



REFORMULANDO LA CARRERA DOCENTE EN CHILE

Evidencia internacional seleccionada

La calidad del sistema educacional de hoy es la base para la prosperidad económica y social del país de mañana. Chile ha iniciado una amplia reforma para mejorar la calidad y equidad de su sistema educacional en varios frentes, incluida la educación y atención temprana de la infancia, el financiamiento escolar, la selección estudiantil, la gobernanza en los colegios y la estructura de carrera docente, la formación y capacitación vocacional y la educación superior. A solicitud de Chile, este documento presenta evidencia y prácticas internacionales en el reclutamiento y desarrollo profesional docente. Señala los principales desafíos para Chile, presenta evidencia internacional y casos relacionados de distintos países, además de algunas reflexiones. Los anexos entregan datos de apoyo.

1. El desafío de Chile: Mejorar el estatus docente reformulando la estructura de la carrera docente y ofreciendo condiciones que apoyen a los profesores y los incentiven a mejorar.

Chile puede fortalecer la profesión docente mediante una mejor definición de lo que los docentes pueden esperar como profesionales durante el desarrollo de su carrera, y facilitando las condiciones adecuadas que apoyen a los profesores y los incentiven a mejorar. En la actualidad el país tiene una falta relativamente alta de profesores, especialmente en las escuelas rurales, los colegios públicos y los colegios que reciben a estudiantes de estratos más bajos. Algunos de los desafíos identificados que tiene Chile para atraer, desarrollar y retener a docentes de calidad son:

- **Primero, asegurar que los mejores postulantes ingresen y permanezcan en la profesión.** La calidad de un sistema educativo no puede superar a la calidad de sus profesores. Actualmente, el ingreso a la profesión docente en Chile no tiene requisitos de selección específicos aparte del diploma o promedio de notas de la educación secundaria. Los postulantes a formación inicial docente obtienen bajos puntajes en la prueba de selección universitaria (PSU) (Santiago y otros, 2013). Una vez titulados, los profesores no necesitan cumplir con los requisitos adicionales para comenzar a enseñar (como aprobar exámenes competitivos o una prueba estandarizada), y no siguen un proceso de registro o prueba una vez que están ejerciendo (ver Anexo 1). Chile necesita privilegiar la calidad docente atrayendo a postulantes de alto nivel a la profesión, lo que se puede realizar desde diferentes ámbitos según sea necesario.
- **Segundo, apoyar a los profesores para que se desarrollen, mejoren y crezcan como profesionales.** Chile necesita apoyar a los profesores mediante *oportunidades de desarrollo* bien estructuradas y coherentes antes y a lo largo de sus carreras. Las universidades administran programas de educación docente y deciden si proveen prácticas docentes (guiadas o supervisadas), lo que puede entorpecer las oportunidades que tengan los futuros docentes de adquirir experiencia práctica mientras se encuentran en su formación inicial. Según el reciente trabajo que la OCDE realizó sobre Chile (Santiago y otros, 2013), los profesores egresados tienden a carecer de conocimiento disciplinario y pedagógico. También sería beneficioso para los profesores chilenos contar con un proceso de inducción formal, que en la actualidad no existe (ver Anexo 1). Posteriormente en su vida profesional, los profesores necesitan tener acceso a formación continua de calidad que sea apropiada para sus necesidades – una proporción menor de profesores en comparación con el promedio señalado en el estudio TALIS informa que participa en actividades de desarrollo docente. Asimismo, es importante dar a los profesores una *retroalimentación que les permita mejorar* – Chile ha logrado un importante avance en los estándares de la práctica docente (creación del Marco para la Buena Enseñanza) así como también en la evaluación docente – pero continúan existiendo desafíos, por ejemplo, para asegurar la coherencia en el marco de la evaluación docente, adecuar los instrumento

para vincularlos mejor con las normas de la práctica y fortalecer las prácticas de evaluación docente orientadas al mejoramiento. También es importante *diversificar las posibilidades de crecer en la carrera* docente. Chile podría definir las etapas del desarrollo docente (por ejemplo, principiante, docente de aula, docente experimentado; cf. Anexo 2c) que permita una mejor coincidencia entre la competencia docente y las habilidades y labores realizadas en los colegios. Entonces, las etapas de la carrera docente podrían fortalecer los vínculos potencialmente poderosos que existen entre el desarrollo profesional, la evaluación docente y el avance en la carrera docente (Santiago y otros, 2013).

- **Tercero, mejorar las condiciones para la enseñanza en todos los colegios también importa.** Condiciones para la enseñanza como, por ejemplo, los sueldos, la carga laboral y el apoyo recibido en los colegios también son importantes para motivar y ayudar a los profesores en su desarrollo. Los sueldos de los profesores representan de lejos la mayor proporción de los recursos destinados a la educación, y Chile destina una proporción mucho menor de su PIB que otros países de la OCDE. Si bien los recursos no son una panacea, Chile tiene la oportunidad de destinar nuevos recursos a la enseñanza de maneras estratégicas. En comparación con el promedio de la OCDE, los profesores en Chile tienen uno de los números más altos de horas docentes al año, sueldos más bajos comparados con los de otras profesiones que requieren estudios superiores en el país y trabajan en colegios con algunas de las mayores desigualdades en la asignación de recursos. En la Encuesta Internacional de la OCDE sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS), el 63% de los profesores de enseñanza media encuestados reportó contar con un contrato permanente por debajo de la media de TALIS de 82.2% (para las condiciones laborales de los profesores cf. también ver el Anexo 3).

Si bien no es necesario abarcar todos los procesos al mismo tiempo, Chile podría implementar por lo menos una combinación estratégica de ellos a fin de entregar a los profesores una visión coherente de cómo pueden mejorar durante el transcurso de su carrera y los distintos beneficios que estos mejoramientos podrían implicar para ellos. La siguiente sección desarrolla en más detalle evidencias y prácticas internacionales clave que la OCDE ha reunido sobre estas materias.

2. Evidencia internacional disponible: ¿Cómo definen otros países la estructura de la carrera docente?

La evidencia demuestra que el mejor elemento para predecir el aprendizaje y los logros de los estudiantes en el colegio es la calidad del profesor (Hanushek y Rivkin, 2012; Hattie, 2008; OCDE, 2005). Los profesores tienen un impacto más directo en el aprendizaje escolar que las estructuras, presupuestos, programas de estudio, inspecciones y sistemas de rendición de cuentas, o la gobernanza. Por lo tanto, el objetivo debería ser la elaboración de políticas universales que permitan reclutar a profesionales titulados altamente calificados, ofrecer un desarrollo profesional continuo y asegurar la progresión en la carrera, así como también ofrecer condiciones laborales y salarios atractivos (Schleicher, 2011).

