



Docentes en Iberoamérica

Análisis de PISA y TALIS



fundación sm



OCDE

MEJORES POLÍTICAS
PARA UNA VIDA MEJOR

Docentes en Iberoamérica: Análisis de PISA y TALIS

Esta traducción se publica por acuerdo con la OCDE. No es una traducción oficial de la OCDE. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto en el idioma original de la obra son de la responsabilidad exclusiva de los autores de la traducción. En caso de cualquier discrepancia entre la obra original en inglés y la traducción al español, solamente el texto de la obra original se considerará válido.



El presente trabajo se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones expresadas y los argumentos utilizados en el mismo no reflejan necesariamente el punto de vista oficial de los países miembros de la OCDE.

Tanto este documento como cualquier mapa que se incluya en él no conllevan perjuicio alguno respecto al estatus o la soberanía de cualquier territorio, a la delimitación de fronteras y límites internacionales, ni al nombre de cualquier territorio, ciudad o área.

Originalmente publicada por la OCDE en inglés con el título:

Teachers in Ibero-American: Insights from PISA and TALIS

© 2018 OCDE

© 2018 Fundación SM para esta edición en español.

ISBN: 978-84-910-7942-2

Traducción: Celer Soluciones

Los datos estadísticos para Israel son suministrados por y bajo la responsabilidad de las autoridades israelíes competentes. El uso de estos datos por la OCDE es sin perjuicio del estatuto de los Altos del Golán, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en Cisjordania bajo los términos del derecho internacional.

Crédito portada © Shutterstock / Halfpoint.

La OCDE no garantiza la exacta precisión de esta traducción y no se hace de ninguna manera responsable de cualquier consecuencia por su uso o interpretación.

Impreso en España / *Printed in Spain*

Usted puede copiar, descargar o imprimir los contenidos de la OCDE para su propio uso y puede incluir extractos de publicaciones, bases de datos y productos de multimedia en sus propios documentos, presentaciones, blogs, sitios web y materiales docentes, siempre y cuando se dé el adecuado reconocimiento a la OCDE como fuente y propietaria del copyright. Toda solicitud para uso público o comercial y derechos de traducción deberá dirigirse a rights@oecd.org. Las solicitudes de permisos para fotocopiar partes de este material con fines comerciales o de uso público deben dirigirse al Copyright Clearance Center (CCC) en info@copyright.com o al Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) en contact@cfcopies.com.

Prólogo

Las políticas sobre el profesorado ocupan un lugar destacado en las agendas nacionales, y las exigencias a los centros escolares y los profesores son cada vez más complejas. Los cambios económicos y sociales en curso han hecho que la escolarización de alta calidad sea más importante que nunca. Con todo, la mayoría de los países iberoamericanos necesitan invertir en innovación, así como en la calidad y la pertinencia de las capacidades de su población activa para capear el temporal de la situación económica actual. Tener una estrategia real para la educación, las capacidades y la innovación será esencial para mantener el ritmo rápido del crecimiento económico del mundo en desarrollo. Ello incluirá no sólo la actualización de la educación tradicional, sino también la mejora de la formación en el lugar de trabajo para actualizar las capacidades de los trabajadores. Por consiguiente, centrarse en el profesorado de la región será una herramienta esencial de las políticas para ayudar a garantizar un crecimiento sostenible a largo plazo.

En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) lleva más de dos décadas de estrecha colaboración con los países iberoamericanos en el ámbito de la educación y las capacidades. Estamos ayudando a personas y administraciones de la región a identificar y desarrollar el conocimiento y las capacidades que impulsan la disposición de mejores empleos y una mejor calidad de vida, generan prosperidad y promueven la inclusión social. También animamos a los países a comparar sus experiencias y a aprender unos de otros, y les acompañamos en el difícil proceso de aplicación de las políticas.

Las conclusiones extraídas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), de la OCDE, serán fundamentales para abordar muchos de los retos a los que se enfrenta la región. Ambas evaluaciones se están convirtiendo en la principal medida para evaluar la calidad, la equidad y la eficiencia de los sistemas escolares. En cualquier caso, el conjunto de pruebas que PISA y PIAAC han generado va mucho más allá del análisis estadístico comparativo. Dado que estas evaluaciones internacionales identifican las características de los sistemas educativos de alto rendimiento, permiten a los gobiernos y a los educadores iberoamericanos identificar políticas eficaces que pueden adaptar posteriormente a sus contextos locales.

Este informe utiliza los datos más recientes de la OCDE, en especial de los ciclos de PISA 2015 y TALIS 2013, y su objetivo es evaluar la profesión docente iberoamericana en apoyo de los responsables de la formulación de políticas de toda la región. En él se ofrecen pruebas contextuales sobre el entorno en el que trabajan y se desarrollan los docentes iberoamericanos, subrayando la necesidad de prestar un apoyo concertado a los profesores de la región. El informe facilita una visión general del profesorado en los países de Iberoamérica, mediante el análisis de sus características principales así como del grado de asignación selectiva del profesorado que se realiza entre los centros escolares y su relación con la equidad en la educación. Por otra parte, se hace hincapié en

la importancia de crear estructuras de carrera docente atractivas y políticas relacionadas con el profesorado que propicien entornos de aprendizaje eficaces, y también se examinan las implicaciones políticas de lo que los datos muestran y lo que no. Como complemento a este análisis a escala nacional se facilitan ejemplos de excelencia tanto de la región como países más desarrollados fuera de la región.

La OCDE seguirá apoyando los esfuerzos emprendidos en la región iberoamericana para garantizar que los profesores sean alumnos de por vida que puedan seguir añadiendo valor al proceso mutuo de intercambio educativo que tiene lugar en el aula. El presente informe constituye un primer paso en esa dirección.



Andreas Schleicher

*Director de Educación y
Competencias de la OCDE*



Javier Palop Sancho

Director de la Fundación SM

Agradecimientos

El presente informe lo ha elaborado la Dirección de Educación y Competencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con las orientaciones de Andreas Schleicher y la gestión de Marta Encinas-Martín. Los autores del informe son, por orden alfabético: Francesco Avvisati, Michelle Cherian, Marta Encinas-Martín, Pablo Fraser y Eva María Pérez, con el apoyo de François Keslair en cuestiones estadísticas. Jennifer Cannon, Sally Hinchcliffe y Henri Pearson prestaron su valiosa ayuda en los procesos editorial y de producción, y Sophie Limoges diseñó la portada.

El Grupo Iberoamericano de PISA (GIP) aportó valiosas observaciones y apoyo en la elaboración del esquema general inicial y el borrador del contenido.

La OCDE desea agradecer a la Fundación SM el apoyo financiero prestado para la elaboración de este informe y su traducción al español.

Editorial

de Andreas Schleicher

Iberoamérica es una tierra de un potencial desaprovechado. La región es joven y afronta una oportunidad demográfica única, que representa una ocasión para procurar un crecimiento inclusivo en la región. Y la educación de alta calidad podría ser un potencial motor del crecimiento interno en apoyo del progreso futuro.

Numerosos países iberoamericanos han comenzado a aprovechar este potencial colocando la educación y las capacidades en un lugar elevado en sus agendas de formulación de políticas. Muchos de ellos han efectuado cambios significativos en sus leyes y reglamentos de educación. La mayoría han introducido herramientas de supervisión y evaluaciones nacionales. También ha aumentado el gasto en educación. No obstante, con algunas excepciones notables como Colombia, Perú y Portugal, en la mayoría de los países de la región tales esfuerzos no se han traducido en una mejora significativa de los resultados de aprendizaje.

Parte del problema es que las leyes, regulaciones, estructuras e instituciones en las que tienden a centrarse las políticas públicas en Iberoamérica son sólo la punta pequeña y visible del iceberg. La razón por la que es tan difícil avanzar en los sistemas educativos es que hay una parte mucho más grande e invisible debajo de la línea de flotación. Esta parte invisible se compone del conocimiento, las capacidades, los intereses, las creencias y los temores de las partes interesadas, sobre todo de los profesores. Aquí es donde se producen colisiones inesperadas, porque esta parte tiende a pasar inadvertida para el radar de las políticas públicas. Para lograr un cambio real, las políticas públicas deben ayudar al profesorado, que está en primera línea, a reconocer lo que es necesario cambiar y han de propiciar una interpretación común y un sentido colectivo de la responsabilidad para abogar por el cambio. Deben orientar los recursos, desarrollar capacidades y generar el clima político adecuado con medidas relativas a la asunción de responsabilidades diseñadas para fomentar la innovación y el desarrollo, en lugar del mero cumplimiento. Y deben abordar las estructuras institucionales que se levantan con demasiada frecuencia siguiendo los intereses y hábitos de las instituciones y el profesorado, en lugar de los del alumnado.

No es una labor fácil. Exigimos mucho a nuestros profesores. Esperamos que tengan una comprensión profunda y amplia de lo que enseñan y de a quién enseñan, porque lo que saben y les preocupa influye notablemente en el aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior exige tener un conocimiento profesional (es decir, conocimiento de una disciplina, del plan de estudios de esa disciplina y de cómo aprenden los estudiantes en esa disciplina) y un conocimiento del ejercicio docente que les permita crear el tipo de entorno de aprendizaje que conduzca a unos buenos resultados de aprendizaje. Exige, asimismo, la adquisición de destrezas de consulta e investigación que ayuden a los profesores a ser alumnos de por vida y a crecer en su profesión. Es poco probable que los

estudiantes se conviertan en alumnos de por vida si no ven a sus profesores hacer lo mismo.

En realidad, esperamos de nuestros profesores mucho más de lo que figura en la descripción de sus funciones. Esperamos también que sean apasionados, compasivos y reflexivos; que promuevan el compromiso y la responsabilidad de los alumnos; que respondan a estudiantes de diferentes orígenes con necesidades diferentes, y que fomenten la tolerancia y la cohesión social; que realicen evaluaciones continuas de los alumnos y les faciliten sus comentarios; que garanticen que los estudiantes se sientan valorados e incluidos; y que fomenten el aprendizaje colaborativo. Y esperamos que los propios profesores colaboren y trabajen en equipos –además de con otras escuelas y otros padres– para establecer objetivos comunes, y que planifiquen y supervisen el logro de esos objetivos. La mayoría de las personas recuerdan que tuvieron al menos un profesor que se interesó por su vida y sus aspiraciones, que les ayudó a entender quiénes son y a descubrir sus pasiones, y que les enseñó a amar el aprendizaje.

Atraer, desarrollar y retener a profesores capaces, y garantizar que todos los estudiantes se beneficien de una enseñanza excelente sigue siendo un desafío formidable para todos los países iberoamericanos. Lo que da forma a la cantera en la que los países pueden seleccionar a sus profesores es una combinación de tres elementos: el estatus social asociado al puesto, lo que el candidato considera que puede aportar mientras está en ejercicio y la medida en que el trabajo es gratificante desde el punto de vista económico e intelectual.

Aunque es relativamente fácil hacer que la enseñanza resulte más atractiva desde el punto de vista económico –y este informe muestra que muchos países iberoamericanos ofrecen una remuneración relativamente buena a sus profesores–, tiende a ser mucho más difícil conseguir aumentar el atractivo desde el punto de vista intelectual. Pero este último aspecto es la clave para atraer a personas de gran talento a la docencia, sobre todo porque muchas de ellas optan por dedicarse a la enseñanza para cambiar su sociedad. Resulta difícil, porque depende del modo en que se organice el trabajo de los profesores, de las oportunidades que estos tengan para el crecimiento profesional y de cómo se considere su trabajo en la profesión y en la sociedad en general.

Algunos países iberoamericanos han comenzado a adaptar sus programas de educación inicial del profesorado a un modelo basado no tanto en la preparación de académicos, sino en la preparación de profesionales en entornos del aula, un modelo en el que los profesores llegan antes al centro escolar, pasan más tiempo allí y reciben más y mejor apoyo durante el proceso de enseñanza. Los programas modernos prestan mayor atención a ayudar a los profesores a desarrollar sus capacidades para diagnosticar a los estudiantes con dificultades en fases tempranas y con precisión, y adaptar sus enseñanzas en consecuencia. El objetivo es que los futuros profesores se sientan confiados al disponer de un amplio repertorio de pedagogías innovadoras que son experimentales, participativas, con abundantes imágenes y basadas en la consulta. En algunos países, la preparación inicial de los profesores incluye la enseñanza de capacidades de investigación. Se espera que los profesores utilicen estas capacidades, en su calidad de alumnos de por vida, para poner en tela de juicio la sabiduría consagrada de su época y contribuir a un mejor ejercicio profesional. La investigación es una parte integral de lo que significa ser un docente profesional.

Como muestra el informe, el desarrollo del profesorado en Iberoamérica tiende a centrarse en la educación inicial de los docentes: el conocimiento y las capacidades que adquieren antes de empezar a trabajar como tales. Del mismo modo, la mayoría de los

recursos para el desarrollo del profesorado en estos países tienden a asignarse a la educación en la fase previa a la docencia. Pero dados los rápidos cambios a los que está sometida la educación y las largas carreras de muchos docentes, el desarrollo del profesorado debe considerarse en términos de aprendizaje permanente, en el que la formación inicial del profesorado es la base para el aprendizaje continuo, no la cumbre del desarrollo profesional. Este desarrollo profesional ha de ser continuo e incluir educación, práctica y retroalimentación, y además dejar tiempo suficiente para el seguimiento.

En lugar de esperar a una nueva generación de profesores, los países iberoamericanos necesitan invertir más en las escuelas y los profesores existentes, procurando su compromiso con la reforma y apoyando su proceso de mejora. Los profesores de Singapur tienen derecho a 100 horas de desarrollo profesional al año para mantenerse al día en su especialidad y mejorar su práctica docente. Las redes de profesores y las comunidades de aprendizaje profesional fomentan el aprendizaje entre iguales.

La clave es, a menudo, no limitarse a impartir una gran cantidad de clases a los profesores en activo. Se trata de abordar las estructuras profesionales subyacentes y cómo se relacionan con el tiempo que los profesores trabajan juntos en una especie de organización social que exige y proporciona al mismo tiempo nuevos conocimientos y capacidades que marcan la diferencia. Los programas que han funcionado con éxito fomentan la creación de comunidades de aprendizaje de profesores, a través de las cuales estos comparten conocimientos y experiencias. Existe un creciente interés por los modos de desarrollar la acumulación de conocimientos en toda la profesión, por ejemplo, reforzando las conexiones entre la investigación y la práctica, y animando a los centros educativos a que se conviertan en organizaciones de aprendizaje.

Los datos extraídos de TALIS indican que las actividades de desarrollo profesional que influyen en las prácticas didácticas de los profesores son las que tienen lugar en las escuelas y permiten a los profesores trabajar en grupos de colaboración. Los profesores que trabajan con un alto grado de autonomía profesional y en una cultura de colaboración (caracterizada por altos niveles tanto de cooperación como de liderazgo pedagógico) declararon en la encuesta que participan más en actividades de desarrollo profesional en el propio centro escolar y que esas actividades son las que tienen una mayor repercusión en su enseñanza.

Las políticas pueden contribuir en gran medida a fomentar una auténtica colaboración mediante el establecimiento de estrategias de desarrollo del liderazgo que creen y mantengan comunidades de aprendizaje; la incorporación de indicadores de colaboración profesional en los procesos de inspección y acreditación de los centros escolares; la vinculación de las pruebas de compromiso con las comunidades de aprendizaje profesional con los salarios relacionados con el rendimiento y las medidas de competencia del profesorado, y la provisión de fondos iniciales para el autoaprendizaje tanto en el propio centro de enseñanza como en otros.

Los sistemas educativos con mayor éxito también harán todo lo necesario para desarrollar un sentimiento de identificación con el ejercicio profesional por parte de los docentes. Hay quienes argumentan que no se puede dar mayor autonomía a los profesores y líderes educativos, porque carecen de la capacidad y la experiencia para responder a tal medida. En esta postura suele haber, por supuesto, algo de cierto. Pero una respuesta que simplemente perpetúa un modelo industrial preceptivo de enseñanza seguirá provocando la desafección de los profesores, de la misma manera que alguien formado para calentar hamburguesas precocinadas rara vez se convertirá en un jefe de cocina. Por el contrario,

el aprendizaje productivo tiene lugar cuando los profesores tienen un sentimiento de pertenencia en relación con sus aulas, y los estudiantes tienen ese mismo sentimiento con su aprendizaje. De modo que la respuesta es reforzar la confianza, la transparencia, la autonomía profesional y la cultura de colaboración en la profesión, todo al mismo tiempo.

Pero la razón esencial de por qué es ineludible (y no meramente opcional) que los profesores se identifiquen con su profesión es el ritmo de cambio que viven los sistemas escolares en el siglo XXI. Incluso los intentos más eficaces de traducir un plan de estudios oficial a la práctica en el aula se prolongarán durante una década, ya que lleva mucho tiempo comunicar los objetivos y métodos a todos los estratos diferentes del sistema, e incorporarlos en los métodos tradicionales de educación del profesorado. En un mundo que cambia a toda velocidad, el cuándo, el qué y el cómo necesitan aprender los estudiantes varía con rapidez. Un proceso lento ya no es bueno, porque inevitablemente provoca una brecha cada vez mayor entre lo que los estudiantes necesitan aprender y el qué y el cómo enseñan los profesores. La única manera de acortar ese proceso es profesionalizar la enseñanza, es decir, garantizar que los docentes no sólo tengan un conocimiento profundo del plan de estudios como producto, sino también del proceso previo y del diseño didáctico, así como de las pedagogías para promulgar y facilitar las ideas que subyacen al plan de estudios.

En definitiva, los cambios en las demandas de nuestras sociedades han superado ampliamente la capacidad estructural de respuesta de nuestros sistemas de gobernanza actuales. Y cuando la velocidad es muy rápida, la lentitud en la adaptación hace que los sistemas educativos resulten verdaderamente lentos y desubicados. Incluso el mejor ministro de educación ya no puede satisfacer las necesidades de millones de estudiantes, cientos de miles de profesores y decenas de miles de centros de enseñanza. El reto consiste en aprovechar los conocimientos especializados de cientos de miles de profesores y decenas de miles de directores escolares, y en captarlos para el diseño de políticas y prácticas de calidad superior. Si los sistemas no permiten que los profesores participen en el diseño del cambio, es raro que estos ayuden a aquellos a aplicar el cambio.

El éxito en la aplicación de las políticas requiere la movilización del conocimiento y la experiencia de los profesores y los directores de los centros, que son quienes pueden establecer las conexiones prácticas entre el aula y los cambios que se producen en el mundo exterior. Aquí reside el desafío fundamental de la aplicación de las políticas en nuestros tiempos. No se logra con el mero hecho de dejar que florezcan miles de flores y pedir a los padres que descubran qué escuelas son mejores, sino que exige un conjunto cuidadosamente elaborado de condiciones que puedan dar rienda suelta a la iniciativa de profesores y escuelas y desarrollar capacidades para el cambio.

A medida que se debilita el enfoque preceptivo, es necesario reforzar la posición de los docentes profesionales. Si bien las Administraciones pueden establecer direcciones y objetivos curriculares, los profesionales de la docencia deben hacerse cargo del sistema de enseñanza, y aquellas han de encontrar formas de facilitar y apoyar la profesionalidad. No obstante, una mayor autonomía profesional representa asimismo un desafío a las prácticas idiosincráticas. Significa alejarse de las posturas en las que cada profesor tiene su propio enfoque y orientarse hacia un uso común de las prácticas consensuadas como eficaces, haciendo de la enseñanza no sólo un arte sino también una ciencia.

No deja de ser paradójico que una organización laboral muy normalizada como es la enseñanza haya dejado a menudo a los profesores solos en el aula. Un cero por ciento de

autonomía escolar ha significado un cien por cien de aislamiento de los profesores tras las puertas cerradas de las aulas.

Cambiar esto dependerá del liderazgo eficaz. Un liderazgo eficaz resulta fundamental en prácticamente todos los aspectos de la educación, y mucho más cuando existe escasa coherencia y capacidad en el sector. Abundan los profesores, las escuelas y los programas docentes extraordinarios en todos los sistemas de enseñanza, pero se necesita de un liderazgo efectivo para construir un gran sistema educativo.

La crisis de la educación, que se refleja en unos resultados educativos estancados a pesar de los costes crecientes, es, al menos en parte, una crisis de liderazgo. Encontrar respuestas adecuadas y prospectivas a los cambios interrelacionados en el ámbito de la tecnología, la globalización y el medio ambiente es, en última instancia, una cuestión de liderazgo.

La mayoría de los sistemas escolares iberoamericanos todavía están diseñados para seleccionar estudiantes y para eliminar estudiantes, no para abrir oportunidades y abordar las diversas necesidades de estos. Era un enfoque muy eficiente y eficaz para la era industrial, en la que la educación consistía en encontrar y formar a una pequeña minoría de líderes y luego ofrecer a todos los demás conocimientos y capacidades básicos. En una sociedad moderna en la que es necesario capitalizar todo el talento y garantizar un acceso equitativo al aprendizaje, este enfoque se ha convertido en una barrera esencial para el éxito. Tiene que haber incentivos y apoyo para que los centros escolares aborden las necesidades de todos sus alumnos, en lugar de situarse en condiciones ventajosas mediante el traslado de los estudiantes difíciles a otros lugares.

Para que las escuelas sean emprendedoras y capaces de adaptarse, los que dirigen los sistemas deben ser capaces de movilizar los recursos humanos, sociales y financieros necesarios para la innovación; actuar como emprendedores sociales dentro y fuera de sus propias organizaciones; y establecer vínculos más sólidos entre los sectores y los países, con el fin de establecer alianzas con las autoridades públicas, los emprendedores sociales, los ejecutivos empresariales, los investigadores y la sociedad civil.

Para la política educativa también será importante ir más allá de la estéril lucha entre las fuerzas que impulsan una mayor descentralización y las que buscan una mayor centralización del sistema escolar, que a menudo han dominado el debate sobre las políticas en América Latina. Este debate resta importancia a la verdadera cuestión de qué aspectos de la educación se gestionan mejor en qué nivel del sistema educativo, y el principio de subsidiariedad por el que cada estrato del sistema escolar debe preguntarse continuamente cómo puede apoyar mejor a los alumnos y profesores.

Esto significa también que los profesores, los centros escolares y las autoridades locales reconozcan que ciertas funciones, en particular las relativas al establecimiento de marcos curriculares, programas de estudios, exámenes o normas de enseñanza, requieren una masa crítica de capacidades y, por tanto, tienden a estar mejor respaldadas con cierto nivel de centralización. La prueba de la verdad es un sistema de enseñanza coherente, al que puedan acceder todos los estudiantes y en el que haya marcos curriculares bien fundamentados y basados en normas educativas de nivel mundial, que guíen el trabajo de profesores y editores de materiales didácticos.

Los líderes del sistema deben de ser estratégicos, para ser conscientes del modo en que las políticas y prácticas organizativas pueden facilitar o inhibir la transformación, y estar dispuestos a hacer frente al sistema en los puntos en los que inhiba el cambio. Han de pensar como si fueran diseñadores capaces de reconocer las tendencias y patrones

emergentes, y cómo podrían estos beneficiar u obstaculizar la innovación que desean lograr. Deben ser inteligentes para las políticas, por lo que respecta a su trabajo con organizaciones y personas. Necesitan usar sus conocimientos de lo que motiva a las personas, para lograr que apoyen sus planes de cambio, y deben usar su comprensión del poder y la influencia para construir las alianzas y coaliciones necesarias para que las cosas se lleven a cabo.

Muchos profesores y escuelas están preparados para ello. A fin de fomentar su crecimiento, las políticas deben cambiar su orientación y dirigirla hacia la inspiración y el fomento de la innovación, identificando y compartiendo buenas prácticas. Ese cambio en las políticas deberá basarse en la confianza: la confianza en la educación, en las instituciones educativas, en los centros escolares y los profesores, en los estudiantes y en las comunidades. En todos los servicios públicos, la confianza es una parte esencial de la buena gobernanza. La confianza es un factor determinante clave sobre dónde quieren trabajar las personas excelentes. Pero la confianza no se puede legislar ni imponer, y por eso es tan difícil incorporarla en las estructuras administrativas tradicionales. Además, la confianza siempre es deliberada. Sólo puede propiciarse e infundirse a través de relaciones saludables y transparencia constructiva. En un momento en el que los sistemas de mando y control se debilitan, generar confianza es la manera más prometedora de impulsar y alimentar sistemas educativos modernos.



Andreas Schleicher
Director de
Educación y Competencias
OECD

Guía del lector

Fuentes de datos

El presente informe contiene información y análisis basados en PISA 2015, TALIS 2013 y los informes de «Panorama de la educación».

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015

PISA es un programa continuo que ofrece información sobre políticas y prácticas educativas, y que sirve para analizar las tendencias en la adquisición de conocimientos y competencias por parte de los estudiantes en distintos países y subgrupos demográficos dentro de estos. Los resultados permiten a los responsables de la formulación de políticas educativas de todo el mundo valorar el conocimiento y las competencias de los estudiantes de sus respectivos países en comparación con los de otros países, así como establecer objetivos para sus políticas a partir de metas cuantificables alcanzadas por otros sistemas educativos y aprender de las medidas políticas y de las prácticas adoptadas en otros lugares. Aunque PISA no puede identificar las relaciones de causa y efecto entre las políticas o prácticas y los resultados de los estudiantes, puede mostrar a los educadores, a los responsables de la formulación de políticas y al público interesado en qué se parecen y en qué difieren los sistemas educativos, y lo que ello significa para los estudiantes (OECD, 2016, p. 25_[1]).

La encuesta PISA 2015 se centró en las ciencias, mientras que la lectura, las matemáticas y la solución de problemas colaborativa se consideraron áreas de evaluación secundarias. PISA 2015 también incluía un cuestionario de contexto dirigido a estudiantes, que se cumplimentaba en 35 minutos. El cuestionario recababa información sobre los propios estudiantes, sus hogares y sus experiencias escolares y de aprendizaje. Los directores de los centros de enseñanza también cumplimentaban un cuestionario sobre el sistema escolar y el entorno de aprendizaje. Para más información, algunos países y economías decidieron distribuir un cuestionario dirigido a profesores. Fue la primera vez que se ofreció este cuestionario opcional a los países y economías participantes. En algunos países y economías, se facilitaron cuestionarios opcionales a los padres, a los que se solicitó que informaran sobre sus percepciones y participación en los centros escolares de sus hijos, su apoyo al aprendizaje en el hogar y las expectativas profesionales de sus hijos, en particular en el ámbito de las ciencias (OECD, 2016, p. 28_[1]).

La encuesta más reciente de PISA, realizada en 2015, abarca a los 35 países de la OCDE y a 37 países y economías asociados. En Iberoamérica, los países participantes fueron los cuatro miembros de la OCDE (Chile, México, Portugal y España) y siete países asociados (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Perú y Uruguay). Además del rendimiento de los estudiantes, PISA 2015 también midió otros aspectos importantes de la escolarización en estos países, como los recursos invertidos en educación y su calidad (en este caso, capital humano o profesores).

Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) 2013

TALIS es la primera encuesta internacional centrada en las condiciones de trabajo del profesorado. Asimismo, ofrece a los profesores y a los responsables de los centros de enseñanza una oportunidad para expresar sus opiniones sobre los contextos y las características de los entornos de aprendizaje en sus centros. TALIS pretende ayudar a los sistemas educativos en la contratación de los mejores candidatos a la docencia, elevar el estatus de la profesión docente y proporcionar los conocimientos necesarios para formular políticas que respalden el desarrollo de un profesorado de alta calidad y profesional. La información que se extrae de TALIS también puede utilizarse para identificar sistemas que se enfrentan a retos similares, con vistas a comparar y aprender de diferentes enfoques de las políticas. Además, el proyecto TALIS trata de capacitar a los profesores y líderes escolares ofreciéndoles ejemplos de prácticas que pueden aplicarse en los centros escolares, como la colaboración entre el profesorado. Hasta la fecha, la encuesta TALIS se ha realizado en dos ocasiones: en 2008 y 2013; la tercera edición, prevista para 2018, se encuentra actualmente en fase de preparación (OECD, 2014^[2]).

Los datos presentados en el presente informe proceden de TALIS 2013. En la segunda edición participaron 24 países y economías (4 sistemas educativos adicionales recopilaban datos de TALIS en 2014, tras la publicación del informe principal de TALIS 2013). TALIS 2013 ofrecía también a los países la opción de recopilar datos de los profesores de educación primaria (CINE 1), los de educación secundaria superior (CINE 3) y los de los centros escolares que participaron en PISA, además de los profesores de educación secundaria inferior (CINE 2), que eran el centro de atención de la encuesta principal (OECD, 2014^[2]).

Cinco países iberoamericanos participaron en la edición de 2013: Brasil, Chile, México, Portugal y España. Constituye una perspectiva internacional sobre la situación de sus profesores y permite comparar los países de Iberoamérica con sistemas educativos muy eficaces en otras partes del mundo.

Panorama de la educación

Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE es la fuente autorizada de información sobre la situación de la educación en todo el mundo. Proporciona información clave sobre los resultados de las instituciones educativas; el impacto del aprendizaje en todos los países; los recursos financieros y humanos invertidos en educación; el acceso, la participación y la progresión en la educación, y el entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares (OECD, 2016^[3]).

La edición de 2016 introdujo nuevos indicadores relativos a la tasa de culminación de la educación terciaria por los estudiantes y sobre los líderes de los centros. Proporcionaba más datos de tendencias y análisis de diversas cuestiones, como los salarios de los profesores, las tasas de graduación, el gasto en educación, las tasas de matriculación, los adultos jóvenes que ni estudian ni trabajan, los tamaños de las clases y las horas lectivas. La publicación examina las desigualdades de género en la educación y el perfil de los estudiantes que cursan y se gradúan en formación profesional (OECD, 2016^[3]).

El informe comprende los 35 países de la OCDE y varios países asociados (Argentina, Brasil, China, Colombia, Costa Rica, India, Indonesia, Lituania, Federación Rusa, Arabia Saudí y Sudáfrica).

Cobertura de países

Los datos recopilados en PISA, TALIS y «Panorama de la educación» abarcan más de 70 países. Los 35 países de la OCDE se incluyen en los datos recogidos en PISA y en «Panorama de la educación». En el caso de TALIS, sólo se dispone de datos comparables para 25 países de la OCDE; Austria, Alemania, Grecia, Hungría, Irlanda, Luxemburgo, Eslovenia, Suiza y Turquía no participaron en el estudio TALIS 2013.

Los datos estadísticos sobre Israel los han facilitado las autoridades competentes de Israel, y se hacen responsables de los mismos. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Medias internacionales

La «media de la OCDE» corresponde a la media aritmética de las respectivas estimaciones nacionales. Se calculó para la mayoría de los indicadores presentados en este informe.

La etiqueta utilizada en cifras y tablas indica el número de países incluidos en la media:

Media OCDE (para datos de PISA y «Panorama de la educación»): Media aritmética en los 35 países de la OCDE.

Media OCDE 25 (para datos de TALIS): Media aritmética en todos los países de la OCDE, excluidos Austria, Alemania, Grecia, Hungría, Irlanda, Luxemburgo, Eslovenia, Suiza y Turquía. Los datos de Estados Unidos no cumplían las normas internacionales para las tasas de participación y, como tal, se consideraron en la media de la OCDE para TALIS (véase OECD 2014^[2] para más información).

Redondeo de cifras

Debido al redondeo, algunas cifras de las tablas pueden no sumar exactamente los totales. Los totales, las diferencias y los promedios se calculan siempre sobre la base de los números exactos y se redondean sólo después del cálculo. Todos los errores estándar de esta publicación se han redondeado a uno o dos decimales. Los valores 0,0 o 0,00 no significan que el error estándar sea cero, sino que es inferior a 0,05 o 0,005, respectivamente.

Siglas y abreviaturas

BSJG	Beijing-Shanghái-Juanitas-Guangzhou [Pekín-Shanghái-Juanitas-Cantón (China)]
CABA	Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina)
CPEIP	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (Chile)
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
EIMLE	Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo. México
EESC	Estatus económico, social y cultural
PIB	Producto interior bruto
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
FIP	Formación inicial del profesorado
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
PPA	Paridad de poder adquisitivo
PTA	Programa de Transformación Educativa «Todos a Aprender»
ODS	Objetivos de desarrollo sostenible
SEP	Secretaría de Educación Pública (México)
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (México)
TALIS	Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje

Resumen ejecutivo

A medida que se hacen más evidentes los factores vinculados a las mejoras en los resultados de los estudiantes, los gobiernos de todo el mundo están sometiendo a estudio la calidad de sus docentes. La docencia ocupa un lugar central en muchos debates sobre políticas, mientras que se ponen en marcha y analizan continuamente iniciativas para desarrollar y apoyar al profesorado. Si la educación, el aprendizaje y las competencias deben actuar como elementos facilitadores e impulsores del desarrollo integrador y sostenible, es importante analizar la docencia como profesión. El presente informe avanza en esa dirección por lo que respecta a la región iberoamericana.

Iberoamérica necesita un cambio drástico en la política educativa. Sus profesores están sometidos a un clima económico volátil: aunque la mayoría de las economías iberoamericanas registraron un crecimiento medio anual del PIB próximo al 3 % en los últimos 15 años, el impulso se tambalea desde 2012. Los países de la región han hecho grandes esfuerzos para incrementar el número de matriculaciones escolares, lo que ha derivado en aumentos de hasta el 24 % en Brasil, Colombia y México entre 2003 y 2015, pero sus sistemas educativos tienen un alto nivel de repetición de curso, un bajo gasto relativo y un rendimiento bajo de los estudiantes de secundaria, todo lo cual refleja la necesidad de una reforma política para satisfacer las demandas de unos tiempos tan variables como los actuales.

Diseñar, aplicar y supervisar políticas es una manera eficaz de canalizar los esfuerzos educativos de un país. Un atributo clave para el éxito de los sistemas educativos es que aborden las políticas relativas al profesorado desde una perspectiva sistémica y global. Los sistemas educativos deben procurar diseñar una política en la que cada elemento esté claramente articulado y complementado a los demás.

¿Quiénes son los integrantes del profesorado en Iberoamérica?

La profesión docente en Iberoamérica está en gran medida «feminizada»: las mujeres constituyen más de la mitad de la plantilla docente en todos los niveles educativos. La región tiene una elevada proporción de profesores de mediana edad, lo que refleja que la docencia no logra atraer a nuevos docentes con talento. Por término medio, en Iberoamérica muy pocos profesores (2 %) no han completado la educación terciaria y tienen al menos 15 años de experiencia. Mientras que España y Portugal tienen menos estudiantes por profesor que la media de la OCDE en educación primaria a secundaria, otros países iberoamericanos tienen el doble de los ratios de alumnos por profesor que la OCDE. Las respuestas de los directores de centros escolares a las encuestas indican que existe una considerable desigualdad socioeconómica en las escuelas iberoamericanas, en las que las más favorecidas cuentan con mejores docentes que las menos favorecidas. Los directores también informaron de que el 55 % de los profesores trabajan en centros en los que los estudiantes llegan tarde semanalmente (hasta el 70 % o más en Chile) y el 41 % en centros en los que el absentismo se produce todas las semanas. Los niveles generales

de profesionalidad del profesorado en la región son bajos, en especial en comparación con los países de alto rendimiento como Estonia y Singapur. Los gobiernos tendrán que diseñar mecanismos eficaces para mejorar las condiciones de trabajo, aumentar los salarios y reducir la carga de trabajo de los profesores con el fin de aumentar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Atraer y seleccionar a los mejores profesores

Los profesores deben ser capaces de preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad y una economía que esperan de ellos que sean personas que dirijan su propio aprendizaje, competentes y motivadas para seguir aprendiendo durante toda la vida. El tipo y la calidad de la formación que reciben los profesores, así como los requisitos para acceder a la profesión docente y la evolución dentro de la profesión, configuran la calidad del profesorado. Sin embargo, el valor concedido a una profesión también puede afectar a la calidad de los candidatos que deciden acceder a ella. En muchos países iberoamericanos, los jóvenes de 15 años que desean convertirse en profesores tienen niveles inferiores de competencia académica que los que planean dedicarse a otras profesiones, mientras que en países de alto rendimiento las diferencias entre estos grupos no son significativas, lo que indica que en Iberoamérica la docencia carece de prestigio.

La atracción, el desarrollo y la retención de buenos profesores son prioridades para la política pública. Las carreras docentes se consideran cada vez más en términos de aprendizaje permanente, y la formación inicial no hace sino conformar la base. La región en estudio presenta una gran variedad en cuanto a los criterios de selección para acceder a programas de formación inicial del profesorado y su duración, y de si el acceso a la docencia exige la superación previa de una oposición o la certificación por una autoridad competente.

Desarrollar mejores estructuras de la carrera es otra dimensión crucial para atraer, desarrollar y retener a profesores eficaces. El desarrollo de estructuras de la carrera docente puede responder asimismo a la necesidad en materia de políticas relativa a dotar a los profesores de los conocimientos y las competencias necesarios para hacer frente a las cambiantes demandas de sus escuelas y aulas. Una buena estructura de carrera también debería poder reconocer y recompensar a los profesores eficaces que continúan desarrollándose y aprendiendo. Algunos países iberoamericanos parecen estar en transición hacia un enfoque mixto, que combina elementos tanto de los sistemas basados en la carrera profesional como de los basados en el puesto (p. ej., Brasil, Chile, Colombia y Portugal). Estas fórmulas «mixtas» suelen combinar la evaluación del rendimiento y la formación con la antigüedad, como criterios para el avance de la carrera profesional.

Creación de sistemas de aprendizaje más equitativos en toda Iberoamérica

Los educadores y los responsables de la formulación de políticas en muchos países parecen ser muy conscientes del hecho de que la falta de equidad en el acceso a profesores de calidad puede poner en peligro las posibilidades de éxito académico de los estudiantes desfavorecidos. Para que estos tengan las mismas oportunidades, varios países iberoamericanos han invertido más recursos de personal docente en zonas o centros de enseñanza desfavorecidos, para reducir el tamaño de las clases y/o aumentar las horas lectivas. Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) han determinado que una distribución desigual de los profesores de alta calidad – utilizando medidas de calidad objetivas y subjetivas– va asociada a mayores brechas en el

rendimiento de los estudiantes desfavorecidos. En muchos países se observó que había menor probabilidad de que los profesores más cualificados y experimentados enseñaran en centros desfavorecidos; y cuanto más generalizada era esta situación, mayor era la brecha socioeconómica en el rendimiento de los estudiantes. Cualquier política docente que intente abordar la situación de desventaja de los estudiantes de entornos desfavorecidos debe esforzarse por asignar a profesores de calidad, y no sólo a más profesores, a los estudiantes insuficientemente atendidos.

Desarrollo de un profesorado eficaz

Garantizar que los profesores reciben apoyo y formación a lo largo de su vida profesional es crucial para establecer estructuras de la carrera profesional atractivas y eficaces. Las actividades de desarrollo profesional deben estar incluidas en el plan de estudios de aprendizaje permanente, proporcionando a los profesores conocimientos y competencias pertinentes y efectivas. La Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de 2013 reveló que, de los cinco países iberoamericanos participantes en la encuesta (Brasil, Chile, México, Portugal y España), sólo España y Chile tenían tasas de participación en actividades de desarrollo profesional inferiores a la media de la OCDE; de hecho, Chile tenía la tasa de participación más baja de los 38 países participantes en TALIS. Los profesores parecen enfrentarse a mayores barreras al desarrollo profesional en los países iberoamericanos: cerca de dos tercios alegan como motivo para no acceder al desarrollo profesión la falta de ofertas de formación pertinente.

Para evaluar qué desarrollo profesional necesitan los profesores, los sistemas educativos deben disponer de información sobre cómo trabajan los docentes y sobre el modo en que estos resultados les pueden ayudar en sus estrategias de motivación, preparación y enseñanza. Las evaluaciones del profesorado parecen ser la forma más directa de identificar y mejorar el ejercicio profesional de cada profesor. En los últimos años, un gran número de países iberoamericanos, cada vez más conscientes de la importancia de contar con buenos profesores para la calidad de sus sistemas educativos, han comenzado a desarrollar y aplicar sistemas de evaluación del profesorado. Estos modelos de evaluación deberán adaptarse al contexto de cada país, ya que no existe un modelo universalmente válido para mejorar la calidad de la educación.

Índice

1. Visión general del contexto iberoamericano.....	23
1.1. Contexto económico	24
1.2. Contexto educativo	30
1.2.1. Logros de los alumnos en Iberoamérica	31
1.2.2. Alumnos de bajo rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas	34
1.2.3. Gasto en educación	37
1.3. Políticas respecto al profesorado en Iberoamérica.....	40
1.3.1. Componentes de las políticas respecto al profesorado	42
1.3.2. ¿Cuáles son las políticas respecto a los profesores de los sistemas educativos de éxito?	43
1.4. Conclusión	45
1.5. Referencias.....	47
2. Los profesores de Iberoamérica: perfil del profesorado en la región	50
2.1. Hacia un perfil del profesorado en Iberoamérica.....	51
2.1.1. Distribución de los profesores iberoamericanos por género y edad	51
2.1.2. Cualificaciones y experiencia de los profesores iberoamericanos	53
2.1.3. Centros de enseñanza en los que trabajan los profesores iberoamericanos	57
2.1.4. Salario y horario de trabajo de los profesores iberoamericanos	64
2.2. Profesionalidad de los docentes en Iberoamérica	68
2.2.1. ¿Qué es la profesionalización docente?	68
2.2.2. Medición de la profesionalidad docente en Iberoamérica	70
2.3. Conclusión	74
2.4. Nota.....	75
2.5. Referencias.....	76
3. Atracción y selección de los mejores profesionales para la profesión docente.....	81
3.1. Contratación de profesores	82
3.1.1. Atracción y selección de los mejores docentes.....	85
3.1.2. Cualificaciones educativas de los profesores y resultados de los estudiantes	88
3.2. Estructuras de la carrera docente de los profesores en Iberoamérica	90
3.2.1. Sistemas basados en la carrera.....	91
3.2.2. Sistemas basados en el puesto	92
3.2.3. Sistemas basados en la carrera y sistemas basados en el puesto en Iberoamérica	93
3.2.4. Retos para los sistemas basados en la carrera y los sistemas basados en el puesto.....	94
3.3. Conclusiones	96
3.4. Referencias.....	98
4. ¿Se puede compensar la situación de desventaja de los estudiantes de entornos desfavorecidos mediante la asignación selectiva del profesorado?	100

4.1. ¿Qué diferencias hay en el número de profesores entre unos centros de enseñanza y otros?	103
4.1.1. Tamaño de la clase y ratio de alumnos por profesor	103
4.1.2. Opiniones de los directores y los profesores de los centros de enseñanza sobre la falta de personal docente	108
4.2. ¿Qué diferencias hay en la calidad del profesorado entre unos centros de enseñanza y otros?	110
4.2.1. Formación y cualificación de los profesores	111
4.2.2. Experiencia del profesor	114
4.2.3. Opiniones de los directores y profesores sobre la calidad del profesorado	119
4.2.4. ¿Compensan los sistemas de educación pública iberoamericanos la situación de desventaja de los estudiantes de entornos desfavorecidos?.....	122
4.3. ¿Qué relación hay entre la asignación selectiva del profesorado y la desigualdad en el rendimiento entre los estudiantes con diferente situación socioeconómica?	122
4.3.1. Falta de personal docente y equidad en el rendimiento de los estudiantes.....	123
4.3.2. Asignación selectiva de profesores y equidad en el rendimiento de los estudiantes.....	125
4.4. Prestación de apoyo a los profesores que trabajan en centros de enseñanza desfavorecidos	128
4.5. Repercusiones de estos resultados en las políticas	129
4.6. Notas	131
4.7. Referencias.....	133
5. Desarrollo profesional y evaluación del profesorado	138
5.1. Desarrollo profesional en los países iberoamericanos	139
5.1.1. Iniciación profesional y tutorías	140
5.1.2. Fuerzas motrices y costes del desarrollo profesional	146
5.1.3. Participación y necesidad de desarrollo profesional.....	148
5.1.4. Formas efectivas de desarrollo profesional	151
5.2. Evaluación del profesorado en Iberoamérica.....	159
5.2.1. Comparación de la evaluación del profesorado en los sistemas educativos de alto rendimiento y en los países iberoamericanos.....	160
5.3. Conclusión	168
5.4. Notas	179
5.5. Referencias.....	180

Figuras

Figura 1.1. Componentes del crecimiento del PIB en América Latina (2010-2014)	26
Figura 1.2. PIB per cápita en una selección de países de América Latina, Asia y la OCDE (1950, 1980 y 2016)	28
Figura 1.3. Crecimiento del PIB y tasas de pobreza en América Latina (1990-2015)	29
Figura 1.4. Proporción de alumnos de bajo y alto rendimiento en PISA 2015.....	32
Figura 1.5. Competencia de los alumnos en ciencias, lectura y matemáticas, PISA 2015.....	36
Figura 1.6. Gasto por alumno de entre 6 y 15 años y rendimiento en ciencias, PISA 2015.....	39
Figura 1.7. Gasto acumulado por alumno de entre 6 y 15 años en Iberoamérica (2010, 2014)	40
Figura 2.1. Distribución del profesorado por género	52
Figura 2.2. Distribución de los profesores por edad	53
Figura 2.3. Experiencia laboral de los profesores.....	57
Figura 2.4. Tamaños de las clases.....	58

Figura 2.5. Distribución de profesores experimentados en centros de enseñanza con mayores y menores dificultades.....	59
Figura 2.6. Carencia de personal docente percibida, por perfil socioeconómico, tipo y ubicación de los centros educativos.....	61
Figura 2.7. Falta de recursos educativos.....	62
Figura 2.8. Ambiente del centro de enseñanza.....	64
Figura 2.9. Salarios estatutarios, basados en cualificaciones típicas, en la parte superior de la escala (2014).....	66
Figura 2.10. Tendencias en los sueldos de los profesores y rendimiento en ciencias.....	67
Figura 2.11. Organización del horario laboral de los profesores (2014).....	68
Figura 2.12. Profesionalidad docente en Singapur y Estonia.....	72
Figura 2.13. Profesionalidad de los docentes en los países iberoamericanos.....	73
Figura 3.1. Opinión de los profesores sobre la valoración de la profesión docente por parte de la sociedad, TALIS 2013.....	83
Figura 3.2. Puntuaciones en lectura y matemáticas entre los estudiantes que aspiran a trabajar como profesores, PISA 2015.....	84
Figura 3.3. Salarios de los profesores en los países iberoamericanos, PISA 2015.....	86
Figura 3.4. Relación entre el porcentaje de profesores debidamente acreditados en los países de Iberoamérica y el rendimiento en ciencias de los estudiantes, PISA 2015.....	90
Figura 3.5. Estructuras de la carrera docente de los profesores en Iberoamérica.....	93
Figura 4.1. Tamaño medio de la clase, por perfil socioeconómico del centro de enseñanza.....	104
Figura 4.2. Ratio medio de alumnos por profesor, por perfil socioeconómico del centro de enseñanza.....	107
Figura 4.3. Percepciones de los directores sobre la falta de personal docente, según el perfil socioeconómico escolar.....	109
Figura 4.4. Profesores de ciencias con especialidad universitaria en ciencias, por perfil socioeconómico del centro de enseñanza.....	112
Figura 4.5. Experiencia media del profesorado, por perfil socioeconómico del centro de enseñanza.....	115
Figura 4.6. Relación entre las diferencias socioeconómicas en el rendimiento en lectura y el tamaño de la clase.....	124
Figura 4.7. Relación entre las diferencias socioeconómicas en el rendimiento en ciencias y en las cualificaciones de los profesores.....	125
Figura 4.8. Relación entre las diferencias socioeconómicas en el rendimiento en lectura y en la proporción de profesores principiantes.....	126
Figura 4.9. Relación entre las diferencias socioeconómicas en el rendimiento en lectura y en las percepciones de la calidad del profesorado.....	127
Figura 5.1. Acceso a programas de iniciación profesional, TALIS 2013.....	141
Figura 5.2. Programas de tutoría en educación secundaria inferior, TALIS 2013.....	142
Figura 5.3. Efecto previsto de la participación en programas de iniciación profesional sobre la actuación como tutor, TALIS 2013.....	143
Figura 5.4. Efecto previsto de la participación en programas de iniciación profesional sobre la participación en actividades de desarrollo profesional, TALIS 2013.....	144
Figura 5.5. Requisitos para el desarrollo profesional del profesorado.....	147
Figura 5.6. Participación reciente de los docentes en actividades de desarrollo profesional, por su coste financiero personal, TALIS 2013.....	148
Figura 5.7. Participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional y características del centro, PISA 2015.....	149
Figura 5.8. Necesidades de desarrollo profesional de docentes de educación secundaria inferior, TALIS 2013.....	150
Figura 5.9. Participación en el desarrollo profesional integrado en el centro y respuestas de profesores sobre el impacto en la enseñanza, por país, TALIS 2013.....	152

Figura 5.10. Componentes efectivos del desarrollo profesional en Estonia y Singapur, TALIS 2013.....	156
Figura 5.11. Componentes efectivos del desarrollo profesional en los países de Iberoamérica, TALIS 2013.....	157
Figura 5.12. Docentes que se sometieron a evaluaciones formales, TALIS 2013.....	164
Figura 5.13. Resultados de la evaluaciones del profesorado, TALIS 2013.....	167

Tablas

Tabla 1.1. Visión instantánea del rendimiento en ciencia, lectura y matemáticas, PISA 2015.....	32
Tabla 1.2. Ámbitos principales de la política respecto al profesorado.....	43
Tabla 2.1. Niveles educativos de los profesores.....	54
Tabla 2.2. Diferencias entre una semiprofesión y una profesión.....	69
Tabla 3.1. Requisitos para las oposiciones y duración de la formación inicial para docentes, PISA 2015.....	88
Tabla 3.2. Profesorado debidamente acreditado y profesores que trabajan a tiempo completo en los países iberoamericanos, PISA 2015.....	89
Tabla 4.1. Comparación de los recursos de personal docente entre centros de enseñanza de entornos desfavorecidos y favorecidos.....	105
Tabla 4.2. Comparación de recursos de personal docente en centros de enseñanza públicos de entornos desfavorecidos y favorecidos.....	106
Tabla 4.3. Comparación de los niveles de cualificación del profesorado entre centros de enseñanza de entornos favorecidos y desfavorecidos.....	113
Tabla 4.4. Comparación de las características del profesorado entre los centros de enseñanza de entornos favorecidos y desfavorecidos.....	116
Tabla 4.5. Comparación de las percepciones sobre la calidad del profesorado entre centros de entornos favorecidos y desfavorecidos.....	120
Tabla 5.1. Actividades de desarrollo profesional integrado en el centro, PISA 2015.....	155

1. Visión general del contexto iberoamericano

El capítulo ofrece una visión general de la situación económica y educativa a la que se enfrenta la región iberoamericana. Proporciona parte del contexto social requerido para ayudar a comprender las necesidades concretas de la política educativa. Comienza con la historia económica reciente y la situación actual de los países iberoamericanos, particularmente en América Latina. A continuación, se considera el contexto educativo de la región, junto con los niveles de éxito de los alumnos y de gasto este sector. El capítulo concluye con una visión global del tipo de políticas respecto al profesorado que los gobiernos podrían verse obligados a desarrollar para mejorar los resultados educativos y sociales en la región.

Los datos estadísticos sobre Israel los han facilitado las autoridades competentes de Israel, y se hacen responsables de los mismos. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Iberoamérica es una tierra de un potencial desaprovechado. La región es joven, y afronta una oportunidad demográfica única, que le procura la posibilidad de lograr un crecimiento inclusivo en la región, y una educación de alta calidad podría ejercer como potencial motor del crecimiento interno en apoyo del progreso futuro. Inevitablemente, los profesores deben desempeñar un papel integral e indispensable en tal proceso de crecimiento inducido por la educación.

Con el presente capítulo se pretenden sentar las bases para el resto del informe, al esbozar el marco económico existente en Iberoamérica, y en particular en América Latina, haciendo hincapié en la necesidad de impulsar la inversión en educación y las competencias para mejorar los resultados económicos y sociales de sus ciudadanos. A la referencia a este contexto le sigue una breve descripción de la situación actual del gasto en educación y relacionado con este sector en la región. A continuación se aborda el modo en que estas iniciativas educativas pueden encuadrarse en directrices sustantivas en el terreno de la formulación de políticas. Esta visión detallada del contexto existente ayuda a entender la importancia de los siguientes capítulos; se incide en el entorno difícil en el que trabajan y se desarrollan los profesores, motivando así a los gobiernos a mejorar estas circunstancias mediante el diseño de políticas específicas no sólo para el profesorado de la región sino, por extensión, para la consecución de un crecimiento sostenible a largo plazo.

El análisis se refiere fundamentalmente a los países iberoamericanos que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015, el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) 2013 y *Panorama de la educación 2016* (OECD, 2016^[1]). Se trata en concreto de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, México, Perú y Uruguay (en América Latina); y Portugal y España (en Europa). En cualquier caso, también se hace referencia a otros países latinoamericanos para los que se dispone de datos. En el anexo A se ofrece más información sobre estos estudios.

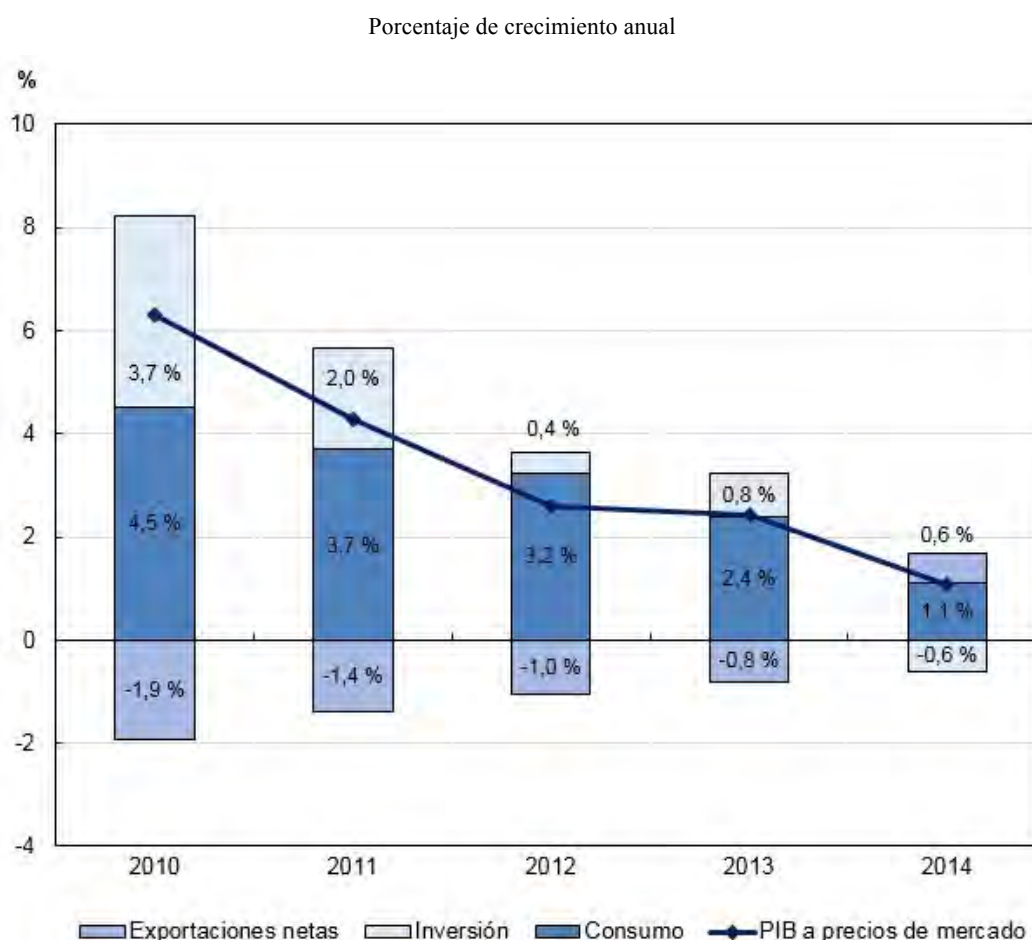
1.1. Contexto económico

En los últimos 15 años, la mayoría de las economías iberoamericanas han registrado un crecimiento medio anual del producto interior bruto (PIB) de alrededor del 3 %, por encima de las tasas alcanzadas por la mayoría de las economías desarrolladas, pero muy por debajo de las obtenidas por las regiones en desarrollo. China, Asia meridional y el África subsahariana mostraron un crecimiento anual más rápido, con un promedio de más del 5 % anual durante el período considerado (Cadena et al., 2017^[2]). Actualmente, el crecimiento en la región se encuentra sujeto a la presión adicional ejercida por factores internos y externos, lo que tendrá consecuencias socioeconómicas a largo plazo. Tras una rápida recuperación con posterioridad a la crisis financiera mundial de 2009, el impulso adquirido en Iberoamérica (especialmente en el bloque latinoamericano) ha venido atenuándose desde 2012. El PIB se elevó apenas un 1 % en 2014, muy por debajo de las tasas medias de crecimiento del 5 % de la década anterior. La fuerte demanda mundial, los altos precios de las materias primas y una liquidez abundante impulsaron el crecimiento en la región entre 2003 y 2011, pero un crecimiento global más débil, el descenso de dichos precios y unos flujos de capital menguantes reducen actualmente la actividad (OECD/CAF/ECLAC, 2015^[3]). Más recientemente, después de cinco años de desaceleración del crecimiento, la actividad en la región entró en territorio negativo en 2015 y se contrajo aún más en 2016, manteniéndose entre -0,5 % y -1 %. Si bien solo cuatro países mostraron un crecimiento negativo del PIB en 2016 (Argentina, Brasil,

Ecuador y Venezuela), las perspectivas de recuperación a medio plazo son sombrías o modestas en toda Iberoamérica.

Uno de los factores clave que subyacen a la reciente desaceleración en las economías iberoamericanas es la pérdida de impulso en el ámbito de la inversión. Mientras que la inversión resultó crucial para el crecimiento en 2010 tras la crisis de 2009, su contribución fue negativa en 2014 (Figura 1.1). Las expectativas de los inversores se han deteriorado en los últimos años, lo que afecta a los planes de inversión en la mayoría de las economías de América Latina y el Caribe. Esta situación puede obedecer a dos tipos diferentes de factores. En primer lugar, los cambios en el contexto mundial dieron lugar a unas condiciones externas menos propicias para América Latina en el marco de la región iberoamericana (p. ej., una demanda mundial atenuada, menores precios de las materias primas y condiciones financieras más estrictas). En segundo lugar, factores internos como la incertidumbre en materia de políticas y la aprobación de proyectos de reforma, especialmente en materia fiscal, en algunos países (Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador y Venezuela) pueden haber diferido los planes de inversión. Si bien los factores internos pueden ser de corta duración, los mundiales pueden resultar más persistentes e influir en las perspectivas de inversión futuras a medida que los agentes se adaptan a condiciones externas menos favorables. La inversión pública no ha sido suficiente para compensar el recorte de la inversión privada.

Figura 1.1. Componentes del crecimiento del PIB en América Latina (2010-2014)



Nota: El promedio simple de América Latina incluye a Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Fuente: OCDE/CAF/ECLAC (2016^[4]), *Perspectivas económicas de América Latina 2017: juventud, competencias y emprendimiento*, <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2017-en>; cálculos basados en la recopilación de fuentes oficiales a cargo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

El desempeño económico agregado de la región oculta las diferencias internas. Las tasas de crecimiento anual más sólidas de los últimos 15 años (2000-2015) las lograron las economías andinas de Colombia, Perú y Costa Rica y República Dominicana, que alcanzaron tasas de crecimiento entre el 4,2 % y el 6,5 %. Las economías más grandes, a saber, Brasil y México, obtuvieron unas bajas tasas de crecimiento anual, del 2,2 % y el 2,7 % respectivamente. Las recientes crisis económicas en Argentina y Venezuela también situaron a sus tasas de crecimiento por debajo del promedio de la región, en el 2,5 % y el 2,1 % respectivamente (Cadena et al., 2017^[2]). Las economías de Argentina y Venezuela se encuentran actualmente en una fase de contracción, mientras que Brasil sigue estancada en su recesión más profunda en tres décadas (OECD/CAF/ECLAC, 2016^[4]). De manera similar, aunque la tasa de inversión media en América Latina –que casi alcanza el 20 % del PIB– se aproxima a las tasas de inversión en economías industriales con un uso más intensivo del capital, y es muy inferior a la de otras economías emergentes, el promedio oculta amplias diferencias. Las bajas tasas de

inversión en las economías más grandes, y en concreto, las de Argentina, Brasil y México, reducen la media regional (OECD/CAF/ECLAC, 2015^[3]).

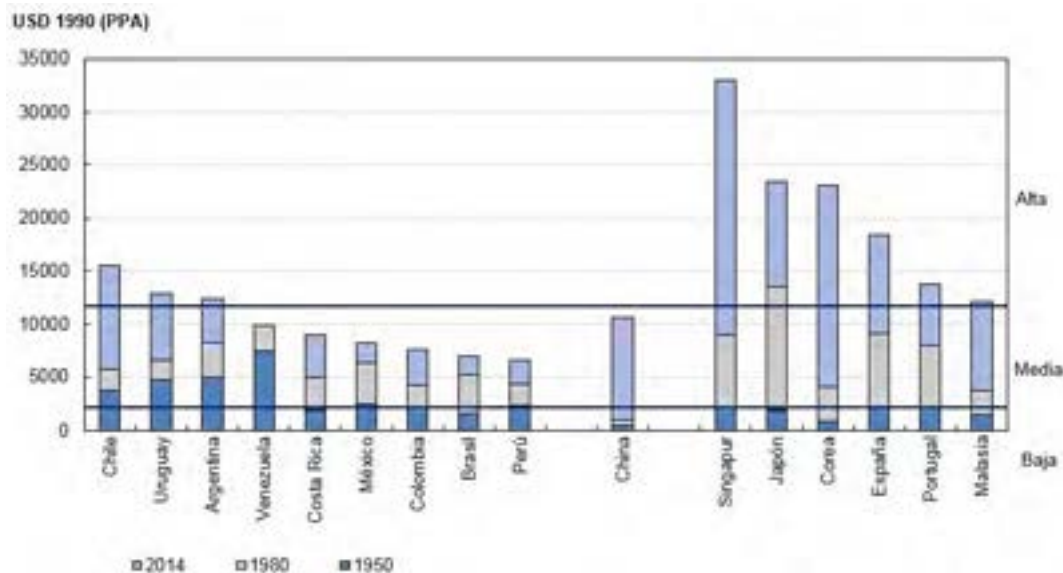
La composición del crecimiento de la región también suscita preocupación respecto a la sostenibilidad. La brecha de crecimiento entre América Latina y las regiones emergentes de Asia durante la última década se atribuye en gran medida a un menor crecimiento de la productividad total de los factores. La productividad total de los factores (PTF) es la parte del producto obtenido que no explica la cantidad de insumos utilizados en la producción. En este sentido, su nivel viene determinado por la eficiencia e intensidad con que se utilizan los insumos en la producción. Casi el 80 % del crecimiento del PIB en el período 2000-2015 se debe al aumento de los insumos relacionados con la mano de obra que refleja el crecimiento de la población, más que de la productividad (Cadena et al., 2017^[2]). La contribución al crecimiento del empleo ha sido mayor en América Latina que en cualquier otra región del mundo. La producción por trabajador ha aumentado únicamente un 0,6 % anual desde 2000, lo que representa uno de los desempeños más deficientes en materia de productividad de cualquier región (Cadena et al., 2017^[2]). El crecimiento de la productividad es clave para impulsar el crecimiento de los ingresos y los salarios; la evolución de estas dos variables se encuentra estrechamente ligada. En el conjunto de los países en desarrollo, la productividad creció un 3,9 % anual y el PIB per cápita un 4,2 % entre 2000 y 2015. En América Latina las cifras equivalentes ascendieron únicamente al 0,6 % y el 1,6 %. Se espera que, para 2030, la tasa de crecimiento del empleo caiga a solo un 1,1 % anual. Si el incremento de la productividad no cambia, el crecimiento del PIB en América Latina podría caer en un 40 % en los próximos 15 años en comparación con los 15 anteriores (Cadena et al., 2017^[2]).

Estas turbulencias económicas subyacentes dan lugar a que la trampa del ingreso medio podría representar un desafío para la mayoría de las economías iberoamericanas. Este fenómeno se refiere a la desaceleración del crecimiento a largo plazo que afrontan numerosos países cuando se acercan a los niveles medios de renta per cápita, ya que, al rápido crecimiento registrado por algunos países en las primeras etapas del desarrollo, le sigue un estancamiento persistente (Eichengreen, Park and Shin, 2011^[5]; Felipe, Abdon and Kumar, 2012^[6]; Aiyar, 2013^[7]).

Hasta la fecha, solo España, Portugal, Chile y Uruguay han logrado escapar de la trampa del ingreso medio en Iberoamérica (Figura 1.2). Muchas de las economías del resto de la región han sufrido episodios recurrentes y pronunciados de estancamiento de la renta per cápita, particularmente después del decenio de 1980. La trampa del ingreso medio se debe en parte a las deficiencias en el Estado de derecho, la corrupción y las estructuras productivas menos concentradas en las actividades que requieren un uso intensivo del conocimiento. El bloque latinoamericano dentro de Iberoamérica registró una tasa de crecimiento medio del PIB per cápita del 2,5 % en 2006-2016. A este ritmo, la región podría mantenerse en la trampa referida durante otras cuatro décadas, tras casi siete decenios de permanencia en esa situación. Este promedio oculta asimismo grandes diferencias entre países: economías como Argentina, Costa Rica y Panamá deberían salir de la trampa a principios del decenio de 2020, mientras que El Salvador, Honduras y Nicaragua podrían tener que esperar hasta diez décadas.

Figura 1.2. PIB per cápita en una selección de países de América Latina, Asia y la OCDE (1950, 1980 y 2016)

USD de 1990 en términos de paridad de poder adquisitivo



Nota: LI = renta baja; LMI = renta media baja; UMI = renta media alta.

Fuente: OCDE/CAF/ECLAC (2016_[4]), *Perspectivas económicas de América Latina 2017: juventud, competencias y emprendimiento*, <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2017-en>. Cálculos basados en la metodología propuesta por Felipe, Abdon y Kumar (2012_[6]). Datos extraídos de FMI (2016_[8]), *Base de datos World Economic Outlook, edición de abril de 2016*, <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2016/01/weodata/index.aspx> y Bolt y van Zanden (2014_[9]), «The Maddison Project: Collaborative research on historical national accounts».

