



La construcción de identidad profesional docente

Philippa Cordingley, Bart Crisp, Paige Johns,
Thomas Perry, Carol Campbell, Miranda Bell
y Megan Bradbury

Febrero 2019



Investigación
Internacional de la
Educación

La construcción de identidad profesional docente

Philippa Cordingley, Bart Crisp, Paige Johns,
Thomas Perry, Carol Campbell, Miranda Bell
y Megan Bradbury

Febrero 2019



Esta obra está bajo una licencia de Creative
Commons Atribución-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Publicado por Internacional de la Educación
Febrero 2019
ISBN 978-92-95109-78-0

Prólogo por David Edwards

Esta nueva investigación sobre la identidad profesional docente es innovadora, pues se centra en la posición profesional docente y lo que ésta significa para ellos. Del estudio se deslinda que los docentes anteponen el bienestar de sus estudiantes y que su práctica, incluso su carrera, gira antes que nada alrededor del aprendizaje de sus estudiantes. También halla que su autodesarrollo y el aprendizaje docente continuo es el factor más determinante en sus carreras. El estudio parece mostrar que los docentes se interesan mucho en el progreso de sus estudiantes, no en el sentido estricto, centrado en el éxito académico en pruebas formales, sino en una forma holística de atender la experiencia educativa integral de los estudiantes. Todo esto lo realizan ante muchos retos.

Los sistemas educativos son muy diversos en lo que respecta sus aproximaciones para fomentar un sistema liderado por el docente. Un sistema liderado por el docente debe centrar el proceso de toma de decisiones sobre política docente en los sindicatos, lo cual ocurre en distintos grados. La demanda de personal docente no deja de ser una problemática de peso, fuertemente influenciada por la posición del docente, los altos niveles de participación en los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional, las buenas oportunidades de avanzar dentro de la profesión y salarios competitivos apropiados para la naturaleza del trabajo. La posición del docente se ve constantemente influenciada por las condiciones de trabajo del docente.

El análisis de las siete jurisdicciones de este estudio muestra que la posición del docente se vincula estrechamente con el desempeño del sistema como un todo: conforme aumenta la posición del docente, aumenta el desempeño del sistema.

Un sistema educativo es tan bueno como sus docentes y su bienestar. Esto debe ser un enfático recordatorio para los formuladores de políticas de que velar por las condiciones de trabajo de los docentes y su percepción pública no solamente es sano para la profesión, sino también esencial para un sistema de educación pública de alta calidad.

El siglo XXI ya lleva su buen recorrido y los retos venideros aumentan conforme presenciamos situaciones cada vez más complejas. El mensaje principal de este nuevo estudio es que el ambiente educativo actual solo puede entenderse si se toma en cuenta la perspectiva docente. La principal preocupación de los docentes es su estudiantado y desean continuar aprendiendo cómo realizar su trabajo de la mejor forma posible a lo largo de sus carreras. Todo sistema educativo debe tomar nota de ellos y garantizar que se cumpla con su cometido.

En solidaridad,



Secretario General



Table of Content

	Prólogo por David Edwards	4
	Introducción	8
	Reseña bibliográfica	13
	¿Qué es identidad docente?	14
	Agencia e identidad docente	15
	Colaboración, profesionalismo e identidad docente	18
	Resumen	19
	Conceptos clave	20
	Estructura del informe	22
	Nota para el lector	23
1.	Análisis comparativo	25
	Contexto y prioridades del sistema	25
	Autonomía, liderazgo y colaboración docente	34
	Rol y valores docentes	52
	Desarrollo y aprendizaje profesional	61

2.	Perfiles de las jurisdicciones	70
	Ontario	70
	Escocia	74
	Singapur	80
	Suecia	85
	Berlín	91
	Chile	96
	Kenia	101
3.	Metodología	106
	Métodos de investigación y recolección de datos	106
4.	Recomendaciones	110
	Contexto del sistema	110
	Autonomía docente	112
	Los roles y valores docentes	114
	DPC	117
	Apéndices - Casos de estudio	120
	Referencias	122

Introducción

Internacional de la Educación (IE) es la federación mundial de sindicatos más grande y representa a 32,5 millones de docentes y trabajadores educativos; cuenta con 401 afiliadas en 174 jurisdicciones y territorios en todo el mundo. IE cree que la responsabilidad primaria de los estados es proveer una educación gratuita universal de calidad, así como garantizar la protección de los derechos laborales y las condiciones laborales dignas de los docentes y el personal de soporte educativo (PSE).

