

LA ENSEÑANZA PARA EL ÉXITO

Políticas docentes en Shanghái y lecciones
para América Central

MAYO 2018

© 2018. Diálogo Interamericano.

Primera edición.

Este informe fue elaborado por Eduardo Vélez Bustillo y Jin Chi. Eduardo Vélez Bustillo es Profesor Adjunto en la Universidad de Georgetown, la Universidad de Pekín y la Universidad de Kobe. Jin Chi es Especialista de Programas en el Centro Internacional de Investigación y Capacitación de la UNESCO para la Educación Rural y Profesora Asociada en la Universidad Normal de Beijing en China.

Los autores agradecen a Diana Hincapié, Economista de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo, y Ariel Fiszbein y Sarah Stanton, Director y Asociada, respectivamente, del programa de Educación del Diálogo Interamericano por sus comentarios.

La elaboración de este informe fue posible gracias al apoyo del Fondo Temático para el Fortalecimiento de la Capacidad Institucional del Banco Interamericano de Desarrollo, creado con aportes del Gobierno de la República Popular de China. Sin embargo, los contenidos son responsabilidad exclusiva del Diálogo Interamericano.

LA ENSEÑANZA PARA EL ÉXITO

Políticas docentes en Shanghái y lecciones
para América Central

MAYO 2018

Tabla de contenidos

Resumen Ejecutivo	6
I. Introducción	7
II. Metas de políticas públicas docentes	10
1. Preparar el campo para una enseñanza efectiva	10
<i>Establecer expectativas claras para estudiantes y docentes</i>	10
<i>Maximizar las oportunidades de aprendizaje en el aula</i>	10
<i>Formación de docentes de alta calidad</i>	12
2. Atraer, contratar y retener a docentes talentosos	13
<i>Seleccionar a los mejores candidatos para ser docentes</i>	13
<i>Establecer una estructura que atrae y retiene a los más talentosos</i>	14
<i>Apoyar a los docentes para mejorar su práctica</i>	15
3. Gestionar para un buen desempeño	19
<i>Evaluaciones regulares y de alta calidad para docentes</i>	19
<i>Reconocer el buen desempeño y enfrentar el desempeño débil</i>	20
<i>Ofrecer una educación de calidad a los más necesitados</i>	22
III. Resumen y recomendaciones	23
Referencias	31
Notas	34

RESUMEN EJECUTIVO

En este informe, revisamos el sistema educativo de Shanghái, en particular los aspectos relacionados con los docentes como un elemento crítico en el sistema, y los comparamos con la situación en América Central para identificar posibles lecciones para la subregión.¹ El análisis sigue el marco de los informes de seguimiento de políticas docentes del Programa de Educación del Diálogo Interamericano PREAL, marco que se ha desarrollado de acuerdo con las lecciones aprendidas de la aplicación de herramientas sugeridas por varias instituciones como el Banco Mundial, la OCDE, la UNESCO y algunas agencias bilaterales para estudiar el estado de las políticas docentes a través de nueve dimensiones comunes, agrupadas en tres categorías:

- **Preparar el campo para una enseñanza efectiva.** Esta categoría explora si existen los elementos preparatorios fundamentales para permitir una instrucción de calidad, tales como metas claras, tiempo de clase adecuado y preparación docente sólida.
- **Atraer, contratar y retener a docentes talentosos.** Esta categoría explora si los sistemas existentes consiguen seleccionar y retener a los mejores candidatos para ser docentes, y si se apoya a los docentes para mejorar sus prácticas.
- **Gestionar para un buen desempeño.** Esta categoría explora si se evalúa regularmente a los docentes; si se reconoce su buen desempeño y se apoya, o eventualmente penaliza, a aquellos cuyo rendimiento es débil continuamente; y si se asignan recursos (humanos y materiales) para proveer una instrucción de calidad a los niños y jóvenes más vulnerables.

Los países deben evaluar estas nueve dimensiones al seleccionar y diseñar políticas para mejorar la calidad de los docentes.

Nuestra intención es comparar estas dimensiones con las características del sistema educativo de Shanghái, identificado como un caso de mejores prácticas, y utilizarlo para fomentar una discusión sobre lo que se puede aprender para mejorar la calidad de la educación en los países de América Central. Para concluir, sugerimos recomendaciones para mejoras futuras en la calidad de los maestros en la región. En particular, nos enfocamos en los instrumentos políticos que fortalecen las prácticas e instituciones de formación y desarrollo docente, establecen pautas claras para la profesión y aumentan la calidad de los solicitantes al aumentar el prestigio y la profesionalidad asociados con la enseñanza y el sector educativo.

Introducción

La calidad de los maestros ha sido identificada como una de las variables que más influyen en el aprendizaje de los estudiantes (McKinsey y Co., 2007; Chetty, Friedman y Rockoff, 2014; Jackson, Rockoff y Staiger, 2014; Araujo, et al., 2016). Como resultado, los sistemas educativos en todo el mundo están prestando mucha atención a las características de los sistemas educativos que tienen los mejores profesores. Esperan identificar las mejores prácticas para ver cómo usarlas para mejorar la calidad (resultados) de sus propios sistemas educativos.

Estudios internacionales muestran que, entre los insumos y procesos educativos, uno de los más efectivos para elevar la calidad educativa es implementar un buen marco de políticas docentes que abarque las siguientes tres categorías:

- i. Preparar el campo para una enseñanza efectiva**
- ii. Atraer, contratar y retener a docentes talentosos**
- iii. Gestionar para un buen desempeño**

Como se muestra en la **Tabla 1**, dentro de estas 3 categorías las nueve dimensiones específicas son:

- i. Establecer expectativas claras para alumnos y docentes**
- ii. Maximizar las oportunidades de aprendizaje en el aula**
- iii. Formación de docentes de alta calidad**
- iv. Seleccionar a los mejores candidatos para ser docentes**
- v. Establecer una estructura que atrae y retiene a los más talentosos**
- vi. Apoyar a los docentes para mejorar su práctica**
- vii. Evaluaciones de docentes regulares de alta calidad**
- viii. Reconocer el buen desempeño y enfrentar el desempeño débil**
- ix. Proveer una instrucción de calidad a los más necesitados**

(OCDE, 2009; Departamento de Educación del Reino Unido, 2012; Banco Mundial, 2012, 2018; UNESCO, 2015; IAD, 2015).

Para asegurarse de que los docentes son buenos, los sistemas educativos deben prestar atención a estas nueve dimensiones. Amplia literatura internacional respalda este punto (OCDE, 2009; Musset, 2010; Schleicher, 2012; Bruns y Luque, 2015; Tan, 2015; Schleicher, 2016). Creemos que este marco es adecuado para analizar el tema y es una buena base para comparar el caso de Shanghái, como un buen ejemplo, con la situación en Centroamérica. Para esto utilizamos el análisis realizado por el Banco Mundial y el marco desarrollado por PREAL para identificar lecciones para la subregión.

La calidad de los maestros ha sido identificada como una de las variables que más influyen en el aprendizaje de los estudiantes

Shanghái fue seleccionado porque tiene un buen sistema educativo, evidenciado por el hecho de que logró los mejores resultados del examen internacional PISA en 2009 y 2012 y estuvo entre los países con más altos puntajes en 2015 cuando participó junto con otras tres provincias de China. Otros casos exitosos, como Corea o Singapur, han desarrollado políticas similares y buenos sistemas de educación porque se centraron en asegurar una educación primaria de calidad para la mayoría de su población antes de pasar a apoyar la educación secundaria para que sea de calidad y tenga excelentes resultados de aprendizaje. Corea lo hizo en la década de 1950 y Singapur en la década de 1960. Todos ellos tienen visiones claras y se centraron en las necesidades de los estudiantes de familias de bajos ingresos, asegurándose de que la calidad de los docentes era fundamental en la prestación de buenos servicios de educación. A propósito, cuando estos dos últimos países comenzaron sus reformas, sus indicadores socioeconómicos, incluidos los de educación, no eran mejores que los de muchos países de América Central hoy en día. Utilizamos a Shanghái como ejemplo para este documento porque comenzaron su reforma más recientemente, a fines de la década de 1970, después de un período de desintegración y escasez educativa como resultado de la Revolución Cultural en China (1966-76), y porque el estudio del Banco Mundial proporciona

información detallada sobre la política pertinente (Liang, Kidwai y Zhang, 2016).

Shanghái está dividida en 20 distritos educativos principalmente urbanos y tiene un PIB per cápita cercano a los \$12,000. En 2016 tenía 757 escuelas primarias (de las cuales 156 eran privadas) con 789,700 estudiantes, y 898 escuelas secundarias (121 privadas) con 667,600 estudiantes. Hay 53,400 profesores a tiempo completo en la primaria y 64,300 en la secundaria. La proporción de estudiantes por maestro es de aproximadamente 15:1 para la educación primaria y aproximadamente 10:1 para la secundaria. El tamaño promedio de las clases es de 39 estudiantes para la escuela primaria y alrededor de 35 para la secundaria (Anuario estadístico de Shanghái, 2017).

El Ministerio de Educación central en China es responsable de la educación en todo el país y emite planes de desarrollo nacional para la educación, incluyendo directrices para su implementación. La Oficina Municipal de Educación de Shanghái sigue las reformas del gobierno central y, como todas las demás provincias, municipalidades y regiones autónomas de China, produce políticas a nivel municipal y tiene autonomía en la implementación y el financiamiento de las mismas. Las oficinas de educación distritales elaboran planes de implementación a nivel de distrito, que se implementan a nivel escolar, y son responsables de lograr resultados específicos. El sistema educativo en China tiene un sector de supervisión centralizado que tiene la responsabilidad de monitorear los objetivos de los planes nacionales de desarrollo.

Aunque en este documento nos centramos solo en los docentes, somos conscientes de que un sistema educativo sólido también juega un papel en la determinación de la calidad de los resultados del sistema (Patrinos, Velez

y Wang, 2017). Esta combinación ayuda a explicar por qué Shanghái ha recibido una clasificación superior en lectura, matemáticas y ciencias en las últimas tres rondas de pruebas internacionales para jóvenes de 15 años, según el análisis del Banco Mundial. En varias conversaciones privadas, Xiaoyan Liang y Minxuan Zhang, dos de los autores de ese informe, han destacado que la forma en que el sistema educativo de Shanghái prepara, apoya y gestiona a los docentes es una característica clave del sistema educativo de Shanghái; y que esto es una parte fundamental de los esfuerzos del sistema por mejorar sus resultados. La razón por la cual la profesión docente es muy apreciada en Shanghái no es solo porque los maestros ganan salarios relativamente buenos y estables, sino también por lo bien que enseñan. Ellos son verdaderos profesionales.

El estudio del Banco Mundial señala que los maestros en Shanghái son apoyados con desarrollo profesional continuo, que es de naturaleza colaborativa y que se enfoca en mejorar la instrucción, y por un marco de estándares claros de aprendizaje, evaluaciones regulares de los estudiantes y un plan de estudios bien alineado. El estudio también utiliza esto para explicar los altos logros de aprendizaje, mostrando que las suposiciones de muchos críticos que atribuyen los logros de Shanghái (y los países del Este asiático en general) simplemente a la cultura “Confuciana,” o el énfasis de los padres en la educación—la cual valoran mucho—no es necesariamente el caso. En este documento describiremos cómo el entorno de políticas de Shanghái apoya y desarrolla la excelencia docente de acuerdo con las nueve dimensiones identificadas en la **Tabla 1** y lo utilizaremos para hacer algunas sugerencias para los formuladores de políticas centroamericanos al considerar cómo mejorar sus sistemas educativos.

La forma en que Shanghái prepara, apoya y gestiona a los docentes es una característica clave del sistema educativo y una parte fundamental de los esfuerzos por mejorar sus resultados.

TABLA 1: DIMENSIONES DE LAS POLÍTICAS DOCENTES Y SUS INDICADORES (MARCO PREAL DE CALIFICACIONES DE LOS MAESTROS)

Fuente: Diálogo Interamericano, 2015.

PREPARAR EL CAMPO PARA UNA ENSEÑANZA EFECTIVA

Establecer expectativas claras para estudiantes y docentes

Hay estándares de lo que los estudiantes deben saber y poder hacer por grado y disciplina, y los maestros y directores están familiarizados con ellos. Los estándares de enseñanza existen, se implementan y supervisan.

Maximizar las oportunidades de aprendizaje en el aula

Tiempo en función (ausentismo del maestro y del estudiante y el uso efectivo del tiempo de clase). Monitoreo de la asistencia.

Formación de docentes de alta calidad

Calidad de la formación docente mediante esquemas de acreditación. Alineación entre estándares y el plan de estudios. Técnicas de enseñanza y práctica en el aula.