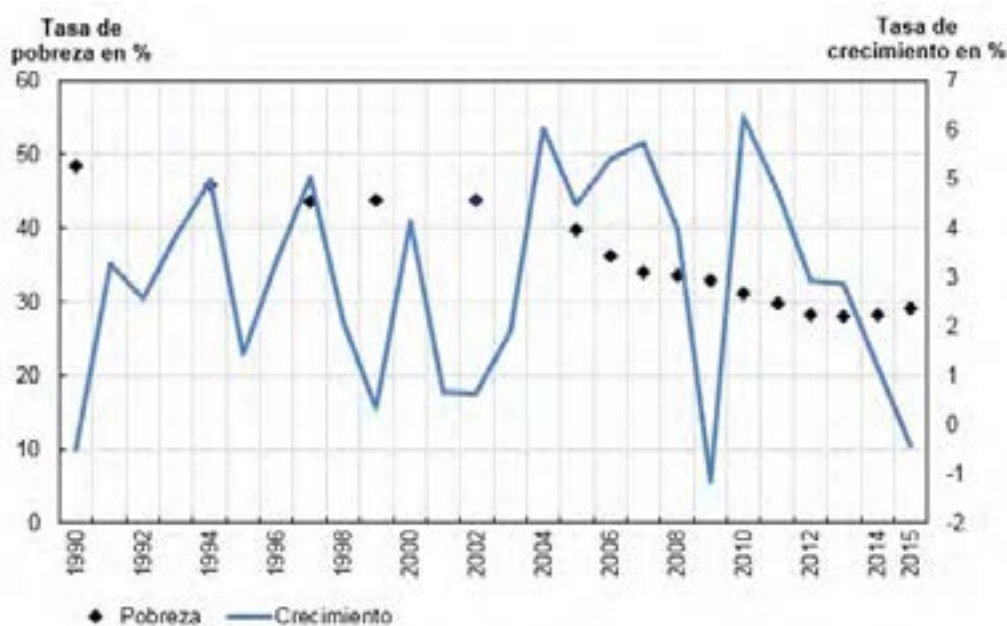
El crecimiento reviste una inmensa importancia porque impulsa mejoras en la vida de las personas, pero el vínculo entre crecimiento y bienestar no siempre es sencillo y requiere la consideración de varias dimensiones. En general, América Latina ha logrado avances socioeconómicos notables en las dos últimas décadas. Sobre la base de las medidas de pobreza e indigencia de la CEPAL (2010_[10]), entre 1990 y 2014, las tasas de pobreza disminuyeron del 48,4 % al 28,2 % de la población total. Unos 60 millones de personas escaparon de la pobreza, aunque 168 millones se mantienen por debajo del umbral de la pobreza. La tasa de indigencia también disminuyó en 2014, y 25 millones de personas escaparon de esta situación (ECLAC, 2016_[11]). En 2014, la proporción de la población en América Latina que ganaba entre 10 y 50 USD al día (en términos de paridad de poder adquisitivo (PPA) de 2005) –considerada la «clase media consolidada»– alcanzó el 35 %, un aumento significativo respecto al 21 % de 2001 (World Bank, 2016_[12]). La proporción de latinoamericanos que viven con entre 4 a 10 USD (PPA 2005) al día –a los que se considera «vulnerables»– también ha aumentado de manera constante desde 2000, hasta alcanzar un máximo del 39 % en 2014. Queda así un 23 % de la población que sobrevivía con menos de 4 USD (PPA de 2005) al día en 2014, una cifra por debajo del umbral de pobreza moderada. Del mismo modo, la desigualdad disminuyó considerablemente en América Latina, ya que el coeficiente medio de Gini cayó por debajo del 0,49 en 2010, lo que refleja un descenso de 0,1 puntos al año desde 2002 (Gasparini, 2016_[13]).

Después de los importantes avances logrados hasta 2014 referidos anteriormente, las estimaciones para 2015 sugieren que los índices de pobreza e indigencia habrán

aumentado, ya que la región se enfrenta a una contracción y a un aumento de la inflación, y pueden preverse resultados similares en 2016 con la continuación de la recesión. En 2015, en torno a 7 millones de latinoamericanos pasaron a ser considerados «pobres», lo que elevó la tasa de pobreza regional total al 29,2 % (175 millones de personas), frente al 28,2 % de 2014 (ECLAC, 2016^[11]), y más de 5 millones de personas cayeron en la indigencia (ECLAC, 2016^[11]). Tales cifras representan el mayor aumento de las tasas de pobreza desde finales del decenio de 1980. Y lo que es más importante, esto refleja una pérdida de la resiliencia mostrada por América Latina en las últimas décadas; cuando las tasas de pobreza no se elevaron durante la desaceleración económica de principios de la década de 2000 o la crisis financiera (Figura 1.2).

La desigualdad de la renta también ha disminuido a un ritmo más lento desde el decenio de 2010 en las economías latinoamericanas, excepto Colombia, Ecuador y Uruguay (Gasparini, 2016^[13]). Esta desaceleración se debe al debilitamiento de los factores que habían impulsado avances anteriores: la expansión de los programas de transferencia de efectivo y los aumentos del salario mínimo, así como a las ralentizaciones en la reducción del desempleo y las tasas de fertilidad en los hogares de bajos ingresos. Esta situación también pondrá a prueba la solidez y el nivel de vida de la clase media que ha surgido a lo largo de la última década en América Latina (OECD, 2010^[14]).

Figura 1.3. Crecimiento del PIB y tasas de pobreza en América Latina (1990-2015)



Nota: Las tasas de pobreza definidas por la CEPAL se refieren a América Latina; las tasas anuales de crecimiento del PIB se refieren a América Latina y el Caribe.

Fuente: OCDE/CAF/ECLAC (2016^[4]), *Perspectivas económicas de América Latina 2017: juventud, competencias y emprendimiento*, <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2017-en>; basado en datos de la CEPAL (pobreza) y CEPALSTAT (PIB).

En los países de renta baja, el crecimiento se deriva generalmente de la reasignación de la mano de obra de actividades y sectores de baja productividad a otros de productividad elevada. Llegar a los niveles de ingresos medios requiere por lo general de nuevos motores de crecimiento económico, que se basan en sectores de manufactura y servicios en los que se utiliza de manera intensiva el capital y las competencias (Kharas and Kohli,

2011^[15]). Las economías que transitan con éxito hacia tales actividades necesitan una gran reserva de mano de obra cualificada, tasas de inversión favorables, un sistema desarrollado de innovación nacional y un entorno macroeconómico e institucional propicio para el emprendimiento. Incluso con estos cimientos, pueden tener dificultades en la coordinación de todos los elementos necesarios para alcanzar el objetivo de la diversificación productiva.

Además de la diversificación de productos, la mayoría de los países iberoamericanos necesitan invertir en innovación, en la calidad y la pertinencia de las competencias de sus trabajadores, y en cerrar las brechas existentes en cuanto a infraestructuras para revertir este período de crecimiento negativo. El capital de innovación en América Latina es mucho menor que en la OCDE. Esta situación exigirá un esfuerzo para invertir a escala interna y atraer innovación, pero también inversiones extranjeras. Según las proyecciones realizadas, se estima que, para 2030, 90 millones de latinoamericanos habrán completado estudios de enseñanza terciaria (19 % de su población activa), lo que se aproximaría a la mitad de la cifra de otros gigantes en desarrollo como China (OECD/CAF/ECLAC, 2015^[3]).

Diseñar una estrategia real en materia de educación, competencias e innovación resultará esencial para mantenerse al día respecto al fortalecimiento del capital humano en las regiones en desarrollo. Se incluye aquí no solo la educación tradicional, sino también la formación en el lugar de trabajo para actualizar las competencias de los trabajadores. Incidir en el profesorado de la región constituirá una herramienta política esencial que puede ayudar a garantizar un crecimiento sostenible a largo plazo.

1.2. Contexto educativo

Numerosos países iberoamericanos han comenzado lentamente a colocar la educación y las competencias en un lugar elevado de sus agendas de formulación de políticas. Muchos han efectuado cambios significativos en sus leyes y reglamentos de educación. La mayoría ha introducido herramientas de supervisión y evaluación nacionales. También ha aumentado el gasto en educación. Por ejemplo, entre 2003 y 2012, los recursos asignados a los alumnos de enseñanza secundaria aumentaron entre 2 y 5 puntos porcentuales en Argentina, Brasil, Chile y Colombia, Portugal y España (OECD, 2018^[16]). En esta sección se examina el contexto educativo en sentido amplio, los cambios acaecidos, el rendimiento de los alumnos y la inversión educativa en la región, sobre la base de la información del reciente informe de la OCDE, *Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015* (OECD, 2018^[16]).

El acceso a la escolarización, que constituye un requisito previo para lograr la integración y la equidad en la educación, también ha aumentado considerablemente durante la última década en Iberoamérica, como ponen de relieve los datos de PISA 2015. Aunque contar con todos los jóvenes de 15 años de edad elegibles matriculados en centros escolares no garantiza que cada uno de los alumnos adquiera las capacidades necesarias para prosperar en una economía cada vez más intensiva en el conocimiento, sí se trata de un primer paso hacia la creación de un sistema educativo inclusivo y justo. Con independencia de su nivel medio de rendimiento, todo sistema educativo en el que una gran proporción de los jóvenes de 15 años de edad no asiste a la escuela no puede considerarse un sistema equitativo (OECD, 2016^[17]).

Entre 2003 y 2015, México añadió más de 300.000 alumnos a la población total de personas de 15 años de edad matriculados en cursos de grado 7 o superior, lo que

constituye un incremento del 24 %, y por encima del crecimiento general de la población de jóvenes de 15 años. En el mismo período, Brasil añadió a más de 493 000 alumnos (un aumento en la matriculación del 21 %) y Colombia añadió más de 130 000 entre 2006 y 2015, lo que supone un aumento del 24 %, a pesar de la disminución de la población de jóvenes de 15 años de edad en ambos países. Esto significa que en estos tres países aumentaron las tasas de matriculación mediante la mejora de su capacidad para retener a los alumnos a medida que avanzan en cursos superiores (OECD, 2016_[17]).

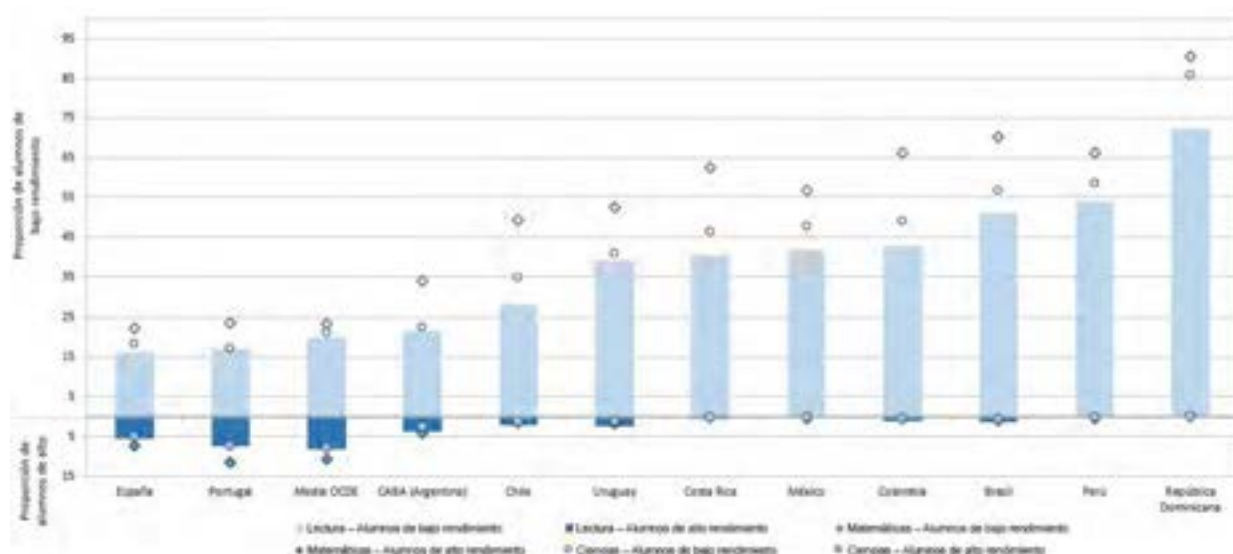
1.2.1. Logros de los alumnos en Iberoamérica

A pesar de estas alentadoras mejoras en el acceso a la educación, a la región no le ha ido tan bien en cuanto a la mejora de los resultados educativos y las competencias de la población. El análisis de los resultados de PISA pone de relieve que los países latinoamericanos tienden a un desempeño peor que el de los países asiáticos, que fueron los de mejor rendimiento en PISA (IDB, 2016_[18]), incluso después de tener en cuenta el nivel de producto interior bruto (PIB) por habitante o el nivel acumulado de gasto en educación para alumnos de 6 a 15 años de edad. El elevado nivel de repetición de curso, junto con las altas tasas de absentismo escolar, señala la ineficiencia de los sistemas educativos latinoamericanos. Aunque España y Portugal rindieron relativamente bien en PISA 2012, con resultados cercanos a la media OCDE, siguen adoleciendo de problemas de calidad y eficiencia. Aunque su desempeño relativo mejora una vez que se tiene en cuenta el PIB por habitante y el contexto socioeconómico a escala nacional, siguen situándose por detrás de Corea, Japón, Polonia y Eslovenia, que presentan niveles similares de gasto por alumno. Esto indica que España y Portugal tienen cierto margen para elevar la eficiencia de los recursos humanos y financieros en sus sistemas educativos (véase el anexo A para más información sobre PISA 2015, y el anexo B en lo que atañe a los resultados de 2015).

El desempeño de los alumnos a los 15 años de edad incide en sus competencias futuras, por lo que debe considerarse con detenimiento el rendimiento de los alumnos iberoamericanos, ya que probablemente constituyen una limitación al desarrollo de una mano de obra cualificada. Además de la clasificación general, PISA también desglosa el rendimiento de los alumnos en niveles de competencia; en particular, identifica un nivel de rendimiento básico (denominado Nivel 2) en las tres materias del estudio. Se trata del nivel en el que los alumnos son capaces de abordar tareas que requieren, al menos, una mínima capacidad y disposición para pensar de manera autónoma. Se considera que los alumnos que no alcanzan este nivel son incapaces de entender los conceptos y procedimientos básicos (OECD, 2016_[17]), y es probable que se enfrenten a mayores dificultades cuando deban aprender competencias más técnicas en el futuro.

Entre los países latinoamericanos en Iberoamérica, excepto Chile, casi la mitad de los alumnos no alcanzan este nivel básico de competencias (nivel 2 en la escala de PISA). En la República Dominicana solo uno de cada cinco alumnos alcanzó este nivel. Estas cifras son mucho más elevadas que en otros países de la OCDE (Figura 1.4). Colombia y Portugal son los únicos países iberoamericanos que han reducido significativamente el porcentaje de alumnos que no alcanzaron el nivel 2 entre 2006 y 2015: del 60,2 % al 49,0 % en Colombia y del 24,2 % al 17,7 % en Portugal.

Figura 1.4. Proporción de alumnos de bajo y alto rendimiento en PISA 2015



Nota: La figura muestra la proporción de alumnos que no adquieren una competencia de escala básica (nivel 2), y la de alumnos de alto rendimiento (nivel 5 y superior) en lectura, matemáticas y ciencias en PISA 2015. Los países se clasifican en orden ascendente con arreglo al porcentaje de alumnos cuya puntuación es inferior al nivel 2 en lectura.

Fuente: OCDE (2018_[19]), *Base de datos de PISA 2015*, www.oecd.org/pisa/data/2015database/.

En la lectura, el nivel básico de competencias se define como aquél en el que los alumnos no solo pueden leer textos sencillos y comunes y comprenderlos literalmente, sino también demostrar, incluso en ausencia de indicaciones explícitas, cierta capacidad para interrelacionar diversos elementos de la información, extraer conclusiones que vayan más allá de la información consignada explícitamente, y conectar un texto con su experiencia y conocimientos personales.

En matemáticas, el nivel básico de competencias se define como aquél en el que los alumnos no solo pueden realizar procedimientos rutinarios, como una operación aritmética, en situaciones en las que se les facilitan todas las instrucciones, sino que también pueden interpretar y reconocer cómo una situación (sencilla) (p. ej., comparar la distancia total entre dos rutas alternativas, o convertir precios a una moneda diferente) puede representarse matemáticamente.

En ciencias, el nivel básico de competencia corresponde a aquél en el que los alumnos pueden recurrir a su conocimiento de los contenidos y los procedimientos científicos básicos para interpretar datos, identificar la cuestión que se aborda en un experimento sencillo, o determinar si una conclusión es válida sobre la base de los datos facilitados.

Tabla 1.1. Visión instantánea del rendimiento en ciencia, lectura y matemáticas, PISA 2015

	Ciencias		Lectura		Matemáticas		Ciencia, lectura y matemáticas	
	Puntuación media en PISA 2015	Segmento de la clasificación del conjunto de países y economías	Puntuación media en PISA 2015	Segmento de la clasificación del conjunto de países y economías	Puntuación media en PISA 2015	Segmento de la clasificación del conjunto de países y economías	Proporción de alumnos de alto rendimiento en al menos una materia (nivel 5 o 6)	Porcentaje de alumnos de bajo rendimiento en las tres materias (por debajo del

	Media	Clasificado entre...	Media	Clasificado entre...	Media	Clasificado entre...	%	nivel 2) %
Media OCDE	493		493		490		15,3	13,0
Portugal	501	18-25	498	16-27	492	21-31	15,6	10,7
España	493	25-31	496	19-28	486	29-34	10,9	10,3
Chile	447	44-45	459	41-43	423	47-51	3,3	23,3
Uruguay	435	46-49	437	46-49	418	49-55	3,6	30,8
Costa Rica	420	53-57	427	49-55	400	58-61	0,9	33,0
Colombia	416	55-60	425	50-55	390	60-63	1,2	38,2
México	416	55-59	423	51-55	408	55-57	0,6	33,8
Brasil	401	62-64	407	57-61	377	64-65	2,2	44,1
Perú	397	63-64	398	61-64	387	61-64	0,6	46,7
República Dominicana	332	70	358	65-67	328	70	0,1	70,7

Nota: Los países y economías se clasifican en orden descendente conforme a la puntuación media en ciencias en PISA 2015. Las celdas sombreadas en azul indican un rendimiento medio/proporción de alumnos de alto rendimiento por encima de la media OCDE, o una proporción de alumnos de bajo rendimiento por debajo de la media OCDE. Las celdas sombreadas en gris indican un rendimiento medio/una proporción de alumnos de alto rendimiento por debajo de la media OCDE, o una proporción de alumnos de bajo rendimiento por encima de la media OCDE. Las células que no están sombreadas indican un rendimiento medio/una proporción de alumnos de alto rendimiento/proporción de alumnos de bajo rendimiento no muy diferente de la media OCDE.

Fuente: OCDE (2018^[19]), *Base de datos PISA 2015*, figuras I.1.1 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>, I.2.14 <http://dx.doi.org/10.1787/888933433171>, I, I.4.2 <http://dx.doi.org/10.1787/888933433195> e I.5.2, <http://dx.doi.org/10.1787/888933433203>.

En la Tabla 1.1 se compara el rendimiento medio de los alumnos de Iberoamérica en las tres áreas temáticas, con la media OCDE, así como su situación relativa entre los 70 países y economías con resultados válidos y comparables en PISA 2015.

A partir de esta tabla, y de las comparaciones de rendimiento medio entre países y materias, se plantean cuatro observaciones fundamentales (OCDE (2016^[17]), figuras I.2.13, I.4.1 e I.5.1):

1. La puntuación de Portugal se sitúa por encima de la media OCDE en ciencia y lectura, y cerca de ese promedio en matemáticas, mientras que la de España se aproxima a la media OCDE en ciencia y lectura, pero se coloca por debajo de la misma en matemáticas. Sin embargo, todos los países latinoamericanos participantes en PISA rinden sistemáticamente por debajo del promedio de la OCDE en las tres materias.
2. Cuando se consideran únicamente las diferencias significativas (las que es poco probable que ocurran en las muestras de PISA, a menos que exista una diferencia genuina en las poblaciones de las que se extraen tales muestras), la situación relativa de los países iberoamericanos es bastante homogénea en el caso de la lectura y la ciencia. Portugal obtiene la puntuación media más elevada en ciencias, mientras que la diferencia entre las puntuaciones medias de Portugal y España no es significativa en lectura. Chile se coloca por debajo de España y Portugal en lectura y ciencias, pero por encima de todos los demás países de América Latina. Uruguay se sitúa a continuación, seguido de Colombia, Costa Rica y México, que presentan un rendimiento medio similar tanto en lectura, como en ciencias. La puntuación de Brasil supera a la de Perú en lectura, pero no es significativamente mayor que la de Perú en ciencias. Por último, la República

- Dominicana se sitúa sistemáticamente por debajo de los demás países latinoamericanos que participan en PISA.
3. En matemáticas, las clasificaciones son algo diferentes. Portugal y España comparten un rendimiento medio similar, seguidos de Chile y Uruguay, cuyas puntuaciones medias no son estadísticamente diferentes entre sí. México se coloca por debajo de Chile y Uruguay, pero por encima de Costa Rica, que a su vez obtiene puntuaciones superiores a las de Colombia, cuya puntuación media no se diferencia significativamente de la de Perú. En matemáticas, Brasil puntúa por debajo de todos los demás países latinoamericanos, salvo la República Dominicana.
 4. Las matemáticas parecen constituir la más débil de las tres materias de PISA para la mayoría de los países de Iberoamérica, en términos relativos, mientras que la lectura es a menudo la materia más fuerte. Este hecho puede observarse al comparar la gama de clasificaciones verosímiles de cada país y la brecha con el promedio de la OCDE en las tres materias. Para todos los países excepto Portugal y Perú, la clasificación en lectura supera a la obtenida en matemáticas. La brecha que separa el rendimiento medio de España y, en especial, de los países latinoamericanos, de la media OCDE es particularmente amplia en matemáticas. Esta debilidad relativa es especialmente pronunciada en Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y República Dominicana.

1.2.2. Alumnos de bajo rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas

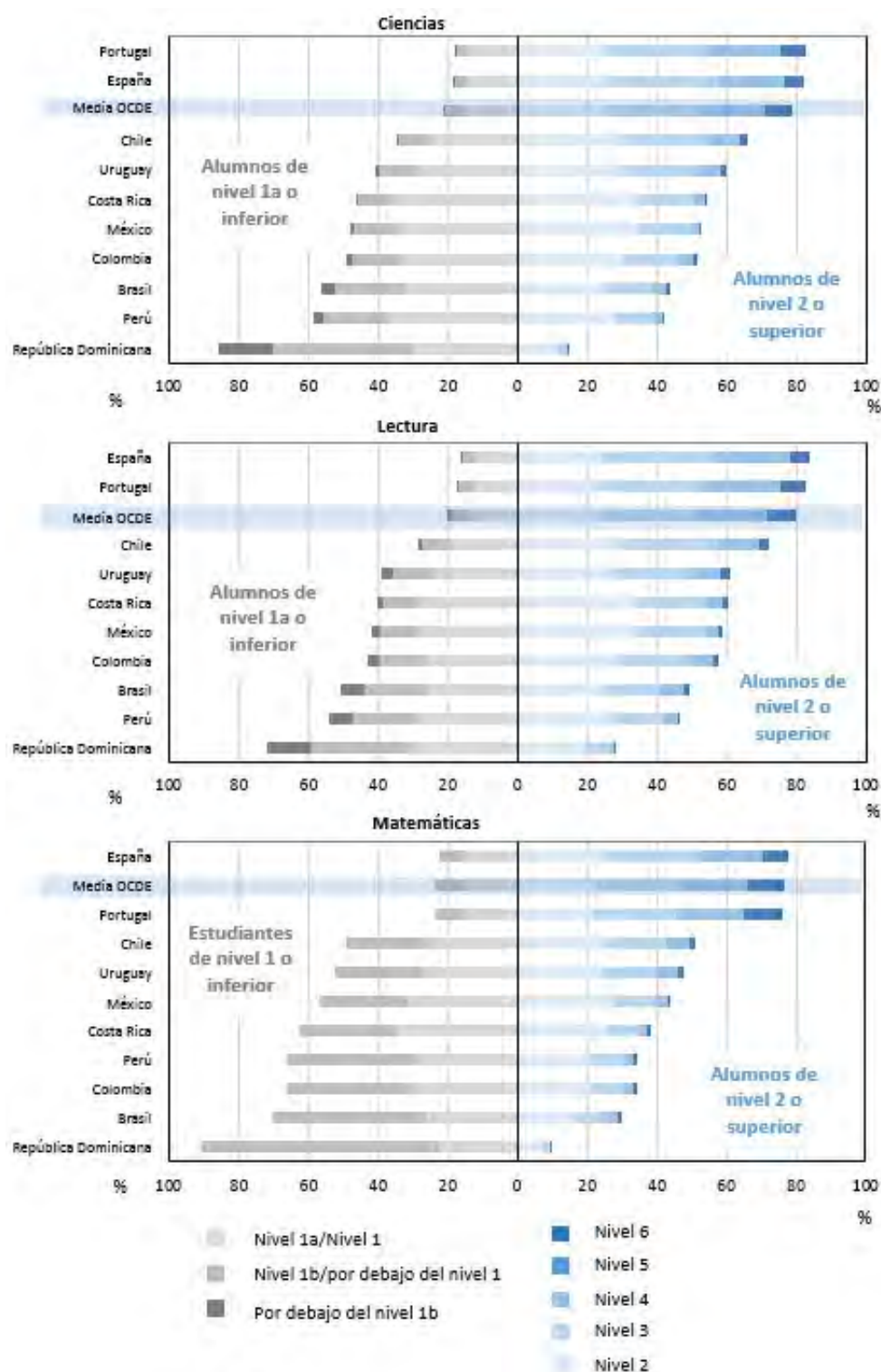
Un indicador importante para el seguimiento del avance de los países hacia la consecución de la meta 4.1 del objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos) es la proporción de alumnos de 15 años de edad que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en lectura, matemáticas y ciencias. Los niveles básicos de competencia, definidos anteriormente, pueden utilizarse para realizar un seguimiento del éxito de los países. Como se ha comentado anteriormente, todos los países latinoamericanos tienen una elevada proporción de alumnos con un rendimiento por debajo del nivel básico de competencia en las tres materias.

No obstante, PISA también puede ayudar a describir las competencias limitadas de los alumnos de bajo rendimiento y, de este modo, poner de relieve el camino que deben recorrer los países para garantizar que las escuelas sean lugares de aprendizaje para todos los alumnos. La Figura 1.5 desglosa las puntuaciones PISA con mayor detalle, incluidas las proporciones de alumnos con un rendimiento por debajo del nivel básico.

Los alumnos que rinden al nivel 1a en ciencias pueden utilizar contenidos comunes y los conocimientos sobre procedimientos para reconocer o identificar las explicaciones de fenómenos científicos sencillos, mientras que los que rinden al nivel 1b pueden utilizar el conocimiento de contenidos comunes para reconocer diversos aspectos de los fenómenos científicos simples. Los alumnos que rinden al nivel 1a en lectura pueden recuperar uno o varios elementos de información independientes que se indican explícitamente, identificar el tema principal o la intención del autor en un texto sobre un tema común, o establecer una conexión simple entre la información en el texto y el conocimiento cotidiano. Este nivel identifica a los alumnos que rinden por debajo del nivel básico, pero que no se alejan mucho del mismo. En el nivel 1b, los alumnos pueden resolver únicamente las tareas más sencillas incluidas en las evaluaciones de PISA, como la recuperación de un solo fragmento de información indicada explícitamente (OECD, 2017_[20]).

Los alumnos que rinden en el nivel 1 en matemáticas pueden responder preguntas en las que se plantean contextos comunes en los que se encuentra presente toda la información pertinente y las cuestiones se definen con claridad. Los alumnos que rinden por debajo del nivel 1 pueden realizar tareas matemáticas sencillas, pero, por lo general, no son capaces de realizar cálculos en los que no se utilizan números enteros, o si no reciben instrucciones claras y bien definidas (OECD, 2017_[20]).

Figura 1.5. Competencia de los alumnos en ciencias, lectura y matemáticas, PISA 2015



Nota: Los países y economías se clasifican en orden descendente con arreglo al porcentaje de alumnos cuyo rendimiento es igual o superior al nivel 2.

Fuente: OCDE, Base de datos PISA 2015, cuadros I.2.1a <http://dx.doi.org/10.1787/888933433171>, I.4.1a <http://dx.doi.org/10.1787/888933433195> e I.5.1a, <http://dx.doi.org/10.1787/888933433203>.

Como muestra la Figura 1.5, como media en los países de la OCDE, el 15,7 % de los alumnos rinden al nivel 1a en ciencias, y solo el 5,5% registran un desempeño inferior a dicho nivel. En la República Dominicana, por el contrario, menos de la mitad de los alumnos (en torno al 45 %) alcanzan el nivel 1a o superior. En Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay, la mayor proporción de alumnos rinde a este nivel.

Mientras que menos del 5 % de los alumnos en España y Portugal alcanzaron un nivel 1b o inferior en ciencias, y entre el 10 % y el 15 % de los alumnos en Chile, Costa Rica, Uruguay y México, la cifra se eleva al 16 % de los alumnos en Colombia, al 22 % en Perú, al 24 % en Brasil y a más del 50 % de los alumnos en la República Dominicana.

En lectura, en el conjunto de los países de la OCDE, una media del 14 % de los alumnos puede resolver las tareas del nivel 1a, pero no las tareas situadas por encima de este nivel, mientras que el 6,5 % de los alumnos ni siquiera alcanzan el nivel 1a (Figura 1.5). En Brasil, la República Dominicana y Perú, el nivel 1a constituye el nivel de competencia modal de los alumnos, lo que significa que más alumnos rinden al nivel 1a que a cualquier otro nivel de competencia. El 1a es el nivel más elevado de competencia de aproximadamente el 12 % de los alumnos en España, el 13 % en Portugal, el 20 % en Chile, el 24 % en Uruguay, y más del 25 % de los alumnos en los demás países de América Latina. En niveles de rendimiento inferiores, la proporción de alumnos cuyo grado máximo de competencia corresponde al nivel 1b es del 41 % en la República Dominicana, del 26 % en Perú, y del 25 % en Brasil.

En la Figura 1.5 también se destaca la grave dificultad de muchos alumnos iberoamericanos en situaciones que requieren capacidad para la resolución de problemas matemáticos. Mientras que entre el 20 % y el 25 % de los alumnos rinden al nivel 1 o por debajo en Portugal y España (una proporción similar a la media en los países de la OCDE), el 49 % de los alumnos de Chile y más del 50 % en el resto de los países de América Latina rinden a estos niveles y, en el mejor de los casos, son capaces de realizar únicamente tareas rutinarias en situaciones bien definidas, donde la acción requerida es casi siempre evidente.

1.2.3. Gasto en educación

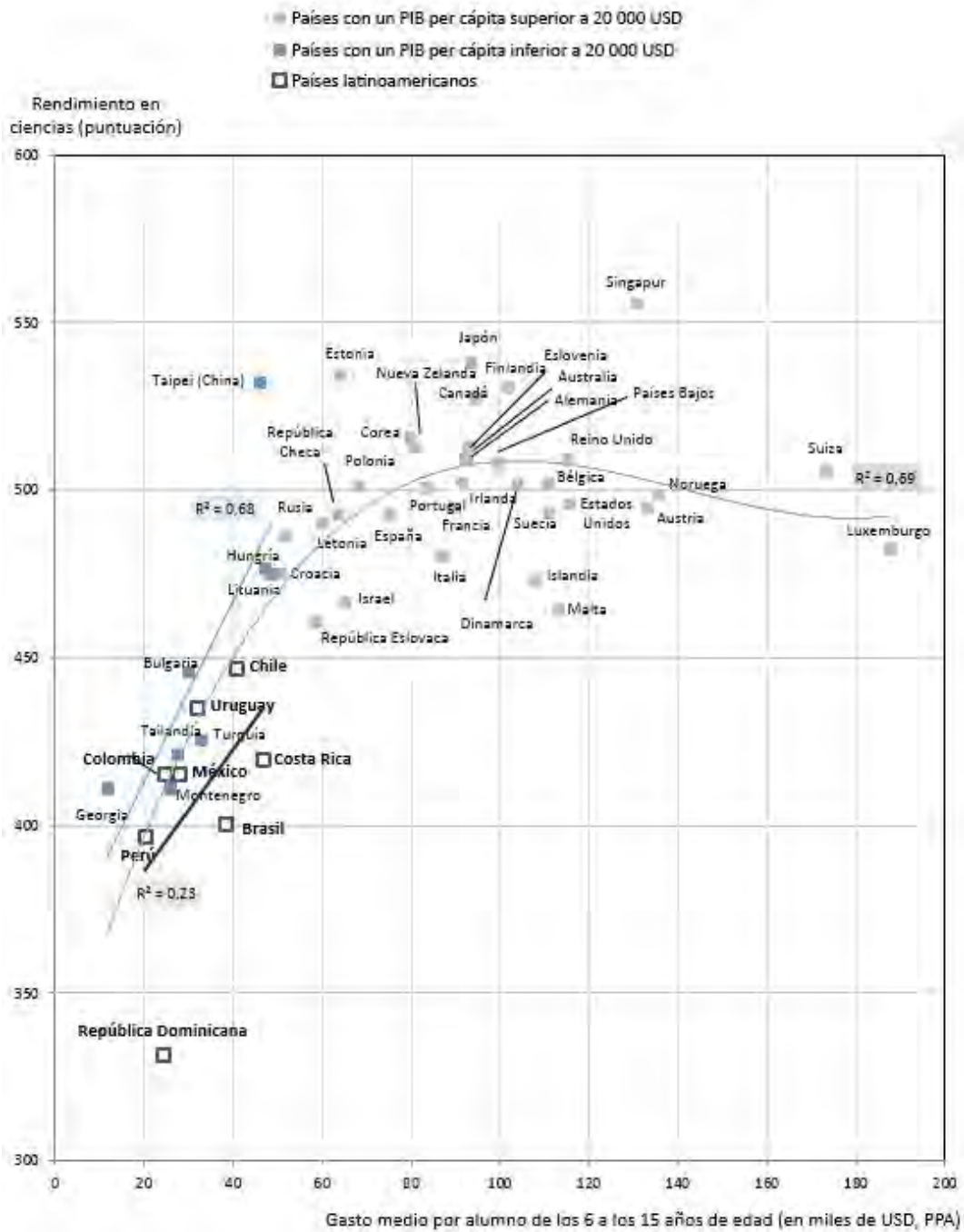
Los sistemas educativos necesitan recursos financieros para pagar los salarios de los profesores, construir y mantener infraestructuras, comprar materiales educativos y sufragar otros gastos de mantenimiento, como excursiones o actividades extraescolares. Incluso en vista de las restricciones fiscales y las demandas contrapuestas de otros tipos de gasto, los países necesitan un nivel adecuado de gasto para proporcionar educación de calidad a los estudiantes. Además, los gobiernos no solo deben asegurarse de dedicar recursos suficientes a la educación, sino que también deben trabajar para asignar dichos recursos de una manera eficiente y equitativa que permita alcanzar los resultados del aprendizaje deseados (OECD, 2017^[21]).

El gasto en educación de un país no solo viene determinado por su desarrollo económico, sino también por los recursos económicos que decide dedicar. Los países iberoamericanos dedican recursos a la educación similares a los de otros países con un grado similar de desarrollo económico, pero el gasto educativo sigue siendo inferior al de la mayoría de los países de la OCDE. A excepción de Portugal y España, el gasto acumulado de las instituciones educativas por alumnos de entre 6 y 15 años es inferior a 50 000 USD en términos de paridad de poder adquisitivo (PPA) en todos los países iberoamericanos (Figura 1.6). El gasto acumulado por alumno como porcentaje del PIB per cápita también se sitúa por debajo de la media OCDE del 233 % en todos los países iberoamericanos,

excepto en Brasil (240 %), Portugal (256 %) y Costa Rica (322 %) (Figura 1.6). En México, Perú y Uruguay, el gasto acumulado por estudiante es inferior al 175 % del PIB per cápita, entre los porcentajes más bajos de los países y las economías participantes en PISA. Una de las razones de estos bajos porcentajes es la limitada capacidad fiscal de los países latinoamericanos, que impone importantes restricciones a los presupuestos asignados a la educación. De hecho, todos los países iberoamericanos –excepto Portugal– tienen ratios impuestos/PIB inferiores a la media OCDE (OECD et al., 2017^[22]).

A pesar de esta escasez generalizada de fondos asignados a la educación y de la reciente crisis económica que ha agudizado las restricciones fiscales que afrontan los gobiernos nacionales, el gasto en educación aumentó sustancialmente en todos los países iberoamericanos, excepto en España, entre 2010 y 2013 (OECD, 2016^[23]). En algunos países, como Perú o Uruguay, el gasto acumulado por estudiante ha aumentado hasta un 60 % en los últimos tres años. El porcentaje del PIB invertido en educación también ha aumentado significativamente en todos los países iberoamericanos entre 2010 y 2014, con la excepción de España y Colombia, lo que indica que los países de la región otorgan una mayor prioridad a la educación (Figura 1.7).

Figura 1.6. Gasto por alumno de entre 6 y 15 años y rendimiento en ciencias, PISA 2015



Nota: Solo se muestran los países y las economías con datos disponibles. El PIB per cápita se basa en la paridad de poder adquisitivo.

Fuente: OCDE (2018_[19]), Base de datos PISA 2015, figura II.6.2, <http://dx.doi.org/10.1787/888933436215>.

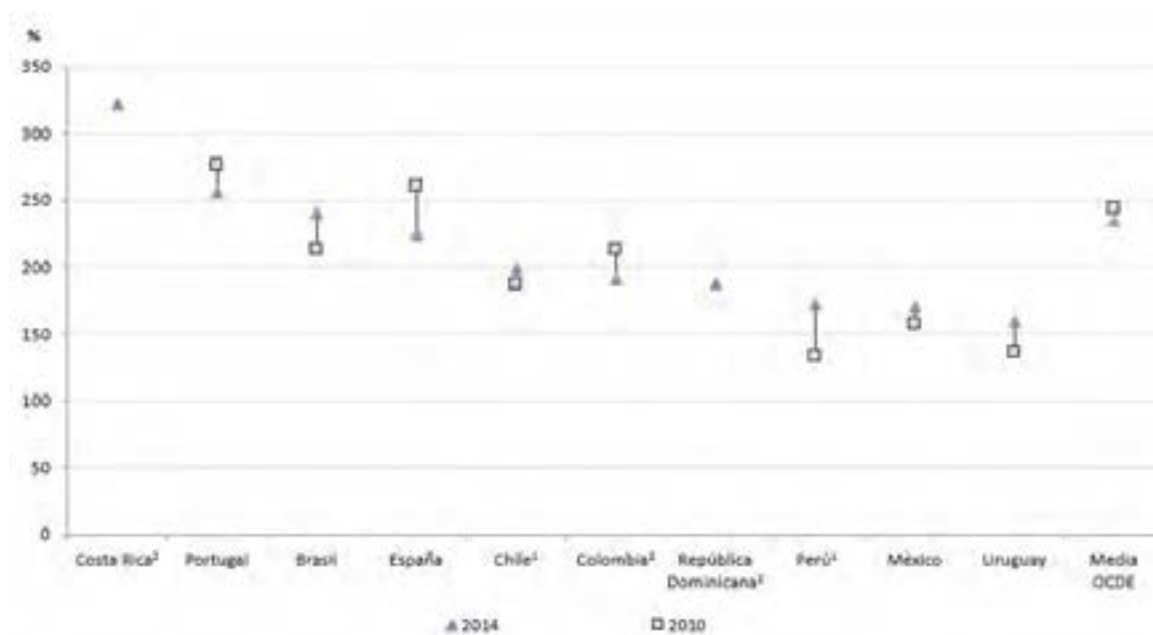
En los países con mayores niveles de gasto en educación, los estudiantes tienden a obtener mayor puntuación en ciencias, pero esta relación no es igual en todos los niveles de inversión y no explica todas las diferencias en el rendimiento entre países (Figura 1.6). Por debajo de un gasto acumulado de aproximadamente 80 000 USD por alumno (un

umbral que ningún país latinoamericano ha alcanzado), el aumento de la inversión en educación se asocia positivamente con el rendimiento de los estudiantes. Más allá de ese umbral, la asociación entre el gasto en educación y el rendimiento en ciencias se debilita considerablemente. Por ejemplo, Portugal tiene puntuaciones en ciencias similares a las de países que gastan el doble, como Suiza y Luxemburgo, y puntuaciones inferiores a las de Corea y Estonia, aunque estas gastan cantidades similares o incluso menores por estudiante.

Al mismo tiempo, el rendimiento en ciencias en los países latinoamericanos, particularmente en Brasil, Costa Rica y República Dominicana, es inferior al de países con un nivel similar de gasto en educación. Por ejemplo, Brasil gasta un 15 % más por estudiante que Turquía, y un 40 % más que Tailandia, pero los estudiantes brasileños lograron una puntuación media de 401 en la evaluación de ciencias de PISA (Figura 1.7), significativamente por debajo de las puntuaciones de los estudiantes turcos (425) y tailandeses (421). Esta brecha en el rendimiento indica que puede existir margen para mejorar la eficiencia del gasto en educación en los países latinoamericanos.

Figura 1.7. Gasto acumulado por alumno de entre 6 y 15 años en Iberoamérica (2010, 2014)

(En porcentaje del PIB per cápita)



Nota: 1. El año de referencia 2011, en lugar de 2010. 2. El año de referencia 2013, en lugar de 2014. Los países están clasificados en orden descendente del gasto acumulado por estudiante en 2014.

Fuente: OCDE (2016^[11]), *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE 2016*, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>; OECD (2016^[23]), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

1.3. Políticas respecto al profesorado en Iberoamérica

El panorama actual de reformas educativas pone de relieve que se otorga una prioridad sin precedentes al perfeccionamiento del personal docente. Aunque las características, los conocimientos y las competencias de los profesores siempre han constituido un aspecto importante de la política educativa, en el pasado se ha tenido a incidir en la calidad de los

recursos materiales de los centros escolares o en los planes de estudios por encima del profesorado (Paine and Zeichner, 2012_[24]; Schmidt, Blömeke and Teresa Tatto, 2011_[25]). Se pensaba que los profesores se adaptarían a las reformas organizativas o de los planes de estudios derivadas de las reformas a gran escala.

Sin embargo, la investigación sobre la eficacia de los centros escolares (Creemers, 1997_[26]) demostró rápidamente que, aun en los casos en los que los centros reciban los mismos recursos, sus resultados pueden diferir considerablemente. Como señalaron Cohen y cols. «La diferencia (entre centros escolares) depende del uso de recursos; el acceso crea oportunidades para el uso de recursos, pero estos solo los utilizan quienes trabajan en tareas de instrucción» (2003, p. 119_[27]). Si las diferencias en los resultados son producto de su puesta en práctica y de los procesos a escala escolar, los profesores desempeñan indudablemente un papel determinante en el desarrollo de una educación de calidad.

Esta conclusión ha sido avalada por diversos estudios empíricos que han puesto de relieve que los profesores constituyen el recurso docente con la asociación más sólida con los resultados de los alumnos (Hanushek, 2010_[28]; Rivkin, Hanushek and Kain, 2005_[29]; Sanders and Rivers, 1996_[30]). Por otra parte, una serie de estudios internacionales en los que se examinan las características de los sistemas de alto rendimiento han demostrado reiteradamente que la calidad del personal docente es una de las principales características del éxito de tales sistemas (Barber and Mourshed, 2007_[31]; Darling-Hammond et al., 2017_[32]; Mourshed, Chijioko and Barber, 2010_[33]; OECD, 2005_[34]). Como resultado, las políticas respecto al profesorado se sitúan actualmente a la vanguardia de los debates sobre política educativa, y se ha vuelto impensable emprender cualquier reforma educativa a gran escala sin desarrollar políticas e iniciativas específicas que aborden la selección, la formación, las condiciones de trabajo y el desarrollo de los profesores (Akiba and LeTendre, 2017_[35]).

En el presente informe se entiende que las políticas respecto al profesorado consisten en «las normas y los principios de actuación en el ámbito de los centros escolares y de los sistemas educativos que conforman, en un momento y lugar determinados, el personal docente y la actividad del profesorado» (OECD, 2018_[36]). Un aspecto importante de esta definición es que las políticas respecto al profesorado se integran en el contexto político, social e institucional (Akiba and LeTendre, 2017_[35]). Estas políticas suelen constituir asimismo un subcomponente de iniciativas de reformas de mayor calado, como la extensión de la educación obligatoria, la expansión de la matriculación de alumnos, o una reforma de los planes de estudio. Aunque las características nacionales de los países iberoamericanos son innumerables, existen en cualquier caso ciertos elementos contextuales comunes que conforman las políticas educativas en toda la región (Elacqua et al., 2017_[37]; OEI, 2013_[38]):

- **Expansión de la matriculación de alumnos:** en los últimos 50 años, los países iberoamericanos han registrado un rápido y expansivo aumento de la matriculación de alumnos en todas las escalas educativas. Esta tendencia ha venido acompañada de nuevas normativas que amplían el período de la enseñanza obligatoria.
- **Escuelas en zonas rurales:** otra característica de la región es la gran proporción de la población que reside en zonas rurales. Disponer de una proporción significativa de centros escolares en las zonas rurales significa normalmente que estos se distribuyen en una amplia zona geográfica, lo que plantea dificultades para la asignación de profesores. Por otra parte, la enseñanza en las zonas rurales

plantea a menudo retos adicionales, como el trabajo en aulas con alumnos de diferentes cursos, la falta de recursos, y los alumnados caracterizados por altos niveles de vulnerabilidad social.

- **Poblaciones excluidas:** la expansión en la matriculación de alumnos y la ampliación de la enseñanza obligatoria han modificado drásticamente la composición del alumnado en los centros escolares iberoamericanos. Los sistemas educativos comenzaron a integrar a más alumnos de entornos socioeconómicos desfavorecidos cuyos padres a menudo no habían finalizado sus estudios o ni siquiera habían asistido a la escuela. Las consecuencias directas de esta situación persisten hasta la fecha, ya que los antecedentes familiares de los alumnos desempeñan un papel decisivo en la explicación de sus logros educativos, incluso en mayor medida que en otros países de la OCDE. Además, la inclusión de ciertos grupos demográficos, en particular de la población indígena, representa un reto para la enseñanza, ya que obligó a los profesores a adaptarse a diferentes lenguas y necesidades de instrucción.
- **El valor de la profesión docente:** los rápidos aumentos de las matriculaciones de alumnos generaron una demanda creciente de profesores. Con el fin de proporcionar con celeridad un número suficiente de profesores para satisfacer las necesidades de una población de alumnos al alza, se redujeron los requisitos para acceder a la profesión docente. La enseñanza comenzó a percibirse como una ocupación de escasa cualificación y poca exigencia. Los sueldos bajos (a saber, por debajo del PIB medio per cápita) también contribuyeron a socavar el prestigio de la profesión.

Estos cuatro elementos son solo algunos ejemplos de las características contextuales o de los elementos sociales de la región iberoamericana que afectan a la ejecución de la política relativa al profesorado. En el resto de este informe se refiere el modo en que tales elementos contextuales conforman la educación y la política en toda la región.

1.3.1. Componentes de las políticas respecto al profesorado

Como conjunto de normas y principios, las políticas respecto al profesorado comprenden una serie de iniciativas concretas que abordan diversas áreas de desarrollo. En la Tabla 1.2 figura un esquema de los principales ámbitos de formulación de políticas identificados por investigadores especializados.

Tabla 1.2. Ámbitos principales de la política respecto al profesorado

OCDE 2005	Darling-Hammond 2017	Akiba y LeTendre 2017
Preparación y desarrollo del profesorado	Procesos y reglamentos de contratación (incluida la selección)	Incorporación a la formación del profesorado
Políticas relacionadas con la estructura y los incentivos profesionales	Preparación del profesorado	Educación y certificación del profesorado
Políticas que influyen en la demanda de profesores	Formación inicial y tutoría	Contratación de profesores cualificados
Políticas que rigen y estructuran el mercado laboral	Aprendizaje profesional	Distribución de profesores cualificados
Procesos y prácticas escolares que influyen en el trabajo de los profesores	Opiniones y valoraciones formuladas por profesores	Condiciones de trabajo atractivas
	Desarrollo de la carrera profesional y del liderazgo	Oportunidades de aprendizaje profesional
		Evaluación y promoción profesional

Fuente: Adaptado de la OCDE (2005_[34]), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes), <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>; Darling-Hammond y cols. (2017_[32]), *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*; Akiba y LeTendre (2017_[35]), *International Handbook of Teacher Quality and Policy*.

En términos generales, en todas estas revisiones se consideran más o menos conjuntos de políticas similares. Un sistema eficaz debe integrar estas políticas de manera global. A tal efecto, se recomienda adoptar un enfoque basado en el aprendizaje permanente respecto al desarrollo de las políticas relativas al profesorado. Este enfoque pone de relieve las diferentes etapas de la carrera profesional de los profesores, brindándoles la oportunidad de acceder a una formación pertinente, y de asumir diversas responsabilidades en el aula y/o en los centros escolares. Este proceso debe combinarse con un sistema adecuado de valoración que reconozca los esfuerzos realizados por los profesores.

Con arreglo a dicho enfoque, el primer paso consiste en atraer a la profesión y seleccionar a los mejores candidatos (incorporación a la formación del profesorado). A continuación, unos mecanismos de formación de alta calidad proporcionan la mejor instrucción posible a los profesores en su período previo a la docencia, además de la garantía de calidad que certifique sus competencias (preparación, desarrollo y certificación del profesorado). Contratar y distribuir adecuadamente a unos profesores de alta cualificación constituye el siguiente paso en su desarrollo. Una vez que los profesores se incorporan a los centros docentes, resulta fundamental que tengan oportunidades de perfeccionamiento profesional, como las de formación inicial y tutoría. A continuación, necesitan una estructura profesional con incentivos claros y oportunidades de promoción atractivas para retener a los profesores eficaces.

Los capítulos que siguen adoptan una estructura similar, y abordan las políticas de incorporación, contratación y distribución del profesorado, seguidas de la formación y la certificación del personal docente y la progresión profesional de estos trabajadores.

1.3.2. ¿Cuáles son las políticas respecto a los profesores de los sistemas educativos de éxito?

En diversos estudios se han analizado los sistemas educativos de gran éxito para identificar atributos comunes a la elaboración de su política docente. Por ejemplo, Darling-Hammond y cols. (2017_[32]) revisan las políticas docentes de Singapur, Finlandia,

los estados de Nueva Gales del Sur y Victoria en Australia, las provincias de Alberta y Ontario en Canadá y la provincia de Shanghái en China. Encontraron diez características que explican el éxito de estos sistemas:

1. Una elevada consideración social de los profesores.
2. Selectividad para la incorporación a la profesión.
3. Apoyo económico para la preparación y el aprendizaje profesional.
4. Normas profesionales que describen el ejercicio de la enseñanza.
5. Preparación y formación inicial basadas en contenidos bien definidos de los planes de estudios y una formación clínica fundamentada.
6. La enseñanza como profesión basada en la investigación y comprometida con esta
7. La enseñanza como ocupación basada en la colaboración, no en el desempeño individual.
8. El desarrollo del profesorado como un proceso continuo.
9. Oportunidades de liderazgo.
10. Sistemas organizados para apoyar la enseñanza de calidad y la equidad.

Estas características constituyen en todos los casos vías para reforzar y promover los conjuntos de políticas descritos en el apartado anterior. Otro ejemplo es el reciente informe de la OCDE sobre políticas respecto al profesorado en todos los sistemas de PISA 2015 (OECD, 2018_[36]). En este trabajo se determinó la existencia de tres temas cruciales compartidos por las políticas respecto a los profesores de los sistemas PISA de gran éxito: 1) una práctica docente obligatoria como parte de la formación previa al ejercicio de la docencia; 2) oportunidades de desarrollo profesional; y 3) la aplicación de mecanismos de valoración del profesorado (Recuadro 1.1).

Recuadro 1.1. Políticas respecto al profesorado comunes en los sistemas de alto rendimiento en PISA 2015

1. Práctica docente obligatoria como parte de la formación previa a la docencia, para garantizar que los alumnos de magisterio adquirieran alguna experiencia en el aula antes de convertirse formalmente en profesores. Los candidatos a profesores en países de alto rendimiento suelen recibir una formación clínica ampliada que les ayude a conciliar la teoría y la práctica al inicio de su carrera docente. Cuando las prácticas incluidas en los programas iniciales de preparación del profesorado son de corta duración, los profesores noveles se benefician de programas intensivos de formación introductoria o de tutorías para facilitarles el desempeño inicial de su actividad.
2. Existen diversas oportunidades individualizadas de desarrollo profesional una vez iniciada la prestación de servicio, como los seminarios organizados por los centros docentes. Tal vez esta opción esté relacionada con la autonomía generalizada de los centros escolares para seleccionar profesores, pero, más que autonomía, refleja una notable capacidad a escala local para liderar y adaptarse a los cambios de necesidades y condiciones.
3. La existencia (con la única excepción de Alemania) de mecanismos de evaluación del profesorado, ya sean dispuestos en la legislación o profundamente arraigados en la práctica docente, haciendo hincapié en el desarrollo. Aunque a menudo se carece de información detallada sobre las características específicas de algunos de estos sistemas de evaluación, los datos disponibles indican que las valoraciones tienden a basarse en gran medida en las observaciones en el aula y en las entrevistas con los profesores, y a centrarse fundamentalmente en el perfeccionamiento de los profesores; el ascenso profesional y los aumentos salariales se ponen en juego solo en algunos países y, en ocasiones, se gestionan a través de procesos de evaluación independientes.

Fuente: (OECD, 2018_[36]), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*.

1.4. Conclusión

En este capítulo se refiere el entorno económico y educativo en el que actúan y se desarrollan los profesores iberoamericanos. Se subraya la importancia de diseñar una estrategia real en materia de educación, competencias e innovación con el fin de reforzar el capital humano de Iberoamérica, del que los profesores constituyen parte integrante. Los países iberoamericanos han realizado grandes esfuerzos para aumentar la matriculación escolar, que han dado lugar a mejoras de hasta el 24 % en Brasil, Colombia y México entre 2003 y 2015. Sin embargo, los sistemas educativos de la región adolecen de un alto grado de repetición de cursos, un escaso gasto relativo en educación, y bajos niveles de rendimiento en el caso de los alumnos de secundaria, lo que pone de relieve la necesidad de una reforma que permita atender las exigencias cambiantes de este período. Los países iberoamericanos deben asegurarse de que sus ciudadanos adquieran las competencias que necesitan para impulsar la productividad laboral, lo que a su vez potenciará el crecimiento económico en la región. A tal efecto, deben emprender iniciativas concertadas de optimización del gasto educativo y hacer un mejor uso de sus

recursos –financieros, materiales y humanos– para mejorar a su vez los resultados académicos y socioemocionales de sus alumnos jóvenes.

Diseñar, implementar y supervisar políticas es una manera efectiva de canalizar el esfuerzo educativo de un país. Un atributo clave de los sistemas educativos de éxito es que abordan las políticas relativas a los profesores desde una perspectiva sistémica y global. Los sistemas educativos deben esforzarse por establecer un diseño de políticas para que cada conjunto de estas se encuentre claramente articulado y complemente a los demás. Por ejemplo, la formación de docentes debe coordinarse con los sistemas de asignación de profesores, con el fin de que los que son asignados a centros escolares vulnerables dispongan de las herramientas necesarias para realizar su trabajo. Otro ejemplo es el que atañe a la necesidad de una articulación inequívoca de las oportunidades de desarrollo profesional, en la que el ascenso profesional de los profesores les conduzca a cargos de dirección de los centros escolares. Estos tipos de avances son lo que, en última instancia, definirán el éxito de los sistemas.

1.5. Referencias

- Aiyar, S. (2013), “Growth slowdowns and the middle-income trap”, *IMF Working Paper*, No. WP/13/71, International Monetary Fund, Washington, DC, <http://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2013/wp1371.pdf>. [7]
- Akiba, M. and G. LeTendre (eds.) (2017), *International Handbook of Teacher Quality and Policy*, Routledge and Taylor & Francis, London and New York, NY. [35]
- Barber, M. and M. Mourshed (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey & Company, NY. [31]
- Bolt, J. and J. van Zanden (2014), “The Maddison Project: Collaborative research on historical national accounts”, *The Economic History Review*, Vol. 67/3, pp. 627-651. [9]
- Cadena, A. et al. (2017), “Where will Latin America's growth come from?”, *McKinsey Global Institute Discussion Paper*, McKinsey & Company, <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/global%20themes/employment%20and%20growth/how%20to%20counter%20three%20threats%20to%20growth%20in%20latin%20america/mgi-discussion-paper-where-will-latin-americas-growth-come-from-april-2017.ashx>. [2]
- Cohen, D., S. Raudenbush and D. Ball (2003), “Resources, instruction, and research”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 25/2, pp. 119-142, <http://dx.doi.org/10.3102/01623737025002119>. [27]
- Creemers, B. (1997), *Effective Schools and Effective Teachers: An International Perspective*, Centre for Research in Elementary and Primary Education University of Warwick, Coventry. [26]
- Darling-Hammond, L. et al. (2017), *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Jossey-Bass, <https://www.wiley.com/en-us/Empowered+Educators%3A+How+High+Performing+Systems+Shape+Teaching+Quality+Around+the+World-p-9781119369608> (accessed on 08 March 2018). [32]
- ECLAC (2010), *Social Panorama of Latin America, 2009*, Economic Commission for Latin America and the Caribbean, Santiago, Chile. [10]
- ECLAC (2016), *Social Panorama of Latin America 2015*, Economic Commission for Latin America and the Caribbean, Santiago, Chile. [11]
- Eichengreen, B., D. Park and K. Shin (2011), “When fast growing economies slow down: International evidence and implications for China”, *NBER Working Paper*, No. 16919, National Bureau of Economic Research, Cambridge, <http://www.nber.org/papers/w16919.pdf>. [5]
- Elacqua, G. et al. (2017), *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*, Inter-American Development Bank, <http://dx.doi.org/10.18235/0000901>. [37]
- Felipe, J., A. Abdon and U. Kumar (2012), “Tracking the middle-income trap: What is it, who is in it, and why?”, *Working Paper*, No. 715, Levy Economics Institute of Bard College, Annandale-on-Hudson, US, http://www.levyinstitute.org/pubs/wp_715.pdf. [6]
- Gasparini, L. (2016), “Chronicle of a deceleration foretold: Income inequality in Latin America in the 2010s”, *CEDLAS Working Paper*, No. 0198, Center for Distributive, Labor and Social Studies, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), La Plata, Argentina. [13]

- Hanushek, E. (2010), “The economic value of higher teacher quality”, *Economics of Education Review*, Vol. 30/3, pp. 466-479, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.006>. [28]
- IDB (2016), *PISA: Latin America and the Caribbean: How Did the Region Perform?* Inter-American Development Bank, <http://dx.doi.org/10.18235/0000542>. [18]
- IMF (2016), *World Economic Outlook Database: April 2016 Edition*, [8]
<http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2016/01/weodata/index.aspx>.
- Kharas, H. and H. Kohli (2011), “What is the middle income trap, why do countries fall into it, and how can it be avoided?”, *Global Journal of Emerging Market Economies*, Vol. 3/3, pp. 281-289. [15]
- Mourshed, M., C. Chijioko and M. Barber (2010), *How the worlds most improved school systems keep getting better. Educational Studies*, McKinsey & Company, NY. [33]
- OECD/CAF/ECLAC (2015), *Latin American Economic Outlook 2016: Towards a New Partnership with China*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264246218-en>. [3]
- OECD/CAF/ECLAC (2016), *Latin American Economic Outlook 2017: Youth, Skills and Entrepreneurship*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2017-en>. [4]
- OECD et al. (2017), *Revenue Statistics in Latin America and the Caribbean 2017*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/rev_lat_car-2017-en-fr. [22]
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>. [34]
- OECD (2010), *Latin American Economic Outlook 2011: How Middle-Class Is Latin America?* OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2011-en>. [14]
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>. [39]
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>. [19]
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>. [23]
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>. [1]
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>. [17]
- OECD (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>. [21]
- OECD (2017), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en>. [20]
- OECD (2018), “Skills in Ibero-America: Insights from PISA 2015”, OECD, Paris, <http://www.oecd.org/pisa/sitedocument/Skills-in-Ibero-America-Insights-from-PISA-2015.pdf>. [16]
- OECD (2018), *Effective teacher policies: Insights from PISA*, OECD Publishing, Paris. [36]

- OEI (2013), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, OEI, Madrid, [38]
<http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article12891>.
- Paine, L. and K. Zeichner (2012), “The local and the global in reforming teaching and teacher education”, *Comparative Education Review*, Vol. 56/4, pp. 569-583, [24]
<http://dx.doi.org/10.1086/667769>.
- Rivkin, S., E. Hanushek and J. Kain (2005), “Teachers, schools, and academic achievement”, *Econometrica*, Vol. 73/2, pp. 417-458, [29]
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>.
- Sanders, W. and J. Rivers (1996), “Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement”, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center., Knoxville, http://bulldogcia.com/Documents/Articles/sanders_rivers.pdf (accessed on 08 March 2018). [30]
- Schmidt, W., S. Blömeke and M. Teresa Tatto (2011), *Teacher Education Matters: A Study of Middle School Mathematics Teacher Preparation in Six Countries*, Teachers College Press, New York, NY, <http://www.TeacherEducationMatters.com> (accessed on 27 March 2018). [25]
- World Bank (2016), *LAC Equity Lab*, <http://www.worldbank.org/en/topic/poverty/lac-equity-lab1/overview>. [12]

2. Los profesores de Iberoamérica: perfil del profesorado en la región

Los profesores desempeñan un papel crucial en los sistemas educativos: son los trabajadores de primera línea responsables de despertar el interés de los estudiantes y de fomentar su aprendizaje (OECD, 2014^[1]). Está ampliamente documentado que los profesores y los factores relacionados con la enseñanza son las influencias más importantes en el aprendizaje del alumno en los centros de educación (Darling-Hammond, 2000^[2]; Konstantopoulos, 2006^[3]; Rivkin, Hanushek and Kain, 2005^[4]; Rockoff, 2004^[5]; Scheerens, Vermeulen and Pelgrum, 1989^[6]). En consecuencia, los países tienen un interés especial por disponer de información detallada sobre su profesorado y por compararlo con otros países para desarrollar políticas más eficaces que mejoren la enseñanza y el aprendizaje.

En el presente capítulo se ofrece un resumen general del personal docente de la región de Iberoamérica. Comienza con un perfil del profesorado iberoamericano: su distribución por edad y género, los centros de enseñanza en los que trabajan y sus cualificaciones, experiencia, escalas salariales y horarios laborales. En el apartado siguiente se examina hasta qué punto la enseñanza en la región cumple los criterios de profesionalidad del personal docente.

Los datos estadísticos sobre Israel los han facilitado las autoridades competentes de Israel, y se hacen responsables de los mismos. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

2.1. Hacia un perfil del profesorado en Iberoamérica

2.1.1. Distribución de los profesores iberoamericanos por género y edad

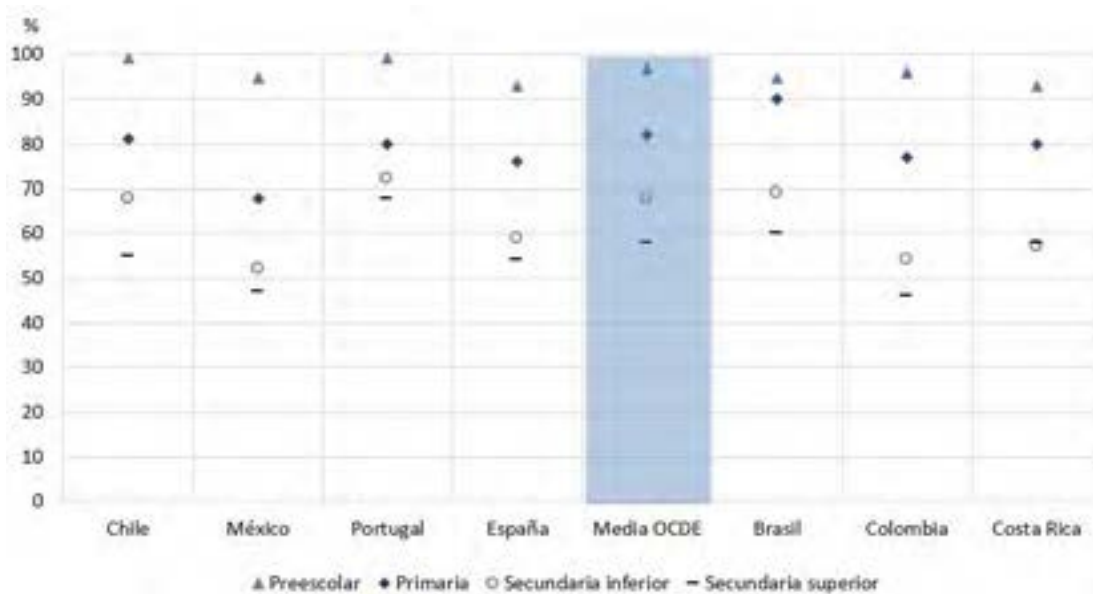
Las características demográficas del personal docente son de gran interés para los responsables de la formulación de políticas y los investigadores. Hay una serie de países en los que preocupa la posible repercusión de la desigualdad de género en la profesión docente, en cuestiones como los logros y la motivación de los estudiantes, y la retención de los profesores (Drudy, 2008^[7]; OECD, 2005^[8]; OECD, 2009^[9]). Tal desigualdad parece ser habitual en muchas regiones del mundo y es más marcada en la educación preescolar y primaria, aunque las diferencias perduran hasta bien avanzada la educación secundaria en muchos países (OECD, 2013^[10]; UNESCO Institute for Statistics, 2006^[11]; UNESCO Institute for Statistics, 2009^[12]).

No se ha demostrado que el género de los profesores influya en los resultados académicos de los estudiantes (Antecol, Eren and Ozbeklik, 2012^[13]; Holmlund and Sund, 2008^[14]), aunque algunas pruebas indican que las actitudes de las profesoras en relación con materias como las matemáticas pueden afectar al rendimiento de sus alumnas (Beilock et al., 2010^[15]). Algunos datos indican que los profesores varones permanecen más tiempo en activo (Ingersoll, 2001^[16]), aunque se han realizado investigaciones en Finlandia que demuestran lo contrario (Blomqvist et al., 2008^[17]).

La docencia se ha caracterizado por ser una profesión muy «feminizada», dada la elevada proporción de mujeres que desempeñan el papel de profesoras en todo el mundo. Iberoamérica no es una excepción en esta tendencia (OEI, 2013^[18]). Aunque la generalización de la educación superior ha dado a las mujeres más opciones para su acceso a la educación terciaria, la proporción de profesoras en la región sigue siendo bastante elevada (Elacqua et al., 2017^[19]). Más de la mitad de la plantilla docente está formada por mujeres, lo que representa, por término medio, un 69 % del profesorado en todos los niveles educativos de los países de la OCDE (OECD, 2016^[20]). En el nivel de enseñanza preescolar y primaria, la mayoría de los datos sobre el personal docente en los países iberoamericanos indican que responden a la media de la OCDE, del 82 % de profesoras, o no muy lejos de esta cifra (Figura 2.1). En Brasil, Chile, Costa Rica y Portugal, más de 8 de cada 10 docentes son mujeres, mientras que México (68 %), España (76 %) y Colombia (77 %) tienen una proporción menor de profesoras que la media de la OCDE en el nivel de enseñanza preescolar y primaria. Esta tendencia se repite en el nivel secundario inferior, en los que se observan los mismos países –es decir, México (52 %), España (59 %) y Colombia (54 %), pero también Costa Rica (57 %)– con un porcentaje menor de profesoras que la media de la OCDE, del 68 %. Brasil y Chile tienen una cuota de profesoras similar a la media de la OCDE en este nivel, y Portugal tiene más, un 72 %. En la enseñanza secundaria superior, la proporción de profesoras en Chile, España, Costa Rica, Brasil y Portugal ronda la media de la OCDE del 58 %, pero en Colombia y México las cifras están 10 puntos porcentuales por debajo de esa media.

Figura 2.1. Distribución del profesorado por género

Porcentaje de mujeres en el personal docente de instituciones públicas y privadas, por nivel de educación (cálculo per cápita)



Nota: Los datos relativos a «Todos los niveles de educación» no incluyen el desarrollo educativo de la primera infancia (CINE 01).

Fuente: OECD (2016), *Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE*, tabla D5.3, <http://dx.doi.org/10.1787/888933399179>. Colombia, Costa Rica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Las fuentes y las notas se pueden consultar en el anexo 3 de la publicación (<http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>).

La información sobre la distribución del profesorado por edades también es valiosa para los responsables de la formulación de políticas. Algunos países se enfrentan al envejecimiento del personal docente, con una proporción elevada de profesores próximos a la edad de jubilación (OECD, 2009^[9]); (OECD, 2013^[10]). La obtención de información sobre la edad del profesorado es esencial para proporcionar el desarrollo profesional adecuado al personal docente; un sistema con un profesorado envejecido se enfrentará a menos presión para brindar oportunidades de desarrollo profesional (dado que los profesores se aproximan a la edad de jubilación), pero al mismo tiempo indica la necesidad de ofrecer oportunidades formativas sólidas a los nuevos docentes (OEI, 2013^[18]).

