

CONSTRUYENDO POLÍTICAS DOCENTES EFECTIVAS: Pautas para la acción

Belén Cumsille y Ariel Fiszbein

Introducción

Este documento es un llamado a avanzar de modo enérgico en la implementación de políticas docentes más efectivas, construyendo a partir de los esfuerzos que muchos países de la región ya han comenzado a desarrollar. Lo hacemos proponiendo **diez pautas de política que consideramos fundamentales para toda reforma a la profesión docente**. Esto es el equivalente de fijar los “límites de la cancha” y, de esa manera, contribuir a un debate más productivo a nivel nacional. Conscientes de que no existen soluciones únicas, no planteamos un modelo único a seguir sino pautas para orientar las políticas docentes, mostrando distintos ejemplos de cómo han sido implementadas en la práctica. Del mismo modo, enfatizamos la importancia de continuar experimentando y evaluando las diversas iniciativas en curso de manera de aprender de ellas.

Existen pocos temas en el campo de la política educativa que generan a la vez tanto consenso y tanta polémica como las políticas docentes. Nadie disputa la importancia de la excelencia docente para los logros de aprendizaje. Ningún líder político consideraría sostener que los docentes no cumplen un rol clave en la sociedad. Los aproximadamente 7 millones de docentes (Bruns y Luque,

2014) que enseñan diariamente a los niños y jóvenes latinoamericanos son la columna vertebral del sistema educativo. Sin ellos es difícil imaginar cómo se podrían mejorar los pobres resultados de aprendizaje que se observan en la región (Oviedo, Fiszbein y Sucre, 2015)

De hecho, la postura de que es necesario mejorar el desempeño docente como aspecto principal del cambio educativo es un consenso a lo largo del espectro de opiniones en materia de políticas educativas. **La controversia comienza cuando se discute cómo mejorar el desempeño docente**. Es allí donde las tensiones afloran, muchas veces en debates poco productivos.

La relevancia del tema docente ha motivado un creciente número de estudios en América Latina que muestran las grandes brechas de calidad que existen en la profesión. Tres ejemplos recientes son un estudio regional del Banco Mundial (Bruns y Luque, 2014), uno de la Fundación Compartir sobre Colombia (García, Maldonado, Perry, Rodríguez, y Saavedra, 2014) y uno de OREALC/UNESCO (2013). El estudio del Banco Mundial muestra que, en la actualidad, ningún cuerpo docente de la región puede considerarse de alta calidad, y que el desempeño

docente se ve comprometido por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula. Por ejemplo, en promedio los docentes usan solo el 65% del tiempo de clase en tareas de instrucción, y utilizan métodos muy tradicionales que involucran poca participación de los alumnos. El estudio sobre Colombia muestra, por ejemplo, que los graduados de institutos de formación docente obtienen resultados significativamente más bajos que el resto de los graduados en las pruebas de rendimiento oficiales. Su análisis también muestra fuertes brechas con países líderes en materia de excelencia docente como Corea del Sur, Finlandia, la provincia de Ontario (Canadá) y Singapur. El informe regional de OREALC/UNESCO analiza el estado de diversos aspectos de las políticas docentes, tales como la formación continua y la carrera docente, entre otros. El informe señala la existencia de una visión remedial de la formación continua docente en los países de la región, y denuncia la falta de un sistema articulado y permanente de formación. En cuanto a la carrera docente, critica la importancia excesiva otorgada a la antigüedad y a la realización de cursos para obtener promociones, y el hecho de que la mayor parte de las oportunidades de ascenso implican el abandono del aula.

Del mismo modo, en una serie de estudios recientes sobre los sistemas educativos de El Salvador, Guatemala, Honduras y la República Dominicana (Diálogo Interamericano, 2015) se encontró que la política docente –los aspectos de la política educativa relacionados con

la formación, capacitación y desarrollo profesional de los profesores, entre otros temas– está adquiriendo una mayor importancia en los debates públicos y en la gestión educativa. Se identificaron muchas iniciativas prometedoras en temas tales como la definición de estándares de desempeño docente o la implementación de concursos para entrar a la profesión. Esos avances, sin embargo, son irregulares: se observan áreas de política en las que ha habido muy poco progreso (en particular lo que corresponde a la gestión para un buen desempeño) y se observan fuertes dificultades en la implementación de normas y agendas programáticas que muchas veces no terminan de ser plenamente aplicadas en la práctica.

Los principales aspectos que deben considerarse a la hora de formular políticas y prácticas conducentes a una docencia de excelencia son bien conocidos: la formación inicial (que incluye los mecanismos de atracción a quiénes deciden estudiar para ser docentes), la carrera (que incluye los mecanismos de ingreso, promoción, reconocimiento y remuneración), los sistemas de apoyo a docentes (que incluye la formación continua), y la gestión (que incluye la evaluación para el mejoramiento continuo).

La evidencia empírica sobre políticas efectivas en cada una de estas áreas no siempre es suficiente para despejar las grandes controversias. Este documento recoge diversas experiencias de política en distintos contextos institucionales, que sirven como ilustraciones de alternativas de acción.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen los comentarios y sugerencias de Pablo Cevallos Estarellas, María Belén Garrett, Tamara Ortega Goodspeed, Paz Portales y el Equipo de Estrategias Docentes de OREALC/UNESCO, Jeff Puryear, Federico Sucre y Eduardo Vélez Bustillo.

Diez pautas para una política docente efectiva

Pauta 1

Resulta imprescindible dignificar la carrera docente desde el comienzo, atrayendo a estudiantes de alto rendimiento y capacidad de liderazgo a los programas de formación docente. Se requieren estándares altos de admisión y estrategias activas de atracción de estudiantes destacados. Esto necesita complementarse con buenas condiciones laborales en la profesión, incluyendo la presencia de salarios competitivos.

Pauta 2

La formación inicial debe mejorar en al menos dos aspectos: (a) ser más rigurosa académicamente en términos de dominio de contenidos, alineándola con los estándares de aprendizaje del sistema educativo; (b) e incluir suficiente experiencia práctica articulada con la formación de modo que los graduados terminen con suficiente experiencia al frente de las aulas.

Pauta 3

Se necesita un mecanismo regulatorio sistemático, que evalúe y supervise periódicamente a los institutos de formación docente, incluso cerrando aquellos que no muestren buenos resultados de manera sostenida, para garantizar una formación inicial de calidad.

Pauta 4

El título a nivel terciario debe ser el primer requisito de entrada a la profesión docente y, una vez terminados los estudios, el ingreso a la profesión docente debe ser altamente competitivo y selectivo, de modo que solo los mejores candidatos lleguen al aula.

Pauta 5

Se necesita de evaluaciones docentes técnicamente sólidas, basadas en criterios objetivos y transparentes y que tomen en cuenta diversos indicadores, entre ellos el aprendizaje de los alumnos, para mejorar las prácticas docentes (identificando debilidades e informando las necesidades de desarrollo profesional). Asimismo, se debe contar con el apoyo de una administración seria y creíble, para asegurar la calidad y probidad del sistema de evaluación.

Pauta 6

Es necesario profesionalizar la carrera docente, estableciendo criterios claros de reconocimiento, promoción y progreso profesional basados en el mérito y no exclusivamente en la antigüedad, y ofreciendo más oportunidades de progreso profesional horizontal sin necesidad de abandonar el trabajo al frente del aula.

Pauta 7

La formación continua debe abarcar tanto el acompañamiento de docentes jóvenes, como la actualización de los profesores con mayor experiencia y el apoyo a docentes que enfrentan dificultades en el aula, reconociendo sus distintas necesidades e incorporando innovaciones, incluyendo el uso de nuevas herramientas como el aprendizaje a distancia/virtual.

Pauta 8

La carrera de directores requiere de profundas mejoras. Es necesario seleccionar a buenos candidatos para convertirse en directores y prepararlos para liderar el proceso educativo en la escuela. Se necesita avanzar tanto en la formación inicial de directivos como en el acompañamiento de los nuevos directores y en oportunidades de formación continua.

Pauta 9

Se debe actuar con determinación cuando existan instancias de abuso y corrupción que resultan en altas tasas de ausentismo, compra-venta de puestos, y falta de compromiso con la educación de los niños.

Pauta 10

Es necesario considerar la heterogeneidad social y cultural dentro de los países, y generar políticas que prioricen a las poblaciones desventajadas. Los docentes más calificados deben ser asignados para trabajar con poblaciones vulnerables. Los profesores que trabajan con pueblos originarios en su lengua nativa deben ser preparados para este propósito y apoyados continuamente.

Pauta 1

Resulta imprescindible dignificar la carrera docente desde el comienzo, atrayendo a estudiantes de alto rendimiento y capacidad de liderazgo a los programas de formación docente. Se requieren estándares altos de admisión y estrategias activas de atracción de estudiantes destacados. Esto necesita complementarse con buenas condiciones laborales en la profesión, incluyendo la presencia de salarios competitivos.

En términos generales, en América Latina los procesos de admisión para entrar a estudiar para ser docente no son selectivos. En otras palabras, resulta fácil estudiar para enseñar. Eso es un débil punto de partida si lo que se busca es jerarquizar la profesión. Las instituciones de formación docente más rigurosas de América Latina seleccionan candidatos para sus programas usando una combinación de exámenes y entrevistas, como es el caso de la Universidad de Costa Rica, la Pontificia Universidad Católica de Perú o la Universidad Pedagógica Nacional de México (Bruns y Luque, 2014). Sin embargo, la mayor parte de los docentes de la región no son formados en este tipo de instituciones. La regulación estatal de los programas es débil, en parte debido al principio de autonomía universitaria que predomina en la región, y los requisitos de admisión son en general laxos.

Adicionalmente, la carrera docente en la región no es la más atractiva en relación a otras profesiones universitarias, especialmente en términos de salario¹. De acuerdo a lo encontrado por Bruns y Luque (2014) para diez países de la región² y en Mizala y Ñopo (2012) para trece países³, los salarios promedio de los docentes son más bajos que los de otros profesionales, técnicos y administrativos. En el estudio de Bruns y Luque (2014), al controlar por la jornada laboral, los salarios docentes continúan siendo más bajos en cuatro países (Brasil, Nicaragua, Panamá y Perú) y están al mismo nivel que otros profesionales en otros tres (Chile, Costa Rica y Uruguay). A esto se suma el hallazgo de que los salarios de los docentes tienen una trayectoria mucho más plana, es decir, que los sueldos de los profesores aumentan levemente a través del tiempo en comparación

al aumento de los sueldos de otros profesionales. Si bien recientemente diversos países han establecido mejoras en los salarios docentes⁴, este es un punto en el que se debe avanzar aún más para atraer a buenos candidatos a la profesión.