ATRAER, CONTRATAR Y RETENER A DOCENTES TALENTOSOS

Seleccionar a los mejores candidatos para ser docentes

Procesos para hacer la selección de docentes más rigurosa (definición e implementación). Requisitos de demostración de habilidades de enseñanza en el aula. Prestigio profesional.

Establecer una estructura que atrae y retiene a los más talentosos

Naturaleza de los salarios de los docentes (competitivos y pagados a tiempo). Los sueldos están vinculados al rendimiento del docente. Requisitos de avance profesional.

Apoyar a los docentes para mejorar su práctica

Selección de directores de escuela (incluye liderazgo académico y pedagógico. Capacitación y evaluación de directores de escuela. Uso de datos de evaluación a nivel de escuela y aula.

GESTIONAR PARA UN BUEN DESEMPEÑO

Evaluaciones de docentes regulares de alta calidad

Sistema de evaluación docente. Evaluaciones del rendimiento docente.

Reconocer el buen desempeño y enfrentar el desempeño débil

Sistemas de gestión. Procedimientos claros y transparentes para abordar casos de docentes débiles o ineficaces. Período de prueba para los maestros. Certificación y promoción basadas en el mérito.

Proveer una instrucción de calidad a los más necesitados

Tener políticas que garanticen una educación de calidad para los estudiantes de las poblaciones más necesitadas. Incentivos para atraer docentes a las áreas vulnerables. Capacitar a docentes en educación bilingüe y producir materiales para grupos indígenas.

Metas de políticas públicas docentes

PREPARAR EL CAMPO PARA UNA ENSEÑANZA EFECTIVA

Establecer expectativas claras para estudiantes y docentes

En Shanghái, todos los interesados (padres, estudiantes, docentes, administradores y directores de escuela) tienen un conocimiento claro de los estándares de aprendizaje para el rendimiento estudiantil. No solo son muy claros los estándares de aprendizaje en el plan de estudios y los materiales de aprendizaje, sino que también son claros en el sistema de evaluación. Por ejemplo, en chino para segundo grado, el indicador cuantitativo es que el alumno necesita reconocer 2.000 caracteres chinos comunes y escribir 1.000 caracteres. Esto contrasta con el caso de América Latina, donde en general los estándares incluidos en el plan de estudios oficial presentan gran complejidad.

Para ilustrar, veamos la declaración oficial del plan de estudios para segundo grado en Perú (podría ser cualquier país de América Latina). Entre las habilidades que se pueden lograr, este incluye cosas como: [Los estudiantes pueden] comprender el texto leído: el alumno anticipa el tipo de texto y el propósito de la escritura de acuerdo con el contexto (situación, motivo, circunstancias y medio de entrega); lee de forma individual y silenciosa; identifica características e imágenes del texto tales como: título, subtítulo, formas, palabras conocidas; formula hipótesis (suposiciones) sobre el significado del texto; compara sus hipótesis con las de los compañeros de clase y saca conclusiones; sintetiza información para crear significado; compara el significado construido con la lectura del texto realizada por el profesor.² Se puede asegurar que, a diferencia de Shanghái, en América Central, aunque hay estándares de enseñanza y aprendizaje por grado y disciplina, los docentes y directores a menudo no están familiarizados con ellos.

La implementación de estos estándares sigue siendo un desafío en gran parte debido a su complejidad y la falta de desarrollo profesional para familiarizar a los docentes y administradores con la forma de enseñar, medir y ajustar la instrucción de acuerdo con los estándares.

De hecho, aunque muchas veces los docentes tienen material educativo que incluye estándares disponibles en la escuela, una revisión realizada por el Diálogo Interamericano encontró que existen desafíos en la implementación de estándares, incluyendo la falta de familiaridad con los estándares y su importancia, mecanismos débiles para monitorear su aplicación y uso, y en algunos casos incluso escasez de materiales para apoyar a los docentes en el aula (IAD, 2015). Los padres se encuentran en una situación aún más desinformada.

En Shanghái, las obligaciones de los maestros están claramente establecidas. Existen expectativas explícitas sobre las responsabilidades de los docentes, incluidas las actividades extracurriculares y el desarrollo profesional. También se espera que los maestros participen en el diseño del plan de estudios, los planes de desarrollo escolar, la mejora de la instrucción para fortalecer el conocimiento de las asignaturas y pedagogía, y en las actividades de investigación, llevadas a cabo por la autoridad de Educación Regional. En realidad, no son responsables del diseño o la investigación del plan de estudios, sino que se les consulta durante todo el proceso. La preparación de las clases es muy valorada porque es fundamental para una enseñanza eficaz. Por lo tanto, en Shanghái casi la mitad de las cuarenta horas a la semana que trabaja un docente se gasta en planificar y preparar lecciones, y en calificar y corregir el trabajo de los estudiantes.

Maximizar las oportunidades de aprendizaje en el aula

Un área con una clara diferencia en términos de política e implementación es la de maximizar las oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes en el aula. Para empezar, en Shanghái, como en el resto de China, el número de días escolares obligatorios es de 200, en comparación con alrededor de 180 en América Central. La duración del día escolar también es más corta para los países de Centroamérica. En promedio, Shanghái tiene dos horas

más de actividad pedagógica por día que las escuelas en Centroamérica. Esta es una gran diferencia, especialmente cuando hay una amplia evidencia de que el tiempo en la asignación es fundamental para los resultados. Otro punto que resaltar es que mientras en Shanghái 200 días de clase significan realmente 200 días, en la mayoría de los países de América Latina, se pierde un número significativo de días escolares por huelgas de docentes y ausentismo, entre otras razones. En otras palabras, 200 o 180 días son una expectativa formal, no una realidad. Este es el caso de toda América Latina, y en particular de algunos países centroamericanos (Alcázar et al., 2006; Abadzi, 2009; EQUIP2, 2010). En comparación, en Shanghái no se escucha sobre huelgas de docentes. El ausentismo de los docentes por huelgas, incapacidades por enfermedad o simplemente por no asistir a las clases es un problema en América Latina y el Caribe, y en Shanghái estos retos son mínimos.³

En el caso específico de América Central, faltar a clases se ha convertido en un problema crónico; en ocasiones los estudiantes pierden la mitad del año escolar, perdiendo *de facto* todo un año escolar cada dos años. Los días de instrucción se pierden no solo por huelgas, sino también por las actividades de la asociación de docentes e incluso por las actividades organizadas por los ministerios, como capacitaciones que normalmente se ofrecen durante el año académico. Esto resulta en una enorme pérdida de tiempo y de recursos (Di Gropello, 2006). A pesar de esta evidente observación (número de días escolares perdidos durante un año), no se han hecho grandes esfuerzos en esta materia para poder monitorear la asistencia de los docentes. Se han realizado algunos esfuerzos, principalmente con la participación de grupos de la sociedad civil, pero no hay evidencia de que se hayan

materializado, y mucho menos producido cambios.

Un problema adicional es cómo los maestros usan el tiempo en el aula. Los maestros de Shanghái optimizan la interacción pedagógica en el aula para que su tiempo en clase se dedique realmente a la enseñanza. Según la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), Shanghái es uno de los lugares donde los docentes dedican menos tiempo manteniendo el orden en el aula, controlando asistencia y otras tareas administrativas y de gestión del aula, por lo que el promedio de 19.3 horas dedicadas a la enseñanza semanalmente se utiliza realmente para la instrucción. Se espera que los docentes faciliten actividades de aprendizaje en el aula, y el sistema supervisa su implementación. Por otro lado, en América Central existen serias limitaciones en la capacidad de los docentes para traducir los estándares y objetivos en acciones reales y en enseñanza, y los sistemas tienen poca capacidad para apoyarlos o incluso para monitorearlos. Por ejemplo, en ocasiones los docentes no están enseñando, sino que están haciendo trabajo administrativo en el aula, y cuando están enseñando, dedican demasiado tiempo en tareas no instructivas. Un estudio del Banco Mundial calculó que en Honduras solo el 64% del tiempo de clase se utilizó en instruir versus un estándar internacional de 85%; Shanghái excede el estándar con el 86% del tiempo de clase dedicado a la instrucción. Además, alrededor del 10% del tiempo de clase en Honduras se dedica a actividades fuera de la asignación, que no tienen nada que ver con la enseñanza, el aprendizaje o el manejo del aula (Bruns y Luque, 2014; Liang, Kidwai y Zhang, 2016). Para empeorar las cosas, el ausentismo estudiantil también se presenta en América Central y afecta aún más las oportunidades para aprender.

En Shanghái, la mayoría de los maestros ya tienen un título universitario de cuatro años, los maestros para diferentes materias están bien preparados, y prácticamente todos están certificados. Se requiere que todos los maestros de educación básica de primer año obtengan experiencia en el aula durante el primer año del programa de inducción.

Formación de docentes de alta calidad

La preparación de los docentes es fundamental para desarrollar el conocimiento pedagógico y la práctica que influirá en el aprendizaje de los estudiantes. Debido a que no hay sustituto para esto, los países del mundo que desean implementar políticas y procesos para mejorar la educación le están dando un fuerte énfasis a la preparación del maestro.

La investigación indica que el conocimiento de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje, el dominio de la materia, la experiencia y las calificaciones acreditadas, son factores que se deben preparar. En otras palabras, el conocimiento tanto pedagógico como de contenido es el pilar de una preparación efectiva del docente. Estos pilares deberían servir como punto de partida para construir sistemas educativos que preparen a los estudiantes para ser competitivos a nivel mundial en el siglo XXI (Musset, 2010). También se sabe que los docentes que están bien preparados permanecen en la profesión más tiempo y que los buenos maestros son un factor determinante en el éxito de los estudiantes. Debido a esto, los países con mejores resultados enfatizan la preparación del maestro antes de comenzar el servicio.

En Shanghái, la mayoría de los maestros ya tienen un título universitario de cuatro años, los maestros para diferentes materias están bien preparados, y prácticamente todos están certificados. Se requiere que todos los maestros de educación básica de primer año obtengan experiencia en el aula durante el primer año del programa de inducción. De hecho, Shanghái tiene un período de prueba antes de finalizar la contratación. Estos maestros potenciales de primer año dividen su tiempo enseñando en el aula y recibiendo capacitación en ética, pedagogía y diseño de actividades estudiantiles. Si no aprueban el examen durante este primer año, las escuelas no tienen la obligación de contratarlos.

En América Central, existen serios problemas con la formación docente inicial y continua. Varios estudios han demostrado que la mayoría de los maestros no son competentes en la materia que enseñan, y muchos no alcanzan ni siquiera el nivel más bajo de competencia, dato que indica que los docentes de educación primaria no están debidamente capacitados. Una proporción importante de docentes todavía se capacitan en instituciones de educación secundaria (Nicaragua,

Honduras y Guatemala).⁴ En general, hay poco control de calidad efectivo sobre las instituciones de formación y la mayoría de los programas de formación docente inicial al servicio no están acreditados o, como es el caso en Honduras, no existe un sistema de formación docente regulado a nivel nacional. Se han realizado esfuerzos para mejorar la calidad, exigiendo que los instructores de los institutos de formación docente tengan una licenciatura y/o que las universidades que capacitan a los docentes tengan instructores con al menos una maestría. Esto tiene como consecuencia que la mayoría de los docentes de América Central están formados por educadores que poseen una mínima comprensión del contenido pedagógico, creando un círculo vicioso de formación docente inadecuada y una larga lista de graduados mal preparados para manejar con éxito las demandas de la profesión. Además del aprendizaje de baja calidad en términos de materia y habilidades pedagógicas, también hay un conjunto de habilidades blandas esenciales para la buena gestión del aula. En algunos países, como El Salvador, existe poca conexión entre los programas de capacitación y la política de desarrollo profesional a largo plazo. Los maestros no son conscientes de la necesidad de expandir sus conocimientos y crear una trayectoria profesional que respalde el aprendizaje de los estudiantes. La baja inversión en la formación académica es un indicador que predice una baja calidad del docente, la cual tiene implicaciones negativas para atraer y retener a los mejores, como se explica a continuación (Diálogo Interamericano, 2015).

Otro punto negativo que se observa en América Central se relaciona con la falta de correspondencia entre la demanda y la oferta de docentes. Aunque puede haber una sobreproducción de graduados en general, para algunas áreas temáticas hay un déficit de profesionales. Por ejemplo, los programas de educación docente en Guatemala producen más maestros de primaria de los que el sistema puede absorber, pero presentan una escasez de maestros de preescolar. En la secundaria, hay una escasez de maestros en algunas áreas temáticas, como en educación relacionada la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) e idiomas extranjeros, pero no en otros. La República Dominicana sufre un déficit similar de profesores de matemáticas y ciencias para secundaria. Mientras tanto, en Honduras, El Salvador y Panamá, hay muchos más graduados de programas de formación docente que puestos abiertos cada año, y pocos mecanismos para garantizar que los mejores candidatos sean realmente seleccionados (Diálogo Interamericano, 2015; Diálogo Interamericano y Unidos por la Educación, 2018).