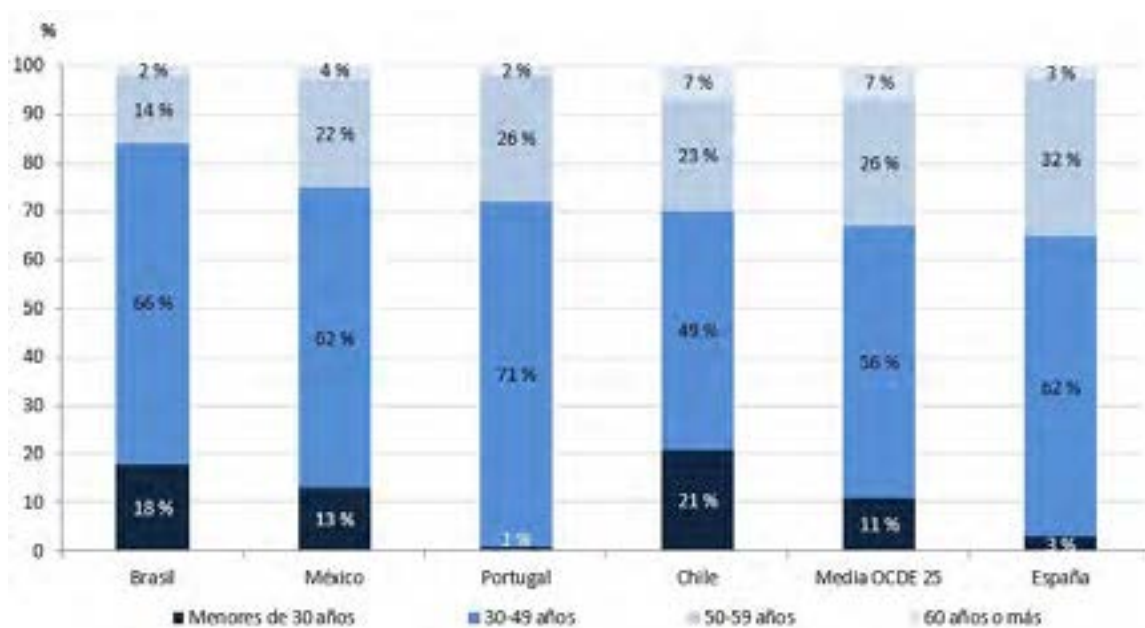
La edad de los profesores también se ha relacionado con el abandono de la enseñanza: las tasas de abandono suelen ser mayores en los primeros años de docencia, y disminuyen a medida que aumenta el número de años en ejercicio (Ingersoll, 2001^[16])(OECD, 2005^[21]).

Dada la preocupación por el envejecimiento de la población docente, es significativo que, por término medio, sólo el 11 % de los profesores de secundaria tengan menos de 30 años de edad en los países y economías participantes en el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), de la OCDE (Figura 2.2). La media de edad de los profesores de enseñanza secundaria inferior es de 42 años en los países y economías de la OCDE que participaron en TALIS 2013. El estudio reveló que el 56 % de los docentes de los países participantes tenían entre 30 y 49 años de edad. La mayoría de los países

iberoamericanos encuestados –Brasil (66 %), México (62 %), España (62 %) y Portugal (71 %)– tenían una mayor proporción de profesores en esta categoría de edad; sólo en Chile la proporción de profesores de entre 30 y 49 años era casi 10 puntos porcentuales menor que la media de TALIS.

Figura 2.2. Distribución de los profesores por edad

Porcentaje de profesores en diferentes grupos de edad



Nota: Los países se clasifican en orden descendente, en función del porcentaje de profesores de 49 años de edad o menos.

Fuente: OCDE (2013), Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS): base de datos completa 2013, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

2.1.2. Cualificaciones y experiencia de los profesores iberoamericanos

Las investigaciones realizadas presentan resultados contradictorios sobre la repercusión de la formación y la experiencia del profesor en los logros de los estudiantes. Algunos estudios indican que hay una relación limitada o nula entre los logros y las cualificaciones educativas de los profesores y los resultados de los estudiantes (Buddin, 2009^[22]); (Croninger, 2007^[23]); (Harris, 2011^[24]). Otros estudios e informes han demostrado relaciones positivas entre la formación inicial del profesorado (por lo que respecta a su nivel o sus contenidos) y la eficacia docente. Por ejemplo, (Ronfeldt, 2012^[25]) observó que la calidad del componente práctico de los programas de formación del profesorado, y no su duración, puede tener un efecto positivo en algunos resultados entre profesores en la fase previa a la docencia, como en su percepción del nivel de preparación que tienen, su eficacia y sus planes profesionales.

El estudio TALIS 2013 registra el nivel más alto de educación formal cursada por profesores de enseñanza secundaria, según la definición de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-97), que identifica niveles educativos comparables entre países¹. En casi todos los países, la gran mayoría de los profesores de enseñanza secundaria inferior declaran haber cursado educación formal de nivel CINE 5A. En los países iberoamericanos que participaron en TALIS, más de 8 de cada 10 profesores

alcanzaban este nivel de estudios (Tabla 2.1). Por término medio, muy pocos profesores (sólo el 2 %) no habían finalizado la educación terciaria, aunque en México se observa un número mayor de profesores sin formación terciaria (9 %).

Los datos de TALIS (OECD, 2014^[1]) muestran asimismo que la mayoría de los profesores de los países iberoamericanos participantes declaran haber cursado un programa de educación o formación del profesorado, aunque las cifras varían de forma notable: del 62 % en México al 98 % en España. Por término medio, en todos los países y economías que participaron en TALIS, el 72 % de los profesores de enseñanza secundaria inferior declaran haber recibido formación formal que incluía contenidos para todas las asignaturas que imparten en ese momento. Mientras que Brasil (62 %), Chile (61 %), México (67 %) y España (65 %) tienen una menor proporción de profesores cuya educación formal incluye contenidos para todas las asignaturas que imparten, Portugal destaca entre los países iberoamericanos con una cuota del 76 %, superior a la media de TALIS.

Tabla 2.1. Niveles educativos de los profesores

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior, por nivel más alto de educación formal cursada

	Nivel más alto de educación formal cursada			
	Por debajo del nivel CINE 5 (%)	Nivel CINE 5B ² (%)	Nivel CINE 5A (%)	Nivel CINE 6 (%)
Brasil	4,5	1,8	93,5	0,3
Chile	0,5	17,9	81,1	0,5
México	8,7	1,5	89,1	0,7
Portugal ³	0,3	2,4	84,8	12,4
España	3,4	1,0	91,4	4,2
Media de la OCDE 25 ⁴	2,3	6,7	89,3	1,6

1. Las categorías educativas se basan en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-97). Los programas de la CINE de nivel 5A son generalmente más largos y más teóricos, mientras que los programas 5B suelen ser más cortos y tienen un carácter más práctico y más orientado a la adquisición de competencias. No se hizo distinción entre los programas de grado y de máster, que pertenecen ambos al nivel 5A.

2. Incluye títulos de grado en algunos países.

3. En Portugal, los profesores con títulos de máster obtenidos antes del plan Bolonia, se contabilizan como de nivel 6 de la CINE. El modo en que se planteó la pregunta no permitió distinguir entre los títulos de máster anteriores a Bolonia y los doctorados.

4. Las cifras correspondientes a la media no llegan a sumar 100 entre las categorías, debido a que hay células que no son aplicables en algunos países.

Fuente: OCDE (2013), Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS): base de datos completa 2013, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Por término medio, el 65 % de los profesores de educación secundaria de los países de la OCDE que participaron en el estudio TALIS indicaron que su educación formal incluía pedagogía para todas las asignaturas que impartían y casi una cuarta parte (23 %), para algunas de las que impartían (OECD, 2014^[1]). Las proporciones son similares para los componentes prácticos: el 63 % de los profesores informaron de que su educación formal incluía prácticas en el aula de todas las asignaturas que impartían, mientras que el 23 % aseguraron que su formación incluía prácticas solo para algunas de ellas. La tendencia en los países iberoamericanos participantes en relación con los componentes pedagógicos y prácticos es similar al modelo observado para las cualificaciones del profesorado. Portugal vuelve a superar a los demás países de la región en ambos aspectos, con 8 puntos porcentuales por encima de las medias de TALIS. En el otro extremo del espectro, sólo el

44 % de los profesores de España indicaron que disponían de educación formal en pedagogía y práctica en el aula para todas las asignaturas que impartían. Los sistemas educativos con mayor éxito, como el de Finlandia (se describe en Recuadro 2.1), pueden ofrecer un equilibrio entre los conocimientos necesarios sobre los contenidos y la experiencia práctica.

Recuadro 2.1 Formación del profesorado en Finlandia

La educación docente en Finlandia tiene al menos cuatro características únicas:

Basada en la investigación. No sólo se espera que los candidatos a docentes se familiaricen con la base de conocimientos en materia de educación y desarrollo humano, sino que están obligados a escribir una tesina basada en la investigación como requisito final para la obtención de su título de máster. Los profesores de grado superior suelen elegir un tema en su área de interés; los profesores de primer grado suelen estudiar algunos aspectos pedagógicos. La razón para exigir una tesina basada en la investigación es que se espera que los profesores realicen una indagación disciplinada en el aula durante su carrera docente.

Especial atención al desarrollo de conocimientos de contenido pedagógico. Con demasiada frecuencia, los programas tradicionales de preparación del profesorado consideran la buena pedagogía como algo genérico y asumen, por ejemplo, que las buenas aptitudes para formular preguntas son igualmente aplicables a todas las asignaturas. Dado que la educación docente en Finlandia es una responsabilidad compartida entre la facultad de formación del profesorado y la facultad de las asignaturas académicas, se presta una atención considerable a la pedagogía específica de la asignatura para futuros profesores de enseñanza primaria y de grado superior.

Buena formación a todos los profesores para el diagnóstico de estudiantes con dificultades de aprendizaje y para la adaptación de sus enseñanzas a las distintas necesidades y estilos de aprendizaje de sus alumnos.

Un componente práctico muy marcado. La preparación de los profesores incluye muchas tareas sobre cómo enseñar, haciendo especial hincapié en el uso de investigaciones basadas en el ejercicio docente más actual, así como al menos un año completo de experiencia práctica en un centro de educación asociado a la universidad. Estos centros modelo están destinados a desarrollar y ejemplificar prácticas innovadoras, así como a fomentar la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Fuente: (OECD, 2011_[26]) *Lecciones de PISA para los Estados Unidos*, publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.

Se han utilizado análisis de regresión logística a escala nacional (OECD, 2014_[1]) para examinar la relación entre elementos específicos incluidos en la formación o educación formal del profesorado, y el nivel de preparación que los profesores consideran que tienen al enfrentarse a esos elementos en su docencia. En todos los países participantes en TALIS, los componentes de la educación y la formación del profesorado parecen ser importantes. Es más probable que los profesores declaren sentirse preparados para el

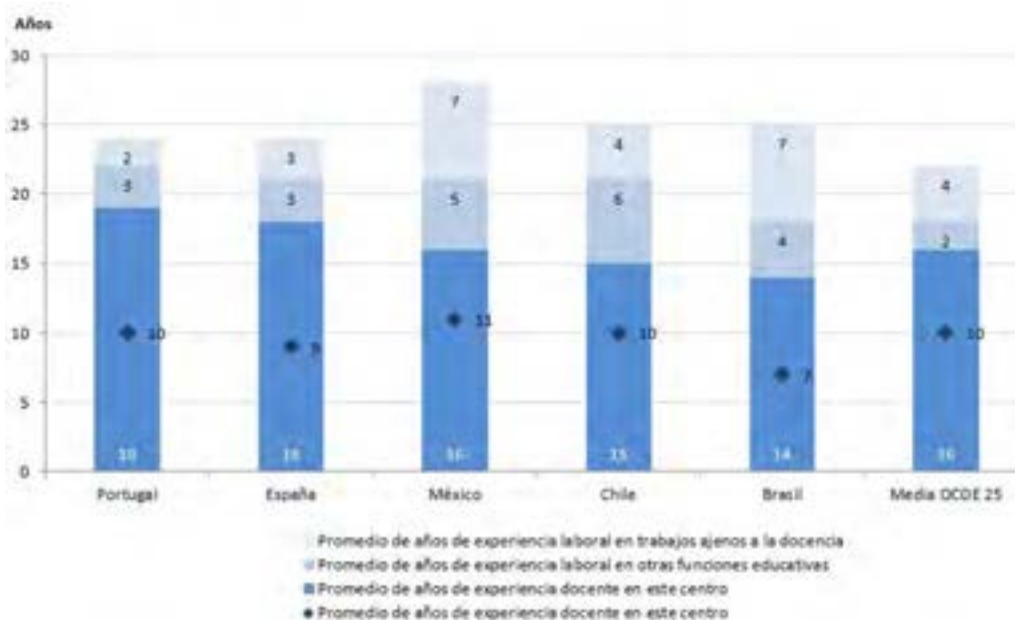
elemento de contenido, pedagógico o de práctica en el aula de su docencia si este elemento estuvo incluido en su formación formal para algunas o todas las asignaturas que imparten. Como cabría esperar, la tendencia es aún mayor si los profesores recibieron esta formación formal para todas las asignaturas que imparten. En general, los profesores consideraron que la formación que recibieron les preparaba correctamente para el ejercicio de su profesión. Un promedio del 88 % de los profesores de los países de TALIS afirmaron considerarse bien o muy bien preparados para enseñar los contenidos de las asignaturas que impartían, y el 83 % se consideraban bien o muy bien preparados en relación con los aspectos pedagógicos y prácticos de sus asignaturas (OECD, 2014^[1]). Sin embargo, llama la atención que cerca de uno de cada cuatro profesores en México no se consideraba preparado o se consideraba solo parcialmente preparado para enseñar los contenidos y los componentes pedagógicos y prácticos de las asignaturas que impartían.

Estos datos demuestran que no sólo la educación formal de los profesores (incluida la formación docente inicial) les hace considerarse mejor preparados para su trabajo, sino que elementos específicos incluidos en esa formación –como los contenidos, la formación pedagógica y la práctica en el aula– también pueden suponer una diferencia significativa.

Junto con los logros educativos de los profesores, su experiencia laboral ayuda a conformar sus destrezas y competencias. Los estudios empíricos han examinado repetidamente la relación entre la experiencia de los profesores y los logros de los estudiantes. En un análisis de (Hanushek, 2004^[27]), el 41 % de los estudios metodológicamente sólidos mostraron relaciones positivas entre la experiencia del profesor y los logros de los alumnos, mientras que en el 56 %, los resultados fueron positivos pero no significativos. Algunos datos indican que cada año adicional de experiencia guarda relación con un mayor rendimiento de los estudiantes, en especial durante los cinco primeros años de ejercicio docente (Rockoff, 2004^[5]); (Rivkin, Hanushek and Kain, 2005^[4]). En los países de la OCDE que participan en TALIS, los profesores tienen una media de 16 años de experiencia docente, 2 años de experiencia en otras funciones educativas y 4 años de experiencia en otros tipos de trabajo (Figura 2.3). Sólo 3 países de la OCDE en TALIS declararon tener profesores con más de 20 años de experiencia por término medio: Estonia, Italia y Letonia. En los países iberoamericanos, los profesores de Portugal (19 años), España (18 años) y México (16 años) tienen por término medio una experiencia equivalente o superior a la media de TALIS, mientras que en Chile y Brasil, la media es de unos 15 años de experiencia.

Figura 2.3. Experiencia laboral de los profesores

Número medio de años de experiencia laboral de los profesores de educación secundaria inferior



Nota: Los países se clasifican en orden descendente, basándose en el promedio total de años de experiencia docente.

Fuente: OCDE (2013), Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS): base de datos completa 2013, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

2.1.3. Centros de enseñanza en los que trabajan los profesores iberoamericanos

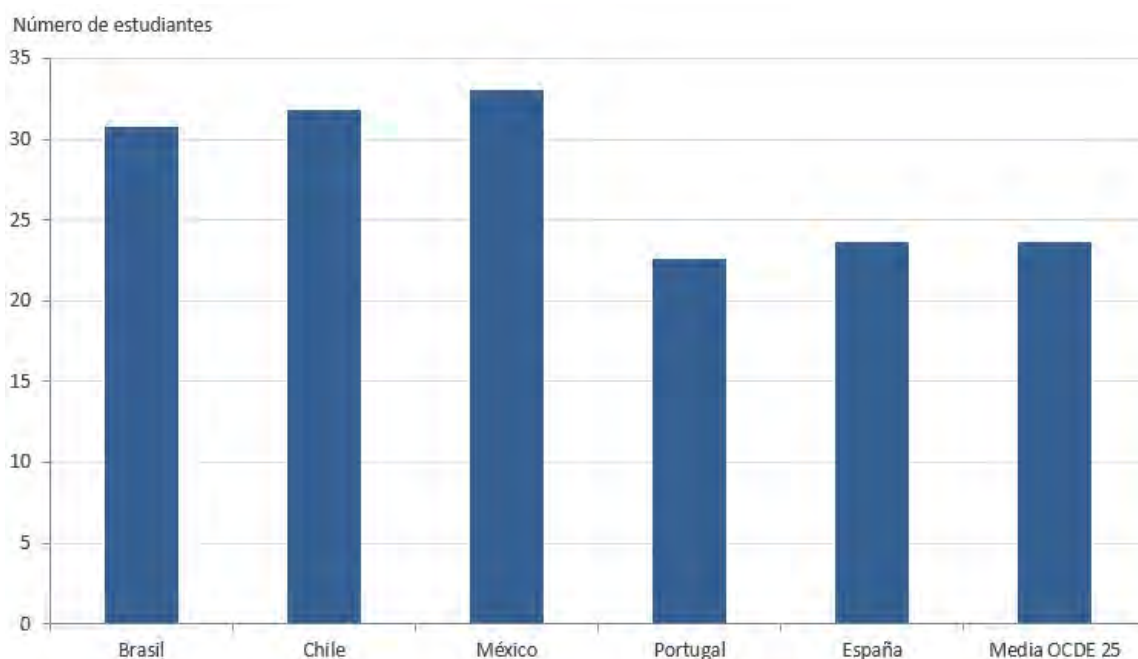
Los centros pueden variar en gran medida en cuanto a su localización (entorno rural o urbano), su tamaño y las características de su población estudiantil. Todos estos factores son aspectos importantes del entorno laboral de los profesores y pueden interactuar con otros aspectos de su trabajo. El tamaño ideal del centro de enseñanza y el número de alumnos por clase han sido objeto de debate durante más de un siglo. Los estudios han demostrado que, en los centros educativos más grandes, las relaciones entre el profesor y el alumno pueden ser más difíciles de establecer, y tiende a pasarse por alto a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico (Leithwood, 2009^[28]); (Ready, 2004^[29]). Sin embargo, algunos datos indican que es más caro formar a un alumno en un centro pequeño que en uno grande (Barnett, 2002^[30]); (Bowles, 2002^[31]).

Aunque el tamaño del centro de enseñanza no presenta una tendencia uniforme, el número de alumnos por clase parece estar relacionado con el grado de desarrollo económico del país. Se suele pensar que las clases más reducidas tienen ventajas, ya que permiten a los profesores centrarse más en las necesidades individuales de los alumnos y reducir el tiempo que dedican a mantener el orden. Aunque la reducción del número de alumnos por clase es una medida costosa, hay indicios de que las clases menos numerosas benefician a los estudiantes, sobre todo en las categorías primarias (Chetty et al., 2011^[32]; Piketty and Valdenaire, 2006^[33]; Fredriksson, Öckert and Oosterbeek, 2013^[34]), mientras que las pruebas son más escasas y menos seguras en relación con los alumnos de la enseñanza secundaria inferior y superior (Bouguen, Grenet and Gurgand, 2017^[35]; Wößmann and West, 2006^[36]).

El tamaño medio del centro educativo en el que enseñan los profesores de enseñanza secundaria inferior en los países de la OCDE que participan en TALIS es de 503 estudiantes (OECD, 2014_[37]). Entre los países iberoamericanos, Brasil (586 estudiantes por término medio) y España (546) tienen tamaños próximos a la media, mientras que otros tienen centros mucho más pequeños, como Chile (484) y México (417), o mucho más grandes, como Portugal (1 153). En cuanto al tamaño de las clases (número de alumnos por clase), la media en los países de la OCDE que participan en TALIS es de 24 estudiantes (Figura 2.4). Entre los países iberoamericanos, Brasil, Chile y México tienen clases más numerosas, con medias en cada caso que superan los 30 estudiantes, mientras que España y Portugal, los países más desarrollados de la región, tienen tamaños menores de clases por término medio. Se observa la misma disparidad al analizar la ratio estudiantes-profesor en los países iberoamericanos. Aunque España y Portugal tienen menos estudiantes por profesor que la media de la OCDE en todos los niveles, desde la enseñanza primaria a la secundaria, otros países iberoamericanos tienen una ratio de más del doble que la media. Por ejemplo, en Colombia la proporción es dos veces mayor que la media de la OCDE (que es de 13 estudiantes por profesor), y en México es casi tres veces mayor (OECD, 2016_[38]).

Figura 2.4. Tamaños de las clases

Tamaño medio de la clase en educación secundaria inferior



Nota: Estos datos los facilitaron profesores de enseñanza secundaria inferior y corresponden a una clase elegida al azar entre las que impartían en sus programas semanales.

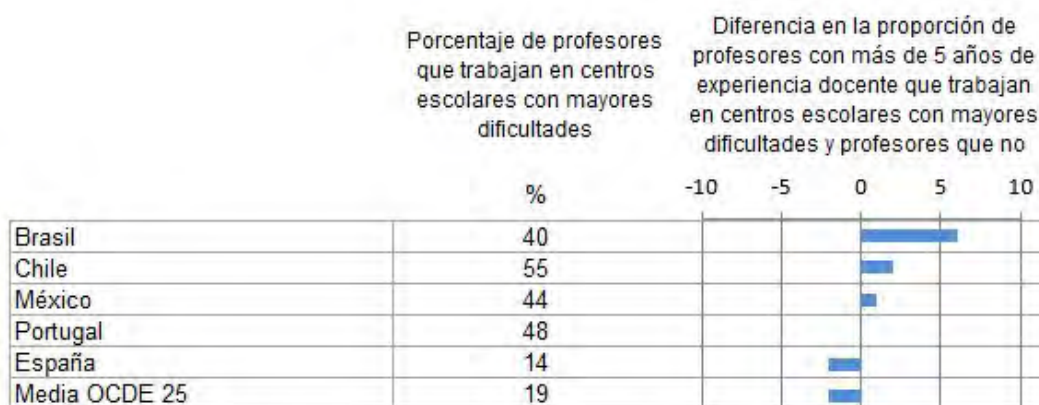
Fuente: OCDE (2013), Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS): base de datos completa de 2013, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Aparte del número de alumnos por clase, otro aspecto importante que ha de tenerse en cuenta es la distribución de los profesores entre los sistemas educativos. Es una cuestión que adquiere importancia cuando se considera la equidad en un sistema educativo. Diversos estudios han revelado que los profesores con una cualificación más escasa tienen mayor probabilidad de enseñar en centros educativos desfavorecidos, lo que podría

reducir las oportunidades educativas de sus estudiantes (Jackson, 2009^[39]); (Bonesronning, 2005^[40]); (Boyd, 2008^[41]). Los datos recopilados por TALIS 2013 ayudan a esclarecer algunas de estas tendencias. En la encuesta TALIS se consideró que los centros de enseñanza eran más problemáticos en los casos en los que el director había indicado que 1) más del 10 % de los estudiantes tenían una lengua materna distinta a la lengua en la que se impartían las asignaturas; 2) más del 10 % de los estudiantes tenían necesidades especiales; o 3) más del 30 % de los estudiantes vivían en hogares desfavorecidos socioeconómicamente. En este sentido, la variación en los datos entre los países iberoamericanos es considerable si utilizamos incluso una sola de las definiciones anteriores (Figura 2.5). Por ejemplo, en Figura 2.5 se observa que en Brasil y España (por lo que respecta a centros de enseñanza con un porcentaje elevado de estudiantes residentes en hogares desfavorecidos socioeconómicamente) hay un porcentaje mayor de profesores más experimentados que enseñan en centros educativos menos difíciles, en comparación con México, Chile y Portugal, donde un mayor número de profesores enseñan en centros más difíciles.

Figura 2.5. Distribución de profesores experimentados en centros de enseñanza con mayores y menores dificultades

Proporción de profesores de educación secundaria inferior que trabajan en centros más difíciles y diferencia en la proporción de profesores más experimentados que trabajan en centros más difíciles y los que no



Nota: Por «centro de enseñanza difícil» se entiende aquí un centro en el que más del 30 % de los estudiantes viven en hogares desfavorecidos socioeconómicamente.

Fuente: OCDE (2013), Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS): base de datos completa de 2013, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Estas distribuciones descriptivas de los profesores son esclarecedoras, pero sería mucho más esclarecedor saber si el nivel de cualificación educativa y la experiencia laboral de un profesor son factores significativos para poder predecir si va a enseñar en centros más o menos problemáticos, cuando se controlan variables clave como el sexo y las materias impartidas. Se realizaron regresiones binarias específicas de cada país como parte de TALIS (OECD, 2014^[11]). La mayoría de los países participantes en TALIS no muestran una estrecha asociación entre el nivel educativo más alto de los profesores/los años de experiencia docente y la distribución del profesorado entre los centros de enseñanza con poblaciones de estudiantes potencialmente más difíciles. En otras palabras, en la mayoría de los países, la distribución de los profesores más experimentados no es diferente entre los centros más y menos problemáticos. No obstante, en una serie de países son evidentes algunas asociaciones significativas y sustanciales en relación con el nivel educativo y los

años de experiencia docente. Los profesores de Chile con mayor nivel de formación tienen menos probabilidades (más del 50 %) de trabajar en centros de enseñanza con mayor proporción de estudiantes más desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico, pero en Brasil tienen un 50 % más de probabilidades.

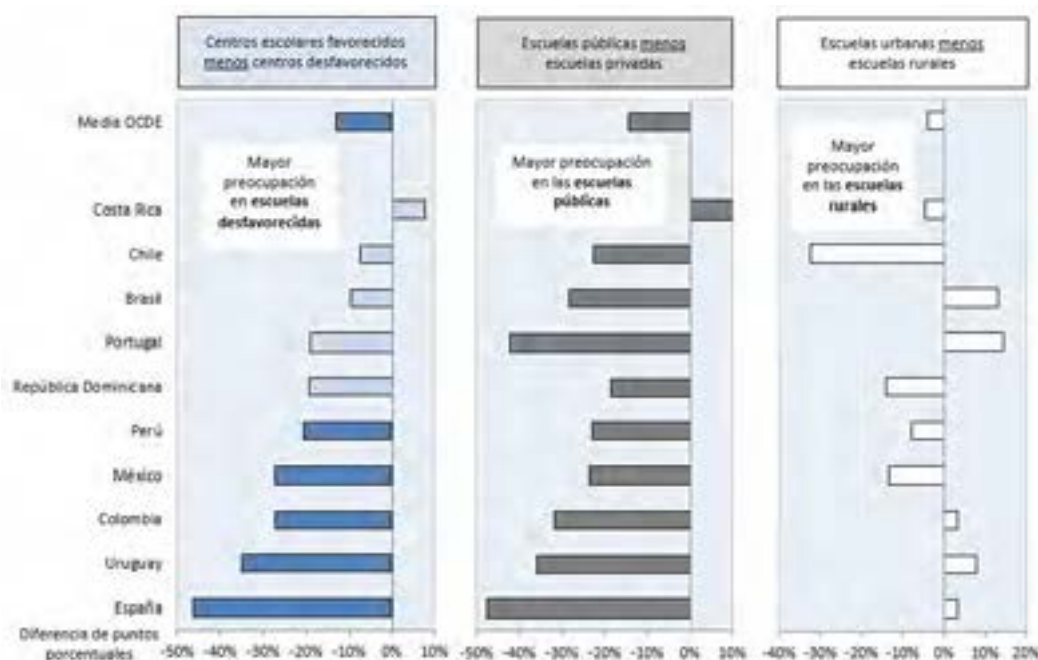
Aunque estos resultados indican que los profesores menos experimentados no son asignados necesariamente a puestos con circunstancias más difíciles, no niegan el hecho de que los centros socioeconómicamente desfavorecidos tienden a tener gran dificultad para atraer a profesores cualificados y/o de alta calidad. La distribución equitativa de los profesores es también significativa con respecto a si el centro de enseñanza se encuentra en un entorno rural o urbano. Siguiendo el mismo procedimiento descrito anteriormente, se realizaron regresiones específicas de cada país para comprobar si los profesores con niveles inferiores de formación o experiencia docente tenían mayor o menor probabilidad de trabajar en centros de enseñanza de ciudades grandes que en los de localidades pequeñas (OECD, 2014_[1]). En la mayoría de los países iberoamericanos, se observó que los profesores con niveles inferiores de estudios y menos años de experiencia docente tenían menos probabilidades de trabajar en áreas más urbanas que aquellos con más experiencia y formación. Por ejemplo, en Brasil, los profesores con menor nivel de cualificación tenían prácticamente un 60 % menos de probabilidades de trabajar en ciudades grandes que en pueblos. Igualmente, en España, los profesores con menos años de experiencia docente tenían un 40 %-70 % menos de probabilidades de enseñar en ciudades pequeñas o grandes que en pueblos.

En el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA) 2015 se solicitó a los directores de centros educativos que indicaran en qué medida la carencia o insuficiencia de personal docente o de apoyo estaba obstaculizando su capacidad para enseñar en sus centros. A juzgar por sus respuestas, los directores de la mayoría de los países iberoamericanos están más preocupados por la cantidad y la calidad de los recursos humanos de sus centros que el director medio de los países de la OCDE (OCDE, 2016a) (OECD, 2016_[42]). Un buen ejemplo sería Costa Rica, donde el 23 % de los estudiantes estaban matriculados en centros cuyo director declaró que la falta de personal docente dificultaba en gran medida la enseñanza.

En PISA se observó también que los centros de enseñanza favorecidos tenían mejor dotación de personal que los centros desfavorecidos en los países iberoamericanos, según los informes de los directores sobre la falta de personal docente (Figura 2.6). La diferencia entre los centros de entornos favorecidos y desfavorecidos es especialmente marcada en Colombia, México, España y Uruguay. La carencia de personal docente es también más común en los centros públicos que en los privados en todos los países iberoamericanos, excepto Costa Rica. La diferencia entre los centros públicos y privados es muy intensa en España y Portugal, que se encuentran entre los países con mayores niveles en este sentido entre los países y economías participantes en PISA. Sin embargo, en ninguno de los países iberoamericanos se observó una diferencia significativa entre el entorno rural y el urbano con respecto a la carencia de personal docente (OECD, 2018_[43]).

Figura 2.6. Carencia de personal docente percibida, por perfil socioeconómico, tipo y ubicación de los centros educativos

Diferencias en el porcentaje de directores que perciben carencias de personal docente principal entre centros de entornos favorecidos y desfavorecidos, centros urbanos y rurales, y centros públicos y privados; países iberoamericanos y media de la OCDE



Nota: Las diferencias significativas están marcadas en un tono más oscuro. Los países están clasificados en orden ascendente en relación con la diferencia en la percepción de la carencia de personal docente principal que tienen los directores entre los centros de entornos desfavorecidos y favorecidos.

Fuente: OCDE (2018), *Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015*, figura 3.9, <http://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-in-Ibero-America-Insights-from-PISA-2015.pdf>.

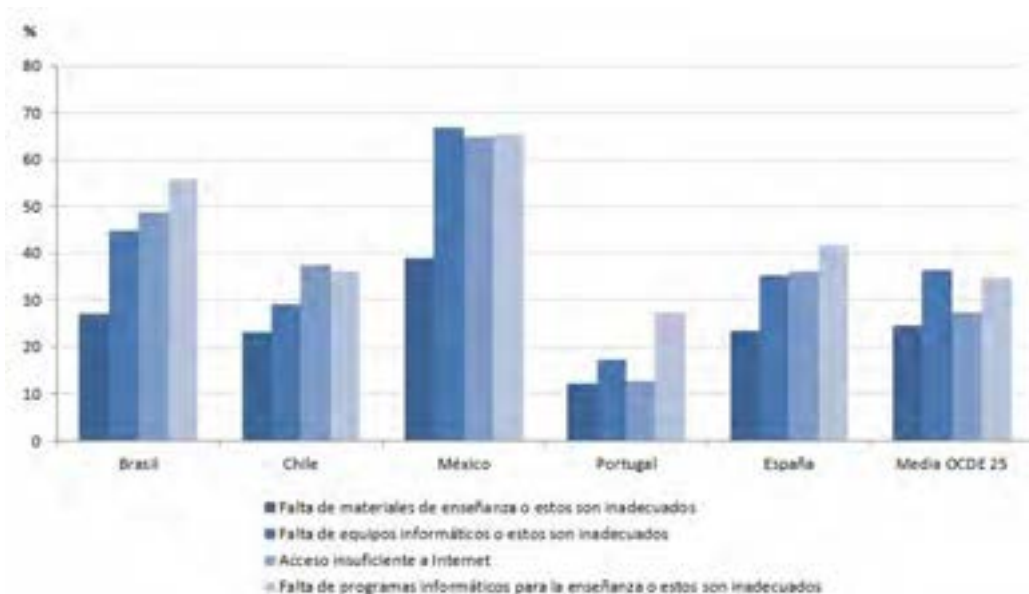
Es probable que los responsables de la formulación de políticas en los países iberoamericanos deseen explorar los motivos subyacentes por los que los profesores menos experimentados o formados tienen mayor propensión a enseñar en zonas más rurales. Podría deberse a que resulta más difícil atraer a los profesores a estos trabajos o lugares. Los gobiernos también querrán garantizar que los profesores de zonas más rurales tengan acceso al mismo nivel de apoyo, incluidos el desarrollo y los recursos, que tendrían si trabajaran en lugares más urbanos.

Para atraer y retener al profesorado, los responsables de la formulación de políticas y los gobiernos han de garantizar una distribución equitativa de recursos, ya sean recursos humanos o materiales, como materiales lectivos u ordenadores. En los países iberoamericanos que participaron en la encuesta TALIS de 2013, alrededor de la mitad de los profesores de enseñanza secundaria inferior de las economías relativamente más desfavorecidas (Brasil, Chile y México) trabajaban en centros de enseñanza cuyos directores informaron de las carencias significativas de docentes cualificados y/o de alto rendimiento (Figura 2.7). Por otro lado, España y Portugal alcanzaron mejores resultados que la media de los países de la OCDE, dado que solo una tercera parte de los profesores trabajaban en centros de enseñanza cuyos directores informaron de una carencia similar. En cuanto a la carencia de materiales, del 25 % al 36 % de los profesores en todos los países de la OCDE trabajaban en centros de enseñanza cuyos directores declararon

carencia o insuficiencia de materiales lectivos, ordenadores o programas informáticos para la enseñanza, acceso a Internet y materiales de biblioteca. México tiene una proporción especialmente elevada de profesores preocupados por la disponibilidad y la calidad de los ordenadores, los programas informáticos y el acceso a Internet (64 %-76 %). Más de la mitad de los docentes mexicanos trabajaban en centros en los que la carencia de materiales de biblioteca era un motivo de preocupación para los directores (OECD, 2014_[37]).

Figura 2.7. Falta de recursos educativos

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior en cuyos centros el director informó de que los siguientes problemas en relación con los recursos dificultaban la capacidad del centro para ofrecer una enseñanza de calidad



Nota: Incluye a los directores que informaron de que el problema de falta de recursos dificultaba «mucho» o «hasta cierto punto» la oferta de una enseñanza de calidad.

Fuente: OCDE (2013), Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS): base de datos completa de 2013, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Por último, aunque el número de alumnos por clase y la distribución de los recursos son importantes, el ambiente del centro de enseñanza es también motivo de preocupación, y muchos elementos afectan tanto a los estudiantes como a los profesores de un centro. Se ha demostrado que el ambiente del centro de enseñanza está relacionado con el rendimiento escolar del estudiante en todos los niveles (MacNeil, 2009_[44]); (Stewart, 2008_[45]). Las relaciones constructivas entre profesores y alumnos asociadas a un ambiente positivo en el centro de enseñanza no sólo afectan a la enseñanza y el aprendizaje, sino que también se ha demostrado que influyen en otros factores relacionados con los estudiantes, como la prevención del acoso o la violencia en el centro de enseñanza (Eliot, 2010_[46]) y la motivación de los estudiantes para aprender (Eccles, 1993_[47]). También se ha demostrado que un ambiente escolar sano está relacionado con la confianza de los profesores que, a su vez, influye en el aprendizaje del alumno (Hoy, 1993_[48]) y mejora la retención del personal docente (Fulton, 2005_[49]).

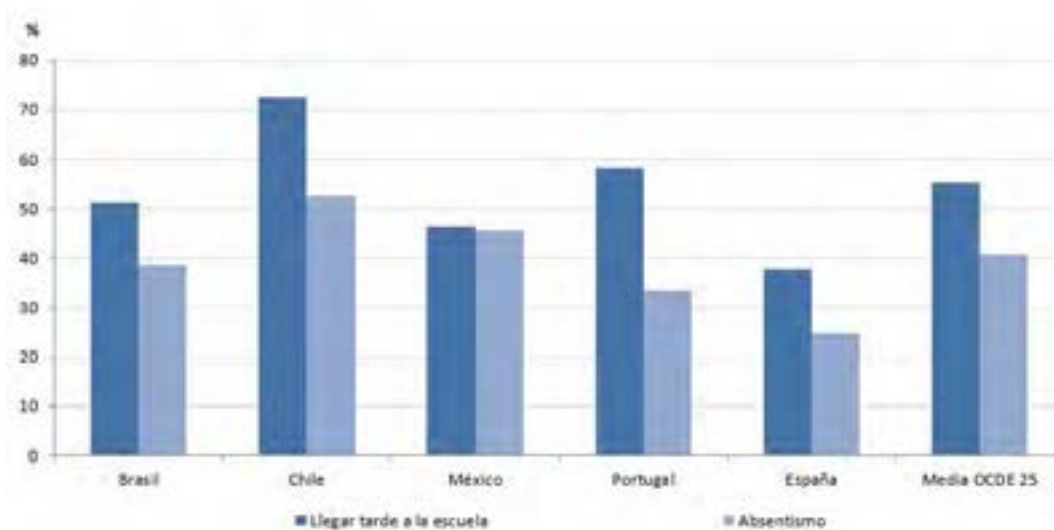
De todos los factores incluidos en el ambiente del centro de enseñanza, los problemas con el absentismo y la impuntualidad de los estudiantes fueron, con diferencia, los más frecuentes en los países participantes en TALIS. Como se observa en Figura 2.8 el 55 % de los profesores trabajan en centros cuyos directores indicaron que los alumnos llegaban tarde semanalmente, y el 41 % de los profesores trabajan en centros en los que el absentismo de los alumnos se produce todas las semanas. Aunque las cifras en Portugal y Brasil están muy próximas a estos promedios elevados de la OCDE, la situación es más grave en Chile, donde el 70 % o más de los profesores trabajan en centros de enseñanza en los que los estudiantes llegan tarde todas las semanas.

Los casos de infracciones más graves –como engaño, vandalismo y robo, así como intimidación o maltrato verbal entre los estudiantes– varía ampliamente entre los países de TALIS. Destacan Brasil y México, países en los que se observa que más del 10 % de los profesores trabajaban en centros en los que los directores informaron de incidentes de vandalismo o robo semanalmente (OECD, 2014_[37]). Además, casi un tercio de los profesores de Brasil y México trabajan en centros de enseñanza en los que hubo casos de intimidación o maltrato verbal entre sus estudiantes todas las semanas. El ambiente escolar también puede verse afectado negativamente por determinadas conductas del profesorado. Las cifras relativas a profesores que trabajan en centros de enseñanza en los que los docentes llegan tarde varían considerablemente de unos países a otros. Por término medio en los países de TALIS, el 11 % del profesorado trabaja en centros de enseñanza en los que los directores señalan que los docentes llegan tarde al menos todas las semanas. Este tipo de ambiente está más extendido en Brasil, Chile, México y Flandes (Bélgica), donde una cuarta parte o más de los profesores trabajan en tales centros.

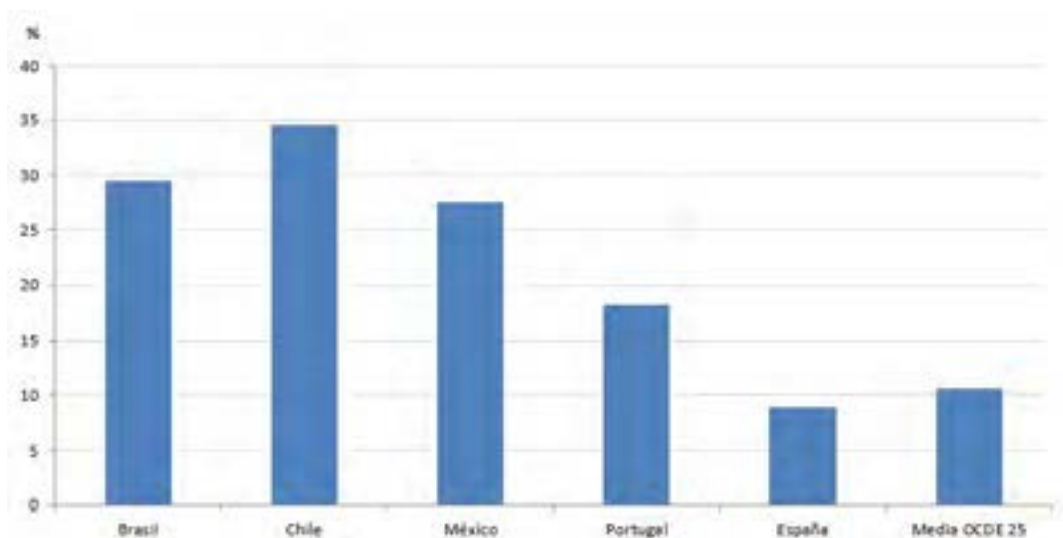
Figura 2.8. Ambiente del centro de enseñanza

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior cuyo director considera que los estudiantes y profesores del centro adoptan la siguiente conducta al menos semanalmente

Factores relacionados con los estudiantes



Factores relacionados con el profesorado: llegar tarde al centro



Fuente: OCDE (2013), Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS): base de datos completa de 2013, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

2.1.4. Salario y horario de trabajo de los profesores iberoamericanos

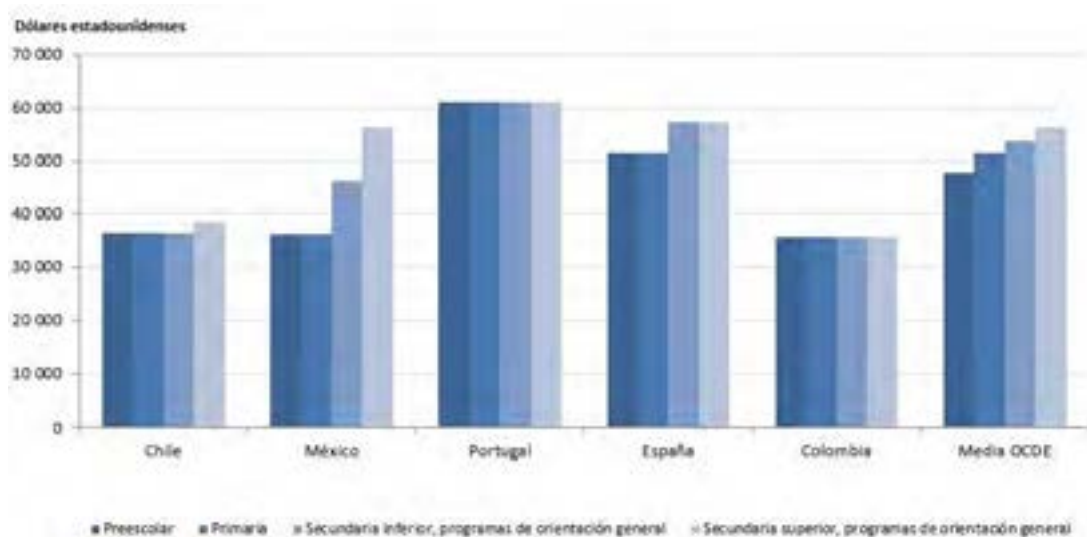
Para ofrecer una educación de alta calidad, los centros de enseñanza deben atraer, desarrollar y retener a profesores eficaces. Las condiciones laborales desempeñan un papel importante en su capacidad para hacerlo. Los centros que pueden ofrecer a sus profesores un entorno de trabajo seguro, agradable y de apoyo, así como una remuneración adecuada, son más capaces de atraer y retener a profesores buenos y motivarles para que desempeñen su labor de la mejor manera posible. La remuneración del profesorado ha adquirido una gran importancia en las políticas de los países de la

OCDE en la última década. En general, se considera que los profesores son la clave para mejorar la educación; aunque los niveles salariales no determinan directamente el rendimiento del profesor, las prestaciones y las condiciones de enseñanza pueden influir en la contratación, la retención y la moral del profesorado. Las investigaciones realizadas indican que el aumento de los salarios de los docentes (y la velocidad a la que puedan alcanzar niveles de remuneración más altos dentro de una estructura salarial concreta) ayudará a los centros de enseñanza a contratar y conservar al personal docente más capacitado que necesitan para ofrecer a todos los alumnos una educación de alta calidad (Dolton, 2011^[50]). Pero también hay investigaciones que afirman que los aumentos salariales generales del profesorado serían caros e ineficaces (Hanushek, 2007^[51]). Este estudio de Hanushek y Rivkin propone que la mejor forma de aumentar la calidad de la docencia sería reducir las barreras para convertirse en profesor (p. ej. la certificación) y estrechar la relación entre la retribución/el avance de la carrera profesional y la capacidad de los profesores para mejorar el rendimiento del estudiante. En consecuencia, los cambios salariales podrían ir acompañados de mejoras o empeoramientos de la calidad media del profesorado. Es posible que algunos países deseen aumentar los sueldos estatutarios de los profesores para atraer a los mejores candidatos a la profesión docente, pero podrían pasar varios años antes de que los efectos de esta política se reflejaran en los resultados de los estudiantes. Otros países podrían tener la tentación de elevar los salarios de los profesores en respuesta al aumento de la competencia de otros sectores. Esto ayudaría tal vez a retener al profesorado en su profesión, pero no impediría totalmente una reducción de la calidad media del personal docente.

Analizando los datos de los países iberoamericanos, la mayoría de ellos, excepto España y Portugal, pagan a sus profesores menos que la media de la OCDE (Figura 2.9). Por término medio, un profesor de enseñanza primaria en México y Chile recibe 1,5 veces menos que el salario medio de un profesor de la OCDE. Sin embargo, España y Portugal superan la media de la OCDE en lo que respecta a los salarios de los profesores, desde la enseñanza preescolar hasta la secundaria superior, salvo en el nivel primario, en el que la remuneración se encuentra justo por debajo de la media.

Figura 2.9. Salarios estatutarios, basados en cualificaciones típicas, en la parte superior de la escala (2014)

Salarios anuales del profesorado en centros públicos; equivalente en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado (2014)

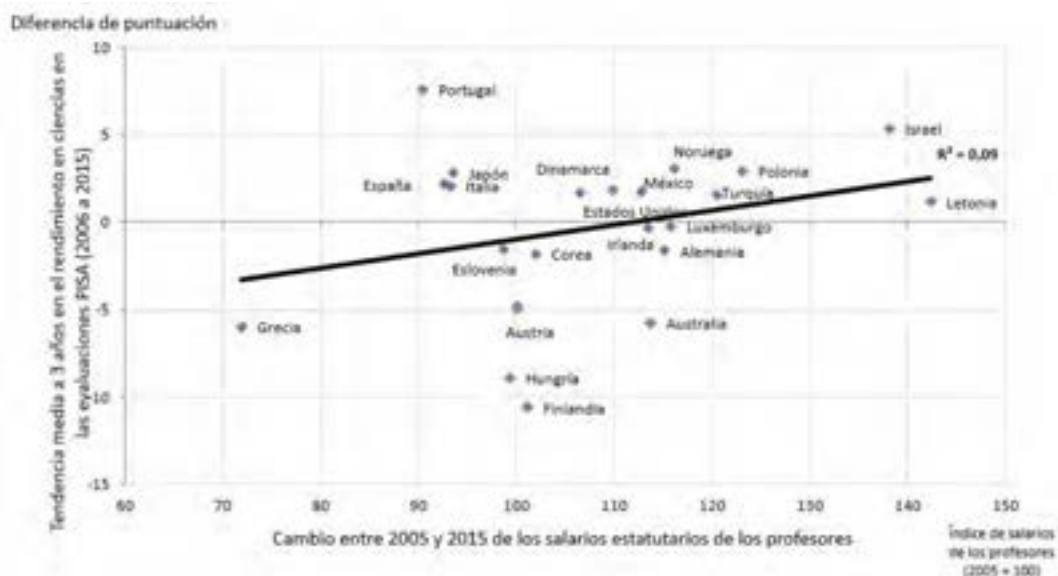


Fuente: OECD (2016), *Panorama de la educación 2016: indicadores de la OCDE*, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>.

Como muestra Figura 2.10, entre los países de la OCDE con datos disponibles, los sueldos estatutarios de los profesores entre 2005 y 2015 tienen una relación escasa con las tendencias de aprendizaje en ciencias entre PISA 2006 y PISA 2015 ($r = 0,26$). Los salarios de los profesores aumentaron un 20 % o más en Israel, Letonia, Polonia y Turquía entre 2005 y 2015; sólo el rendimiento científico de Israel mejoró significativamente entre 2006 y 2015. En cambio, los salarios del profesorado disminuyeron en más de un 20 % en Grecia, donde el rendimiento en la ciencia también disminuyó, y en cerca del 10 % en Portugal, donde el rendimiento en ciencias mejoró de manera notable.

Figura 2.10. Tendencias en los sueldos de los profesores y rendimiento en ciencias

Relación entre los salarios de los profesores en 2015 y en 2005; salarios estatutarios después de 15 años de docencia, en centros públicos generales de enseñanza secundaria inferior, basados en los niveles de cualificación típicos, convertidos a precios constantes utilizando deflatores de consumo privado; tendencia media a tres años entre PISA 2006 y PISA 2015



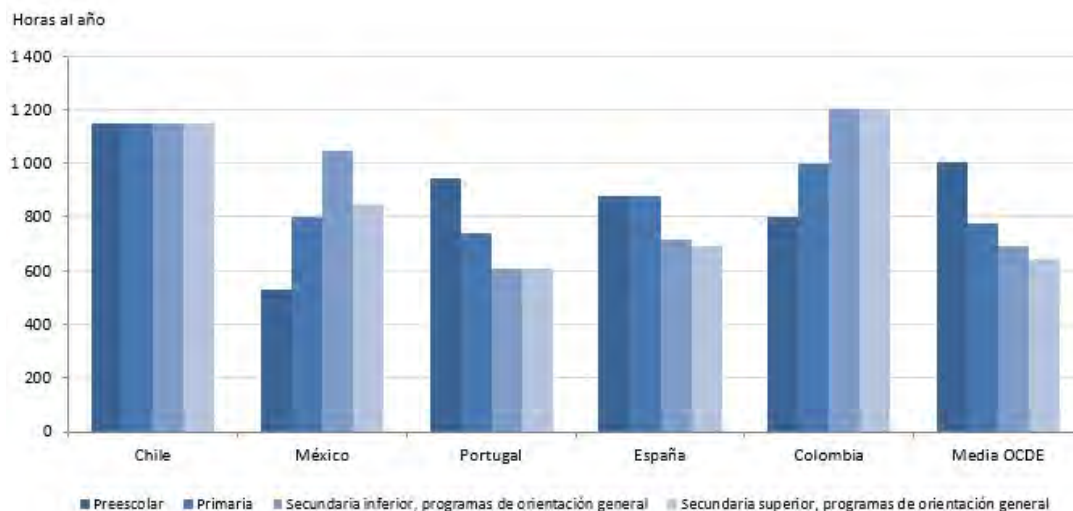
Nota: Salarios reglamentarios tras 15 años de experiencia, en instituciones públicas, generales, de educación secundaria inferior, basados en niveles de cualificación típicos, convertidos a precios constantes utilizando deflatores para el consumo privado.

Fuente: (OECD, 2018^[52]), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, figura 2.12 y OCDE, Base de datos PISA 2015, Tabla I.2.4a, <http://dx.doi.org/10.1787/888933433171>.

La normalización de la carga de trabajo de los profesores también es fundamental para crear un entorno que propicie la docencia y el aprendizaje. Las horas de trabajo en los países iberoamericanos menos desarrollados ponen de relieve las condiciones laborales extremadamente difíciles del profesorado (Figura 2.11). Los profesores de España y Portugal tienen horarios de trabajo similares a la media de la OCDE, que son 1 001 horas al año en el nivel de preescolar, 782 horas en el nivel primario, 694 horas en el nivel secundario inferior y 655 horas en el nivel secundario superior. Por el contrario, México registra muchas más horas de trabajo en todos los niveles, salvo en preescolar, en el que se invierte la tendencia, mientras que los docentes de Colombia y Chile trabajan casi el doble que el profesor medio de la OCDE en los niveles secundario inferior y superior (OECD, 2016^[20]).

Figura 2.11. Organización del horario laboral de los profesores (2014)

Tiempo de docencia neto en centros públicos durante el curso escolar, en horas (2014)



Fuente: OCDE (2013), Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS): base de datos completa de 2013, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

2.2. Profesionalidad de los docentes en Iberoamérica

Las revisiones de las políticas y las ponencias de los responsables de la formulación de políticas a menudo hacen referencia a la necesidad de «profesionalizar» al personal docente (Asia Society, 2017^[53]). Normalmente, cuando aluden a la «profesionalidad», estas declaraciones subrayan la importancia de mejorar la calidad del profesorado haciendo que el acceso, la formación y el desarrollo de los docentes sean lo suficientemente rigurosos y especializados (Ingersoll and Merrill, 2011^[54]; Price and Weatherby, 2017^[55]).

Hay muchos componentes que definen la profesión docente, y se entrecruzan en varias etapas del desarrollo de los profesores. El estudio de la profesionalidad del personal docente en Iberoamérica permite examinar una serie de indicadores de la calidad del profesorado en toda la región. Después de proporcionar un marco general de lo que se entiende por profesionalización del profesorado, en este apartado se exploran tres dimensiones de la misma –conocimiento, autonomía y redes de docentes– en los países iberoamericanos que participan en TALIS 2013.

2.2.1. ¿Qué es la profesionalización docente?

La profesionalización de la enseñanza es un concepto dinámico que ha variado considerablemente a lo largo del tiempo y en diferentes lugares (OECD, 2016^[38]; Price and Weatherby, 2017^[55]). El concepto moderno de la profesionalización se refiere a la regulación de una ocupación basada en normas y reglas claras sobre quién tiene acceso a esta profesión, cuáles son los mecanismos de formación y los conocimientos básicos que deben dominarse, junto con la certificación de los conocimientos y las capacidades necesarios para ejercer la profesión (Guerriero, 2017^[56]).

Normalmente, la profesionalización de una ocupación conlleva el desarrollo de un conjunto especializado de conocimientos que se institucionaliza y concede a los

profesionales la autonomía necesaria para emitir juicios sobre su práctica (Guerriero, 2017_[56]). Para aclarar mejor los componentes de una profesión, puede ser útil contrastarlos con las características de una semiprofesión (Tabla 2.2).

Tabla 2.2. Diferencias entre una semiprofesión y una profesión

Semiprofesión	Profesión
Categoría profesional inferior.	Existe un alto nivel de confianza pública en la profesión y en los profesionales individuales, basada en la capacidad demostrada de la profesión para prestar un servicio claramente superior al que, de lo contrario, se ofrecería.
Periodos de formación más cortos.	La preparación y la iniciación a la profesión se realizan a través de un programa de preparación prolongado, generalmente en un centro profesional de un colegio universitario o facultad.
Conjunto de conocimientos y competencias menos especializados y menos desarrollados.	De forma colectiva e individual, la profesión posee un conjunto de conocimientos y un repertorio de conductas y competencias (cultura profesional) necesarios en el ejercicio de la profesión, y dichos conocimientos, conductas y competencias no suele tenerlos una persona que no es profesional.
Más sujeta a vigilancia y control administrativo y de los órganos de supervisión.	El profesional individual tiene relativa libertad en relación con la supervisión directa en el puesto de trabajo y la evaluación pública directa. Los profesionales aceptan la responsabilidad en nombre de su profesión y son responsables ante la sociedad a través de su profesión.

Fuente: Adaptado de (OECD, 2017_[57]), *Empoderamiento y capacitación de los profesores para mejorar la equidad y los resultados para todos*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>.

Al comparar las características de una profesión con las de una semiprofesión, se observa que la primera «tiene una base sólida en un conjunto de conocimientos que se desarrollan de forma individual y colectiva, tiene la legitimidad y la autoridad de la toma de decisiones y, al mismo tiempo, no está exenta de los procedimientos de asunción de responsabilidades necesarios» (OECD, 2017_[57]).

El cumplimiento de estas normas para la profesión docente ha representado un reto desde hace mucho tiempo en Iberoamérica. Los motivos de la dificultad de profesionalizar la profesión docente en la región pueden explicarse por el acceso masivo a la educación pública, que se tradujo en unos índices de matriculación de estudiantes sin precedentes en el conjunto de Iberoamérica y, en especial, de Latinoamérica (Elacqua et al., 2017_[19]). Para responder a estas demandas, los sistemas educativos tuvieron que proporcionar una gran plantilla de profesores en un tiempo relativamente corto. A fin de aumentar el número de profesores, la respuesta del sistema educativo fue doble: disminuir los requisitos para acceder a la profesión docente y ampliar la provisión de formación inicial del profesorado (realizada muy a menudo sin sujeción a normas).

La calidad no verificada de los centros educativos, junto con unos requisitos flexibles o laxos para convertirse en profesor, dificultaron el desarrollo de la enseñanza como profesión caracterizada por un conjunto especializado de conocimientos impartidos por instituciones selectivas de alta calidad (indicadores ambos de que el personal docente está profesionalizado). Además, dados los bajos niveles de preparación, la enseñanza no ha disfrutado de un gran prestigio social ni ha sido recompensada con salarios elevados (Elacqua et al., 2017_[19]).

2.2.2. Medición de la profesionalidad docente en Iberoamérica

Con el fin de profundizar en las cuestiones relacionadas con la profesionalización del profesorado, la OCDE elaboró un índice que mide tres dominios de la profesionalidad docente considerados cruciales para establecer sistemas educativos de calidad: base de conocimientos profesionales, toma de decisiones autónomas y redes de docentes (OECD, 2016^[38]) (Recuadro 2.1). Los tres dominios están clasificados del 0 al 5, de modo que 5 representa el valor máximo teórico que pueden obtener los profesores, como se muestra en Figura 2.12 y Figura 2.13. Estas cifras muestran también cómo difieren estos valores entre los centros de enseñanza con una concentración baja y alta de estudiantes desfavorecidos socioeconómicamente. Aunque los sistemas educativos con mayor éxito prestan niveles elevados de apoyo a estas tres dimensiones de la profesionalidad docente, el equilibrio entre estos componentes puede variar de forma considerable. Por ejemplo, en Figura 2.12 se comparan los casos de Singapur y Estonia, dos países con altos niveles de rendimiento en la última evaluación de PISA de 2015.

Recuadro 2.2. Dimensiones de la profesionalidad del profesorado

El estudio de la OCDE, *Apoyo a la profesionalidad del profesorado*, desarrolló tres dimensiones de profesionalidad del profesorado basándose en los indicadores facilitados por TALIS.

1. **Bases de conocimientos profesionales:** se definen como el conjunto de conocimientos que utilizan los profesionales en la enseñanza y el aprendizaje reconocidos mediante cualificaciones y afiliaciones. Las bases de conocimientos profesionales de los docentes requieren una formación avanzada o de nivel universitario, así como conocimientos especializados de la materia, pedagógicos y de gestión del aula, que se adquieren normalmente mediante la participación en programas de formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional continuo durante el servicio.

2. **Toma de decisiones autónoma:** por ello se entiende la autonomía en relación con las opciones curriculares, la planificación lectiva y las normas de conducta en el aula. La autonomía está estrechamente relacionada tanto con la toma de decisiones como con la capacitación, ya que reconoce la capacidad de los profesores para emitir buenos juicios profesionales. La autonomía en las cuestiones relacionadas con el aula produce una sensación de capacitación e identificación que permite a los profesores crecer profesionalmente y asumir la responsabilidad de sus acciones.

3. **Redes de docentes:** proporcionan normativas y apoyo de otros profesionales de la enseñanza. La regulación por pares es un componente esencial de la profesionalidad clásica: los compañeros de profesión son responsables de establecer unos criterios rigurosos y de garantizar que los miembros de la red se responsabilicen de cumplirlos. Las redes de docentes también pueden proporcionar apoyo, colaboración y conocimientos en el desarrollo de prácticas en todas las etapas de la carrera profesional de los profesores. Las formas más recurrentes de redes de docentes son:

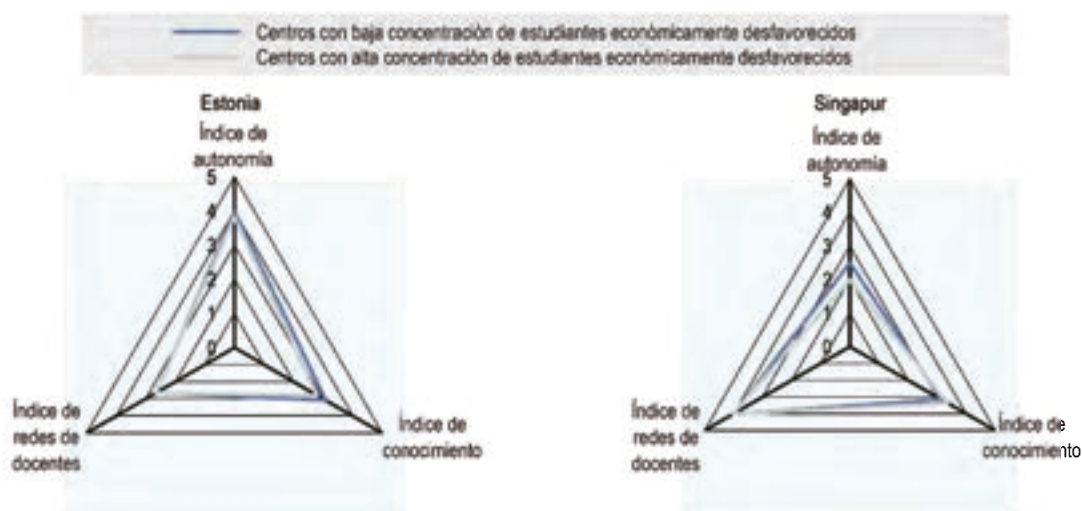
- Iniciación.
- Tutoría.
- Planes de desarrollo profesional.
- Opiniones de otros docentes.
- Comunidades profesionales de aprendizaje.

Fuente: (OECD, 2016_[38]), *Apoyo a la profesionalidad del profesorado: Análisis de PISA 2013*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>.

Como se muestra en Figura 2.12, los sistemas de Singapur y Estonia tienen puntuaciones en el índice próximas a los valores máximos en las tres dimensiones. No obstante, está claro que Singapur puntúa más en el índice correspondiente a la red de docentes que en las otras dos dimensiones, y menos en el índice de autonomía, debido probablemente a la sólida tradición de currículo centralizado que caracteriza a los países del sudeste asiático. De hecho, en otros sistemas asiáticos que participan en TALIS es frecuente encontrar un nivel entre medio y bajo de autonomía, por ejemplo, en Japón, Corea y Shanghái (China) (OECD, 2016_[38]). Al examinar las puntuaciones de profesionalidad docente en los centros de enseñanza con estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos, en

Singapur los niveles de cada dimensión no difieren considerablemente, salvo en relación con la autonomía. Los profesores de centros de enseñanza con una concentración baja de estudiantes pertenecientes a entornos desfavorecidos parecen realizar estas prácticas con más frecuencia que los profesores de centros con una concentración elevada.

Figura 2.12. Profesionalidad docente en Singapur y Estonia



Nota: Los centros con menos del 11 % de los estudiantes económicamente desfavorecidos se clasificaron como «baja concentración», mientras que los centros con más del 30 % se clasificaron como «alta concentración».

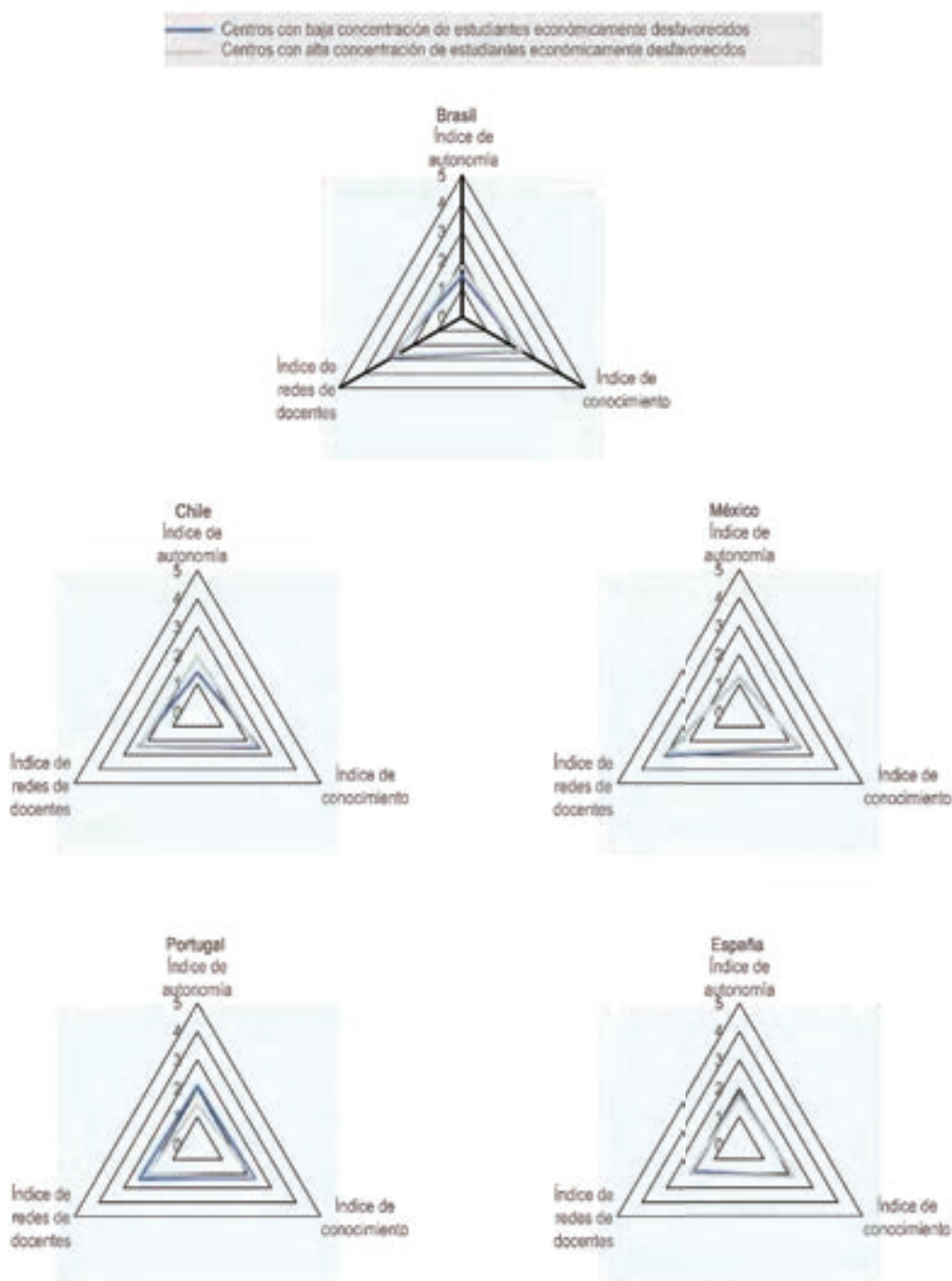
Fuente: OCDE (2013), Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS): base de datos completa de 2013, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

En Estonia, el índice de autonomía es considerablemente mayor que los otros dos, una característica común entre otros miembros europeos de alto rendimiento, como Dinamarca, Finlandia e Islandia (OECD, 2016_[38]). Estonia tampoco presenta apenas diferencias en los niveles de profesionalidad entre los profesores de los centros con concentraciones bajas y altas de estudiantes económicamente desfavorecidos.