Además, en la mayor parte de los países, los estudiantes que ingresan a carreras pedagógicas no son los más preparados. En países donde existen datos, como Chile, Colombia y Brasil, los puntajes promedio de quienes ingresan a estudiar carreras de educación se encuentran por debajo del promedio de los estudiantes que ingresan a otras profesiones más prestigiosas (Bruns y Luque, 2014). A modo de referencia, países que obtienen buenos resultados en pruebas internacionales, como Finlandia o Singapur, sólo aceptan postulantes que pertenecen al 20% y 30% de los mejores graduados de secundaria, respectivamente, y solo una baja proporción de los postulantes –que ya provienen de los estudiantes con mejor desempeño– son aceptados en los programas: 10% en Finlandia y 12,5% en Singapur (Auguste, Kihn y Miller, 2010)

Algunos países en América Latina han avanzado en establecer requisitos más rigurosos para entrar a la formación inicial docente. En Ecuador se estableció un puntaje mínimo para el ingreso a carreras de educación en el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES). En México, se aplica un examen de conocimientos básicos a los candidatos y en Chile, el proyecto de carrera docente que se está discutiendo actualmente, contempla exigir un puntaje mínimo para la postulación a las carreras de pedagogía en el examen de selección para la universidad o encontrarse en el 30% superior de los estudiantes con

mejor desempeño. Perú requiere un examen único nacional para ingresar a los institutos superiores no universitarios. Sin embargo, esto ha logrado controlar el ingreso a los programas pero no mejorar la calidad de los mismos, ya que estas medidas no apuntan a regular los contenidos (OREALC/UNESCO, 2013). Si bien los requisitos de ingreso más rigurosos ayudan a atraer a mejores candidatos, estos esfuerzos no son suficientes por sí solos.

Chile y Perú han impulsado la Beca Vocación de Profesor⁵ y la Beca Vocación de Maestro⁶, respectivamente, para atraer y retener a estudiantes con buen rendimiento académico en carreras de formación inicial docente, haciendo más atractivas las condiciones de la formación inicial. Ambos programas cubren los costos de matrícula y arancel de las carreras, además de otorgar otros beneficios tales como pensión de estudios, seguro médico, tutorías y apoyo durante el proceso de titulación en el caso de Perú, y un estipendio mensual y un semestre en el extranjero para los mejores candidatos en el caso de Chile. En Perú, además de un buen desempeño en la secundaria, se exige la rendición de un examen especial y la realización de un ensayo personal para quienes deseen postular a esta beca.

En Chile, el programa también otorga financiamiento a estudiantes destacados que han terminado licenciaturas en otras áreas y deciden iniciar un programa de formación pedagógica. Como retribución, los programas exigen que una vez egresados de la carrera, los becarios trabajen de uno a tres años –dependiendo de qué tipo de beca han obtenido– en escuelas públicas en el caso de Perú, y en escuelas municipales o particulares subvencionadas en el caso de Chile.

Un estudio preliminar realizado recientemente por el Ministerio de Educación de Chile, muestra buenos resultados de la Beca Vocación de Profesor en atraer a

postulantes con mejor rendimiento a la carrera docente (Centro de Estudios MINEDUC, 2012). Los resultados del primer año de implementación muestran un aumento de los puntajes promedio de los estudiantes que ingresan a carreras de pedagogía. El puntaje promedio aumentó 27 puntos en el primer año de la beca (2011) respecto al puntaje promedio de los tres años anteriores (2007-2010). Además, los estudiantes de pedagogía provenientes del tercio superior de puntajes del examen nacional de admisión para la educación superior (PSU) aumentaron su representación de 11% a 18% durante el primer año de implementación. El programa Beca Vocación de Maestro en Perú no ha publicado resultados aún, ya que este es más reciente y no ha sido evaluado.

Siguiendo estos ejemplos, las autoridades educativas deben también hacer esfuerzos proactivos para atraer a buenos estudiantes y no solamente limitarse a poner barreras a la entrada. Por ejemplo, la red internacional Teach for All y sus organizaciones asociadas, atraen a estudiantes graduados de la educación superior y jóvenes profesionales para enseñar en escuelas por dos años, con una estrategia activa de búsqueda de los mejores. El modelo de Teach for All combina el reclutamiento de los candidatos más competitivos para entrar al programa, con criterios de selección diversos (entrevistas individuales, grupales) y rigurosos (antecedentes académicos, capacidad de liderazgo), y un esfuerzo activo para atraer y buscar a los mejores candidatos (Cumsille R. y Fiszbein, 2015). Estos esfuerzos incluyen llamadas telefónicas y reuniones con jóvenes líderes y buenos candidatos, así como visitas a universidades. Combinar estrategias activas de reclutamiento con diversos mecanismos de selección para la formación inicial, siguiendo el ejemplo de la red Teach for All, son aspectos potencialmente valiosos para aumentar la calidad de los estudiantes que ingresan a las carreras pedagógicas.

Pauta 2

La formación inicial debe mejorar en al menos dos aspectos:
 (a) ser más rigurosa académicamente en términos de dominio de contenidos, alineándola con los estándares de aprendizaje del sistema educativo; (b) e incluir suficiente experiencia práctica articulada con la formación de modo que los graduados terminen con suficiente experiencia al frente de las aulas.

Una de las principales críticas a la formación inicial docente en la región apunta al poco énfasis que existe en el dominio de contenidos y pedagogías, y a los problemas de alineación con los estándares de aprendizaje y objetivos del sistema educativo (OREALC/UNESCO, 2013). Los resultados de pruebas de docentes sugieren la presencia de fuertes debilidades en la formación docente. En la República Dominicana, estudios realizados en 2013 mostraron que los docentes de primero a cuarto grado de primaria solo dominaban el 60% de los contenidos del currículo de matemáticas y que 85% de éstos se ubicó en el nivel más bajo de dominio de conceptos para la alfabetización de niños y niñas. Es decir, los docentes presentaban graves falencias de conocimiento y de saber enseñar. En Guatemala los maestros que participaron en las pruebas para calificar para plazas docentes en 2014 solo mostraron dominar la mitad de las preguntas de lenguaje y estrategias de aprendizaje y un tercio de las preguntas en matemática (Diálogo Interamericano, 2015). En 2012 en Ecuador, por ejemplo, solo el 2% de los profesores de inglés de escuelas públicas aprobó el examen TOEFL iBT con un puntaje necesario para enseñar, es decir, equivalente o superior al nivel B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002).

Otra de las falencias de la formación inicial en la región es la desconexión de la formación con la experiencia práctica, especialmente en etapas tempranas de la carrera (Bruns y Luque, 2014; OREALC/UNESCO, 2013, 2014c; Vaillant, 2013). Dentro de los países para los que existe información, Cuba presenta altos niveles de formación práctica antes de comenzar la carrera docente, con alrededor de 140 semanas obligatorias de práctica,

que representa un 72% del tiempo de formación. Sin embargo, Cuba es la excepción. El siguiente país con más experiencia práctica de acuerdo al informe de Bruns y Luque (2014) es México con el 25% de la formación inicial como experiencia práctica (40 semanas). Argentina, Brasil y Perú incluyen alrededor de 35, 10 y 2 semanas respectivamente. En casos extremos, dada la autonomía de las instituciones educativas, hay algunos programas de formación docente en República Dominicana que no exigen ninguna experiencia práctica para obtener el título de profesor (Diálogo Interamericano, 2015). Además, en los casos en que hay formación práctica, el modelo está basado en la imitación de las prácticas de otro docente, sin generar instancias de reflexión y con una falta de articulación de la experiencia con la formación teórica (OREALC/UNESCO, 2014).

Estas prácticas difieren fuertemente de las imperantes en países que se destacan en el ámbito educativo como Finlandia y Singapur, donde la formación inicial se concentra en los aspectos disciplinarios y en los conocimientos pedagógicos del contenido, y donde los currículos de la formación inicial son basados primordialmente en evidencia e investigación científica, al igual que en Australia (OREALC/UNESCO, 2014c). Adicionalmente, la experiencia práctica es crucial durante la formación inicial en estos países. En Finlandia, un tercio de la formación inicial docente está ligada al trabajo práctico y las universidades tienen vínculos cercanos con los establecimientos educativos escolares. Los docentes en formación practican en seminarios o grupos de colegas en la universidad o en escuelas que tienen una fuerte red de apoyo de maestros y supervisores con larga experiencia

profesional (OREALC/UNESCO, 2014). Es importante entender que la experiencia práctica sin ninguna guía o acompañamiento, no es suficiente para mejorar la calidad de la formación; se necesita que la experiencia práctica sea dirigida por docentes con mayor experiencia.

En América Latina, Cuba incorpora tempranamente la práctica en la formación inicial, desde el segundo año de la carrera (Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2010). La ubicación en una escuela se realiza después de un año intensivo de formación en las universidades, que incluye el perfeccionamiento en la lengua, el fomento de la autodisciplina, además de formación psicológica, pedagógica y sociológica (UNESCO-IBE, 2010). Usualmente, se integra a los docentes en formación a una escuela en su municipio de residencia, donde los profesores con más experiencia se convierten en tutores. Los docentes tutores no sólo apoyan a los estudiantes en su formación profesional, sino también en sus estudios en la universidad (UNESCO-IBE, 2010). Detrás de esto está la idea de convertir a los establecimientos educativos que reciben docentes en preparación en micro-universidades, de manera de conectar la teoría con la práctica.

Brasil implementó un programa de incentivos a los estudiantes de carreras de pedagogía para trabajar en escuelas públicas durante su periodo de formación, de manera de conectar la formación teórica con la experiencia en el aula (Bruns y Luque, 2014). Dada la autonomía universitaria, el Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência es una buena manera de fomentar la práctica durante la formación inicial en ausencia de requisitos a las instituciones. El programa, que no ha sido evaluado hasta el momento, también incluye una compensación a los docentes de las escuelas

públicas y a los profesores universitarios que supervisan a los estudiantes.

Para poder fortalecer los conocimientos de los docentes y guiar su práctica en aula, es imprescindible contar con expectativas claras sobre qué se espera que los profesores sepan y sepan hacer. Respecto al aumento de los estándares de la formación inicial, el Ministerio de Educación de Chile, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y en conjunto con universidades, crearon Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente, de manera de definir lo que los profesores deben saber y poder hacer para enseñar en el aula (OREALC/UNESCO, 2014a). Los estándares no son obligatorios, pero están ligados a la prueba INICIA (un examen voluntario que los estudiantes rinden al egresar de la formación inicial docente), lo que presenta un incentivo para que las instituciones orienten su formación. Los estándares presentan una oportunidad para definir qué significa la buena docencia y avanzar en la profesionalización de la carrera. República Dominicana cuenta también con estándares de qué constituye una buena docencia y qué se espera de los profesores en cada área de conocimiento o grado, para orientar la formación de los centros educativos (Diálogo Interamericano, 2015).