IE comisionó este proyecto en aras de examinar cómo se construyen las identidades profesionales en siete sistemas educativos contrastantes. CUREE, en colaboración con IE, identificó aquellas jurisdicciones en las que los estudios locales puedan revelar patrones más amplios en cuanto a cómo operan los distintos sistemas educativo para construir la identidad profesional docente. Se eligieron las jurisdicciones —Berlín, Chile, Kenia, Ontario, Escocia, Singapur y Suecia— para lograr un equilibrio económico y geográfico, así como un rango de contextos en cuanto al desempeño educativo, demanda de personal docente y condiciones laborales.

El estudio se diseñó para centrar la investigación en las metas de Internacional de la Educación. Se estructuró con base en una reseña bibliográfica interpretativa para facilitar la identificación y definiciones de conceptos clave y una serie de preguntas y subpreguntas de investigación.

Los hallazgos clave de esta reseña destacaron una cantidad de factores complejos entrelazados entre sí que confluyen en cuatro problemáticas y procesos generales clave para la construcción de la identidad profesional docente:

- ▶ Factores individuales y contextuales, con los cuales el docente adopta, adapta e integra características profesionales a su contexto laboral de formas particulares. Los comportamientos profesionales que sustentan dicha adaptación e integración se plasman en las expectativas que los docentes generen y por los que viven, al
 - adoptar características profesionales, conocimientos y actitudes que se prescriben a nivel nacional, regional, y de centro educativo, e integrarlos en su práctica; y
 - desarrollar una trayectoria profesional personal a través de las expectativas y exigencias de sus roles.
- ▶ La participación en un proceso constante y continuo de interpretación y reinterpretación de experiencias (p. ej. Day 1999).
- ▶ La integración de una serie de subidentidades que emanan de los distintos contextos de trabajo y relaciones profesionales (y lo que estas implican para la eficacia colectiva). Estos importantes contextos profesionales a menudo incluyen redes, alianzas y actividades colaborativas dentro y entre centros educativos, comunidades y a nivel de todo el sistema.
- ▶ La agencia, lo cual exige que los docentes participen activamente en el proceso de desarrollo de habilidades y conocimiento profesional, de manera que el aprendizaje individual y colaborativo se lleve a cabo por medio de la actividad del estudiante (Coldron & Smith 1999) y contribuya a la eficacia individual y colectiva.

Estos factores se traducen a preguntas secundarias y ajustes menores a las preguntas globales de la investigación de IE, las cuales se incluyen en detalle en el apéndice B. En términos generales, exploran cómo creen los docentes en los distintos sistemas educativos que conceptualizan y aplican sus identidades individuales y colectivas en varios niveles y cómo se comparan estos factores tanto en los distintos sistemas como en la base de evidencia global respecto de la calidad de aprendizaje y el profesionalismo docente.



El proyecto de investigación adoptó un enfoque de metodología mixta para identificar los rasgos clave sobre las que las distintas jurisdicciones y su personal educativo construye identidades profesionales docentes. Para lograrlo, el proyecto recurre a las impresiones de más de 4.500 docentes y formuladores de políticas en los siete casos de sistemas educativos.

La investigación ofrece un panorama general tanto de la política como las opiniones in situ por medio de encuestas y entrevistas semiestructuradas.