ATRAER, CONTRATAR Y RETENER A DOCENTES TALENTOSOS

Seleccionar a los mejores candidatos para ser docentes

Los sistemas escolares de más alto rendimiento en el mundo reclutan a los mejores y más brillantes estudiantes de la profesión docente. El Ministerio de Educación de China ha intentado un nuevo enfoque para el reclutamiento de docentes: seleccionar estudiantes con un rendimiento académico sobresaliente para que reciban educación gratuita de capacitación docente como un intento de abordar la escasez de docentes. En 2007, el Consejo de Estado comenzó a ofrecer formación docente gratuita en universidades regulares directamente dependientes del Ministerio de Educación, con el objetivo de sentar una base sólida para la capacitación de excelentes docentes y educadores. Los estudiantes que eligen recibir educación gratuita de capacitación de maestros están exentos de pago de matrícula y de alojamiento, y se les otorgan subsidios de manutención, con todos los gastos financiados por el gobierno central. Antes de inscribirse, estos estudiantes deben firmar un acuerdo tanto con la universidad de formación docente como con la administración educativa de nivel provincial en su lugar de residencia permanente. Según el acuerdo, después de la graduación deberán trabajar como maestros durante al menos diez años; si no cumplen esto, deben reembolsar el 50% del costo de su educación, y se registra el incumplimiento del acuerdo en sus archivos de crédito. Desde 2006, un total de 55.000 estudiantes de secundaria se han matriculado para recibir educación gratuita de formación docente. El gobierno central chino asigna fondos para la construcción de viviendas de transición para maestros que trabajan en áreas rurales, especialmente en áreas en condiciones difíciles, y alienta a los gobiernos locales a colocar viviendas para maestros en áreas rurales como parte del sistema local de seguridad de vivienda. Entre 2011 y 2012, el gobierno central invirtió 5.600 millones de yuanes RMB (aproximadamente USD \$850 millones) para construir 105.000 dormitorios para maestros en áreas rurales, mejorando efectivamente sus condiciones de trabajo y de vida (Xu, 2007; Li, Liu y Gao, 2012; Wen, 2012).

Los requisitos educativos para ingresar a la profesión

docente en China incluyen al menos un título de educación terciaria de tres años para educación primaria, y al menos una licenciatura de cuatro años para educación secundaria. Los maestros también deben ser entrevistados por autoridades escolares y deben participar en una evaluación de enseñanza para demostrar sus habilidades pedagógicas. Además, Shanghái exige que todos los graduados universitarios tengan al menos seis meses de práctica en el aula antes de la graduación. Finalmente, para obtener un Certificado de Profesor, las personas interesadas deben aprobar una prueba escrita nacional; este certificado los habilita para ingresar a la profesión cuando sean reclutados por las escuelas.⁵ A pesar de estos requisitos, la competencia para convertirse en docente en Shanghái es fuerte. Un título de postgrado, incluso de las mejores universidades internacionales, por ejemplo, no es garantía de trabajo. Las escuelas y los directores ponen más énfasis en la habilidad pedagógica.

En contraste, en la mayoría de los países de América Latina, los criterios de selección han sido extremadamente débiles. A pesar de los intentos de política para aumentar la selectividad de los programas de formación docente, o el nivel de educación requerido para convertirse en docente, el consenso entre los países es que estos esfuerzos han tenido poco efecto en aumentar el prestigio asociado a la docencia y, por lo tanto, en el calibre de los candidatos que aplican a la profesión. Por ejemplo, muchos graduados de la escuela secundaria estudian para convertirse en maestros porque no pudieron pasar el examen de admisión para otras carreras universitarias. A menudo, la profesión docente es su cuarta o quinta opción. En la región, se ha descubierto que algunas acciones y políticas tienen un proceso de selección más riguroso para tratar de motivar a los buenos candidatos. Iniciativas como pruebas competitivas para cubrir vacantes, certificaciones de docentes, aumentos salariales vinculados a resultados de pruebas, etc., han sido adoptadas para mejorar la calidad de los aspirantes. Incluso estas iniciativas, sin embargo, no están exentas de influencias externas. Por ejemplo, en Honduras, los esfuerzos recientes para implementar medidas de control de calidad para contratar docentes, como de aptitud y exámenes de competencia básica, resultaron en acusaciones mordaces y de corrupción.⁶ La conclusión es que la antigüedad sigue siendo el factor principal para determinar los ascensos y los salarios. Estas

circunstancias no aseguran que los mejores maestros lleguen al aula, y por lo tanto, desaniman a los más talentosos de solicitar la capacitación, ya que los recién graduados pueden ser excluidos sin importar su nivel de habilidad.

Establecer una estructura que atrae y retiene a los más talentosos

China ha dado prioridad al desarrollo del sistema educativo. Como parte de este enfoque, la estructura salarial para los docentes se ha fortalecido, su sistema de seguridad social ha mejorado gradualmente y se ha fortalecido su situación económica. En primer lugar, los salarios de los maestros han crecido constantemente. En 2009-2010, el salario anual promedio de los maestros en las escuelas primarias y secundarias aumentó en un 13.39% y 11.56%, respectivamente; el pago por mérito en la educación obligatoria se ofreció a 10,51 millones de maestros, y se aumentaron subsidios de vida a 3.82 millones de maestros jubilados (Yuan, 2011). En segundo lugar, la vivienda de los docentes, los subsidios, la atención al cuidado de la salud, las pensiones y otras medidas de seguridad social han mejorado gradualmente. En particular, el nivel de vida de los docentes en las zonas rurales ha incrementado significativamente. En 2010, la Comisión Nacional de Desarrollo y Reforma y el Ministerio de Educación lanzaron conjuntamente un proyecto piloto para construir viviendas transitorias para docentes que trabajan en zonas rurales. Algunos gobiernos locales han formulado políticas localizadas para abordar los problemas de vivienda de los docentes en las zonas rurales. Mientras tanto, el gobierno central de China concede un subsidio a los maestros que trabajan durante mucho tiempo en áreas rurales, áreas remotas y áreas en condiciones difíciles. Estas medidas del Ministerio Central contribuyen a apoyar iniciativas y programas de provincias

individuales (División de Educación Docente del Ministerio de Educación y Centro de Investigación de Educación Docente de la Universidad Normal de Beijing, 2011).

En 2009, el sistema de remuneración por méritos comenzó a ser la política estándar en las escuelas primarias y de primer ciclo de secundarias, donde más de 10 millones de maestros obtuvieron un salario garantizado; en particular, los salarios de los docentes en las áreas rurales aumentaron significativamente más rápido que los de las áreas urbanas (Yuan, 2011). En 2011, el Ministerio de Educación, para alcanzar un equilibrio más equitativo entre áreas geográficas, emitió el Aviso sobre la promoción adicional de la distribución del incentivo de pago por mérito en escuelas que ofrecen educación obligatoria), que estableció evaluaciones de desempeño y distribución de remuneraciones por mérito en escuelas primarias y secundarias de todo el país.⁷

Para ampliar el grupo de candidatos a la docencia, siguiendo la política nacional, Shanghái permite a los graduados de otras disciplinas tomar el examen de certificación de docentes, y recluta de manera proactiva a candidatos de alta calidad sin un título docente. Reclutan entre las mejores universidades de Shanghái y Pekín. Aunque el salario varía de acuerdo con el rendimiento y los años de servicio, la enseñanza es una profesión muy apreciada en Shanghái. Además, es financieramente estable, el salario es comparable al de otros funcionarios públicos, e incluye beneficios médicos y de jubilación. De hecho, los maestros en Shanghái ganan hasta tres veces el salario promedio nacional de maestros. El salario inicial en Shanghái se compara con el de los principales países del mundo (como Japón o Finlandia) y es más alto que el de en los EE. UU. (89% frente al 79% del PIB per cápita).⁸ Los maestros con un rendimiento sobresaliente pueden ganar varias veces más que el salario de nivel inicial porque la estructura salarial se divide en dos partes: (i) un salario base que varía por años de servicio y rango profesional (acreditado por evaluaciones); y (ii) un salario basado en

En América Central, iniciativas como pruebas competitivas para cubrir vacantes, certificaciones de docentes y aumentos salariales vinculados a resultados de pruebas han sido adoptadas para mejorar la calidad de los aspirantes.

el desempeño (30% del total, distribuido por ubicación, carga de trabajo y rendimiento). Esto es atractivo para los recién llegados porque lo ven como una forma de obtener rápidamente aumentos salariales significativos a través del trabajo arduo y la instrucción efectiva.

Otros elementos que pueden ser atractivos para los posibles candidatos están relacionados con buenas condiciones de trabajo, incluida una infraestructura relativamente buena. Por ejemplo, todos los docentes reciben computadoras. Las proporciones estudiante-maestro (15:1 en primaria y 10:1 en secundaria) también son más manejables, y más bajas que en Japón o Corea, por ejemplo.⁹

Otro elemento que puede ser atractivo para los posibles candidatos es que en Shanghái hay un sistema de clasificación por niveles para los docentes. Los docentes pueden postularse para trabajos académicos o administrativos, y dentro de la trayectoria académica un docente puede ascender ya que existen hasta 5 categorías diferentes de docentes.¹⁰ Pasar a una categoría superior implica mejores calificaciones en la profesión docente y un aumento salarial. La mayoría de las escuelas en Shanghái (97%) tienen un comité evaluador de ascensos que evalúa las calificaciones de los maestros. Los ascensos administrativos se deciden a nivel escolar, mientras que las evaluaciones de ascensos profesionales se hacen a nivel distrital o municipal, y los estándares son establecidos por el sistema educativo nacional.

La cuestión del salario de los docentes en América Central—de hecho, en toda la región de América Latina—es un problema antagónico. Los salarios de los docentes son competitivos en los mercados laborales, en algunos países mejor que en otros. Por ejemplo, Nicaragua tiene los salarios relativos más bajos. Sin embargo, en general, los salarios han crecido en los últimos años, pero el incremento se negocia sin tener en cuenta el desempeño del docente, y mucho menos los resultados de los estudiantes. Todos los maestros reciben el mismo pago independientemente de su esfuerzo, lo que hace que se pierdan oportunidades para crear incentivos que han demostrado ser eficientes para aumentar el aprendizaje de los estudiantes. Las oportunidades para introducir una estructura de pago diferencial no se han materializado. El pago por antigüedad ha sido la regla, y se le da un peso relativamente pequeño a los títulos académicos o diplomas o responsabilidades laborales (por ejemplo, en el caso que un docente haga trabajo administrativo adicional o trabaje en áreas geográficas difíciles, etc.).

También hay un patrón de compresión salarial en la enseñanza: el pago inicial puede ser igual o, en algunos casos, más alto que el de los empleos del sector privado, pero generalmente aumenta solo ligeramente durante la duración de una carrera debido a la práctica de pago por antigüedad. Cuanto más comprimida es la escala salarial, más probable es que docentes con diferentes niveles de antigüedad compartan intereses en las negociaciones colectivas sobre los aumentos salariales anuales. Esto explica por qué los sindicatos a menudo se oponen con fuerza a la introducción de evaluaciones individuales de docentes y al pago por mérito, a pesar de la promesa de una mayor compensación individual para los docentes.¹¹ Un caso extremo es el de Guatemala, donde los aumentos salariales solo se otorgan cada cuatro años, y los maestros deben asumir puestos docentes adicionales en escuelas privadas para aumentar sus ingresos (Diálogo Interamericano y CIEN, 2015). De hecho, la mayoría de las huelgas de docentes en la región se centran en la cuestión de la remuneración.

En América Central no hay oportunidades claras para el crecimiento profesional y el avance de los docentes, lo que también es diferente de Shanghái. Este es un incentivo muy importante para que los buenos maestros permanezcan en el sistema. Desafortunadamente, la mayoría de los países no tienen un camino claro de desarrollo profesional que ofrezca oportunidades para ascender en la escala de la carrera mientras enseñan.

En resumen, los profesores de Shanghái tienen disponible para ellos una amplia gama de oportunidades de carrera profesional. Tienen un nivel decente de pago, oportunidades de ascenso y un buen ambiente de trabajo. Los países centroamericanos tienen mucho margen de mejora en todas estas dimensiones.

Apoyar a los docentes para mejorar su práctica

En Shanghái, todos los nuevos maestros de educación básica deben completar nueve días de desarrollo profesional anual durante los primeros cinco años de su carrera docente. Si un maestro desea postularse para un rango de grado superior, debe completar otros 67.5 días de desarrollo profesional antes de poder solicitarlo. La mayor parte de la capacitación se da gratis y una gran parte del costo directo se reembolsa a los maestros. Este requisito garantiza que cada maestro reciba oportunidades de desarrollo apropiadas y apoyo profesional al ingresar

a la profesión. Según el estudio del Banco Mundial, en promedio, las escuelas de Shanghái gastan el siete por ciento del gasto operativo total en desarrollo profesional docente. Centroamérica gasta mucho menos.