La formación inicial debe estar orientada por el dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos, una clara alineación con los estándares nacionales de las escuelas y una fuerte conexión con la práctica durante la formación. Estas medidas son de suma importancia para preparar mejor a los futuros docentes y requieren un mayor nivel de articulación entre las instituciones de formación docente y el sistema educativo en su conjunto.

Pauta 3

Se necesita un mecanismo regulatorio sistemático, que evalúe y supervise periódicamente a los institutos de formación docente, incluso cerrando aquellos que no muestren buenos resultados de manera sostenida, para garantizar una formación inicial de calidad.

Dados los bajos costos de infraestructura para enseñar carreras de educación comparados con otras carreras, y la autonomía universitaria en América Latina, han surgido una gran cantidad de instituciones de educación superior de diversa calidad que ofrecen esta carrera. El control sobre la calidad de los programas ha sido bajo y los gobiernos de la región han usado principalmente la acreditación o el establecimiento de lineamientos curriculares como mecanismos para asegurar la calidad. Estos no han tenido necesariamente los resultados esperados. En Chile, por ejemplo, el sistema que obliga a las carreras de pedagogía a acreditarse, no impide su funcionamiento en caso de no lograr la acreditación (Bruns y Luque, 2014; OREALC/UNESCO, 2013). Argentina y Brasil, por otro lado, cuentan con lineamientos curriculares nacionales para la formación inicial, pero estos son muy generales y permiten diversas interpretaciones (OREALC/UNESCO, 2014c). Algunos países han optado por generar regulaciones al ingreso y/o al egreso de la carrera, pero estos no corrigen los problemas presentados en la formación inicial (OREALC/UNESCO, 2013).

Ecuador ha sido uno de los países más activos de la región en términos de la regulación de la calidad de las instituciones de formación inicial docente. Entre 2007 y 2014 se evaluaron y se cerraron todos los institutos de formación docente en el país (28 institutos), además de iniciarse una reforma a la carrera docente en las universidades (Cevallos Estarellas, 2015). También se creó la Universidad Nacional de Educación (UNAE) que pretende convertirse en un modelo de centro para la formación inicial de docentes (Cevallos Estarellas y Branwell, 2014). En el otro extremo, se encuentra Argentina, que cuenta con numerosas instituciones de formación inicial de diversa calidad: 1.243 institutos de formación docente y 61 universidades (Mezzadra y Veleza, 2014).

En Colombia, se ha implementado el programa de Acompañamiento y Aseguramiento de la Calidad para Programas de Formación Complementaria, para verificar el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad de las escuelas normales superiores de Colombia. Este programa evalúa la propuesta curricular, el plan de mejoramiento y el proyecto educativo de cada institución. De acuerdo al resultado, se decide otorgar la acreditación por cinco años o un año con un plan de mejoramiento. Además, se ofrece acompañamiento a las escuelas normales superiores de parte de profesionales con experiencia en formación docente, que asesoran a las instituciones para fortalecer los programas de formación complementarios (OREALC/UNESCO, 2014a).

En países como Finlandia, Singapur o Australia, el Estado regula fuertemente la formación inicial, definiendo estándares e implementando cupos para controlar la oferta, además de que la formación está a cargo de instituciones de educación públicas o es ofrecida por el Estado, lo que les permite tener un mayor control sobre la formación inicial (OREALC/UNESCO, 2014c). Adicionalmente, Australia cuenta con un sistema de acreditación desde 2010, que exige a las universidades demostrar que sus estudiantes tienen las habilidades necesarias definidas en los estándares nacionales.

Es imperioso contar con sistemas de regulación de la formación inicial de carácter permanente y con consecuencias significativas para las instituciones que no cumplan con los estándares requeridos, incluso prohibiendo su funcionamiento. Los lineamientos curriculares pueden contribuir a establecer estándares de calidad, pero estos deben ser lo suficientemente específicos para tener algún efecto en los contenidos de la formación.

Pauta 4

El título a nivel terciario debe ser el primer requisito de entrada a la profesión docente y, una vez terminados los estudios, el ingreso a la profesión docente debe ser altamente competitivo y selectivo, de modo que solo los mejores candidatos lleguen al aula.

La mayor parte de los países de la región ha avanzado de manera importante en el proceso de trasladar la formación inicial docente desde el nivel secundario (tradicionalmente en las Escuelas Normales) al nivel terciario, con la excepción de Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua y Surinam que todavía forman a algunos de sus maestros en instituciones normales secundarias (OREALC/UNESCO, 2013). La mayoría de los egresados de carreras de pedagogía han estudiado en instituciones terciarias universitarias y no universitarias, con estudios que van entre uno (Trinidad y Tobago) a seis (Perú) años (OREALC/UNESCO, 2013).

Sin embargo, la posesión de estudios terciarios no debería ser el único requisito para la entrada a la carrera docente. Se necesita contar con mecanismos de regulación adicionales para el ingreso a las aulas, dada la heterogénea calidad de la formación inicial. Solo un país de la región tiene un examen de habilitación obligatorio para ingresar a la carrera docente (Colombia). A su vez, los países que cuentan con un sistema de concursos para desempeñarse como docentes en establecimientos públicos son pocos y en algunos casos no han sido bien implementados (Colombia, Ecuador, Guatemala en preprimaria y primaria, Honduras México, República Dominicana y Perú). Los periodos de prueba con consecuencias para los docentes nóveles son también limitados (Colombia, República Dominicana y Belice).

Internacionalmente, existen 3 categorías en las que se pueden enmarcar los sistemas educativos de acuerdo a su rigurosidad para el ingreso a la profesión docente (OREALC/UNESCO, 2014c). Los menos rigurosos son los que requieren solo de un título de formación inicial para ingresar a la profesión. Luego están los países en los que se necesitan evaluaciones externas para habilitarse o acceder

a un puesto de trabajo (como la provincia de Ontario en Canadá o España). Los más rigurosos son los que exigen, además, aprobar un periodo de prueba para mantenerse en el puesto (Alemania, Australia y Holanda, entre otros).

Desde 2004, Colombia realiza concursos para que los profesores accedan a puestos de trabajo en el sector público. El proceso incluye la realización de una prueba de aptitudes y competencias, -que deja fuera de concurso a quienes no la aprueban- una prueba psicotécnica, la verificación de requisitos mínimos (títulos mínimos para ejercer la función docente), y una valorización de los antecedentes académicos y profesionales, además de una entrevista (OREALC/UNESCO, 2014a). Los cupos se llenan de acuerdo a los puntajes obtenidos en las pruebas y los seleccionados quedan en periodo de prueba hasta un año después del nombramiento. Sin embargo, la política ha tenido por ahora un efecto limitado, ya que los profesores contratados bajo esta modalidad representan un porcentaje menor del sistema (16%) y existe poca investigación acerca de la implementación del programa (Bruns y Luque, 2014).

El Salvador tiene también un examen obligatorio que los profesores necesitan aprobar para desempeñarse en el sector público (Evaluación de las Competencias Académicas y Pedagógicas, ECAP). El examen, que se comenzó a implementar en el año 2001, mide competencias pedagógicas y académicas. Los porcentajes de graduados que han aprobado la prueba han aumentado de manera notable desde un 33.8% en 2001 hasta un 91.6% en 2013. Sin embargo, la confiabilidad de los resultados ha sido cuestionada porque el "banco de ítems" con el que se construye la prueba, sigue siendo el mismo desde 2001 (FUSADES y Diálogo Interamericano, 2015).

Chile cuenta con Inicia, una prueba voluntaria para los egresados de carreras de educación, que mide la preparación de los futuros profesores, tanto de contenidos disciplinares como de conocimientos pedagógicos y didácticos (Ministerio de Educación Chile, s.f.). En 2012 solo el 14% de los egresados participó en la evaluación (en comparación a cifras alrededor del 40% registradas en años anteriores) y los resultados mostraron grandes deficiencias de los profesores, tanto en conocimientos disciplinares como en técnicas pedagógicas. A modo de ilustración el 56% de los profesores de educación básica y el 55% de los profesores secundarios de matemáticas, mostraron un nivel insuficiente de conocimiento disciplinario. En cuanto a contenidos pedagógicos, el 34% de los profesores de educación básica y el 35% de los docentes de educación media, calificaron como insuficientes (Ministerio de Educación Chile, 2013b).

Brasil también cuenta con una prueba voluntaria para los graduados de la formación inicial docente, la Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. Este examen está basado en estándares nacionales para los profesores, que han sido elaborados en consulta con sindicatos, facultades de educación, investigadores y gobiernos locales y estatales. La prueba mide el manejo de contenido en distintas disciplinas, manejo del aula, política

educativa, desarrollo del niño y psicología del aprendizaje (Bruns y Luque, 2014).

República Dominicana, contempla en el Reglamento del Estatuto Docente, un periodo de un año de inducción, al final del cual los profesores son evaluados y son confirmados en el cargo si obtienen una calificación positiva. La inducción se pone en marcha en el año académico 2014-2015 y contempla la asignación de un tutor que acompañe a los docentes en inducción (EDUCA y Diálogo Interamericano, 2015; Trinidad, 2015).

Si bien en la región se ha avanzado en instalar requisitos para la entrada a la carrera docente, no todos los países han implementado medidas de este tipo, y en el caso de las que existen, no son lo suficientemente exigentes para actuar como filtro a los mejores docentes o no han sido bien implementadas. Se necesita avanzar en un sistema de ingreso que aumente la selectividad en el magisterio, ya sea con concursos públicos exigentes o con pruebas de habilitación obligatorias. Adicionalmente, los periodos de prueba monitoreados son necesarios para comprobar la efectividad de los docentes en la práctica, ya que los sistemas de selección exclusivamente basados en concursos o pruebas de habilitación, no permiten evaluar el desempeño de los docentes en el aula.

Pauta 5

Se necesita de evaluaciones docentes técnicamente sólidas, basadas en criterios objetivos y transparentes y que tomen en cuenta diversos indicadores, entre ellos el aprendizaje de los alumnos, para mejorar las prácticas docentes (identificando debilidades e informando las necesidades de desarrollo profesional). Asimismo, se debe contar con el apoyo de una administración seria y creíble, para asegurar la calidad y probidad del sistema de evaluación.