A) Asegurar que los mejores postulantes ingresen y permanezcan en la profesión

Datos destacados para Chile: Los cupos para los programas de pedagogía en Chile no son limitados, a diferencia de lo que ocurre en cerca de la mitad de los países con datos disponibles (por ejemplo, Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Japón y Corea). En Chile, los profesores pueden comenzar a enseñar directamente después de titularse de la formación inicial docente; no tienen que cumplir ningún requisito adicional, como aprobar un examen competitivo o una prueba estandarizada, como sucede en Francia, Corea, México, España y Turquía (OCDE, 2014a).

Los países de alto desempeño priorizan la calidad docente por sobre la cantidad de docentes. A fin de fortalecer la profesión docente y responder a la falta de profesores, los sistemas de alto desempeño se aseguran de seleccionar y reclutar a los aspirantes a profesores más efectivos asegurándose de que los

programas de formación docente sean selectivos y rigurosos, pero intentando asegurar al mismo tiempo que el grupo de postulantes para la formación docente sea lo más amplio y sólido posible (OCDE, 2010a).

La labor de atraer a los mejores al ejercicio de la docencia debería iniciarse antes de la formación inicial docente. Los países de alto desempeño reclutan a sus postulantes para la formación inicial docente de los dos tercios más destacados de alumnos que egresan de su sistema escolar, basándose en criterios específicos (Barber y Mourshed, 2007 en OCDE, 2010a). Los postulantes califican para ingresar a una profesión para todos los egresados mediante un programa de estudios universitarios que relaciona rigurosamente la investigación con la formación práctica (Schleicher, 2011; Tucker, 2011; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). Varios países que mejoraron su desempeño en la prueba PISA 2012, como Estonia, Israel, Japón y Polonia, también han establecido políticas para mejorar la calidad de sus docentes aumentando los requisitos de titulación (OCDE, 2013a).

Los países también pueden resultar muy beneficiados al ampliar el conjunto de mejores postulantes de distinta formación profesional que podrían ser excelentes profesores. Varios países de alto desempeño, como Finlandia, Singapur y Noruega, también han adoptado medidas para mejorar la calidad de la profesión docente al inspirar a personas capaces para que transmitan sus talentos a la profesión docente. Las campañas activas de reclutamiento pueden recalcar la naturaleza gratificante de escoger la pedagogía como profesión y atraer a postulantes que de otro modo tal vez no hubieran considerado la pedagogía (OCDE, 2014b).

En varios países existen criterios de selección para ingresar y permanecer en la profesión, y éstos pueden variar dependiendo de las necesidades del sistema educacional. Pueden incluir como mínimo que se haya completado un determinado nivel de estudios, así como también exámenes nacionales o institucionales que permitan demostrar la idoneidad para ejercer la docencia. Los enfoques de los criterios de selección pueden variar. Por ejemplo, Australia, Finlandia y Singapur cuentan con exámenes nacionales para los egresados de la enseñanza media. Se pueden aplicar otros criterios de selección; por ejemplo, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Corea, Escocia y Singapur realizan entrevistas para evaluar la idoneidad de los postulantes para ingresar a la profesión. Para comenzar a enseñar, varios países, como Australia, Canadá, Irlanda, Japón, Nueva Zelanda y Escocia (Reino Unido), requieren que los profesores tengan una credencial o licencia, además del título de profesores (OCDE, 2014a). Una vez que están en los colegios, Australia, Canadá, Alemania, Japón, Corea, Nueva Zelanda y Escocia (Reino Unido), entre otros países, requieren una licencia o diploma adicional a la formación inicial docente para reconocer que el profesor está plenamente calificado (cf. Anexo 1).

Ejemplos de países:

- **Singapur:** Los postulantes a profesores son seleccionados del 30% superior de los egresados de enseñanza media. Esto lo hacen paneles que incluyen a directores de colegios. Los postulantes deben demostrar sólidas habilidades académicas y un firme compromiso con la profesión. Se deben comprometer a enseñar por lo menos tres años. Los estudiantes de enseñanza media tienen la posibilidad de estar internos en los colegios, y Singapur incluso tiene un sistema de ingreso a la docencia cuando la persona ya ejerce una profesión (Schleicher, 2012).
- **Finlandia:** Finlandia cuenta con un proceso de varias etapas para la selección de docentes, que comienza con un proceso de selección que incluye una evaluación de 300 preguntas de selección múltiple destinada a medir las habilidades de lenguaje, matemáticas y de resolución de problemas. Luego se realizan pruebas universitarias que evalúan la capacidad de los postulantes para procesar información, desarrollar el pensamiento crítico y sintetizar datos. La selección continúa con entrevistas en las universidades que evalúan la motivación de los postulantes para enseñar, la

motivación por aprender, habilidades de comunicación e inteligencia emocional (OCDE, 2010a; 2014b).

- **Inglaterra:** El Certificado de Postgrado en Educación (Postgraduate Certification in Education o PGCE) ofrece formas alternativas de ingresar a la docencia luego de realizados los estudios superiores y puede llevar a la Condición de Profesor Calificado. El PGCE se puede obtener mediante cursos de formación en los colegios y universidades luego de realizar un curso de un año completo (o dos años si se hace en jornada parcial). Está dirigido a personas que acaban de egresar de la universidad o que quieran reconvertir su carrera. Los participantes reciben una subvención (Ministerio de Educación, 2014).

B) Apoyar a los profesores para que se desarrollen, mejoren y crezcan como profesionales

- **Datos destacados para Chile:** Un 72% de los profesores chilenos que trabajan en colegios públicos y privados informaron en el estudio TALIS que habían realizado actividades de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores al estudio (por debajo de los respectivos promedios de TALIS de 88,7% y 86,3%). Los profesores en Chile deciden su desarrollo profesional de forma autónoma, lo que es menos común entre los países de la OCDE. A menudo, los profesores informaron una alta necesidad de desarrollarse profesionalmente en la enseñanza de niños con necesidades especiales y en un ambiente multicultural y multilingüe. Cuando inician su carrera, los profesores en Chile no cuentan con programas de inducción formales. En Chile, los profesores que informan haber participado en programas de inducción tienen 2,5 veces más posibilidades de informar haber participado en tres o más tipos de actividades de desarrollo profesional, cifra más alta que en cualquier otro país del estudio TALIS (OCDE, 2014c). Chile es uno de los pocos países de la OCDE que usa las evaluaciones para fines de promoción o decisiones salariales.