Shanghái ofrece un sistema de capacitación bien diseñado y específico para sus profesores durante el año. En comparación con otros países, la duración requerida del desarrollo profesional en Shanghái es ligeramente inferior a la de países vecinos de alto rendimiento como Singapur y Corea del Sur (alrededor de 9 días anuales para Shanghái versus 14 días para Corea y 13 para Singapur) (OCDE, 2009a). Este tipo de capacitación se complementa con otras opciones de desarrollo profesional que incluyen Grupos de Enseñanza e Investigación y Observaciones de clase que siguen de cerca la metodología japonesa “Lesson Study” (un proceso de desarrollo profesional que se centra en el estudio colaborativo de las prácticas de enseñanza de los docentes enfocado en el diseño y estudio de una lección específica) (Soto Gómez y Pérez Gómez, 2013).^{12 13} Estas actividades exponen a los maestros a las mejores prácticas de instrucción y potencia el conocimiento y las habilidades de cada docente para contribuir al mejoramiento de la comunidad de enseñanza colectiva. El apoyo docente-docente en el trabajo y la capacitación en el servicio brindan oportunidades de desarrollo profesional contextualmente relevantes para los docentes.¹⁴ Una característica del sistema educativo de Shanghái es que se monitorea constantemente para ver qué está funcionando en otros países para ponerlo a prueba y ver si se debe generalizar. Esto es lo que llaman informalmente “cuando Oriente se encuentra con Occidente”. Estos dos modelos de desarrollo profesional son producto de esta política.

Los institutos docentes, las universidades nacionales y locales y las organizaciones sociales interesadas en el sector de la educación ofrecen programas de capacitación docente que satisfacen fácilmente la demanda diversa de capacitación. En este sentido, Shanghái se ha esforzado especialmente en apoyar a las escuelas menos desarrolladas en las zonas rurales, incluidas las asociaciones de gestión entre las mejores escuelas urbanas y las escuelas rurales. Todas estas instituciones brindan capacitación grupal, a distancia y en la escuela. Los planes de estudio para actividades de capacitación pueden desarrollarse local o nacionalmente o incluso comprarse en el extranjero. Las experiencias de capacitación se supervisan y evalúan, y las enseñanzas fundamentales se comparten con otros municipios, provincias y regiones autónomas.

En China, el Ministerio de Educación (con el apoyo del Ministerio de Finanzas) proporciona regularmente capacitación específica para mejorar la eficacia de los docentes, especialmente la eficacia de los docentes rurales, y así mejorar la calidad de la educación en las zonas menos desarrolladas del país. Por ejemplo, en 2010, a través de la Iniciativa Guopei, el gobierno central brindó apoyo financiero para ofrecer un programa centrado en una variedad de disciplinas, desde educación primaria hasta educación secundaria, e incluye 67 estándares.¹⁵ Estos estándares guían el diseño del plan de estudios para incluir los objetivos de ética y profesionalismo, enfatizando la capacitación tanto de la teoría como de la práctica. Además, el diseño del currículum está orientado no solo a satisfacer las necesidades actuales, sino también a orientar el futuro desarrollo profesional de los docentes. Para facilitar la implementación del plan de estudios, el programa compartió pautas para el uso de estándares, incluida una introducción del programa y la interpretación de estándares, ejemplos, consejos operativos y herramientas para el diseño del currículum. Este programa puso a prueba algunas ideas nuevas que han demostrado ser efectivas. Por ejemplo, el programa proporciona tres meses de capacitación en línea a tiempo completo para maestros rurales. Durante el entrenamiento, los profesores son reemplazados por estudiantes de pregrado. El programa aumenta las oportunidades de capacitación para los maestros de áreas donde la fuerza laboral docente es débil y, al mismo tiempo, permite a los estudiantes de las facultades docentes trabajar en áreas donde eventualmente pueden terminar enseñando. Este programa también permite a los maestros elegir planes de estudio específicos de interés. Los maestros también pueden elegir la hora, el sitio, el contenido, el método de instrucción y la institución de formación según sus necesidades específicas. Esta autonomía mejora en gran medida la motivación de los docentes para asistir a la capacitación. También aprovecha las tecnologías de la información, y proporciona recursos digitales y una plataforma interactiva para el aprendizaje en línea. La plataforma en línea permite a los docentes hacer planes de aprendizaje, completar estudios de caso sobre las lecciones que enseñan en el aula, terminar sus tareas de capacitación e intercambiar ideas con sus compañeros. A través de esta plataforma de capacitación en línea, el programa capacitó a 3.000 maestros rurales, beneficiando a escuelas rurales en 23 provincias del centro y occidente del país. Muchas de las lecciones aprendidas de Shanghái están incluidas en este programa (Ministerio de Educación, 2013).

Shanghái identifica las necesidades de capacitación para informar la provisión de oportunidades de desarrollo profesional escalonadas, dirigidas a docentes con diferentes antecedentes (por ejemplo, docentes novatos, docentes de mitad de carrera, docentes sénior). El Plan de estudios de las escuelas primarias y secundarias municipales estipula que los líderes escolares deben crear planes específicos de capacitación docente basados en los resultados de la evaluación de cada maestro, y los estándares para ofrecer la capacitación deben ser claros y explícitos.

Curiosamente, uno de los mayores contrastes con el contexto centroamericano es la importancia y el apoyo de los directores de las escuelas como mecanismo facilitador de trabajo de los docentes en la escuela. En Shanghái, los requisitos para los directores de las escuelas son exigentes y diversos. A propósito, la antigüedad es uno de los requisitos menos importantes. Aunque hay variaciones de un distrito a otro, los requisitos incluyen pasar una prueba escrita, tener ciertos credenciales académicos y cumplir ciertos años de servicio en la enseñanza y la gestión escolar. Los candidatos son preseleccionados de un grupo de candidatos calificados y certificados. En algunos distritos, este grupo de candidatos certificados recibe capacitación regular sobre temas de importancia para los directores de las escuelas. Por lo tanto, nutren a los futuros directores incluso antes de que tengan el trabajo.

Cada vez más, la literatura académica, particularmente de los EE. UU., muestra que los directores de escuelas, superintendentes de distrito y otros gerentes de sistemas son importantes para explicar los resultados y que las prácticas de gestión que utilizan con los docentes son factores determinantes de su eficacia (Branch, Hanushek, y Rivkin, 2012, 2013; Hitt y Tucker, 2015; Gates et al., 2014). Esta literatura emergente también muestra que se pueden identificar mejores prácticas a partir de la experiencia de escuelas subvencionadas, donde las prácticas de gestión se correlacionan positivamente con los resultados de los estudiantes y pueden introducirse en escuelas de bajo rendimiento, lo que lleva a un mayor aprendizaje de los estudiantes (Fryer, 2014). Estos hallazgos respaldan la creencia de que los directores pueden aumentar la efectividad de los docentes y de tal manera mejorar la calidad de la educación. Además, los líderes escolares y los administradores juegan un papel importante para influir en las decisiones de los docentes de permanecer en el aula.

Los directores en Shanghái deben pasar por un programa de capacitación sustantivo desarrollado formalmente por las autoridades educativas (Comisión Municipal de Educación) y ofrecido por una institución de educación superior. Todos los directores de primer año reciben capacitación durante un año en planificación escolar, gestión interna, cultura escolar, desarrollo de la enseñanza, crecimiento de los docentes y adaptación al entorno externo (ver **Tabla 2**).¹⁶ El programa se lleva a cabo una vez por semana durante un año completo e incorpora conferencias grupales, proyectos de investigación individuales, visitas de campo y tutoría de directores con experiencia para nuevos directores. Cada distrito y condado recomienda dos directores, uno para la escuela primaria y otro para la secundaria. La capacitación se lleva a cabo en la Universidad Normal de Shanghái y en la escuela donde el profesor enseña.¹⁷

Shanghái se ha esforzado especialmente en apoyar a las escuelas menos desarrolladas en las zonas rurales.

Un aspecto crítico de la política de los líderes escolares en Shanghái es que los salarios de los directores están relacionados con su desempeño laboral. Como en el caso de los maestros, los criterios incluyen un salario base, un salario relacionado con el rango y un salario basado en el desempeño (9% del salario total). También se puede ascender a los directores basándose en credenciales, años de servicios, efectividad en la administración escolar y liderazgo en el desarrollo de la instrucción, mejorando la efectividad docente, el desempeño estudiantil y el desempeño escolar general (basado en la evaluación distrital de fin de año de las escuelas). Para calificar para las promociones, los directores deben enseñar al menos dos clases cada semana. Como se mencionó, el rango de director no solo conlleva implicaciones salariales, sino que también sirve como un indicador de competencia para avanzar más en la carrera. Entre las tareas que los directores deben realizar se encuentran: (i) familiarizarse con los objetivos de aprendizaje de los estudiantes en las diferentes etapas de la educación; (ii) conocer profundamente los estándares del plan de estudios; (iii) liderar los esfuerzos de reforma curricular y el desarrollo del currículo escolar; y (iv) observar las

clases regularmente y proporcionar retroalimentación a los maestros sobre la mejora de la instrucción.

La mayoría de los directores en Shanghái realmente hacen todas estas tareas (ver **Tabla 2**). Las encuestas indican que tienen el conocimiento profesional y la autonomía gerencial necesarios para realizar el trabajo correctamente. A diferencia de Centroamérica, la mayoría de los directores en Shanghái pueden contratar nuevos maestros y despedir a los ineficaces (solo un pequeño número de distritos adopta el reclutamiento

y distribución central de docentes). En la práctica, sin embargo, los directores rara vez despiden a los maestros directamente. La práctica común es bajar de categoría a los profesores ineficaces, ubicándolos en puestos de personal administrativo, o apoyo de actividades. Sin embargo, un maestro ineficaz se mantiene fuera del aula. Los directores también tienen la autoridad para determinar la porción de los salarios de los docentes basados en el desempeño para recompensar a los maestros que tienen estudiantes con mejor rendimiento académico. Debido a estas políticas, los directores juegan un papel clave en el

TABLA 2: REQUISITOS EN HABILIDADES PROFESIONALES PARA DIRECTORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Fuente: Liang, Kidwai y Zhang, 2016, tomado de Shanghai Municipal Education Commission 2009.

ÁREA	REQUISITOS SELECCIONADOS DE HABILIDADES PROFESIONALES
Planeamiento escolar	<ul style="list-style-type: none"> i. Liderar el planeamiento e implementación de los planes de desarrollo escolares. ii. Dar seguimiento al desarrollo escolar y hacer ajustes correspondientemente.
Gestión interna	<ul style="list-style-type: none"> i. Determinar personal de la escuela y regulaciones financieras ii. Garantizar la seguridad escolar y establecer políticas de gestión de emergencias
Cultura escolar	<ul style="list-style-type: none"> i. Definir la filosofía de la educación escolar ii. Facilitar la organización de eventos culturales y relacionados con la filosofía de la escuela
Desarrollo institucional	<ul style="list-style-type: none"> i. Ejecutar directrices relacionadas con el plan de estudios y apoyar el desarrollo y la implementación del currículo basado en la escuela. ii. Observar las clases y brindar orientación instructiva iii. Liderar y organizar actividades de investigación y reforma educativa para crear un sistema integral de evaluación de aprendizaje
Crecimiento del docente	<ul style="list-style-type: none"> i. Garantizar que cada maestro cumpla con el requisito de 360 horas de desarrollo profesional ii. Desarrollar planes de desarrollo profesional para docentes individuales y proporcionar capacitación dirigida a los maestros jóvenes iii. Proteger los derechos de los maestros y crear un sistema de incentivos basado en el desempeño
Ambiente externo	<ul style="list-style-type: none"> i. Apoyar la participación de la asociación de padres y maestros en la operación de la escuela ii. Organizar eventos para que los padres comprendan el desarrollo de los estudiantes iii. Alentar y organizar a los maestros y estudiantes a participar en eventos comunitarios

apoyo pedagógico y la gestión docente y, por ende, en la posibilidad de mejorar los resultados.

Por el contrario, en los países latinoamericanos hay pocos Programas de Capacitación de Directores establecidos (uno funciona bien en Jamaica, otros dos modelos prometedores están en Perú y Argentina), y la mayoría opera de manera temporal mientras duren los arreglos financieros, o existen solo en nombre, con muy pocos resultados para mostrar. En América Central, a pocos

directores y gestores de escuelas se les otorga la libertad y autonomía necesarias para realizar de manera efectiva las tareas que los directores deben hacer en Shanghái, y carecen de la mayoría de las habilidades requeridas. En cambio, debido a los sistemas altamente centralizados y las escalas de carrera que favorecen la antigüedad sobre las habilidades profesionales y pedagógicas, los directores de Centroamérica son administradores en lugar de líderes académicos.