A partir de estos ejemplos se puede concluir que cada sistema tiene una dimensión especialmente marcada, pero se ha tratado de mantener niveles altos en las tres áreas de profesionalidad. Además, el nivel de profesionalidad no parece variar de forma significativa entre centros de enseñanza con diferentes composiciones socioeconómicas.

Sin embargo, en los cinco países iberoamericanos que participan en TALIS estos niveles son diferentes de los de los países de alto rendimiento mencionados (Figura 2.13). En general, sus puntuaciones son considerablemente menores en las tres dimensiones de la profesionalidad. Por ejemplo, en Portugal el índice de autonomía es considerablemente bajo, en especial en centros de enseñanza con altas concentraciones de estudiantes económicamente desfavorecidos. En los cinco países, las puntuaciones correspondientes a «Conocimiento» son inferiores a la media de la OCDE, lo que podría reflejar las limitadas oportunidades que tienen los profesores de acceder a formación especializada y de recibir apoyo para su desarrollo ulterior. En todo caso, los gráficos también muestran que los niveles de profesionalidad del profesorado no varían mucho entre los centros con diferentes concentraciones de estudiantes desfavorecidos.

Figura 2.13. Profesionalidad de los docentes en los países iberoamericanos



Nota: 1. Los centros con menos del 11 % de los estudiantes económicamente desfavorecidos se clasificaron como «baja concentración», mientras que los centros con más del 30 % se clasificaron como «alta concentración».

Fuente: OCDE (2013), Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS): base de datos completa 2013, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

No obstante, algunas áreas de profesionalidad del profesorado muestran un potencial importante. Las puntuaciones de las redes de docentes tanto de Brasil como de México son considerablemente mayores (un valor de 3 en una escala de 5 puntos). Estos resultados podrían reflejar iniciativas concretas adoptadas en estos sistemas educativos que han fomentado la colaboración. En Recuadro 2.3 se describen ejemplos de estas iniciativas de Brasil y México.

Recuadro 2.3 Fomento de las redes de docentes en Brasil y México

El Secretario de Educación de Sao Paulo (Brasil) puso en marcha un programa para crear «equipos pedagógicos» con profesores de diferentes disciplinas a fin de promover y apoyar el desarrollo profesional de sus colegas y facilitar las tareas pedagógicas de los centros de enseñanza.

En México, la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE, también conocida como Proyecto de Comunidades de Aprendizaje o *Redes de Tutoría*) se implantó en 9000 centros para desarrollar comunidades de aprendizaje. Mientras la estrategia EIMLE estuvo activa, el rendimiento de los estudiantes de centros públicos de secundaria de las comunidades más marginales alcanzó y sobrepasó el rendimiento de sus compañeros de entornos más favorecidos. En matemáticas, los estudiantes de EIMLE alcanzaron prácticamente el mismo rendimiento que los estudiantes de centros privados.

Fuente: (Vaillant, 2007^[581]), «Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica», www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf.

A pesar de estos ámbitos prometedores para el avance ulterior, los datos presentados indican que se necesitará mucho más apoyo para desarrollar la profesionalidad del profesorado en la región. En el resto de este informe se revisarán y comentarán en detalle los principales componentes de la profesionalidad docente, como la formación del profesor, el desarrollo profesional y la asunción de responsabilidades.

2.3. Conclusión

En este capítulo se ofrece un resumen de la profesión docente en la región mediante un análisis descriptivo de los profesores que trabajan en países iberoamericanos. Se ha ofrecido un breve repaso de las distribuciones de los profesores por edad y género, de sus niveles de formación y experiencia y de sus condiciones laborales. La enseñanza sigue siendo una profesión en la que domina la presencia femenina en la mayoría de los niveles de enseñanza, y sigue atrayendo y reteniendo a una parte importante de la población de mujeres de mediana edad. La mayoría de los profesores de Iberoamérica poseen cualificaciones de educación terciaria o equivalentes, y algunos elementos específicos incluidos en esa formación –como los contenidos, la formación pedagógica y la práctica en el aula– podrían suponer una diferencia significativa para que se consideren mejor preparados para sus clases.

Los centros de enseñanza de la región siguen enfrentándose a problemas de equidad, con unas cifras de número de alumnos por clase y ratios estudiantes-profesor abultadas en los países iberoamericanos relativamente más pobres que sus homólogos en los países más

desarrollados, como España y Portugal. Los niveles generales de profesionalidad del profesorado en la región son bajos, en especial en comparación con los países de alto rendimiento como Estonia y Singapur. Los gobiernos tendrán que diseñar mecanismos eficaces para mejorar las condiciones de trabajo, aumentar las escalas salariales y reducir las cargas de trabajo de los profesores con el fin de potenciar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

2.4. Nota

¹ El nivel CINE 5 representa las primeras fases de la educación terciaria, y está dividido en 5A y 5B. Los programas de nivel 5B suelen tener una orientación más práctica y son más cortos que los programas de nivel 5A. El nivel 5A suele incluir títulos de grado y de máster expedidos por universidades o instituciones equivalentes. El nivel 6 de la CINE representa una formación superior de nivel terciario, con la que se obtiene una cualificación de investigación avanzada, como un título de doctorado.

2.5. Referencias

- Akiba, M. and G. LeTendre (2017), *International Handbook of Teacher Quality and Policy*, [64]
Routledge and Taylor & Francis, London and New York, NY,
<https://books.google.fr/books?hl=en&lr=&id=R6QzDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT15&dq=International+Handbook+of+Teacher+Quality+and+Policy&ots=WYu9jD5xU1&sig=ew1poPV4sNRrMUFsMQ9Dvt5hTkE#v=onepage&q=International%20Handbook%20of%20Teacher%20Quality%20and%20Policy&f=fa> (accessed on 13 March 2018).
- Antecol, H., O. Eren and S. Ozbeklik (2012), “The Effect of Teacher Gender on Student [13]
Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment”, *IZA Discussion
Paper*, No. 6453, IZA, <http://ftp.iza.org/dp6453.pdf> (accessed on 05 April 2018).
- Asia Society (2017), *Empowering and Enabling Teacher to Improve Equity and Outcomes for [53]
All. The 2017 International Summit on the Teaching Profession*,
<https://asiasociety.org/files/2017-istp-report-asia-society.pdf> (accessed on 21 March 2018).
- Barber, M. and M. Mourshed (2007), *How the World’s Best-performing School Systems Come [65]
Out on Top*, McKinsey & Company, NY.
- Barnett, R. (2002), “Size, performance and effectiveness: Cost-constrained measures of best- [30]
practice performance and secondary school size”, *Education Economics*, Vol. 10, pp. 291-
310.
- Beilock, S. et al. (2010), “Female teachers’ math anxiety affects girls’ math achievement.”, [15]
Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America,
Vol. 107/5, pp. 1860-3, <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107>.
- Blomqvist, B. et al. (2008), *Att välja eller välja bort läraryrket. Manliga klasslärares karriärval [17]
(To choose or to avoid choosing teacherprofession. Male class teachers’ selection of
career)*, Faculty of Education, Abo Akademi University.
- Bonesronning, H. (2005), “Teacher sorting, teacher quality, and student composition”, [40]
European Economic Review, Vol. 49, pp. 457-483.
- Bouguen, A., J. Grenet and M. Gurgand (2017), “La taille des classes influence-t-elle la réussite [35]
scolaire ?”, *Les notes de l’IPP*, No. 28, Institut des Politiques Publiques, Paris,
<https://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2017/09/n28-notesIPP-sept2017.pdf> (accessed on
01 December 2017).
- Bowles, T. (2002), “Scale economies in public education: Evidence from school level data”, [31]
Journal of Education Finance, Vol. 28, pp. 283-300.
- Boyd, D. (2008), “Who leaves? Teacher attrition and student achievement”, *NBER Working [41]
Paper* No. 14022.
- Buddin, R. (2009), “Teacher qualifications and student achievement in urban elementary [22]
schools”, *Journal of Urban Economics*, Vol. 66, pp. 103-115.
- Chetty, R. et al. (2011), “How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence [32]
from Project Star”, *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 126/4, pp. 1593-1660,
<http://dx.doi.org/10.1093/qje/qjr041>.
- Cohen, D., S. Raudenbush and D. Ball (2003), “Resources, instruction, and research”, [68]
Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 25/2, pp. 119-142,

<http://dx.doi.org/10.3102/01623737025002119>.

- Creemers, B. (1997), *Effective Schools and Effective Teachers: An International Perspective*, [66]
Coventry: Centre for Research in Elementary and Primary Education University of Warwick,
UK.
- Croninger, R. (2007), “Teacher qualifications and early learning: Effects of certification,
degree, and experience on first-grade student achievement”, *Economics of Education* [23]
Review, Vol. 26, pp. 312-324.
- Darling-Hammond, L. (2000), “Teacher quality and student achievement: A review of state [2]
policy evidence”, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8/1,
<https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515> (accessed on 05 April 2018).
- Darling-Hammond, L. et al. (2017), *Empowered Educators : How High-performing Systems* [67]
Shape Teaching Quality Around the World, Jossey-Bass, [https://www.wiley.com/en-
us/Empowered+Educators%3A+How+High+Performing+Systems+Shape+Teaching+Qualit
y+Around+the+World-p-9781119369608](https://www.wiley.com/en-us/Empowered+Educators%3A+How+High+Performing+Systems+Shape+Teaching+Quality+Around+the+World-p-9781119369608) (accessed on 08 March 2018).
- Dolton, P. (2011), “If you pay peanuts, do you get monkeys? A cross-country analysis of [50]
teacher pay and pupil performance”, *Economic Policy*, Vol. 26/65, pp. 5-55.
- Drudy, S. (2008), “Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of [7]
feminisation”, *Gender and Education*, Vol. 20/4, pp. 309-323,
<http://dx.doi.org/10.1080/09540250802190156>.
- Eccles, J. (1993), “Negative effects of traditional middle schools on students’ motivation”, [47]
Elementary School Journal, Vol. 93, pp. 553-574.
- Elacqua, G. et al. (2017), *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el* [19]
prestigio docente y cómo recuperarlo?, Inter-American Development Bank,
<http://dx.doi.org/10.18235/0000901>.
- Eliot, M. (2010), “Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying [46]
and threats of violence”, *Journal of School Psychology*, Vol. 48, pp. 533-553.
- Fredriksson, P., B. Öckert and H. Oosterbeek (2013), “Long-Term Effects of Class Size *”, [34]
The Quarterly Journal of Economics, Vol. 128/1, pp. 249-285,
<http://dx.doi.org/10.1093/qje/qjs048>.
- Fulton, K. (2005), “Induction into learning communities”, <http://nctaf.org/wp> [49]
[content/uploads/NCTAF_Induction_Paper_2005.pdf](http://nctaf.org/wp-content/uploads/NCTAF_Induction_Paper_2005.pdf).
- Guerriero, S. (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching* [56]
Profession, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- Hanushek, E. (2010), “The economic value of higher teacher quality”, *Economics of Education* [61]
Review, Vol. 30, pp. 466-479, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.006>.
- Hanushek, E. (2007), “Pay, working conditions, and teacher quality. Future of Children”, [51]
pp. 17, 69–86..
- Hanushek, E. (2004), “How to improve the supply of high-quality teachers”, *Brookings Papers* [27]
on Education Policy, Vol. 7, pp. pp. 7-25.
- Harris, D. (2011), “Teacher training, teacher quality and student achievement”, *Journal of* [24]
Public Economics, Vol. 95, pp. 798-812.
- Holmlund, H. and K. Sund (2008), “Is the gender gap in school performance affected by the sex [14]

- of the teacher”, *Labour Economics*, Vol. 15/1, <https://ideas.repec.org/a/eee/labeco/v15y2008i1p37-53.html> (accessed on 05 April 2018), pp. 37-53.
- Hoy, W. (1993), “Teachers’ sense of efficacy and the organizational health of schools”, *The Elementary School Journal*, Vol. 93, pp. 355-372. [48]
- Ingersoll, R. (2001), “Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis”, *American Educational Research Journal*, Vol. 38/3, pp. 499-534, [16]
<http://dx.doi.org/10.3102/00028312038003499>.
- Ingersoll, R. and E. Merrill (2011), “The status of teaching as a profession”, in J. Ballantine and J. Spade (eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education.*, Pine Forge Press/Sage Publications., CA, http://repository.upenn.edu/gse_pubs (accessed on 12 March 2018). [54]
- Jackson, K. (2009), “Student demographics, teacher sorting, and teacher quality: Evidence from the end of school desegregation”, *Journal of Labor Economics*, Vol. 27, pp. 213-256. [39]
- Konstantopoulos, S. (2006), “Trends of School Effects on Student Achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92”, *Teacher College Record*, Vol. 108/12, [3]
<http://repec.iza.org/dp1749.pdf> (accessed on 05 April 2018), pp. 2550-2581.
- Leithwood, K. (2009), “A review of empirical evidence of school size effects: A policy perspective”, *Review of Educational Research*, Vol. 79, pp. 464-490. [28]
- MacNeil, A. (2009), “The effects of school culture and climate on student achievement”, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Vol. 12/1, pp. 73-84. [44]
- Mourshed, M., C. Chijioko and M. Barber (2010), *How the worlds most improved school systems keep getting better. Educational Studies.*, McKinsey & Company, NY. [63]
- OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, OECD Publishing, Paris. [52]
- OECD (2018), *Skills in Ibero-America: insights from PISA 2015*, [43]
<http://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-in-Ibero-America-Insights-from-PISA-2015.pdf>.
- OECD (2017), *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>. [57]
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, [20]
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, [42]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OECD (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>. [38]
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris. [37]
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>. [11]
- OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, [10]
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.

- OECD (2011), *Lessons from PISA for the United States*, OECD Publishing, Paris, [26]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris, [9]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, [8]
 OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, [21]
 OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- OEI (2013), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, OEI, Madrid. [18]
- Paine, L. and K. Zeichner (2012), “The Local and the Global in Reforming Teaching and Teacher Education”, *Comparative Education Review*, Vol. 56/4, pp. 569-583, [59]
<http://dx.doi.org/10.1086/667769>.
- Piketty, T. and M. Valdenaire (2006), *L’impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français*, Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche - Direction de l’évaluation et de la prospective, [33]
<http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/4/2484.pdf> (accessed on 28 November 2017).
- Price, H. and K. Weatherby (2017), “The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession”, *School Effectiveness and School Improvement*, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>. [55]
- Ready, D. (2004), “Educational equity and school structure: School size, overcrowding, and schools within-schools”, *Teachers College Record*, pp. Vol. 106, pp. 1989-2014.. [29]
- Rivkin, S., E. Hanushek and J. Kain (2005), “Teachers, Schools, and Academic Achievement”, *Econometrica*, Vol. 73/2, pp. 417-458, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>. [4]
- Rockoff, J. (2004), “The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data”, *The American Economic Review*, Vol. 94/2, pp. 247-252, [5]
<http://dx.doi.org/10.2307/3592891>.
- Ronfeldt, M. (2012), “More of better student teaching?”, *Teaching and Teacher Education*, [25]
 pp. Vol. 28, pp. 1091-1106..
- Sanders, W. and J. Rivers (1996), *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center., Knoxville, http://bulldogcia.com/Documents/Articles/sanders_rivers.pdf (accessed on 08 March 2018). [62]
- Scheerens, J., C. Vermeulen and W. Pelgrum (1989), “Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations”, *International Journal of Educational Research*, Vol. 13/7, pp. 789-799. [6]
- Schmidt, W., S. Blömeke and M. Teresa Tatto (2011), *Teacher Education Matters: A Study of Middle School Mathematics Teacher Preparation in Six Countries*, Teachers College Press, New York, NY, <http://www.TeacherEducationMatters.com> (accessed on 27 March 2018). [60]
- Stewart, E. (2008), “School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement”, *Education and Urban Society*, pp. Vol. 40/2, pp. 179-204.. [45]
- UNESCO Institute for Statistics (2009), *Global education digest 2009: Comparing education* [12]

statistics across the world; 2009, UNESCO Institute for Statistics, Montreal.,
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183249e.pdf> (accessed on 05 April 2018).

- UNESCO Institute for Statistics (2006), *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, [11]
http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-en_0.pdf (accessed on 05 April 2018).
- Vaillant, D. (2007), “Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica”, *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 41/2, [58]
<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf>
(accessed on 20 March 2018).
- Wößmann, L. and M. West (2006), “Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between-grade variation in TIMSS”, *European Economic Review*, Vol. 50/3, pp. 695-736, <http://dx.doi.org/10.1016/J.EUROECOREV.2004.11.005>. [36]

3. Atracción y selección de los mejores profesionales para la profesión docente

Un componente clave para el establecimiento de equipos docentes de alta calidad es la atracción y la selección de los mejores candidatos. En este capítulo se revisa el modo en que se configuran estos procesos en la región iberoamericana, analizando en primer lugar los datos de los candidatos que desean dedicarse a la docencia. Se ofrece una visión general de los requisitos de acceso a los programas de formación inicial del profesorado y el porcentaje de profesores acreditados en la región y su asociación con el aprendizaje de los estudiantes. Concluye con un análisis de la influencia de las estructuras de carrera docente para la creación de puestos profesionales atractivos que permitan a los profesores la promoción y el desarrollo profesional, manteniendo a la vez la equidad del sistema educativo.

Los datos estadísticos sobre Israel los han facilitado las autoridades competentes de Israel, y se hacen responsables de los mismos. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Cada vez aumenta más la complejidad de lo que se espera de los profesores. Hoy en día, la sociedad espera que las escuelas aborden de manera eficaz los diversos idiomas y contextos de los estudiantes, sean sensibles a las cuestiones culturales y de género, promuevan la tolerancia y la cohesión social, respondan eficazmente ante estudiantes desfavorecidos y estudiantes con problemas de aprendizaje o de conducta, utilicen nuevas tecnologías y se mantengan al tanto de las novedades en todos los ámbitos del conocimiento y los enfoques de la evaluación de los estudiantes. Los profesores deben ser capaces de preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad y una economía que esperan de ellos que sean individuos que dirijan su propio aprendizaje, competentes y motivados para seguir aprendiendo durante toda la vida. El tipo y la calidad de la formación que los profesores reciben, así como los requisitos para acceder a la profesión docente y la evolución dentro de la profesión, configuran la calidad del profesorado. La atracción, el desarrollo y la retención eficaces de buenos profesores son prioridades para la política pública (Barber and Mourshed, 2007^[1]). Los sistemas educativos también deben disponer de estructuras de carrera docente cohesivas que ofrezcan a los profesores oportunidades atractivas. En este capítulo se ofrece información sobre el proceso de selección de los profesores que se sigue en los países iberoamericanos, y sobre los elementos comunes en términos de estructuras de la carrera docente y oportunidades de promoción y evolución dentro del profesorado en la región. En él también se trata de examinar la importancia de las políticas docentes vigentes en relación con su efecto en el rendimiento de los estudiantes en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de 2015.

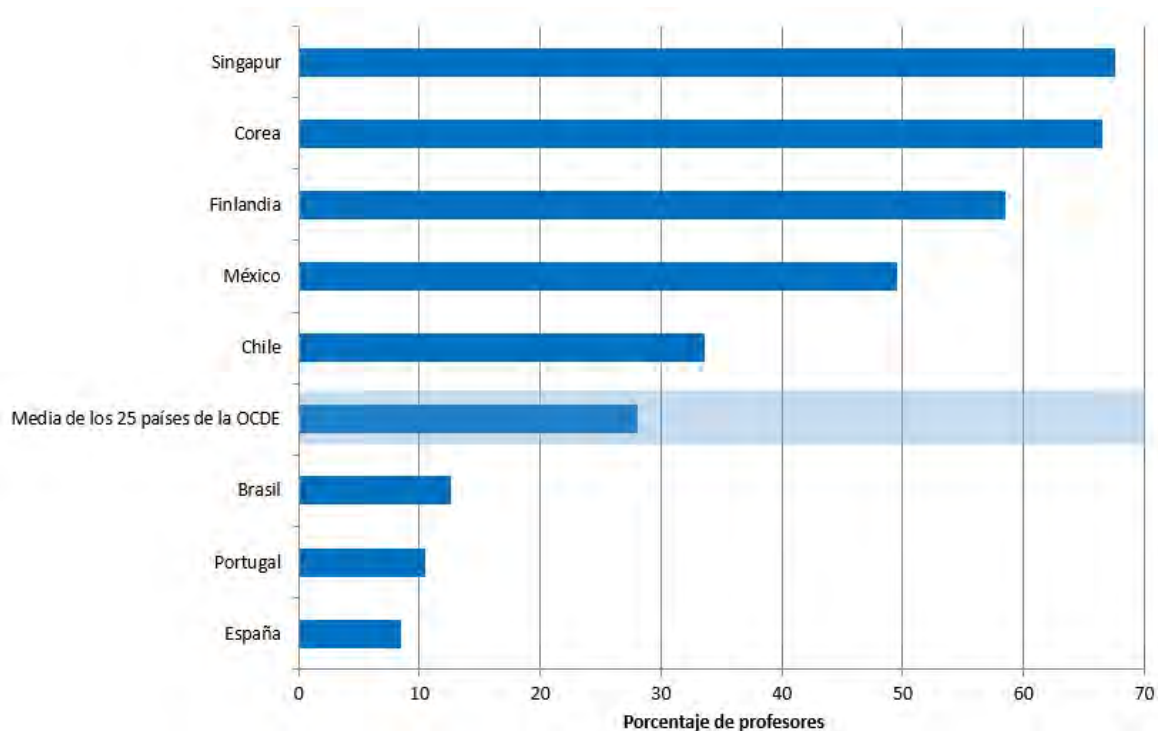
3.1. Contratación de profesores

La selección y la contratación de candidatos de alto nivel para la profesión docente se han convertido en un objetivo de las políticas vital para todos los sistemas educativos que pretenden mejorar su profesorado. Los análisis internacionales de los atributos de las políticas vigentes en países con un alto rendimiento han revelado que el cribado selectivo de los candidatos a la profesión docente es una característica compartida por la mayoría de estos sistemas (OECD, 2005^[2]; Darling-Hammond, 2017^[3]). De hecho, los sistemas educativos de países como Singapur, Finlandia y Corea del Sur suelen contratar como profesores a los graduados con mejores notas (tercio superior) (Barber and Mourshed, 2007^[1]).

Dicho esto, parece que en la mayoría de los países la profesión docente tiene menos prestigio que otras profesiones, como la medicina y el derecho (Guerriero, 2017^[4]). Los resultados de la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de 2013, en la que se usan muestras nacionalmente representativas de profesores de educación secundaria inferior, revelaron que solo el 28 % de los profesores de los 25 países o economías de la OCDE participantes respondieron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la sociedad valoraba la profesión docente (Figura 3.1).

Figura 3.1. Opinión de los profesores sobre la valoración de la profesión docente por parte de la sociedad, TALIS 2013

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que están «de acuerdo» o «totalmente de acuerdo» con la siguiente afirmación: Creo que la sociedad valora la profesión docente



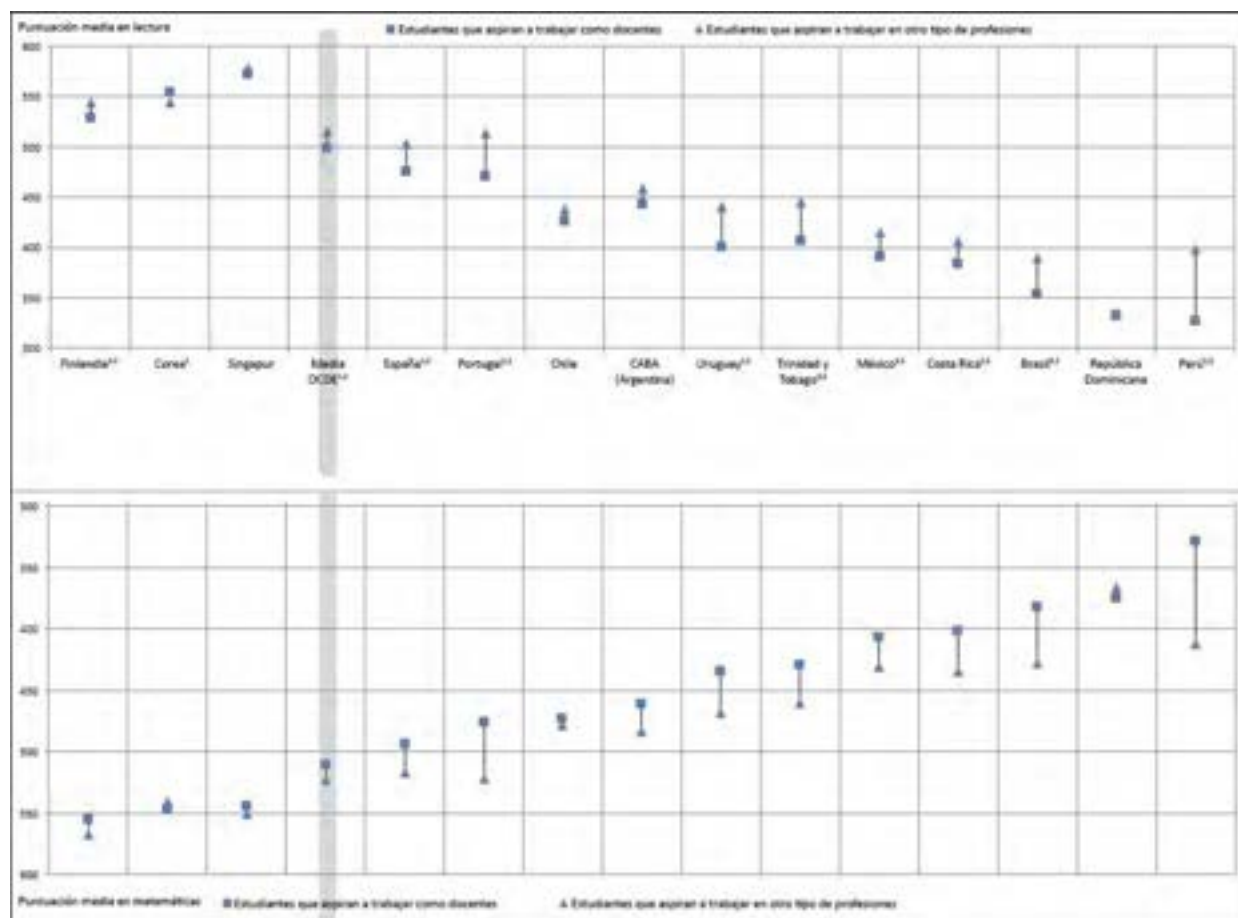
Nota: Los países se clasifican en orden descendente, atendiendo al porcentaje de profesores que están «de acuerdo» o «totalmente de acuerdo» con que la sociedad valora la profesión docente.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2013, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20

Analizando los cinco países iberoamericanos que participaron en este estudio, Brasil, Portugal y España están considerablemente por debajo de la media de los 25 países de la OCDE: alrededor de 1 de cada 10 profesores coincidía en que los profesores estaban valorados. De los países iberoamericanos, solo Chile y México lograron resultados por encima de la media OCDE. No obstante, en los países que cuentan con un mecanismo de acceso altamente selectivo a la profesión, como Singapur, Finlandia y Corea, en torno a dos tercios de los profesores creían que la sociedad valoraba su profesión. Es posible que en estos países, el alto nivel selectivo de la carrera se refleje en el prestigio de la profesión.

El valor concedido a una profesión puede afectar a la calidad de los candidatos que deciden acceder a ella. De hecho, las pruebas recogidas del estudio PISA 2015 parecen indicar que los candidatos a la profesión docente suelen ser alumnos con un rendimiento bajo. La Figura 3.3 demuestra que las puntuaciones en matemáticas y lenguas de los estudiantes de 15 años de edad que aspiran a trabajar como profesores son mejores que las de los estudiantes que aspiran a trabajar en otro tipo de profesiones en PISA 2015.

Figura 3.2. Puntuaciones en lectura y matemáticas entre los estudiantes que aspiran a trabajar como profesores, PISA 2015



Nota: Entre los profesionales se incluyen científicos, ingenieros, médicos, profesores, empresarios, abogados, profesionales de las ciencias sociales y profesiones relacionadas.

1. La diferencia en las puntuaciones en matemáticas entre los estudiantes que aspiran a convertirse en profesores y los estudiantes que aspiran a desempeñar otras profesiones es estadísticamente significativa.

2. La diferencia en las puntuaciones en lectura entre los estudiantes que aspiran a convertirse en profesores y los que aspiran a desempeñar otras profesiones es estadísticamente significativa.

Los países se clasifican en orden descendente de la puntuación media en lectura entre los estudiantes que aspiran a trabajar como profesores a los 30 años.

Fuente: OCDE (2018^[5]), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en Argentina, Chile y la República Dominicana son las únicas entidades iberoamericanas en las que la diferencia no es significativa. Brasil, Perú y Uruguay muestran la brecha de rendimiento más grande entre los estudiantes que aspiran a convertirse en profesores y los que no. Por el contrario, los sistemas que son muy selectivos con los candidatos a la profesión docente, como Corea y Singapur, no muestran una diferencia significativa entre estas dos poblaciones y mantienen puntuaciones altas en ambas pruebas.

En la última década, los sistemas educativos han reconocido la importancia de contratar a los mejores candidatos para la profesión y han puesto en práctica una serie de iniciativas políticas. Por ejemplo, en Noruega se ha introducido la iniciativa GNIST («chispa» en

noruego) (2009-2014), una campaña de reclutamiento de profesores en la que se emplean cortometrajes y un sitio web que, según las pruebas, ayudó a incrementar la contratación casi un 60 % entre 2008 y 2013. Al mismo tiempo, en Israel se aplicaron varios programas para atraer a personas con alto rendimiento a la profesión docente, entre ellos «Academics for Teaching» (2008), dirigido a profesionales con una experiencia laboral mínima de cinco años. Este programa facilita formación gratuita a docentes y la posibilidad de inscripción gratuita en un máster después de una experiencia docente de tres años (OECD, 2015, p. 80_[6]). En la región iberoamericana, Chile y Perú han puesto en marcha interesantes iniciativas que ofrecen becas a los estudiantes con buen rendimiento que deciden acceder a la profesión (Recuadro 3.1).

Recuadro 3.1. Becas Vocación de Profesor en Chile y Perú

Atracción de los mejores a la profesión docente en Chile y Perú.

Chile

La «Beca Vocación de Profesor» ofrece a los graduados en educación secundaria con talento académico una beca y otros beneficios si deciden cursar un grado de formación de profesorado. El alcance de estos beneficios depende de la puntuación que obtengan en la prueba de acceso a la universidad. En función de su puntuación, los candidatos podrían obtener una beca para pagar la matrícula o financiación para estudiar durante un semestre en el extranjero.

Una vez obtenido el título de capacitación para la profesión docente, los beneficiarios de la beca deben trabajar durante un mínimo de tres años en un centro educativo público, 30 horas a la semana como mínimo. En 2015, el programa concedió 9413 becas.

Fuente: OCDE (2017_[7]), *Educación en Chile*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264284425-en>.

Perú

El Ministerio de Educación peruano ha promovido su propia «Beca Vocación de Maestros» en el marco de su programa de becas nacional. La beca selecciona a los estudiantes que se gradúan en la universidad con las mejores notas y les ofrece puestos para estudiar pedagogía en las seis universidades más prestigiosas de Perú.

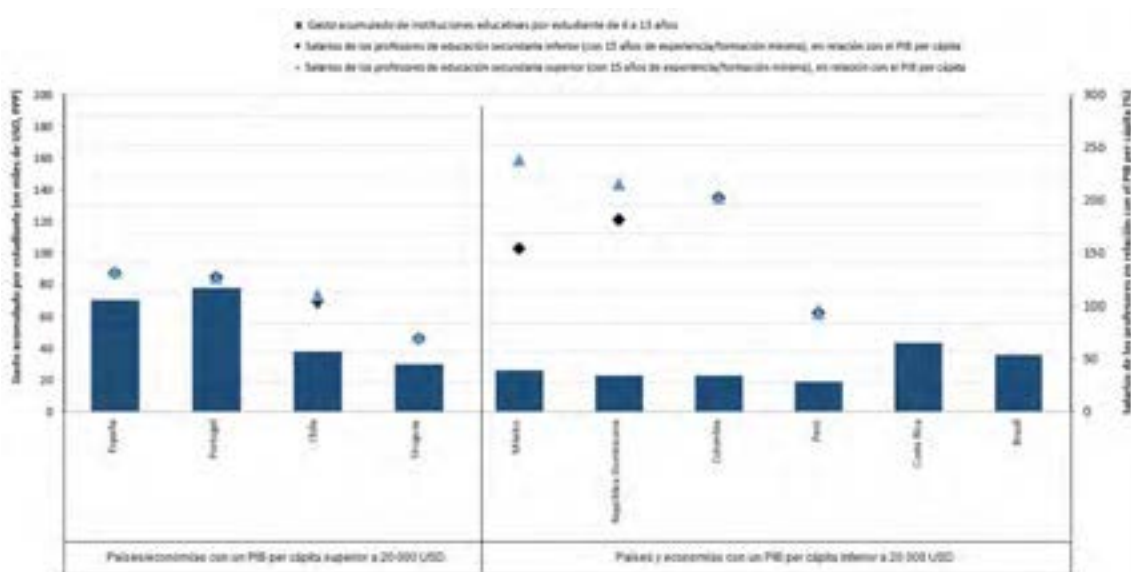
Fuente: UNESCO (2015_[8]), *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244074s.pdf>.

3.1.1. Atracción y selección de los mejores docentes

Se cree que un aumento de los salarios ayudaría a los sistemas escolares a atraer mejores candidatos a la profesión docente, y daría testimonio de que los profesores son considerados y tratados como profesionales. Los salarios de los profesores representan el mayor porcentaje de gasto en educación (OECD, 2016_[9]). Los sistemas escolares no solo difieren en la cantidad que pagan a los profesores, sino también en las estructuras de sus escalas salariales. De media, los salarios de los profesores con formación mínima y 15 años de experiencia en los países de la OCDE superan el PIB per cápita de su país en un

10 % en el caso de los profesores de educación secundaria inferior y un 16 % en el caso de los profesores de educación secundaria superior. En comparación con el resto de la OCDE, los profesores de educación secundaria inferior y superior de Colombia, República Dominicana y México se sitúan entre los que más cobran (Figura 3.3). Excepto en Uruguay, donde los profesores de educación secundaria inferior con formación mínima y 15 años de experiencia solo ganan en torno al 70 % del PIB per cápita, todos los países iberoamericanos que participaron en PISA 2015 generalmente pagan bien a sus profesores: los salarios de los profesores de educación secundaria inferior oscilan entre el 100 % del PIB per cápita (Perú) y el 217 % del PIB per cápita (Colombia), mientras que los salarios en la educación secundaria superior oscilan entre el 100 % (Perú) y el 256 % (México) del PIB per cápita.

Figura 3.3. Salarios de los profesores en los países iberoamericanos, PISA 2015



Fuente: OCDE (2016_[10]), *PISA 2015 Results (Volume II) - Policies and Practices for Successful Schools*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

Pero un buen salario solo es una parte de la ecuación. El aumento de los salarios de los profesores constituye una respuesta política habitual, encaminada a aumentar el atractivo y el prestigio de la profesión docente. De hecho, las pruebas recogidas en PISA 2015 indican que en los países en los que los salarios de los profesores aumentaron más rápidamente que el PIB per cápita entre 2006 y 2015, también aumentó el porcentaje de estudiantes que aspiraban a ser profesores. Sin embargo, también cabe destacar la disminución del rendimiento de estos estudiantes. En otras palabras, parece que el aumento de los salarios de los profesores atrajo a una gran parte de estudiantes con bajo rendimiento, en lugar de lo contrario (OECD, 2018_[5]).

La reducción del número de estudiantes por profesor sí contribuyó al aumento del porcentaje de estudiantes con buen rendimiento que aspiraban a convertirse en profesores. Se observa, pues, que los estudiantes con mejor rendimiento son más susceptibles a las condiciones laborales (es decir, tamaños de clase más pequeños) que a los salarios. Esto coincide con las principales razones por las que los jóvenes decidieron convertirse en profesores en Finlandia: dado que los salarios de los profesores fineses están muy próximos a la media nacional, otros factores vinculados a las condiciones de trabajo,

como la autonomía profesional y las oportunidades de aprendizaje, desempeñaron un papel esencial en la motivación de los candidatos para acceder a la docencia (Sahlberg, 2010^[11]).

En la mayoría de las profesiones se hace hincapié en la necesidad de una formación inicial que proporcione una sólida base para el aprendizaje continuo y el desarrollo profesional. Aunque esta visión siempre ha estado presente hasta cierto punto en la formación del profesorado, no se ha explicitado a través de estructuras y programas. Las carreras docentes se consideran cada vez más en términos de aprendizaje permanente, en las que la formación inicial no hace sino conformar la base. Por lo tanto, los países también buscan formas de ofrecer más y mejor apoyo a los profesores principiantes, y oportunidades e incentivos para el desarrollo profesional continuo a lo largo de la carrera (OECD, 2005^[2]).

Entre los países y las economías que participaron en PISA se convocan oposiciones para acceder a la formación inicial para docentes en 20 de los 41 sistemas educativos en el caso de la educación primaria, y en 19 de los 39 sistemas en el caso de la educación secundaria (Tabla 3.1). En la región iberoamericana se observa un patrón similar: mientras que en Portugal y en Brasil se exige a los candidatos a la formación inicial para docentes que se presenten a las oposiciones, en países como la República Dominicana y España no sucede lo mismo. Los países pueden establecer el sistema de oposición por diversas razones. Por ejemplo, podría exigirse solo para determinados campos de la educación o cuando el número de candidatos superase la capacidad del programa de formación, para determinar qué candidatos son los mejores. En cuanto a la duración de los programas de formación inicial para docentes, a excepción de Portugal, que exige a los profesores una formación de solo tres años, la mayoría de los países iberoamericanos cuentan con programas de formación de entre cuatro y cinco años y medio en todos los niveles educativos. Esta duración es similar a la observada en la OCDE (Tabla 3.1).

Tabla 3.1. Requisitos para las oposiciones y duración de la formación inicial para docentes, PISA 2015

	Fuente	Hay que presentarse a una oposición para acceder a la formación inicial del profesorado				Duración del programa de formación del profesorado, en años			
		Educación preescolar	Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior	Educación preescolar	Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE									
Chile	a	a	a	a	a	5	5	5	5,5
México	a	a	a	a	a	4	4	4	4
Portugal	a	Si	Si	Si	Si	3	3	5	5
España	a	No	No	No	No	4	4	5	5
Argentina	b	No	No	No	No	4	4	4	4
Brasil	a	Si	Si	Si	Si	4	4	4	4
República Dominicana	b	No	No	No	No	4	4	4	4
Perú	b	Si	Si	Si	Si	5	5	5	5
Uruguay ¹	b	No	No	No	No	4	4	4	4

Nota: 1. Año de referencia 2015. Los estados o países federales con sistemas escolares muy descentralizados pueden tener normativas distintas en los distintos estados, provincias o regiones.

Fuente: a) OCDE (2014_[13]), *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>; b) OCDE (2016_[14]), “Annex A6. System-level data collection for PISA 2015: Sources, comments and technical notes”, in *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, www.oecd.org/pisa/data/PISA-2015-Vol2-Annex-A6-System-level-data-collection-for%20PISA-2015.pdf.

3.1.2. Cualificaciones educativas de los profesores y resultados de los estudiantes

La selección de los que acceden a la profesión docente tiene por objeto elegir a los mejores candidatos para educar a los jóvenes; en otras palabras, se trata de un medio para alcanzar un fin. Sin embargo, las investigaciones realizadas presentan resultados contradictorios sobre la repercusión de la formación y la experiencia del profesor en los logros de los estudiantes. Algunos estudios indican que existe muy poca o ninguna relación entre los logros educativos y las cualificaciones de los profesores y los resultados de los estudiantes (Buddin and Zamarro, 2009_[12]; Croninger et al., 2007_[13]; Harris and Sass, 2011_[14]). Otros estudios e informes han demostrado relaciones positivas entre la formación inicial del profesorado (por lo que respecta a su nivel o sus contenidos) y la eficacia docente. Por ejemplo, Ronfeldt y Reininger (2012_[15]) observaron que la calidad del componente práctico de los programas de formación del profesorado, y no su duración, puede tener un efecto positivo en algunos resultados entre profesores en la fase previa a la docencia, como en su percepción del nivel de preparación que tienen, su eficacia y sus planes profesionales.

En PISA 2015 se pidió a los directores de centros educativos que informaran sobre la composición y las cualificaciones de los profesores de sus centros; más en concreto, se les preguntó cuántos profesores trabajaban a tiempo completo o parcial y cuántos estaban debidamente acreditados por una autoridad competente. En la mayoría de los países de la

OCDE se exige a los profesores que estén acreditados por una autoridad competente; sin embargo, no todos los profesores con titulación universitaria necesitan una licencia específica o adicional para enseñar. Según los directores de los centros educativos, la mayoría de los profesores de sus centros eran profesores a tiempo completo y tenían algún tipo de acreditación para ejercer la docencia. En los países de la OCDE, el estudiante medio asiste a un centro educativo en el que el 79 % de los profesores trabaja a tiempo completo y el 84 % está debidamente acreditado (Tabla 3.2). No obstante, existe una gran variación entre los países iberoamericanos por lo que respecta a esta medida. Chile (79 % de los profesores trabaja a tiempo completo) y la República Dominicana (77 % de los profesores trabaja a tiempo completo) se hallan próximos a la media OCDE, mientras que Colombia (96 %) y Portugal (93 %) tienen un porcentaje muy superior de profesores que trabajan a tiempo completo, pero también hay países como México (49 %) y Uruguay (16 %) que se sitúan al otro extremo del espectro. Esto también sirve para el porcentaje de profesores debidamente acreditados en estos países: mientras que en Chile solo el 21 % de los profesores recibió una acreditación de una autoridad competente, el personal docente debidamente acreditado en Colombia, Costa Rica, Perú, Portugal y España oscila entre el 86 % y el 92 % (Tabla 3.2).

Tabla 3.2. Profesorado debidamente acreditado y profesores que trabajan a tiempo completo en los países iberoamericanos, PISA 2015

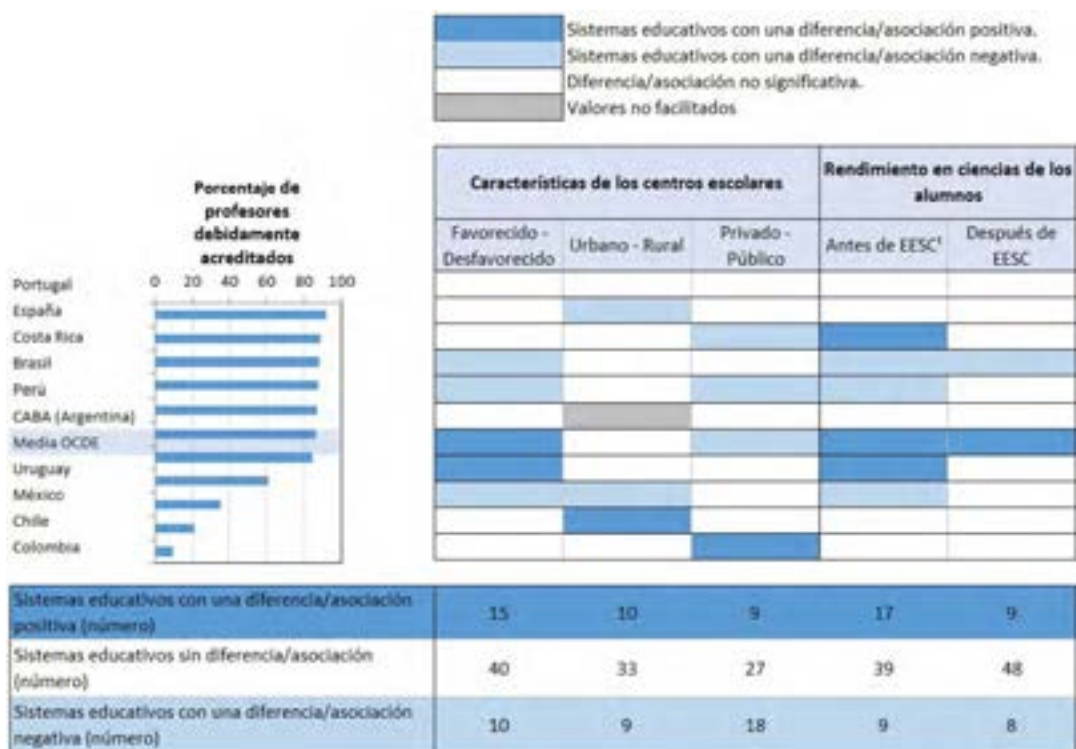
	Todos los estudiantes – Profesores acreditados				Todos los estudiantes – Profesores a tiempo completo			
	Media		Variabilidad		Media		Variabilidad	
	%	Error estándar	Desviación estándar	Error estándar	%	Error estándar	Desviación estándar	Error estándar
Chile	21,0	(2,5)	34,1	(2,3)	78,7	(2,0)	22,9	(1,9)
México	35,3	(2,7)	40,2	(1,2)	49,0	(2,3)	36,8	(0,7)
Portugal	91,5	(1,9)	25,0	(3,1)	93,4	(0,6)	10,9	(1,5)
España	88,5	(2,1)	28,3	(2,7)	88,9	(0,5)	11,3	(0,7)
Media OCDE	84,3	(0,3)	23,0	(0,4)	79,5	(0,2)	14,8	(0,2)
Brasil	87,4	(1,1)	24,9	(1,5)	51,0	(2,3)	42,3	(0,7)
CABA (Argentina)	86,6	(4,6)	27,7	(5,2)	28,3	(5,1)	35,9	(3,4)
Colombia	9,8	(1,4)	19,2	(2,5)	96,1	(0,8)	13,2	(2,2)
Costa Rica	88,4	(1,2)	17,7	(1,5)	63,4	(1,3)	22,6	(1,0)
República Dominicana	m	m	m	m	77,2	(2,6)	34,1	(2,0)
Perú	86,7	(1,4)	23,2	(1,8)	77,0	(1,9)	29,9	(1,4)
Uruguay	60,4	(1,3)	22,0	(0,9)	16,1	(1,4)	24,3	(1,6)

Fuente: OCDE (2016^[11]), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

De media en los países de la OCDE, el porcentaje de profesores acreditados para ejercer la docencia está positivamente, aunque de forma modesta, asociado al rendimiento de los

estudiantes, tanto antes como después de tener en cuenta el perfil socioeconómico de los estudiantes y los centros educativos. En los países de la OCDE, por cada 10 puntos porcentuales de aumento en el porcentaje de profesores debidamente acreditados, las puntuaciones de los estudiantes en ciencias aumentaron alrededor de un punto tras tener en cuenta los perfiles socioeconómicos. En Iberoamérica, solo Brasil, Chile y México muestran asociaciones negativas entre el porcentaje de profesores debidamente acreditados y el rendimiento en ciencias, pero la relación no es significativa en Chile y México después de tener en cuenta el estatus socioeconómico de los estudiantes. Sin embargo, la asociación positiva entre el porcentaje de profesores debidamente acreditados y el rendimiento en ciencias para el resto de los países de la región tampoco es significativa después de tener en cuenta el estatus socioeconómico de los estudiantes y, por lo tanto, estas asociaciones pueden entenderse, como mucho, como correlaciones.

Figura 3.4. Relación entre el porcentaje de profesores debidamente acreditados en los países de Iberoamérica y el rendimiento en ciencias de los estudiantes, PISA 2015



Nota:
Fuente:

3.2. Estructuras de la carrera docente de los profesores en Iberoamérica

Para atraer a los mejores candidatos a la profesión docente, es importante contar con estructuras de la carrera cohesivas, que ofrezcan a los profesores oportunidades de movilidad y aprendizaje continuo. Una estructura de carrera es un «régimen que establece la práctica de la profesión en un área concreta, que regula, entre otras cosas, el sistema de admisiones, la práctica, la movilidad, el desarrollo, la promoción y la jubilación de las personas que se dedican a la profesión» (UNESCO, 2012^[16]). Es un elemento esencial para atraer, desarrollar y retener a los mejores profesores. Las estructuras de la carrera

docente eficaces deben tener la capacidad de reconocer y recompensar a los profesores eficaces que participan en programas de aprendizaje continuo, mientras que los itinerarios profesionales sólidos con oportunidades de desarrollo claras son una poderosa herramienta para guiar a los profesores, manteniéndolos motivados y animándolos a desarrollar habilidades nuevas. El desarrollo de estas estructuras de la carrera también satisface la necesidad política de contar con profesores que posean los conocimientos y las habilidades necesarios para afrontar las demandas en los centros educativos y en el aula.

El propósito de esta sección es ofrecer una visión general de las estructuras de carrera de los profesores en la región iberoamericana. Estas difieren ampliamente en relación con los elementos considerados para que los profesores avancen en su profesión (p. ej., acreditación, experiencia y evaluación) y de recompensa por sus avances (p. ej., un aumento salarial, un nuevo puesto en el centro escolar u oportunidades de desarrollo profesional).

Para facilitar la clasificación de estas estructuras de carrera docente, la presente sección se basa en la tipología de la OCDE para los itinerarios de los profesores en el sector público: sistemas basados en la carrera y sistemas basados en el puesto (OECD, 2005_[2]).

3.2.1. Sistemas basados en la carrera

En el marco de los sistemas basados en la carrera, se espera que los profesores dediquen toda su vida laboral al servicio público. Este tipo de estructura radica en la noción de los profesores como funcionarios cuyos derechos laborales están protegidos por el Estado (UNESCO, 2015_[8]).

El acceso a la profesión tiene lugar a edad muy temprana, a partir de las credenciales académicas (suele exigirse una titulación académica) o la superación de unas oposiciones a la función pública; los funcionarios nuevos acceden a los niveles más bajos de la jerarquía (OECD, 2005_[2]). Los salarios iniciales son relativamente bajos, pero existe un itinerario claro para obtener más ingresos, y los planes de pensión suelen ser relativamente generosos. A los profesores se les asigna a los centros educativos en función de los criterios de un organismo competente en materia de educación a escala local o nacional (OECD, 2005_[2]).

La promoción profesional depende mucho de los años de experiencia del profesor y de la acumulación de cualificaciones (desde cursos de desarrollo profesional hasta estudios de grado). Los sistemas basados en la carrera tienden a fomentar la promoción «vertical», es decir, los profesores solo pueden obtener una mejora de ingresos significativa si se convierten en directores de un centro educativo o abandonan la docencia para trabajar como funcionarios de educación (como inspectores o desarrolladores de políticas) (UNESCO, 2015_[8]). Por lo tanto, los profesores deben abandonar la docencia para mejorar sus condiciones laborales (Elacqua et al., 2017_[17]).

La justificación de esta promoción vertical es que atrae a los mejores profesores a los puestos de liderazgo en los centros educativos o los sistemas educativos. De hecho, en casi todos los países de Latinoamérica, los directores de centros educativos deben tener experiencia previa como profesores. Sin embargo, la consecuencia imprevista de estos sistemas puede ser la salida del aula de los mejores profesores, lo que afecta a la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes.

Por el contrario, la promoción «horizontal» se refiere a la mejora de las condiciones laborales o los salarios de los profesores sin que estos tengan que abandonar el aula. En

los países iberoamericanos, este tipo de promoción adopta la forma de escalas con grados jerárquicos sucesivos. En los sistemas basados en la carrera, los profesores pasan de un grado al siguiente de una forma más o menos automática, en función de sus años de experiencia laboral (Elacqua et al., 2017_[17]).

3.2.2. Sistemas basados en el puesto

Los sistemas basados en el puesto tienden a centrarse en la selección del candidato más idóneo para cada puesto a partir de una serie de indicadores que priorizan el rendimiento de los profesores sobre la antigüedad y las credenciales. Esto significa que los sistemas basados en el puesto se caracterizan por utilizar mecanismos de evaluación con consecuencias importantes (Elacqua et al., 2017_[17]). Dado que el cargo o la promoción de los profesores depende de los resultados de su evaluación, los sistemas basados en el puesto también introducen un grado de inestabilidad e incertidumbre en comparación con la seguridad y la estabilidad que ofrecen los sistemas basados en la carrera docente (OECD, 2005_[2]).

En los sistemas basados en el puesto, la enseñanza suele abrirse a personas de un amplio intervalo de edades. El acceso desde otras carreras es relativamente habitual, como lo es el paso de la docencia a otros trabajos, y la posterior vuelta a la docencia. Aunque los salarios iniciales suelen ser atractivos, por lo general se alcanza el tope relativamente pronto. La promoción profesional depende de la superación de concursos de vacantes y el número de escalones que los profesores pueden subir suele estar restringido (OECD, 2005_[2]).

El tipo de promoción más habitual en los sistemas basados en el puesto es la promoción horizontal, que permite a los profesores acceder a responsabilidades nuevas y a puestos nuevos sin abandonar la docencia. Por ejemplo, los profesores de Ecuador pueden trabajar como tutores de otros profesores, mientras que en México los profesores cualificados pueden acceder a puestos de liderazgo y apoyo pedagógico (UNESCO, 2015_[8]). Los sistemas basados en el puesto pueden, por tanto, entenderse como una oferta de lo que la Comisión Europea ha denominado estructuras de carrera docente «multinivel», en las que los distintos niveles se estructuran en torno a diversos grados de complejidad, competencias exigidas y responsabilidades (Eurydice, 2018_[18]).

Pueden ofrecerse distintas vías de desarrollo para los profesores que desean continuar con la docencia y los que desean dedicarse a tareas administrativas. El Recuadro 3.2 muestra cómo establece el sistema educativo de Singapur los distintos itinerarios profesionales para los profesores.

Recuadro 3.2. Desarrollo profesional en Singapur

En Singapur, el talento se identifica y se alimenta, en lugar de dejarlo al azar. Después de tres años de docencia, los profesores son evaluados anualmente para comprobar el itinerario profesional más idóneo para ellos: docente, especialista en investigación o programas de estudios, o líder escolar. En cada itinerario se ofrecen incrementos salariales. Los profesores con potencial para convertirse en líderes escolares pasan a equipos de gestión intermedia y reciben formación para desempeñar sus nuevos puestos. Los gestores intermedios son evaluados para determinar su potencial para convertirse en vicedirectores o, más tarde, en directores. En cada fase se adquiere experiencia y formación para preparar a los candidatos para el liderazgo y la innovación escolar.

Fuente: OCDE (2011^[19]), *Lessons from PISA for the United States*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.

3.2.3. Sistemas basados en la carrera y sistemas basados en el puesto en Iberoamérica

En Figura 3.5 se clasifican algunos de los sistemas educativos iberoamericanos atendiendo a los dos sistemas descritos anteriormente. Es importante tener en cuenta que ningún sistema se ajusta enteramente a un enfoque u otro, por lo que esta clasificación se basa en el énfasis principal de cada sistema.

Figura 3.5. Estructuras de la carrera docente de los profesores en Iberoamérica



Fuente: UNESCO (2015^[8]), *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244074s.pdf>; Eurydice (2018^[18]) (2018), *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, <http://dx.doi.org/10.2797/708723>.

Como muestra la figura, la mayoría de los sistemas de la región (si había información disponible) se pueden clasificar como sistemas basados en la carrera. Sin embargo, un avance reciente ha sido la transición hacia un enfoque que contiene elementos de ambos tipos de estructuras, como se ha observado en Brasil, Chile, Colombia y Portugal (Recuadro 3.3). Esta fórmula «mixta» normalmente refleja la introducción de la evaluación del rendimiento y la formación como criterios para la promoción profesional, por delante de la antigüedad.

3.2.4. Retos para los sistemas basados en la carrera y los sistemas basados en el puesto

Es importante reconocer a los buenos profesores, y ambos sistemas pueden proporcionar formación de buena calidad. De hecho, en un análisis reciente de la OCDE se descubrió que ambos enfoques se adoptan en los países y las economías con los sistemas más eficaces (OECD, 2018^[5]). Por lo tanto, el éxito de un sistema educativo no depende solamente del sistema utilizado, sino de una respuesta adecuada a los retos que cada una de estas configuraciones plantea.

Los retos que afrontan los sistemas basados en la carrera suelen ser de carácter cualitativo, ya que carecen de la flexibilidad necesaria para adaptar las necesidades de los centros educativos a las competencias y las habilidades de los profesores (OECD, 2005^[2]; Elacqua et al., 2017^[17]). La misma estructura que permite a los profesores gozar de una carrera segura y prolongada, a veces implica que los empleadores no cuenten con la flexibilidad necesaria para contratar o despedir profesores, lo que afecta a la capacidad de los centros educativos para crear una plantilla que satisfaga las necesidades locales.

Además, estos sistemas suelen carecer de incentivos para que los profesores sigan desarrollándose profesionalmente una vez que consiguen la plaza. Como se ha dicho anteriormente, los mecanismos habituales para las promociones consisten en asumir responsabilidades administrativas y pasar a formar parte del equipo directivo del centro educativo.

Estos inconvenientes de los sistemas basados en la carrera podrían abordarse introduciendo puestos de trabajo flexibles, forjando lazos más estrechos entre la formación inicial del profesorado, los procesos de selección y el desarrollo profesional, y dotando a los líderes escolares de mayor libertad para establecer objetivos de rendimiento (OECD, 2005^[2]).

En los sistemas basados en el puesto, los itinerarios profesionales suelen seguir una estructura similar a la del mercado, en la que los profesores compiten para cubrir puestos atractivos en términos de responsabilidades añadidas (como convertirse en tutor), tipo de escuela (p. ej., centros con un alto porcentaje de alumnos brillantes) o ubicación de la escuela (p. ej., situada en el centro, en lugar de en áreas remotas o despobladas).

Los sistemas basados en el puesto suelen estar menos regulados que los basados en la carrera y cuentan con mayores niveles de desigualdad por lo que se refiere a la asignación de buenos profesores a los centros educativos. De hecho, un estudio PISA reciente reveló que los países con un sistema más basado en el puesto podrían hacer que los profesores menos cualificados terminaran en los centros más desfavorecidos (OECD, 2018^[5]).

En Iberoamérica, la práctica habitual es asignar a los candidatos mejor cualificados a los centros que estos elijan. Por lo general, estos centros están cerca de su casa, son similares a los de su lugar de origen y tienen estudiantes con un estatus socioeconómico alto (Elacqua et al., 2017, p. 41^[17]). Por otro lado, los profesores menos cualificados suelen

ser asignados a los puestos que quedan libres, en centros educativos de zonas remotas y con un porcentaje considerable de estudiantes de estatus socioeconómico bajo. Por lo tanto, los centros que necesitan los profesores mejor cualificados son los que reciben a los que menos lo están, lo que perpetúa las desigualdades del sistema (Elacqua et al., 2017_[17]). Para contrarrestar esta tendencia, países como Chile, Colombia, México, Perú y algunos distritos de Brasil han decidido ofrecer incentivos económicos para atraer a los profesores mejor cualificados a las áreas rurales más remotas (Elacqua et al., 2017_[17]).

Los sistemas basados en el puesto también suelen mostrar tasas de rotación altas, ya que los salarios de los profesores tocan techo en un momento temprano de sus carreras. La mayor movilidad de estos sistemas hace que a las escuelas les resulte difícil conservar un núcleo de profesores con experiencia.

Las respuestas políticas a estos problemas consisten en hacer hincapié en los criterios del sistema para la selección de personal, la evaluación del rendimiento y los itinerarios profesionales. Contar con criterios comunes que definan claramente el perfil requerido para cada puesto ofrece una guía en un sistema que debe dar cabida a las preferencias de los profesores.

Dado que las escuelas y las autoridades locales desempeñan un papel tan crítico en la gestión del personal, y la adaptación de los programas escolares y los perfiles del personal a las necesidades locales, los países con sistemas basados en el puesto también deben hacer un hincapié comparativamente mayor en la selección y la formación de los directores y otros líderes escolares. Dado que los procesos de selección y gestión de profesores son más similares a los del mercado, los centros situados en zonas desfavorecidas o impopulares deben ser dotados de bastantes más recursos que les permitan competir para conseguir mejores profesores, y debe existir una mayor diferenciación en los salarios y las condiciones de trabajo para atraer a los tipos de profesores que escasean. Es probable que los salarios y las condiciones uniformes den lugar a un exceso de ciertos tipos de profesores y un déficit de otros.

Recuadro 3.3. Reforma de las estructuras de la carrera docente de los profesores en Iberoamérica

- Chile ha elaborado recientemente el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Este marco global planifica los próximos 10 años (de 2016 a 2026) y pretende elevar la calidad de la preparación inicial de los docentes, su trayectoria académica y la enseñanza práctica. El marco se compromete a fomentar el desarrollo de los profesores y a prestarles apoyo desde que acceden a la profesión y a lo largo de su trayectoria profesional. También desarrolla una nueva estructura de la carrera docente y de retribución de los profesores, y pretende mejorar el papel que estos desempeñan y la profesión docente en la comunidad. El sistema se aplica asimismo a los profesores de educación en la primera infancia que no han formado parte anteriormente del sistema educativo general y, por tanto, no han dispuesto de oportunidades para el desarrollo o el apoyo profesional (OECD, 2017_[17]). Chile puso en marcha el Estatuto de los Profesionales de la Educación, que establece que los directores de los centros educativos municipales fueran contratados por concurso de méritos, estuvieran en posesión de una cualificación docente, tuvieran al menos cinco años de

experiencia en la docencia y contarán con algún tipo de formación en administración escolar (Santiago et al., 2013^[20]).

- En 2013, México promulgó leyes para crear el Servicio Profesional Docente dirigido a profesionalizar el empleo de docente, director y supervisor durante sus trayectorias profesionales en lo que se refiere a la selección, contratación, evaluación, formación, progreso en la carrera profesional e incentivos (OECD, 2015^[6]).
- Portugal también estableció en 2014 un marco de formación permanente de profesores que vincula el desarrollo profesional permanente con los progresos en la carrera profesional, a fin de mejorar la calidad de la enseñanza (OECD, 2014^[21]).
- En Colombia, «Todos a Aprender», del Programa de Transformación de la Calidad Educativa, es la principal incitativa para mejorar las habilidades de los profesores de la enseñanza preescolar y primaria de los centros desfavorecidos. Aprovecha la experiencia del Proyecto de Educación Rural que tenía como objetivo mejorar las competencias pedagógicas por medio de métodos de orientación basados en la escuela, estrategias pedagógicas sólidas y una formación bien secuenciada. Emplea un modelo de formación docente en cascada (en el que un grupo de profesores recibe formación en un tema concreto y, una vez que lo dominan, pasan a formar al siguiente grupo de profesores), 100 formadores han facilitado estrategias pedagógicas y didácticas a 3000 tutores que, a cambio, prestarán apoyo sobre el terreno a los profesores de lenguas o matemáticas, para que transformen sus prácticas en el aula y mejoren el rendimiento de los alumnos en la prueba nacional SABER 5. Entre 2010 y 2014, el programa ha beneficiado a más de 2 millones de alumnos de educación primaria y a más de 90 000 profesores, y ha apoyado a 4 303 escuelas de 833 municipios (OECD, 2016^[22]).

Fuente: OCDE (2018^[23]), *Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015*, www.oecd.org/pisa/sitedocument/Skills-in-Ibero-America-Insights-from-PISA-2015.pdf, p. 139.

3.3. Conclusiones

El propósito de este capítulo es ofrecer una visión general de la situación con respecto a la atracción y la selección de profesores en Iberoamérica. En muchos países de Iberoamérica, los jóvenes de 15 años que aspiran a convertirse en profesores tienen niveles más bajos de rendimiento académico que los que aspiran dedicarse a otras profesiones, mientras que en los países con buenos resultados las diferencias entre estos grupos no son significativas. Los profesores iberoamericanos no perciben que la sociedad valore la enseñanza en comparación con sistemas de alto rendimiento, como Finlandia y Singapur, lo que indica que la profesión carece de prestigio.

En la región se observa una gran variedad por lo que se refiere a los criterios de selección de programas de formación inicial del profesorado. Algunos sistemas plantean una oposición para acceder a la profesión, y la duración de los programas también varía.

Un elemento importante para atraer a los profesores es la creación de estructuras de carrera docente integrales. Los itinerarios profesionales se pueden dividir en sistemas basados en la carrera y sistemas basados en el puesto. En la región pueden encontrarse ambos modelos. Los análisis de los sistemas educativos de alto rendimiento han revelado que el éxito no depende solo de un sistema concreto, sino de reconocer y contrarrestar las debilidades individuales de cada sistema. Los países con sistemas basados en la carrera, que suelen ofrecer estructuras de la carrera estables, deben dotar a los profesores de mayor flexibilidad y de más oportunidades para las promociones horizontales y para el reconocimiento del rendimiento de los profesores. Asimismo, aquellos que tienen estructuras de la carrera basadas en el puesto deben utilizar marcos claros para describir lo que se exige en cada nivel de la profesión.

3.4. Referencias

- Avalos, B. (2011), “Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. Vol. 27/1, pp. 10-20. [25]
- Barber, M. and M. Mourshed (2007), *How the World’s Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey & Company. [1]
- Buddin, R. and G. Zamarro (2009), “Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools”, *Rand Reprint*, No. RP-1410, Elsevier Inc., <https://www.rand.org/pubs/reprints/RP1410.html>. [12]
- Croninger, R. et al. (2007), “Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement”, *Economics of Education Review*, Vol. 26/3, pp. 312-324. [13]
- Darling-Hammond, L. (2017), “Teacher education around the world: What can we learn from international practice?”, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 40/3, pp. 291-309, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>. [3]
- Elacqua, G. et al. (2017), *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*, Inter-American Development Bank, <http://dx.doi.org/10.18235/0000901>. [17]
- Eurydice (2018), *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support: Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <http://dx.doi.org/10.2797/708723>. [18]
- Glazerman, S. et al. (2010), *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study*, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington D.C. [24]
- Guerriero, S. (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>. [4]
- Harris, D. and T. Sass (2011), “Teacher training, teacher quality and student achievement”, *Journal of Public Economics*, Vol. 95/7-8, pp. 798-812, <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>. [14]
- Hill, H., M. Beisiegel and R. Jacob (2013), “Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges”, *Educational Researcher*, Vol. 42/9, pp. 476-487. [26]
- Hobson, A. et al. (2009), “Mentoring beginning teachers: What we know and what we don’t”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25/1, pp. 207-216.. [27]
- OECD (2018), *Effective teacher policies: Insights from PISA*, OECD Publishing, Paris. [5]
- OECD (2018), *Skills in Ibero-America: Insights from PISA 2015*, OECD, <http://www.oecd.org/pisa/sitedocument/Skills-in-Ibero-America-Insights-from-PISA-2015.pdf> (accessed on 23 March 2018). [23]
- OECD (2017), *Education in Chile*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264284425-en>. [7]
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>. [9]

- OECD (2016), *Education in Colombia*, OECD Publishing, Paris, [22]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, [10]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, [6]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.
- OECD (2014), *Education Policy Outlook: Portugal*, OECD, Paris, [28]
http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_EN.pdf (accessed on 02 April 2018).
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, [21]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, [32]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- OECD (2011), *Lessons from PISA for the United States*, OECD Publishing, Paris, [19]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris, [2]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, [31]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- Rockoff, J. and C. Speroni (2011), “Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness: Evidence from New York City”, *Labour Economics*, Vol. 18/5, pp. 687-696. [29]
- Ronfeldt, M. and M. Reininger (2012), “More or better student teaching?”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28/8, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X1200090X>, pp. 1091-1106. [15]
- Sahlberg, P. (2010), “Rethinking accountability in a knowledge society”, *Journal of Educational Change*, Vol. 11/1, pp. 45-61. [11]
- Santiago, P. et al. (2013), *Teacher Evaluation in Chile 2013*, OECD Publishing, Paris, [20]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>.
- UNESCO (2015), *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*, OREALC/UNESCO, Santiago, [8]
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244074s.pdf> (accessed on 30 March 2018).
- UNESCO (2012), *Background and Criteria for Teachers' Policies Development in Latin America and the Caribbean*, OREALC/UNESCO, Santiago, [16]
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Background-mexico.pdf> (accessed on 16 April 2018).
- Yoon, K. (2007), “Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement”, *Issues & Answers, REL 2007*, No. 033, REL Southwest, Institute of Education Sciences, US Department of Education, [30]
http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf.