En un mundo que cambia rápidamente, es necesario que los sistemas de educación preparen a los estudiantes para tener éxito en trabajos y tecnologías que aún no existen. Los profesores deben adquirir permanentemente nuevas competencias a lo largo de sus carreras para enseñar a estudiantes con habilidades del siglo XXI. Entre las nuevas funciones de los profesores se incluyen, por ejemplo, usar de manera más eficiente las tecnologías de la información y la comunicación, realizar planificaciones en el marco de la evaluación y la rendición de cuentas o hacer más cosas para que los padres participen en los colegios. El rol de los colegios también está cambiando en muchos países en la medida en que los contextos sociales se van haciendo más diversos. Además de reconocer el valor de la diversidad, los profesores también deben ser capaces de integrar a estudiantes con antecedentes de inmigración o con necesidades especiales de aprendizaje (OCDE, 2010b). Sin importar lo buena que sea la formación inicial docente, ésta no puede preparar a los profesores a enfrentar exitosamente cada uno de los desafíos que se le presenten durante su carrera docente (Schleicher, 2012; 2014). Los países necesitan tener una perspectiva integral sobre la carrera docente en general para ayudar a los profesores a *desarrollarse* (mediante la formación inicial docente, inducción y desarrollo profesional), a *mejorar* (mediante prácticas de evaluación docente) y a *crecer* (mediante etapas de progresión en su carrera) a lo largo de su vida profesional.

Apoyar a los profesores a desarrollarse exitosamente mediante una formación inicial docente de calidad puede entregarles los fundamentos útiles para seguir capitalizando sus carreras. La mayoría de los países de la OCDE procuran que el contenido de las materias académicas, así como también los estudios pedagógicos y de ciencias educacionales, sean parte obligatoria de la formación inicial docente (OCDE, 2014a). Los estudiantes de muchos países también deben asistir a cursos de desarrollo infantil y habilidades de investigación. Una gran mayoría de los países miembros de la OCDE ha establecido tres o cuatro categorías de contenidos obligatorios y, en alrededor de un tercio de los países, incluida Austria, Irlanda, Luxemburgo y España, las cinco categorías son obligatorias. Sólo en algunos (por ejemplo, Chile y los Países Bajos), todas las decisiones quedan en manos de las instituciones. Asimismo, en casi todos los países de la OCDE es obligatorio realizar una práctica docente de distintas duraciones.

La aplicación de programas de inducción al inicio de la carrera docente también puede aportar beneficios prolongados a los sistemas educacionales. Entre los beneficios más inmediatos están fortalecer e incentivar la confianza que tengan los nuevos profesores para compartir sus nuevas ideas y entusiasmo en los colegios, o evitar que los profesores abandonen la profesión dentro de los primeros años. Las experiencias positivas al inicio de la carrera docente también pueden mejorar la efectividad que posteriormente puedan tener los profesores en el largo plazo (OCDE, 2005). Alrededor de dos tercios de los países de la OCDE cuentan con programas de inducción. Al menos 15 países de la OCDE tienen programas obligatorios de inducción docente, como Inglaterra (Reino Unido), Estonia, Japón, Corea, México y Escocia (Reino Unido) (cf. Anexo 1). Otros siete países de la OCDE ofrecen programas de inducción según lo decidan los colegios, como sucede en Australia, Bélgica, Dinamarca y Noruega (OCDE, 2014a).

Los profesores también necesitan beneficiarse de un sistema de desarrollo profesional integral a medida que van avanzando en su carrera. Las investigaciones realizadas en este tema señalan que para lograr un desarrollo profesional efectivo, es necesario que éste sea permanente, incluya capacitación, práctica y retroalimentación, además de facilitar un tiempo adecuado y apoyar el seguimiento. Los programas exitosos incluyen actividades de aprendizaje similares a los que esos profesores usarán con sus estudiantes e incentivan la formación de comunidades de aprendizaje docente. También es necesario que el desarrollo profesional esté relacionado con los objetivos más amplios del desarrollo escolar y del sistema, y sean coincidentes con las prácticas de evaluación y retroalimentación (OCDE, 2005; Schleicher, 2011). El desarrollo profesional de los docentes es obligatorio en todos los niveles en alrededor de tres cuartas partes de los países integrantes y asociados a la OCDE que tienen datos disponibles, mientras que unos pocos países (por ejemplo, Corea, Polonia, Portugal y España) lo han hecho obligatorio para efectos de promoción o aumento salarial, y sólo Japón lo requiere para efectos de re-certificación (OCDE, 2014a) (ver también Anexo 2a).

El principal objetivo de la *evaluación docente* es ayudar a mejorar la enseñanza y, por ende, los resultados de los estudiantes (OCDE, 2010a). Por lo tanto, la evaluación siempre debe ser formativa. La evaluación docente realiza un juicio y/o entrega retroalimentación sobre las competencias y el desempeño de los docentes para ayudarlos a identificar las formas de mejorar. Por lo general apunta a apoyar el desarrollo profesional y/o el avance en la carrera docente, y también sirve para que los profesores se hagan responsables de su práctica. La evaluación docente también ofrece la oportunidad de incentivar, reconocer y gratificar la enseñanza efectiva (OCDE, 2013b). Las evidencias del estudio TALIS demuestran que los profesores sienten que las evaluaciones recibidas han generado cambios positivos en su trabajo. Por ejemplo, más de seis en diez profesores del estudio informaron que la evaluación generó cambios positivos en sus prácticas pedagógicas, y más de la mitad informó que la evaluación generó cambios positivos en sus prácticas de desempeño en aula. Si bien la evaluación docente puede tener variaciones importantes entre los países, algunos de los enfoques más importantes sobre la evaluación docente son: 1) evaluación para el término de un período de prueba; 2) evaluación como parte de la gestión del desempeño (por ejemplo, registro, evaluación periódica y promoción); 3) evaluación para sistemas de gratificación (OCDE, 2013b) (ver Anexo 2b para ejemplos de países).

Finalmente, el *crecimiento en la carrera* para reconocer y seguir motivando a los profesores a mejorar puede ayudar a retener y motivar a los buenos profesores una vez que hayan sido contratados. Según el informe *Teachers Matter* (Los profesores importan) (2005) de la OCDE, retener a los buenos profesores va más allá del sueldo. Los profesores necesitan enfrentarse a desafíos durante su vida profesional. Al mismo tiempo, necesitan sentir que pueden ir logrando gradualmente sus objetivos. Esto es algo especialmente importante para quienes se encuentran en la mitad de su carrera profesional (OCDE, 2014d). La proyección de su carrera, la diversidad y entregar a los profesores responsabilidades como profesionales también son elementos importantes en las decisiones de quienes consideran la

profesión (Schleicher, 2011). Las carreras deberían beneficiarse tanto de los aumentos salariales como de la diversificación de las estructuras de las mismas. Tal diversidad puede ayudar a satisfacer las necesidades de los colegios además de ofrecer más oportunidades y reconocimiento para los profesores. Entre los países que recientemente han reformado las etapas de progresión en la carrera se cuentan Nueva Zelanda y Australia (cf. Anexo 2c).