GESTIONAR PARA UN BUEN DESEMPEÑO

Evaluaciones regulares y de alta calidad para docentes

Es difícil proporcionar una educación de calidad sin docentes efectivos, pero es imposible saber si los docentes son efectivos a menos que el sistema educativo lleve a cabo evaluaciones rigurosas de desempeño docente. Para garantizar que todos los estudiantes reciban la educación de calidad que merecen es importante que los países cuenten con evaluaciones de maestros técnicamente sólidas e independientes, basadas en criterios objetivos y transparentes que tengan en cuenta las mejoras en el aprendizaje de los estudiantes y estén respaldadas por una administración escolar bien coordinada.

China tiene una larga historia de medición de conocimiento y habilidades. Hace aproximadamente 2.000 años, los exámenes imperiales fueron utilizados como un instrumento para seleccionar a los funcionarios públicos. Las evaluaciones de los estudiantes han sido parte del sistema durante mucho tiempo. Más recientemente, los docentes de las escuelas que brindan educación obligatoria (hasta noveno grado) han recibido evaluaciones basadas en el desempeño, midiendo la ética profesional y el desempeño docente. Estas evaluaciones guían los programas de capacitación para mejorar su competencia y capacidad (Ministerio de Educación, 2012). La evaluación del aprendizaje también está estandarizada y hay varios sistemas para diferentes niveles de educación y según el propósito.¹⁸ En Shanghái, la evaluación sigue un modelo de múltiples niveles. A nivel de la clase, los estudiantes participan en exámenes de referencia para medir su progreso en cada unidad de contenido. Las escuelas llevan a cabo exámenes de mitad de período y exámenes finales

para las materias clave (chino, matemáticas, inglés, así como física y química en la escuela secundaria) cada semestre para evaluar los resultados generales de los estudiantes. Los maestros tienen información completa sobre los puntajes de los estudiantes, y estos resultados informan sus prácticas de enseñanza al: (i) determinar la organización del planeamiento de lecciones para revisar los temas débiles; (ii) adaptar la instrucción correctiva después de clase a estudiantes individualmente; y (iii) producir datos de diagnóstico identificando áreas de mejora en la práctica educativa a nivel escolar. También le permite a la escuela analizar fortalezas y debilidades de los maestros para enfocarse en actividades de desarrollo profesional.

En Shanghái, los docentes han recibido evaluaciones basadas en el desempeño, midiendo la ética profesional y el desempeño docente. Estas evaluaciones guían los programas de capacitación para mejorar su competencia y capacidad.

En comparación, la mayoría de los países de América Central aplican algún tipo de evaluación estandarizada, y en varios casos, se recopilan datos extensos sobre el rendimiento de los estudiantes, los cuales están disponibles para los maestros y administradores. Sin embargo, la mayoría de los países carece de una política para desarrollar los sistemas, la capacidad y el conocimiento pedagógico para que los maestros utilicen esta información para la toma de decisiones.

Shanghái aplica exámenes de alto rendimiento en toda la ciudad. Se aplica uno al final del período obligatorio (novenio grado). Los estudiantes toman el examen de ingreso a la escuela secundaria que cubre las materias de chino, matemáticas, inglés, física y química. La educación física, las actividades de laboratorio y la ética moral de los estudiantes también se toman en cuenta en el puntaje del examen final. Este examen es muy importante y determina el tipo de escuela secundaria en la que se matricularán los estudiantes: la admisión en escuelas integrales altamente selectivas requiere un rendimiento sobresaliente en el examen. Aproximadamente la mitad de los estudiantes que no logra buenos resultados se matriculan en escuelas técnicas y vocacionales. El segundo es al final del 12^{vo} grado, cuando los estudiantes toman el examen nacional de ingreso a la universidad (Gaokao, 高考), cuyo puntaje determina si, y en qué tipo de universidad, el estudiante podrá inscribirse. Shanghái ha participado en el Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) desde 2009, obteniendo uno de los puntajes más altos. Por primera vez en China, Shanghái puso a prueba la implementación de un Índice de Desarrollo de la Primera Infancia que planean usar para monitorear los programas de primera infancia en la provincia.

Todos los interesados en educación tanto al nivel distrital como escolar tienen acceso a los resultados de las pruebas (estudiantiles y escolares) y los utilizan para evaluar el rendimiento escolar general: las escuelas los usan para evaluar la efectividad individual de los docentes y los padres para identificar las mejores escuelas para sus hijos.

Todas las escuelas en Shanghái monitorean el desempeño de los docentes de manera integral, siguiendo la política nacional.¹⁹ Entre los diferentes indicadores que utilizan están: los resultados de las pruebas de los estudiantes, la ética moral de los docentes, competencia y contribución a la escuela. El monitoreo se lleva a cabo utilizando varios instrumentos: (i) observaciones en el salón de clases realizadas por el director y los docentes sénior, cuyos

resultados se incluyen en los archivos de cada docente, donde se registran los rangos relacionados con el trabajo, recompensas y castigos para todos los empleados del sector público en China.²⁰ (Estos archivos también incluyen los objetivos de desarrollo de los docentes, la experiencia de capacitación, los premios y reconocimientos; se comparten con todas las escuelas cuando los maestros solicitan transferencias. Si el maestro decide ser transferido, el archivo personal se pone a disposición de la escuela receptora.); (ii) autoevaluación de fortalezas y debilidades; (iii) desempeño de los estudiantes basado en pruebas; (iv) participación en actividades de investigación; y (v) medidas de interacción con los estudiantes. La evaluación integral permite a los directores tener una idea clara de dónde se encuentra cada maestro y ofrece un mecanismo para que los directores proporcionen retroalimentación anual a los maestros para mejorar el rendimiento.

En América Central hay mucho margen de mejora en este sentido, y mucho que aprender sobre los mejores sistemas de evaluación docente del mundo. Las evaluaciones de los maestros en los países de América Central están plagadas de problemas de calidad, estabilidad y uso. No son sistémicos, ni de amplio uso. De hecho, existen pocos mecanismos de retroalimentación formales y efectivos para ayudar a mejorar el desempeño del docente de cualquier manera.

Reconocer el buen desempeño y enfrentar el desempeño débil

Muchos sugieren que un buen desempeño debe estar vinculado a las oportunidades de ascenso. La evaluación del maestro es importante y un paso necesario para ascender en los rangos. Como se ha mencionado, en Shanghái todos los maestros nuevos tienen un período de prueba de un año. Si un maestro no cumple con las expectativas durante este período de prueba, no se le dará un contrato para continuar enseñando. Este mecanismo de detección asegura que todos los nuevos maestros estén calificados para ser maestros.

Existen mecanismos de rendición de cuentas para los docentes en Shanghái. Curiosamente, pasar el período de prueba durante el primer año no garantiza automáticamente la tenencia. Siguiendo los *Consejos del Consejo de Estado sobre Fortalecimiento de la*

Fuerza Docente, durante los primeros cinco años de su carrera docente, los docentes deben cumplir 360 horas de desarrollo profesional para facilitar la transición al trabajo docente y garantizar que los docentes tengan un nivel mínimo de conocimientos y habilidades. Se requiere que los maestros sean re-acreditados cada cinco años para poder continuar enseñando, siguiendo las pautas nacionales “*Pautas para la Acreditación Regular de Maestros de Primaria y Secundaria [Tentativa]*.” Además, los directores de cada escuela realizan evaluaciones anuales del desempeño de los maestros para identificar a los docentes fuertes que pueden convertirse en líderes instructivos y asimismo, identificar a los docentes débiles y ayudarlos a mejorar. El noventa y ocho por ciento de las escuelas encuestadas tienen documentación escrita de su sistema de evaluación, tanto para maestros como para estudiantes. Los requisitos para el empleo a tiempo completo incluyen pasar la evaluación de desempeño del maestro y cumplir 360 horas de desarrollo profesional en el transcurso de cinco años. Según la Ley Docente, los maestros pueden ser despedidos por mala conducta, abuso infantil y bajo rendimiento.

Como se mencionó anteriormente, un porcentaje de la remuneración del docente está vinculado al desempeño, y la proporción asignada se basa en los resultados generales de las evaluaciones del docente. Este es solo un incentivo basado en el desempeño; otro es la escalera de la carrera docente. Los docentes de alto rendimiento pueden postular a puestos de mayor rango, lo que implica un salario base más alto. Estas son políticas nacionales que han estado vigentes desde 2009 y que han sido evaluadas con resultados positivos, incluyendo la reducción de la disparidad salarial entre distritos, ya que los maestros en los distritos rurales remotos tienden a beneficiarse más

del pago por desempeño; y una mayor motivación para que los docentes participen en actividades de desarrollo profesional que mejoren su desempeño y evaluación.

Existen algunos desafíos, al igual que en otras economías donde se aplican esquemas salariales basados en el desempeño. El más importante es la magnitud relativamente pequeña del pago por desempeño. La implementación inicial del esquema de pago por desempeño estuvo rodeada de controversias, y aunque se continúa haciendo más investigación sobre el impacto del plan, la mayoría de los docentes apoya la política. Este es un tema de interés en todo el mundo (OCDE, 2011). Finalmente, se recomienda evaluar los procesos administrativos utilizados para entregar el programa porque los problemas de procedimiento pueden ser perjudiciales para las intenciones originales de la política (Lewis y Springer, 2008).

En los países centroamericanos rara vez se despide a los docentes de bajo rendimiento. Es seguro decir que, excepto en casos extremos—como ausencias prolongadas, abuso infantil o ser condenado por un delito—los trabajos son “de por vida” y no existe un sistema para penalizar el trabajo deficiente. La responsabilidad es muy baja. En general, los países carecen de mecanismos apropiados para penalizar a los docentes cuyo desempeño no es satisfactorio o para eliminarlos del sistema educativo. Ya sea que existan formalmente o no, en la práctica las “opciones de salida” de la enseñanza son prácticamente nulas en América Central. Además, los países carecen de sistemas de medición de desempeño que les permitan identificar y ayudar a los docentes cuyo desempeño es sistemáticamente deficiente.

En los países centroamericanos rara vez se despide a los docentes de bajo rendimiento. Es seguro decir que, excepto en casos extremos—como ausencias prolongadas, abuso infantil o ser condenado por un delito—los trabajos son “de por vida” y no existe un sistema para penalizar el trabajo deficiente.

Ofrecer una educación de calidad a los más necesitados

Las investigaciones en China encuentran insuficientes las demandas de formación docente. Se descubrió que muchas instituciones de capacitación eran débiles e ineficaces. Para mejorar la calidad de los maestros de escuela, especialmente los de las zonas rurales, el Ministerio de Educación, en asociación con el Ministerio de Finanzas, lanzó el Programa Nacional de Capacitación de Maestros de Escuela en 2008 (Teacher Development Research Center, NIES, 2011). El Gobierno Nacional aprobó la *Guía nacional para la reforma y el desarrollo de la educación a mediano y largo plazo (2010-2020)* para satisfacer las necesidades futuras de los estudiantes (Consejo de Estado, 2010).

La reforma educativa de China está cambiando sus áreas de enfoque. De acuerdo con la Descripción de la reforma de currículum de educación básica (2001), existen más enfoques orientados a los estudiantes para mejorar el aprendizaje, tanto cognitivo como no cognitivo. Un nuevo plan de estudios enfatiza la educación moral, incorporando los valores centrales socialistas y la educación patriótica y colectivista con el fin de fomentar una nueva generación con altas aspiraciones, moralidad, conocimiento y disciplina. En *Competencias y valores principales para el desarrollo de estudiantes chinos (2016)*, desarrollado por el Ministerio de Educación en China, identificaron tres competencias para el desarrollo general de los estudiantes chinos en el futuro: fundación cultural, desarrollo independiente y participación social, compuesta por seis cualidades: connotación humanística, espíritu científico, aprender a aprender, vida sana, asumir responsabilidades e innovación y práctica.

Shanghái se encontraba en la misma situación que el resto de China, pero tomó la iniciativa de cambiar antes y ahora está en general por delante del país en este aspecto y ha priorizado a los estudiantes como un foco central del sistema desde hace tiempo. Un aspecto particular de esta política es que Shanghái proporciona incentivos a

los maestros (y directores) para trabajar en escuelas con estudiantes con discapacidades de aprendizaje o que viven en condiciones difíciles. Estas escuelas de difíciles dotación de personal, típicamente ubicadas en distritos rurales y áreas con estudiantes más desfavorecidos, requieren el apoyo de los mejores maestros. Para estimular la interacción entre buenos maestros y estudiantes en desventaja, Shanghái tiene varias iniciativas que incluyen transferencias flexibles y temporales, o rotaciones de maestros y administradores, proporcionándoles incentivos monetarios y no monetarios. Ejemplos de estos incentivos incluyen ofrecer admisión prioritaria para estudios de postgrado al personal transferido, acelerar ascensos en el rango docente, ofrecer estipendios y compensación monetaria y acelerar la jubilación de uno a cinco años. Existe amplia evidencia que los mejores maestros deben ir a los grados menores, que los maestros para las materias obligatorias deben estar bien preparados y que los maestros efectivos deben asignarse a las áreas/escuelas más exigentes (Schiefelbein, Wolff y Schiefelbein, 1998; Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2007; Vegas y Ganimian, 2013; Chu et al., 2015).