4. ¿Se puede compensar la situación de desventaja de los estudiantes de entornos desfavorecidos mediante la asignación selectiva del profesorado?

En el presente capítulo se evalúa el alcance de la asignación selectiva del profesorado entre centros de enseñanza y su relación con la equidad en la educación. En primer lugar se describe el modo en que están distribuidos los profesores entre centros más o menos desfavorecidos. A continuación se examinan las relaciones entre los indicadores de la falta de equidad en la asignación selectiva de profesores y de la desigualdad en el rendimiento de los estudiantes. El capítulo concluye con las repercusiones en políticas que podrían dar lugar a sistemas educativos más equitativos.

Los datos estadísticos sobre Israel los han facilitado las autoridades competentes de Israel, y se hacen responsables de los mismos. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

La asignación selectiva de estudiantes de entornos socioeconómicos diversos a centros de enseñanza distintos y por programa de estudios, composición del centro educativo, sector o ubicación es una cuestión que se ha analizado exhaustivamente, incluso desde una perspectiva comparativa (OECD, 2016, pp. 155-181^[1]; Van de Werfhorst and Mijs, 2010^[2]). En cambio, se ha prestado escasa atención al modo en que los profesores varían, en número y calidad, entre centros escolares con diferentes perfiles de estudiantes, así como a la influencia de esta variación en la equidad en el rendimiento de los estudiantes.

Recuadro 4.1. Lo que nos dicen los datos

En Chile, Colombia, México, Perú, Portugal, España y Uruguay, los centros escolares públicos desfavorecidos tienden a tener clases más pequeñas y/o menores ratios de alumnos por profesor que los centros de entornos favorecidos, pero ninguno de estos países asigna claramente a los profesores más cualificados y experimentados a los centros con mayores dificultades. En Brasil, Costa Rica y la República Dominicana, los centros escolares públicos desfavorecidos tienen aproximadamente el mismo número de profesores que los centros públicos favorecidos, y estos profesores tienden a tener cualificaciones similares, con independencia del perfil socioeconómico del centro.

En los diez países iberoamericanos analizados en este capítulo, tanto los directores como los profesores que trabajan en centros escolares desfavorecidos tienen más probabilidades de declarar que la falta de profesores es un obstáculo para el aprendizaje que sus homólogos de centros más favorecidos.

Las correlaciones entre países indican que las disparidades en el rendimiento de los estudiantes relacionadas con el nivel socioeconómico son mayores cuando es menor el número de profesores cualificados y experimentados que trabajan en centros socioeconómicamente desfavorecidos que en centros favorecidos, pero las disparidades en el rendimiento de los estudiantes son similares en todos los países, con independencia de cómo se compare el número de alumnos por clase entre centros de entornos desfavorecidos y favorecidos.

Los estudios nacionales o locales publicados suelen demostrar que, en comparación con los centros de enseñanza más favorecidos, los centros desfavorecidos tienden a tener, en muchos lugares, profesores con títulos académicos de menor nivel, menos cualificados o con certificaciones incompletas (Darling-Hammond, 2004^[3]; Rivkin, Hanushek and Kain, 2005^[4]; Clotfelter, Ladd and Vigdor, 2005^[5]; Murnane and Steele, 2007^[6]; Donitsa-Schmidt and Zuzovsky, 2016^[7]; Goldhaber, Lavery and Theobald, 2015^[8]). También se ha comprobado que los centros desfavorecidos presentan mayores tasas de rotación de personal por término medio (Allen, Burgess and Mayo, 2017^[9]).

Los educadores y los responsables de la formulación de políticas en muchos países parecen ser muy conscientes del hecho de que la falta de equidad en el acceso a profesores de calidad puede poner en peligro las posibilidades de éxito académico de los estudiantes desfavorecidos. Para que estos tengan las mismas oportunidades, varios países, entre ellos Chile y Portugal (OECD, 2012^[10]), invierten más recursos de personal docente en zonas o centros de enseñanza desfavorecidos, para reducir el tamaño de las clases y/o aumentar las horas lectivas. Algunos países y economías, como Australia, Inglaterra, Francia, Alemania, Suecia y Estados Unidos, también han implantado políticas

que conceden gratificaciones económicas a los profesores que trabajen en centros con índices elevados de pobreza o situados en zonas alejadas, o que reducen los pesos muestrales que recibe el tiempo de prestación de servicio al evaluar las solicitudes de los profesores para traslado a otras escuelas (OECD, 2005, p. 50_[11]; Clotfelter et al., 2008_[12]; Karsten, 2006_[13]). No obstante, las investigaciones recientes siguen encontrando diferencias en el número y la calidad de los recursos de personal docente en relación con la situación de desventaja de los estudiantes de entornos desfavorecidos (Knight, 2016_[14]; Steele et al., 2015_[15]). Desde una perspectiva más general, los responsables de la formulación de políticas de varios países, incluido Uruguay, han expresado preocupación por la dificultad de retener a los profesores de alta calidad en los centros educativos con mayores dificultades, en el contexto de las últimas publicaciones nacionales de Revisiones sobre recursos escolares (OECD, 2017_[16]).

Este capítulo, basado en análisis publicados originalmente en el informe *Políticas docentes eficaces* (OECD, 2018_[17]), tiene el propósito de contribuir a una evaluación comparativa, pionera en su campo, de la asignación selectiva de profesores entre las escuelas y su relación con la equidad en la educación. En primer lugar, se comparan los diez países iberoamericanos que cubre el presente capítulo –Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, la República Dominicana, México, Perú, Portugal, España y Uruguay– por lo que respecta al modo en que están distribuidos los profesores y sus características entre los centros educativos. A continuación se examinan las relaciones, en todos los países y economías participantes, entre los indicadores de falta de equidad en la asignación selectiva de profesores y desigualdad en el rendimiento de los estudiantes, con arreglo a las mediciones realizadas en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE².

Con arreglo a las investigaciones publicadas (Murnane and Steele, 2007_[6]; Goldhaber, Lavery and Theobald, 2015_[8]), este capítulo compara principalmente los recursos de personal docente de centros de enseñanza con perfiles socioeconómicos diversos. El análisis divide todas las escuelas de cada sistema educativo participante en PISA en cuatro grupos con un número aproximadamente igual de estudiantes cada uno (cuartiles), basados en el índice medio de PISA correspondiente al estatus económico, social y cultural (EESC) de los estudiantes de 15 años de edad. Los centros escolares pertenecientes al cuartil inferior se denominan «centros de enseñanza desfavorecidos», y los del cuartil superior «centros de enseñanza favorecidos». En los apartados siguientes, una diferencia estadísticamente significativa entre los centros de enseñanza de entornos favorecidos y desfavorecidos en un parámetro de recursos determinado se interpreta como una distribución desigual del recurso en cuestión; si un recurso determinado está más presente en los centros de enseñanza favorecidos, la disparidad observada no se considera equitativa.

Diversos estudios han destacado asimismo las disparidades en los recursos del personal docente entre las zonas rurales y urbanas, por ejemplo, en los Estados Unidos (Lankford, Loeb and Wyckoff, 2002_[18]); las disparidades urbanas-rurales en las oportunidades educativas también son un problema frecuente en los países de rentas bajas y medias (UNESCO, 2015_[19]). En este capítulo se realizan comparaciones entre profesores de escuelas con estudiantes de 15 años de edad, ubicadas en tres entornos: 1) zonas rurales o poblaciones de menos de 3000 habitantes; 2) ciudades de 3000 a 100 000 habitantes; y 3) ciudades de más de 100 000 habitantes. Los principales resultados de las diferencias entre los centros escolares urbanos y rurales se ofrecen en Recuadro 4.2 y Recuadro 4.4, en los apartados correspondientes del capítulo.

El estudio elaboró los indicadores de los recursos de personal docente utilizando las respuestas de los profesores al cuestionario opcional dirigido a docentes facilitado en 19 países y economías, entre ellos Brasil, Chile, Colombia, la República Dominicana, Perú, Portugal y España. También utilizó las respuestas de los directores escolares al cuestionario de PISA, distribuido en todos los países y economías participantes en PISA, incluidos Argentina³, Costa Rica, México y Uruguay, así como los siete países citados anteriormente.

Los profesores encuestados recibieron cuestionarios ligeramente distintos, en función de la asignatura principal que impartieran. Los profesores incluidos por los administradores en las listas de docentes de asignaturas de ciencias (p. ej., física, biología o química), por separado o dentro de un curso único de «ciencias integradas», respondieron a un cuestionario que incluía preguntas más centradas en las ciencias (ya que las ciencias era el dominio principal de evaluación de PISA 2015). Tales profesores se denominan «profesores de ciencias» en los apartados siguientes. El resto de los profesores, que se incluyeron en listas y se muestrearon por separado, se denominan «profesores de asignaturas no científicas».

Todos los análisis presentados en este capítulo se limitan a directores y profesores de escuelas que incluyen el nivel modal de la CINE correspondiente a estudiantes de 15 años de edad⁴. Esto garantiza que las características de los alumnos muestreados para PISA, que sirven de base a los indicadores sobre situación de ventaja socioeconómica del centro escolar, representen el perfil típico de los alumnos matriculados. De este modo se pueden hacer comparaciones más justas entre países sobre la forma en que están distribuidos los profesores típicos de niños de 15 años entre los centros educativos.

Los resultados descritos en el capítulo se refieren tanto a centros públicos como privados. No obstante, dado que la asignación selectiva de profesores la conforman fundamentalmente las políticas determinadas por las autoridades nacionales o locales (OECD, 2005_[11]), el capítulo incluye asimismo análisis realizados sobre la muestra más pequeña de solo centros de enseñanza públicos y concertados.

4.1. ¿Qué diferencias hay en el número de profesores entre unos centros de enseñanza y otros?

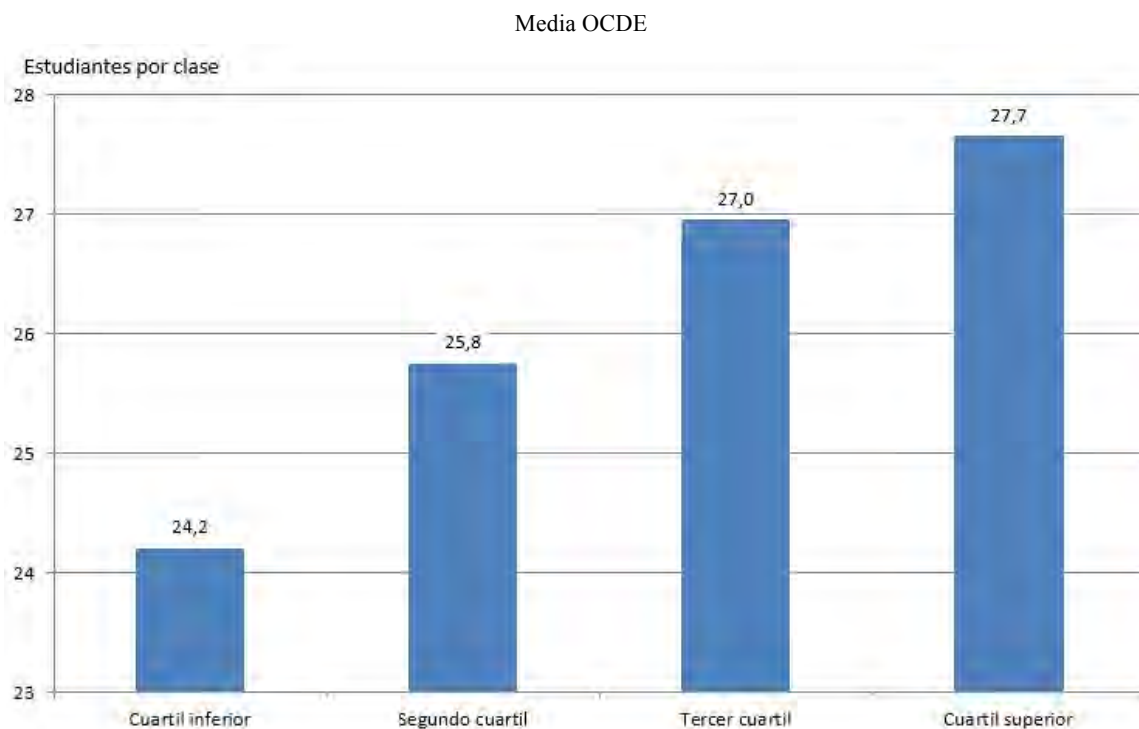
4.1.1. Tamaño de la clase y ratio de alumnos por profesor

El tamaño de la clase y los ratios de estudiantes por profesor son indicadores objetivos de la cantidad de recursos de personal docente asignados a las escuelas. De hecho, suelen ser una respuesta de las políticas a los centros socioeconómicamente desfavorecidos. Los resultados de PISA indican que muchos sistemas educativos podrían estar reduciendo el tamaño de las clases, o la proporción de alumnos por profesor, con el fin de apoyar a este tipo de centros.

En la encuesta PISA se solicitaba a los directores escolares que indicaran el tamaño medio de las clases de lengua (la lengua de instrucción)⁵ en el grado modal nacional correspondiente a estudiantes de 15 años de edad (Figura 4.1 y Tabla 4.1). De conformidad con los directores escolares, en los países de la OCDE había 24,2 estudiantes por clase, por término medio, en los centros de enseñanza del cuartil inferior del perfil socioeconómico escolar, mientras que en los del cuartil superior había 27,7. Esto supone una diferencia significativa, de más de tres estudiantes por clase, entre las escuelas de entornos desfavorecidos y favorecidos socioeconómicamente, lo que confirma que, por término medio, se asignan más recursos de personal docente a los

centros de enseñanza desfavorecidos. También se observó una diferencia similar positiva y significativa en cuatro sistemas educativos de Iberoamérica: Colombia, México, Perú y Portugal. Por el contrario, en Brasil, Chile, Costa Rica, la República Dominicana, España y Uruguay no se observaron diferencias significativas en el tamaño medio de la clase entre los centros de enseñanza favorecidos y desfavorecidos (Tabla 4.1).

Figura 4.1. Tamaño medio de la clase, por perfil socioeconómico del centro de enseñanza



Fuente: OCDE (2018_[20]), *Base de datos PISA 2015*, www.oecd.org/pisa/data/2015database/; (OECD, 2018_[17]), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, Tabla 3.1, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

Tabla 4.1. Comparación de los recursos de personal docente entre centros de enseñanza de entornos desfavorecidos y favorecidos

Países iberoamericanos

■	Los centros desfavorecidos tienen mejores recursos que los centros favorecidos
■	Los centros desfavorecidos tienen peores recursos que los centros favorecidos
■	La diferencia no es significativa
■	Valores no facilitados

	Indicadores objetivos		Indicadores subjetivos			
	Respuestas de los directores		Respuestas de los directores		Respuestas de los profesores de ciencias	Respuestas de los profesores de asignaturas no científicas
	Tamaño de la clase (número de estudiantes)	Número de alumnos por profesor	Falta de profesores que obstaculiza el aprendizaje	Absentismo de los profesores que obstaculiza el aprendizaje	Falta de profesores que obstaculiza el aprendizaje	Falta de profesores que obstaculiza el aprendizaje
	<i>desf. fav.</i>	<i>desf. fav.</i>	<i>desf. fav.</i>	<i>desf. fav.</i>	<i>desf. fav.</i>	<i>desf. fav.</i>
Brasil	37 34	22 21	31 % 16 %	32 % 16 %	36 % 13 %	34 % 15 %
Chile	32 33	16 18	17 % 8 %	43 % 23 %	23 % 10 %	17 % 11 %
Colombia	30 35	24 20	51 % 26 %	17 % 10 %	47 % 22 %	42 % 21 %
Costa Rica	30 28	17 17	44 % 50 %	28 % 42 %		
República Dominicana	37 35	22 17	44 % 8 %	7 % 3 %	33 % 4 %	41 % 13 %
México	34 40	17 15	42 % 14 %	2 % 15 %		
Perú	25 28	13 15	32 % 11 %	15 % 11 %	31 % 12 %	29 % 11 %
Portugal	24 27	10 12	47 % 28 %	12 % 8 %	28 % 22 %	38 % 29 %
España	29 28	11 15	71 % 24 %	2 % 0 %	66 % 32 %	64 % 26 %
Uruguay	25 26	11 11	61 % 27 %	67 % 43 %		
Sistemas educativos en los que los centros desfavorecidos tienen mejores recursos	4	2	0	1	0	0
Sistemas educativos en los que no hay diferencia	6	7	3	7	2	1
Sistemas educativos en los que los centros favorecidos tienen peores recursos	0	1	7	2	5	6

Nota: Los países están clasificados por orden alfabético.

Fuente: OCDE (2018_[20]), *Base de datos PISA 2015*, www.oecd.org/pisa/data/2015database/; (OECD, 2018_[17]) *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

En todo caso, muchos de los centros de enseñanza más favorecidos de los países iberoamericanos son centros privados que reciben la mayor parte de su financiación de lo que pagan los estudiantes y de otras fuentes privadas. Si se tienen en cuenta únicamente los centros de enseñanza públicos y concertados (que reciben la mayor parte de su financiación de la Administración), la diferencia en el tamaño medio de la clase entre los centros de enseñanza de entornos favorecidos y desfavorecidos suele ser mayor y, además

de los cuatro países mencionados anteriormente, Uruguay también muestra una diferencia significativa a favor de los centros de enseñanza desfavorecidos (Tabla 4.2).

Tabla 4.2. Comparación de recursos de personal docente en centros de enseñanza públicos de entornos desfavorecidos y favorecidos

Países iberoamericanos; centros públicos y concertados

■	Los centros desfavorecidos tienen mejores recursos que los centros favorecidos
■	Los centros desfavorecidos tienen peores recursos que los centros favorecidos
■	La diferencia no es significativa
■	Valores no facilitados

	Indicadores objetivos		Indicadores subjetivos	
	Respuestas de los directores		Respuestas de los directores	
	Tamaño de la clase (número de estudiantes)	Número de alumnos por profesor	Falta de profesores que obstaculiza el aprendizaje	Absentismo de los profesores que obstaculiza el aprendizaje
	<i>desf.</i> <i>fav.</i>	<i>desf.</i> <i>fav.</i>	<i>desf.</i> <i>fav.</i>	<i>desf.</i> <i>fav.</i>
Brasil	36 38	22 21	26 % 31 %	29 % 44 %
Chile	32 35	16 21	18 % 16%	36 % 22 %
Colombia	30 40	25 31	55 % 54 %	13 % 20 %
Costa Rica	30 28	18 18	42 % 49 %	31% 43 %
República Dominicana	35 40	24 20	40 % 27 %	9 % 0 %
México	33 44	17 27	42 % 23 %	3 % 25 %
Perú	24 31	13 22	33 % 32 %	18 % 15 %
Portugal	24 28	10 11	50 % 38 %	12 % 9 %
España	29 28	11 15	71 % 32 %	3 % 0 %
Uruguay	24 30	11 14	62 % 47 %	64 % 71 %
Sistemas educativos en los que los centros desfavorecidos tienen mejores recursos	5	5	0	1
Sistemas educativos en los que no hay diferencia	5	5	8	9
Sistemas educativos en los que los centros favorecidos tienen peores recursos	0	0	2	0

Nota: Los países están clasificados por orden alfabético.

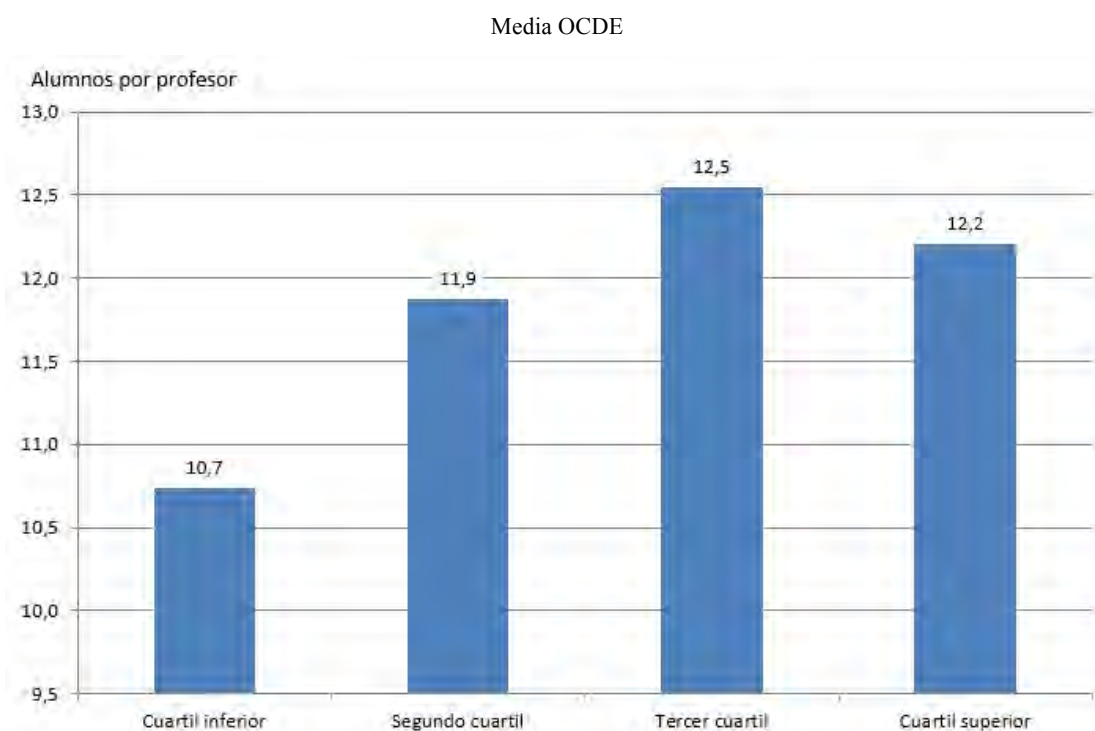
Fuente: OCDE (2018_[20]), *Base de datos PISA 2015*, www.oecd.org/pisa/data/2015database/; (OECD, 2018_[17]), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

En consecuencia, la aplicación de una política deliberada de asignación de recursos de personal docente a muchos sistemas educativos de Iberoamérica parece haber derivado en que las clases sean más pequeñas en los centros de enseñanza desfavorecidos.

También se pidió a los directores que indicaran el número de profesores que trabajaban a tiempo parcial y a tiempo completo en sus centros educativos, así como el número total de estudiantes. A partir de estas cifras se calculó un ratio de alumnos por profesor, que tiene en cuenta la enseñanza a tiempo parcial. A diferencia del tamaño de las clases de lengua (lengua de instrucción), la proporción de alumnos por profesor se refiere a todas las asignaturas del centro. El tamaño de la clase y los ratios de alumnos por profesor están estrechamente relacionados entre sí (OECD, 2016, p. 205^[21]), pero los ratios pueden reflejar mejor el gasto por alumno.

Como cabía esperar, por término medio en los países de la OCDE, la diferencia entre los ratios de alumnos por profesor entre los centros de enseñanza de entornos favorecidos y desfavorecidos también muestra una diferencia a favor de estos últimos (10,7 alumnos por profesor en los centros desfavorecidos, frente a 12,2 en los favorecidos; Figura 4.2). En Portugal y España hay una diferencia similar, pero no en los países latinoamericanos participantes en PISA; de hecho, en Colombia se observa incluso un patrón inverso, con un menor ratio de alumnos por profesor en los centros de enseñanza favorecidos que en los desfavorecidos (Tabla 4.1). Sin embargo, tras excluir los centros de enseñanza independientes privados, Chile, México y Perú, así como Portugal y España, muestran un patrón de compensación a los centros con estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos, y la diferencia en Colombia deja de ser significativa (Tabla 4.2).

Figura 4.2. Ratio medio de alumnos por profesor, por perfil socioeconómico del centro de enseñanza



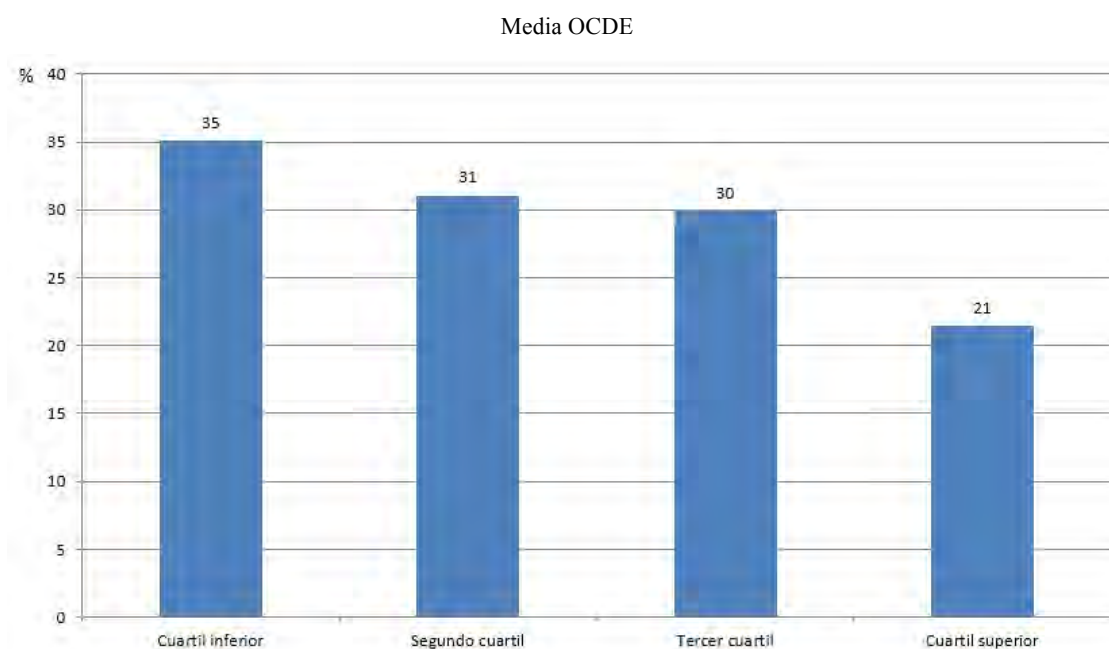
Fuente: OCDE (2018^[20]), *Base de datos PISA 2015*, www.oecd.org/pisa/data/2015database/; (OECD, 2018^[17]) *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, Tabla 3.3, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

4.1.2. Opiniones de los directores y los profesores de los centros de enseñanza sobre la falta de personal docente

Las mediciones objetivas de la cantidad de recursos de personal docente, como el tamaño de la clase y los ratios de alumnos por profesor, indican que muchos sistemas educativos asignan más recursos de personal docente a centros de enseñanza desfavorecidos que a centros de entornos favorecidos. No obstante, los directores y los profesores de las escuelas desfavorecidas son más proclives a indicar que la falta de personal docente representa un obstáculo para el aprendizaje de los estudiantes en su centro. La comparación entre las mediciones objetivas y subjetivas de la cantidad de recursos de personal docente disponibles en los centros educativos facilita una imagen más clara del problema de la falta de profesores.

La cantidad de recursos de personal docente disponibles y la repercusión en el aprendizaje del alumno también pueden calibrarse en función de la medida en que los directores y profesores del centro consideran que la falta de personal docente supone un obstáculo para la enseñanza («nada», «muy poco», «algo» o «mucho»; Figura 4.3 y Tabla 4.1). En los países de la OCDE, el 29 % de los estudiantes de 15 años de edad estaban matriculados en centros educativos cuyo director consideraba que la falta de personal docente obstaculizaba el aprendizaje al menos en cierta medida. En los centros desfavorecidos, esta cifra aumentaba al 35 % de los estudiantes, en comparación con solo el 21 % de los centros favorecidos, lo que supone una diferencia significativa de 14 puntos porcentuales en detrimento de los primeros. Asimismo se observó una diferencia igualmente significativa en siete de los diez sistemas educativos iberoamericanos, con grandes diferencias en la República Dominicana, España y Uruguay. Solo Chile, Costa Rica y Uruguay no muestran diferencias significativas en las percepciones de los directores entre los centros escolares de entornos favorecidos y desfavorecidos (Tabla 4.1). Tales diferencias parecen causadas, en gran medida, por los centros de enseñanza privados e independientes, cuyos estudiantes se encuentran entre los más ricos de su país. Una vez excluidos estos centros, la diferencia en las percepciones de la falta de docentes entre los centros escolares favorecidos y desfavorecidos solo es significativa en México y España (Tabla 4.2).

Figura 4.3. Percepciones de los directores sobre la falta de personal docente, según el perfil socioeconómico escolar



Fuente: OCDE (2018_[20]), *Base de datos PISA 2015*, www.oecd.org/pisa/data/2015database/; (OECD, 2018_[17]), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, Tabla 3.5, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

A los profesores de los países y economías que respondieron al cuestionario de PISA 2015 para el profesorado se les preguntó también sobre la falta de personal docente. Sus respuestas, en conjunto, son muy similares a las de los directores de escuelas, e indican que en la mayoría de los países de Iberoamérica, la falta de profesores que dificulta el aprendizaje de los alumnos se percibe como más prevalente en los centros desfavorecidos que en los favorecidos, al menos cuando se tienen en cuenta las escuelas tanto públicas como privadas (Tabla 4.1)⁶.

El absentismo de los profesores puede considerarse una forma temporal de falta de personal docente, y a menudo se percibe como tal. En la encuesta PISA se preguntaba a los directores en qué medida («nada», «muy poco», «algo» o «mucho») el absentismo de los profesores suponía un obstáculo para el aprendizaje de los estudiantes. En todos los países de Iberoamérica, la preocupación por el absentismo de los profesores parece estar más equilibrada entre los centros de enseñanza favorecidos y desfavorecidos que la preocupación por la falta de docentes. En Brasil y Uruguay, los directores de centros desfavorecidos son más proclives a expresar tales preocupaciones que los directores de centros de entornos favorecidos, pero la diferencia deja de ser significativa cuando se tienen en cuenta únicamente los centros de enseñanza públicos y concertados (Tabla 4.1 y Tabla 4.2).

Recuadro 4.2. Recursos de personal docente en centros de enseñanza rurales y urbanos

Los indicadores de recursos de personal docente también pueden compararse entre escuelas rurales y urbanas. Los centros rurales son escuelas situadas en áreas rurales o poblaciones con menos de 3 000 habitantes, mientras que los centros urbanos son escuelas situadas en ciudades con más de 100 000 habitantes.

En Brasil y Colombia, las escuelas rurales tenían, por término medio, clases menos numerosas que las urbanas: al menos 10 estudiantes por clase. También se observó una diferencia significativa en México, Perú, Portugal, España y Uruguay. Los centros urbanos también tienden a tener ratios más altos de alumnos por profesor. Estas diferencias podrían deberse a políticas deliberadas para asignar más recursos de personal docente a los centros rurales que a los urbanos, pero es más probable que reflejen la distribución poblacional entre las zonas rurales y urbanas y las respuestas a las demandas educativas locales. Cuando los países deciden mantener escuelas en zonas poco pobladas, a menudo deben reducir el tamaño de las clases y el ratio de alumnos por profesor por debajo de la media nacional.

4.2. ¿Qué diferencias hay en la calidad del profesorado entre unos centros de enseñanza y otros?

Muchos sistemas educativos compensan a los centros de enseñanza desfavorecidos socioeconómicamente con un aumento del número de profesores. Sin embargo, los estudios realizados con datos nacionales o locales han demostrado que la inversión en más profesores a menudo se produce a costa de la calidad. En varios estados de Estados Unidos que han aplicado políticas para reducir los tamaños de las clases se ha observado una disminución de la calidad de la contratación de profesores (Jepsen and Rivkin, 2009_[22]; Dieterle, 2015_[23]). En Francia, una política que asigna más recursos a zonas educativas prioritarias es probable que también haya dado inadvertidamente una imagen negativa de estas zonas, hasta el punto de que las familias podrían optar por evitarlas si pueden, lo que agrava la segregación socioeconómica (Davezies and Garrouste, 2014_[24]); los posibles profesores podrían percibir que las escuelas de estas zonas son entornos de trabajo de baja calidad (Prost, 2013_[25]). Esta política también ha tenido efectos adversos en los equipos de profesores locales, como una mayor incertidumbre respecto a las asignaciones de profesores a los centros de enseñanza (las plazas solo se confirmaban cerca del inicio de un nuevo curso escolar), la contratación de profesores con menos experiencia y las tasas más elevadas de rotación del personal (Bénabou, Kramarz and Prost, 2009_[26]).

Aunque tales estudios nacionales reflejan las posibles consecuencias no intencionadas de los mecanismos de asignación de profesores, que tienen por objeto compensar la situación de desventaja de los estudiantes de entornos desfavorecidos con la dotación de más recursos de personal docente, muchos países carecen de pruebas de lo que significan para la calidad del profesorado. En este apartado se describe, desde una perspectiva comparativa internacional, cómo se distribuye la calidad del profesorado entre centros de enseñanza con diferentes perfiles socioeconómicos. Se basa en mediciones objetivas y subjetivas de la calidad del profesorado a través de una serie de indicadores del programa

PISA relativos a la formación inicial, las cualificaciones, la experiencia y la conducta de los profesores.

4.2.1. Formación y cualificación de los profesores

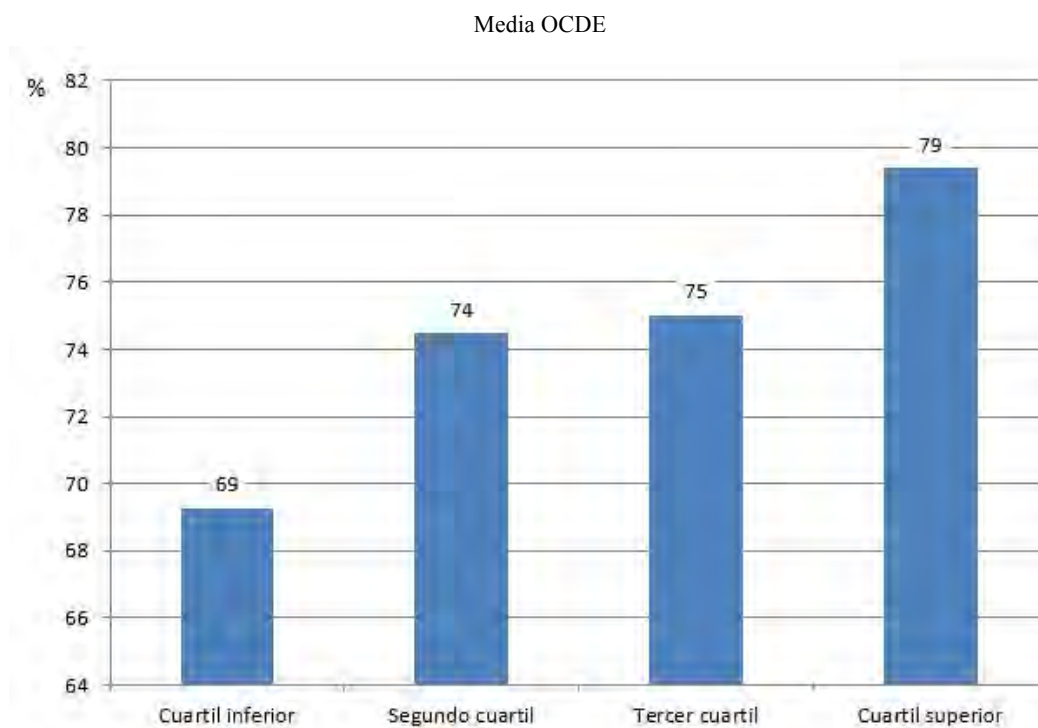
La formación y la educación de los profesores en la fase previa a la docencia tienen el objetivo de dotarles de las capacidades que necesitan para ayudar a los estudiantes a aprender. Dado que el contenido y la calidad de la formación de los profesores pueden influir en el aprendizaje del alumno (Clotfelter, Ladd and Vigdor, 2007^[27]; Clotfelter, Ladd and Vigdor, 2010^[28]; Darling-Hammond, 2004^[3]; Monk, 1994^[29]; Ronfeldt and Reininger, 2012^[30]), la distribución de docentes de alta calidad entre los centros educativos puede afectar a la equidad en el rendimiento de los estudiantes⁷. En concreto, algunos estudios han revelado que los alumnos que han recibido formación de profesores que poseen una certificación específica de una asignatura tienen mejores resultados en esa materia [véase la revisión de Akiba, LeTendre y Scribner] (2007^[31]).

Al mismo tiempo, las titulaciones y certificaciones de los profesores pueden influir en sus condiciones laborales, como en el sueldo, el volumen de tareas docentes o la asignación de centro educativo. Los profesores con un nivel educativo más alto y/o con formación más especializada podrían trabajar en diferentes centros, ya sea porque los que poseen títulos de mayor nivel tienen más opciones en la asignación de centros de enseñanza, o porque las autoridades educativas asignan a los profesores a diferentes itinerarios escolares en función de sus cualificaciones.

En la encuesta PISA se solicitaba a los directores de escuela que indicaran la proporción de profesores de ciencias con título universitario y especialidad en ciencias (Figura 4.4), así como la proporción de profesores debidamente acreditados y profesores debidamente acreditados en ciencias que había en su centro. Por término medio en todos los países de la OCDE, el 74 % de los profesores de ciencias tenían un título universitario con especialidad en ciencias, pero sólo un 69 % de los profesores de ciencias que trabajaban en centros de enseñanza desfavorecidos encajaban en este perfil, en comparación con el 79 % de los que los que trabajaban en centros de entornos favorecidos. Esto supone una diferencia significativa de 10 puntos porcentuales entre los cuartiles superior e inferior del perfil socioeconómico escolar, por término medio en los países de la OCDE.

Se observaron diferencias similares en tres sistemas educativos iberoamericanos: Brasil, Costa Rica y México (Tabla 4.3). En Brasil y Costa Rica, las brechas son ligeramente menores y dejan de ser significativas cuando la muestra se limita a centros de enseñanza públicos y concertados.

Figura 4.4. Profesores de ciencias con especialidad universitaria en ciencias, por perfil socioeconómico del centro de enseñanza



Fuente: OCDE (2018_[20]), *Base de datos PISA 2015*, www.oecd.org/pisa/data/2015database/; (OECD, 2018_[17]) *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

Tabla 4.3. Comparación de los niveles de cualificación del profesorado entre centros de enseñanza de entornos favorecidos y desfavorecidos

Países iberoamericanos; resultados basados en las respuestas de los directores

■	Los centros desfavorecidos tienen mejores recursos que los centros favorecidos
■	Los centros desfavorecidos tienen peores recursos que los centros favorecidos
■	La diferencia no es significativa
■	Valores no facilitados

	Todos los centros		Centros escolares públicos y concertados	
	Proporción de profesores de ciencias con especialidad en ciencias	Proporción de profesores debidamente acreditados	Proporción de profesores de ciencias con especialidad en ciencias	Proporción de profesores debidamente acreditados
	<i>desf. fav.</i>	<i>desf. fav.</i>	<i>desf. frente a fav.</i>	<i>desf. frente a fav.</i>
Brasil	21 % 39 %	84 % 83 %	22 % 35 %	84 % 88 %
Chile*	83 % 80 %	32 % 27 %	83 % 80 %	33 % 23 %
Colombia	82 % 79 %	10 % 13 %	82 % 91 %	10 % 9 %
Costa Rica	93 % 100 %	88 % 94 %	95 % 100 %	95 % 94 %
República Dominicana	67 % 57 %	■	66 % 73 %	■
México	53 % 78 %	57 % 33 %	53 % 79 %	58 % 23 %
Perú	18 % 24 %	92 % 76 %	18 % 54 %	91 % 90 %
Portugal	83 % 84 %	92 % 98 %	83 % 80 %	92 % 98 %
España	86 % 86 %	91 % 92 %	86 % 85 %	91 % 95 %
Uruguay	6 % 10 %	54 % 63 %	6 % 6 %	54 % 68 %
Sistemas educativos en los que los centros desfavorecidos tienen profesores de ciencias más cualificados	0	2	0	1
Sistemas educativos en los que no hay diferencia	7	5	9	8
Sistemas educativos en los que los centros favorecidos tienen profesores de ciencias más cualificados	3	2	1	0

Nota: Los países están clasificados por orden alfabético. En Chile, la pregunta de la encuesta relativa a la certificación de los profesores se adaptó a los términos «profesores/as habilitados/as por el Ministerio de Educación». En los países/economías en los que no se pudo calcular el error estándar correspondiente a la diferencia entre los centros escolares favorecidos y desfavorecidos, las diferencias superiores a cinco puntos porcentuales se consideran significativas.

Fuente: OCDE (2018^[20]), *Base de datos PISA 2015*, www.oecd.org/pisa/data/2015database/; (OECD, 2018^[17]), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

En lo que respecta a la proporción de profesores debidamente acreditados, por término medio en los países de la OCDE, los centros de enseñanza más favorecidos socioeconómicamente tenían contratados a un número mayor de profesores de ciencias debidamente acreditados que los centros de enseñanza más desfavorecidos, con una diferencia de 6 puntos porcentuales. No obstante, de los países iberoamericanos, sólo

Portugal y Uruguay seguían un patrón similar (en ambos países la brecha es similar, pero deja de ser estadísticamente significativa si se tienen en cuenta solo los centros de enseñanza públicos y los concertados). Por el contrario, México y Perú tenían mayor proporción de profesores debidamente acreditados en los centros de enseñanza desfavorecidos (aunque la diferencia deja de ser significativa en Perú si solo se incluyen los centros de enseñanza públicos y los concertados (Tabla 4.3).

4.2.2. Experiencia del profesor

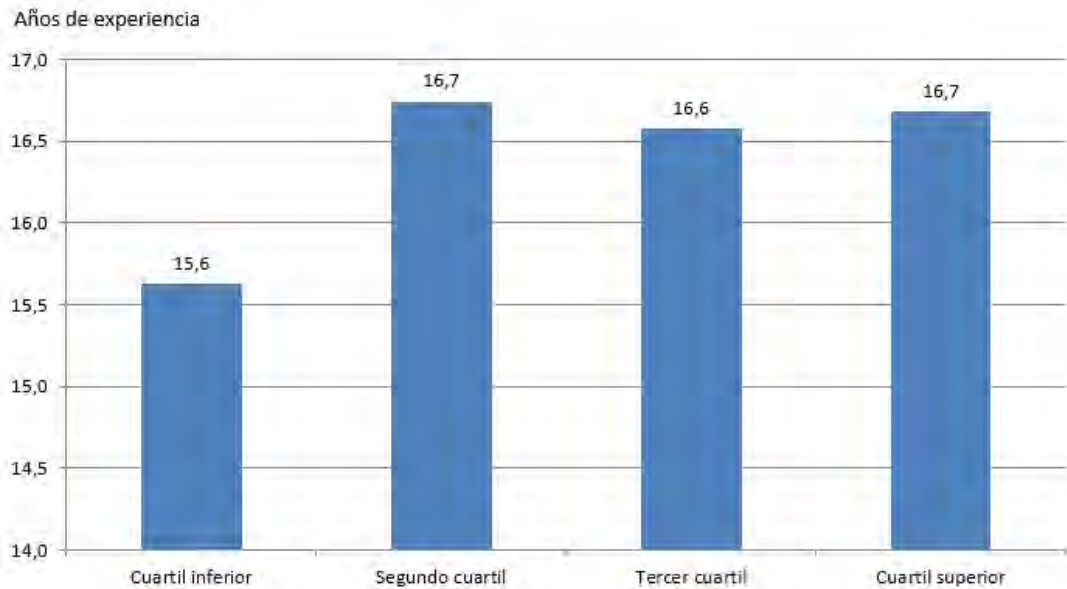
Junto con la formación inicial y la certificación, la experiencia laboral de los docentes ayuda a conformar sus capacidades y competencias. El número de años de experiencia puede ser de especial importancia al principio de la carrera profesional de los profesores. Algunos datos indican que cada año adicional de experiencia guarda relación con un mayor rendimiento de los estudiantes, en especial durante los cinco primeros años de ejercicio docente (Rockoff, 2004^[31]; Rivkin, Hanushek and Kain, 2005^[4]; Harris and Sass, 2011^[32]). Al mismo tiempo, la disposición de los profesores para aplicar prácticas o reformas innovadoras también podría disminuir con la edad y la experiencia (Goodson, Moore and Hargreaves, 2006^[33]).

La relación entre la experiencia del profesor y el aprendizaje del alumno se ha analizado repetidamente en estudios empíricos (Hanushek and Rivkin, 2006^[34]; Croninger et al., 2007^[35]; Leigh, 2010^[36]; Jackson, Rockoff and Staiger, 2014^[37]). La mayoría de ellos concluyen que ambos aspectos están relacionados positivamente. Por consiguiente, la asignación de profesores más experimentados a centros de enseñanza desfavorecidos podría ser una forma de compensar la situación de desventaja de los estudiantes de entornos desfavorecidos.

En los países y economías que facilitaron el cuestionario de PISA 2015 dirigido a profesores se pidió a estos que indicaran los años de experiencia docente que tenían en total (Figura 4.5 y Tabla 4.4). Por término medio en 18 sistemas educativos⁸, tanto los profesores de ciencias como los de asignaturas no científicas declararon tener alrededor de 16,4 años de experiencia docente. Sin embargo, los profesores de las escuelas incluidas en el cuartil superior por perfil socioeconómico tenían una media de un año más de experiencia que los del cuartil inferior. En los países iberoamericanos, los centros de enseñanza socioeconómicamente favorecidos de la República Dominicana y Portugal tenían contratado a un número significativamente mayor de profesores experimentados que los centros desfavorecidos, tanto en asignaturas de ciencias como en las demás. Esto podría reflejar tasas de retención del profesorado diferentes entre escuelas o programas de movilidad que dan prioridad a los profesores con mayor número de años en ejercicio a la hora de elegir centros de enseñanza.

Figura 4.5. Experiencia media del profesorado, por perfil socioeconómico del centro de enseñanza

Media en los países y economías a los que se facilitó el cuestionario de PISA 2015 para profesores; profesores de asignaturas no científicas



Nota: La media incluye a todos los países que facilitaron el cuestionario de PISA dirigido a profesores, excepto Malasia.

Fuente: OCDE (2018_[20]), *Base de datos PISA 2015*, www.oecd.org/pisa/data/2015database/; (OECD, 2018_[17]), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

Tabla 4.4. Comparación de las características del profesorado entre los centros de enseñanza de entornos favorecidos y desfavorecidos

Países iberoamericanos; resultados basados en las respuestas de los profesores

■	Los centros desfavorecidos tienen mejores recursos que los centros favorecidos
■	Los centros desfavorecidos tienen peores recursos que los centros favorecidos
■	La diferencia no es significativa

Respuestas de los profesores de asignaturas no científicas				
	Promedio de años de experiencia docente	Promedio de años de antigüedad en el centro escolar	Proporción de profesores de asignaturas no científicas que tienen formación o titulación en todas las asignaturas que imparten	Proporción de profesores de ciencias con contrato de duración determinada (un curso escolar o menos)
	<i>desf. fav.</i>	<i>desf. fav.</i>	<i>desf. fav.</i>	<i>desf. fav.</i>
Brasil	15 15	8 7	80 % 86 %	20 % 4 %
Chile	15 14	10 8	88 % 92 %	26 % 17 %
Colombia	16 18	9 9	87 % 89 %	2 % 48 %
República Dominicana	11 16	6 9	80 % 87 %	3 % 11 %
Perú	12 14	6 7	88 % 88 %	52 % 59 %
Portugal	21 25	10 13	92 % 92 %	15 % 9 %
España	17 18	8 13	88 % 83 %	24 % 8 %
Sistemas educativos en los que los centros desfavorecidos tienen mejores recursos	0	0	0	1
Sistemas educativos en los que no hay diferencia	5	4	6	2
Sistemas educativos en los que los centros favorecidos tienen mejores recursos	2	3	1	4

Nota: Los países están clasificados por orden alfabético.

Fuente: OCDE (2018_[20]), *Base de datos PISA 2015*, www.oecd.org/pisa/data/2015database/; (OECD, 2018_[17]), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

Los centros socioeconómicamente favorecidos pueden proporcionar condiciones de trabajo más satisfactorias a los profesores y, por tanto, retenerlos durante más tiempo. Los docentes de estas escuelas podrían, por ejemplo, estar más familiarizados con los antecedentes de sus alumnos y los problemas a los que estos pudieran enfrentarse. Podrían dedicar más tiempo a la enseñanza y menos tiempo a gestionar los problemas conductuales de los estudiantes (y prefieren hacerlo), ya que contarían con el esfuerzo complementario de las familias de los alumnos para su educación y disciplina. Los profesores de los centros favorecidos también podrían beneficiarse de disponer de una cultura de colaboración y un liderazgo educativo más fuertes en el centro, o de la retroalimentación formal o informal que reciben sobre su eficacia, a través del rendimiento y el éxito de sus alumnos en la vida. En algunos países, los centros de

enseñanza de entornos favorecidos podrían ofrecer salarios más altos que los centros desfavorecidos, pero a menudo los beneficios no monetarios –como mejores equipamientos profesionales o desplazamientos más cortos o agradables desde y hacia el lugar de trabajo– podrían justificar la preferencia por trabajar en centros de enseñanza de entornos favorecidos. Un análisis reciente realizado con los datos de PISA 2015 indica que los profesores tienden a estar más satisfechos con su trabajo cuando trabajan en centros socioeconómicamente favorecidos, incluso después de incluir el factor de rendimiento escolar (Mostafa and Pál, 2018^[38]).

Si la mayoría de los profesores comparten una preferencia similar por trabajar en centros de enseñanza de entornos favorecidos, la movilidad del profesorado entre centros educativos puede reforzar la asignación selectiva de los profesores por experiencia. Los centros de entornos favorecidos se asocian a un estatus más elevado y son más atractivos para los profesores que desean aumentar su prestigio y que quizá disfruten trabajando con compañeros que se encuentran en una etapa profesional similar a la suya.

La movilidad del profesorado entre centros educativos (no el abandono total de la profesión) podría desempeñar un papel importante en la asignación selectiva de profesores experimentados en países en los que los docentes son funcionarios públicos y, una vez contratados, son asignados a puestos con arreglo a normas que rigen a escala del sistema, en lugar de a escala del centro de enseñanza. El denominado empleo basado en la carrera profesional (OECD, 2005^[11]) es el sistema utilizado en la mayoría de los países en Iberoamérica. En estos sistemas educativos, la movilidad interna suele ser voluntaria y suele darse prioridad a los profesores más experimentados, que tienen mayores opciones de elegir el lugar en el que trabajar. Los planes obligatorios de movilidad de Japón y Corea (OECD, 2005, p. 159^[11]), en virtud de los cuales los profesores son asignados periódicamente a otro centro, podrían aumentar de modo uniforme las tasas de rotación de personal en todas las escuelas y dar lugar a un mayor equilibrio entre profesores experimentados y principiantes en todos los centros (Recuadro 4.3).

Recuadro 4.3. Modo en que Japón y Corea atraen a profesores excelentes a centros de enseñanza de entornos desfavorecidos

En Japón y Corea, los centros de enseñanza socioeconómicamente favorecidos tienen al menos las mismas probabilidades que los alumnos de entornos favorecidos de contratar y de recibir clases, respectivamente, de profesores con formación de alta calidad, si se mide a partir de características como los años de experiencia, la certificación en todas las asignaturas que se imparten y, en el caso de los profesores de ciencias, la posesión de un título universitario con especialidad en ciencias.

En Japón se espera que los profesores cambien periódicamente de centro de enseñanza a lo largo de su carrera profesional. El objetivo es garantizar que todos los centros tengan acceso a profesores eficaces y que haya un equilibrio entre profesores experimentados y principiantes. La asignación de profesores a los centros la decide la autoridad educativa local, y las normas exactas que se siguen pueden variar.

En Corea, todos los profesores tienen una formación de alta calidad, lo que contribuye a los elevados niveles de rendimiento del país y a la distribución equitativa del profesorado. Otros elementos que contribuyen a esa alta calidad del profesorado son el gran prestigio del que gozan, la estabilidad laboral, la elevada remuneración y las condiciones laborales positivas, incluidos los altos niveles de colaboración entre los docentes. Corea tiene un plan de rotación del personal obligatorio para los profesores, lo que significa que tienen que cambiar de centro cada cinco años. Este plan ofrece también múltiples incentivos para atraer a los profesores a escuelas con grandes necesidades, entre otros: complementos salariales, clases con menos alumnos, reducción del horario lectivo, puntuación adicional para futuras promociones a puestos administrativos y capacidad de elección del siguiente centro. Estos dos últimos incentivos se consideran especialmente atractivos.

Fuente: OCDE (2005_[11]), *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*, <http://dx.doi.org/10.1787/19901496>; OCDE (2012_[10]), *Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>; Kang y Hong (2008_[40]) «El logro de la excelencia en el personal docente y la equidad en las oportunidades de aprendizaje en Corea del Sur», <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X08319571>.

La duración del servicio prestado por los profesores en un centro determinado (antigüedad) también puede influir positivamente en su enseñanza. Los datos de los Estados Unidos demuestran que los profesores que reciben una nueva asignación, ya sea un centro nuevo, una asignatura nueva o un nivel nuevo, no son tan eficaces como los profesores con más experiencia en un centro. Además, los estudiantes de entornos desfavorecidos tienen una probabilidad ligeramente mayor de ser asignados a estos profesores (Atteberry, Loeb and Wyckoff, 2016_[40]). La rotación del personal docente, que está inversamente relacionada con la antigüedad media de los profesores en un centro de enseñanza, ha demostrado asimismo ir en detrimento del aprendizaje de los estudiantes y ser más prevalente en centros de entornos desfavorecidos (Hanushek, Rivkin and Schiman, 2016_[41]; Ronfeldt, Loeb and Wyckoff, 2013_[42]; Jackson, Rockoff and Staiger, 2014_[37]; Boyd et al., 2008_[43]).

Los datos de Estados Unidos indican que la rotación del personal docente tiene efectos negativos, aunque los profesores que abandonan un centro suelen ser los menos eficaces, en particular en escuelas en las que se matriculan estudiantes de renta predominantemente baja (Hanushek and Rivkin, 2010_[44]). Por otro lado, en otros países, como Inglaterra (Allen, Burgess and Mayo, 2017_[9]) e Italia (Barbieri, Rossetti and Sestito, 2013_[45]) también se observan pruebas de una asociación positiva entre el nivel de desventaja de un centro de enseñanza y la tasa de rotación del personal docente.

La encuesta PISA preguntaba en el cuestionario para profesores sobre el número de años que habían trabajado como tales en las escuelas en las que ejercían la docencia en el momento de la encuesta (Tabla 4.4). En la República Dominicana, Portugal y España, los profesores de centros socioeconómicamente favorecidos tienen, por término medio, más antigüedad que los de centros desfavorecidos. En estos países, las escuelas desfavorecidas estaban sujetas a un mayor volumen de rotación del personal y, por tanto, a inestabilidad del equipo docente.

Otros indicadores basados en el cuestionario para profesores señalan también que los centros de enseñanza desfavorecidos tienen más dificultades para cubrir las vacantes de personal. En cuatro de los ocho sistemas educativos de Iberoamérica de los que se dispone de datos (Brasil, Chile, Portugal y España), los centros escolares desfavorecidos tenían una mayor proporción de profesores de asignaturas no científicas que trabajaban con un contrato para un curso escolar o menos, en comparación con los centros escolares favorecidos (Tabla 4.4); en Colombia se observó lo contrario. En Brasil, los profesores de asignaturas no científicas que trabajaban en escuelas de entornos desfavorecidos impartían asignaturas que no estaban incluidas en su programa de educación, formación o cualificación docente con más frecuencia que sus homólogos de centros socioeconómicamente favorecidos.

4.2.3. Opiniones de los directores y profesores sobre la calidad del profesorado

A partir de mediciones objetivas de la educación inicial, la cualificación y la experiencia docente de los profesores, muestra que muy pocos países compensan la situación de desventaja de los estudiantes de entornos desfavorecidos mediante la asignación de sus profesores más cualificados y experimentados a las escuelas con grandes necesidades, ya sea a través de mecanismos centralizados o descentralizados. Las mediciones más subjetivas de la calidad del profesorado, basadas en las respuestas de los directores y profesores de los centros escolares, tienden a confirmar y reforzar los resultados de los indicadores objetivos.

En el cuestionario PISA se pedía a los directores y profesores de los centros que indicaran en qué medida («nada», «muy poco», «algo» o «mucho») consideraban que el «personal docente inadecuado o escasamente cualificado» suponía un obstáculo para la enseñanza. Con arreglo a las respuestas facilitadas, las escuelas del cuartil inferior del perfil socioeconómico escolar sufrían más que los centros del cuartil superior la presencia de personal docente inadecuado o escasamente cualificado. Al centrar el análisis en las opiniones de los directores, la diferencia entre centros de entornos favorecidos y desfavorecidos fue significativa en México, Perú, España y Uruguay. En Perú, el 40 % de los alumnos matriculados en centros de enseñanza desfavorecidos tenían directores que informaron de que la escasa cualificación de los profesores representaba un obstáculo para el aprendizaje, frente a sólo el 13 % de los matriculados en centros favorecidos socioeconómicamente (Tabla 4.5).

Tabla 4.5. Comparación de las percepciones sobre la calidad del profesorado entre centros de entornos favorecidos y desfavorecidos

Países iberoamericanos; resultados basados en las respuestas de directores y profesores

■	Los centros desfavorecidos tienen mejores recursos que los centros favorecidos
■	Los centros desfavorecidos tienen peores recursos que los centros favorecidos
■	La diferencia no es significativa
■	Valores no facilitados

Percepciones subjetivas: El aprendizaje de los estudiantes está obstaculizado por...				
Respuestas de los directores		Respuestas de los profesores de ciencias		Respuestas de los profesores de asignaturas no científicas
Profesores inadecuados o poco cualificados	Profesores que no preparan bien las clases	Profesores inadecuados o poco cualificados	Profesores inadecuados o poco cualificados	
<i>desf.</i> <i>fav.</i>	<i>desf.</i> <i>fav.</i>	<i>desf.</i> <i>fav.</i>	<i>desf.</i> <i>fav.</i>	
Brasil	21 % 14 %	32 % 13 %	20 % 11 %	23 % 9 %
Chile	20 % 11 %	30 % 24 %	13 % 6 %	11 % 4 %
Colombia	33 % 22 %	11 % 5 %	20 % 12 %	17 % 10 %
Costa Rica	45 % 56 %	22 % 22 %		
República Dominicana	22 % 2 %	12 % 7 %	17 % 7 %	14 % 5 %
México	19 % 4 %	5 % 5 %		
Perú	40 % 13 %	26 % 14 %	28 % 14 %	23 % 12 %
Portugal	31 % 18 %	10 % 0 %	12 % 16 %	16 % 15 %
España	30 % 11 %	13 % 2 %	17 % 14 %	17 % 13 %
Uruguay	34 % 18 %	44 % 13 %		
Sistemas educativos en los que los centros desfavorecidos tienen mejores recursos	0	0	0	0
Sistemas educativos en los que no hay diferencia	6	7	4	2
Sistemas educativos en los que los centros favorecidos tienen mejores recursos	4	3	3	5

Nota: Los países están clasificados por orden alfabético. En Chile, la pregunta de la encuesta relativa a la certificación de los profesores se adaptó a los términos «profesores/as habilitados/as por el Ministerio de Educación». En los países/economías en los que no se pudo calcular el error estándar correspondiente a la diferencia entre los centros escolares favorecidos y desfavorecidos, las diferencias superiores a cinco puntos porcentuales se consideran significativas.

Fuente: OCDE (2018_[20]), *Base de datos PISA 2015*, www.oecd.org/pisa/data/2015database/; (OECD, 2018_[17]), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

Las opiniones de los profesores fueron a menudo similares a las de los directores en los países en los que se facilitó el cuestionario de PISA 2015 dirigido a profesores (Tabla 4.5). En Brasil, Chile, Colombia, la República Dominicana y Perú se observaron diferencias significativas entre las respuestas de los profesores de asignaturas no científicas que trabajaban en centros de entornos favorecidos y los que lo hacían en centros desfavorecidos; en Brasil, Chile y Perú, la diferencia fue significativa también entre los profesores de ciencias.

En el cuestionario PISA se solicitaba asimismo a los directores de escuelas de todos los países y economías participantes que indicaran en qué medida («nada», «muy poco», «algo» o «mucho») consideraban que suponía un obstáculo para el aprendizaje en su centro la falta de preparación de las clases por parte de los docentes y que estos no atendieran las necesidades individuales de los alumnos.

En Uruguay, el 29 % de los estudiantes estaban matriculados en escuelas cuyos directivos indicaron que la falta de la correcta preparación de las clases por parte de los profesores obstaculizaba, al menos en cierta medida, la capacidad de impartir enseñanza en sus centros. Este valor descendía al 13 % en estudiantes matriculados en centros de entornos favorecidos, lo que significa alrededor de una tercera parte del porcentaje de estudiantes (43 %) de centros desfavorecidos. De manera análoga, en Brasil y Portugal, los directores de centros desfavorecidos eran más proclives que sus homólogos de centros favorecidos a indicar que los profesores no estaban bien preparados para las clases.

En general, este apartado ha demostrado que, con independencia del indicador que se tenga en cuenta, parece que son pocos los sistemas educativos que compensan la situación de desventaja de los estudiantes de entornos desfavorecidos mediante la asignación de profesores mejor cualificados o más eficaces a las escuelas que prestan servicios a este tipo de alumnos. En todos los países de Iberoamérica, excepto Costa Rica (que no encuestó a los profesores), los directores o los profesores (en ocasiones, ambos) de centros de entornos desfavorecidos tenían más probabilidades de informar de que la presencia de personal docente inadecuado o escasamente cualificado suponía un obstáculo para el aprendizaje de los estudiantes que sus homólogos de centros de entornos favorecidos.

Recuadro 4.4. Calidad del profesorado en centros de enseñanza rurales y urbanos

En Chile, en 2015, los centros de enseñanza urbanos (según la definición de Recuadro 4.2) tenían contratados a más profesores/as habilitados/as por el Ministerio de Educación (97 %) que los rurales (12 %); en México, en cambio, los rurales tenían contratados a más docentes debidamente certificados (74 %) que los urbanos (57 %).

No obstante, si se tienen en cuenta las cualificaciones del profesorado de ciencias, los centros de enseñanza rurales tanto de Chile como de México (así como de Portugal) estaban en peor situación que los urbanos: en los tres países, las escuelas urbanas tenían contratados a más docentes con especialidad en ciencias que las rurales. Esto podría indicar que los centros de enseñanza rurales tienen más dificultades para atraer a los profesores más cualificados en determinadas disciplinas, como las ciencias, donde hay quizá mayor escasez de profesores cualificados y una mayor sensibilidad en relación con las diferencias salariales y condiciones de trabajo, dadas las muchas otras carreras profesionales por las que pueden optar los graduados en ciencias.

4.2.4. ¿Compensan los sistemas de educación pública iberoamericanos la situación de desventaja de los estudiantes de entornos desfavorecidos?

Los países pueden contrarrestar la situación de desventaja de los estudiantes de entornos desfavorecidos invirtiendo más recursos de personal docente y/o asignando a profesores mejor cualificados a los centros con necesidades. En general, cuando se tienen en cuenta únicamente los centros de enseñanza públicos y los concertados pueden distinguirse dos grupos de países en Iberoamérica.

En Chile, Colombia, México, Perú, Portugal, España y Uruguay, las escuelas públicas desfavorecidas tienden a tener clases más pequeñas y/o ratios de alumnos por profesor más reducidos en comparación con las escuelas de entornos favorecidos, pero ninguno de estos países asigna claramente a los profesores más cualificados y experimentados a los centros de enseñanza con mayores dificultades (Tabla 4.2 y Tabla 4.3).

En Brasil, Costa Rica y la República Dominicana, las escuelas públicas desfavorecidas tienen aproximadamente el mismo número de profesores que las escuelas públicas de entornos favorecidos, y estos profesores tienden a tener cualificaciones similares, con independencia del perfil socioeconómico del centro (Tabla 4.2 y Tabla 4.3).

4.3. ¿Qué relación hay entre la asignación selectiva del profesorado y la desigualdad en el rendimiento entre los estudiantes con diferente situación socioeconómica?

Las relaciones entre la desigualdad en el rendimiento entre los estudiantes con diferente situación socioeconómica y la estratificación de los sistemas educativos en grados, programas de estudios o tipos de centros escolares se ha analizado en muchas ocasiones (OECD, 2016, pp. 201-240^[21]; Van de Werfhorst and Mijs, 2010^[21]). Mucha menos atención se ha prestado a la relación entre la asignación selectiva del profesorado entre centros educativos y la desigualdad socioeconómica en el rendimiento de los estudiantes. El programa PISA ofrece una oportunidad única para comparar esta relación entre unos países y otros. Los datos de PISA también pueden utilizarse para identificar cómo varían

las características de los profesores entre los centros de enseñanza desfavorecidos y favorecidos en los países con sistemas educativos más equitativos.

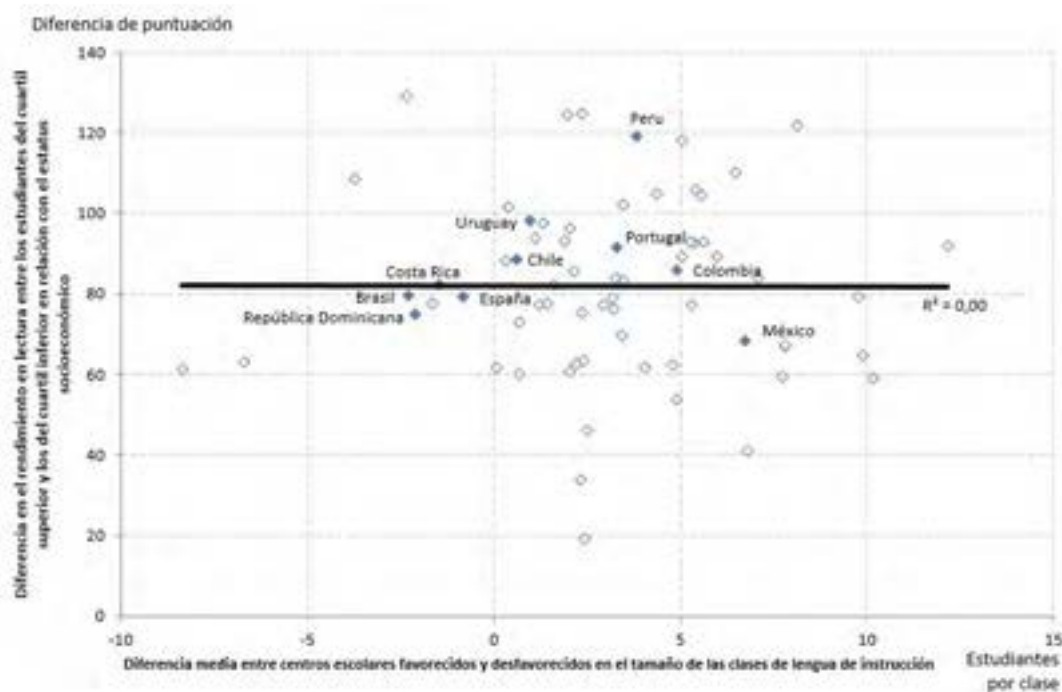
Este apartado correlaciona las diferencias en las características del personal docente entre escuelas desfavorecidas y favorecidas, con la diferencia media entre estudiantes favorecidos y desfavorecidos⁹, un indicador (a escala del sistema) de la desigualdad socioeconómica en el aprendizaje. En los apartados siguientes se relacionan los indicadores relativos a la asignación selectiva del profesorado (para todos los profesores o en concreto para los profesores de asignaturas no científicas) con la brecha en el rendimiento en lectura, así como los indicadores de asignación selectiva del profesorado (solo para profesores de ciencias) con la brecha en el rendimiento en ciencias.