Ejemplos de países:

- **Japón y Shanghai (China)** usan sistemas de *mentoring* e inducción colaborativos. En Japón existen centros de inducción que otorgan a todos los profesores principiantes capacitación en el servicio; además observan a otros profesores en el aula y reciben retroalimentación sobre sus propias clases. También realizan análisis grupales de las clases e ingresan a grupos de investigación docente que incluyen a profesores más experimentados. Se puede reconocer a los profesores principiantes destacados a través de competencias distritales (OCDE, 2012).
- **Canadá:** En Ontario, el sistema de evaluación del desempeño docente tiene dos componentes: uno para los nuevos profesores y otro para profesores experimentados. La evaluación de los nuevos profesores está vinculada a un programa de inducción obligatorio que dura un año (NTIP, por sus siglas en inglés) y que cuenta con elementos de orientación, *mentoring* efectuado por profesores experimentados y desarrollo profesional. Los profesores experimentados deben elaborar y revisar su plan de desarrollo profesional (ALP), que es parte de su proceso de evaluación. Por lo general, el desempeño de los docentes es evaluado por su director en relación con competencias previamente definidas a nivel central. Tanto los profesores nuevos como los experimentados con necesidades de desarrollo, o calificaciones insatisfactorias, reciben instrucciones sobre formas de mejorar su desempeño en el aula (Plan de Mejoramiento/Enriquecimiento) (OCDE, 2009a; 2014b).
- **Australia:** Australia ha introducido varias políticas tendientes a aportar mejoramiento y coherencia a la carrera docente. Por ejemplo, los Estatutos Australianos para el Aprendizaje Profesional de los Profesores y Directivos de Colegios (2013) tiene por objeto promover el mejoramiento a lo largo de la carrera docente. Adicionalmente, los Estándares Profesionales de Australia para los Docentes (2013) pretenden entregar pautas de la calidad de los docentes durante las distintas etapas profesionales relacionadas con la carrera de los profesores (acreditación/ registro provisional, renovación/registro y certificación, así como también desempeño y desarrollo), y definen las etapas de mejoramiento (logrado, bueno, altamente destacado, sobresaliente) (AITSL, 2014).
- **Nueva Zelanda:** En el año 2015, el país introducirá cuatro nuevos roles en los colegios para mejorar el desempeño de todos los estudiantes: director ejecutivo; profesor experto; profesor líder y director de cambio. Estos roles tienen por objeto ofrecer a los profesores la oportunidad de avanzar en su trabajo en aula e incluir en todo el sistema una forma de compartir experticia entre los colegios. Cada uno de los roles conllevará una remuneración adicional por un plazo fijo (aparte de los Profesores Líderes, que son roles permanentes) y pretende ayudar a reconocer a los profesores y directores más efectivos. Los roles se basarán en estándares profesionales. Igualmente, todos los colegios recibirán financiamiento adicional para ofrecer tiempo libre fuera de aula para que los profesores trabajen con los profesores expertos y líderes temas relacionados con la práctica profesional (OCDE, 2014b).
- **Singapur:** A los profesores se les ofrecen distintas estructuras para el desarrollo de la carrera. Luego de tres años de enseñanza, los profesores son evaluados todos los años para determinar la estructura más adecuada: profesor maestro, especialista en currículum, investigador o directivo escolar. Los futuros directivos son capacitados para prepararlos para su nuevo rol. Cada una de estas estructuras conlleva aumentos salariales (Schleicher, 2012).

C) Mejorar las condiciones para la enseñanza en todos los colegios también es importante

- **Datos destacados para Chile:** Los profesores en Chile trabajan 1 103 horas al año en la educación básica y media, lo que es mucho más que los promedios de la OCDE de 782 horas en educación básica, 694 horas en el primer ciclo de educación media y 655 horas en el segundo ciclo de educación media (OCDE, 2014a). Los profesores informaron en el estudio TALIS que trabajan 29 horas a la semana que, de acuerdo con su informe, incluyen 27 horas dedicadas sólo a la pedagogía. Esto deja poco tiempo para otras actividades, como planificar las clases, colaboración entre profesores o calificar/corregir el trabajo de los estudiantes. Los profesores chilenos ganan alrededor de un 77% (segundo ciclo de educación media) de los ingresos de otros profesionales con estudios superiores, en comparación con el promedio cercano al 92% registrado en la OCDE. Al mismo tiempo, más de la mitad de los profesores del primer ciclo de educación media (54,6%) trabaja en colegios con más de un 30% de estudiantes de estratos socio-económicos bajos, cifra inferior al promedio de 19,6% registrado en el estudio TALIS. A diferencia de los profesores de la mayoría de los países que participaron en el estudio TALIS, en Chile los profesores con mayor nivel educacional tienen un 50% menos de posibilidades de trabajar en colegios con estudiantes provenientes de estratos socio-económicamente bajos (OCDE, 2014c). Chile también mostró una de las desigualdades más marcadas entre los países que participaron en la prueba PISA respecto a la igualdad de asignación de recursos entre los colegios: un 62% de los estudiantes de estratos bajos y un 88% de sus compañeros de estratos más altos asisten a un colegio donde el aprendizaje no es afectado por la falta de materiales de aprendizaje adecuados (promedio OCDE de 78% y 83%) (OCDE, 2014e).

Los sistemas de los colegios de buen desempeño destinan recursos materiales y humanos de alta calidad de manera más equitativa entre los colegios de estratos socio-económicos altos y bajos para apoyar mejor la enseñanza y el aprendizaje (OCDE, 2014e). La existencia de buenos profesores es particularmente efectiva en el caso de los colegios de estratos bajos y sus estudiantes. Ellos pueden ayudar a cerrar la brecha de desempeño entre los estudiantes de estratos altos y bajos y ayudar a los estudiantes de bajo desempeño a nivelarse (OCDE, 2012).