El fin último de las evaluaciones docentes es mejorar el funcionamiento del sistema educativo, a través del apoyo a los docentes. Las evaluaciones permiten realizar un diagnóstico de la efectividad y preparación de los profesores y proveen información útil para las actividades y estrategias de desarrollo profesional. Otras decisiones pueden basarse en las evaluaciones, como el otorgamiento de incentivos a los docentes bien evaluados, la identificación de la necesidad de preparación adicional para los profesores más débiles u otras decisiones de personal tales como promociones o despidos. Existen distintos métodos para evaluar docentes, tales como observaciones de aula, encuestas a estudiantes o padres, revisión de las planificaciones de clases, auto-evaluación de los docentes, portafolios de profesores e indicadores de los resultados de los estudiantes (Hull, 2013).

En América Latina, el tema ha recibido creciente atención y se han implementado diversas políticas de evaluación docente. México (en la década de 1990) y Colombia (en 2002), fueron los primeros países de la región en establecer sistemas de evaluación docente, pero una gran cantidad de países (Chile, Cuba, Ecuador, Honduras y Perú) han instaurado estos sistemas desde entonces.

Las características de los sistemas de evaluación varían mucho de acuerdo a los países. Por ejemplo, la mayoría de los países mencionados tiene sistemas de evaluación obligatorios, pero la periodicidad de las evaluaciones es variable. El sistema colombiano, por ejemplo, considera una evaluación del desempeño docente anual, mientras

que en el chileno los docentes bien evaluados vuelven a medirse en cuatro años y solo los que tienen un bajo desempeño deben ser reevaluados más seguido (uno o dos años dependiendo del nivel: básico o insatisfactorio).

Sin embargo, es también importante considerar que las características de las evaluaciones varían entre países, siendo algunas más rigurosas que otras. En Colombia, la evaluación anual considera competencias funcionales (70%), que se refieren al desempeño en responsabilidades específicas y competencias comportamentales (30%), tales como la motivación, actitudes y valores, que son evaluadas por los rectores o directores en el caso de los docentes. El examen de competencias que permite acceder a nuevos escalafones profesionales y a mejoras salariales es voluntario en ese país. En Chile, en cambio, la evaluación consiste en una autoevaluación (10%), un informe de referencia de terceros (10%), una entrevista por un evaluador par (20%), y un portafolio de desempeño (60%) y sus resultados se utilizan para proveer incentivos económicos individuales, oportunidades de desarrollo profesional y sanciones (Ministerio de Educación Chile, 2014).

Cuba también utiliza múltiples métodos tales como observaciones de clases, encuestas de opiniones profesionales, pruebas estandarizadas a los estudiantes, portafolios, ejercicios de rendimiento profesional y una autoevaluación (Valdés Veloz, 2006), y los resultados de las evaluaciones permiten a los docentes acceder a aumentos salariales y planes de mejora o despidos en el

caso de malas evaluaciones (Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2010). Ecuador tiene también un sistema con múltiples métodos y una evaluación interna y una externa. La interna incluye distintos elementos como una autoevaluación del profesor (5%), una coevaluación de otro docente (5%), evaluaciones de directivos (5%), estudiantes (8%) y padres y madres (12%), y una observación de clase (15%). La externa mide habilidades lingüísticas (10%), conocimientos específicos (30%) y conocimientos de pedagogía (10%). Los objetivos de la evaluación de desempeño en Ecuador apuntan a favorecer el perfeccionamiento de los docentes. En contraste, la República Dominicana utiliza el autoreporte de los profesores como único método de evaluación (EDUCA y Diálogo Interamericano, 2015).

Como puede verse en las experiencias descritas anteriormente, los sistemas de evaluación en América Latina raramente usan el rendimiento de los estudiantes para evaluar a los profesores. El sistema IMPACT de Washington D.C. es uno de los sistemas más comentados de evaluación docente que contiene medidas de aprendizaje. IMPACT incluye distintos métodos para evaluar a los docentes como observaciones de clases, indicadores del nivel de profesionalismo y del compromiso con la comunidad escolar, y medidas de valor agregado que usan el rendimiento de los estudiantes. Estas últimas son medidas de la efectividad del profesor basadas en el progreso de los estudiantes en el curso que el profesor imparte, utilizando puntajes de pruebas estandarizadas. Cada método tiene una ponderación en la evaluación final del docente, y el rendimiento de los estudiantes es uno de los más importantes. IMPACT es un sistema de evaluación que implica importantes consecuencias para los docentes, ya que tanto los salarios como las posibilidades de ascenso o despido están ligados a sus resultados. Desde su implementación, han aumentado significativamente los puntajes de los estudiantes en pruebas estandarizadas, lo cual sugiere que IMPACT ha tenido un efecto positivo en el aprendizaje (Ortega Goodspeed y Crutchfield, 2014).

La incorporación de medidas del aprendizaje de los estudiantes (valor agregado) es una práctica efectiva para la evaluación docente, pero tiene limitaciones. En el caso del sistema IMPACT, una de las principales dificultades fueron las acusaciones de manipulación de resultados en las pruebas de los estudiantes utilizadas para evaluar a los docentes. Por otro lado, un informe del Centro por la Educación Pública en Estados Unidos

(Hull, 2013) – que resume las tendencias de evaluación docente en todos los estados del mismo país– reconoce la efectividad de los métodos de valor agregado para evaluar a los docentes, pero agrega la incapacidad de estos métodos de identificar cuáles son las prácticas de los docentes que ayudan o dificultan el aprendizaje de los estudiantes.

Tanto por las posibilidades de manipulación como por la dificultad de identificar los problemas al enseñar, confiar en un solo método de evaluación no es recomendable. La evidencia internacional sugiere que los sistemas de evaluación docente que combinan observaciones de aula, encuestas de percepción de los estudiantes y medidas de valor agregado del rendimiento de los estudiantes son los mejores para medir la efectividad de los profesores. El proyecto MET (por su nombre en inglés, Measures of Effective Teaching), de la Bill and Melinda Gates Foundation (2013) analizó la efectividad de tres métodos de evaluación docente en más de 3.000 aulas en los Estados Unidos. El proyecto encontró que los sistemas que combinan estos tres métodos son mejores indicadores del desempeño docente que el uso de métodos de valor agregado por sí solos, ya que son más estables en el tiempo. Los mejores indicadores de desempeño son los que utilizan una ponderación de 50% para el rendimiento de los estudiantes y 25% para las encuestas y las observaciones de clases, o el que le da la misma ponderación (33,3%) a cada uno de los métodos.

El proyecto MET también identificó cuáles son buenas prácticas para las evaluaciones que consideran observaciones de aula, y encontró que la confiabilidad de las observaciones mejora si se utiliza más de un evaluador, ya que ofrecen diversas perspectivas a la hora de analizar las lecciones. También la inclusión de observadores externos de manera aleatoria en las escuelas ayuda a disminuir los sesgos de la evaluación cuando esta es realizada por funcionarios o directivos de la misma escuela. Por último, el proyecto MET concluyó que una observación parcial de clases, es decir, evaluar una parte de una clase que ha sido videograbada, también es una medida confiable de evaluación y que tiene la ventaja de permitir al evaluador abarcar más clases en la misma cantidad de tiempo.

En resumen, para desarrollar sistemas evaluativos efectivos, se necesita una institucionalidad fuerte, criterios claros de evaluación, el uso de métodos diversos y la correcta definición de los usos de los resultados.

Pauta 6

Es necesario profesionalizar la carrera docente, estableciendo criterios claros de reconocimiento, promoción y progreso profesional basados en el mérito y no exclusivamente en la antigüedad, y ofreciendo más oportunidades de progreso profesional horizontal sin necesidad de abandonar el trabajo al frente del aula.

La carrera docente en América Latina ha estado marcada por la promoción basada en criterios de antigüedad y la realización de cursos de desarrollo profesional, en desmedro de indicadores de desempeño (OREALC/ UNESCO, 2013). Adicionalmente, la forma más común de promoción es la realización de funciones directivas o de supervisión (promociones verticales), que implica el alejamiento de docentes efectivos del aula. Varios países de la región están avanzando en reformas de profesionalización de la carrera docente, basados en enfoques que enfatizan la meritocracia, orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza y ofreciendo oportunidades de promoción que no implican dejar las funciones en el aula (promociones horizontales). Países como Perú, México, Colombia y Ecuador han instaurado reformas de carrera docente, y en Chile el proyecto de ley está en discusión.

Cuenca (2015) identifica dos categorías para describir la carrera docente en América Latina, basadas en la existencia o no de un enfoque meritocrático. La carrera docente de una primera generación estaba basada en la estabilidad laboral, salarios relativamente planos en el tiempo y promoción por credenciales y antigüedad. Por otro lado, la carrera docente meritocrática le ofrece el puesto al más capacitado, la estabilidad laboral y los salarios dependen del desempeño, y está orientada a los resultados.

La reforma de Ecuador es un ejemplo del enfoque meritocrático. Una de las medidas en el periodo 2007-2015 ha sido el establecimiento de un escalafón magisterial que se basa en los méritos más que en la antigüedad (Cuenca, 2015). Las distintas categorías son progresivas y dependen tanto de los años de experiencia docente como

de la aprobación de cursos de formación, la calificación en las evaluaciones docentes y, para los escalafones más altos, de la obtención del título de maestría en el ámbito de la educación (Ministerio de Educación Ecuador, s.f.-a). Además, la carrera docente ofrece nuevas oportunidades profesionales, con distintos roles en la escuela: docentes mentores, asesores educativos, auditores educativos, vicerrectores y subdirectores, inspectores y subinspectores, rectores y directores, y para los que se requiere encontrarse en los escalafones superiores de la carrera magisterial (Cevallos Estarellas, 2015; Ministerio de Educación Ecuador, s.f.-d). Colombia y Perú, entre otros, también han establecido criterios basados en el desempeño, formación académica y competencias –además de la experiencia– para acceder a nuevos escalafones magisteriales. Por otro lado, por ejemplo, se encuentra El Salvador, donde los ascensos de categoría dependen exclusivamente del tiempo en servicio y el grado académico del docente, y los salarios no varían de manera notoria entre las distintas categorías (FUSADES y Diálogo Interamericano, 2015), lo cual significa una carrera docente más tradicional.