4.3.1. Falta de personal docente y equidad en el rendimiento de los estudiantes

Los apartados anteriores han puesto de relieve la tendencia que se observa en muchos países iberoamericanos a compensar la situación de desventaja de los estudiantes de entornos desfavorecidos mediante la asignación de más profesorado a escuelas con grandes necesidades, la disminución del número de alumnos por clase o la reducción del ratio de alumnos por profesor. Sin embargo, no se observan asociaciones a escala del sistema entre estas políticas de compensación y la equidad en el rendimiento de los estudiantes. Por ejemplo, el coeficiente de correlación lineal –que mide la intensidad y la dirección de la dependencia entre dos variables– está próximo a 0 ($r = 0,00$) entre las diferencias en el tamaño de la clase y las brechas de rendimiento en lectura¹⁰. Esto significa que en los países que contrarrestan la situación de desventaja de los estudiantes de entornos desfavorecidos mediante la reducción del tamaño de la clase no se observan, por término medio, brechas en el rendimiento más pequeñas o más grandes que en los países en los que el tamaño de la clase no está relacionado con el nivel socioeconómico de los estudiantes, o en los que las clases son más numerosas en centros desfavorecidos (Figura 4.6).

Figura 4.6. Relación entre las diferencias socioeconómicas en el rendimiento en lectura y el tamaño de la clase

Desigualdades socioeconómicas en el rendimiento en lectura y diferencias en el tamaño de la clase entre centros de enseñanza favorecidos y desfavorecidos



Nota: Cada rombo representa un país/economía participante en PISA. Los países iberoamericanos figuran en un color más oscuro y con sus nombres. La línea de puntos indica una relación no significativa entre todos los países/economías.

Fuente: OCDE (2018_[20]), *Base de datos PISA 2015*, www.oecd.org/pisa/data/2015database/; (OECD, 2018_[17]), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

Lo anterior no significa que la asignación de más recursos de personal docente no puede reducir las desigualdades en el rendimiento de los estudiantes, relacionadas con el nivel socioeconómico. No obstante, podría indicar que, en la práctica, los esfuerzos actuales no son suficientes para compensar la situación de desventaja de los estudiantes de entornos desfavorecidos, o que cualquier efecto positivo podría desvirtuarse si las políticas aplicadas también generan diferencias en la calidad media del profesorado entre los centros de entornos favorecidos y desfavorecidos. De hecho, algunos estudios realizados recientemente sobre la repercusión del tamaño de la clase en los resultados de los alumnos muestran los efectos positivos que ha tenido las clases más pequeñas en diversos países (Francia, Israel, Noruega, Suecia y los Estados Unidos), en especial en los niveles de enseñanza primaria y después de controlar todos los factores que puedan distorsionar el resultado (Bouguen, Grenet and Gurgand, 2017_[46]). No obstante, varios países que compensan a los centros de enseñanza desfavorecidos con clases más pequeñas o menores ratios de alumnos por profesor han acabado teniendo, de forma no intencionada, profesores menos cualificados en las escuelas desfavorecidas. El efecto combinado podría explicar por qué las políticas que se centran exclusivamente en la cantidad de profesores, sin tener en cuenta la calidad, no han resultado eficaces para eliminar las brechas de rendimiento entre estudiantes de entornos favorecidos y desfavorecidos.

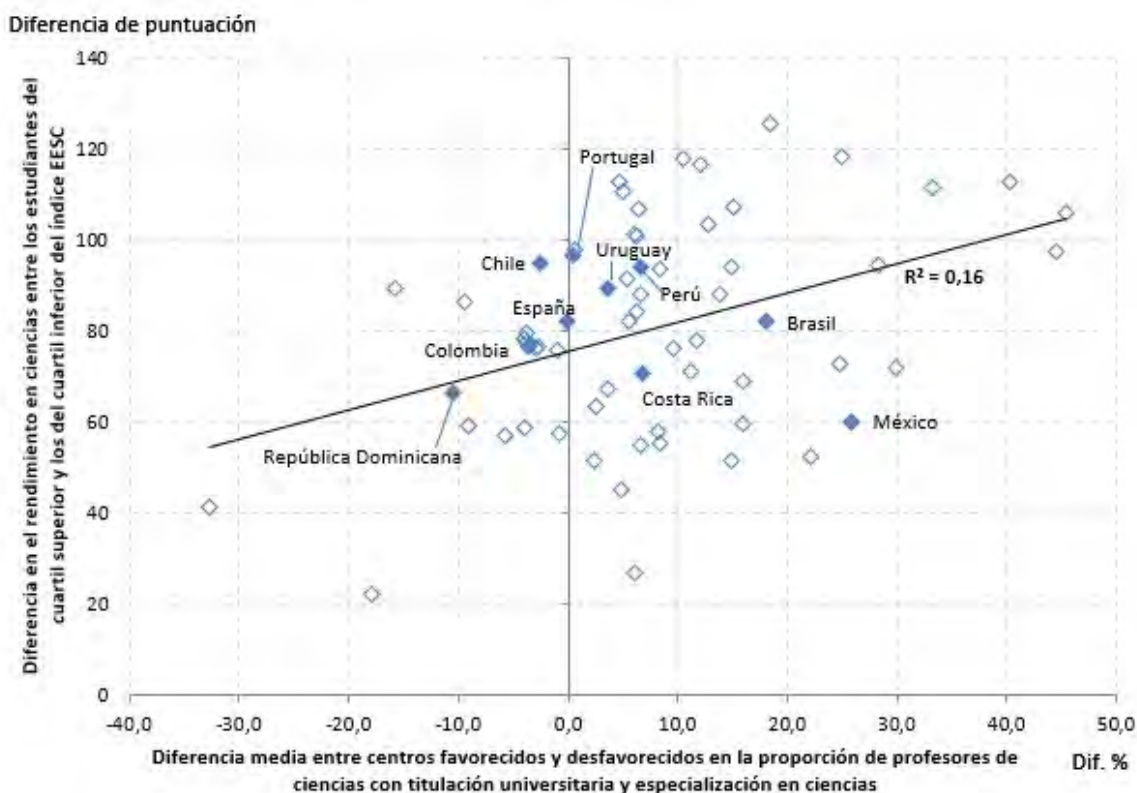
4.3.2. Asignación selectiva de profesores y equidad en el rendimiento de los estudiantes

Aunque no es frecuente en los países iberoamericanos, en otros países participantes en PISA, los profesores que trabajan en escuelas desfavorecidas suelen tener menos cualificaciones y experiencia que los de los centros socioeconómicamente favorecidos. En este apartado se examina si la asignación selectiva del profesorado basada en indicadores de calidad está relacionada con la equidad en el rendimiento.

Las diferencias en la formación inicial y la certificación de los profesores están relacionadas con brechas en el rendimiento de los estudiantes según el nivel socioeconómico. Por término medio, en todos los países y economías participantes en PISA, cuanto más grande sea la brecha en las cualificaciones de los profesores de ciencias (medidas sobre la base de la posesión de un título universitario con especialidad en ciencias) entre los centros favorecidos y desfavorecidos, mayor será la diferencia en el rendimiento en ciencias entre los estudiantes de los cuartiles superior e inferior según el nivel socioeconómico ($r = 0,40$) (Figura 4.7)¹¹.

Figura 4.7. Relación entre las diferencias socioeconómicas en el rendimiento en ciencias y en las cualificaciones de los profesores

Desigualdades socioeconómicas en el rendimiento en ciencias y diferencias en las cualificaciones de los profesores entre centros de enseñanza favorecidos y desfavorecidos



Nota: Cada rombo representa un país/economía participante en PISA. Los países iberoamericanos figuran en un color más oscuro y con sus nombres. La línea indica una relación positiva y significativa en todos los países/economías.

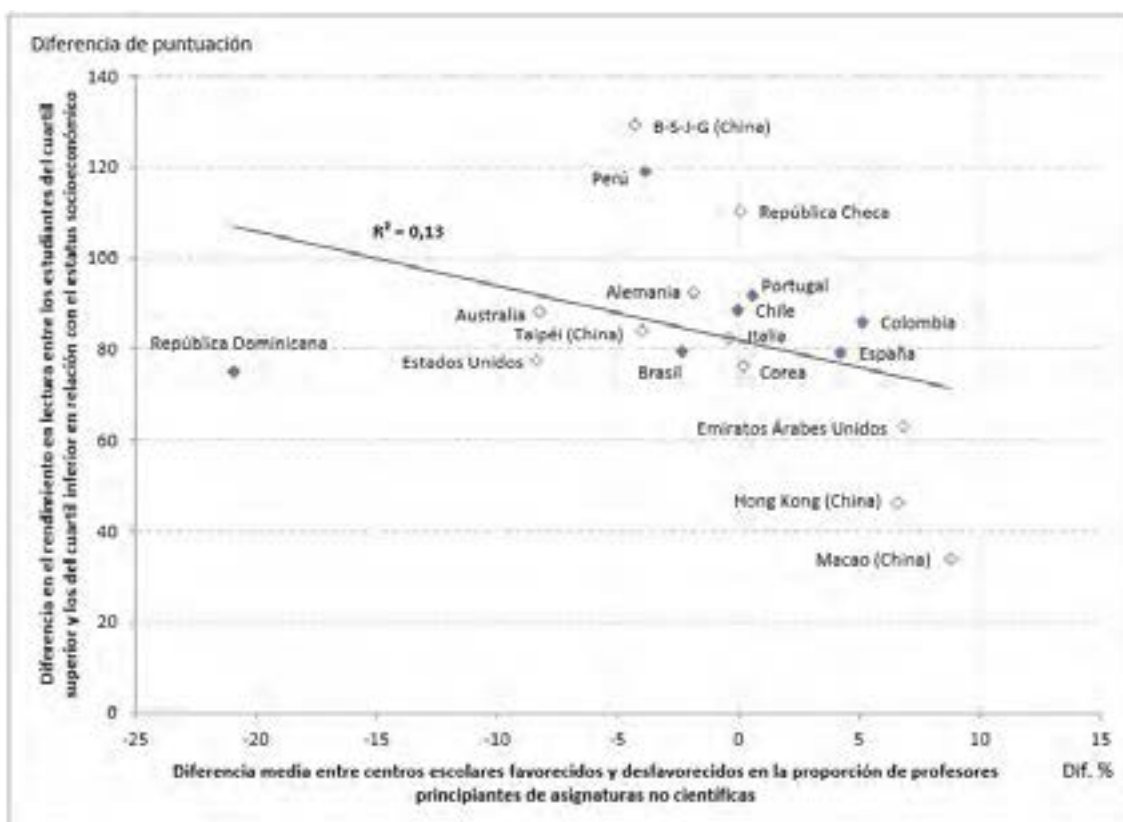
Fuente: OCDE (2018^[20]), *Base de datos PISA 2015*, www.oecd.org/pisa/data/2015database/; (OECD, 2018^[17]), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

En los países/economías en los que se facilitó el cuestionario opcional para profesores, la medida en que se distribuía a los profesores según su experiencia profesional también se asoció a la equidad en el rendimiento de los estudiantes. Los datos de PISA indican, en particular, que cuanto más desequilibrada es la distribución de profesores principiantes (profesores con cinco años de experiencia o menos), más desigual es el rendimiento entre los estudiantes con diferente situación socioeconómica ($r = -0,37$) (Figura 4.8)¹².

Algunas investigaciones pasadas indican que los profesores más experimentados son más eficaces, y que las diferencias en la eficacia de los docentes podrían ser especialmente notables en los primeros años de ejercicio de la docencia, ya que los profesores menos eficaces son más proclives a abandonar la profesión que los más eficaces. Además de ser un grupo de docentes más selecto (Hanushek, 2006^[47]; Hanushek, Rivkin and Schiman, 2016^[41]), los profesores más experimentados también adquieren capacidades valiosas en el trabajo y mediante oportunidades formales de desarrollo profesional (Wiswall, 2013^[48]; Papay and Kraft, 2015^[49]; Kraft and Papay, 2014^[50]; Harris and Sass, 2011^[32]).

Figura 4.8. Relación entre las diferencias socioeconómicas en el rendimiento en lectura y en la proporción de profesores principiantes

Desigualdades socioeconómicas en el rendimiento en lectura y diferencias entre centros de enseñanza favorecidos y desfavorecidos en la proporción de profesores principiantes



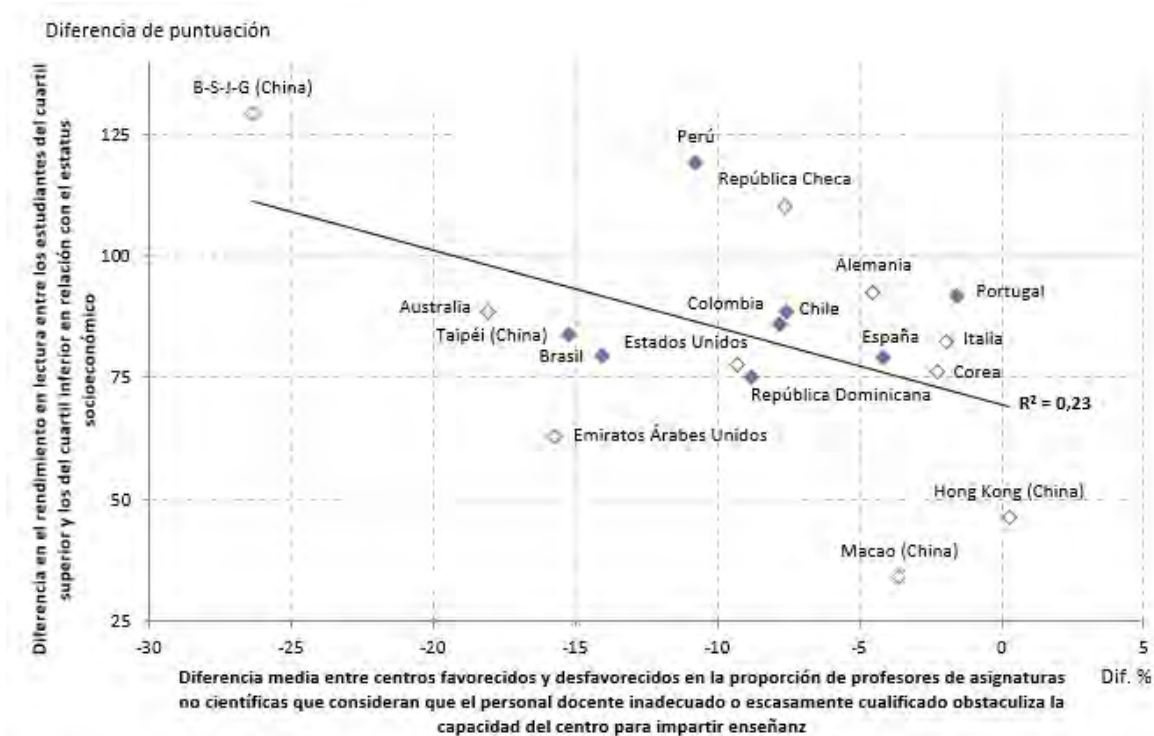
Nota: Cada rombo representa un país/economía participante en PISA. Los países iberoamericanos figuran en un color más oscuro. La línea indica una relación negativa y significativa en todos los países/economías.

Fuente: OCDE (2018^[20]), Base de datos PISA 2015, www.oecd.org/pisa/data/2015database/; (OECD, 2018^[17]), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

Los países tienden asimismo a tener disparidades mayores en el rendimiento en lectura relacionadas con el nivel socioeconómico si los profesores que trabajan en escuelas desfavorecidas tienen más probabilidades que los que trabajan en centros favorecidos de indicar que la presencia de personal docente inadecuado o escasamente cualificado limita la calidad de la enseñanza en su centro ($r = -0,48$) (Figura 4.9)¹³.

Figura 4.9. Relación entre las diferencias socioeconómicas en el rendimiento en lectura y en las percepciones de la calidad del profesorado

Desigualdades socioeconómicas en el rendimiento en lectura y diferencias entre centros de enseñanza favorecidos y desfavorecidos en las percepciones de la calidad del profesorado



Nota: Cada rombo representa un país/economía participante en PISA. Los países iberoamericanos figuran en un color más oscuro. La línea indica una relación negativa y significativa en todos los países/economías.
Fuente: OCDE (2018_[20]), *Base de datos PISA 2015*, www.oecd.org/pisa/data/2015database/; (OECD, 2018_[17]), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

Así pues, por término medio en los sistemas educativos que participan en PISA, los indicadores objetivos y subjetivos de la calidad del profesorado muestran que una distribución desigual de los profesores de calidad entre los centros de enseñanza va asociada a diferencias en el rendimiento en relación con el nivel socioeconómico de los estudiantes. En muchos países se observó menor presencia de profesores más cualificados y experimentados en centros de enseñanza desfavorecidos, y cuanto más generalizada era esta situación, mayor era la diferencia en el rendimiento de los estudiantes en relación con el nivel socioeconómico. Esto indica que cualquier política sobre el profesorado que intente abordar la situación de desventaja de los estudiantes de entornos desfavorecidos debe esforzarse por asignar a profesores de alta calidad, y no sólo a más profesores, a los alumnos insuficientemente atendidos.

4.4. Prestación de apoyo a los profesores que trabajan en centros de enseñanza desfavorecidos

Como ya se ha comentado, los docentes que trabajan en centros desfavorecidos en los países iberoamericanos no están mejor preparados o tienen más experiencia que los que trabajan en centros con menos dificultades, y que los directivos y profesores que trabajan en centros desfavorecidos perciben a menudo que la presencia de personal docente inadecuado o escasamente cualificado obstaculiza el aprendizaje de los alumnos. En este apartado se examina si los profesores de centros de enseñanza desfavorecidos reciben apoyo adicional. El apoyo podría consistir en participar en un programa de desarrollo profesional, en una red de profesores creada específicamente para la formación permanente del profesorado, en un plan formal de tutoría u observación entre compañeros a escala del centro, o en un diálogo informal con los colegas sobre cómo mejorar su actividad docente. El apoyo a los profesores también puede ser un aspecto del liderazgo escolar, una parte de las prácticas transformadoras.

En el cuestionario de PISA se preguntaba a los profesores si durante los tres meses anteriores a la encuesta habían participado en determinados tipos de actividades de desarrollo profesional. Por término medio, en los 18 países y economías que encuestaron a profesores, el 57 % de los docentes de asignaturas no científicas informaron de que habían participado en una red de profesores creada específicamente para la formación permanente del profesorado, el 62 % en un plan formal de tutoría u observación entre compañeros a escala del centro, y el 95 % en un diálogo informal con los colegas sobre cómo mejorar su actividad docente.

No obstante, ninguna de estas actividades (trabajo en red, tutorías, observación entre compañeros o coaching) se detectó con más frecuencia en los centros de enseñanza con grandes necesidades, por término medio en los países y en la mayoría de ellos¹⁴. De hecho, las tutorías, el coaching y la observación entre compañeros fueron más frecuentes en los centros de enseñanza más favorecidos de Chile y Colombia (para profesores de asignaturas no científicas) y en España (tanto para profesores de ciencias como de asignaturas no científicas). En los países iberoamericanos solo se observó el patrón opuesto en la República Dominicana (OECD, 2018_[17]). Los países en los que los profesores de centros de enseñanza favorecidos habían participado más en actividades de tutoría, coaching u observación entre compañeros que los profesores de centros desfavorecidos tendieron a presentar mayores diferencias en el rendimiento de los estudiantes relacionadas con el nivel socioeconómico ($r = 0,45$ para las diferencias en lectura).

Los directores también pueden desempeñar un papel importante en la prestación de apoyo a la eficacia del profesorado. Se han realizado pocas investigaciones cuantitativas sobre la distribución de directores eficaces entre centros de enseñanza con diferentes perfiles socioeconómicos (Urick and Bowers, 2014_[51]). Sin embargo, un liderazgo eficaz puede satisfacer múltiples objetivos de los centros de enseñanza, en particular de los desfavorecidos, como mejorar los resultados de los alumnos o retener al profesorado.

Para medir la calidad de los directores, en PISA 2015 se preguntaba a los profesores no científicos hasta qué punto estaban de acuerdo con las cinco afirmaciones siguientes relativas a su director escolar: 1) El director intenta llegar a un consenso con todo el personal a la hora de establecer las prioridades y los objetivos del centro; 2) el director es consciente de las necesidades de los profesores; 3) el director suscita nuevas ideas para el aprendizaje profesional del profesorado; 4) el director trata al personal docente como

profesionales, y 5) el director garantiza la participación del profesorado en la toma de decisiones. El índice de liderazgo transformador combina estos cinco elementos para medir el grado en que los profesores consideran a su director un líder transformador. Unos valores altos en este índice indican un liderazgo transformador más intenso. Para examinar cómo están distribuidos los directores entre las escuelas se pueden comparar los valores medios del índice para centros de enseñanza de los cuartiles inferior y superior del nivel socioeconómico.

En la mayoría de los sistemas educativos que facilitaron el cuestionario para profesores no hubo diferencias significativas entre los centros de enseñanza favorecidos y desfavorecidos en el nivel de liderazgo transformador de sus directores, según las respuestas de los profesores. No obstante, en dos de los siete países iberoamericanos que recopilamos datos en este sentido –Colombia y Perú–, los profesores de escuelas favorecidas tenían una opinión más elevada de su director que los profesores de las escuelas desfavorecidas. En cambio, en España, los profesores de escuelas desfavorecidas expresaron una opinión más elevada de sus directores que los de las escuelas favorecidas (OECD, 2018^[17]).

4.5. Repercusiones de estos resultados en las políticas

Los datos de la evaluación PISA demuestran que las desigualdades en el acceso a unos profesores y una enseñanza de calidad afectan a los países tanto si tienen tradiciones centralizadas como descentralizadas de selección y asignación de profesores, y que tienen una relación estrecha con las desigualdades en los resultados de aprendizaje entre los estudiantes de entornos favorecidos y desfavorecidos. El desigual acceso de los estudiantes desfavorecidos a profesores y docentes con formación de alta calidad es un problema real.

Aunque muchos países compensan a los centros de enseñanza de entornos difíciles con la asignación de más profesores, pocos han tenido éxito en la reducción de las desigualdades en el rendimiento de los estudiantes por esta vía. Esto indica que los esfuerzos actuales no son suficientes para compensar la desventaja de los estudiantes, o que los efectos positivos se están desvirtuando, ya que las políticas no abordan el problema de la calidad, además del de la cantidad, de docentes en los centros de enseñanza desfavorecidos. De hecho, en muchos países los profesores más cualificados y experimentados tienen menos probabilidades de trabajar en centros de enseñanza desfavorecidos y, cuanto más generalizada es esta situación, mayor será la diferencia en el rendimiento de los estudiantes en relación con el nivel socioeconómico.

Estos resultados significan que la mayoría de los países deberían realizar más esfuerzos para controlar cómo se asigna a los profesores a los centros de enseñanza: no sólo deben supervisar el número de profesores, sino también vigilar escrupulosamente sus cualificaciones, experiencia y eficacia. Cualquier política docente que intente abordar la situación de desventaja de los estudiantes de entornos desfavorecidos debe esforzarse por asignar a profesores de calidad, y no sólo a más profesores, a los estudiantes insuficientemente atendidos.

En respuesta a las disparidades en la calidad del profesorado entre los centros de enseñanza favorecidos y desfavorecidos, o entre los centros rurales y urbanos, los países con sistemas descentralizados de gestión del profesorado podrían necesitar reforzar la reasignación de la financiación escolar y posiblemente asignar a los mejores líderes escolares a los centros más difíciles.

Los países con sistemas más centralizados de selección y contratación de profesores deberían, a su vez, considerar el aumento del nivel de responsabilidad escolar en estos procesos. En los países y economías participantes en PISA, los mayores niveles de autonomía escolar para la gestión del profesorado tienden a realizar una asignación selectiva de los profesores más equitativa en los distintos centros de enseñanza (OECD, 2018^[17]). Sin embargo, la capacidad de los líderes escolares para gestionar los recursos humanos no puede crearse de la noche a la mañana. Un enfoque gradual que inicialmente ofrezca a las escuelas la posibilidad de crear un conjunto limitado de puestos de proyecto muy atractivos para profesores experimentados y de formar equipos más sólidos y coherentes, como se ha propuesto recientemente en Francia (Cour des Comptes, 2017^[52]), podría ser una respuesta eficaz a este problema.

Los incentivos financieros dirigidos a los profesores (aumentos salariales y otros tipos de emolumentos adicionales) también se consideran a menudo necesarios para compensar las condiciones laborales poco motivadoras en centros de enseñanza concretos. No obstante, aunque hay estudios que han demostrado los efectos positivos de estos planteamientos en Carolina del Norte (Estados Unidos) (Clotfelter et al., 2008^[12]), no ha sucedido lo mismo en Francia (Bénabou, Kramarz and Prost, 2009^[26]; Prost, 2013^[25]). Incentivos similares podrían funcionar de forma diferente en lugares distintos, en función del marco general para la contratación del profesorado y la progresión de la carrera profesional, así como de la cuantía del incentivo.

Por otro lado, los países con fuertes tradiciones de centralización de la gestión del profesorado podrían responder a la falta de equidad en la asignación selectiva de los profesores mediante la creación de un requisito de movilidad, como se hace en Japón y Corea, por ejemplo (Recuadro 4.3). Este requisito, sin embargo, no debería traducirse en asignaciones laborales breves, dado que una rotación excesiva del personal docente –un problema que se observa con mayor frecuencia en los centros de enseñanza desfavorecidos– puede tener efectos negativos en la colaboración entre los profesores y el rendimiento de los estudiantes. Al mismo tiempo, una rotación demasiado baja del personal puede dificultar la difusión de nuevas ideas y planteamientos. Al implantar un requisito de movilidad del profesorado (por ejemplo, cada 5 a 7 años), los países podrían estimular un crecimiento profesional continuo y garantizar además que los profesores eficaces estuvieran distribuidos de forma equitativa entre los centros de enseñanza.

Además de limitar la falta de equidad en la asignación selectiva del profesorado entre las escuelas, muchos sistemas educativos también pueden adoptar más medidas para abordar las necesidades de todos los profesores, en especial de los principiantes, en los centros de enseñanza desfavorecidos. Se pueden adoptar muchas medidas durante la formación inicial y más adelante, mediante tutorías y oportunidades de desarrollo profesional personalizadas, para dotar a los profesores de las capacidades necesarias que les permitan trabajar en centros de enseñanza desfavorecidos y facilitarles información precisa de los contextos sociales de esos centros y sus estudiantes. Este apoyo también puede modificar indirectamente las preferencias del profesorado. Los docentes suelen disfrutar ayudando a los niños a desarrollarse y contribuir a la sociedad, y no tienen motivos para rehusar los retos de la enseñanza a estudiantes desfavorecidos. Pero los profesores también son más proclives a querer trabajar en centros de enseñanza desfavorecidos si consideran que cuentan con el apoyo de los directivos, si pueden colaborar con sus compañeros y si disponen de recursos adecuados para abordar los problemas a los que se enfrentan.

4.6. Notas

² Aunque la falta de equidad se refiere simplemente a la variación observada en una característica concreta, la equidad es un concepto normativo, basado en una idea de justicia social. En el presente capítulo, la falta de equidad se refiere a una situación en la que el acceso desigual a los recursos educativos entre grupos de estudiantes (definido por sus orígenes familiares o características demográficas) refuerza su ventaja o desventaja inicial.

³ La cobertura poblacional es demasiado pequeña para garantizar la comparabilidad de los resultados en Argentina, por lo que estos no se comentan en el presente capítulo.

⁴ «Nivel modal de la CINE» se define aquí como los niveles a los que asiste al menos una tercera parte de los incluidos en la muestra de PISA. En Colombia, Costa Rica, México, Portugal y Uruguay, los centros de enseñanza secundaria inferior (nivel 2 de la CINE) y secundaria superior (nivel 3 de la CINE) responden a tal definición. En Brasil, Chile, la República Dominicana y Perú, los análisis se limitan a los centros de enseñanza secundaria superior, y en España, a los de secundaria inferior.

⁵ Por «lengua de instrucción» se entiende el idioma en el que los alumnos del centro realizaron la prueba de PISA.

⁶ Para calcular los promedios y las cuotas a partir de las respuestas de los docentes, se generaron pesos muestrales de los profesores, de modo que la suma de estos pesos en cada centro es igual a la suma de los pesos de los estudiantes en el mismo centro. Todos los profesores de ciencias de un mismo centro tienen el mismo peso, al igual que los profesores de asignaturas no científicas. Los datos de los profesores de ciencias y los profesores de asignaturas no científicas se analizan por separado, ya que representan dos poblaciones diferenciadas y no superpuestas para el muestreo.

⁷ En general, las publicaciones sobre investigaciones, basadas principalmente en datos de los Estados Unidos, reflejan resultados mixtos sobre los efectos de las características observables de los profesores –como la posesión de un título de educación terciaria, sus certificaciones o su experiencia– en los logros de los estudiantes. La mayoría de los estudios reflejan efectos positivos de la experiencia, aunque en ocasiones se califican de «débiles» o de limitados a los primeros años. Muchos estudios también consideran que las certificaciones o licencias de los profesores tienen efectos positivos en el aumento de los logros de los estudiantes (Clotfelter, Ladd and Vigdor, 2007_[27]; Goldhaber and Brewer, 2000_[58]; Clotfelter, Ladd and Vigdor, 2010_[28]), aunque algunos estudios solo registran efectos pequeños (Kane, Rockoff and Staiger, 2008_[54]). Por el contrario, las cualificaciones de nivel terciario de los profesores, como la especialización en pedagogía o un título de máster, suelen no estar relacionadas con el rendimiento de los estudiantes (Buddin and Zamarro, 2009_[55]; Chingos and Peterson, 2011_[56]).

⁸ Los resultados correspondientes a dos jurisdicciones subnacionales en los Estados Unidos –Massachusetts (escuelas públicas) y Carolina del Norte (escuelas públicas)– no están incluidos en la media internacional que se ofrece en este capítulo.

⁹ Los alumnos favorecidos son estudiantes situados en el cuartil superior nacional del índice relativo al estatus económico, social y cultural (EESC); los alumnos desfavorecidos están situados en el cuartil inferior nacional de este índice.

¹⁰ La «r» se refiere al coeficiente de correlación de Pearson, que mide la asociación lineal entre dos variables y que varía entre -1 (indica una relación inversa perfecta entre las dos

variables) y 1 (indica una relación lineal perfecta entre las dos variables). Los valores próximos a 0 indican que la relación lineal es débil. Tampoco existe correlación ($r = 0,03$) entre las puntuaciones medias en lectura y las disparidades en el tamaño de la clase entre centros favorecidos y desfavorecidos.

¹¹ La correlación entre las puntuaciones medias en ciencias y las disparidades en las calificaciones de los profesores de ciencias entre escuelas favorecidas y desfavorecidas no es significativa ($r = 0,21$).

¹² Los países/economías en los que los profesores principiantes trabajan con más frecuencia en centros de enseñanza favorecidos que en desfavorecidos también tienden a tener un rendimiento medio superior en lectura ($r = 0,43$).

¹³ La correlación entre la diferencia en las percepciones de los profesores sobre la falta de personal docente entre los centros de enseñanza favorecidos y desfavorecidos y el rendimiento medio en lectura no es significativa ($r = 0,25$).

¹⁴ Estos resultados concuerdan con los resultados de 38 países y economías participantes en TALIS 2013: no se observaron diferencias significativas por lo que respecta a actividades de red de los profesores entre los centros de enseñanza con concentraciones bajas de estudiantes desfavorecidos y aquellos con concentraciones altas (OECD, 2016, p. 97_[53]).

4.7. Referencias

- Akiba, M., G. LeTendre and J. Scribner (2007), “Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries”, *Educational Researcher*, Vol. 36/7, pp. 369-387, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X07308739>. [57]
- Allen, R., S. Burgess and J. Mayo (2017), “The teacher labour market, teacher turnover and disadvantaged schools: New evidence for England”, *Education Economics*, Vol. 26/1, pp. 4-23, <http://dx.doi.org/10.1080/09645292.2017.1366425>. [9]
- Atteberry, A., S. Loeb and J. Wyckoff (2016), “Teacher churning: Reassignment rates and implications for student achievement”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 39/1, pp. 3-30, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373716659929>. [40]
- Barbieri, G., C. Rossetti and P. Sestito (2013), “Teacher mobility and student learning”, *INVALSI Working Papers*, No. 18, INVALSI, <http://www.aiel.it/Old/bacheca/LUISS/papers/rossetti.pdf> (accessed on 11 December 2017). [45]
- Bénabou, R., F. Kramarz and C. Prost (2009), “The French zones d’éducation prioritaire: Much ado about nothing?”, *Economics of Education Review*, Vol. 28/3, pp. 345-356, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.04.005>. [26]
- Bouguen, A., J. Grenet and M. Gurgand (2017), “La taille des classes influence-t-elle la réussite scolaire?”, *Les Notes de l’IPP*, No. 28, Institut des Politiques Publiques, Paris, <https://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2017/09/n28-notesIPP-sept2017.pdf> (accessed on 01 December 2017). [46]
- Boyd, D. et al. (2008), “The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high-poverty schools”, *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 27/4, pp. 793-818, <http://dx.doi.org/10.1002/pam.20377>. [43]
- Buddin, R. and G. Zamarro (2009), “Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools”, *Journal of Urban Economics*, Vol. 66/2, pp. 103-115, <http://dx.doi.org/10.1016/J.JUE.2009.05.001>. [55]
- Chingos, M. and P. Peterson (2011), “It’s easier to pick a good teacher than to train one: Familiar and new results on the correlates of teacher effectiveness”, *Economics of Education Review*, Vol. 30/3, pp. 449-465, <http://dx.doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2010.12.010>. [56]
- Clotfelter, C., H. Ladd and J. Vigdor (2005), “Who teaches whom? Race and the distribution of novice teachers”, *Economics of Education Review*, Vol. 24/4, pp. 377-392, <http://dx.doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2004.06.008>. [5]
- Clotfelter, C., H. Ladd and J. Vigdor (2007), “Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects”, *Economics of Education Review*, Vol. 26/6, pp. 673-682, <http://dx.doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2007.10.002>. [27]
- Clotfelter, C. et al. (2008), “Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina”, *Journal of Public Economics*, Vol. 92/5-6, pp. 1352-1370, <http://dx.doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2007.07.003>. [12]
- Clotfelter, C., H. Ladd and J. Vigdor (2010), “Teacher Credentials and Student Achievement in High School”, *Journal of Human Resources*, Vol. 45/3, pp. 655-681, <http://dx.doi.org/10.3368/jhr.45.3.655>. [28]
- Cour des Comptes (2017), *Gérer les Enseignants Autrement: Une Réforme qui Reste à Faire*, [52]

- Cour des Comptes, Paris, <https://www.ccomptes.fr/fr/documents/39998>.
- Croninger, R. et al. (2007), “Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement”, *Economics of Education Review*, Vol. 26/3, pp. 312-324, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.05.008>. [35]
- Darling-Hammond, L. (2004), “Inequality and the right to learn: Access to qualified teachers in California’s public schools”, *Teachers College Record*, Vol. 106/10, <http://internationalteacher.org/wiki.edu/msu.edu/file/view/Darling-Hammond+%282004%29.pdf> (accessed on 07 December 2017), pp. 1936-1966. [3]
- Davezies, L. and M. Garrouste (2014), “More harm than good? Sorting effects in a compensatory education program”, *CREST Working Papers*, No. 2014-42, CREST, Paris, http://manongarrouste.fr/sites/default/files/Davezies_Garrouste.pdf (accessed on 11 December 2017). [24]
- Dieterle, S. (2015), “Class-size reduction policies and the quality of entering teachers”, *Labour Economics*, Vol. 36, pp. 35-47, <http://dx.doi.org/10.1016/J.LABECO.2015.07.005>. [23]
- Donitsa-Schmidt, S. and R. Zuzovsky (2016), “Quantitative and qualitative teacher shortage and the turnover phenomenon”, *International Journal of Educational Research*, Vol. 77, pp. 83-91, <http://dx.doi.org/10.1016/J.IJER.2016.03.005>. [7]
- Goldhaber, D. and D. Brewer (2000), “Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22/2, pp. 129-145, <http://dx.doi.org/10.3102/01623737022002129>. [58]
- Goldhaber, D., L. Lavery and R. Theobald (2015), “Uneven playing field? Assessing the teacher quality gap between advantaged and disadvantaged students”, *Educational Researcher*, Vol. 44/5, pp. 293-307, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X15592622>. [8]
- Goodson, I., S. Moore and A. Hargreaves (2006), “Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers’ missions, memory, and meaning”, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 42/1, pp. 42-61, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X05278180>. [33]
- Hanushek, E. (2006), “School resources”, in Hanushek, E. and F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, [http://dx.doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)02014-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02014-9). [47]
- Hanushek, E. and S. Rivkin (2006), “Teacher quality”, in Hanushek, E. and F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, [http://dx.doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)02018-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02018-6). [34]
- Hanushek, E. and S. Rivkin (2010), “Constrained job matching: Does teacher job search harm disadvantaged urban schools?”, *NBER Working Paper*, No. 15816, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w15816>. [44]
- Hanushek, E., S. Rivkin and J. Schiman (2016), “Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction”, *Economics of Education Review*, Vol. 55, pp. 132-148, <http://dx.doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2016.08.004>. [41]
- Harris, D. and T. Sass (2011), “Teacher training, teacher quality and student achievement”, *Journal of Public Economics*, Vol. 95/7-8, pp. 798-812, <http://dx.doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2010.11.009>. [32]
- Jackson, C., J. Rockoff and D. Staiger (2014), “Teacher effects and teacher-related policies”, *Annual Review of Economics*, Vol. 6/1, pp. 801-825, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-> [37]

[economics-080213-040845](https://doi.org/10.3368/jhr.44.1.223).

- Jepsen, C. and S. Rivkin (2009), “Class size reduction and student achievement: The potential tradeoff between teacher quality and class size”, *Journal of Human Resources*, Vol. 44/1, pp. 223-250, <http://dx.doi.org/10.3368/jhr.44.1.223>. [22]
- Kane, T., J. Rockoff and D. Staiger (2008), “What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City”, *Economics of Education Review*, Vol. 27/6, pp. 615-631, <http://dx.doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2007.05.005>. [54]
- Kang, N. and M. Hong (2008), “Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea”, *Educational Researcher*, Vol. 37/4, pp. 200-207, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X08319571>. [39]
- Karsten, S. (2006), “Policies for disadvantaged children under scrutiny: The Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA”, *Comparative Education*, Vol. 42/2, pp. 261-282, <https://doi.org/10.1080/03050060600628694>. [13]
- Knight, D. (2016), “Are school districts allocating resources equitably? The Every Student Succeeds Act, teacher experience gaps, and equitable resource allocation”, *CERPS Working Paper*, No. 2016-2, University of Texas at El Paso, El Paso, TX, <http://volt.utep.edu/collegeofeducation/home/index.php/research/research-2> (accessed on 26 July 2017). [14]
- Kraft, M. and J. Papay (2014), “Can Professional Environments in Schools Promote Teacher Development? Explaining Heterogeneity in Returns to Teaching Experience”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 36/4, pp. 476-500, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373713519496>. [50]
- Lankford, H., S. Loeb and J. Wyckoff (2002), “Teacher Sorting and the Plight of Urban Schools: A Descriptive Analysis”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 24/1, pp. 37-62, <http://dx.doi.org/10.3102/01623737024001037>. [18]
- Leigh, A. (2010), “Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students’ test scores”, *Economics of Education Review*, Vol. 29/3, pp. 480-488, <http://dx.doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2009.10.010>. [36]
- Monk, D. (1994), “Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement”, *Economics of Education Review*, Vol. 13/2, pp. 125-145, [http://dx.doi.org/10.1016/0272-7757\(94\)90003-5](http://dx.doi.org/10.1016/0272-7757(94)90003-5). [29]
- Mostafa, T. and J. Pál (2018), “Science teachers’ satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey”, *OECD Education Working Papers*, No. 168, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en>. [38]
- Murnane, R. and J. Steele (2007), “What is the problem? The challenge of providing effective teachers for all children”, *The Future of Children*, Vol. 17/1, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17407921> (accessed on 07 December 2017), pp. 15-43. [6]
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/19901496>. [11]
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>. [10]
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, [1]

- OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>. [21]
- OECD (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>. [53]
- OECD (2017), *The Funding of School Education*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>. [16]
- OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, OECD Publishing. [17]
- OECD (2018), *PISA 2015 Database*, OECD, <http://www.oecd.org/pisa/data/2015database/>. [20]
- Papay, J. and M. Kraft (2015), “Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement”, *Journal of Public Economics*, Vol. 130, pp. 105-119, <http://dx.doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2015.02.008>. [49]
- Prost, C. (2013), “Teacher mobility: Can financial incentives help disadvantaged schools to retain their teachers?”, *Annals of Economics and Statistics* 111/112, pp. 171-191, <http://dx.doi.org/10.2307/23646330>. [25]
- Rivkin, S., E. Hanushek and J. Kain (2005), “Teachers, schools, and academic achievement”, *Econometrica*, Vol. 73/2, pp. 417-458, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>. [4]
- Rockoff, J. (2004), “The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data”, *American Economic Review*, Vol. 94/2, pp. 247-252, <http://dx.doi.org/10.1257/0002828041302244>. [31]
- Ronfeldt, M. and M. Reininger (2012), “More or better student teaching?”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28/8, pp. 1091-1106, <http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2012.06.003>. [30]
- Ronfeldt, M., S. Loeb and J. Wyckoff (2013), “How teacher turnover harms student achievement”, *American Educational Research Journal*, Vol. 50/1, pp. 4-36, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831212463813>. [42]
- Steele, J. et al. (2015), “The distribution and mobility of effective teachers: Evidence from a large, urban school district”, *Economics of Education Review*, Vol. 48/C, pp. 86-101, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.009>. [15]
- UNESCO (2015), *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*, UNESCO Publishing, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf> (accessed on 20 December 2017). [19]
- Urick, A. and A. Bowers (2014), “What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership”, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 50/1, pp. 96-134, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X13489019>. [51]
- Van de Werfhorst, H. and J. Mijs (2010), “Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective”, *Annual Review of Sociology*, Vol. 36, pp. 407-28, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538>. [2]
- Wiswall, M. (2013), “The dynamics of teacher quality”, *Journal of Public Economics*, Vol. 100, pp. 61-78, <http://dx.doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2013.01.006>. [48]

5. Desarrollo profesional y evaluación del profesorado

Si los países iberoamericanos desean atraer y retener a los mejores docentes, tendrán que identificar y desarrollar las áreas en las que estos necesitan más ayuda. En el presente capítulo se analizan las estrategias clave para lograr este objetivo: el desarrollo profesional y la evaluación del profesorado. Comienza describiendo los sistemas de desarrollo profesional en la región, centrándose en especial en el índice de participación, los costes, el tipo y los mecanismos de formación eficaces. Seguidamente, se ofrece una visión general de los sistemas de evaluación del profesorado en un conjunto de países iberoamericanos seleccionados y una comparación con los sistemas de evaluación de países con sistemas educativos de alto rendimiento.

Los datos estadísticos para Israel los han facilitado las autoridades competentes de Israel, y se hacen responsables de los mismos. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Los centros escolares y los docentes tienen encomendada la tarea de preparar a los estudiantes para desempeñar un papel activo y responsable en la sociedad. La competencia del profesorado y las políticas públicas eficaces son fundamentales para lograr tal objetivo. Por lo tanto, un componente clave de las responsabilidades de los profesores es dotar a los estudiantes de competencias cognitivas y no cognitivas. Entre estas se incluyen formas de pensar y de trabajar (creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración), herramientas de trabajo (como la tecnología de la información y la comunicación), y competencias relacionadas con la ciudadanía y la responsabilidad personal y social necesarias para prosperar en las sociedades actuales. Los sistemas de desarrollo de la carrera profesional y la evaluación de los docentes son dos procesos cruciales para garantizar la adquisición de competencias por parte de los docentes y para supervisar su desarrollo.

Los programas de desarrollo profesional durante el ejercicio de la docencia tienen por objeto dotar a los profesores de herramientas o competencias nuevas, o de otras que sirvan para sustituir a las que ya poseen. El desarrollo profesional está integrado en el concepto de la docencia como aprendizaje de por vida, que reconoce la necesidad de que los profesores mejoren continuamente a lo largo de su vida profesional y se adapten a las demandas y los requisitos cambiantes del centro educativo y del aula (OECD, 2005^[1]). En consecuencia, el desarrollo profesional implica comprender las necesidades de los docentes y ayudarles a aprender, reflexionar y mejorar su práctica (OECD, 2013^[2]).

Las evaluaciones de los profesores constituyen un mecanismo útil para descubrir cuáles son estas necesidades de desarrollo profesional. Se trata de un tema controvertido, ya que las evaluaciones suelen asociarse a procedimientos de rendición de cuentas con consecuencias importantes para los profesores. Sin embargo, la evaluación puede ser más que una herramienta para vincular el rendimiento con las consecuencias para las carreras de los profesores, puesto que también proporciona información que ayuda a identificar las áreas en las que se requiere una mejora profesional. En otras palabras, puede facilitar información sobre el rendimiento de los profesores y cómo apoyarles y mejorar su motivación y las estrategias pedagógicas.

En este capítulo se ofrece una visión general de estas dos dimensiones cruciales de la calidad, el desarrollo profesional y la evaluación de los docentes en los países iberoamericanos. En la primera sección se trata el desarrollo profesional, empezando por las oportunidades de iniciación profesional y tutoría, para pasar a explorar el desarrollo profesional continuo de los docentes iberoamericanos. En la segunda sección se analizan las principales características de los sistemas de evaluación del profesorado en la región y se comparan con las de los sistemas educativos más eficaces del mundo.

Los datos empíricos utilizados para redactar este capítulo están extraídos de TALIS 2013 (OECD, 2014^[3]) y del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015 (OECD, 2016^[4]).

5.1. Desarrollo profesional en los países iberoamericanos

La bibliografía especializada define el desarrollo profesional de los docentes de muchas formas, si bien todas ellas tienen un núcleo común: procedimientos de aprendizaje de los profesores, aprender a aprender y transformar sus conocimientos en prácticas que promuevan el crecimiento de los alumnos (Avalos, 2011^[5]).

La encuesta TALIS de la OCDE adopta una definición amplia del desarrollo profesional. En concreto, lo define como las actividades que tienen por objeto enriquecer las

competencias, los conocimientos, la experiencia y otras características individuales de un docente (OECD, 2014^[3]). Por ende, el desarrollo profesional puede tener lugar desde el momento en que los docentes inician su trayectoria profesional en un centro educativo. De hecho, las actividades de tutoría e iniciación profesional son las primeras formas de desarrollo profesional para los docentes nuevos. El desarrollo profesional puede adoptar diversas formas, desde las más formales (como cursos o talleres) hasta las más informales (como la colaboración con otros profesores o la participación en actividades extraescolares).

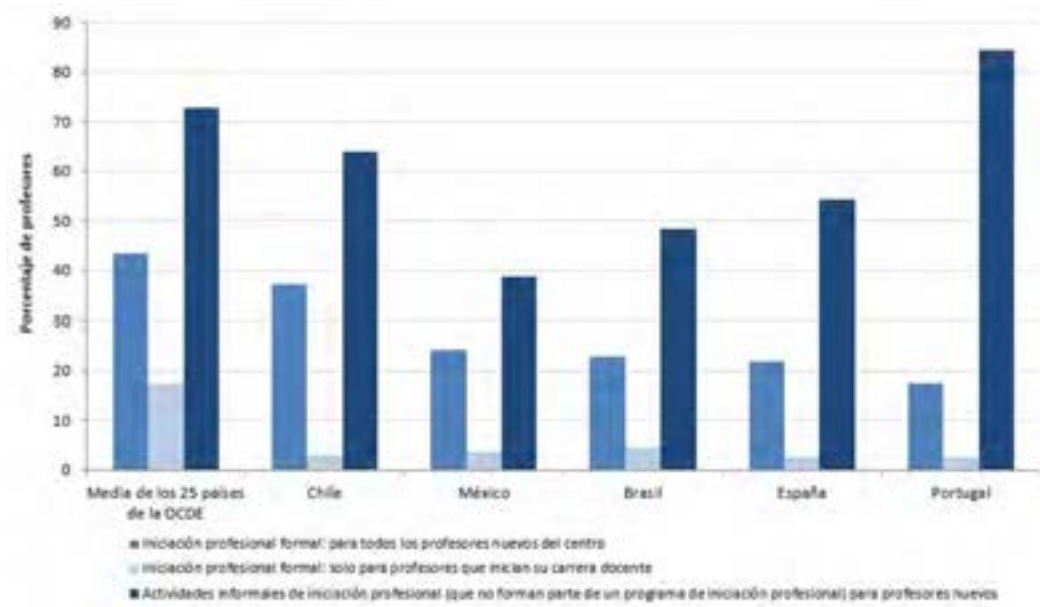
En esta sección se describen las distintas formas de desarrollo profesional que hay en la región iberoamericana. Se empieza describiendo la participación de los docentes en actividades de iniciación profesional y tutoría. Seguidamente se aborda el papel del desarrollo profesional en la mejora de la docencia en la región. Se describen los tipos de desarrollo profesional en los que los docentes participan con mayor frecuencia, junto con las necesidades de aprendizaje más apremiantes en la región. Se concluye con un análisis de las formas más eficaces de desarrollo profesional.

5.1.1. Iniciación profesional y tutorías

Los programas de iniciación profesional son un conjunto de actividades estructuradas que prestan apoyo al profesor cuando este se incorpora al centro educativo o, en el caso de los profesores nuevos, cuando este se inicia en la profesión docente. Como media en los 25 países de la OCDE que participaron en TALIS 2013, el 43 % de los docentes trabajaban en centros educativos cuyos directores informaron de la existencia de programas de iniciación profesional para todos los profesores nuevos del centro, y en el 18 % de los centros estos programas solo estaban disponibles para los que se incorporaban a la profesión docente. En total, alrededor de las tres cuartas partes de los profesores (72 %) trabajaban en centros con programas de iniciación profesional informales. Pero la situación en los países iberoamericanos participantes dista mucho de ser ideal: en Brasil, México, Portugal y España, entre el 70% y el 80 % de los docentes trabajan en centros que carecen de programas de iniciación profesional formales (Figura 5.1).

Figura 5.1. Acceso a programas de iniciación profesional, TALIS 2013

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior cuyo director informa de la existencia de procesos de iniciación profesional para los profesores nuevos del centro



Nota: Los países se clasifican en orden descendente atendiendo al porcentaje de docentes cuyos directores informan de la existencia de procesos de iniciación profesional para todos los profesores nuevos del centro. Datos extraídos de las preguntas 33A y 34 del cuestionario principal de TALIS.

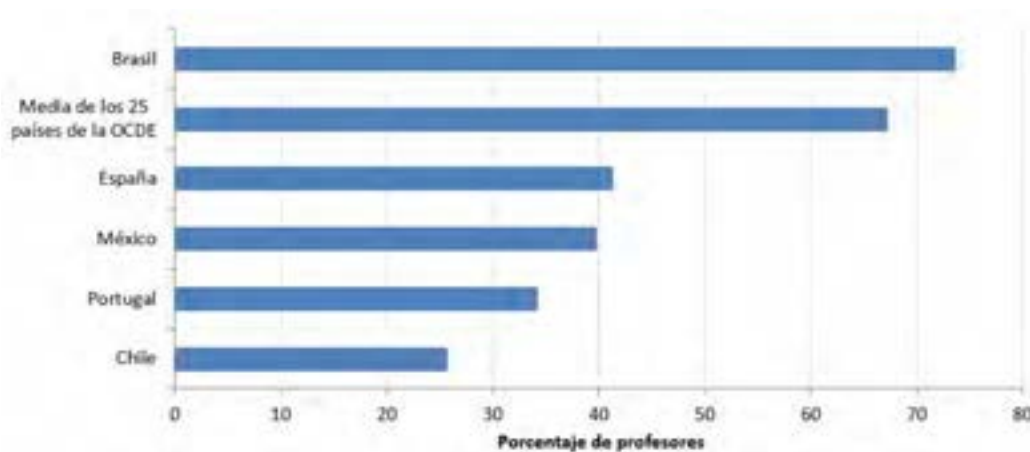
Fuente: Basado en OCDE (2014^[3]), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>, Tabla 4.1.

La tutoría es otro método de desarrollo profesional muy debatido. En TALIS, la tutoría se define como una estructura de apoyo en los centros educativos mediante la cual los profesores con más experiencia apoyan a los que tienen menos experiencia. Dicha estructura puede estar disponible para todos los profesores o solo para los nuevos. Asimismo, la bibliografía especializada define la tutoría como una guía personal, normalmente facilitada por los profesores con más experiencia, para los que están empezando. Los programas de tutoría se han convertido recientemente en una forma dominante de iniciación profesional (Strong, 2009^[6]). De hecho, según reconocen Hobson y cols. (2009^[7]), en muchos países se ha experimentado un enorme aumento del número de programas de tutoría formales para profesores principiantes en los centros educativos. El objetivo general de estos programas es ofrecer a los recién llegados directrices locales, que varían mucho tanto en carácter como en contenido.

En los países de la OCDE que participaron en TALIS, una media del 67 % de los profesores trabajaban en centros cuyos directores informaron de la existencia de programas de tutoría, pero un gran porcentaje de los docentes de Chile, México, Portugal y España no tiene acceso a ninguno de estos programas (Figura 5.2). Solo en Brasil más de la mitad de los profesores trabajaban en centros educativos que tenían programas de tutoría disponibles para todos los profesores del centro.

Figura 5.2. Programas de tutoría en educación secundaria inferior, TALIS 2013

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior cuyo director informa de la existencia de un programa de tutoría en el centro educativo



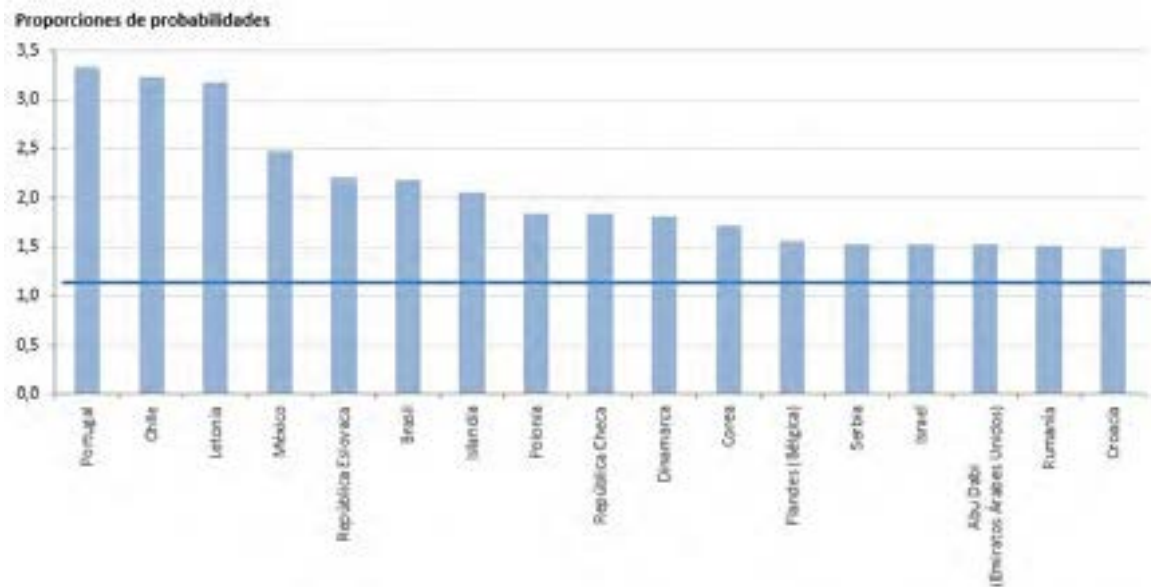
Nota: Los países se clasifican en orden descendente del porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que trabajan en centros cuyos directores informan de la existencia de programas de tutoría.

Fuente: Basado en OCDE (2014^[31]), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>, Tabla 4.3.

El acceso a la participación en programas de iniciación profesional y tutoría también ayuda a los profesores a comprometerse con su propio aprendizaje. Desde la perspectiva del aprendizaje permanente, la iniciación profesional y las tutorías son piedras angulares del compromiso de los profesores con su desarrollo futuro. Esta afirmación está respaldada por los resultados de TALIS. La Figura 5.3 muestra la probabilidad de que un profesor que ha participado en un programa de iniciación profesional formal en el pasado se convierta en tutor, en comparación con los profesores que no participaron en un programa de este tipo. En los 17 países y economías que se muestran en la figura, los profesores que han participado en programas de iniciación profesional formal son más proclives a ejercer actualmente como tutores que los profesores que no participaron en este tipo de programas. El efecto parece particularmente acusado en Portugal, Chile, México y Brasil, donde estos profesores son entre dos y tres veces más proclives a convertirse en tutores que los profesores que no participaron en actividades de iniciación profesional formales.

Figura 5.3. Efecto previsto de la participación en programas de iniciación profesional sobre la actuación como tutor, TALIS 2013

Probabilidad de que los profesores de educación secundaria inferior que señalan haber participado en un programa de iniciación profesional formal actúen como tutores, en comparación con los profesores que afirman no haber participado en dichos programas



Nota: En esta figura no se incluyen los países para los que la proporción de probabilidades no es estadísticamente significativa al 5 % o en los que los datos representan menos del 5 % de los casos.

Los países se clasifican en orden descendiente atendiendo al efecto previsto de la participación en programas de iniciación profesional sobre la actuación como tutor.

Fuente: OCDE (2014^[3]), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>, Figura 4.5.

Asimismo, los profesores que afirman haber participado en programas de iniciación profesional formales en el pasado también son más proclives a haber participado en tres o más tipos de desarrollo profesional que los compañeros que no lo hicieron (Figura 5.4). De nuevo, el efecto parece ser particularmente notorio en los países iberoamericanos, puesto que en Chile, México, Brasil y España los profesores que han participado en programas de iniciación profesional formales son casi dos veces más proclives a haber participado en tres o más tipos de desarrollo profesional que los compañeros que no lo hicieron.

Recuadro 5.1. Desarrollo de profesores en Chile y Finlandia

Ley de Desarrollo Profesional Docente: vinculación del bienestar del profesorado con su profesionalización en Chile

En 2014, la sociedad civil (sindicatos de docentes, padres, alumnos, institutos de investigación y organizaciones no gubernamentales) desarrolló el Plan Maestro para dar forma al desarrollo de la Ley de Desarrollo Profesional Docente (2016). Las cuestiones abordadas en las 12 propuestas del Plan Maestro incluyeron: la mejora de las condiciones laborales y la remuneración de los docentes, especialmente en zonas desfavorecidas, el aumento de las oportunidades de desarrollo profesional y una formación inicial del profesorado de calidad. La nueva ley fijó requisitos más estrictos para acceder a la formación inicial del profesorado (FIP), introdujo mecanismos para garantizar la calidad en los programas de FIP (acreditación obligatoria y un examen de evaluación externo un año antes de la graduación) y estableció programas de iniciación profesional para los profesores nuevos, preparación específica para los tutores y oportunidades gratuitas de desarrollo profesional. La nueva ley también fijó un aumento del salario de los profesores para igualarlos con los de profesiones similares, estipuló aumentos salariales cada dos años y mejoró la proporción de tiempo de docencia/no docencia. Asimismo, estableció evaluaciones del rendimiento basadas en los conocimientos pedagógicos y de los contenidos y en los portafolios, con pruebas del trabajo escolar, la colaboración con los compañeros y los padres, el desarrollo de trabajo innovador y el desarrollo profesional.

Fuente: Schleicher (2018^[8]), *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>.

Desarrollo docente en Finlandia: el programa Osaava

En Finlandia, el desarrollo profesional docente se considera un proceso integral que comienza con la formación inicial del profesorado. Dicha formación se imparte en las universidades desde 1971 y para completarla se exige un máster, que incluye una tesis final. Con este tipo de formación inicial del profesorado basada en la investigación, los docentes se convierten en profesionales reflexivos que desarrollan activamente sus propias competencias y métodos de trabajo. En Finlandia no existe un sistema de iniciación profesional organizado a escala nacional. Los proveedores de educación y los centros educativos individuales disponen de autonomía para organizar el apoyo para los profesores nuevos, lo que da lugar a grandes diferencias en la forma en que dichos centros imparten las actividades de iniciación profesional. No obstante, existe una clara conciencia del aumento de la necesidad de apoyo para los profesores nuevos y ya se han puesto en marcha diversas prácticas de tutoría. Se ha desarrollado un modelo específico de tutoría de grupos que la Red de Formación Inicial del Profesorado de Finlandia (Osaava Verme), que forma parte de un programa Osaava nacional de siete años (2010-2016) financiado por el Ministerio de Educación y Cultura, se encarga de difundir. El objetivo del programa es motivar a los proveedores de educación y a las instituciones particulares a asumir una mayor responsabilidad y un enfoque proactivo en relación con las actividades de desarrollo de su propio personal, con la ayuda de actividades de interconexión y la cooperación mutua.

Fuente: Schleicher (2012^[9]), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.

5.1.2. Fuerzas motrices y costes del desarrollo profesional

Una vez superadas las primeras fases de iniciación profesional y tutoría, los sistemas educativos deben garantizar que los profesores reciben el apoyo y la formación que necesitan a lo largo de sus carreras profesionales. Estos permiten actualizar, desarrollar y ampliar sus conocimientos y su comprensión de la docencia. Así, la provisión de desarrollo profesional debe incluir un programa de aprendizaje permanente, que se integre con la formación inicial del profesorado y proporcione a los docentes conocimientos y competencias pertinentes y efectivos (OEI, 2013_[10]).

En la Figura 5.5 se muestran los requisitos para el desarrollo profesional en la OCDE y los países asociados. El desarrollo profesional es obligatorio para los docentes de todos los niveles educativos en las tres cuartas partes de los países y las economías de la OCDE. En los cuatro países iberoamericanos de la OCDE, Chile, México, Portugal y España, el desarrollo profesional solo es obligatorio con fines de promoción o aumento salarial¹ (OECD, 2014_[11]), en lugar de ser obligatorio para todos los profesores como ocurre en los países con alto rendimiento educativo, como Finlandia y Corea. Portugal es un buen ejemplo del vínculo que existe entre el desarrollo profesional y la promoción, ya que ha establecido un método de aprendizaje permanente que vincula el desarrollo profesional con la promoción profesional (OECD, 2015_[12]); la participación en actividades de desarrollo profesional cuenta un 20 % en la evaluación total de los profesores que desean ascender (OEI, 2013_[10]). Para obtener más información sobre la situación en Portugal, véase el 0.

Sin embargo, a pesar de que el desarrollo profesional forma parte del mecanismo de mejora de las condiciones laborales y la promoción profesional, los datos de TALIS 2013 muestran que en España, Portugal y Chile, alrededor de las tres cuartas partes de los profesores pensaban que no existían incentivos para participar en actividades de desarrollo profesional (OECD, 2014_[3]). Se requiere un análisis más detallado para comprender la causa de estas cifras, pero todo parece indicar que aunque la participación en actividades de aprendizaje continuo encierra oportunidades de promoción y aumento salarial, estas oportunidades no serían suficientemente atractivas para justificar la participación.

Por último, en la Figura 5.5 se muestra que en países iberoamericanos como Argentina, Perú y Uruguay, no se exige ningún tipo de desarrollo profesional.

Figura 5.5. Requisitos para el desarrollo profesional del profesorado

País	Obligatorio para todos los profesores	Obligatorio para promoción o aumento salarial	Obligatorio para la recertificación	Otro	Ningún requisito
Argentina	Sí	No	No	No	Sí
Austria	Sí	No	No	No	No
Austria	Sí	No	No	No	No
Bélgica (Fl.)	Sí	No	No	No	No
Bélgica (R.)	Sí	No	No	No	No
Chile	Sí	No	No	No	Sí
República Checa	Sí	No	No	No	No
Dinamarca	Sí	No	No	No	No
República Dominicana	Sí	No	No	No	No
Inglaterra	Sí	No	No	No	No
Irlanda	Sí	No	No	No	No
Francia	Sí	No	No	No	No
Francia	Sí	No	No	No	No
Alemania	Sí	No	No	No	No
Grecia	Sí	No	No	No	No
Hungría	Sí	No	No	No	No
India	Sí	No	No	No	No
Indonesia	Sí	No	No	No	No
Israel	Sí	No	No	No	No
Italia	Sí	No	No	No	No
Japón	Sí	No	No	No	No
Corea	Sí	No	No	No	No
Lituania	Sí	No	No	No	No
México	Sí	No	No	No	Sí
Países Bajos	Sí	No	No	No	No
Noruega	Sí	No	No	No	No
Polonia	Sí	No	No	No	No
Portugal	Sí	No	No	No	Sí
Federación Rusa	Sí	No	No	No	No
Escocia	Sí	No	No	No	No
República Eslovaca	Sí	No	No	No	No
Eslovenia	Sí	No	No	No	No
España	Sí	No	No	No	Sí
Suecia	Sí	No	No	No	No
Suecia	Sí	No	No	No	No
Turquía	Sí	No	No	No	No
Uruguay	Sí	No	No	No	Sí

Nota: Los países iberoamericanos aparecen en negrita.

Fuente: Basado en OCDE (2016^[4]), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>, Tabla II.6.57.

El coste de la participación en actividades de desarrollo profesional puede estar financiado por gobiernos, empresas y particulares, o mediante acuerdos de cofinanciación. En los sistemas en los que el desarrollo profesional está exclusivamente vinculado a la promoción, los acuerdos de cofinanciación pueden abarcar subvenciones gubernamentales o la cobertura parcial de los costes de la actividad. La financiación puede cubrir los costes de formación, el pago del permiso de los profesores que se ausentan durante la formación o los costes de la sustitución de estos (OECD, 2014, p. 522^[11]).

En los países de la OCDE en los que el desarrollo profesional es de carácter obligatorio, los gobiernos cubren total o parcialmente el coste, excepto en Chile y Japón. En los países de la OCDE en los que el desarrollo profesional no es obligatorio, los costes raramente se financian por completo. Por ejemplo, en Portugal estos costes nunca se financian, y en España se financian parcialmente, cubriendo los costes de participación, pero no los permisos para asistir a la formación ni el coste de profesores sustitutos. Se observa una excepción en México, donde sí se cubren los gastos relacionados con los profesores de educación secundaria inferior (OECD, 2014^[11]). En resumidas cuentas, los cuatro países iberoamericanos de la OCDE siguen un patrón similar al del resto de los países de la OCDE.

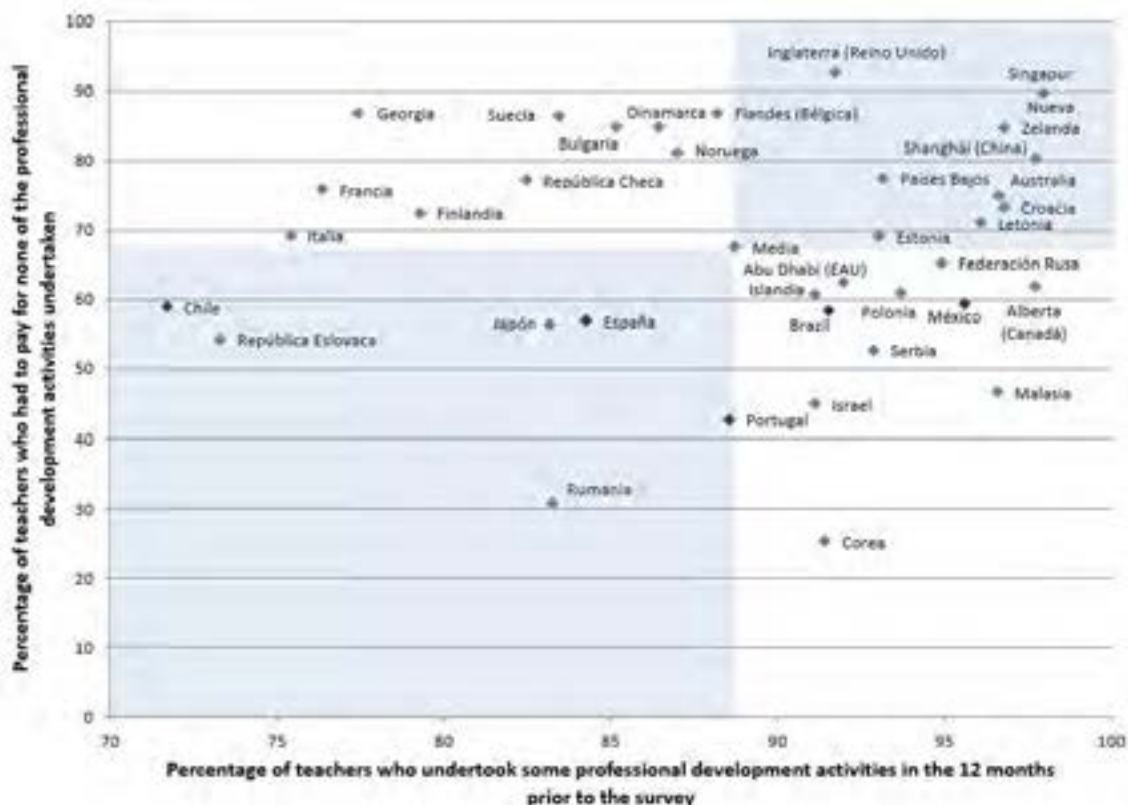
En los 25 países y economías de la OCDE que participaron en TALIS 2013, el 43 % de los docentes señalaron que no habían participado en desarrollo profesional por ser demasiado caro/incosteable. Este porcentaje fue del 54% de los docentes de México, 73 % en Chile y 80 % en Portugal. Solo España, con el 38 % de los docentes, muestra una proporción inferior a la media de la OCDE.