Los costos de atraer y mantener a los profesores en los colegios deben ser comparados como los beneficios que esto conlleva, como por ejemplo una menor rotación de personal, un clima laboral más positivo y nuevas habilidades y conocimiento. Muchos países de la OCDE han implementado paquetes de incentivos financieros y de otro tipo para atraer a los buenos profesores hacia la profesión. Los aumentos salariales y otros tipos de pagos financieros adicionales a menudo son citados como factores que ayudan a paliar las condiciones laborales poco atractivas. Los profesores pueden percibir los incentivos como un reconocimiento para un trabajo más desafiante y como una compensación por los cambios que se producen en el mercado laboral en general. Por ejemplo, muchos países proporcionan importantes asignaciones salariales a los profesores que trabajan en áreas difíciles, los ayudan a transportarse para que lleguen a zonas remotas o realizan pagos adicionales por habilidades especializadas a fin de ayudar a asegurar que todos los colegios cuenten con profesores de calidad similar (Schleicher, 2012).

Se pueden aplicar otros tipos de incentivos para retener a los profesores, como nivelar las horas de docencia (cf. Anexo 3). Las horas de docencia y el tiempo que se pretende dedicar a la enseñanza ofrecen una perspectiva de las demandas existentes sobre los profesores, y pueden influir en la atracción que pueda tener la profesión. Los países difieren en el número de horas de enseñanza total obligatoria en la educación básica y media (OCDE, 2014a). En países como Grecia, Islandia y Portugal, los años de servicio son reconocidos con menos horas de docencia. En Portugal, los profesores pueden recibir un aumento salarial y una reducción en las horas de docencia si llevan a cabo labores o actividades especiales, como formar a los estudiantes de pedagogía y entregar orientación y consejos (OCDE, 2014b).

Hacer coincidir la demanda con la oferta de profesores es siempre un desafío complejo, pero la falta de profesores y la alta rotación de personal se pueden apreciar mucho más en los colegios de los estratos más bajos. Las investigaciones sobre las preferencias de colegio de los profesores señalan que los colegios menos favorecidos tienden a estar ubicados en áreas rurales y remotas, y en los colegios con mayor proporción de niños de estratos bajos y minorías étnicas y del idioma (OCDE, 2005). Los profesores de estos colegios tienen a recibir a los profesores menos experimentados y calificados (OCDE, 2005; 2013a).

En los sistemas de colegios de alto desempeño como Singapur o Bélgica (Comunidad Flamenca), los profesores con mayores niveles de educación están más dispuestos a trabajar en colegio que presenten mayores desafíos, como en colegios diversos desde el punto de vista del idioma. En Flandes, estos profesores también están más dispuestos a enseñar en colegios con mayor cantidad de niños con necesidades especiales o mayor número de estratos más bajos (OCDE, 2014c).

Ejemplos de países:

- **Polonia** consideró una prioridad aumentar los salarios e incrementó los sueldos en un 50% entre los años 2007 y 2013.
- **Estonia** entrega incentivos financieros para que los profesores trabajen fuera de las regiones urbanas de estratos más altos. Por ejemplo, a los nuevos profesores se les ofrece una asignación de más de EUR 12.750 durante los tres primeros años de docencia a fin de alentarlos a trabajar en pueblos pequeños y áreas rurales (OCDE, 2014b).
- **Corea** ofrece múltiples incentivos a los profesores que trabajan en colegios de alta necesidad. Entre ellos se incluyen salario adicional, menos alumnos por clase, menos horas de docencia, puntaje adicional para futuras promociones a cargos administrativos y la posibilidad de elegir su próximo colegio (OCDE, 2012).
- **Australia:** Todos los profesores de Queensland deben realizar parte de su servicio en áreas rurales y comunidades remotas. El gobierno del estado entrega incentivos financieros estipulados en el Programa de Incentivos para Áreas Remotas (Remote Area Incentive Scheme o RAIS) a fin de mantener a los profesores más tiempo en estas áreas que la duración mínima requerida. El programa RAIS reembolsa los costos de viaje y ofrece beneficios financieros y de otro tipo (como derecho a más vacaciones) (Gobierno de Queensland, 2014).
- **Singapur:** Singapur cuenta con un sistema único y los profesores son asignados de manera centralizada. No hay un exceso importante de oferta de profesores de algunas materias, o en la demanda en otras asignaturas porque Singapur proyecta cuidadosamente la fuerza laboral que necesita en cada sector y sólo permite el número de vacantes en los programas de formación docente que se necesitarán en la fuerza futura de profesores. En 2001, cuando enfrentó un posible problema por la falta de profesores de matemáticas y ciencias pues éstos vieron más oportunidades profesionales en el sector privado, Singapur agregó el programa CONNECT como un incentivo para permanecer ejerciendo la docencia. No hay colegios con “falta de personal” porque los profesores son asignados donde más se les necesita, originando una mezcla de profesores más y menos experimentados en cada colegio (OCDE, 2009b).

3. Reflexiones para Chile: Una profesión docente sólida requiere de una visión clara, coherente y atractiva de ésta como un todo

- Los países de alto desempeño privilegian la calidad docente por sobre la cantidad de docentes. Entregar a los profesores y la sociedad una perspectiva clara, coherente y atractiva sobre lo que se espera de los profesores a lo largo de su carrera profesional docente es algo esencial para Chile, tanto para atraer a postulantes de calidad como para sacar lo mejor de los profesores que ya forman parte de la fuerza laboral docente.
- Subir los estándares e incluir mecanismos de aseguramiento de la calidad pueden ayudar a mejorar la calidad de los postulantes que ingresan a la profesión docente en Chile. Al mismo tiempo, para Chile sería bueno ampliar el conjunto de posibles postulantes a profesores, ya sea al término de sus estudios o como reconversión profesional.

- Si bien es necesario que los profesores chilenos se sientan desafiados durante sus carreras, también necesitan tener visibilidad sobre lo que deberían ser sus objetivos y tener un sentido de cómo pueden lograrlos de manera gradual. En conjunto, la evaluación, el desarrollo y la progresión en la carrera ayudan a responder tres preguntas esenciales para los profesores chilenos: 1) ¿Qué necesito mejorar?; ¿Cómo puedo mejorar?; ¿Por qué quiero mejorar? Estos elementos siempre deberían ser considerados en su conjunto como parte de un círculo virtuoso que lleve al mejoramiento docente.
- Las condiciones de la docencia, como los salarios, la carga laboral y el apoyo recibido en los colegios también importan. Los sistemas de educación de alto desempeño aseguran una equidad en la distribución de los recursos materiales y humanos entre los colegios. Desde el punto de vista de los recursos humanos, los buenos profesores son el bien máspreciado para cerrar las brechas de logros. Chile necesita considerar los costos de atraer y retener a estos profesores en los colegios, y compararlos con los beneficios que pueden traer a estos colegios y al mejoramiento de todo el sistema educacional chileno.