Otro aspecto importante de las carreras docentes modernas es el uso de incentivos ligados al desempeño de los docentes. En una revisión de la evidencia existente sobre la efectividad de los incentivos monetarios en Estados Unidos y en otros países como Kenia e India, Imberman (2015) concluye que la efectividad de los incentivos depende significativamente de cómo están diseñados. Primero, los incentivos basados en el valor agregado o en mejoras incrementales funcionan mejor que los que exigen cumplir con límites definidos. Además, los incentivos deben ligarse a distintos indicadores, tanto cuantitativos como cualitativos, entendiendo que el

aprendizaje y la enseñanza son procesos más amplios y complejos. Por otra parte, los incentivos por desempeño estudiantil han sido efectivos en países en desarrollo, pero en países con un nivel de salario docente alto, los montos de los incentivos deben ser elevados para generar una respuesta en los profesores. Esto es respaldado por la revisión de estudios experimentales de Murnane y Ganimian (2014), que encuentra que los incentivos monetarios por desempeño son efectivos en contextos de bajo desempeño inicial. Por último, Imberman (2015) menciona que usar incentivos grupales es efectivo cuando los grupos son pequeños, de manera de minimizar el oportunismo individual (*free-riding*). En otras palabras, los aspectos de la carrera docente que tienen que ver con la provisión de incentivos, deben considerar que estos deben ligarse a criterios cuantitativos y cualitativos medibles, basarse en resultados incrementales y no fijos, y poner atención a que los montos de los incentivos sean suficientemente altos para lograr los efectos esperados.

En la región, países como Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Perú cuentan con programas de incentivos por desempeño. En 2009 el estado de Pernambuco en Brasil, implementó un programa innovador de incentivos para las escuelas, otorgando bonos a todos los funcionarios de una escuela (no sólo docentes) proporcionales al cumplimiento de los objetivos propuestos. Si una escuela cumple el 80% de los objetivos, recibe el 80% del bono, de acuerdo al nivel de salario de los funcionarios, y las escuelas que cumplen menos de 50% de los objetivos, no reciben incentivos. Los objetivos se fijan para cada escuela, y están basados en las mejoras promedio en los puntajes de aprendizaje estatales en matemáticas y lenguaje y en las tasas de aprobación de primaria y secundaria. Un estudio de Ferraz y Bruns (2012) mostró la efectividad del programa de incentivos para mejorar el aprendizaje en el estado de Pernambuco en comparación a otros estados del noreste del país. También aumentó moderadamente el tiempo de instrucción promedio del estado desde un 61% a un 65%. A nivel de cada escuela, las escuelas que no recibieron el bono el primer año de implementación del programa, dado que estuvieron levemente por debajo del porcentaje

de corte (50%), al año siguiente mejoraron más que las escuelas que estuvieron levemente por encima del puntaje de corte, recibiendo el bono el primer año (Bruns, 2012).

En Chile, en 1995 se introdujo el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) que otorga incentivos colectivos a los profesores de escuelas con financiamiento público (municipales y subvencionadas) con buen desempeño. El desempeño de una escuela es medido a través de los puntajes en pruebas estandarizadas de matemáticas y lenguaje (SIMCE), actividades de innovación de la escuela, indicadores de igualdad de oportunidades (tasas de deserción escolar, repitencia y ausencia de políticas discriminatorias) y de integración entre padres y profesores, y mejoras en las condiciones laborales. El sistema busca favorecer la colaboración intra-escuela y la competencia se da entre distintos establecimientos. El SNED otorga los incentivos a escuelas evaluadas como excelentes, comparando establecimientos similares de acuerdo a tres criterios: zona geográfica (urbana/rural), nivel educativo impartido (primaria/secundaria) y nivel socioeconómico de los estudiantes (Mizala y Ross Schneider, 2014). La evidencia muestra que el SNED ha tenido efectos positivos en el aprendizaje, medido por una mejora en los puntajes de lenguaje y matemáticas en pruebas estandarizadas, especialmente en las escuelas con mejor desempeño, que son las que compiten por los incentivos (Rau y Contreras, 2012). Los efectos del SNED chileno son interesantes debido a la escala del programa, en el que compiten por los incentivos el 90% de las escuelas de la nación.

Una visión más moderna de la carrera docente implica otorgar beneficios a los docentes de acuerdo a su desempeño. El esquema de los beneficios puede ser individual⁷ o colectivo, dependiendo del objetivo que espere lograrse con los incentivos, pero lo importante es basar estas decisiones en indicadores medibles. Adicionalmente, la diversificación de las oportunidades de progreso profesional, sin que ello implique dejar el aula, es otro punto crucial en la profesionalización de la carrera docente.

Pauta 7

La formación continua debe abarcar tanto el acompañamiento de docentes jóvenes, como la actualización de los profesores con mayor experiencia y el apoyo a docentes que enfrentan dificultades en el aula, reconociendo sus distintas necesidades e incorporando innovaciones, incluyendo el uso de nuevas herramientas como el aprendizaje a distancia/virtual.

Una de las principales lecciones de los sistemas educativos exitosos es que las actividades de desarrollo profesional están integradas en todas las fases dentro del sistema escolar (Darling-Hammond, Chung Wei y Andree, 2010). Por ejemplo, en Corea del Sur los profesores pasan 35% de su jornada laboral enseñando a estudiantes, y el resto del tiempo es dedicado a otras tareas en espacios comunes que favorecen la colaboración entre profesores. En Finlandia, por otro lado, los profesores se reúnen una tarde a la semana para planificar lecciones y desarrollar el currículum en conjunto. En Singapur, los profesores tienen 20 horas a la semana para trabajar con otros maestros y visitar sus clases de manera de mejorar la enseñanza, y adicionalmente tienen 100 horas anuales de desarrollo profesional pagado.

No obstante, los programas de desarrollo profesional en América Latina no han sido sujetos a evaluaciones rigurosas, así que no existe información sobre su efectividad (Bruns y Luque, 2014). Estos sistemas se han caracterizado por su corta duración, baja calidad y falta de conexión de los cursos –usualmente impartidos por universidades– con la realidad de las aulas.

En Guatemala, por ejemplo, una investigación que sistematizó las experiencias de 20 instituciones y programas de formación y capacitación de docentes en ejercicio encontró que existía una sobreoferta de capacitación en ciertos temas y una falta de oferta en otros, y que estas intervenciones estaban aisladas unas de otras. Los cursos realizados apuntaban a fortalecer el manejo de metodologías pero no de contenidos, y no existía una diferenciación en la formación de los docentes

de acuerdo al nivel que enseñaban y la experiencia que tenían (CIEN y Diálogo Interamericano, 2015).

Para la correcta definición de un sistema de desarrollo profesional, es necesario entender que existe una gran heterogeneidad de los docentes de acuerdo a su edad, tipo de formación inicial, contexto en el que trabajan, experiencia y etapa de su carrera, y es por tanto necesario orientar las oportunidades de desarrollo profesional de acuerdo a las diversas necesidades de los docentes. Facilitar la colaboración entre docentes de la misma u otras escuelas, es también un elemento favorable para el desarrollo profesional, ya que, además de fomentar la reflexión, permite la transmisión de buenas prácticas docentes.

Un buen ejemplo de desarrollo profesional para profesores jóvenes, es el Nuevo Programa de Inducción Docente de la provincia de Ontario, Canadá, que está diseñado para apoyar a los docentes que empiezan su vida laboral. El programa incluye mentorías, orientación, y actividades de desarrollo profesional especialmente pensadas para profesores nuevos, que además de abarcar elementos propios de la enseñanza (didáctica, evaluación), incluye aspectos como la comunicación con los padres (OREALC/UNESCO, 2014c).

En la región, los programas de inducción son una práctica común para los países angloparlantes del Caribe (Bruns y Luque, 2014). Belice tiene uno de los mejores programas para acompañar a los profesores en su primer año en las aulas, que incluye tutorías, observaciones en el aula, apoyo de un mentor, programas de investigación basados en la acción y evaluaciones. El programa abarca a todos los profesores del país y se realiza durante el año completo.

Una experiencia destacada de desarrollo profesional para profesores en ejercicio es el “estudio de clases” implementado en Japón. Este consiste en la preparación y realización de una clase, observada por un grupo de profesores, que posteriormente se reúnen para comentar y discutir las fortalezas y debilidades de la lección (Darling-Hammond et al., 2010). Los profesores se reúnen más de una vez para analizar la clase, por un total de entre 10 a 15 horas, distribuidas de 3 a 4 semanas después de realizar la lección. Esto favorece la difusión de buenas prácticas dentro de la escuela y fomenta la colaboración entre los profesores. En América Latina, países como Chile, República Dominicana, El Salvador, Nicaragua y Guatemala han implementado iniciativas de este tipo (OREALC/UNESCO, 2014c).

Inglaterra tiene también un modelo interesante de desarrollo profesional con el establecimiento de un programa nacional de capacitación, que considera la difusión de buenas prácticas docentes acompañadas de los recursos necesarios para la implementación de los currículos nacionales de lectoescritura y aritmética (Darling-Hammond et al., 2010). Los recursos incluyen materiales para enseñar, documentos con recursos y videos que muestran las buenas prácticas. El programa está diseñado para capacitar a instituciones que capacitan o consultores, que luego capacitan a directores de escuela y jefes de área, quienes a su vez entrenan a sus profesores. Además, se ha favorecido el trabajo colaborativo entre escuelas, formando grupos de seis establecimientos que comparten sus buenas prácticas entre sí.

En la región, Ecuador ha desarrollado desde 2008 un sistema integral de desarrollo profesional llamado SíProfe, que contempla inducción, formación continua y acompañamiento a los docentes. El programa ofrece cursos remediales para atacar problemas en la formación inicial docente, cursos de orientación y acogida y cursos

de actualización curricular. Un aspecto interesante del programa es que algunos de los cursos ofrecidos están basados en las debilidades observadas en las pruebas de logro de aprendizaje de los estudiantes (pruebas SER). Los instructores de los cursos de capacitación pasan por procesos rigurosos de selección que incluyen cumplir con un perfil definido, la realización de una prueba de preselección y de un curso para ser instructores que requiere una calificación del 70% para ser aprobado. Para el año 2012, el programa había capacitado a más de 160 mil docentes de escuelas públicas y había realizado más de 290 capacitaciones, con algunos docentes participando en hasta tres cursos (OREALC/UNESCO, 2014a). A partir de 2014, la mayoría de los cursos de formación continua en Ecuador se ofrecen en la modalidad en línea.