En la Figura 5.6 se ofrece una perspectiva más detallada de los vínculos entre la participación en actividades de desarrollo profesional y los costes implicados, según datos de TALIS 2013. Muestra una correlación positiva entre el porcentaje de profesores que señalaron que no tenían que pagar y su participación en estas actividades. Chile, Portugal y España se sitúan en el cuadrante inferior izquierdo, lo que significa que tanto el porcentaje de docentes que participan en actividades de desarrollo profesional como el porcentaje de docentes que señala que no tenía que pagar por estas actividades se encuentran por debajo de la media internacional. Los países situados en este cuadrante

muestran una falta de apoyo al desarrollo profesional de su profesorado que puede explicar los bajos niveles de participación. Sin embargo, los docentes de Chile y Brasil muestran altas tasas de participación a pesar de que deben cofinanciar los costes.

Figura 5.6. Participación reciente de los docentes en actividades de desarrollo profesional, por su coste financiero personal, TALIS 2013

Tasas de participación y responsabilidad de los costes de las actividades de desarrollo profesional asumida por los profesores de educación secundaria inferior en los 12 meses anteriores a la encuesta



Fuente: Basado en OCDE (2014^[3]), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>, Tabla 4.6.

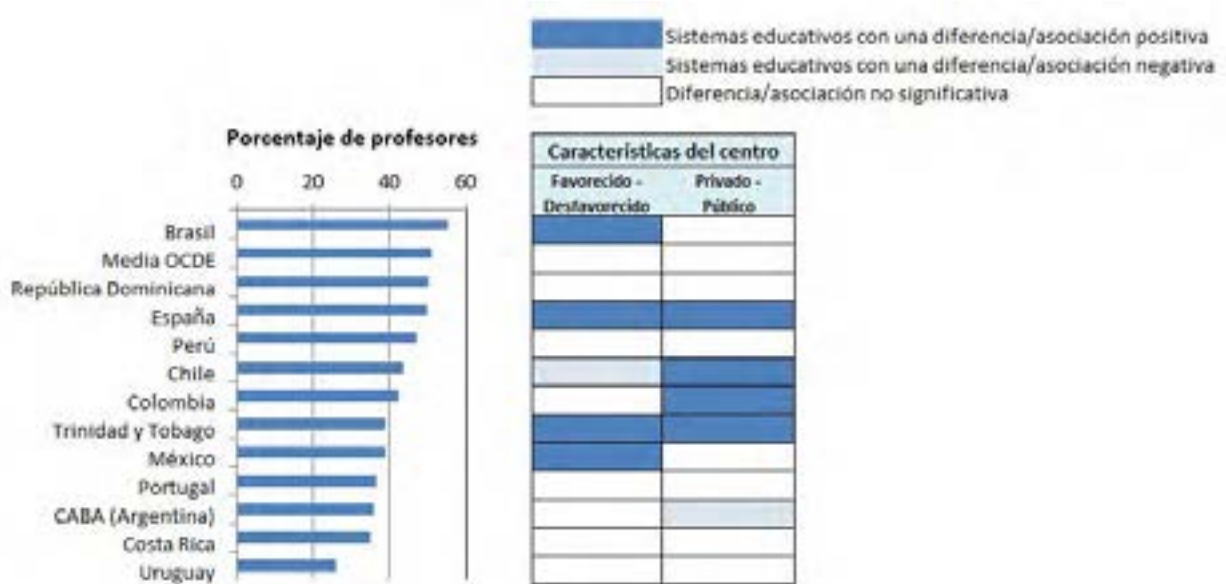
5.1.3. Participación y necesidad de desarrollo profesional

En PISA 2015 se recogen los datos internacionales más actualizados sobre la participación de los docentes en actividades de desarrollo profesional. En el estudio se pidió a los directores de los centros educativos participantes que indicaran el porcentaje de su profesorado que había asistido a un programa de desarrollo profesional en los tres meses anteriores a la evaluación PISA 2015 (OECD, 2016^[4]). Como muestra la Figura 5.7, el estudiante medio asiste a un centro cuyo director indica que la mitad de su profesorado (51 %) ha participado en algún tipo de actividad de desarrollo profesional.

En el caso de los países iberoamericanos, todos los países participantes en el estudio, excepto Brasil, registran tasas de participación por debajo de la media de la OCDE. En concreto, en sistemas como los de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Costa Rica y Uruguay, el estudiante medio asiste a un centro cuyo director indica que solo

alrededor de una tercera parte de su profesorado asistió a actividades de desarrollo profesional.

Figura 5.7. Participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional y características del centro, PISA 2015



Nota: Los países y economías están clasificados en orden descendente del porcentaje de docentes que participan en actividades de desarrollo profesional.

Fuente: Basado en OCDE (2016^[4]), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>, Tabla II.6.18.

En la Figura 5.7 también se destacan las diferencias en la participación entre los distintos tipos de centros educativos (véase el capítulo 4 de este volumen). Por término medio, no existen diferencias importantes por lo que respecta a la participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional en los países de la OCDE. Sin embargo, en México, España, y Trinidad y Tobago los docentes de centros educativos de zonas socioeconómicamente favorecidas son más proclives a participar en actividades de desarrollo personal que los de centros de zonas económicamente desfavorecidas. Además, en Chile, España, y Trinidad y Tobago más profesores que trabajan en centros privados asistieron a actividades de desarrollo profesional que los de los centros públicos. Resulta especialmente preocupante que aquellos que enseñan a las poblaciones de estudiantes más vulnerables (es decir, los que acuden a centros públicos de zonas socioeconómicamente desfavorecidas) sean los menos proclives a asistir a actividades de desarrollo profesional. Estos resultados podrían revelar una distribución desigual de las oportunidades para el aprendizaje continuo en los centros educativos de estos países de Iberoamérica.

La relevancia del desarrollo profesional también es un factor motivador importante para la participación de los docentes en el aprendizaje continuo. Los datos de TALIS 2013 revelan que cuando se preguntó a los profesores de educación secundaria inferior sobre las principales barreras para participar en el desarrollo profesional, alrededor del 40 % de los docentes de los países de la OCDE citaron la falta de una oferta de actividades de desarrollo profesional adecuada como uno de los motivos. La situación parece más acusada en los países de Iberoamérica, en los que alrededor de las dos terceras partes de

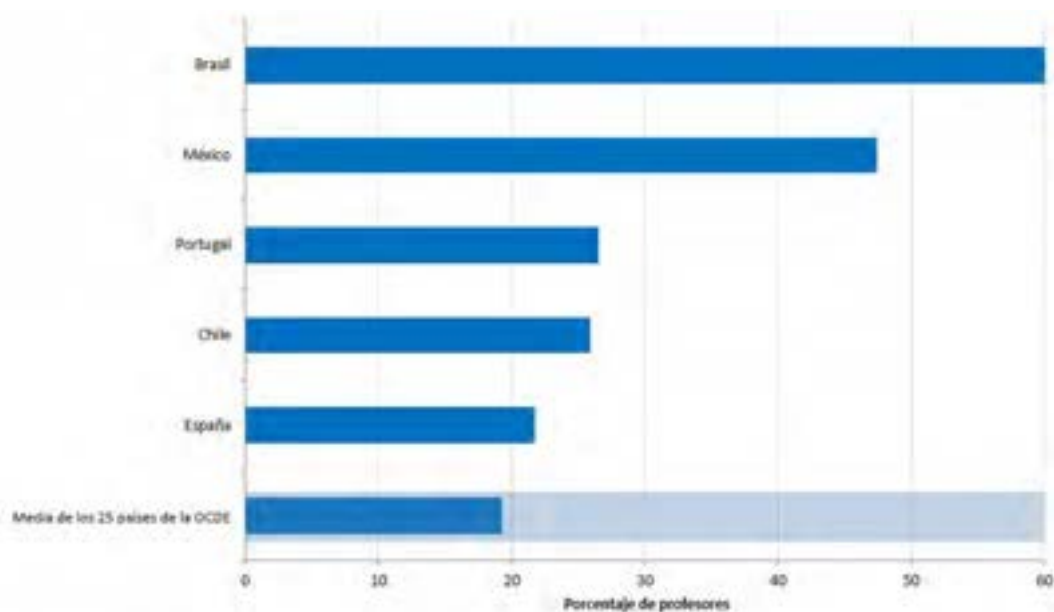
los docentes declararon la falta de una oferta de actividades de desarrollo profesional adecuada como una barrera importante para el acceso al desarrollo profesional: el 68 % de los docentes en Portugal, el 64 % en Chile, el 62 % en España, el 56 % en México y el 52 % en Brasil.

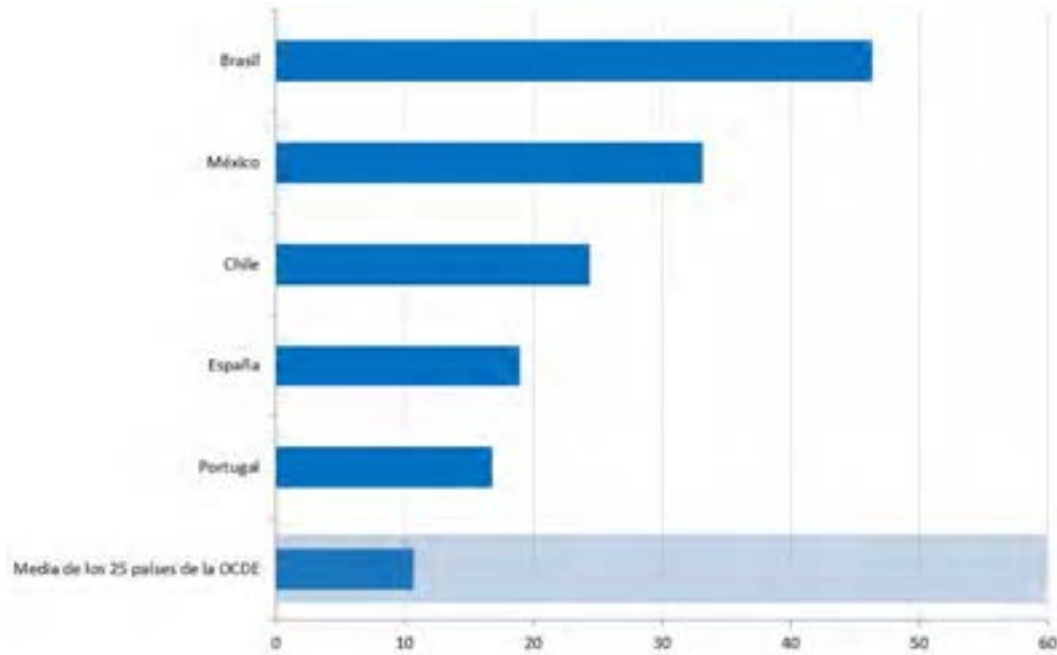
La Figura 5.8 muestra que una de las necesidades de desarrollo profesional de los países iberoamericanos tiene que ver con la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales. Alrededor del 20 % de los docentes de los 25 países y economías de la OCDE que participaron en TALIS 2013 señalaron una elevado nivel de necesidad de desarrollo profesional en esta área, en comparación con el 60 % que lo hicieron en Brasil y el 47 % en México. Esto demuestra la existencia de una preocupación considerable entre los profesores acerca de su necesidad de formación en cuestiones relacionadas con la inclusión de estudiantes.

Otra área de gran demanda es la formación docente en entornos multiculturales o plurilingües. Si bien solo el 10 % de los profesores de educación secundaria inferior de los países de la OCDE expresaron una gran demanda de desarrollo profesional en esta área, a un porcentaje mayor de docentes le gustaría que este tipo de formación se impartiera en todos los países iberoamericanos participantes. De nuevo, Brasil (46 % de los docentes) y México (33 % de los docentes) contaron con un mayor porcentaje de docentes que expresaron esta necesidad.

Podría deberse a dos causas subyacentes. La primera es que la proliferación de programas específicos diseñados para mejorar la inclusión de la población indígena en Latinoamérica se ha traducido en un aumento de la necesidad de los docentes de adquirir formación sobre la gestión de aulas culturalmente diversas. La segunda es que los países iberoamericanos han experimentado últimamente un aumento notable de la diversidad en sus aulas debido a la reciente entrada de migrantes, especialmente en Chile y España (OECD, 2015^[13]).

Figura 5.8. Necesidades de desarrollo profesional de docentes de educación secundaria inferior, TALIS 2013





Nota: La media internacional de la OCDE se calculó a partir de los 25 países de la OCDE con datos disponibles que participaron en el estudio TALIS 2013.

Fuente: Basado en OCDE (2014^[3]), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>, Tabla 4.6.

Los temas analizados en esta sección están relacionados con las competencias que los profesores necesitan para tratar con la diversidad en el aula y en los centros educativos. Los datos de TALIS revelaron la existencia de una mayor demanda de estas competencias entre los docentes de Iberoamérica que los de otros países de la OCDE, pero cabe destacar que esta demanda no refleja necesariamente una carencia absoluta de oferta de la formación necesaria. De hecho, los docentes de casi todos los países iberoamericanos notificaron una tasa de participación en estas áreas mayor o similar que la media de la OCDE y señalaron que estos ejemplos de desarrollo profesional han tenido un efecto positivo en su enseñanza (OECD, 2014, pp. 342-343^[3]). Así, la demanda señalada podría reflejar un deseo de más desarrollo para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales o en entornos multiculturales.

5.1.4. Formas efectivas de desarrollo profesional

Las pruebas demuestran que no todo el desarrollo profesional del profesorado tiene el mismo impacto sobre las prácticas docentes (Barrera-Pedemonte, 2016^[14]; Opfer, 2016^[15]). De hecho, la eficacia del desarrollo profesional depende de factores como su ubicación, la duración, las oportunidades de colaboración con compañeros y las estrategias pedagógicas empleadas. En esta sección se analiza el grado de participación de los docentes iberoamericanos en formas efectivas de desarrollo profesional.

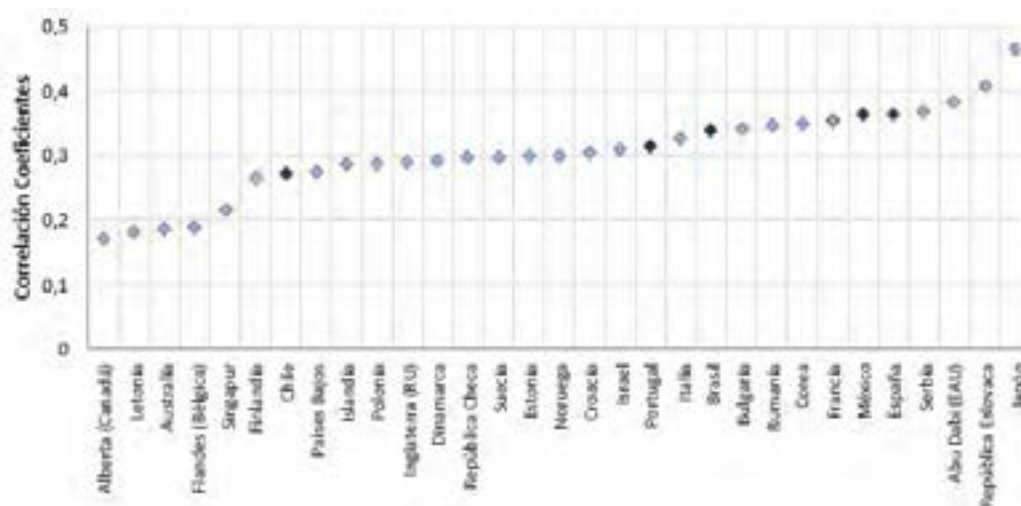
Una característica que comparten los países con un alto rendimiento educativo observada en PISA es el desarrollo profesional «integrado en el centro» (OECD, 2018^[16]). Desarrollo profesional integrado en el centro significa actividades de aprendizaje integradas en el trabajo diario de los profesores en su centro, teniendo en cuenta sus circunstancias locales específicas. El desarrollo profesional integrado en el centro tiene la ventaja de que permite a los profesores experimentar, reflexionar y valorar el impacto del

desarrollo profesional en su propia práctica docente (OEI, 2013, p. 159_[10]). Podría incluir la tutoría y el coaching, el trabajo con profesores para establecer normas comunes para evaluar los progresos de los estudiantes, y la participación en actividades conjuntas de aprendizaje profesional (Opfer, 2016_[15]).

Los resultados de TALIS han demostrado que los profesores que participan en actividades de desarrollo profesional integrado en el centro señalan un mayor impacto sobre sus conocimientos y sus prácticas pedagógicas que los profesores que participan en actividades no integradas (Opfer, 2016_[15]).

Figura 5.9. Participación en el desarrollo profesional integrado en el centro y respuestas de profesores sobre el impacto en la enseñanza, por país, TALIS 2013

Correlación entre la participación en desarrollo profesional integrado en el centro e informes de profesores sobre el impacto en la enseñanza por país



Nota: Los países se clasifican en orden ascendente del valor del coeficiente de correlación.

Los datos estadísticos para Israel los han facilitado las autoridades competentes de Israel, y se hacen responsables de los mismos. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Fuente: Adaptado de la OCDE (2015_[17]), *Embedding Professional Development in Schools for Teacher Success*, <http://dx.doi.org/10.1787/5js4rv7s7snt-en>, Figura 3.

La Figura 5.9 muestra la correlación entre el desarrollo profesional integrado en el centro y el impacto positivo señalado por los profesores. Demuestra la existencia de una correlación positiva en todos los países con datos disponibles de TALIS 2013 y entre los países iberoamericanos la correlación parece ser particularmente estrecha en España, México y Brasil.

En PISA 2015 se ofrecen los datos más actualizados sobre los niveles de participación de los docentes en actividades de desarrollo profesional integrado en el centro extraídos de las respuestas de los directores sobre la participación de docentes en cuatro actividades: «los profesores de nuestro centro cooperan intercambiando ideas o material cuando enseñan unidades o series de temas concretas», «nuestro centro invita a especialistas para impartir formación para profesores», «nuestro centro organiza talleres relacionados con problemas específicos del centro» y «nuestro centro organiza talleres para grupos de profesores específicos».

La Tabla 5.1 muestra los resultados para los países iberoamericanos que participaron en PISA 2015. En concreto, muestra el porcentaje de alumnos que acudían a centros en los que los docentes habían asistido a actividades de desarrollo profesional integrado. A efectos comparativos, también incluye a dos países que han destacado por la calidad de su personal docente, Singapur y Corea (Darling-Hammond et al., 2017^[18]).

Como se muestra en la tabla, algunas entidades iberoamericanas se encuentran por encima de la media de la OCDE en estas cuatro actividades integradas en el centro: Portugal, CABA (Argentina), la República Dominicana y Trinidad y Tobago. En la región, parece que la forma más habitual de desarrollo profesional integrado es el intercambio de ideas o materiales entre los profesores, ya que alrededor de 9 de cada 10 alumnos acudían a centros cuyos directores indicaron que los profesores cooperaban de este modo. Sin embargo, en varios países iberoamericanos, la participación de los profesores en las otras tres actividades de desarrollo profesional integrado (formación por parte de especialistas invitados y talleres para abordar problemas específicos y dirigidos grupos de profesores específicos) es baja en comparación con la media de la OCDE. Este parece ser el caso de Brasil, Chile, Colombia, Perú y México, donde menos del 70 % de los alumnos asistían a centros en los que los profesores participan en estas formas de desarrollo profesional.

Si se comparan los países iberoamericanos con Corea y Singapur, las principales diferencias son las tasas de participación en los talleres para abordar problemas concretos o destinados a grupos concretos de docentes. De hecho, el 88 % de los estudiantes de Corea y el 96 % de los estudiantes de Singapur asistían a centros que ofrecen estos talleres, en comparación con el 50 %-75 % de los estudiantes de la mayoría de los países iberoamericanos. Las pruebas indican que los países con alto rendimiento educativo invierten en desarrollo profesional que responde a las necesidades individuales y las particularidades de su trabajo.

Aparte de la integración en los centros, en la bibliografía especializada se han identificado otras características del desarrollo profesional efectivo (Barrera-Pedemonte, 2016, p. 20^[14]):

- **Participación colectiva:** se refiere a la necesidad de interacción entre los docentes del mismo centro para desarrollar un aprendizaje significativo entre compañeros.
- **Aprendizaje activo:** los programas de desarrollo profesional efectivos brindan oportunidades para observar, diseñar o realizar prácticas docentes, como un medio para lograr que los profesores participen en experiencias de aprendizaje basadas en la investigación.
- **Duración:** aunque los estudios aún no han determinado la duración ideal, se argumenta que los programas de desarrollo profesional de larga duración son más efectivos, tanto en lo que respecta al tiempo durante el que se desarrolla la actividad como al número total de horas invertidas.

TALIS 2013 ofrece información sobre el porcentaje de profesores que afirmaron que estas características formaban parte de su desarrollo profesional. En la Figura 5.10 y la Figura 5.11 se recogen estos tres componentes del desarrollo profesional efectivo, según datos de TALIS. El triángulo rojo representa la media de la OCDE para cada componente –como índice de 100– y el triángulo azul muestra cuán por encima o por debajo de la media se halla el porcentaje de docentes para cada componente en un país determinado.

Junto a Corea y Singapur, Estonia es otro país que registra sistemáticamente elevados niveles de rendimiento (OECD, 2016^[4]). Así, la Figura 5.10 se centra en el desarrollo profesional de Singapur y Estonia. Muestra que en Estonia se registró un patrón equilibrado de desarrollo profesional: el porcentaje de docentes que afirmaron recibir desarrollo profesional que incluía la participación colectiva y el aprendizaje activo y que tenía una larga duración se situó notablemente por encima de la media de los 25 países de la OCDE participantes en TALIS (alrededor de una desviación estándar de la media). Esto mismo ocurría en Singapur, salvo que los porcentajes de docentes que recibían desarrollo profesional que incluía aprendizaje activo y participación conjunta se situaron incluso más por encima de la media de la OCDE que en Estonia (alrededor de dos desviaciones estándar de la media).

Tabla 5.1. Actividades de desarrollo profesional integrado en el centro, PISA 2015

Resultados basados en los informes de los directores de centros educativos

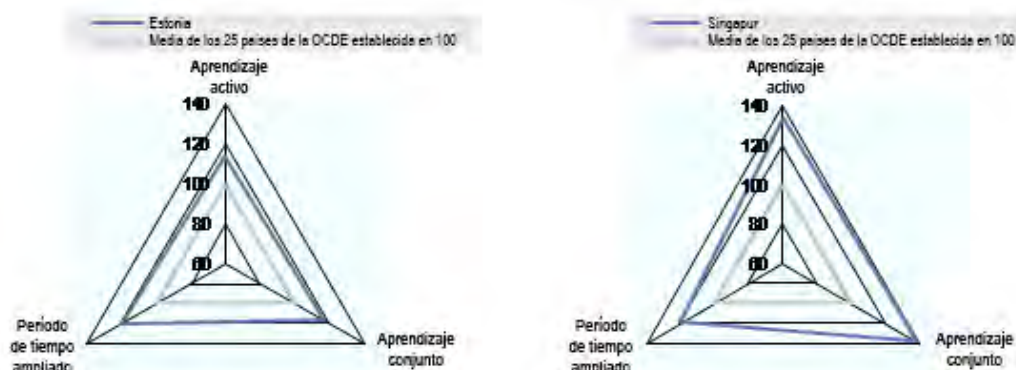
	Menos de la mitad de los estudiantes
	Del 50 % al 75 % de los estudiantes
	Más del 75 % de los estudiantes

	Porcentaje de estudiantes que acudían a centros en los que existen los siguientes tipos de actividades de desarrollo profesional			
	Los docentes de nuestro centro cooperan intercambiando ideas o material cuando enseñan unidades o series de temas concretas	Nuestro centro invita a especialistas para impartir formación para profesores	Nuestro centro organiza talleres relacionados con problemas específicos del centro	Nuestro centro organiza talleres para grupos de profesores específicos
Singapur	100	90	98	96
Corea	95	90	96	88
Portugal	98	90	90	71
CABA (Argentina)	96	79	92	71
Trinidad y Tobago	94	87	91	66
República Dominicana	95	83	91	68
Media OCDE	96	80	80	69
Costa Rica	94	79	82	48
Chile	89	73	79	57
Uruguay	94	78	80	43
España	92	70	72	58
Perú	90	70	78	44
Colombia	89	57	73	54
México	94	56	68	50
Brasil	97	60	49	32

Nota: Los países y economías se clasifican en orden descendente del porcentaje de estudiantes que acuden a centros que ofrecen actividades de desarrollo profesional integrado (media de cuatro actividades)

Fuente: Basado en OCDE (2016^[4]), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>, Figura II.6.11.

Figura 5.10. Componentes efectivos del desarrollo profesional en Estonia y Singapur, TALIS 2013



Nota: La media internacional de la OCDE se calculó a partir de los 25 países de la OCDE con datos disponibles que participaron en el estudio TALIS 2013.

La media de la OCDE para cada índice se situó en 100. Todos los valores superiores a 100 se sitúan por encima de la media de la OCDE y todos los valores inferiores a 100 se sitúan por debajo de la media de la OCDE. Cada grupo de 20 unidades representa una desviación estándar de la media.

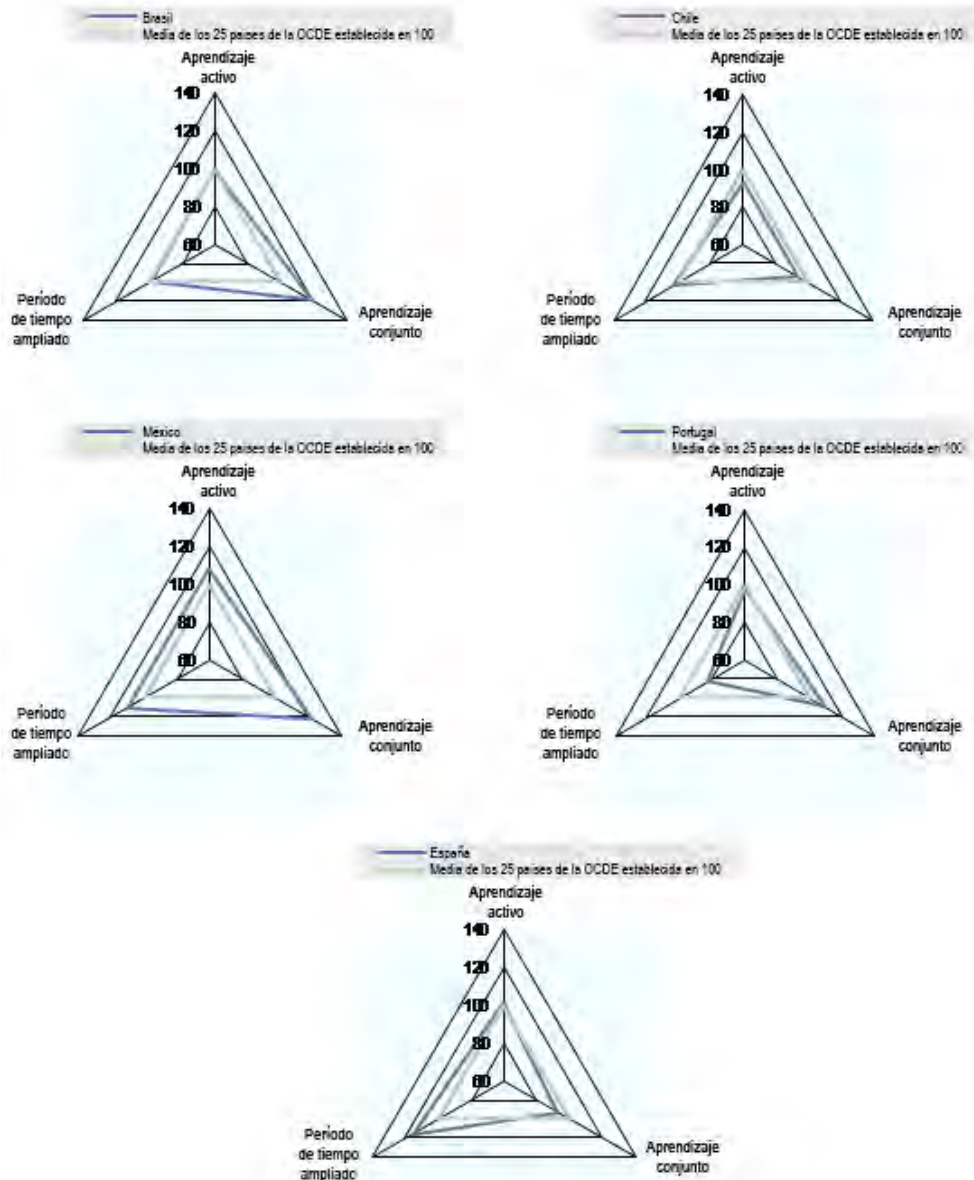
Fuente: Basado en OCDE (2014^[3]), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>, Tabla 4.18, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045335>.

La Figura 5.11 muestra la situación de los países iberoamericanos. Cada país presenta un patrón distinto para los tres componentes del desarrollo profesional efectivo. En Brasil, México y Portugal, más profesores que en la media de la OCDE indicaron que su desarrollo profesional abarcaba actividades conjuntas, pero no fue así ni en Chile ni en España. En España y México más profesores indicaron que participaban en actividades de desarrollo profesional de larga duración que en la media de la OCDE, mientras que los cinco sistemas registraron un porcentaje de docentes que indicaron que su desarrollo profesional incluía aprendizaje activo similar a la media.

Aunque estos gráficos revelan un panorama algo alentador para estos componentes del desarrollo profesional efectivo, también merece la pena compararlos con las características de sistemas educativos como Singapur en la Figura 5.10, donde el uso del aprendizaje activo, el aprendizaje conjunto y la formación de larga duración superan con mucho la media de la OCDE.

En el Recuadro 5.2 se representa el modo en que Colombia y México cultivan la colaboración entre los profesores.

Figura 5.11. Componentes efectivos del desarrollo profesional en los países de Iberoamérica, TALIS 2013



Nota: La media internacional de la OCDE se calculó a partir de los 25 países de la OCDE con datos disponibles que participaron en el estudio TALIS 2013. La media de la OCDE para cada índice se situó en 100. Todos los valores superiores a 100 se sitúan por encima de la media de la OCDE y todos los valores inferiores a 100 se sitúan por debajo de la media de la OCDE. Cada 20 unidades representa una desviación estándar de la media.

Fuente: Basado en OCDE (2014^[3]), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>, Tabla 4.18, <http://dx.doi.org/10.1787/888933045335>.

Recuadro 5.2. Desarrollo profesional integrado en el centro en Colombia y México

Colombia: «Todos a Aprender»

El Programa de Transformación de la Calidad Educativa (PTA) «Todos a Aprender» es la principal inciativa para mejorar las competencias de los profesores de la enseñanza preescolar y primaria de los centros desfavorecidos de Colombia. Usando un modelo de formación del profesorado en cascada, 100 formadores han proporcionado estrategias pedagógicas y didácticas a 3000 profesores tutores que, a su vez, prestaron apoyo *in situ* a los profesores de lenguaje y matemáticas para transformar sus prácticas en el aula y mejorar el rendimiento de los alumnos en la prueba nacional de calidad de la educación (SABER 5). Los tutores son un componente importante del PTA, ya que deben realizar observaciones directas en el aula y organizar grupos de estudio en torno al concepto de comunidades de práctica y aprendizaje, que engloba la reflexión, la colaboración y la inclusión. Los tutores también se reúnen con los directores para mejorar el liderazgo, la gestión estratégica y la gestión basada en los resultados, así como la evaluación y la supervisión del centro educativo. Asimismo, el PTA pretende garantizar que los centros cumplan las condiciones básicas necesarias para operar (p. ej., comida, transporte e infraestructura física) y para promover el compromiso de los actores educativos (directores, profesores, estudiantes, padres y la sociedad en su conjunto) para mejorar la educación. El programa se rediseñó en 2015 para hacer mayor hincapié en la excelencia docente y académica.

Fuente: OCDE (2016_[19]), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

México: La Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo

La Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE) se puso en marcha en 2009 para transformar las aulas convencionales en comunidades de aprendizaje en miles de centros con bajo rendimiento académico que atendían a un gran porcentaje de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. La EIMLE adoptó una nueva pedagogía de relaciones tutoriales que se habían desarrollado a través de una iniciativa de pequeños cambios pedagógicos de base denominada Proyecto de Comunidades de Aprendizaje. La EIMLE desarrolló una estrategia para difundir la pedagogía del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje a 9000 centros educativos con antecedentes de bajo rendimiento sistemático. La estrategia ofrecía a los profesores, los directores y el personal técnico-pedagógico de los centros diversas oportunidades para observar, practicar y perfeccionar la nueva pedagogía de relaciones tutoriales a través del coaching en el aula, sesiones de colaboración de profesores, intercambios de centros y ferias de aprendizaje. Durante estas reuniones, la EIMLE mostró la nueva pedagogía y pidió a los participantes que la practicasen. Entre 2009 y 2012, en los centros que adoptaron esta nueva pedagogía aumentó el porcentaje de alumnos con una puntuación en los niveles «bueno» y «excelente» en la prueba nacional normalizada a un ritmo más rápido que en homólogos más favorecidos. Además, los estudiantes de centros en los que se implantó la EIMLE lograron igualar o superar las puntuaciones de alumnos más acomodados.

Fuente: OCDE (2017_[20]), *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>.

5.2. Evaluación del profesorado en Iberoamérica

En las últimas décadas, los debates sobre la mejora de la calidad de la educación y, por ende, la calidad de los docentes, se han centrado en las evaluaciones del profesorado. Dichas evaluaciones están ganando adeptos, pero no son ajenas a las críticas, los recelos y las controversias. Sabemos que uno de los factores que contribuyen a mejorar la calidad de la educación es contar con buenos profesionales, por lo que parece lógico querer información sobre el modo en que estos trabajan y la forma de mejorar su motivación, preparación, desarrollo profesional y estrategias pedagógicas. Las evaluaciones del profesorado representan una de las formas más directas de determinar y mejorar la práctica profesional de cada profesor.

Si bien la gran mayoría de los especialistas educativos coincide en que la profesión docente debe ser evaluada, no existe un consenso sobre las respuestas a algunas preguntas clave: el alcance de la evaluación, la metodología y las herramientas a utilizar, las fuentes de información más idóneas, qué evaluar, y los fines y resultados previstos de dicha evaluación.

La supervisión y la evaluación del profesorado son esenciales para la mejora continua de la educación. Los profesores necesitan retroalimentación sobre su rendimiento que les ayude a identificar las áreas de su práctica docente que podrían mejorar y, con el apoyo del equipo directivo del centro, convertir los centros educativos en comunidades de aprendizaje profesionales. La evaluación del profesorado también brinda oportunidades para reconocer y recompensar la enseñanza eficaz. A partir de los estudios existentes y de análisis detallados de numerosos sistemas internacionales de evaluación del profesorado, una revisión reciente de la OCDE concluyó que «no existe un único modelo o una buena práctica global para la evaluación del profesorado» (OECD, 2013_[2]), sino que el informe incluía una serie de recomendaciones de políticas para mejorar dichas evaluaciones. Entre ellas:

- Establecer normas educativas para guiar las evaluaciones y el desarrollo profesional del profesorado.
- Resolver las tensiones que existen entre el desarrollo y las funciones de rendición de cuentas de las evaluaciones del profesorado.
- Llevar a cabo evaluaciones regulares de los logros académicos, tomando como base diversas fuentes de pruebas, como observaciones frecuentes en el aula por parte de inspectores educativos internos, y garantizar que las evaluaciones del profesorado fomentan el desarrollo profesional y escolar.
- Establecer evaluaciones periódicas para la promoción profesional realizadas por inspectores externos.
- Preparar al profesorado para los procesos de evaluación y reforzar la capacidad de los equipos directivos para evaluar a sus profesores (OECD, 2013_[2]).

En esta sección se trata de describir la situación actual en relación con las evaluaciones del profesorado en aquellos países iberoamericanos que cuentan con programas nacionales de evaluación, y ofrecer algunas indicaciones sobre el modo en que los marcos de evaluación pueden promover el desarrollo profesional.

Se comienza comparando los aspectos clave y las similitudes entre los sistemas de evaluación del profesorado desarrollados por las autoridades educativas en algunos países iberoamericanos y los métodos de evaluación utilizados en países con alto rendimiento

académico participantes en PISA. Seguidamente se consideran los enfoques comunes para reforzar la profesionalización del personal docente en los sistemas educativos de alto rendimiento.

5.2.1. Comparación de la evaluación del profesorado en los sistemas educativos de alto rendimiento y en los países iberoamericanos

En los últimos años, una serie de países iberoamericanos, conscientes de la importancia de tener buenos profesores para mejorar la calidad de sus sistemas educativos, han empezado a desarrollar y aplicar evaluaciones del rendimiento del profesorado. De los países iberoamericanos que participaron en PISA, Chile, Colombia, la República Dominicana, Perú y Portugal han desarrollado sistemas de evaluación del profesorado, que se describen con mayor detalle en el anexo 1.A., mientras que Argentina, Brasil, Costa Rica, España y Uruguay no cuentan con ningún sistema de evaluación del profesorado a escala nacional.

Es necesario decir que no existe un modelo de evaluación universalmente válido para mejorar la calidad de la educación. Los modelos de evaluación deben adaptarse al contexto de cada país sobre la base de su situación inicial. No todos los países exigen a sus profesores el mismo nivel de formación inicial. Los procesos de selección del profesorado también difieren de unos países a otros, al igual que los entornos en los que los profesores dan clase, las políticas de formación continua y las oportunidades de desarrollo profesional. Estos factores, que se abordan en otros capítulos de este informe, deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar, aplicar e identificar los resultados de la evaluación del profesorado.

En esta sección se describen las áreas de la evaluación del profesorado que los estudios internacionales citan como factores importantes para la mejora de la calidad del sistema educativo. Se examinan diversos sistemas de evaluación utilizados en los países con alto rendimiento educativo, a fin de ofrecer una comparación con los países latinoamericanos.

Marcos de evaluación

La gran mayoría de los países y las economías con alto rendimiento educativo² incorporan a sus sistemas legislativos la evaluación del profesorado de educación secundaria inferior (OECD, 2016^[4]).

De los 17³ países con alto rendimiento educativo para los que hay datos de 2015 disponibles, 12 cuentan con normas o leyes nacionales que regulan uno o más tipos de evaluación del profesorado, a saber, Australia, Canadá, Inglaterra (Reino Unido), la Comunidad Flamenca, Japón, Corea, Macao (China), los Países Bajos, Nueva Zelanda, Singapur, Eslovenia y Suiza. Los países o economías que carecen de un marco político en materia de evaluaciones del profesorado, como Estonia, Hong Kong (China), Noruega y China Taipéi, cuentan no obstante con prácticas similares que abarcan a la inmensa mayoría de los profesores, sino a todos. Por ejemplo, en Hong Kong (China), la Oficina de Educación exige a todos los centros educativos que desarrollen su propio sistema de evaluación del rendimiento del profesorado. En Noruega, los métodos de evaluación del profesorado no se regulan a escala nacional, sino que por lo general se desarrollan a escala local o escolar, y todos los profesores se someten a una evaluación. Alemania es el único de los países con alto rendimiento educativo que no cuenta con una evaluación del profesorado integrada en la política legislativa.

En Finlandia, donde no existe un marco político nacional para la evaluación del profesorado, la base de dicha evaluación se define en el contrato entre la autoridad gubernamental local que contrata al profesor y el sindicato de docentes. Con arreglo a estos contratos, los directores de centros, que se consideran los líderes educativos del centro, suelen celebrar debates anuales destinados a evaluar el cumplimiento de los objetivos individuales establecidos durante el curso escolar anterior y determinar las necesidades de desarrollo de los profesores para el curso siguiente (OECD, 2013, p. 290^[2]). Sin embargo, en 2013, aunque el 74 % de los profesores fineses de educación secundaria trabajaban en centros cuyos directores indicaron que sus profesores eran evaluados formalmente, el 36 % de los docentes indicaron que no habían recibido retroalimentación formal o informal alguna sobre su rendimiento o las áreas de desarrollo (OECD, 2014^[3]). No obstante, Finlandia se ha señalado como un modelo de rendición de cuentas inteligente (Recuadro 5.3).

Entre aquellos países con alto rendimiento educativo que realizan evaluaciones regulares del profesorado, y donde está disponible la información sobre las áreas evaluadas y las fuentes de información utilizadas para las evaluaciones, los marcos políticos siempre especifican las áreas principales de trabajo de los docentes (planificación, preparación, temario y entorno en el aula) que se van a evaluar. En algunos países también se tiene en cuenta la participación de los docentes en las actividades de desarrollo profesional.

Recuadro 5.3. Rendición de cuentas inteligente en Finlandia.

Sobre la base del magnífico rendimiento educativo que existe en Finlandia, el especialista en educación Pasi Sahlberg identificó tres recomendaciones para desarrollar un enfoque de «rendición de cuentas inteligente»:

1. Generar confianza y responsabilidad colectiva. Los docentes han de ser tratados como profesionales y, como ocurre en otras profesiones, las relaciones deben basarse en la confianza. Signos de confianza son la concesión de autonomía a los docentes y el responsabilizarlos mediante la evaluación. Finlandia y otros países nórdicos han demostrado que el rendimiento educativo es mejor cuanto más responsabilidad se otorga a los docentes. Sin embargo, el procedimiento de rendición de cuentas no debe «poner en peligro la confianza y el capital social en los centros, sino reforzarlos» (Sahlberg, 2010_[21]).

2. Promover los procedimientos de rendición de cuentas en los centros y ajustarlos a las necesidades de rendición de cuentas externas. Un proceso inteligente de rendición de cuentas en los centros requiere la participación de todas las partes interesadas pertinentes (directores, profesores y padres) para establecer los objetivos educativos del centro. También se basa en el uso de datos de «las evaluaciones de los alumnos, los exámenes externos, las evaluaciones realizadas por el profesor en el aula, la retroalimentación de los padres y las autoevaluaciones de los centros» (Sahlberg, 2010_[21]). Por último, debe examinar los resultados en un amplio espectro del aprendizaje, no limitado a los conocimientos de las materias (como matemáticas, lenguaje o ciencias), sino que también abarque el desarrollo de competencias, actitudes y valores.

3. La relevancia de la colaboración del profesorado. Los procedimientos de rendición de cuentas, especialmente la basada en pruebas externas, no deben entorpecer la colaboración y la interacción entre los profesores. La colaboración del profesorado es una parte crucial de la adopción de prácticas innovadoras, y la colaboración entre los centros y dentro de estos puede servir para mejorar la calidad de la docencia y responder adecuadamente a la presión con conlleva la rendición de cuentas externa (Sahlberg, 2010_[21]).

Fuente: OCDE (2017_[22]), *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>.

Muchos de los países iberoamericanos han acometido reformas educativas en los últimos años para incorporar sistemas de evaluación del profesorado. Con estos se han examinado a los docentes al inicio de sus carreras, así como el nivel de rendimiento de los docentes con experiencia. Además de incluir un amplio apartado dedicado a la importancia de la profesión docente en la legislación, han regulado el acceso a la profesión docente y los sistemas de promoción a partir de los resultados de la evaluación.

Habida cuenta de la diversidad de los sistemas de evaluación utilizados, el tiempo que llevan funcionando (en algunos casos aún no se han completado las primeras evaluaciones) y los distintos puntos de partida de los países en cuestión, resulta difícil esbozar un panorama general de los modelos de evaluación del profesorado en Iberoamérica, y más aún saber si están teniendo algún efecto en los resultados de los estudiantes. Para ello, tendríamos que esperar varios años y observar la evolución de cada

uno de ellos. No obstante, en el 0 se describen los marcos básicos y sus fines previstos, las metodologías utilizadas y los resultados para los docentes evaluados.

El análisis del desarrollo de los sistemas de evaluación muestra que todos parten de una profunda reflexión sobre las principales áreas de actividad de los docentes y de las competencias que necesitan para practicar su profesión de forma óptima. La mayoría de los países expresan esta reflexión en un documento marco sobre la función del docente, junto con una definición de sus áreas de trabajo, sus funciones y los niveles de competencia exigidos. Este documento puede ayudar a los profesores a entender sus funciones y lo que se espera de ellos, y servir como base para el diseño de los sistemas de evaluación del rendimiento del profesorado.

Por lo general, en todos los sistemas de evaluación iberoamericanos se establecen las distintas áreas de trabajo involucradas en la enseñanza, que pueden agruparse en tres aspectos:

- **Proceso de enseñanza:** competencias personales de los docentes para elegir y organizar el contenido educativo y planificar el proceso de enseñanza y adaptarlo a sus alumnos
- **Trabajo en el centro educativo:** capacidad de liderazgo, trabajo en equipo, relación y comunicación con los distintos colectivos que conforman la comunidad educativa
- **Aprendizaje permanente y desarrollo profesional.**

Cada uno de estos aspectos, que los países organizan en distinto número de grupos, entre dos y cinco, tiene asociadas competencias e indicadores para ayudar en su evaluación.

Frecuencia y propósito

La mayoría de los países con alto rendimiento educativo cuentan con un marco político para la evaluación del profesorado y llevan a cabo evaluaciones periódicas de su trabajo. Por lo general, estas evaluaciones periódicas se organizan en la totalidad del centro y sirven a una combinación de propósitos, como el desarrollo profesional y la definición de las responsabilidades y las condiciones laborales del profesorado. Un aspecto clave de estas evaluaciones consiste en promover el desarrollo profesional individual y colectivo.

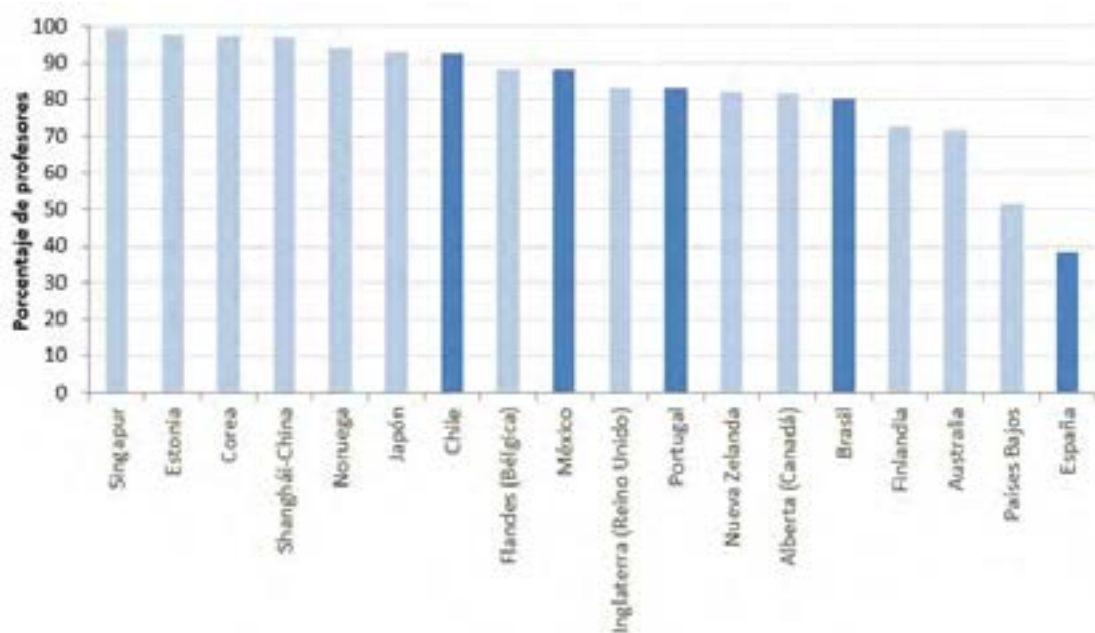
Todos los sistemas de evaluación diseñados por los países iberoamericanos tienen un propósito común: sus evaluaciones del profesorado tienen una función formativa, es decir, su principal objetivo es fomentar la mejora. Sin embargo, no debemos olvidar que las autoridades administrativas también utilizan los resultados de la evaluación para determinar ascensos y ejercer control sobre los docentes. Por lo tanto, sus evaluaciones combinan elementos formativos y sumativos.

La frecuencia de las evaluaciones periódicas varía en gran medida. En la Comunidad Flamenca, los docentes se someten a evaluaciones obligatorias cada siete años, el intervalo más largo de todos los países y economías. En los Países Bajos lo hacen cada seis años; en Australia, Inglaterra (Reino Unido), Corea, Nueva Zelanda y Eslovenia, cada cuatro años; y en Singapur, cada tres años (Japón no informa sobre la frecuencia de evaluación de su profesorado). En algunos de estos países, los docentes pueden someterse a evaluaciones periódicas como parte de su programa de recompensas o cuando solicitan una promoción. En Canadá, las evaluaciones difieren entre jurisdicciones, pero existen dos procesos de evaluación periódica: evaluaciones del rendimiento general cada cinco

años (o con mayor frecuencia si existen dudas sobre el rendimiento) y evaluaciones más frecuentes a efectos de desarrollo profesional (OECD, 2013^[2]).

Figura 5.12. Docentes que se sometieron a evaluaciones formales, TALIS 2013

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior cuyos directores indicaron que su profesorado era evaluado formalmente por ellos



Nota: En la figura solo se incluyen datos de los países con alto rendimiento educativo y de los países iberoamericanos con datos disponibles en TALIS 2013.

Los países se clasifican en orden descendente del porcentaje de profesores de educación secundaria inferior cuyos directores indican que su profesorado es evaluado «menos de una vez cada dos años», «una vez cada dos años», «una vez al año» o «dos o más veces al año».

Fuente: OCDE (2014^[3]), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>, Tabla 5.1.

Metodologías de evaluación

En los países con alto rendimiento educativo, la evaluación suele basarse en observaciones en el aula y en una entrevista o conversación entre el docente y el inspector. Corea es el único país que no utiliza las entrevistas como fuente de información. También se utilizan con frecuencia las autoevaluaciones y los portafolios de los profesores. En ninguno de los países con alto rendimiento educativo se han establecido pruebas para los docentes, y solo en dos, Inglaterra (Reino Unido) y Singapur, se utilizan los resultados de los estudiantes como fuentes para evaluar regularmente a los profesores de educación secundaria inferior. Sin embargo, aunque no sea un requisito formal, en todos los países participantes y los centros en los que los directores indicaron que su profesorado era evaluado formalmente, la mayoría señalaron que los resultados de los exámenes se tienen en cuenta para la evaluación del profesorado, junto con las observaciones en el aula y las entrevistas (OECD, 2014, p. 355^[3]).

En los países iberoamericanos, existe menos consenso en cuanto a los procedimientos y los tipos de instrumentos usados por los sistemas educativos que en cuanto a su

propósito. Un elemento común de los sistemas de todos los países es el uso de observaciones de la práctica docente (internas o externas). En todos los países iberoamericanos analizados excepto México, se utilizaba el método de observación en el aula, ya fuera por medio de una grabación en vídeo de varias sesiones o de un observador presente en el aula. Dicha observación tiene por objeto comprobar la capacidad del docente para planificar las clases, transmitir los conocimientos sobre la materia a sus alumnos adaptándose a su nivel, manejar el entorno del aula, plantear actividades motivadoras y evaluar el aprendizaje.

Otro procedimiento común en muchos de los países analizados en el 0 es la evaluación de un portafolio compilado por el docente. Además de recoger pruebas del trabajo realizado dentro y fuera del aula, el portafolio invita a los docentes a reflexionar sobre su propia práctica, algo que incide positivamente en el rendimiento profesional.

En la mayoría de los países también se usan un informe de autoevaluación y un informe elaborado por los superiores directos de los docentes para analizar las áreas relacionadas con el trabajo en equipo y la gestión del liderazgo. En algunos países, como Chile, México y Perú, se usan pruebas de conocimientos de la materia como fuente de información, que son las que tienen más peso en la evaluación del profesorado. En Chile una parte importante de la evaluación la conforma una entrevista con un asesor externo.

Todos los países iberoamericanos comparten la práctica de devolver un informe de evaluación individual que no solo incluye la puntuación obtenida, sino también recomendaciones para mejorar las competencias del docente. El estado de Nueva York es un buen ejemplo de un sistema educativo que aplica múltiples perspectivas para evaluar al profesorado (Recuadro 5.4).

Resultados de las evaluaciones

Los resultados de las evaluaciones del profesorado varían en gran medida, incluso en los países con alto rendimiento educativo. En algunos países, como Corea, se usan procesos independientes para tomar decisiones sobre las carreras, los salarios y el desarrollo profesional de los docentes (OECD, 2013, p. 287_[2]), pero en la mayoría de los países las tareas de desarrollo, las decisiones de promoción y los aumentos salariales se basan en un único proceso de evaluación (Figura 5.13).

En ocho de los países con mayor rendimiento educativo para los que había información disponible, las evaluaciones se utilizan, en cierta medida, para determinar el desarrollo profesional de los docentes. En algunos casos, como el de Australia, Macao (China), Nueva Zelanda y Singapur, una evaluación se traduce sistemáticamente en un plan de desarrollo profesional para los docentes; en otros, como en Corea, un mal rendimiento obliga a realizar actividades de formación. En Inglaterra (Reino Unido), la Comunidad Flamenca y Eslovenia, los resultados de las evaluaciones del profesorado están menos relacionados formalmente con el desarrollo profesional, pero se supone que han de influir en las actividades de desarrollo profesional.

Recuadro 5.4. Uso de diversos instrumentos para evaluar al profesorado

El sistema de evaluación del profesorado del estado de Nueva York es típico de la mayoría de los estados de Estados Unidos: ofrece una flexibilidad considerable a los distritos escolares (agencias locales de educación) en cuanto a los instrumentos utilizados para evaluar a los docentes. Sin embargo, el estado mantiene el control sobre la ponderación de las distintas medidas utilizadas en el proceso de evaluación. Además, el estado aprueba algunos instrumentos (observaciones y encuestas), mientras que dota a los distritos de mayor discreción para aprobar medidas de las aportaciones de los docentes al desarrollo del aprendizaje de los alumnos.

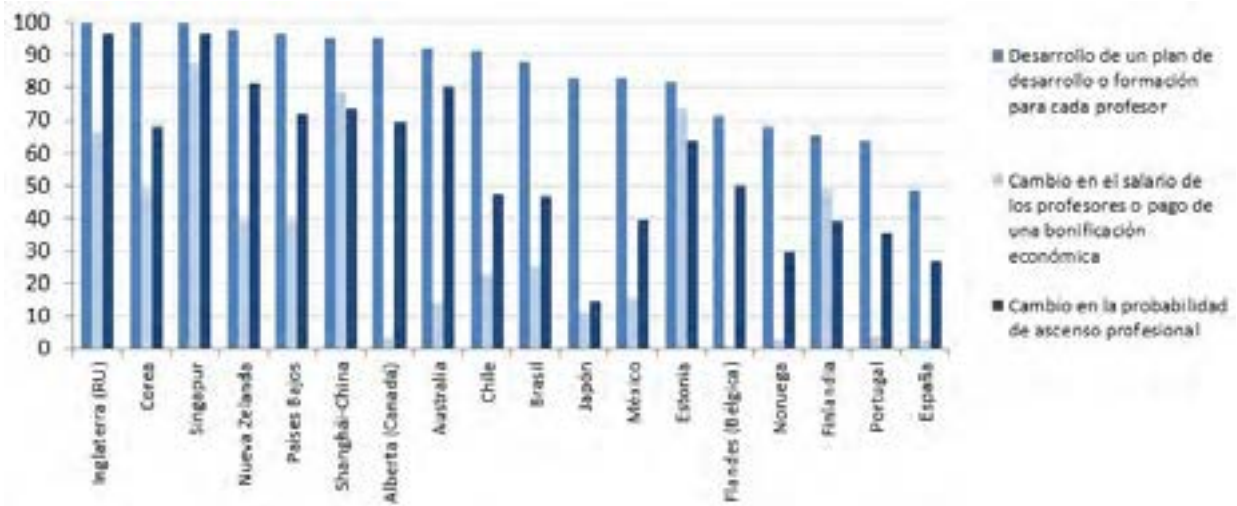
Las características principales del sistema de evaluación del profesorado del estado de Nueva York son:

- La evaluación del profesorado requiere múltiples medidas del rendimiento de los docentes, como observaciones en el aula y pruebas de la aportación de los profesores al desarrollo del aprendizaje de los alumnos (aumento de la puntuación en pruebas normalizadas en las materias evaluadas y en los distintos cursos, junto con medidas del desarrollo del aprendizaje de los alumnos aprobadas por el distrito). Las medidas de desarrollo de los alumnos constituyen el 40 % de la puntuación de la evaluación del profesorado, mientras que otras medidas aprobadas por el estado, como las observaciones en el aula, las encuestas y los portafolios constituyen el 60 % restante.
- Los objetivos de aprendizaje de los estudiantes se utilizan para medir la aportación de los docentes al crecimiento del aprendizaje de estos en todas las materias. Los docentes reciben orientaciones para establecer objetivos de aprendizaje apropiados para sus alumnos y los distritos escolares ejercen una discreción considerable en la aprobación de las evaluaciones y las medidas adecuadas para determinar el desarrollo de los alumnos.
- Las observaciones deben ser como mínimo del 31 % del 60 %, y deben llevarse a cabo como mínimo dos al año para cada docente. Todo aquel que realice observaciones en el aula debe recibir formación y acreditación que garanticen que los resultados de dichas observaciones sean coherentes en todas las aulas. Los distritos pueden elegir entre una variedad de protocolos de observación aprobados oficialmente (como el Marco de enseñanza de Danielson, CLASS [siglas en inglés de Sistema de puntuación de la evaluación en el aula], y el Sistema informal de evaluación del profesorado de Marzano).
- Las encuestas para padres o alumnos aprobadas oficialmente se pueden usar como parte del 60 %, así como una revisión estructurada de la planificación de las clases, los portafolios y otros instrumentos del docente.

Fuente: OCDE (2013_[2]), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

Figura 5.13. Resultados de la evaluaciones del profesorado, TALIS 2013

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior cuyos directores indicaron que los siguientes resultados se produjeron «a veces», «casi siempre» o «siempre» después de las evaluaciones formales del profesorado



Nota: Los países se clasifican en orden descendente del porcentaje de profesores de educación secundaria inferior cuyos directores indicaron que las evaluaciones dieron lugar a un plan de desarrollo o de formación para el docente.

Fuente: OCDE (2014_[3]), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>, Tabla 5.3.

En muchos países, la promoción profesional de los docentes depende de las evaluaciones. Sin embargo, en otros, como Japón, los resultados de la evaluación no están vinculados formalmente con las promociones profesionales y no hay evaluaciones especiales para promocionar. En Inglaterra (Reino Unido), los resultados de las evaluaciones regulares tampoco están formalmente vinculados a las promociones profesionales, pero en 2013, el 97 % de los profesores de educación secundaria inferior señalaron que los resultados de las evaluaciones formales influyen en las probabilidades de promoción de los docentes (OECD, 2014_[3]) (Figura 5.13).

Los salarios de los docentes solo dependen directamente de las evaluaciones periódicas en Singapur, donde se conceden aumentos salariales por el buen rendimiento en forma de asignación de ingresos. En Australia, Inglaterra (Reino Unido), Macao (China), Nueva Zelanda y Eslovenia, el impacto de las evaluaciones en el salario de los docentes refleja su influencia en la promoción profesional. En la Comunidad Flamenca, Japón y Corea, los resultados de las evaluaciones periódicas del profesorado no se utilizan para determinar los niveles salariales, pero Corea cuenta con un sistema independiente de incentivos basado en el rendimiento que obliga a los profesores a realizar evaluaciones anuales (OECD, 2013_[2]).

En términos de los resultados de las evaluaciones, en la mayoría de los países iberoamericanos analizados se utiliza la evaluación del rendimiento como medio para ascender en el escalafón, y el ascenso está vinculado a los aumentos salariales. En algunos casos, estos aumentos son una consecuencia directa de la evaluación, mientras que en otros los docentes necesitan una puntuación positiva en la evaluación del rendimiento para poder acceder a una evaluación de promoción. Los profesores que no aprueban puede que tengan que abandonar la profesión, normalmente después de

someterse a un período de formación y supervisión y tras disfrutar de una segunda o incluso una tercera oportunidad para realizar la evaluación.

5.3. Conclusión

El desarrollo profesional y las evaluaciones del profesorado son dos componentes que han de combinarse para guiar y mejorar el rendimiento de los docentes. Una evaluación holística de todos los componentes principales de la eficacia docente puede ayudar a identificar áreas en las que los docentes necesitan apoyo. Las evaluaciones del profesorado no son suficientes para crear un profesorado de alta calidad. Las evaluaciones deben tener un componente formativo y definir claramente las oportunidades de formación de los profesores. Las oportunidades de desarrollo profesional ayudan a los profesores a actualizar sus competencias, aprender y reflexionar sobre las áreas en las que necesitan más ayuda.

Aunque el desarrollo profesional es obligatorio para los docentes de la mayoría de los países de la OCDE, en los países de Iberoamérica se utiliza principalmente como un mecanismo de promoción y aumento salarial. En otras palabras, en los países iberoamericanos, la participación en actividades de formación continua tiene lugar en un marco de incentivos en el que el desarrollo profesional se considera un medio para mejorar las condiciones laborales. Sin embargo, en países de la OCDE con alto rendimiento educativo, como Finlandia y Estonia, el desarrollo profesional está integrado en un concepto de aprendizaje permanente para el profesorado; los docentes deben actualizar sus competencias, haciéndolo obligatorio en estos países. Los datos disponibles también indican que la mayor parte del coste del desarrollo profesional en los países iberoamericanos lo sufragan los docentes, una situación que se asocia a los bajos niveles de participación en actividades de desarrollo profesional.

En general, los profesores de los centros educativos iberoamericanos que participaron en PISA 2015 registran tasas de participación más bajas en actividades de desarrollo profesional que la media de la OCDE. En unos pocos países, los profesores que trabajan en centros educativos privados y socioeconómicamente favorecidos eran más proclives a participar en actividades de desarrollo profesional que los que trabajan en centros públicos socioeconómicamente desfavorecidos. Entre los países iberoamericanos que participaron en TALIS 2013, los profesores también registraron niveles altos de necesidad de formación para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales y en aulas multiculturales y plurilingües.

En el capítulo también se indicaron algunos de los atributos de las formas más efectivas de desarrollo profesional. Estas tienden a estar integradas en el centro, basarse en el aprendizaje activo, promover el aprendizaje conjunto y tener lugar durante un período prolongado. Aunque en algunos países iberoamericanos el aprendizaje conjunto era más habitual que en la media de la OCDE, en la mayor parte de los países de la región era menos probable impartir talleres adaptados a las necesidades específicas del centro o dirigidos a un conjunto concreto de docentes.

Existía una variedad considerable en la región por lo que se refiere a los sistemas de evaluación del profesorado. En los países iberoamericanos que cuentan con sistemas de evaluación, se pueden identificar algunos atributos comunes. En primer lugar, las evaluaciones tienden a tener un componente formativo y otro sumativo; ambos se utilizan para que los profesores identifiquen sus principales áreas de mejora. En segundo lugar, los países de la región emplean múltiples instrumentos para evaluar al profesorado, como

la observación de las prácticas docentes en el aula, portafolios, autoevaluación y evaluaciones de los alumnos. En tercer lugar, como ocurre con el desarrollo profesional, las evaluaciones del profesorado desempeñan un papel importante en las promociones y los aumentos salariales.

En los sistemas educativos con alto rendimiento, las evaluaciones se realizan de una forma sistemática y suelen estar integradas en la legislación o en un marco que supervisa las estructuras de carrera de los docentes. Al mismo tiempo, los docentes valoran el proceso y esperan que los resultados de sus evaluaciones incidan no solo en su rendimiento en el aula, sino también en su desarrollo profesional.

¿Es la evaluación del profesorado un factor clave para mejorar la calidad de los docentes y, por ende, mejorar los resultados de los estudiantes? Aquellos que han estudiado las prácticas y las políticas educativas de los países con alto rendimiento académico afirman que la evaluación es un elemento importante, pero no debe olvidarse que los resultados de los alumnos no dependen solo de los profesores. Han sido numerosas las investigaciones que, desde que la publicación del informe Coleman en 1966 (Coleman et al., 1966_[23]), han documentado ampliamente la influencia del contexto social, cultural y económico del estudiante, combinado con sus experiencias y sus circunstancias personales y familiares; la repercusión del contexto sociocultural del centro educativo, su cultura, su equipo directivo y los recursos disponibles también son factores a tener en cuenta. A pesar de estas reservas, está claro que un compromiso de mejorar el desarrollo profesional del profesorado es especialmente importante para mejorar la calidad del sistema educativo, particularmente si este se dirige a los docentes que trabajan en los centros más complicados.

Esta última consideración reviste una importancia especial en los países latinoamericanos, ya que estos registran elevados niveles de desigualdad social que tiene un efecto muy negativo en los resultados académicos. Las políticas de apoyo al desarrollo profesional y la evaluación del rendimiento del profesorado no deben obviar las difíciles condiciones en las que la gran mayoría de ellos trabajan. Junto con las políticas que un número importante de países latinoamericanos están elaborando para apoyar el desarrollo profesional de los docentes, debe prestarse especial atención a las condiciones de trabajo del profesorado y al tiempo de aprendizaje dedicado a los estudiantes.

Annex 1.A. Sistemas de evaluación del profesorado en los países iberoamericanos que participaron en PISA

En este anexo se describen los sistemas de evaluación del profesorado utilizados actualmente en Chile, Colombia, la República Dominicana, México, Perú y Portugal, todos los países iberoamericanos que participaron en el estudio PISA general.

Argentina, Brasil, Costa Rica, España y Uruguay también participaron en PISA, pero actualmente no cuentan con sistemas de evaluación del profesorado a escala nacional, por lo que no se han incluido en este anexo.

Evaluación del profesorado en Chile

Chile cuenta con el sistema de evaluación del profesorado mejor desarrollado de todos los países de Latinoamérica. En 2004, se promulgó la Ley sobre Evaluación Docente (Ley 19.961), regulada entonces por el Decreto de Educación n° 192, de 30 de agosto de 2004, y publicada el 11 de junio de 2005 (Ministry of Education, Chile, 2004_[24]). El Ministerio de Educación, a través del Centro Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), está al cargo de la evaluación del profesorado.

El Reglamento sobre Evaluación Docente obliga a todos los profesores de centros educativos públicos a someterse a una evaluación cada cuatro años; si no alcanzan los niveles esperados, deben someterse a una reevaluación al curso siguiente o dos cursos más tarde, en función del nivel de rendimiento alcanzado. A partir de 2016, además de los docentes de los centros públicos, también deben someterse a evaluación los docentes de los centros concertados.