<p>Las preguntas se pueden dirigir a: Andreas SCHLEICHER Advisor to the Secretary-General on Education Policy, Deputy Director for Education and Skills E-mail: Andreas.Schleicher@OECD.org Teléfono: +33 6 07 38 54 64</p>	<p>Autores: Diana TOLEDO FIGUEROA E-mail: Diana.ToledoFigueroa@OECD.org Désirée WITTENBERG E-mail: Desiree.Wittenberg@OECD.org</p>
--	---

©OECD 2015

Exención de responsabilidad: El presente documento es una traducción del original en inglés (<http://www.oecd.org/chile/Re-shaping-teacher-careers-in-Chile.pdf>), y ha sido publicado bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones y argumentos expresados en el presente no reflejan necesariamente de las opiniones oficiales de los países miembros de la OCDE. Este documento y cualquier mapa incluido en éste se entregan sin perjuicio de la condición de o soberanía sobre cualquier territorio, de la delimitación de las fronteras y límites internacionales o del nombre de cualquier territorio, ciudad o área.

Referencias

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (*Instituto Australiano de Pedagogía y Liderazgo Escolar*) (2014), <http://www.aitsl.edu.au/>.

Barber, M. Y M. Mourshed (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top (Cómo los mejores sistemas educacionales del mundo están en los primeros lugares)*, McKinsey & Company, Nueva York.

Ministerio de Educación (DfE, Reino Unido) (2014), "Routes to a postgraduate certificate in education (PGCE) (Vías para obtener un certificado de estudios de postgrado en educación)", *Get Into Teaching (A enseñar)*, <http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/teacher-training-options/pgce>.

Hanushek, E. y S. Rivkin (2012), "The distribution of teacher quality and implications for policy" (Distribución de la calidad docente e implicancias para la elaboración de políticas), *Annual Review of Economics*, Vol. 4, pp. 131-157.

Hattie, J. (2008), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement (Aprendizaje visible: Síntesis de más de 800 meta-análisis relativos al logro)*, Routledge, Nueva York.

Mourshed, M., C. Chijioke y M. Barber (2010), *How the world's most improved school systems keep getting better (De qué manera los mejores sistemas educacionales del mundo siguen)*

mejorando), Social Sector, McKinsey & Company, http://www.mckinsey.com/client_service/social_sector/latest_thinking/worlds_most_improved_schools.

OCDE (2014a), *Education at a Glance 2014: OCDE Indicators (Indicadores de OCDE)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.

OCDE (2014b), *Teacher Remuneration in Latvia: An OCDE Perspective (Remuneración de los profesores en Letonia: Perspectiva de la OCDE)*, OCDE Publishing, Paris.

OCDE (2014c), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning (Resultados del estudio TALIS 2013: Perspectiva internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

OCDE (2014d), *Improving Schools in Wales: An OCDE Perspective (Mejorando los colegios de Gales: Perspectiva de la OCDE)*, OCDE Publishing, Paris, www.OCDE.org/edu/Improving-schools-in-Wales.pdf.

OCDE (2014e), “How is equity in resource allocation related to student performance?” (¿De qué manera se relaciona la equidad en la asignación de recursos con el desempeño de los estudiantes?), *PISA in Focus*, no. 44, [http://www.OCDE.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n44-\(eng\)-final.pdf](http://www.OCDE.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n44-(eng)-final.pdf).

OCDE (2014f), “How much are teachers paid and how much does it matter?” (¿Cuándo se paga a los profesores y cuán importante es esto?), *Education Indicators in Focus – Abril 2014*, [www.OCDE.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202014--No21%20\(eng\).pdf](http://www.OCDE.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202014--No21%20(eng).pdf).

OCDE (2013a), *PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Resultados del estudio PISA 2012: ¿Qué hace que un colegio sea exitoso? Recursos, políticas y prácticas)* (Volumen IV), OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.

OCDE (2013b), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment (Sinergias para un mejor aprendizaje: Perspectiva internacional sobre la evaluación y la medición)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

OCDE (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools (Equidad y calidad en la educación: Apoyando a estudiantes y colegios de estratos más bajos)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.

OCDE (2010a), *Improving Schools: Strategies for Action in Mexico (Mejorando los colegios: Estrategias para actuar en México)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087040-en>.

OCDE (2010b), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge (Formando a los profesores para la diversidad: Cumpliendo el desafío)*, Educational Research and Innovation, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264079731-en>.

OCDE (2009a), *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and examples of Country Practices (Evaluación docente: Marco conceptual y ejemplos de prácticas en distintos países)*, <http://www.OCDE.org/education/school/44568106.pdf>.

OCDE (2009b), *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices (Evaluación y reconocimiento de los buenos profesores: Práctica internacional)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264034358-en>.

OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (Los profesores importan: Atraer, desarrollar y retener a los buenos profesores)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.

Gobierno de Queensland (2014), *Remote Area Incentives Scheme (Programa de Incentivos para Áreas Remotas) (RAIS)*, [http://ppr.det.qld.gov.au/corp/hr/hr/Pages/Remote-Area-Incentives-Scheme-\(RAIS\).aspx](http://ppr.det.qld.gov.au/corp/hr/hr/Pages/Remote-Area-Incentives-Scheme-(RAIS).aspx).

Santiago, P., y otros (2013), *Teacher Evaluation in Chile 2013 (Evaluación docente en Chile 2013)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>.

Schleicher, A. (2014), *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons From Around the World (Equidad, excelencia e inclusividad en la educación: Lecciones de políticas elaboradas en distintas partes del mundo)*, OCDE Publishing, Paris, www.istp2014.org/assets/OCDE.pdf.

Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World (Construyendo una profesión docente de buena calidad: Lecciones de distintas partes del mundo)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>.

Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World (Preparando a los profesores y desarrollando a los líderes educacionales para el siglo XXI)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.

Tucker, M. (2011), *Standing on the Shoulders of Giants: An American Agenda for Education Reform (Parándose en los hombros de los gigantes: Agenda americana para la reforma educacional)*, National Center on Education and the Economy, Washington.