América Central puede aprender de países como México, que tiene un programa compensatorio que amplió significativamente la cobertura en áreas desfavorecidas, principalmente como resultado de centrar las inversiones en áreas de bajos ingresos, incluidas las escuelas indígenas, y en nuevas modalidades de escuelas de educación básica adaptadas a las necesidades de las comunidades rurales pequeñas. Las políticas compensatorias en México han logrado distribuir equitativamente los insumos (libros de texto, materiales pedagógicos, mejorar la infraestructura) y brindar oportunidades para el desarrollo profesional docente, mejorando así la base mínima de recursos en las escuelas marginadas. Con esta mejora en las condiciones básicas, los indicadores internos de eficiencia han mejorado considerablemente en las áreas a las que se dirigen los programas compensatorios que en otras regiones del país. Los maestros han respondido positivamente a los cursos de capacitación, pero no hay evidencia del impacto de la capacitación en la práctica docente o el rendimiento del estudiante (Muñoz Izquierdo et al., 1995; Gertler et al., 2008).

RESUMEN Y RECOMENDACIONES

Tomando información y análisis del estudio realizado por Liang, Kidwai y Zhang (2016), hemos utilizado el marco diseñado por el Diálogo Interamericano para identificar políticas y prácticas relacionadas con los docentes en Shanghái. Presentamos una visión integral de cómo los maestros son seleccionados, capacitados, apoyados, evaluados y motivados, mostrando lo que Shanghái hace con respecto a las nueve dimensiones de políticas incluidas en el instrumento, todas dirigidas a aumentar el número de buenos docentes en el sistema educativo. En Shanghái, los maestros cuentan con una escala profesional, respaldada por un elaborado sistema de desarrollo profesional escolar y capacitación en servicio a través del grupo de docencia e investigación. Además, su desempeño se evalúa correspondientemente, vinculado con la progresión profesional y el rendimiento. Este marco integral de desarrollo profesional incorpora múltiples niveles de formación continua, evaluación del desempeño docente y una escala de carrera estructurada que proporciona motivación y un mecanismo para que los docentes progresen a lo largo de su carrera. El uso de información, un nivel de autonomía y la aplicación de medidas de responsabilidad crean una estructura que es, en parte, responsable de los buenos resultados educativos de Shanghái. Las autoridades saben que el sistema puede mejorar y están trabajando para hacer frente a desafíos aún más arraigados y avanzar en las políticas relacionadas con: (i) educación de la primera infancia (incluido el desarrollo de un índice de educación que mida el desarrollo infantil, que ya se encuentra en su fase piloto); (ii) bienestar socioemocional de los estudiantes; (iii) conciencia ambiental; (iv) creatividad e innovación; e incluso (v) ciudadanía global. Todos estos elementos son importantes y reconocidos como críticos para el mercado laboral del siglo XXI.

Independientemente de lo que Shanghái necesita hacer para mejorar aún más sus políticas docentes, podemos identificar lo que los países centroamericanos pueden aprender del ejemplo chino si quieren mejorar sus sistemas educativos. A propósito, las autoridades educativas de Shanghái están aprendiendo constantemente de las experiencias de los demás en todo el mundo, y tratando de identificar qué funciona, qué no funciona y por qué, para ver cómo pueden beneficiarse. Esta práctica debe ser emulada por los países de la región.

Sabemos de primera mano que la mayoría de los docentes de Shanghái y Centroamérica desean que sus alumnos tengan éxito; desafortunadamente, la probabilidad de éxito es diferente en los

dos escenarios. Algunas razones importantes que explican la diferencia tienen que ver con las políticas relacionadas con los docentes. Está comprobado que, con el tiempo, los sistemas educativos producen mejores resultados cuando tienen maestros que son respetados, bien preparados, seleccionados con base en sus méritos y apoyados en su trabajo (Banco Mundial, 2018). En esta sección final, presentamos algunas de las políticas que los legisladores centroamericanos necesitarían considerar para mejorar la probabilidad de éxito de sus maestros.

1

PREPARAR EL CAMPO PARA UNA ENSEÑANZA EFECTIVA

Se deben establecer mecanismos de política para fortalecer los elementos fundamentales para atraer y garantizar una calidad aceptable de los docentes, y ser realistas sobre las debilidades institucionales que limitan la implementación de mecanismos de garantía de calidad. Un punto de partida esencial es la definición clara de estándares educativos para estudiantes y profesores para todos los grados y materias, que están vinculados a los planes de estudios en los programas de formación docente. Sin esto, es improbable que el conocimiento del contenido mejore.

Una intervención de política relacionada requiere regular las instituciones de formación docente. Como mínimo, los gobiernos deben apoyar a los institutos de formación docente e instituciones para que se centren no solo en herramientas, métodos y contenidos pedagógicos efectivos, sino también en la producción de nuevas habilidades (denominadas habilidades del siglo XXI, como la capacidad de trabajar en grupos y resolver problemas) que serán críticas para ingresar al mercado laboral futuro en una economía competitiva. Relacionado a este punto de formación de profesores de calidad, una de las mejores políticas que los países centroamericanos pueden tomar de la experiencia de Shanghái es asegurarse de que la formación docente previa al servicio incluya una combinación de aprendizaje técnico y experiencia práctica en el aula. Los maestros nuevos en América Central tienden a carecer de habilidades de instrucción y manejo de aula, lo que afecta la calidad de lo que realizan durante los primeros años de trabajo. Estas habilidades se pueden proporcionar sistemáticamente por adelantado. Lamentablemente, el apoyo de los nuevos profesores tiende a ser débil, por lo que este tipo de capacitación previa al servicio debe ser obligatoria.

Es importante que los países definan un marco de desarrollo profesional básico para los docentes. Esto requiere fortalecer las habilidades de los docentes al cambiar los recursos y dar

prioridad a los tipos de capacitación que efectuarían un cambio en el desempeño docente en el aula. Cosas simples como enseñar a leer en los primeros grados pueden ser una de las políticas más rentables para mejorar la educación básica en América Central. Con el tiempo, los países deben explorar la posibilidad de adaptar el *Lesson Study* como lo han hecho Shanghái y otros.

2

AUMENTAR EL TIEMPO DE LA ENSEÑANZA

Sabiendo que los elementos de economía política relacionados con este tema son complejos, queremos decir que si los países centroamericanos no aumentan el tiempo pedagógico real en el aula, la mayoría de los recursos invertidos en el sector se desperdiciarán. No hay forma de evitar este tema. Ya existen algunos ejemplos de América Central sobre cómo hacer que esto suceda. Por ejemplo, di Gropello (2006) demostró que los modelos de gestión escolar comunitaria (como EDUCO o PROHECO) aumentaron la presencia de docentes en las escuelas. Este hallazgo es consistente con lo que se ha observado en otras regiones del mundo donde utilizan estrategias de descentralización similares. Prácticas administrativas como mantener el orden en el aula, controlar asistencia y otras tareas administrativas y de gestión del aula, se deben minimizar. El enfoque modelo de Escuela Nueva (EN) utilizado en diferentes programas en toda la región (en Brasil, Colombia, Guatemala, Nicaragua y Perú, por ejemplo) ha demostrado ser efectivo para reducir el tiempo dedicado a estas actividades en favor de tener más tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje verdaderos.²¹ En el **Recuadro 1** presentamos este y otros elementos compartidos entre el modelo de Escuela Nueva y el sistema educativo de Shanghái.

Los maestros centroamericanos tienden a enseñar como aplanadoras: avanzan a la misma velocidad y enseñan de una manera a todos los estudiantes, y piden a todos los estudiantes que hagan la misma cosa (el llamado “método frontal”). Esto también se conoce como el enfoque ‘al azar’ versus el enfoque prestar-atención-a las diferencias individuales, de modo que alguna enseñanza individual ocurra en las aulas. Esto también se asocia generalmente con el hecho de que en la mayoría de las aulas de la región los docentes son la principal fuente de conocimiento. En Shanghái, los docentes son en sí más facilitadores de aprendizaje y tratan de mantener a todos involucrados en el proceso de aprendizaje para que se apliquen altos estándares a todos los estudiantes, incluso a aquellos que obtienen puntajes más bajos en las pruebas. De nuevo, el enfoque de Escuela Nueva puede ser una respuesta a este problema (ver **Recuadro 1**).

RECUADRO 1: ELEMENTOS COMUNES ENCONTRADOS EN EL MODELO ESCUELA NUEVA Y EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE SHANGHÁI

Fuente: Liang, Kidwai y Zhang, 2016; Chi, Colbert y Velez, 2017.

DIMENSIÓN	ESCUELA NUEVA (EN)	SHANGHÁI
Establecer expectativas claras para alumnos y docentes	EN desarrolla pautas para estudiantes y docentes que establecen claramente los objetivos de aprendizaje para cada lección en cada materia académica. Los maestros tienen claridad sobre lo que los estudiantes deben aprender.	Existen estándares claros para los objetivos de aprendizaje en el plan de estudio, materiales de aprendizaje y evaluación. Los maestros diseñan planes detallados de lecciones basados en los estándares (estos son similares a aquellos incluidos en las pautas de EN). Los docentes son expertos en las áreas de conocimiento y habilidades que los estudiantes necesitan adquirir cada año.
Formación de docentes de alta calidad	EN incluye Learning Cycles (Ciclos de aprendizaje) como un instrumento para la formación continua. Existe una interacción obligatoria entre los profesores de EN para aprender unos de otros sobre cómo enseñar de manera más efectiva.	El desarrollo profesional es de naturaleza colaborativa y se enfoca en la mejora de la instrucción. El uso de la Observación de lecciones (Lesson Study) es una forma de implementar mejores prácticas en el aula.
Proveer una instrucción de calidad a los más necesitados	En EN, el estudiante es el centro del entorno de aprendizaje y se utilizan una variedad de modalidades pedagógicas, reconociendo que los diferentes estudiantes aprenden de diferentes maneras. Paradójicamente, estas modalidades liberan al docente para pasar más tiempo trabajando directamente con los estudiantes que están atrasados. La pedagogía de aprendizaje activo es la clave para promover el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas de los estudiantes.	El enfoque de Shanghái es mejorar el aprendizaje de los estudiantes (enfoque centrado en el estudiante como en EN) y los maestros están específicamente capacitados para trabajar con estudiantes con dificultades. Al igual que en las clases de EN, el horario de clase está bien definido (hay casi un guión a seguir) y los maestros tienen más tiempo para trabajar con los estudiantes en grupos pequeños.
Evaluaciones regulares y de alta calidad	La evaluación formativa y la evaluación continua son componentes clave de EN. Cada estudiante autoevalúa su aprendizaje al final de cada objetivo de aprendizaje, con flexibilidad para que los estudiantes estudien a su propio ritmo. El profesor proporciona retroalimentación a cada alumno y aprueba el cambio al próximo objetivo de aprendizaje.	Pruebas cortas semanales o quincenales para evaluar cada unidad de contenido. El rendimiento de los estudiantes a menudo se clasifica y se compara a nivel de clase, escuela o distrito después de los exámenes de medio periodo o finales para informar a los estudiantes, padres y maestros. Proporcionar tareas y dar retroalimentación a cada estudiante.
Maximizar las oportunidades de aprendizaje en el aula	Los estudiantes siguen los procedimientos para auto-reportar la asistencia diaria y la gestión del aula. Debido a que muchas de las actividades pedagógicas no requieren supervisión constante de los maestros, en general hay más interacción pedagógica, y los maestros se liberan para centrarse en los estudiantes con más necesidades como se indicó anteriormente. Esto contrasta con el método tradicional de enseñanza frontal utilizado habitualmente en Centroamérica.	Según un estudio de TALIS (OCDE, 2014), en Shanghái los profesores dedican más tiempo a la interacción pedagógica con los estudiantes que cualquier otro país de la OCDE. Además, los profesores dedican menos tiempo a mantener el orden en el aula. El ochenta y seis por ciento del tiempo de clase se dedica a la docencia, en comparación con un promedio del 79% de los países de la OCDE.

3

RECLUTAR, CONTRATAR Y RETENER A DOCENTES TALENTOSOS

Atraer candidatos de alta calidad a la profesión docente ofreciendo una compensación competitiva y un entorno profesional atractivo, fundado en el respeto y el apoyo, es fundamental para mejorar la calidad de cualquier sistema educativo. Al atraer buenos candidatos, los sistemas educativos pueden ser selectivos, y cuando se combinan con un proceso de apoyo y un desarrollo profesional efectivo, esto tiene como consecuencia maestros más efectivos y un mayor respeto por la profesión. Esta debería ser una meta a largo plazo para los países centroamericanos, pero para avanzar en esa dirección, necesitan desarrollar un sistema de apoyo.