La evaluación del rendimiento del profesorado en Chile es de carácter formativo. Su propósito es determinar el rendimiento de los docentes a partir de los criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza adoptado por el Ministerio de Educación en 2008 (Ministry of Education, Chile, 2008_[25]). Este marco cubre cuatro áreas: 1) la preparación para la docencia; 2) la creación de un entorno propicio para el aprendizaje; 3) las responsabilidades profesionales; y 4) la impartición de educación para todos. Para cada área se definen varios criterios y sus parámetros de medición asociados.

La metodología empleada es una combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos. Emplea cuatro fuentes de información con distintas ponderaciones para obtener los resultados finales de la evaluación:

4. **Autoevaluación** (10 %). Invita a los docentes a reflexionar sobre su propia práctica docente. Emplea un cuestionario en el que los docentes deben indicar la frecuencia con la que desempeñan las actividades y las tareas enumeradas, a partir de los criterios establecidos (Marco para la Buena Enseñanza). Los docentes responden al cuestionario y las respuestas son puntuadas por los evaluadores para reflejar un nivel de rendimiento.

5. **Portafolio (60 %)**. Durante 12 semanas, los profesores recopilan pruebas de su práctica docente, tanto documentación escrita como grabaciones de vídeo. Las pruebas escritas deben estar relacionadas con sus buenas prácticas y han de referirse a al menos tres clases de una unidad didáctica del mismo tema, mostrar la evaluación realizada y responder a preguntas sobre su desarrollo. El segundo componente del portafolio es una grabación de una clase de 40 minutos. La parte final del portafolio es la presentación de un trabajo escrito conjunto elaborado con otros docentes del centro para el desarrollo conjunto de actividades de aprendizaje de los estudiantes.
6. **Entrevista con un inspector (20 %)**. Se trata de una conversación estructurada en torno a seis preguntas basadas en la práctica docente. Desde 2015, los docentes evaluados saben las preguntas de antemano, lo que les permite reflexionar sobre ellas antes de la entrevista. Los inspectores son profesores con un mínimo de cinco años de experiencia en un centro educativo del mismo nivel y con la misma especialidad que el docente al que evalúan, que han obtenido resultados sobresalientes en sus propias evaluaciones de rendimiento y que han sido formados por el CPEIP para llevar a cabo esta tarea.
7. **Informe de referencia de terceros (10 %)**. Se trata de un informe redactado por el director del centro y el jefe técnico de educación, sobre el trabajo realizado por el profesor. Responden a preguntas similares a las de la autoevaluación y también colocan al profesor en un nivel de rendimiento determinado por cada criterio.

En esta evaluación, es importante que los docentes incorporen a las pruebas proporcionadas información contextual sobre las cosas que han facilitado u obstaculizado su práctica.

Una vez finalizado el proceso de evaluación, el docente recibe un informe individual en el que se muestran su perfil general de rendimiento, evaluaciones cualitativas de sus puntos fuertes y débiles en cada una de las cuatro áreas y recomendaciones finales para la mejora de su práctica.

Existen cuatro niveles de rendimiento: Sobresaliente, Competente, Básico e Insatisfactorio. Los dos primeros niveles son positivos. Los docentes que obtienen un nivel Básico o Insatisfactorio deben cursar un programa de crecimiento profesional para adquirir las competencias, las competencias y los conocimientos establecidos en los dominios y los criterios del Marco para la Buena Enseñanza. Este programa se basa en los resultados del informe e abarca tutoría y orientación profesional, la participación en cursos de formación, talleres o seminarios y la observación de clases impartidas por otros profesores. Una vez completado el programa de desarrollo, los docentes que obtienen un nivel de rendimiento Insatisfactorio deben volverse a examinar el curso siguiente. Si el resultado de dos evaluaciones consecutivas es Insatisfactorio, se le releva de su puesto. Los docentes que obtienen un nivel de rendimiento Básico deben someterse a otra evaluación una vez transcurridos dos años para demostrar que han aprovechado al máximo las actividades de mejora. Los docentes que siguen en el nivel Básico después de tres evaluaciones, también son relevados de su puesto.

Además de los informes individuales, el equipo directivo del centro emite un informe para indicar el nivel de rendimiento de cada uno de los docentes evaluados y una descripción adicional de sus puntos fuertes y débiles. La autoridad local también recibe un informe que contiene una lista de todos los docentes evaluados y sus niveles de rendimiento, un apartado sobre los resultados del portafolio, los puntos fuertes y débiles

de los docentes de centros públicos, y un resumen del porcentaje de docentes en cada nivel de rendimiento.

En 2016, Chile implantó el Sistema de Desarrollo Profesional para docentes, que engloba toda su carrera docentes, desde la formación inicial hasta el desarrollo profesional. Se trata de un sistema de reconocimiento para la promoción profesional en el que todos los centros financiados por el estado participarán durante el período 2016-2019.

El sistema de reconocimiento establece cinco tramos profesionales: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II. Todos los docentes se sitúan en uno de estos tramos profesionales en función de sus cualificaciones, sus años de experiencia y los resultados de la evaluación. Los situados en los tramos profesionales Inicial y Temprano deben someterse al sistema de reconocimiento, pero la evaluación es voluntaria para los de los tramos superiores.

Para progresar en sus carreras, los docentes deben realizar una prueba de conocimientos específicos y educativos en sus áreas de disciplina, y presentar un portafolio de actividad docente similar al presentado en la evaluación del rendimiento. También deben tener un determinado número de años de experiencia docente para poder solicitar una promoción: 4 años para los tramos profesionales Temprano y Avanzado, 8 años para el tramo profesional Experto I y 12 años para el tramo profesional Experto II. Los profesores que acceden al tramo profesional Inicial disponen de dos oportunidades para pasar al siguiente tramo. Si fracasan al primer intento, pueden volver a presentar su solicitud en dos años. Si no logran pasar al siguiente tramo profesional en el segundo intento, no podrán promocionar profesionalmente.

El sistema de reconocimiento está vinculado a aumentos salariales. Todos los docentes que logran pasar a un tramo profesional nuevo reciben un aumento salarial. El objetivo de este sistema de desarrollo es promover el valor de la carrera docente. Los profesores que trabajan en centros que educan a los alumnos más desfavorecidos también obtienen mayores incrementos salariales y mejores condiciones laborales.

Evaluación del profesorado en Colombia

En 2007, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia aprobó un decreto (Decreto n° 3782, de 2 de octubre de 2007) por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes (Ministry of Education, Colombia, 2007^[26]), según lo establecido en el Estatuto de Profesionalización Docente aprobado en 2002 (Decreto-ley de 19 de junio de 2002).

En el Capítulo IV del estatuto se describen los tres tipos de evaluación: 1) la evaluación de período de prueba; 2) la evaluación ordinaria periódica de desempeño anual de profesores y directores de centros, y 3) la evaluación de competencias de profesores y directores de centros.

La **evaluación de período de prueba** se aplica a los docentes que llevan en su puesto al menos cuatro meses después de aprobar el examen de acceso al consejo docente. Una evaluación satisfactoria permite acceder al registro de docentes, mientras que un suspenso supone la destitución del docente.

Las **evaluaciones del desempeño de los docentes** se realizan anualmente a todos los profesores que llevan en su puesto al menos tres meses durante el curso académico. Se evalúan dos grupos principales de competencias básicas. En primer lugar, se evalúan las competencias funcionales relacionadas con la gestión académica, administrativa y

comunitaria y, para los directores, también las competencias de gestión ejecutiva. En su conjunto, representan un 70 % de la puntuación total en la evaluación. El 30 % restante de la evaluación examina las competencias conductuales, incluida la capacidad de liderazgo, la capacidad de comunicación, el trabajo en equipo y la negociación. Los resultados se dividen en tres niveles de rendimiento: Sobresaliente (más de 90 puntos), Satisfactorio (60-90 puntos) e Insatisfactorio (menos de 60 puntos). En todos los casos, los docentes reciben un informe individual durante su entrevista personal. Sobre la base de un análisis detallado de cada competencia y las reflexiones conjuntas del docente y el inspector (el director del centro para evaluaciones de docentes o el responsable ejecutivo de la Secretaría de Educación para evaluaciones de directores), se establece un plan de desarrollo personal y profesional. Los profesores que han aprobado la evaluación pueden solicitar una evaluación de competencias si cumplen el resto de los requisitos establecidos. Los profesores que en dos evaluaciones seguidas obtienen un nivel Insatisfactorio son eliminados del registro de docentes.

Esta evaluación tiene un carácter continuo y sistemático, y utiliza una metodología principalmente cualitativa basada en la recogida de información a lo largo del curso escolar. El inspector evalúa esta información como mínimo dos veces durante el curso académico: hacia mediados de curso y al final del mismo. Todos los docentes y los directores deben proporcionar pruebas de su trabajo, incluida la planificación y los aspectos organizativos, así como los resultados obtenidos. Esto significa que deben presentar pruebas documentales y testimonios que permitan al inspector comprobar el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes. La documentación presentada debe incluir su plan de enseñanza anual, unidades didácticas, el trabajo de los alumnos y los resultados de pruebas internas y externas, material educativo confeccionado por los profesores, cartas o correos electrónicos enviados a las familias y las quejas recibidas. También pueden utilizar material complementario para ofrecer opiniones sobre su trabajo de sus alumnos y las familias y otros miembros de la comunidad educativa.

El propósito de esta evaluación es permitir a la autoridad administrativa llevar a cabo un control. No obstante, como esta se basa en la presentación de pruebas, el docente o el director en cuestión internaliza esencialmente las competencias que necesita para prosperar o mejorar. Esto da lugar a un proceso de autorreflexión, respaldado por la retroalimentación del inspector, que también establece un proceso de mejora para los docentes o los directores evaluados.

Evaluación de competencias de profesores y directores: el desarrollo reglamentario de este tipo de evaluación se estipula en el Decreto 1075 de 2015 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (Ministry of Education, Colombia, 2015^[27]). Estas evaluaciones las organizan órganos regionales acreditados, cada seis años como mucho. Esta evaluación es voluntaria para los profesores y los directores, pero los profesores que deseen obtener una promoción o un aumento salarial pueden solicitarla. Para participar en esta evaluación, los profesores deben tener como mínimo tres años de experiencia en el grado o tramo profesional actual, demostrar que cuenta con las cualificaciones necesarias y haber obtenido como mínimo un nivel Satisfactorio en la evaluación del rendimiento. Si solicitan un aumento salarial, los solicitantes deberán haber obtenido un nivel Satisfactorio en las evaluaciones de los dos cursos anteriores.

El propósito de esta evaluación es principalmente formativo, puesto que anima a los profesores y directores a reflexionar sobre su práctica docente para mejorarla.

La metodología empleada es básicamente cuantitativa, ya que el 80 % de la evaluación se basa en la grabación de un vídeo que, siguiendo las directrices y los criterios establecidos por la autoridad educativa, debe constar de diversos componentes de su práctica docente. Los vídeos los evalúan otros profesores (evaluación por pares) que han sido seleccionados por su formación y sus méritos, y que han recibido formación específica para llevar a cabo este tipo de evaluación. El 20 % restante de la puntuación viene determinado por un informe de autoevaluación redactado por el profesor o el director evaluados, encuestas a alumnos (si el evaluado enseña a alumnos de 7 años en adelante), encuestas a profesores (si el evaluado es director o coordinador), y la media de las dos últimas evaluaciones del rendimiento.

Para aprobar esta evaluación y pasar de tramo profesional u obtener un aumento salarial, los profesores deben obtener una puntuación superior al 80 % en la evaluación de competencias, de manera que solo los que aprueban la evaluación se benefician de sus resultados.

Evaluación del profesorado en México

México fue uno de los primeros países iberoamericanos en incorporar la evaluación del profesorado en su legislación, si bien, como afirmó Martínez Rizo (OEI, 2013^[10]), la eficacia del sistema de evaluación se vio influido por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

En 1993, México creó el Programa Nacional de la Carrera Magisterial con el objetivo de mejorar la calidad de su sistema educativo mediante el refuerzo de la profesión docente. Se trata de un programa voluntario. La evaluación se basa en los Lineamientos de la Carrera Magisterial generales (Secretariat of Public Education, Mexico, 2011^[28]), estipulados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el SNTE, y modificados en 2013. Los docentes que se someten a la evaluación acceden a uno de los cinco niveles del programa y, como resultado de ello, reciben un incentivo equivalente a un aumento del 20 %-150 % del salario base. Con diferentes ponderaciones basadas en el perfil del docente, la evaluación tiene en cuenta las siguientes áreas: 1) antigüedad; 2) formación académica; 3) cursos de desarrollo profesional continuo recibidos; 4) formación profesional (medida a través de una prueba de conocimientos y formación); 5) rendimiento profesional del docente; y 6) resultados de sus alumnos. A cada área se le asigna una ponderación basada en el perfil del docente. Desde 2006, los resultados de los alumnos se miden utilizando pruebas realizadas por la SEP, y estos resultados representan entre un 40 % y un 50 % de la puntuación total en la evaluación.

El 11 de septiembre de 2013, México aprobó la Ley General del Servicio Profesional Docente, por la que se creó un Servicio Profesional Docente, y una modificación de la Evaluación del Instituto Nacional de Educación (Secretariat of Public Education, Mexico, 2013^[29]). Sustituyó el Programa Nacional de la Carrera Magisterial por el Programa de Promociones e Incentivos para los docentes de Educación Básica y Media Superior, que tiene objetivos similares al programa anterior.

El artículo 52 de la ley establece que todos los profesores de Educación Básica y Media Superior deben someterse a evaluaciones del rendimiento y desarrolló un modelo de evaluación. Su propósito es esencialmente formativo: detectar áreas en las que los docentes necesitan mejorar y ayudarlos a perfeccionar sus prácticas docentes por medio de la formación y la evaluación. Este modelo entró en vigor en 2015 y todos los docentes deben someterse a la evaluación como mínimo cada cuatro años.

Este modelo de evaluación se basa en el perfil docente reconocido por la Ley General del Servicio Profesional Docente y está estructurado en torno a cinco áreas, que se corresponden con las competencias y las habilidades exigidas a todos los profesores del país. Son las siguientes:

8. Conocer a sus alumnos, saber cómo aprenden y qué tienen que aprender.
9. Organizar y evaluar el trabajo educativo, y aplicar un enfoque docente relevante.
10. Reconocerse como profesionales en proceso de mejora continua para ayudar a sus alumnos a aprender.
11. Asumir las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión por el bien de sus alumnos.
12. Participar en el funcionamiento eficiente del centro educativo y promover sus vínculos con la comunidad para garantizar la culminación de la educación de todos los estudiantes.

Para cada uno de estos aspectos, se han establecido una serie de parámetros e indicadores de rendimiento adaptados a las distintas etapas de la educación y los perfiles profesionales.

El proceso de evaluación se ha modificado tras sus dos primeros años de aplicación. Actualmente consta de tres fases, que contienen la información recabada a través de diversas fuentes y metodologías. La primera fase es un informe de responsabilidades profesionales, que evalúa cómo se han llevado a cabo las tareas establecidas, los puntos fuertes y las áreas de mejora. Este informe está redactado a partir de un cuestionario que cumplimentan el profesor y el director del centro educativo. La segunda fase es el proyecto educativo, que implica la presentación de un proyecto en el que se refleje claramente el contexto del centro educativo en el que trabaja el docente y un temario para varias clases, la aplicación de las actividades planificadas con una prueba del trabajo realizado por los alumnos durante la enseñanza de la unidad didáctica, y las reflexiones del docente sobre su propia práctica. La última fase es el examen de conocimientos docentes y curriculares, que incluye una prueba sobre el plan de estudios, la disciplina, los procesos de aprendizaje y el enfoque didáctico, que el profesor debe aprobar.

Una vez recogida la información, los profesores evaluados reciben un informe de resultados individual. A los docentes que obtienen más de 1000 puntos se les asigna a uno de los tres niveles de rendimiento: Aprobado (1000-1199 puntos), Bueno (1200-1399 puntos) o Sobresaliente (más de 1400 puntos). Todos obtendrán el reconocimiento y, si cumplen las condiciones, serán considerados para la promoción profesional.

Los docentes que obtengan menos de 1000 puntos en total, o que no pudieron ser puntuados por no haber presentado todos los documentos de la evaluación, o que no obtuvieran un nivel adecuado en al menos dos de ellos, reciben una nota de Suspenso. Su nivel de rendimiento no será reconocido y tendrán que volver a evaluarse en el plazo de doce meses. Los docentes que suspenden tres evaluaciones pueden ser relevados de su puesto.

Evaluación del profesorado en Perú

El marco legal de la Carrera Pública Docente se establece en el Título 2 de la Ley de Reforma Magisterial (Ley n° 29 944, de 25 de noviembre de 2012) del Ministerio de Educación de Perú. En este título, cuyo reglamento fue adoptado en 2013 (Ministry of

Education, Peru, 2013^[30]) y modificado en 2017 por el Decreto Supremo n° 005-2017 MINEDU (Ministry of Education, Peru, 2017^[31]), se establecen las evaluaciones para el profesorado en el sector público, que implican su acceso, promoción, asunción de mayores responsabilidades y rendimiento de los docentes.

La Carrera Pública Docente consta de ocho tramos. Los profesores pueden ascender mediante la acumulación de méritos y la aprobación de las evaluaciones obligatorias del sistema.

Para acceder a la docencia, los candidatos primero deben aprobar un examen estatal de competencias generales, conocimientos de la materia elegida y experiencia curricular y pedagógica. En la segunda fase, coordinada por las autoridades de gestión local, se evalúa la capacidad docente, el desarrollo profesional, los méritos y la experiencia profesional. El Ministerio de Educación se encarga de establecer los marcos conceptuales, las especificaciones técnicas y el sistema de cualificación para la primera fase. También prepara los procedimientos, los instrumentos y el sistema de cualificación para la segunda fase, de acuerdo con el Marco de Buen Desempeño Docente de 2012.

Como mínimo cada cinco años, todos los profesores del centro deben someterse a la evaluación del rendimiento del profesorado. Esta se administró por primera vez a docentes de la Sección I del nivel Inicial en 2017. En 2018 se administrará a los docentes de la Sección II del mismo nivel.

El propósito de estas evaluaciones es básicamente formativo, puesto que pretenden comprobar las competencias y el rendimiento profesional del profesorado e identificar sus necesidades de formación para ayudar a los docentes a mejorar su práctica docente.

Las evaluaciones las realizan las comisiones de evaluación, presididas por el director del centro o el Departamento de gestión (si no hay director).

En el Marco de Buen Desempeño Docente se establecen las áreas que son objeto de evaluación (Ministry of Education, Peru, 2014^[32]). Son las siguientes: 1) prepararse para enseñar a los alumnos; 2) aprender a enseñar a los alumnos; 3) participar en la gestión del centro asociada a la comunidad; y 4) participar en actividades de desarrollo profesional e *identidad del docente* (compromiso con la profesión).

En la evaluación se emplean multitud de herramientas y fuentes de información para recabar esta información: observación en el aula por parte de observadores externos acreditados, encuestas administradas a las familias de los alumnos, directrices de evaluación, compromisos y responsabilidades de los docentes, y observación de su aula y gestión del material.

Los resultados de esta evaluación son distintos para los docentes que obtienen un buen nivel de rendimiento en la evaluación y aquellos que no la superan. Para seguir siendo profesor en centros públicos, deben aprobar la evaluación del rendimiento que es, a su vez, un requisito indispensable para acceder a la evaluación de promoción y asumir mayores responsabilidades. Por lo tanto, la aprobación de la evaluación implica promoción y desarrollo profesionales.

Los docentes que no aprueben la evaluación deben cursar formación específica para reforzar su práctica docente durante un período de seis meses y volver a evaluarse. Si suspenden por segunda vez, recibirán otros seis meses de formación y se examinarán por tercera vez. Si suspenden la evaluación en la tercera ronda, no podrán ejercer la docencia en centros públicos.

Además de las evaluaciones de acceso y rendimiento, Perú cuenta con otros tipos de evaluaciones: una para progresar en el escalafón profesional y la otra para asumir mayores responsabilidades. En ambas, los candidatos deben aprobar un examen de conocimientos y competencias administrado a nivel nacional, y ser evaluados por comisiones de evaluación designadas para cada tipo de responsabilidad o escala.

Evaluación del profesorado en Portugal

Desde 2012, el sistema de evaluación del rendimiento para los docentes de educación preescolar, primaria y secundaria en Portugal está regulado por una escala nacional por medio de un decreto (General Secretary of Education Science, Portugal, 2012_[33]). La evaluación del rendimiento del profesorado de Portugal está ligada al desarrollo profesional de profesores no universitarios. Existen siete niveles de carreras docentes. Los profesores empiezan en el primer nivel y van ascendiendo gradualmente en función de los resultados de sus evaluaciones. Este progreso se refleja tanto en la asunción de responsabilidades nuevas como en un aumento salarial.

El propósito de la evaluación en Portugal es doble. Tiene una función de rendición de cuentas, ya que todos los profesores deben evaluarse en diferentes etapas de su trayectoria profesional, y el estado utiliza esta evaluación para supervisar a los profesores. También tiene un propósito formativo, ya que todos los docentes reciben retroalimentación de sus evaluaciones, que pueden utilizar como punto de partida para mejorar su rendimiento y progresar en sus carreras.

El modelo de evaluación portugués se basa en tres áreas ponderadas de distinta forma. En primer lugar, la dimensión científica y educativa, que representa un 60 % de la evaluación final y mide las competencias personales de los docentes en términos de sus conocimientos de la materia y su capacidad para organizar el contenido instructivamente, planificar el temario y garantizar que el aprendizaje está teniendo efecto en sus estudiantes a través de su relación con ellos y el manejo de situaciones en el aula. La segunda área, que representa un 20 % del total, es la participación en la vida escolar y la extensión comunitaria. La tercera dimensión, que representa otro 20 %, es el aprendizaje y el desarrollo profesional continuos.

Las evaluaciones emplean diversos métodos y fuentes de información. En ellas participan el director del consejo general, el director del centro, el consejo de educación y su sección de evaluación, los inspectores internos y externos, y los propios evaluados. Cada uno de estos grupos desempeña un papel distinto en el proceso de evaluación. Mientras que a los órganos colectivos y unipersonales (es decir, las autoridades académicas) se les encomienda la tarea de organizar el proceso y preparar los instrumentos y los documentos de registro para la evaluación, el coordinador del departamento del docente actúa como inspector interno del centro. Su función es evaluar el proyecto de enseñanza y la autoevaluación del docente. Para ello, debe tener en cuenta los documentos de registro redactados por el consejo de educación. El proyecto de enseñanza es un documento de dos páginas en el que los docentes deben plasmar de forma sucinta el proyecto educativo del centro en sus áreas de enseñanza anualmente. La autoevaluación, también anual y de tres páginas, implica una reflexión sobre la práctica docente, el tipo de actividades en el aula, un análisis de los resultados obtenidos y su contribución al proyecto educativo del centro. El inspector interno redacta un informe de evaluación sobre cada uno de los docentes evaluados a partir de la documentación que estos facilitaron.

Un inspector externo designado por la autoridad educativa se encarga de observar al docente en el aula y de registrar su rendimiento en el área científica y educativa pertinente. Esta observación es obligatoria para los docentes que se encuentran en período de cualificación, los que se encuentran en los tramos 2 y 4 de sus carreras profesionales, los que han recibido una evaluación negativa y los que desean obtener resultados excelentes. El inspector debe observar como mínimo 180 minutos de clase en distintos puntos a lo largo de 2 cursos.

Las autoridades locales redactan un informe final basado en el proceso de evaluación completo. Este se envía por escrito al evaluado e incluye información de distintas fuentes. La puntuación final se basa en la puntuación ponderada para cada dimensión, y existen cinco niveles de rendimiento: Excelente, Muy bueno, Bueno, Aceptable y Suspenso.

Los resultados de estas evaluaciones determinan el progreso profesional de los docentes. Aquellos que alcanzaron el nivel de progreso Excelente ascienden un año en la escala el curso siguiente; aquellos que mostraron un nivel de progreso Muy bueno, ascienden seis meses en la escala. La consecución de un nivel Bueno implica ser considerado para el ciclo de evaluación para la promoción, mientras que los que obtuvieron una puntuación de Regular deben completar el programa de formación establecido por el inspector y aprobado por el consejo de educación, de manera que el período de evaluación se tenga en cuenta y puedan progresar en su carrera docente. Por último, a los docentes que suspenden no se les asigna tiempo de servicio activo y deben iniciar el proceso de evaluación de nuevo. Además, deben redactar un plan de formación de un curso que incluye observaciones en el aula. El suspenso en dos evaluaciones consecutivas da lugar a un proceso de investigación y, en el caso de los profesores interinos, esto les impediría continuar en su puesto y competir por plazas docentes en los tres cursos siguientes.

Evaluación del profesorado en la República Dominicana

En los últimos años, se han hecho progresos en cuanto a las evaluaciones del profesorado en la República Dominicana. Si bien el Título IX del Estatuto de Docencia adoptado en 2003 (Ministry of Education, Dominican Republic, 2003^[34]) ya estipulaba la necesidad de realizar evaluaciones de rendimiento del profesorado cada tres años, la práctica no se incorporó al sistema hasta el año 2017 (Ministry of Education, Dominican Republic, 2017^[35]). En virtud de un acuerdo entre el Ministerio de Educación, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, y la Organización de Estados Iberoamericanos, en 2017 se creó un modelo de evaluación del rendimiento del profesorado.

El modelo tiene múltiples fases de evaluación. Las dos primeras tienen que ver con la recogida de información y las siguientes implican la realización de la evaluación y la entrega de los resultados. Todos los docentes que han ejercido la docencia durante el menos un curso participaron en la primera fase, que tuvo lugar durante los cuatro últimos meses de 2017. Durante esta fase, la información se recabó a través de diversos instrumentos: observaciones en el aula, planes de aprendizaje, un formulario de autoevaluación, evaluaciones del director y un cuestionario de rendimiento profesional. La segunda fase se llevó a cabo durante los meses de febrero y marzo de 2018 y en ella se recabó información de una muestra de estudiantes y familias.

Esta evaluación tiene por objeto medir una gran parte de las competencias docentes especificadas en 2014 por el Ministerio de Educación en el documento que lleva por título «Normas profesionales y de desempeño para la acreditación y el desarrollo de la

carrera docente» (Ministry of Education, Dominican Republic, 2014_[36]). Los estándares se agrupan en cuatro áreas principales: 1) el estudiante y su aprendizaje; 2) el contenido del plan de estudios; 3) el proceso de enseñanza y aprendizaje; y 4) el compromiso personal y profesional. Cada uno tiene tres o cuatro parámetros (11 en total) que cualifican las áreas con aspectos de la práctica docente específicos, y se utilizan 118 indicadores para evaluar el rendimiento de los docentes.

El propósito de esta evaluación es básicamente sumativo. No se trata de una evaluación del proceso; más bien analiza los resultados para verificar el grado de competencias adquiridas por los docentes.

La metodología empleada es una combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos. Algunos aspectos se evalúan durante las observaciones en el aula y a través de un análisis del trabajo de los docentes, utilizando como inspectores tanto a otros profesores (evaluación por pares) como a sus superiores. Las encuestas se utilizan para examinar otras áreas.

Una vez concluido el trabajo de campo, cada docente recibirá un informe individual en el que se detallan los resultados y la autoridad administrativa recibirá un informe general sobre el nivel global de los docentes del país.

El principal resultado esperado de esta evaluación es un aumento salarial. El aumento depende de la puntuación obtenida por el docente. Puesto que se trata de una evaluación diagnóstica, se redactarán programas de desarrollo profesional continuo para mejorar la calidad de la enseñanza basados en los resultados del rendimiento generales.

5.4. Notas

¹ En el caso de México, solo para profesores de educación preescolar, primaria y secundaria inferior de programas generales.

² En esta sección se tienen en cuenta los países con alto rendimiento educativo, aquellos que obtuvieron un porcentaje superior a la media de estudiantes en la horquilla de rendimiento superior en PISA 2015 (nivel 5 o superior) en ciencias, competencia lectora y matemáticas, y que también tenían un porcentaje de estudiantes por debajo de la media que no alcanzaron el nivel de competencias básicas (nivel 2) en estas materias. Por lo tanto, estos sistemas promueven la excelencia y también son inclusivos en cuanto a su capacidad para garantizar criterios de aprendizaje mínimos para todos.

³ Australia, Pekín-Shanghái-Juanitas-Guangzhou (China) [en adelante, «BSJG (China)»], Canadá, Estonia, Finlandia, Alemania, Hong Kong (China), Japón, Corea, Macao (China), los Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Singapur, Eslovenia, Suiza y China Taipéi. En el análisis se incluyen dos jurisdicciones subnacionales de la OCDE que cumplen los criterios citados y contribuyen a los indicadores del sistema publicados en el informe anual de la OCDE *Panorama de la educación: Inglaterra (Reino Unido) y la Comunidad Flamenca*.

5.5. Referencias

- Avalos, B. (2011), “Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27/1, pp. 10-20. [5]
- Barber, M. and M. Mourshed (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey & Company, NY. [37]
- Barrera-Pedemonte, F. (2016), “High-quality teacher professional development and classroom teaching practices: Evidence from Talis 2013”, *OECD Education Working Papers*, No. 141, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpzsw26rzd-en>. [14]
- Coleman, J. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Office of Education, US Department of Health, Education & Welfare. [23]
- Darling-Hammond, L. et al. (2017), *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Jossey-Bass, <https://www.wiley.com/en-us/Empowered+Educators%3A+How+High+Performing+Systems+Shape+Teaching+Quality+Around+the+World-p-9781119369608> (accessed on 08 March 2018). [18]
- DocenteMAS (2018), *DocenteMAS: Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente*, <http://www.docentemas.cl/>. [38]
- Evaluación Docente (2017), *Evaluación del Desempeño 2017*, <http://evaluaciondocente.ministeriodeeducacion.gob.do/>. [42]
- Evaluación Docente Peru (2018), *Evaluación Docente*, <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/>. [43]
- General Secretary of Education Science, Portugal (2012), *Decreto Regulamentar n.o 26/2012 de 21 de fevereiro*, General Secretary of Education Science, Portugal, <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/02/03700/0085500861.pdf>. [33]
- Hobson, A. (2009), “Mentoring beginning teachers: What we know and what we don’t”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25/1, pp. 207-216. [7]
- INEE (2018), *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Mexico*, <http://www.inee.edu.mx/>. [40]
- M2025 (2018), *Maestro 2025*, <http://www.maestro2025.edu.co/es/pagina/inicio>. [39]
- Ministry of Education, Chile (2008), *Marco para la Buena Enseñanza*, Ministry of Education, Government of Chile, http://www.docentemas.cl/descargas/documentos_descargables/MBE2008.pdf. [25]
- Ministry of Education, Chile (2004), *Reglamento Sobre Evaluación Docente*, Ministry of Education, Government of Chile, http://www.docentemas.cl/descargas/marco_legal/ReglamentoEvaluacionDocente.pdf. [24]
- Ministry of Education, Colombia (2015), *Decreto 1075 de 2015*, Ministry of Education, Republic of Colombia, <http://www.lexbase.co/files/lexbase/D1075de2015.pdf>. [27]
- Ministry of Education, Colombia (2007), *Decreto 3782 de 2 de Octubre de 2007*, Ministry of Education, Republic of Colombia, http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-135430_archivo.pdf. [26]
- Ministry of Education, Dominican Republic (2017), *Orden Departamental 26-2017 de Reglamento de Evaluación del Desempeño Docente*, Ministry of Education, Dominican [35]

Republic, <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2017/10/OD-26-2017-Reglamento-Evaluacion-del-Desempeno-Docente-2017.pdf>.

- Ministry of Education, Dominican Republic (2014), *Estándares Profesionales para la Certificación y el Desempeño Docente*, Ministry of Education, Dominican Republic, <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/viceministerio-de-acreditacion-y-certificacion-docente/izaS-estandares-profesionales-y-del-desempeno-para-la-certificacion-y-desarrollo-de-la-carrera-docentepdf.pdf>. [36]
- Ministry of Education, Dominican Republic (2003), *Decreto 639-03 de 26 de Junio de 2003, Estatuto Docente*, Ministry of Education, Dominican Republic, <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/marco-legal/decretos/decreto-sobre-reglamento-del-estatuto-del-docente-no-639-03-go-no-10225-del-26-de-junio-de-2003.pdf>. [34]
- Ministry of Education, Peru (2017), *Decreto Supremo N° 005-2017*, Ministry of Education, Republic of Peru, <http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf-ley-reforma-magisterial/decreto-supremo-n-005-2017-minedu.pdf>. [31]
- Ministry of Education, Peru (2014), *Marco del Buen Desempeño Docente*, Ministry of Education, Peru, <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>. [32]
- Ministry of Education, Peru (2013), *Decreto Supremo 004-2013-ED, Aprobación del Reglamento de la Ley Orgánica Magisterial*, Ministry of Education, Republic of Peru, http://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/2016/06/Reglamento_de_la_Ley_de_Reforma_Magisterial.pdf. [30]
- OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, OECD Publishing, Paris. [16]
- OECD (2017), *Education in Chile*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264284425-en>. [20]
- OECD (2017), *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>. [22]
- OECD (2016), *Education in Colombia*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>. [19]
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>. [4]
- OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>. [12]
- OECD (2015), “Embedding professional development in schools for teacher success”, *Teaching in Focus*, No. 10, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5js4rv7s7snt-en>. [17]
- OECD (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>. [13]
- OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/19991487>. [11]
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>. [3]
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [2]
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, [1]

- OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- OEI (2013), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid. [10]
- Opfer, D. (2016), “Conditions and practices associated with teacher professional development and its impact on instruction in TALIS 2013”, *OECD Education Working Papers*, No. 138, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5j1ss4r0lrg5-en>. [15]
- Sahlberg, P. (2010), “Rethinking accountability in a knowledge society”, *Journal of Educational Change*, Vol. 11/1, pp. 45-61. [21]
- Schleicher, A. (2018), *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>. [8]
- Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>. [9]
- Secretariat of Public Education, Mexico (2013), *Ley General del Servicio Profesional Docente*, Secretariat of Public Education, Government of Mexico, http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013. [29]
- Secretariat of Public Education, Mexico (2011), *Lineamientos Generales de la Carrera Magisterial*, Secretariat of Public Education, Government of Mexico, http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/644/Lineamientos_Generales_Programa_de_Carrera_Magisterial.pdf. [28]
- SGEC((n.d.)), *Educação Pré Escolar e Ensino Básico e Secundário*, <http://www.sec-geral.mec.pt/legislacao/15/21/101/all/all>. [41]
- Strong, M. (2009), *Effective Teacher Induction and Mentoring: Assessing the Evidence*, Teachers College Press. [6]

Annex A. PISA tables for comparison

Table A A.1. Mean score and variation in science performance

	Mean score		Standard deviation		Percentiles														
					5th		10th		25th		Median (50th)		75th		90th		95th		
	Mean	S.E.	S.D.	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.	
OECD																			
Australia	510	(1.5)	102	(0.9)	336	(2.6)	372	(2.5)	438	(2.2)	515	(1.8)	583	(1.9)	639	(2.2)	672	(2.8)	
Austria	495	(2.4)	97	(1.3)	335	(3.8)	365	(3.4)	424	(3.6)	498	(2.9)	565	(2.8)	621	(3.0)	652	(3.6)	
Belgium	502	(2.3)	100	(1.2)	332	(3.4)	364	(3.8)	429	(3.5)	508	(2.9)	577	(2.2)	629	(2.1)	657	(2.2)	
Canada	528	(2.1)	92	(0.9)	369	(3.3)	404	(2.9)	465	(2.5)	531	(2.5)	593	(2.2)	644	(2.6)	674	(2.7)	
Chile	447	(2.4)	86	(1.3)	308	(3.1)	336	(2.7)	385	(3.0)	445	(3.2)	509	(3.2)	560	(3.3)	589	(3.4)	
Czech Republic	493	(2.3)	95	(1.4)	338	(4.1)	367	(3.7)	424	(3.4)	493	(3.0)	561	(2.5)	618	(3.1)	650	(3.8)	
Denmark	502	(2.4)	90	(1.1)	351	(3.8)	383	(3.6)	440	(3.1)	504	(2.8)	565	(2.8)	617	(3.2)	648	(4.0)	
Estonia	534	(2.1)	89	(1.1)	384	(4.3)	416	(3.3)	473	(2.7)	537	(2.4)	597	(2.7)	648	(2.9)	677	(3.7)	
Finland	531	(2.4)	96	(1.3)	364	(4.6)	402	(4.2)	466	(3.5)	535	(2.9)	599	(2.5)	651	(2.7)	681	(3.5)	
France	495	(2.1)	102	(1.4)	322	(4.1)	355	(3.7)	421	(3.4)	501	(2.5)	571	(2.4)	623	(2.8)	652	(3.3)	
Germany	509	(2.7)	99	(1.5)	342	(4.4)	376	(4.3)	439	(3.6)	512	(3.3)	580	(2.8)	636	(2.9)	669	(3.8)	
Greece	455	(3.9)	92	(1.8)	305	(5.7)	333	(5.6)	388	(5.2)	456	(4.5)	522	(3.8)	575	(4.1)	604	(4.5)	
Hungary	477	(2.4)	96	(1.6)	319	(4.0)	347	(4.1)	406	(3.5)	480	(3.3)	547	(3.0)	601	(3.5)	630	(3.7)	
Iceland	473	(1.7)	91	(1.2)	324	(3.5)	354	(3.1)	408	(2.9)	474	(2.5)	538	(2.3)	593	(3.3)	622	(3.9)	
Ireland	503	(2.4)	89	(1.3)	356	(5.0)	387	(3.9)	441	(3.2)	503	(2.9)	565	(2.5)	618	(2.5)	648	(3.2)	
Israel	467	(3.4)	106	(1.6)	295	(4.9)	327	(4.6)	389	(4.4)	466	(4.6)	544	(4.1)	606	(3.7)	640	(3.5)	
Italy	481	(2.5)	91	(1.4)	328	(4.1)	359	(3.8)	415	(3.2)	483	(3.5)	547	(2.8)	599	(2.8)	626	(3.3)	
Japan	538	(3.0)	93	(1.6)	375	(5.3)	412	(4.4)	475	(3.9)	545	(3.4)	605	(3.2)	655	(4.0)	683	(4.7)	
Korea	516	(3.1)	95	(1.5)	352	(4.7)	388	(4.5)	451	(3.8)	520	(3.7)	584	(3.3)	636	(3.7)	665	(3.9)	
Latvia	490	(1.6)	82	(1.1)	355	(3.3)	382	(3.0)	432	(2.4)	491	(2.2)	548	(2.0)	596	(2.2)	623	(3.3)	
Luxembourg	483	(1.1)	100	(1.1)	323	(2.9)	351	(2.6)	407	(2.2)	482	(1.7)	556	(1.7)	615	(2.3)	649	(3.1)	
Mexico	416	(2.1)	71	(1.1)	301	(3.2)	325	(2.5)	366	(2.2)	414	(2.4)	464	(2.8)	510	(3.1)	535	(3.4)	
Netherlands	509	(2.3)	101	(1.5)	341	(4.0)	372	(4.3)	434	(3.9)	512	(2.9)	583	(2.5)	638	(2.9)	668	(3.6)	
New Zealand	513	(2.4)	104	(1.4)	341	(3.5)	374	(3.8)	439	(3.8)	516	(3.0)	588	(2.8)	647	(3.5)	682	(3.8)	
Norway	498	(2.3)	96	(1.3)	338	(3.8)	370	(3.3)	432	(3.0)	501	(2.7)	566	(2.9)	622	(3.3)	655	(3.9)	
Poland	501	(2.5)	91	(1.3)	354	(4.3)	384	(3.4)	437	(2.9)	502	(3.0)	565	(3.1)	619	(3.5)	650	(4.0)	
Portugal	501	(2.4)	92	(1.1)	349	(3.8)	379	(3.2)	435	(3.4)	503	(3.3)	568	(2.7)	620	(3.1)	649	(3.1)	
Slovak Republic	461	(2.6)	99	(1.5)	296	(5.3)	329	(4.6)	391	(3.6)	463	(2.9)	532	(2.8)	588	(3.2)	621	(3.7)	
Slovenia	513	(1.3)	95	(1.1)	354	(3.1)	386	(2.6)	445	(2.1)	515	(1.8)	581	(2.1)	636	(3.0)	667	(3.6)	
Spain	493	(2.1)	88	(1.1)	344	(4.0)	374	(3.5)	432	(2.9)	496	(2.4)	556	(2.4)	605	(2.4)	633	(2.9)	
Sweden	493	(3.6)	102	(1.4)	322	(4.7)	357	(4.6)	421	(4.2)	496	(4.1)	567	(4.2)	625	(4.0)	658	(4.4)	
Switzerland	506	(2.9)	100	(1.5)	339	(4.7)	373	(4.1)	433	(4.3)	509	(3.5)	580	(3.3)	632	(2.9)	662	(3.3)	
Turkey	425	(3.9)	79	(1.9)	301	(3.8)	325	(3.5)	368	(3.7)	421	(4.9)	482	(5.5)	532	(6.1)	560	(5.7)	
United Kingdom	509	(2.6)	100	(1.0)	345	(2.9)	377	(3.2)	438	(2.9)	512	(3.3)	581	(3.1)	638	(3.2)	670	(3.5)	
United States	496	(3.2)	99	(1.4)	336	(4.1)	368	(3.9)	425	(3.7)	495	(3.8)	567	(3.9)	626	(3.9)	658	(4.9)	
European Union total	495	(0.7)	98	(0.4)	333	(1.3)	364	(1.1)	425	(1.0)	497	(0.9)	565	(0.8)	620	(1.0)	652	(1.1)	
OECD total	488	(1.1)	100	(0.5)	328	(1.3)	358	(1.2)	414	(1.3)	487	(1.4)	560	(1.4)	620	(1.4)	653	(1.5)	
OECD average	493	(0.4)	94	(0.2)	336	(0.7)	368	(0.6)	426	(0.6)	495	(0.5)	561	(0.5)	615	(0.5)	645	(0.6)	

Table A A.1. Mean score and variation in science performance (*continued*)

	Mean score		Standard deviation		Percentiles													
					5th		10th		25th		Median (50th)		75th		90th		95th	
	Mean	S.E.	S.D.	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.	Score	S.E.
Partners																		
Albania	427	(3.3)	78	(1.5)	301	(3.8)	328	(3.2)	373	(3.2)	426	(3.6)	481	(4.8)	530	(5.0)	558	(4.7)
Algeria	376	(2.6)	69	(1.5)	268	(3.4)	291	(3.3)	329	(2.5)	373	(2.5)	419	(3.2)	465	(4.5)	496	(6.1)
Brazil	401	(2.3)	89	(1.3)	265	(2.4)	291	(2.1)	337	(1.9)	394	(2.5)	460	(3.3)	522	(4.1)	558	(4.6)
B-S-J-G (China)	518	(4.6)	103	(2.5)	341	(6.5)	377	(6.0)	445	(5.6)	524	(5.6)	595	(5.3)	649	(5.6)	677	(6.5)
Bulgaria	446	(4.4)	102	(2.1)	283	(4.8)	313	(4.8)	370	(5.3)	446	(5.8)	521	(5.1)	578	(5.2)	611	(5.6)
CABA (Argentina)	475	(6.3)	86	(2.7)	331	(8.4)	364	(7.7)	416	(7.0)	476	(7.4)	537	(7.4)	586	(7.9)	612	(8.6)
Colombia	416	(2.4)	80	(1.3)	291	(3.9)	315	(3.1)	357	(2.8)	412	(2.8)	471	(2.9)	524	(3.4)	554	(3.5)
Costa Rica	420	(2.1)	70	(1.2)	310	(2.6)	332	(2.3)	370	(2.3)	416	(2.3)	466	(2.8)	514	(3.3)	541	(3.7)
Croatia	475	(2.5)	89	(1.2)	332	(3.5)	360	(3.3)	411	(3.4)	474	(3.3)	538	(2.8)	593	(3.3)	624	(3.9)
Cyprus ^{1,2}	433	(1.4)	93	(1.2)	286	(2.9)	314	(2.5)	365	(2.1)	429	(2.0)	497	(2.2)	557	(2.8)	590	(4.1)
Dominican Republic	332	(2.6)	72	(1.8)	224	(3.0)	244	(2.7)	281	(2.5)	326	(2.8)	376	(3.3)	429	(4.9)	461	(6.3)
FYROM	384	(1.2)	85	(1.3)	248	(3.2)	277	(3.0)	325	(1.9)	381	(1.7)	440	(2.1)	496	(2.7)	528	(4.1)
Georgia	411	(2.4)	91	(1.3)	267	(3.8)	297	(3.7)	348	(3.0)	408	(3.1)	471	(3.1)	531	(3.9)	566	(4.5)
Hong Kong (China)	523	(2.5)	81	(1.4)	379	(5.5)	413	(4.5)	473	(3.5)	529	(2.7)	579	(2.6)	622	(2.7)	646	(3.2)
Indonesia	403	(2.6)	68	(1.6)	296	(4.1)	319	(3.2)	356	(2.9)	399	(3.1)	447	(3.3)	493	(3.9)	522	(4.9)
Jordan	409	(2.7)	84	(1.6)	268	(5.2)	299	(3.8)	351	(3.4)	410	(3.1)	468	(3.0)	517	(3.4)	544	(3.5)
Kosovo	378	(1.7)	71	(1.1)	266	(3.3)	289	(2.2)	328	(2.2)	375	(1.9)	426	(2.2)	474	(3.7)	501	(4.3)
Lebanon	386	(3.4)	90	(1.8)	249	(4.6)	276	(3.9)	322	(3.6)	379	(4.2)	446	(5.1)	511	(4.9)	545	(5.2)
Lithuania	475	(2.7)	91	(1.4)	329	(3.2)	357	(3.8)	410	(2.9)	473	(2.8)	540	(3.3)	597	(3.7)	626	(4.3)
Macao (China)	529	(1.1)	81	(1.0)	389	(3.6)	420	(2.3)	474	(1.7)	532	(1.7)	586	(1.8)	630	(2.0)	656	(3.2)
Malta	465	(1.6)	118	(1.5)	273	(4.2)	310	(4.3)	382	(3.4)	466	(2.9)	548	(2.8)	618	(3.4)	656	(4.4)
Moldova	428	(2.0)	86	(1.4)	290	(4.0)	318	(3.0)	367	(2.6)	427	(2.4)	488	(2.9)	541	(3.1)	570	(3.8)
Montenegro	411	(1.0)	85	(0.9)	277	(2.8)	304	(2.1)	352	(1.5)	407	(1.5)	468	(1.9)	526	(2.9)	558	(3.1)
Peru	397	(2.4)	77	(1.4)	278	(3.2)	301	(2.6)	342	(2.4)	392	(2.7)	448	(3.3)	500	(3.9)	529	(4.7)
Qatar	418	(1.0)	99	(0.7)	268	(1.9)	295	(1.8)	344	(1.3)	410	(1.4)	486	(2.1)	554	(1.9)	589	(2.4)
Romania	435	(3.2)	79	(1.7)	309	(4.2)	334	(3.8)	379	(3.6)	433	(3.6)	488	(4.1)	539	(5.1)	570	(5.4)
Russia	487	(2.9)	82	(1.1)	352	(4.1)	379	(3.8)	428	(3.4)	486	(3.6)	544	(3.3)	595	(3.5)	623	(3.7)
Singapore	556	(1.2)	104	(0.9)	373	(3.7)	412	(2.8)	485	(2.2)	564	(1.6)	631	(1.8)	683	(2.2)	712	(3.1)
Chinese Taipei	532	(2.7)	100	(1.9)	358	(4.6)	395	(4.6)	465	(3.5)	540	(2.7)	603	(3.5)	655	(4.2)	685	(4.9)
Thailand	421	(2.8)	78	(1.6)	301	(2.7)	324	(2.9)	365	(2.6)	416	(3.1)	473	(3.6)	528	(4.9)	559	(6.0)
Trinidad and Tobago	425	(1.4)	94	(1.1)	279	(4.0)	306	(3.5)	356	(1.9)	420	(2.0)	491	(2.1)	551	(3.3)	585	(3.7)
Tunisia	386	(2.1)	65	(1.6)	287	(3.1)	306	(2.6)	341	(2.2)	382	(2.5)	428	(2.5)	472	(3.8)	500	(5.3)
United Arab Emirates	437	(2.4)	99	(1.1)	284	(3.3)	312	(2.8)	364	(2.8)	431	(3.1)	505	(3.2)	571	(3.2)	608	(3.0)
Uruguay	435	(2.2)	87	(1.3)	301	(2.8)	326	(2.6)	372	(2.4)	431	(2.7)	496	(3.0)	552	(3.6)	583	(4.2)
Viet Nam	525	(3.9)	77	(2.3)	404	(4.7)	428	(4.1)	470	(4.3)	522	(4.0)	576	(4.5)	624	(6.6)	655	(8.3)
Argentina*	432	(2.9)	81	(1.2)	303	(4.1)	329	(3.5)	376	(3.4)	431	(3.2)	487	(3.4)	536	(3.7)	567	(4.1)
Kazakhstan*	456	(3.7)	76	(2.6)	340	(4.2)	363	(3.3)	403	(3.2)	451	(3.6)	505	(4.6)	558	(6.9)	590	(8.7)
Malaysia*	443	(3.0)	76	(1.4)	320	(3.7)	345	(3.5)	389	(3.4)	443	(3.4)	496	(3.4)	541	(3.9)	568	(5.0)

Notes:

1. Footnote by Turkey: The information in this document with reference to « Cyprus » relates to the southern part of the Island. There is no single authority representing both Turkish and Greek Cypriot people on the Island. Turkey recognises the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Until a lasting and equitable solution is found within the context of the United Nations, Turkey shall preserve its position concerning the “Cyprus issue”.

2. Footnote by all the European Union Member States of the OECD and the European Union: The Republic of Cyprus is recognised by all members of the United Nations with the exception of Turkey. The information in this document relates to the area under the effective control of the Government of the Republic of Cyprus.

*Argentina, Kazakhstan and Malaysia: Coverage is too small to ensure comparability.

Source: OECD (2016_[1]), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>, Table I.2.3.

Table A A.2. Percentage of students at each proficiency level in science

	All students															
	Below Level 1b (below 260.54 score points)		Level 1b (from 260.54 to less than 334.94 score points)		Level 1a (from 334.94 to less than 409.54 score points)		Level 2 (from 409.54 to less than 484.14 score points)		Level 3 (from 484.14 to less than 558.73 score points)		Level 4 (from 558.73 to less than 633.33 score points)		Level 5 (from 633.33 to less than 707.93 score points)		Level 6 (above 707.93 score points)	
	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%
OECD																
Australia	0.6	(0.1)	4.3	(0.3)	12.8	(0.5)	21.6	(0.5)	27.3	(0.5)	22.3	(0.5)	9.2	(0.4)	2.0	(0.2)
Austria	0.5	(0.2)	4.5	(0.5)	15.8	(0.8)	23.9	(0.8)	28.1	(0.8)	19.5	(0.8)	6.8	(0.5)	0.9	(0.2)
Belgium	0.5	(0.1)	4.9	(0.4)	14.4	(0.6)	21.9	(0.6)	26.8	(0.7)	22.5	(0.7)	8.0	(0.4)	1.0	(0.1)
Canada	0.1	(0.1)	1.8	(0.2)	9.1	(0.4)	20.2	(0.6)	30.3	(0.5)	26.1	(0.7)	10.4	(0.5)	2.0	(0.2)
Chile	1.0	(0.2)	8.9	(0.6)	25.0	(0.9)	31.0	(1.0)	23.8	(0.9)	9.1	(0.7)	1.2	(0.2)	0.0	(0.0)
Czech Republic	0.3	(0.1)	4.3	(0.5)	16.1	(0.8)	25.9	(0.8)	27.7	(0.9)	18.4	(0.7)	6.3	(0.4)	0.9	(0.2)
Denmark	0.3	(0.1)	3.0	(0.3)	12.5	(0.7)	25.9	(0.9)	31.1	(1.1)	20.2	(0.8)	6.1	(0.5)	0.9	(0.2)
Estonia	0.0	(0.0)	1.2	(0.2)	7.5	(0.6)	20.1	(0.7)	30.7	(0.9)	26.9	(0.9)	11.6	(0.7)	1.9	(0.3)
Finland	0.3	(0.1)	2.3	(0.3)	8.9	(0.6)	19.1	(0.7)	29.2	(0.8)	26.0	(0.8)	11.9	(0.6)	2.4	(0.3)
France	0.9	(0.2)	5.8	(0.5)	15.3	(0.6)	22.0	(0.9)	26.5	(0.8)	21.4	(0.8)	7.2	(0.5)	0.8	(0.1)
Germany	0.4	(0.1)	3.8	(0.4)	12.8	(0.7)	22.7	(0.8)	27.7	(0.8)	22.0	(0.8)	8.8	(0.6)	1.8	(0.2)
Greece	1.2	(0.3)	9.1	(1.0)	22.4	(1.1)	28.4	(1.1)	25.2	(1.1)	11.6	(0.9)	2.0	(0.3)	0.1	(0.1)
Hungary	0.8	(0.2)	6.8	(0.6)	18.4	(0.9)	25.5	(0.8)	27.3	(0.9)	16.6	(0.8)	4.3	(0.4)	0.3	(0.1)
Iceland	0.8	(0.2)	5.8	(0.5)	18.7	(0.9)	29.0	(1.0)	27.3	(0.9)	14.6	(0.8)	3.5	(0.4)	0.3	(0.1)
Ireland	0.3	(0.1)	2.7	(0.4)	12.4	(0.8)	26.4	(0.9)	31.1	(0.9)	20.1	(0.8)	6.3	(0.4)	0.8	(0.2)
Israel	2.1	(0.4)	9.5	(0.8)	19.9	(0.9)	24.4	(0.8)	23.3	(1.0)	15.0	(0.8)	5.1	(0.5)	0.7	(0.1)
Italy	0.6	(0.2)	5.4	(0.5)	17.2	(0.8)	27.1	(0.9)	28.6	(1.0)	17.0	(0.7)	3.8	(0.4)	0.2	(0.1)
Japan	0.2	(0.1)	1.7	(0.3)	7.7	(0.6)	18.1	(0.8)	28.2	(0.9)	28.8	(0.9)	12.9	(0.8)	2.4	(0.4)
Korea	0.4	(0.1)	2.9	(0.4)	11.1	(0.7)	21.7	(0.9)	29.2	(0.9)	24.0	(1.0)	9.2	(0.7)	1.4	(0.2)
Latvia	0.1	(0.1)	2.6	(0.3)	14.5	(0.7)	29.8	(0.8)	31.7	(0.8)	17.4	(0.8)	3.5	(0.4)	0.3	(0.1)
Luxembourg	0.5	(0.1)	6.4	(0.5)	18.9	(0.6)	24.8	(0.7)	25.1	(0.7)	17.3	(0.6)	6.0	(0.4)	0.9	(0.2)
Mexico	1.1	(0.3)	11.7	(0.7)	35.0	(1.0)	34.7	(0.9)	15.1	(0.9)	2.3	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	c
Netherlands	0.3	(0.1)	4.0	(0.5)	14.3	(0.7)	21.8	(0.9)	26.1	(0.9)	22.4	(0.8)	9.5	(0.5)	1.6	(0.2)
New Zealand	0.4	(0.1)	4.0	(0.4)	13.0	(0.8)	21.6	(0.8)	26.3	(0.8)	21.8	(0.8)	10.1	(0.6)	2.7	(0.4)
Norway	0.6	(0.1)	4.1	(0.4)	14.0	(0.7)	24.6	(0.8)	29.1	(0.8)	19.6	(0.8)	6.9	(0.5)	1.1	(0.2)
Poland	0.3	(0.1)	2.6	(0.4)	13.3	(0.7)	26.6	(0.9)	29.9	(0.9)	19.9	(0.8)	6.3	(0.5)	1.0	(0.2)
Portugal	0.2	(0.1)	3.2	(0.4)	14.0	(0.9)	25.4	(0.8)	28.8	(0.8)	21.0	(0.8)	6.7	(0.5)	0.7	(0.1)
Slovak Republic	2.1	(0.3)	8.9	(0.7)	19.7	(0.8)	27.6	(0.8)	24.8	(0.7)	13.3	(0.6)	3.3	(0.3)	0.3	(0.1)
Slovenia	0.2	(0.1)	2.8	(0.3)	11.9	(0.5)	23.3	(0.7)	29.1	(0.9)	22.1	(0.8)	9.1	(0.6)	1.5	(0.3)
Spain	0.3	(0.1)	3.7	(0.4)	14.3	(0.7)	26.5	(0.7)	31.3	(0.7)	18.9	(0.7)	4.7	(0.4)	0.3	(0.1)
Sweden	0.9	(0.2)	5.7	(0.5)	15.0	(0.9)	24.0	(0.9)	26.8	(0.9)	19.0	(0.9)	7.2	(0.6)	1.3	(0.2)
Switzerland	0.5	(0.2)	4.0	(0.5)	13.9	(0.8)	22.8	(0.8)	26.3	(1.1)	22.7	(1.0)	8.6	(0.6)	1.1	(0.2)
Turkey	1.1	(0.2)	11.8	(1.0)	31.6	(1.5)	31.3	(1.3)	19.1	(1.4)	4.8	(0.9)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
United Kingdom	0.4	(0.1)	3.4	(0.3)	13.6	(0.7)	22.6	(0.7)	27.5	(0.7)	21.6	(0.7)	9.1	(0.6)	1.8	(0.2)
United States	0.5	(0.1)	4.3	(0.5)	15.5	(0.8)	25.5	(0.8)	26.6	(0.9)	19.1	(0.9)	7.3	(0.6)	1.2	(0.2)
European Union total	0.6	(0.0)	4.7	(0.1)	15.3	(0.2)	24.6	(0.2)	27.6	(0.2)	19.6	(0.2)	6.6	(0.2)	1.0	(0.1)
OECD total	0.6	(0.1)	5.4	(0.2)	17.5	(0.3)	25.4	(0.3)	25.6	(0.3)	17.8	(0.3)	6.5	(0.2)	1.1	(0.1)
OECD average	0.6	(0.0)	4.9	(0.1)	15.7	(0.1)	24.8	(0.1)	27.2	(0.1)	19.0	(0.1)	6.7	(0.1)	1.1	(0.0)
Partners																
Albania	1.6	(0.3)	10.3	(0.8)	29.8	(1.2)	34.5	(1.0)	18.9	(1.3)	4.5	(0.6)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
Algeria	3.9	(0.5)	24.1	(1.0)	42.8	(1.0)	22.7	(1.1)	5.6	(0.6)	0.9	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	c
Brazil	4.4	(0.3)	19.9	(0.6)	32.4	(0.6)	25.4	(0.6)	13.1	(0.6)	4.2	(0.4)	0.6	(0.1)	0.0	(0.0)
B-S-J-G (China)	0.6	(0.2)	3.8	(0.5)	11.8	(0.9)	20.7	(1.1)	25.8	(1.1)	23.8	(1.1)	11.5	(1.1)	2.1	(0.5)
Bulgaria	2.7	(0.4)	12.4	(1.0)	22.8	(1.1)	25.2	(1.1)	22.6	(1.2)	11.4	(0.9)	2.7	(0.4)	0.2	(0.1)
CABA (Argentina)	0.7	(0.3)	4.8	(0.9)	17.2	(1.8)	30.8	(1.9)	29.0	(1.9)	14.9	(1.8)	2.6	(0.7)	0.1	(0.1)
Colombia	1.7	(0.3)	14.5	(0.9)	32.8	(0.9)	30.6	(0.9)	15.9	(0.7)	4.1	(0.4)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
Costa Rica	0.7	(0.2)	10.1	(0.6)	35.6	(1.0)	35.5	(0.8)	15.2	(0.9)	2.7	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Croatia	0.4	(0.2)	5.1	(0.5)	19.2	(1.0)	29.5	(0.9)	27.5	(1.0)	14.4	(0.7)	3.6	(0.4)	0.4	(0.1)

Table A A.2. Percentage of students at each proficiency level in science (*continued*)

	All students															
	Below Level 1b (below 260.54 score points)		Level 1b (from 260.54 to less than 334.94 score points)		Level 1a (from 334.94 to less than 409.54 score points)		Level 2 (from 409.54 to less than 484.14 score points)		Level 3 (from 484.14 to less than 558.73 score points)		Level 4 (from 558.73 to less than 633.33 score points)		Level 5 (from 633.33 to less than 707.93 score points)		Level 6 (above 707.93 score points)	
	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%
Cyprus ^{1,2}	2.3	(0.3)	12.9	(0.6)	26.9	(0.8)	28.6	(0.8)	19.6	(0.7)	8.1	(0.4)	1.5	(0.2)	0.1	(0.1)
Dominican Republic	15.8	(1.0)	39.6	(1.3)	30.4	(1.3)	11.3	(0.8)	2.6	(0.5)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	c
FYROM	6.8	(0.5)	22.3	(0.8)	33.8	(0.9)	24.6	(0.7)	10.3	(0.5)	2.0	(0.3)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Georgia	4.2	(0.4)	16.0	(0.9)	30.5	(1.1)	28.2	(1.0)	15.2	(0.7)	4.9	(0.5)	0.8	(0.2)	0.1	(0.1)
Hong Kong (China)	0.1	(0.1)	1.6	(0.3)	7.8	(0.6)	19.7	(0.9)	36.1	(0.9)	27.4	(1.1)	6.9	(0.6)	0.4	(0.1)
Indonesia	1.2	(0.4)	14.4	(1.1)	40.4	(1.5)	31.7	(1.3)	10.6	(0.8)	1.6	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	c
Jordan	4.2	(0.5)	15.2	(0.9)	30.4	(0.9)	30.9	(1.0)	16.1	(0.9)	3.1	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	c
Kosovo	4.0	(0.5)	24.4	(1.0)	39.3	(1.1)	24.4	(1.0)	7.2	(0.7)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	c
Lebanon	6.8	(0.7)	23.6	(1.3)	32.3	(1.2)	22.0	(1.2)	11.6	(0.9)	3.3	(0.4)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
Lithuania	0.5	(0.1)	5.4	(0.5)	18.9	(0.8)	29.7	(0.9)	26.3	(0.7)	15.1	(0.7)	3.9	(0.5)	0.3	(0.1)
Macao (China)	0.1	(0.1)	1.1	(0.2)	6.9	(0.4)	20.6	(0.7)	34.2	(0.9)	28.0	(0.7)	8.3	(0.5)	0.9	(0.2)
Malta	3.9	(0.4)	10.6	(0.7)	18.0	(0.9)	23.4	(0.8)	21.7	(0.9)	14.8	(0.9)	6.1	(0.4)	1.6	(0.3)
Moldova	2.3	(0.3)	11.8	(0.6)	28.2	(0.8)	31.5	(1.2)	19.7	(0.9)	5.9	(0.6)	0.7	(0.1)	0.0	(0.0)
Montenegro	3.1	(0.3)	15.8	(0.5)	32.1	(0.7)	29.0	(0.6)	15.1	(0.5)	4.4	(0.3)	0.5	(0.1)	0.0	(0.0)
Peru	2.8	(0.3)	19.0	(0.8)	36.7	(1.0)	27.9	(1.0)	11.5	(0.7)	2.0	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	c
Qatar	3.9	(0.2)	17.9	(0.5)	28.0	(0.6)	24.6	(0.5)	16.4	(0.5)	7.5	(0.3)	1.6	(0.1)	0.1	(0.0)
Romania	0.9	(0.2)	9.3	(0.9)	28.4	(1.4)	35.0	(1.4)	19.9	(1.0)	5.9	(0.7)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Russia	0.1	(0.1)	2.9	(0.4)	15.2	(1.0)	31.2	(0.9)	30.9	(0.9)	16.0	(0.9)	3.5	(0.4)	0.2	(0.1)
Singapore	0.2	(0.1)	2.0	(0.2)	7.5	(0.5)	15.1	(0.5)	23.4	(0.6)	27.7	(0.7)	18.6	(0.7)	5.6	(0.4)
Chinese Taipei	0.3	(0.1)	2.7	(0.3)	9.4	(0.6)	18.1	(0.6)	27.0	(0.9)	27.1	(0.8)	12.7	(0.8)	2.7	(0.5)
Thailand	1.1	(0.2)	11.9	(0.8)	33.7	(1.1)	32.2	(0.9)	16.0	(0.8)	4.6	(0.6)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
Trinidad and Tobago	2.9	(0.5)	15.0	(0.7)	27.9	(0.9)	27.1	(0.8)	18.3	(0.7)	7.3	(0.5)	1.3	(0.2)	0.1	(0.1)
Tunisia	1.6	(0.3)	20.0	(1.1)	44.2	(1.1)	26.6	(1.1)	6.8	(0.6)	0.7	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	c
United Arab Emirates	2.6	(0.3)	13.0	(0.6)	26.1	(0.7)	26.9	(0.6)	19.0	(0.7)	9.5	(0.5)	2.5	(0.2)	0.2	(0.1)
Uruguay	1.2	(0.2)	11.2	(0.8)	28.4	(0.9)	30.3	(0.8)	20.3	(0.8)	7.4	(0.5)	1.2	(0.2)	0.1	(0.0)
Viet Nam	0.0	(0.0)	0.2	(0.1)	5.7	(0.7)	25.3	(1.4)	36.6	(1.2)	23.9	(1.2)	7.1	(0.8)	1.2	(0.5)
Argentina*	1.4	(0.3)	10.1	(0.8)	28.2	(1.0)	34.2	(1.0)	20.1	(1.1)	5.3	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Kazakhstan*	0.2	(0.1)	4.1	(0.6)	23.8	(1.3)	38.2	(1.2)	23.9	(1.3)	8.1	(0.9)	1.7	(0.5)	0.1	(0.1)
Malaysia*	0.5	(0.1)	7.3	(0.7)	25.9	(1.2)	36.4	(1.0)	23.6	(1.1)	5.8	(0.6)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)

Notes:

1. Footnote by Turkey: The information in this document with reference to « Cyprus » relates to the southern part of the Island. There is no single authority representing both Turkish and Greek Cypriot people on the Island. Turkey recognises the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Until a lasting and equitable solution is found within the context of the United Nations, Turkey shall preserve its position concerning the “Cyprus issue”.

2. Footnote by all the European Union Member States of the OECD and the European Union: The Republic of Cyprus is recognised by all members of the United Nations with the exception of Turkey. The information in this document relates to the area under the effective control of the Government of the Republic of Cyprus.

*Argentina, Kazakhstan and Malaysia: Coverage is too small to ensure comparability.

Source: OECD (2016_[1]), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>, Table I.2.1a.

References

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

[1]



DOCENTES EN IBEROAMÉRICA ANÁLISIS DE PISA Y TALIS

Mientras todos los países del mundo buscan mejorar los resultados de aprendizaje para sus estudiantes, los gobiernos están renovando su enfoque sobre la política docente. Las exigencias sobre las escuelas y los docentes también se vuelven más complejas a medida que los cambios económicos y sociales hacen que la educación de alta calidad sea más importante que nunca. Diseñar una estrategia centrada en el docente en educación, en competencias y en innovación será esencial para seguir el ritmo del rápido progreso económico de un mundo en desarrollo. Esto es particularmente relevante para los países iberoamericanos cuando emprenden un camino de reformas estructurales con el fin de aprovechar fuentes de crecimiento nuevas y sostenibles.

Para trabajar en políticas educativas más eficientes en la región iberoamericana, debemos formularnos las siguientes preguntas: ¿cuál es el clima socio-económico actual en el que trabajan sus docentes y cómo les afecta? ¿Quiénes son los docentes de Iberoamérica y cómo se comparan con los de otros países y con otros colectivos? ¿Cómo puede el mejor talento ser atraído y retenido por la profesión docente? ¿Puede la selección de los docentes compensar la desventaja del estudiante? ¿Y pueden las oportunidades de desarrollo profesional y la evaluación de los docentes ayudar a mejorar la calidad de los profesores de la región y, por extensión, los resultados de aprendizaje de los estudiantes?

Docentes en Iberoamérica: Análisis de PISA y TALIS espera responder a estas preguntas. Este informe proporciona una visión general de los principales desafíos educativos a los que se enfrentan los países iberoamericanos y destaca los mecanismos innovadores para superarlos. Examina también historias de éxito, tanto dentro como fuera de la región, de las que Iberoamérica podría beneficiarse y aprender.