Anexo 1. Educación inicial docente e ingreso a la profesión en países seleccionados de la OCDE, primer ciclo de educación media, instituciones públicas

	Chile	Australia	Finlandia	Irlanda	Japón	Corea	Países Bajos	Escocia
Nivel o grado otorgado	Licenciado	Licenciado, Otro	Magíster	Licenciado	Licenciado	Licenciado	Licenciado	Licenciado
Criterios selectivos para ingresar a la educación inicial docente	No	Sí, promedio de de notas	Sí, examen competitivo, promedio de notas y otro	Sí, promedio de notas, entrevista y otro	Sí	Sí, examen competitivo, prueba estandarizada, promedio de notas y entrevista	No	Sí, promedio de notas y entrevista
Criterios selectivos para avanzar en la educación inicial docente	No	No	n/a	No	n/a	n/a	No	Sí, entrevista
Los titulados pueden comenzar a enseñar directamente	Sí	No	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
Los nuevos profesores se convierten directamente en funcionarios públicos plenamente calificados	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No
Requerimientos adicionales para comenzar a enseñar	n/a	n/a	n/a	Período de prueba (4,8 meses), otro	n/a	n/a	n/a	Credencial o licencia, período de prueba (10 meses)
Programa de inducción formal	No lo ofrecen	Decisión de los colegios	No lo ofrecen	Obligatorio, 12 meses, se requiere completarlo para obtener la licencia/ credencial	Obligatorio, 12 meses, organizado en colaboración entre el colegio y la institución de formación docente/ministerio	Obligación, 0,25 meses	No lo ofrecen	Obligatorio, 10 meses, se requiere completarlo para obtener la licencia/ credencial, organizado en colaboración entre el colegio y la institución de formación docente/ministerio
Formas alternativas de llegar a la docencia	No	f	Sí	No	Sí	No	Sí	No

Fuente: OCDE (2014), *Education at a Glance 2014: OCDE Indicators*, OCDE Publishing, Paris.

Notas: f: falta; n/a: no aplicable

Anexo 2a. Desarrollo profesional docente

	Chile	Australia	Finlandia	Irlanda	Japón	Corea	Países Bajos	Escocia
Requisitos	Obligatorio para efectos de promoción o aumento salarial	Obligatorio para todos los profesores	Obligatorio para todos los profesores	Sin requisitos	Obligatorio para todos los profesores y para re-certificación	Obligatorio para efectos de promoción o aumento salarial	Otro	Obligatorio para todos los profesores
Duración mínima requerida	f	f	30 horas/año	n/a	231 horas/año (30 horas/10 años para re-certificación)	90 horas	n/a	35 horas/año
Rol del profesor en la decisión	El profesor decide con total autonomía	f	El profesor propone las actividades	n/a	El profesor propone las actividades	El profesor propone las actividades	n/a	El profesor propone las actividades
Costos subsidiados/ compartidos con el gobierno	Parcialmente	f	Íntegramente	n/a	Parcialmente	Parcialmente	n/a	f
Costos de participación cubiertos	Nunca	f	Íntegramente	n/a	Parcialmente (nunca para re-certificación)	Íntegramente	n/a	f
Permiso con goce de sueldo	A veces	f	f	n/a	Nunca	A veces	n/a	f
Se asigna presupuesto aparte del colegio	Sí	f	f	n/a	Sí	No	n/a	f

Fuente: OCDE (2014), *Education at a Glance 2014: OCDE Indicators*, OCDE Publishing, París.

Notas: f: falta; n/a: no aplicable

Anexo 2b. Mecanismos de evaluación docente y consecuencias en países seleccionados de la OCDE

	Chile	Australia	Canadá	Finlandia	Japón	Corea	Países Bajos	Nueva Zelandia	Escocia
Gestión del desempeño: marcos de evaluación ofrecidos para...	Evaluación regular	ER R	ER PD A prueba	Gestión del desempeño	Gestión del desempeño	PD A prueba	Evaluación regular	ER R	A prueba R
Circunstancias y frecuencia de la evaluación	Periódica obligatoria	ER: anual R: Periódica obligatoria	ER y DP: periódica obligatoria A prueba: en relación con la decisión sobre estado de empleo	Las prácticas son acordadas a nivel local	Periódica obligatoria	Periódica obligatoria	Periódica obligatoria	ER: Periódica obligatoria R: obligatoria no periódica	Periódica obligatoria
Referencias usadas para la evaluación	Estándares nacionales	ER: estándares docentes + objetivos individuales, R: estándares nacionales	ER y DP: descripción de las labores del profesor A prueba: estándares provinciales	Objetivos/ contenido del currículo nacional y plan de desarrollo del colegio	Estándares centrales y regionales, descripción de labores	Descripción de las labores del profesor	Estándares nacionales	Estándares nacionales	Estándares centrales, descripción de las labores del profesor, plan de desarrollo del colegio
Consecuencias para el DPC	Sí, plan de desarrollo sistemático	Sí, plan de desarrollo sistemático	Sí, se espera que influya en el DPC	Sí	Sí	PD: Sí, plan de desarrollo A prueba: no	Sí, se espera que genere un plan de desarrollo sistemático	Sí, se espera que influya en el DPC	Sí
Impacto en la progresión de la carrera	No	ER: no R: Sí, empleo como profesor	RA: no PD: Sí, los resultados influyen en la rapidez de la progresión, A prueba: Sí	n/a	Sí, Sí, los resultados influyen en la rapidez de la progresión	PD: no EP: Sí, decisión sobre la promoción	Varía	RA: Sí, los resultados influyen en la rapidez de la progresión R: progresión hacia estado de profesor registrado	No
Impacto en la remuneración	Sí, si es la segunda evaluación satisfactoria	ER: varía R: no	No	Sí, pago de asignación por buen desempeño	Sí, sueldo base y pago de asignación	No	Varía	Sí (avance en la escala salarial)	No
Otros reconocimientos	Ninguno	ER: Ninguno R: Registro completo	ER and DP: Ninguno A prueba: reconocimiento, aprendizaje oportunidades	Plan de desarrollo personal	Sí, cambios en las responsabilidades laborales	DP: Año sabático, DPC extra A prueba: Ninguno	DPC extra	Ninguno	Sí, oportunidades de investigación y estudio, DPC extra CPD, cambios en las responsabilidades laborales

Fuente: OCDE (2013), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching (Profesores para el siglo XXI: Usando la evaluación para mejorar la enseñanza)*, OCDE Publishing, Paris.