Este sistema de apoyo debe comenzar con el supuesto de una política de “puertas abiertas” basada en el conocimiento de que los nuevos maestros necesitan apoyo y que proporcionar esa ayuda es el papel de todos los interesados en el sector educativo.²² La mentalidad de la mejora constante por parte de los docentes, como en Shanghái y otros países, es esencial para las actividades de desarrollo profesional. Como mínimo, los países deben promover la idea de que los compañeros, directores y supervisores brindan apoyo, y los maestros deben acostumbrarse a ser observados y criticados, y aceptar comentarios para mejorar sus prácticas de enseñanza. En relación con este punto, es necesario establecer una mentalidad de alineación de la enseñanza con objetivos claros de aprendizaje basados en el plan de estudios y los materiales educativos. El modelo de Escuela Nueva, en algunos momentos implementados en Guatemala y Nicaragua con claro éxito, puede ser una forma de lograr esto. De hecho, en la cobertura sistémica más reciente del modelo de Escuela Nueva en Vietnam, se observó que el modelo mejora la calidad de los resultados educativos para los estudiantes de tercer y quinto grado. Con base en un estudio de evaluación de impacto aleatoria, los estudiantes en el modelo de Escuela Nueva tuvieron resultados significativamente mejores que los estudiantes en el sistema de educación regular en habilidades no cognitivas y cognitivas (Parandekar et al., 2016).

Los directores son los actores olvidados de los sistemas educativos en América Latina. Los programas diseñados específicamente para apoyarlos son pocos y distantes entre sí, y no hay estudios que demuestren su efectividad (la mayoría de ellos se han implementado durante un período relativamente corto). Esta es un área de desarrollo y las experiencias recientes de Perú y Argentina deben ser monitoreadas para extraer lecciones aprendidas para la región. Los países centroamericanos deben comenzar programas inmediatamente para fortalecer la capacidad de los directores de las escuelas. Con base en la experiencia internacional, Argentina ha estado

entrenando directores de escuela siguiendo el Programa de Liderazgo e Innovación Educativa (PLIE) diseñado por la Fundación Varkey con el apoyo de la Universidad de Londres. Este modelo, adaptado a las condiciones particulares de cada provincia, incluye los siguientes elementos:

- i. **Liderazgo educativo para el desarrollo organizacional y la reforma escolar:** El liderazgo efectivo es la construcción de equipos.
- ii. **Gestión de la integración tecnológica:** Tecnologías de información para transformar la eficiencia y la eficacia de las escuelas.
- iii. **Dirigir y gestionar el aprendizaje, la creatividad y la innovación curricular:** Los líderes escolares efectivos fomentan la evolución de un ambiente donde el pensamiento original mejora la experiencia de aprendizaje y conduce a la innovación curricular.
- iv. **Liderazgo para garantizar la calidad y mejorar el rendimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje**
- v. **Desarrollo profesional de líderes docentes:** El aprendizaje permanente es una filosofía y un hábito que debe fluir a través de toda la comunidad de aprendizaje.
- vi. **Dirigir y desarrollar relaciones en una comunidad educativa:** Las escuelas exitosas están en el corazón de sus comunidades locales.

Perú también está haciendo un esfuerzo especial para capacitar a los directores de las escuelas siguiendo temas similares. Estos tienen similitudes con los utilizados en Shanghái y presentados en la **Tabla 2**.

4

GESTIONAR PARA UN BUEN DESEMPEÑO

Las responsabilidades asignadas a las autoridades escolares, los maestros y los directores deben ser explícitas. Los maestros y directores son responsables de la ejecución efectiva de las actividades de enseñanza y aprendizaje y la administración en las escuelas. En la actualidad se centralizan en los países centroamericanos la regulación de la enseñanza, el contenido de la educación y los planes de estudio, la naturaleza del sistema de evaluación y evaluaciones. Los directores y docentes deben llevar a cabo las actividades educativas y de enseñanza de acuerdo

con el contenido educativo y de enseñanza y los planes de estudio determinados por las autoridades para garantizar la calidad de la educación ofrecida por el Estado.

No creemos que existan las condiciones necesarias en los países centroamericanos para proponer una prueba selectiva basada en competencias para contratar docentes, y mucho menos para introducir un sistema salarial basado en el desempeño. Aunque se trata de políticas que pueden ayudar a explicar el éxito en Shanghái, la subregión debe considerar otras alternativas que pueden ser más realistas a corto plazo. Como parece haber pruebas claras de que no todos los egresados de los programas de formación docente están preparados para enseñar, proponemos que los gobiernos sigan estas dos prácticas de Shanghái:

i. Elevar los estándares de admisión a la formación docente

ii. Desarrollar un programa de inducción de un año para todos los maestros nuevos como un mecanismo para certificar nuevos maestros y hacer de esto un requisito para contratarlos

La primera recomendación puede ir acompañada de un programa de becas para los mejores solicitantes; y el segundo por un programa de mentoría y orientación.

En toda la región, varios países han institucionalizado esquemas de incentivos para reconocer a los mejores maestros (y directores) por su excelente desempeño, elevar la profesión y ayudar a los maestros (y directores) a sentirse honrados y apoyados. El proyecto COMPARTIR de Colombia es un buen ejemplo. Las naciones centroamericanas podrían hacer de esto un componente de sus respectivos sistemas educativos.²³

Un último punto de énfasis es la necesidad de lograr que las partes interesadas críticas a nivel del sistema estén informadas y comprometidas para planificar la implementación de la política en secuencia. En primer lugar, las estrategias efectivas de comunicación han sido clave para la adopción de importantes reformas de la política docente en México, Ecuador y Perú (Bruns y Luque, 2015). Los expresidentes García y Correa de Perú y Ecuador, respectivamente, como comunicadores dotados, tuvieron éxito en la movilización del apoyo popular frente a la fuerte oposición sindical. Los sucesivos ministros en Ecuador y el ministro Saavedra en Perú fueron comunicadores activos y efectivos durante la implementación de estas reformas (Bruns y Schneider, 2016). En segundo lugar, en algunas de las políticas más complejas, como la remuneración de los docentes, el orden en que se llevan a cabo las reformas es crucial para su potencial de éxito. Un sistema de evaluación que funcione bien es un prerrequisito para establecer el pago

de bonificaciones escolares o docentes. Del mismo modo, generalmente es mejor introducir reformas menos controvertidas primero. Por ejemplo, los sindicatos de docentes generalmente se oponen menos a los incentivos o bonificaciones de rendimiento colectivos en las escuelas (Mizala y Schneider, 2014). Una vez establecidos y funcionando los incentivos colectivos, los incentivos individuales pueden llegar a ser más aceptables para los docentes (aunque no necesariamente para los sindicatos). Así fue la evolución en Chile (Bruns y Schneider, 2016). De manera similar, los reformadores en varios países—Chile, Perú, Ecuador y Colombia—comenzaron con evaluaciones voluntarias para maestros y bonos acompañantes antes de pasar (en los casos de Colombia, Perú y Ecuador) a evaluaciones obligatorias y pagos más sistemáticos basados en el mérito (Bruns y Schneider, 2016).

5

DESARROLLAR INSUMOS E INFRAESTRUCTURA PARA FACILITAR LA EQUIDAD EDUCATIVA Y EL ACCESO PARA APOYAR A LOS MÁS VULNERABLES

En los casos en que los países de América Latina han diseñado paquetes educativos, incluido capacitación práctica de maestros y pedagógica para los supervisores, para enfocarse en los más vulnerables, se han observado buenos resultados. Un ejemplo de ello son los proyectos de educación compensatoria ya mencionados en los estados de México con los peores indicadores de educación donde, en la década de 1990, la calidad de la educación mejoró después de que el gobierno federal decidió invertir recursos adicionales en una política integral para apoyar: la capacitación docente, nuevos libros de texto para lectura (tanto en idiomas indígenas locales como nacionales), infraestructura y equipamiento, capacitación de supervisores y gestión comunitaria de incentivos monetarios para docentes en áreas rurales aisladas (Muñoz Izquierdo et al., 1995). Los países centroamericanos deben asegurarse de que las poblaciones vulnerables sean atendidas por docentes de alta calidad y respaldados por un sistema educativo con recursos necesarios.

REFERENCIAS

- Abadzi, H. (2009). Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, Measurement, and Implications. *World Bank Research Observer*, 24 (2), 267-90.
- Alcázar, L., Rogers, F. H., Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., y Muralidharan, K. (2006). Why Are Teachers Absent? Probing Service Delivery in Peruvian Primary Schools. *International Journal of Educational Research* 45 (3), 117-136.
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teacher quality and learning outcomes in kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415-1453.
- Banco Mundial. (2007). *Toward High-quality Education in Peru. Standards, accountability, and capacity building*. World Bank: Washington, DC.
- Banco Mundial. (2012). *SABER Systems Approach for Better Education Results. What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession*. World Bank: Washington, DC.
- Banco Mundial. (2018). *World Development Report: Learning to Realize Education's Promise*. World Bank: Washington, DC.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2013). School leaders matter. *Education Next*, 13(1).
- Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals* (No. w17803). National Bureau of Economic Research.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. World Bank Publications.
- Bruns, B., & Schneider, B. R. (2016). Managing the Politics of Quality Reforms in Education: Policy lessons from global experience. *Background Paper: The Learning Generation, International Commission on Financing Global Education Opportunity, New York*.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates. *American Economic Review*, 104(9), 2593-2632.
- Chi, J., Colbert, V. & Vélez, E.. (2017). Improving Teaching and Learning in Low-income Schools: Innovation and Implications from "Escuela Nueva". Beijing: IREDU.
- Chu, J. H., Loyalka, P., Chu, J., Qu, Q., Shi, Y., & Li, G. (2015). The impact of teacher credentials on student achievement in China. *China Economic Review*, 36, 14-24.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673-682.
- Department of Education (United Kingdom). (2012). An assessment of international teacher training systems: country profiles. (Research Report DFE-RR243a). *The National Recognition Information Centre for the United Kingdom (UK NARIC)*.
- Di Gropello, E. (2006). *A comparative analysis of school-based management in Central America* (No. 72). World Bank Publications.
- Diálogo Interamericano. (2015). *SETTING THE STAGE FOR IMPROVED LEARNING: The State of Teacher Policies in El Salvador, Guatemala, Honduras and the Dominican Republic*. PREAL Teacher Policy Report Card. Washington DC.
- Diálogo Interamericano & CIEN. (2015). *El estado de las políticas públicas docentes: Guatemala*. Diálogo Interamericano: Washington, DC.
- Diálogo Interamericano & Unidos por la Educación. (2018). Panamá: El estado de políticas públicas docentes. PREAL Teacher Policy Report Card. Washington, DC.
- EQUIP2. (Educational Quality Improvement Program 2). (2010). Using Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency to Measure School Effectiveness in Ethiopia, Guatemala, Honduras and Nepal. (Working Paper). *Educational Policy, Systems Development, and Management*. U.S. Agency for International Development: Washington, DC.

Fryer Jr, R. G. (2014). Injecting charter school best practices into traditional public schools: Evidence from field experiments. *The Quarterly Journal of Economics*, 129(3), 1355-1407.

Gates, S.M., Hamilton, L. S., Martorell, P., Burkhauser, S. Heaton, P., Pierson, A., Baird, M. Vuollo, M.- Li, J. J., Lavery, D., Harvey M. & Gu. (2014). *Principals Preparation Matters: How Leadership Affects Students Achievement*. RAND Corporation: Santa Monica.

Gertler, P. J., Rubio-Codina, M. & Patrinos, H. A. (2008). Empowering Parents to Improve Education: Evidence from Rural Mexico. *World Bank Policy Research Working Paper Series No. 3935*.

Harris Interactive. (2013). *Pearson Student Mobile Device Survey 2013*. Recuperado de <http://www.pearsoned.com/research/prek-12-research/>

Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.

Jackson, C. K., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2014). Teacher effects and teacher-related policies. *Annu. Rev. Econ.*, 6(1), 801-825.

Lewis, J. & Springer, M. (2009). *Performance incentives in Texas: Why schools chose not to participate*. Recuperado de https://my.vanderbilt.edu/performanceincentives/files/2012/10/Lewis_and_Springer_for_posting.pdf

Liang, X., Kidwai, H., Zhang, M., & Zhang, Y. (2016). *How Shanghai does it: insights and lessons from the highest-ranking education system in the world*. World Bank Publications.

Li, W., Liu, T. & Gao, W.. (2012). An investigation report on the employment conditions of the first contingent of students who received free teacher-training education in Central China Normal University and their satisfaction with the free-education policy. *Journal of Higher Correspondence Education* (Natural Science Edition), 76.