Por último, tal como el caso de Ecuador, la incorporación del aprendizaje virtual puede ser un buen método para los programas de desarrollo profesional docente. En México, la Fundación Televisa tiene el programa Béalos⁸, en el que la fundación y los bancos asociados al programa, duplican las donaciones de las personas para entregar becas a jóvenes y a maestros y directivos en ejercicio. Los programas para maestros y directivos son principalmente en línea, y comprenden cursos relacionados a disciplinas específicas (como ciencias o matemáticas) además de competencias genéricas. Brasil tiene un programa de formación continua (Pró-Letramento) para mejorar la enseñanza de lenguaje y matemáticas de los profesores de primaria, que se realiza a través de 21 universidades del país, tanto presencial como virtualmente. La formación utiliza videos y otras actividades a distancia, que son acompañadas por consejeros de las facultades (OREALC/UNESCO, 2014a). Si bien diversos países han incorporado métodos de formación a distancia, estos principalmente son realizados por instituciones del mismo país, sin aprovechar la posibilidad de acceder a formación de programas extranjeros destacados.

Pauta 8

La carrera de directores requiere de profundas mejoras. Es necesario seleccionar a buenos candidatos para convertirse en directores y prepararlos para liderar el proceso educativo en la escuela. Se necesita avanzar tanto en la formación inicial de directivos como en el acompañamiento de los nuevos directores y en oportunidades de formación continua.

Durante años, la investigación respecto a la función directiva en las escuelas ha sido escasa en la región y las políticas orientadas a directores no han sido una prioridad de la política educativa. Sin embargo, recientemente algunos países de la región han comenzado a valorar la importancia del liderazgo pedagógico y la gestión educativa para la efectividad de las escuelas, y han promovido políticas específicamente orientadas a los directivos escolares (OREALC/UNESCO, 2014b).

Los requisitos para ocupar el cargo de director varían de acuerdo a los países y no todos exigen experiencia como docente o título de maestro para ejercer el cargo. De acuerdo al estudio de ocho países de la región de OREALC/UNESCO, (2014b) solo algunos países o territorios exigen cursos específicos o posgrados para desempeñarse como directores: Perú, Ecuador, la Ciudad de Buenos Aires en Argentina, y el estado de Ceará en Brasil, entre otros. El estado de Ceará, por ejemplo, exige la realización de un curso universitario virtual obligatorio de gestión y liderazgo como requisito para puestos directivos y es financiado con fondos públicos (OREALC/UNESCO, 2014b).

En cuanto a la selección para el cargo, diversos países usan concursos de méritos y oposición para nombrar a los cargos directivos, usando una combinación de trayectoria profesional, credenciales académicas, pruebas estandarizadas y entrevistas orales para identificar a los candidatos más idóneos. De acuerdo al informe de OREALC/UNESCO (2014b), países como Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y República Dominicana, además del estado de Ceará en Brasil, incluyen alguna de estas características en sus procesos de selección. En cuanto al apoyo al comenzar las funciones directivas, Colombia

cuenta con un proceso de inducción obligatoria que dura una semana y está enfocado en la gestión de la escuela.

Ecuador, es uno de los países que ha establecido una de las políticas mejor articuladas de la región respecto a los cargos directivos. En primer lugar, se establecieron requisitos rigurosos para ocupar el puesto de rector o director en una escuela pública. Se exige tener más de cinco años de experiencia como docente de aula, aprobar una prueba de selección para ser director, además de participar en un concurso público para seleccionar al mejor candidato para el puesto (Ministerio de Educación Ecuador, s.f.-c). Además, se determinó que la duración de los cargos es de cuatro años, con la posibilidad de ser reelectos una vez, luego de ser seleccionados nuevamente a través del concurso público. Adicionalmente, Ecuador elaboró planes de formación continua, procesos de evaluación de desempeño regulares para los directivos y programas de inducción para directores nuevos, además de mejoras salariales (salarios entre USD 1.850 y 2.450 de acuerdo a Cevallos Estarellas y Bramwell, 2015).

En términos de formación continua específicamente para directores existen diversos ejemplos en la región. Chile cuenta con el Programa de Formación de Directores, que otorga becas a directores activos para realizar programas de posgrado y pasantías. Los programas elegibles son seleccionados por el Ministerio de Educación a través de una evaluación de la calidad de los programas, los docentes y las instituciones que los imparten (OREALC/UNESCO, 2014b). Colombia, en un esfuerzo del sector privado (Empresarios por la Educación), público y académico, lanzó el programa Rectores Líderes Transformadores,⁹ que apunta a fortalecer el

liderazgo dentro de las escuelas. El programa cuenta con formación presencial y virtual de los directivos que incluyen conversaciones con expertos, el intercambio con otros directores, grupos de discusión y estudios de caso, además de asesorías directas en las escuelas. El programa busca potenciar las capacidades de liderazgo individual, pedagógico, administrativo y comunitario y actualmente cubre al 33% del país, con la meta de llegar a la cobertura total (Empresarios por la Educación, s.f.; OREALC/UNESCO, 2014c). República Dominicana inauguró en 2012 la Escuela de Directores, para capacitar a directores en servicio en gestión administrativa y pedagógica. A pesar de que se ha encontrado que los programas requieren de una mayor formalidad, estudios preliminares han mostrado una correlación positiva entre los resultados en pruebas de los estudiantes de secundaria y la asistencia de los directores a la escuela (EDUCA y Diálogo Interamericano, 2015).

Un buen ejemplo internacional de políticas orientadas a los directores de escuela es la Estrategia de Liderazgo

de Ontario. Desde el año 2008 el marco para el liderazgo ha definido prácticas, habilidades, conocimientos y actitudes de un líder efectivo y estas han servido de guías para el programa. El programa busca atraer a buenos candidatos para ser directivos y apoyar a los directores y sub-directores en ejercicio para ser los mejores líderes (Government of Ontario, s.f.). La estrategia incluye la realización de programas ejecutivos para líderes del sistema educativo, publicaciones sobre liderazgo para los directores, asesorías para que los distritos desarrollen programas de liderazgo a largo plazo, y mentorías para directores nuevos y en ejercicio, entre otros (Pervin et al., 2011). Más de cinco mil directores y subdirectores ya han participado en los programas de mentoría (OECD, 2014).

La habilidad de los directores de ejercer las capacidades generanciales y de liderazgo pedagógico depende en gran medida de la autoridad y responsabilidad que el sistema les otorgue en su rol. Es dudoso que directores desempoderados tengan los incentivos a desarrollar y usar dichas capacidades.

Pauta 9

Se debe actuar con determinación cuando existan instancias de abuso y corrupción que resultan en altas tasas de ausentismo, compra-venta de puestos, y falta de compromiso con la educación de los niños.

En diversos países de América Latina, el correcto manejo de los recursos y la probidad del sistema educativo siguen siendo un problema. Existen problemas por ausentismo injustificado, asignación de puestos irregulares asociadas a prácticas sindicales inapropiadas y pagos salariales inflados o injustificados. En Honduras, por ejemplo, los concursos formales para la ocupación de plazas en escuelas públicas han sido usualmente manipulados por partidos políticos y colegios magisteriales (FEREMA y Diálogo Interamericano, 2015). En México, el ausentismo laboral es alrededor del triple del promedio internacional y los recursos federales se usan indebidamente, con pagos irregulares a trabajadores asociados al sindicato, gastos operacionales injustificados para la contratación de otros servicios y asesorías, y pagos de licencias fraudulentas (Calderón y O'Donoghue, 2013). El sistema es poco transparente en la información sobre la asistencia docente, los resultados de las evaluaciones, o la información sobre los docentes adscritos a la carrera magisterial, todos aspectos que se relacionan con la entrega irregular de recursos. En la ciudad de Buenos Aires, los datos muestran que en el año 2013 se registraron más de 2 millones de ausencias, que significa una pérdida de más de un millón de días de clases. Si bien la mayor parte de las licencias fueron por motivos médicos, las licencias se concentran los días lunes, seguida por licencias de dos días los jueves y viernes, sugiriendo que al menos en parte, esos motivos son ficticios. El reporte de Transparencia Internacional 2013 sobre educación, revela que el porcentaje de ausentismo entre 2004 y 2011, rondaba alrededor del 15% para Ecuador y Honduras, 13% para Perú y 8% para Brasil (Transparency International, 2013).

Otro problema encontrado en la región es la venta de las plazas docentes. En México, por ejemplo, el año 2014, más de 12 mil plazas magisteriales fueron asignadas discrecionalmente por los líderes de los docentes, no sometidos al concurso público establecido en la ley

(Wong, 2015). La extensión de la venta de plazas no ha podido documentarse, pero los expertos mexicanos afirman que existe (Wong, 2015). Este año en Honduras, se destapó un caso a través de la prensa donde un supuesto intermediario de la Junta de Selección del departamento de Choluteca pedía dinero a cambio de una plaza docente, lo que generó 23 denuncias sobre ventas de plazas en el mismo departamento (El Heraldo, 2015).

Solucionar estos problemas típicamente implica esfuerzos para mejorar la gobernanza del sistema que afectan los intereses que grupos de presión han acumulado a lo largo de muchos años. El Estado de Oaxaca (México), como una medida para transparentar la gestión de su sistema educativo, anunció la restructuración del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), organismo encargado de la gestión del sistema escolar. El sindicato de docentes tenía una influencia desmedida en el antiguo IEEPO, pues participaba en las decisiones de acceso a plazas públicas, a cargos de supervisión o dirección, o en el ingreso a la Carrera Magisterial. El control del sindicato sobre el IEEPO era excesivo, y en la práctica obligaba a todos los docentes a sindicalizarse y a pagar cuotas "voluntarias", que eran descontadas obligatoriamente cada quincena (Fernández, 2015). El gobernador de Oaxaca decretó una serie de medidas para reformar el antiguo organismo, de manera tal que el estado volviera a ser el rector del instituto. Los cupos de funcionarios reservados para personas del sindicato se eliminaron, además de prohibirse que personas afiliadas al sindicato en los últimos cinco años ocuparan cargos en el nuevo IEEPO. Los puestos de confianza del instituto fueron elegidos de acuerdo a criterios funcionales y no políticos y se estableció la realización de auditorías para examinar el uso de los recursos públicos. En cuanto al manejo de personal docente, las decisiones vuelven a basarse en las evaluaciones definidas por la ley y se instauran descuentos

para los profesores que se ausenten de sus funciones, con la posibilidad de dar término a los contratos en casos de incumplimiento (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, s.f.).