Notas: DPC = Desarrollo profesional continuo / DP = Evaluación para desarrollo profesional / R = Evaluación para registro / ER = Evaluación regular / A prueba = Evaluación para período de prueba / EP = Evaluación para promoción

Anexo 2c. Estructuras/oportunidades de la carrera docente en los países seleccionados de la OCDE

	Chile	Australia	Canadá	Finlandia	Japón	Corea	Países Bajos	Nueva Zelandia	Escocia
Vías de la carrera docente	No	Diferentes etapas relacionadas con estándares profesionales, el más alto de los cuales se usan para certificar la enseñanza sobresaliente: 1) Logrado 2) Bueno 3) Altamente destacado 4) Sobresaliente	Ontario, Canadá: posibilidad de postular a calificaciones adicionales y de convertirse en Profesores Certificados	Autonomía profesional en el aula y condiciones laborales	Distintas etapas: profesor, profesor jefe, director; cada uno con distintos grados salariales basados en el desempeño y la experiencia; autonomía profesional sobre la enseñanza	Certificación de profesor; profesores principiantes se inician en el grado nivel 2 y puede avanzar al grado 1 a través de capacitación interna (certificados); también es posible avanzar hacia el cargo de subdirector y director (pero es raro)	Introducción al registro del profesor (depende del DPD); "mezcla de funciones" la política permite la promoción sobre la base de las diferencias en las competencias y desempeño docente	En 2015 se introducirán 4 etapas profesionales: 1) director ejecutivo; 2) profesor experto; 3) profesor líder; 4) director de cambio	Estándares profesionales: registro completo, aprendizaje profesional a lo largo de la carrera; liderazgo y gestión. Marco para el Liderazgo Educacional
Capacitación e investigación académica	No			Los profesores combinan los roles de investigador y profesional; requisito de escribir una tesis de Magister basada en una investigación			Capacitación académica docente disponible como forma de enfrentar la falta de profesores		Marcos de Magister de Escocia para formación profesional a nivel de Magister
Programas/ Recursos de liderazgo educacional	No	Instituto Australiano de Enseñanza y Liderazgo Escolar (Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITSL) (2010)	Ontario, Canadá: Instituto para el Liderazgo Educacional (Institute for Education Leadership)				Programa Nacional para Aspirantes a Directores) (National Aspiring Principals Programme, NAPP), (Programa para Directores por Primera Vez (First-Time Principals Programme, FTP)	Universidad Escocesa para el Liderazgo Educacional (Scottish College for Educational Leadership, SCEL) (2014)	

Fuentes: Gobierno de Nueva Zelandia (2014), *Educational Leaders (Líderes educacionales)*, <http://www.educationalleaders.govt.nz/>; NNSTOY/Pearson (2013), *Creating Sustainable Teacher Pathways: A 21st Century Perspective (Creando estructuras docentes sustentables: Perspectiva para el siglo XXI)*, http://www.pearsonk12.com/content/dam/ped/penak12/US/PearsonK12/images/CSTCP_21CI_pk_final_web.pdf; OCDE (por publicar), *Education Policy Outlook: Making Reforms Happen (Perspectivas de la política educacional: Haciendo que sucedan las reformas)*, OCDE Publishing, Paris; OCDE (por publicar), *Teacher Remuneration in Latvia: An OECD Perspective (Remuneración de los profesores en Letonia: Perspectiva de la OCDE)*, OCDE Publishing, Paris; Gobierno de Escocia (2014), *Teaching Scotland's Future (Enseñando el futuro de Escocia)*, <http://www.teachingscotlandsfuture.org.uk/>; Toledo Figueroa, D. (2013), "Innovative Teaching for Effective Learning: Background Document: How is Pedagogical Knowledge Codified in the Teaching Profession?" (Enseñanza innovadora para un aprendizaje efectivo: Documento informativo: ¿Cómo se codifica el conocimiento pedagógico en la profesión docente?), [http://www.OECD.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD/RD\(2013\)6&docLanguage=En](http://www.OECD.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD/RD(2013)6&docLanguage=En).

Anexo 3. Condiciones laborales de los docentes en países seleccionados de la OCDE, primer ciclo de educación media, instituciones públicas

	Chile	Promedio	Australia	Canadá	Finlandia	Japón	Corea	Países Bajos	Nueva Zelandia	Escocia
Tamaño clase, EAG 2014	31	24	23	f	20	33	34	f	f	n/a
Tiempo neto de enseñanza (horas por año académico), EAG 2014	1.103	694	809	747	589	602	568	750	848	855
Tiempo dedicado a preparación de clases, TALIS 2013....	5,8	7,1	7,1	n/a	4,8	8,7	7,7	5,1	n/a	n/a
Horas dedicadas a la enseñanza, TALIS 2013...	26,7	19,3	18,6	n/a	20,6	17,7	18,8	16,9	n/a	n/a
Promedio de tiempo de clases obligatorias en horas, 2014, EAG 2014	1.062	905	1.015	921	844	895	842	1.000	f	n/a
Horas laborales legales totales, EAG 2014	1.971	1.649	n/a	n/a	n/a	1.891	1.520	1.659	n/a	1.365
Porcentaje de profesores que trabajan jornada completa, TALIS 2013	68,5	82,4	84,3	n/a	94,2	96,2	99,3	43,4	n/a	n/a
Razones entregadas para trabajar media jornada: "No había posibilidades de trabajar jornada completa", TALIS 2013	64,2	47,8	10,1	n/a	44,8	(32,8)	(36,3)	13,0	n/a	n/a
Porcentaje de profesores con contrato indefinido, TALIS 2013	62,9	82,5	87,4	n/a	76,9	80,1	82,6	84,0	n/a	n/a
Sueldos comparados con trabajadores en jornada completa que han cursado estudios superiores (25-64), 2012, EAG 2014	0,73	0,88	0,93	1,05	0,97	f	1,36	0,82	1,06	0,83
Sueldo por hora de tiempo de contacto neto (experiencia de 15 años), 2012, convertidos a US\$, EAG 2014	22	59	64	78	72	79	88	91	53	52
Relación con sueldo inicial, 2012, EAG 2014	1,84	1,61	1,40	1,57	1,30	2,20	2,79	1,73	1,53	1,60
Porcentaje de profesores certificados en el colegio, PISA 2012	19,5	87,0	97,8	96,7	91,5	99,9	99,6	79,7	95,5	n/a
Porcentaje de profesores de matemáticas con nivel ISCED 5A en el colegio, PISA 2012	55,3	59,0	62,8	63,5	63,5	f	72,2	16,9	59,0	n/a
Promedio de años de experiencia laboral como profesor, TALIS 2013	15,1	16,2	16,7	n/a	15,5	17,4	16,4	15,7	n/a	n/a
Promedio de años de experiencia laboral en otros roles educativos, TALIS 2013	6,3	2,7	1,8	n/a	1,2	0,6	0,9	3,3	n/a	n/a

Fuentes: OCDE (2014), *Education at a Glance 2014: OCDE Indicators*, OCDE Publishing, Paris; OCDE (2013), *PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Resultados de PISA 2012: ¿Qué hace que un colegio sea exitoso?)* (Volume IV), OCDE Publishing, Paris; OCDE (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning (Resultados de TALIS 2013: Perspectiva internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje)*, OCDE Publishing, Paris.

Notas: f: falta; n/a: no aplicable