McKinsey & Co. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. September.

Ministerio de Educación (China). (2012). *MOE's instructions on the performance-based appraisal of teachers from schools providing compulsory education*. Recuperado de http://teacher.eol.cn/zhuan_ti_5118/20101214/t20101214_553951.shtml

Mizala, A., & Ñopo, H. (2016). Measuring the relative pay of school teachers in Latin America 1997–2007. *International Journal of Educational Development*, 47, 20-32.

Mizala, A., & Schneider, B. R. (2014). Negotiating education reform: Teacher evaluations and incentives in Chile (1990–2010). *Governance*, 27(1), 87-109.

Muñoz Izquierdo, C., Ahúja, R., Noriega, C., Schurmann, P, & Campillo, M. (1995). Valoración del impacto educativo de un programa compensatorio, orientado a abatir el rezago escolar en la educación primaria. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 25(4), 11-58.

Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective. *OECD Education Working Papers*, (48), 0_1.

OCDE. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing: Paris.

OCDE. (2010). *OECD Economic Surveys: Chile*. OECD Publishing: Paris.

OCDE. (2011). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers*. *International practices*. OECD Publishing: Paris.

OCDE. (2014). *Shanghai (China) – Country note: Results from TALIS 2013-14*. OECD Publishing: Paris.

Parandekar, S. D., Yamauchi, F., Ragatz, A. B., Sedmik, E. K., & Sawamoto, A. (2017). Enhancing School Quality in Vietnam through Participative and Collaborative Learning.

Patrinos, H.A., Vélez, E. & Wang, C. Y. (2017). A Framework for Education Systems Reform and Planning for Quality. *Journal of Educational Planning and Administration*, 31(2).

Pei, Y. (2004). The Association of Government Dominated System and Shortcoming of the Current Entrance Examination. *Enrollment and Examination in Hubei Province*, 16, 22-25.

Schiefelbein, E., Wolff, L., & Schiefelbein, P. (1998). *Cost-effectiveness of education policies in Latin America: A survey of expert opinion*. Inter-American Development Bank.

Schleicher, A. (2016). Teaching excellence through professional learning and policy reform. *Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing, Paris.

Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.

Soto Gómez, E. y Pérez Gómez, A. (2013). *Las Lesson Study ¿Qué son?* Guía Lesson Study. Ecuador: Consejo de Educación Superior. Recuperado de <http://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/metodologa%20lesson%20study.pdf>

State Council. (2010). *National Guideline for Medium- and Long-Term Educational Reform and Development (2010-2020)*. Recuperado de http://www.china.com.cn/policy/txt/2010-03/01/content_19492625_3.htm

Teacher Development Research Center, National Institute of Education Sciences. (2011). An Investigation Report on the Results and Problems Involving the Implementation of the National Program for Schoolteacher Training. (Thesis on the Results of the 2010 Project for the National Institute of Education Sciences Fundamental Research Funds), 17.

Tan, O. S. (2015). *Teacher Policies: Global Best Practices for Developing the Teaching Profession*. Qatar Foundation.

UNESCO. (2015). *Teacher Policy Development Guide*. UNESCO: Paris.

Vegas, E. (2005). *Incentives to improve teaching: Lessons from Latin America*. World Bank: Washington, DC.

Vegas, E., & Ganimian, A. (2013). *Theory and evidence on teacher policies in developed and developing countries*. Inter-American Development Bank.

Wen, J. (2011). A speech on the summarization and commendation of the national-level teachers' work and "basic implementation of the nine-year compulsory education and basic elimination of illiteracy among young and middle-aged people." Recuperado de http://news.xinhuanet.com/politics/2012-09/09/c_113009271_3.htm.

Xu, M. (2007). Measures on the practice of free education for students learning in teacher-training universities directly under the Ministry of Education were promulgated. *China Education Daily*, 1.

Yuan, G. (2011). The merit pay is offered to 10.51 million in-service schoolteachers providing compulsory education. Recuperado de <http://politics.people.com.cn/GB/1027/16740211.html>.

Zhao, E.N. & Zhao, T. Y. (2016). *The Core Competencies and Values for Chinese Students' Development* Launching. People Daily. Recuperado de <http://edu.people.com.cn/n1/2016/0914/c1053-28714231.html>

NOTAS

1. Nos basamos en gran medida en un estudio reciente del Banco Mundial: Liang, X., Kidwai, H. y Zhang, M. (2016). *How Shanghai Does it: Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World*. Washington DC: Banco Mundial.

2. Luis Crouch realizó un análisis exhaustivo de este tema al estudiar la calidad de la educación en Perú (Banco Mundial, 2006) y concluyó que uno de los temas más difíciles de evaluar es precisamente las expectativas de aprendizaje a las que las partes interesadas deben prestar más atención.

3. Ver Bruns y Luque, 2015, donde los autores concluyen que el ausentismo docente junto con una preparación deficiente, bajo nivel de destreza y salario contribuyen a privar a los estudiantes de América Latina y el Caribe de una educación de calidad.

4. A partir de 2018, todos los maestros recién contratados en Honduras deben tener al menos un diploma universitario (IPEH, 2017).

5. Para la educación básica, el examen incluye dos temas: (i) comprensión general de la filosofía de la enseñanza, leyes y reglamentos de educación, ética, alfabetización cultural y habilidades generales; y (ii) la enseñanza del conocimiento y las habilidades, incluida la orientación del alumno, la gestión del aula, el conocimiento del tema, el diseño, la implementación de la clase y la evaluación. Para la educación secundaria, los candidatos deben tomar exámenes específicos de la materia. Solo aquellos con una calificación aprobatoria en la prueba escrita pueden pasar a la etapa de entrevista.

6. <http://www.latribuna.hn/2017/11/02/listos-15-mil-docentes-concurso-plazas-nivel-nacional/>; <http://www.latribuna.hn/2017/10/27/cna-exige-suspender-concurso-docente-anomalias/>

7. Hay una guía para el pago de mérito en las escuelas primarias y secundarias. Esta hace hincapié en que la conversión de la carga de trabajo debe ser razonable para evitar diferencias entre los docentes. Las escuelas deben tener responsabilidades laborales claras al establecer un subsidio posterior. El departamento administrativo de educación a nivel del condado o por encima del mismo (gobierno local) establecerá un número relativamente

unitario de horas por clase y carga de trabajo de gestión de acuerdo con su situación real. Las regulaciones finales revisadas deben ser aprobadas por los representantes de la facultad de la escuela.

8. El salario de los docentes en comparación con el PIB per cápita.

9. El tamaño máximo de clase permitido es de 40 para educación primaria y secundaria.

10. El rango es el siguiente: [1] para maestros de tercer grado (requisito de uno a tres años de servicio); [2] para maestros de segundo grado (tres a cinco años de servicio más evaluación escolar); [3] maestros de primer grado (por lo menos cinco años de servicio, evaluación escolar y evaluación del distrito); [4] maestros de último año (al menos cinco años de servicio, evaluación escolar y evaluación del distrito); y [5] maestros sobresalientes (otorgados a maestros con excelentes prácticas de enseñanza).

11. Sobre la discusión acerca de los problemas salariales de los docentes en América Latina ver Vegas, 2005, y Mizala y Ñopo, 2016. Para países de la OCDE donde se observa un patrón similar, incluso en casos como Chile donde se ha introducido con éxito una dimensión de pago basado en el mérito, ver OCDE, 2010, y Mizala y Schneider, 2014.

12. Desde finales de la década de 1950, China ha promovido la enseñanza de grupos de investigación que permiten a los docentes realizar análisis e intercambiar hallazgos e ideas sobre pedagogía y currículo para mejorar la calidad de la enseñanza. Los grupos pequeños se reúnen para intercambiar una vez por semana durante un período de 2-3 horas. Los profesores sénior generalmente administran las reuniones que incluyen áreas de investigación sobre el contenido temático y las prácticas pedagógicas, inducción de nuevos profesores, evaluación del desempeño docente por los docentes dentro del mismo grupo.

13. Los maestros hacen esto a lo largo de su carrera en Shanghai. Esta es una forma en que los maestros jóvenes aprenden buenas prácticas de los docentes experimentados. Pero los maestros sénior también observan a los maestros jóvenes para proporcionar retroalimentación. La participación en estas lecciones se incluye como parte de la evaluación anual del docente.

14. Existe un sistema de capacitación de docentes de múltiples niveles y multidisciplinario que apoya a los docentes. Los maestros deben obtener créditos en función de los requisitos para los programas de capacitación docente, eligiendo cursos en la escuela (40-50%), distritos (20-30%) y municipios (10-20%). La capacitación se supervisa y gestiona a nivel de distrito y condado bajo la coordinación del municipio.

15. Estos 67 estándares se basan en las asignaturas y niveles de educación que ofrecen. Los estándares se utilizan para guiar la formación docente y el estudio de grupos de docentes sobre el currículo de diferentes materias (chino, matemática, inglés, ética, física, química, biología, geografía, música, arte, tecnología de la información, educación física, educación de salud, psicológica, etc.) en la educación primaria y secundaria. También incluye estándares de currículo dirigidos al personal administrativo, maestros de educación especial, maestros de kínder, maestros principales, etc.

16. Este programa cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación desde 2012.

17. Ver <https://www.shmec.gov.cn/html/xxgk/200707/406122007002.php>

18. En China existen estándares comunes para currículos y un sistema de evaluación unificado del aprendizaje de los estudiantes. El estado ha adoptado un sistema nacional de exámenes de educación. Los exámenes nacionales están categorizados por el gobierno central y deben ser realizados por instituciones para organizar exámenes autorizadas por el Estado. Este sistema incluye exámenes de admisión, como de universidades, de escuelas secundarias y de escuelas de postgrado. También incluye exámenes de aptitud, como exámenes unificados en el último año de la escuela primaria, secundaria y superior, exámenes de un segundo idioma y un examen de competencia de uso de computadoras. Una vez más, Shanghái sigue estas políticas. Pero los estándares comunes para los planes de estudio y el sistema de evaluación unificado del aprendizaje de los estudiantes están enfrentando desafíos cada vez más intensos. La distribución desequilibrada de los recursos educativos y los resultados en China presenta algunas dudas sobre la utilidad del plan de estudios y el sistema de evaluación unificados, y si estos pueden responder adecuadamente a las diferentes condiciones educativas en diferentes áreas (Pei, 2004).

19. 2012 State Council's Advice on Strengthening the Teaching Force. Recuperado de http://www.gov.cn/zwggk/2012-09/07/content_2218778.htm

20. "Several Opinions on Strengthening the Construction of Primary and Secondary School Teachers' Professional Ethics" establece requisitos sobre la ética moral que los maestros deben seguir en China: (i) Los maestros deben amar a la patria, apoyar el socialismo y el liderazgo del Partido Comunista Chino, no pueden violar los principios y políticas del partido y del Estado; (ii) Los docentes deben estar dispuestos a dedicarse a un alto grado de responsabilidad en el trabajo, lo que incluye preparar las lecciones cuidadosamente, corregir la tarea con seriedad y enseñar a los alumnos con paciencia; (iii) Los maestros deben cuidar a los estudiantes, respetar la personalidad de los estudiantes y tratar a los estudiantes por igual y con justicia. Tienen la obligación de proteger la seguridad, los derechos y los intereses de los estudiantes, y no tienen derecho a castigar corporalmente a los estudiantes; (iv) Los docentes deben implementar una educación de calidad, fomentar la buena conducta de los estudiantes, inspirar el espíritu innovador de los estudiantes y promover el desarrollo integral de los estudiantes; (v) Los maestros deben adherirse a sentimientos nobles, ser estrictos consigo mismos, estar bien vestidos y usar un lenguaje apropiado. Deben trabajar con un estilo decente, resistirse concienzudamente a la tutoría privada pagada y no pueden usar sus posiciones para obtener ganancias personales; y (vi) Los docentes deben cumplir con el aprendizaje permanente, abogar por el espíritu científico, ser valientes para explorar la innovación y mejorar constantemente la profesionalidad y el nivel de enseñanza.

21. Lamentablemente, algunos de estos países han dejado de apoyar el modelo

22. Los docentes en América Latina rara vez son observados en el aula, por lo que los supervisores, mentores o colegas no proveen retroalimentación regularmente.

23. El *Premio Maestro 100 Puntos*, apoyado por *Empresarios por la Educación* en Guatemala, es un ejemplo de instrumento que recompensa y reconoce a los maestros destacados.



www.thedialogue.org

Diálogo Interamericano
1155 15th Street NW, Suite 800
Washington, DC 20005
202-822-9002
education@thedialogue.org
thedialogue.org/education



www.iadb.org

Banco Interamericano de Desarrollo
1300 New York Avenue NW
Washington, DC 20577
202-623-1000
education@iadb.org
www.iadb.org/en/sector/education/overview