Mejorar los sistemas de monitoreo y supervisión, documentando la existencia de profesores fantasma y aumentando la cantidad y calidad de las auditorías, son medidas que ayudan a reducir problemas como el ausentismo injustificado. Diversos países han adoptado sistemas de gestión de la información, que permiten recolectar datos usando diversas fuentes, sobre la cantidad de estudiantes, profesores, materiales e instalaciones escolares, de manera de poder tomar decisiones informadas y transparentes. Los sistemas de información, por ejemplo, pueden recolectar datos sobre los docentes, como sus calificaciones, asistencia, experiencia, y puestos de trabajo anteriores, elementos que pueden usarse para determinar de manera transparente los salarios y otros beneficios. Gambia usó estos perfiles para asignar puestos de trabajo basados en experiencia y especialización, y no en favoritismo. Sudán del Sur

incluyó en sus sistemas registros dactilares de cada uno de los profesores, lo que permitió remover de su cargo a 500 profesores “fantasmas” (Transparency International, 2013). La sociedad civil también puede cumplir un rol importante en estos esfuerzos, como en el caso reciente de Guatemala donde se ha implementado un sistema para fiscalizar que los establecimientos educacionales se encuentren abiertos. La ciudadanía, a través de una página web, mensaje de texto o correo electrónico, puede reportar si la escuela está abierta o cerrada, para contribuir al monitoreo de los días de clase efectivos (Paiz, 2015).

La falta de información, y la poca transparencia, hace que las prácticas ineficientes y muchas veces corruptas en el manejo de recursos humanos permanezcan en el tiempo. Reconociendo que cambiar dichas prácticas es siempre un proceso que genera resistencias, resulta particularmente importante invertir en esfuerzos para generar mejor información y hacerla pública de manera de transparentar los problemas existentes y, de ese modo, movilizar la presión social para hacer los cambios necesarios.

Pauta 10

Es necesario considerar la heterogeneidad social y cultural dentro de los países, y generar políticas que prioricen a las poblaciones desventajadas.

Los docentes más calificados deben ser asignados para trabajar con poblaciones vulnerables. Los profesores que trabajan con pueblos originarios en su lengua nativa deben ser preparados para este propósito y apoyados continuamente.

América Latina es una región culturalmente diversa, con problemas asociados a la desigualdad, pobreza y ruralidad (OREALC/UNESCO, 2013). Las escuelas, por tanto, enfrentan importantes desafíos al trabajar con estudiantes altamente vulnerables, y los docentes de la región no se sienten preparados para desempeñarse en estos contextos (Cumsille, 2014). Además, si bien la educación intercultural bilingüe se ha incorporado en algunos países de la región, existe dificultades para encontrar docentes bilingües para trabajar en zonas rurales (Bruns y Luque, 2014). Las políticas deben apuntar entonces, a la preparación y al apoyo de los docentes que se desempeñan en los contextos más vulnerables, además de incentivar a los docentes mejor preparados a desempeñarse en estas escuelas.

La evidencia muestra que los profesores menos calificados tienden a trabajar en escuelas con mayores concentraciones de estudiantes en condición de vulnerabilidad (Imazeki, 2008). En Estados Unidos se han identificado tres puntos importantes para explicar la distribución de los profesores de acuerdo a su calidad y la vulnerabilidad de las escuelas (Miller y Chait, 2008). En primer lugar, las condiciones laborales juegan un papel relevante, ya que en escuelas vulnerables los profesores tienden a enfrentar peores condiciones, tanto en términos de infraestructura y materiales, como de ambiente laboral. En segundo lugar, las prácticas de recursos humanos de las escuelas vulnerables no suelen ser las mejores, y estas escuelas tienden a tener periodos de contratación más largos, debido a lo cual pierden buenos candidatos por la lentitud del proceso de contratación. En tercer lugar, hay preferencias personales de los profesores como priorizar escuelas de la misma etnicidad del profesor o trabajar en escuelas parecidas a

las que el profesor asistió, lo que usualmente aleja a los docentes de las escuelas vulnerables. Un estudio realizado en el estado de Denver, en Estados Unidos, sobre cómo retener a buenos profesores en escuelas con altos niveles de pobreza, identifica los siguientes aspectos: un liderazgo fuerte dentro de la escuela, oportunidades de desarrollo profesional de alta calidad –especialmente en el periodo de inducción-, redes para apoyar a estudiantes vulnerables (trabajadores sociales, psicólogos, coordinador de padres), y reconocimientos e incentivos (Teacher Retention Task Force, 2015).

Imazeki (2008) en una revisión de la literatura sobre los métodos que son efectivos para atraer y retener a profesores más capacitados, encuentra que los incentivos económicos funcionan siempre y cuando los montos sean altos. También indica que los programas de inducción y mentoría han demostrado ser efectivos para retener a buenos profesores en escuelas vulnerables, al ofrecer apoyo a estos docentes. En línea con lo encontrado por Miller y Chait (2008), las condiciones laborales tienen un papel importante en retener a profesores en estos contextos, y aspectos como mayor autonomía para realizar el trabajo y mayor apoyo administrativo ayudan a retener a los buenos docentes. La reducción de los números de estudiantes por clase, el aumento de psicólogos en las escuelas, y el aumento de los espacios de colaboración entre los profesores son también ejemplos de medidas para conservar a los buenos profesores en estos contextos.

En la región existen pocos esfuerzos para atraer o retener a los mejores docentes a escuelas vulnerables. En Cuba, los profesores, una vez egresados de su formación inicial, tienen

un puesto asegurado de trabajo. En la asignación de los maestros, se busca llevar a profesores altamente calificados a lugares más deficitarios, de manera de contribuir a la equidad en el sistema educativo (Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2010). Sin embargo, no existe suficiente información sobre cómo ha funcionado esta política y cuáles han sido sus resultados.

Chile desde 2013 está otorgando incentivos económicos a los mejores egresados de pedagogía para que se desempeñen en escuelas con más de un 60% de estudiantes vulnerables (Ministerio de Educación Chile, 2013a). El incentivo se entrega a los graduados que cumplan uno de los siguientes tres requisitos para acreditar excelencia: los que se encuentran en el 10% superior de su generación, los tuvieron más de 650 puntos en la prueba de selección universitaria para ingresar a la carrera o los que califiquen en el nivel más alto de la prueba Inicia (examen nacional voluntario al terminar los estudios de pedagogía). Los efectos de esta política no han sido estudiados, así que su efectividad para atraer buenos profesores a escuelas vulnerables no ha sido comprobada.

Ecuador ha establecido un Programa de Mentoría para apoyar la práctica de los docentes, tanto principiantes como con experiencia, en escuelas con bajos puntajes en las pruebas estandarizadas (Ministerio de Educación Ecuador, s.f.-b). El programa se concentra en escuelas rurales, con un docente, pluridocentes o interculturales bilingüe, que tienden a ser escuelas más vulnerables, como una estrategia para mejorar la equidad del sistema educativo. Los mentores son profesores capacitados por consultores del Ministerio de Educación para fortalecer sus habilidades como formadores, que destinan el 80% de su tiempo de cátedra a asistir a profesores en escuelas fiscales. Los mentores son seleccionados de acuerdo a su desempeño en pruebas o en cursos de formación docente, además de ser identificados de acuerdo a sus actitudes, tales como su disposición al cambio, disposición a participar en programas de formación intensivos, prácticas centradas en el interés de los estudiantes y habilidad para manejar relaciones interpersonales, entre otros. Con esta estrategia, se busca mejorar las prácticas de los docentes que actualmente trabajan esas escuelas, para impactar en la efectividad del aprendizaje.

Palabras finales

Si bien estas pautas pueden orientar la definición de políticas docentes efectivas, no basta solamente con la elaboración de nuevas políticas. Los procesos de implementación de estas son cruciales para lograr los cambios esperados en el sistema educativo. Es por esto que la evaluación tanto de procesos como de resultados es clave para ajustar y corregir la implementación de las políticas.

Vale la pena insistir que no creemos que exista una receta única para implementar estas pautas: todas estas

políticas pueden ser implementadas de diversas maneras. El proceso de búsqueda de cuál es la variante que mejor funciona en cada país es crítico. Por eso consideramos tan importante tener un diálogo amplio acerca del estado de las políticas docentes en cada país como forma de ayudar a definir los detalles de cada una de estas políticas. Es importante que esos debates estén informados por evidencia e información estadística confiable. Esperamos que las propuestas y la información aquí compartida contribuyan a promover y facilitar dichos debates.

Notas

1. Hay otras características de la profesión docente que la hacen más atractiva, como tener oportunidades de desarrollo profesional y de formación, o tener buenos líderes que guíen el proceso educativo en las escuelas. Estos puntos son analizados en las pautas 6, 7 y 8.
2. Honduras, México, Chile, El Salvador, Costa Rica, Uruguay, Panamá, Perú, Brasil y Nicaragua.
3. Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.
4. Es el caso, por ejemplo, de la República Dominicana donde, producto de un aumento significativo en los niveles salariales, los docentes de jornada completa ganan más que otros universitarios (EDUCA y Diálogo Interamericano, 2015); y de Ecuador, donde el salario de ingreso a la carrera docente para los profesionales con licenciatura pasó de US\$396 en 2006 a US\$775 en 2011, y a US\$817 en 2012 (Cevallos Estarellas y Bramwell, 2015).
5. Disponible en: <http://www.becavocaciondeprofesor.cl/>
6. Disponible en: http://www.pronabec.gob.pe/2015_BecaVocacionDeMaestro.php
7. La mayor parte de los ejemplos de incentivos individuales en la región se encuentran en la Pauta 5, ya que estos están ligados a la evaluación docente.
8. Disponible en: <http://becalos.mx/>
9. Disponible en: <http://fundacionexe.org.co/>

Referencias

- Auguste, B., Kihn, P., y Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and Retaining Top-Third Graduates to Careers in Teaching*. McKinsey & Company. Recuperado de http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Closing_the_talent_gap.pdf
- Bill and Melinda Gates Foundation. (2013). *Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching. Culminating Findings from the MET Project's Three-Year Study*.
- Bruns, B. (2012, Julio). *Education Improvement and Teacher Effectiveness in Brazil*. Presentado en la Harvard Conference on Learning from School Systems at Home and Abroad, Cambridge, MA. Recuperado de http://www.hks.harvard.edu/pepg/conferences/July_2012_Presentations/Bruns_Panel%20IV.pdf
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank Group. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/2014/01/19798994/great-teachers-raise-student-learning-latin-america-caribbean>
- Calderón, D., y O'Donoghue, J. L. (2013). *(Mal)Gasto: estado de la educación en México*. México, D.F.: Mexicanos Primero. Recuperado de http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/malgasto/malgasto_estado-de-la-educacion-en-mexico_2013.pdf
- Centro de Estudios MINEDUC. (2012). *Efectos Preliminares de la Beca Vocación de Profesor* (No. 1). Ministerio de Educación Chile. Recuperado de http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadimg/File/Evidencias/A1N1_BVocacionProfesor.pdf
- Cevallos Estarellas, P. (2015, Marzo). *Refomando las Políticas Docentes: Algunas lecciones aprendidas en Ecuador*. Presentado en la Conferencia Banco Interamericano de Desarrollo y Diálogo Interamericano, Panamá.
- CIEN, y Diálogo Interamericano. (2015). *Guatemala. El estado de las políticas docentes* (Informe de Seguimiento PREAL). Guatemala. Recuperado de <https://prealblogspanol.files.wordpress.com/2015/05/final-polc3adticas-docentes-guatemala.pdf>
- Consejo de Europa (Ed.). (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2. ed). Madrid: Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Cumsille, B. (2014). *Teacher Perceptions and Practices Around the World. Analyzing the TALIS results from a Latin American perspective*. Washington, D.C.: Inter-American Dialogue. Recuperado de <https://prealblog.files.wordpress.com/2014/09/talis-brief-9-15-14.pdf>
- Cumsille R., B., y Fiszbein, A. (2015). Crème de la Crème: The Teach For All Experience and Its Lessons for Policy-Making in Latin America. *Education Policy Analysis Archives*, 23(0), 46. <http://doi.org/10.14507/epaa.v23.1810>
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., y Andree, A. (2010). *How High-Achieving Countries Develop Great Teachers*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Diálogo Interamericano. (2015). *Sentando las Bases para Mejorar el Aprendizaje: El estado de las políticas públicas docentes en El Salvador, Guatemala, Honduras y República Dominicana* (Informe de Seguimiento PREAL). Washington, D.C.
- El Herald. (2015, Mayo 24). Honduras: Conocen 23 denuncias de venta de plazas en Choluteca. Recuperado de <http://www.elheraldo.hn/pais/842907-214/honduras-conocen-23-denuncias-de-venta-de-plazas-en-choluteca>
- EDUCA, y Diálogo Interamericano. (2015). *República Dominicana. El estado de las políticas públicas docentes: en la antesala de las transformaciones* (Informe de Seguimiento PREAL). Recuperado de <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/06/FINALPol%C3%ADticasDocentesHonduras.pdf>
- Empresarios por la Educación. (s.f.). *Rectores Líderes Transformadores* (Infografía). Recuperado el 14 de Septiembre, 2015, de <http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2012/02/Infograf%C3%ADa-RLT.pdf>
- FEREMA, y Diálogo Interamericano. (2015). *Honduras. El estado de las políticas docentes* (Informe de Seguimiento PREAL). Recuperado de <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/06/FINALPol%C3%ADticasDocentesHonduras.pdf>
- Fernández, M. (2015, Julio 24). *Lecciones Oaxaqueñas: El reto de avanzar en la implementación de la reforma educativa*. Recuperado de <http://mexicoevalua.org/2015/07/lecciones-oaxaqueñas-el-reto-de-avanzar-en-la-implementacion-de-la-reforma-educativa/>

- Ferraz, C., y Bruns, B. (2012). *Paying Teachers to Perform: The impact of bonus pay in Pernambuco, Brazil*. SREE Spring 2012 Conference Abstract.
- FUSADES, y Diálogo Interamericano. (2015). *El Salvador. El estado de las políticas docentes* (Informe de Seguimiento PREAL). Recuperado de <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/06/FINALPoliticadocentesElSalvador.pdf>
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., y Saavedra, J. E. (2014). *Tras la Excelencia Docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá D.C.: Fundación Compartir. Recuperado de http://fundacioncompartir.org/front/media/Tras_la_excelencia_docente_Estudio_Final.pdf
- Government of Ontario. (s.f.). Leadership Development: Ontario Leadership Strategy. Recuperado el 14 de Septiembre, 2015, de <https://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/actionPlan.html>
- Hull, J. (2013). *Trends in Teacher Evaluation. How states are measuring teacher performance*. Center for Public Education. Recuperado de <http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Evaluating-performance/Trends-in-Teacher-Evaluation-At-A-Glance/Trends-in-Teacher-Evaluation-Full-Report-PDF.pdf>
- Imazeki, J. (2008, Enero). *Attracting and Retaining Teachers in High-Need Schools: Do Financial Incentives Make Financial Sense?*. Recuperado de http://www-rohan.sdsu.edu/dept/econ/WPSeries/08_01.pdf
- Imberman, S. A. (2015). *How effective are financial incentives for teachers?*. IZA World of Labor.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. (s.f.). IEEPO Actual. Recuperado el 14 de Septiembre, 2015, de <http://www.nuevoiepo.oaxaca.gob.mx/>
- Mezzadra, F., y Veleza, C. (2014). *Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC, Embajada de Finlandia, UNICEF.
- Miller, R., y Chait, R. (2008). *Teacher Turnover, Tenure Policies, and the Distribution of Teacher Quality. Can High-Poverty Schools Catch a Break?*. Center for American Progress. Recuperado de https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2008/12/pdf/teacher_attrition.pdf
- Ministerio de Educación Chile. (2013a). Cámara de Diputados aprueba Proyecto de Ley de Formación e Inicio del Ejercicio Profesional Docente. Recuperado el 28 de Septiembre, 2015, de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=4226&id_portal=79&id_contenido=26726
- Ministerio de Educación Chile. (2013b). *Evaluación Inicia. Presentación de Resultados 2012*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=221354>
- Ministerio de Educación Chile. (2014). *Resultados Evaluación Docente 2014*. Recuperado de http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2014.pdf
- Ministerio de Educación Chile. (s.f.). Evaluación Inicia. Objetivos y Contenidos de las Pruebas. Recuperado el 14 de Septiembre, 2015, de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=4245&id_portal=79&id_contenido=20559
- Ministerio de Educación Ecuador. (s.f.-a). Escalafón del magisterio nacional y sus categorías. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/recategorizacion/>
- Ministerio de Educación Ecuador. (s.f.-b). Programas de Mentorías. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/programas-de-mentorias/>
- Ministerio de Educación Ecuador. (s.f.-c). Rectores y Directores. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/rectores-y-directores/>
- Ministerio de Educación Ecuador. (s.f.-d). Ruta Profesional. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/ruta-profesional/>
- Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2010). *Acerca de la evaluación del desempeño docente. Algunas experiencias internacionales*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/86138310/eval-desempeno-docente-algunas-experiencias-internacionales#scribd>
- Mizala, A., y Ñopo, H. (2012). Evolution of Teachers' Salaries in Latin America at the Turn of the 20th Century: How Much Are They (Under or Over) Paid? (Discussion Paper No. 6806). IZA. Recuperado de <http://ftp.iza.org/dp6806.pdf>
- Mizala, A., y Ross Schneider, B. (2014). Negotiating Education Reform: Teacher Evaluations and Incentives in Chile (1990–2010). *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 27(1), 87–109.
- Murnane, R., y Ganimian, A. J. (2014). *What can Latin America learn from rigorous Impact Evaluations of Education Policies?*. Inter-American Dialogue.
- OECD. (2014). *Lessons from PISA for Korea*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190672-en>

- OREALC/UNESCO. (2013). *Antecedentes y Criterios para Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>
- OREALC/UNESCO. (2014a). *Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/catastros-experiencias-relevantes.pdf>
- OREALC/UNESCO. (2014b). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe*. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>
- OREALC/UNESCO. (2014c). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0BwzG1KOQMTIWkFMynNfSnMzOG8/view>
- Ortega Goodspeed, T., y Crutchfield, T. (2014). *Can Evaluating Teachers Improve Teacher Effectiveness? IMPACT Evaluations in Washington, DC* (PREAL Policy Brief). Washington, D.C.: Inter-American Dialogue. Recuperado de <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/07/Impact-Brief-English-FINAL.pdf>
- Oviedo, M., Fiszbein, A., y Sucre, F. (2015). *Learning for All: An Urgent Challenge for Latin America* (Background Paper). Inter-American Dialogue. Recuperado de <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/07/Learning-for-All-low-res-Maria-Oviedo-Federico-Sucre-Ariel-Fiszbein-July-20152.pdf>
- Paiz, S. (2015). *El primer sistema de monitoreo de días de clase en Guatemala*. PREAL Blog, 21 de enero 2015. Recuperado de <http://www.thedialogue.org/blogs/2015/01/el-primer-sistema-de-monitoreo-de-dias-de-clase-un-proyecto-para-mejorar-la-educacion-en-guatemala/?lang=es>
- Pervin, B., Gallagher, M. J., Clarke, G., Grieve, J., Sékaly, G., y Théberge, R. (2011). *Ontario Leadership Strategy. Quick Facts 2011-12*. Ontario, Canadá: Ontario Ministry of Education. Recuperado de https://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/OLS_QuickFacts.pdf
- Rau, T., y Contreras, D. (2012, Febrero). *Tournament incentives for teachers: evidence from a scaled-up intervention in Chile*.
- Teacher Retention Task Force. (2015). *Retaining Great Teachers in Denver's Highest Poverty Schools. A Report of the Teacher Retention Task Force*. Education First. Recuperado de <http://careers.dpsk12.org/wp-content/uploads/2015/01/DPS-TeacherRetentionTaskForceReport.pdf>
- Transparency International (Ed.). (2013). *Global corruption report: Education*. Abingdon, Oxon: Routledge. Recuperado de http://www.transparency.org/gcr_education
- Trinidad, J. (2015, Julio 5). R. Dominicana introduce mentor para nuevos profesores. *Al Momento*. Recuperado de <http://almomento.net/r-dominicana-introduce-figura-del-mentor-de-educadores-empiezan-a-ejercer/115158>
- UNESCO-IBE. (2010). *World Data on Education - Cuba*. UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cuba.pdf
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185–206.
- Valdés Veloz, H. (2006, Julio). *Ponencia: Los docentes en el sistema educativo cubano: análisis de su carrera, desarrollo profesional y evaluación de su desempeño*. Presentado en el Encuentro Internacional sobre Evaluación, Carrera y Desarrollo Profesional Docente, Santiago, Chile.
- Wong, A. P. (2015, Abril 9). Aun con la reforma es “turbia” la entrega de plazas docentes. Milenio. Recuperado de http://www.milenio.com/estados/plazas_maestros-plazas_magisteriales-entrega_plaza_docentes-reforma_educativa_0_496750329.html



Diálogo Interamericano

1211 Connecticut Ave. NW, Suite 510 Washington, DC 20036

Tel: 202-822-9002 / **Fax:** 202-822-9553

Correo electrónico: education@thedialogue.org

Web: thedialogue.org/agenda/programs/education