El proyecto también explora más de 100 políticas relevantes y documentos de desarrollo profesional, junto con material de investigación existente. La sección 3 de este informe ofrece una descripción completa de los métodos y metodología. A continuación ofrecemos un corto resumen introductorio para poner los hallazgos en contexto, basados en entrevistas, encuestas, grupos focales internacionales, casos de estudio ilustrativos y análisis documental extensivo validado a nivel local. Cabe indicar que originalmente buscamos trabajar con otro país en Sur América, pero las reformas significativas y cambios políticos llevó a que el país se retirara del estudio. Nuestros colegas de Chile muy amablemente llenaron el vacío; sin embargo, contamos con un plazo menor para participar y, consecuentemente, ofrecieron mucha menos evidencia, en particular en el tamaño de la muestra, que fue demasiado pequeña para usarse para la comparación temática. Por lo tanto, Chile figura de forma menos prominente en el análisis comparativo.

Teacher Identities and Professionalism Research

Kenya

Headline Findings

Kenya Vision 2030

- The introduction of free primary and secondary education in 2001 and 2008 has led to skyrocketing enrollment levels at primary, secondary and university level. However, there is still a need for progress in access to education. In 2016, over 50% of children in Kenya did not attend school – the sixth highest in the world.
- The rise in student enrollment has led to a teacher shortage, although the number of registered teachers has increased. This has been reflected by salary levels and a lack of policy to attract teachers to rural/remote schools.
- The curriculum reforms and teacher pay has been intended to combat this.
- The provision of quality education is a key component of the Kenya Vision 2030. "To put it every learner's perspective", major reforms are expected in areas such as curriculum, teacher training and CPD and performance.

Priorities and Organisation	Teacher Roles, Recruitment and Retention	Professional Development, Teaching and Learning	Leadership, Accountability and Assessment
<p>System Overview</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kenya is a developing country with a population of approximately 45 million people. ➤ The country is divided into 47 counties, each with its own government. ➤ The education system is divided into primary, secondary, and tertiary levels. ➤ The Ministry of Education is responsible for the national curriculum and standards. ➤ The Kenya Certificate of Primary Education (KCPE) is the national examination for primary school leavers. ➤ The Kenya Certificate of Secondary Education (KCSE) is the national examination for secondary school leavers. ➤ The Kenya Certificate of Higher Education (KCHE) is the national examination for university leavers. <p>National Priorities and Contexts</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kenya is a member of the African Union and the Commonwealth of Independent States. ➤ The country is committed to the Sustainable Development Goals (SDGs), particularly SDG 4 (Quality Education). ➤ The country is committed to the African Union Agenda 2063, which aims to transform Africa into a continent of opportunity, prosperity, and peace. ➤ The country is committed to the Kenya Vision 2030, which aims to transform Kenya into a middle-income country by 2030. 	<p>Teacher Status and Autonomy</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Teachers are employed by the government and are members of the Kenya Teachers' Union (KTU). ➤ Teachers have a high level of autonomy in their classrooms. ➤ Teachers are responsible for the day-to-day management of their classrooms. ➤ Teachers are responsible for the assessment and reporting of their students. ➤ Teachers are responsible for the professional development of their students. <p>Training, employment and retention</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Teachers undergo a 4-year undergraduate program to become qualified teachers. ➤ Teachers are employed by the government and are members of the Kenya Teachers' Union (KTU). ➤ Teachers have a high level of autonomy in their classrooms. ➤ Teachers are responsible for the day-to-day management of their classrooms. ➤ Teachers are responsible for the assessment and reporting of their students. ➤ Teachers are responsible for the professional development of their students. 	<p>Professional Development and Learning</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Teachers receive professional development through in-service training and workshops. ➤ Teachers are encouraged to engage in self-reflection and peer review. ➤ Teachers are encouraged to engage in research and innovation. ➤ Teachers are encouraged to engage in leadership and management. ➤ Teachers are encouraged to engage in community service. <p>Pedagogy, Curriculum and Classroom Culture</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Teachers use a variety of pedagogical approaches, including direct instruction and inquiry-based learning. ➤ Teachers use a variety of curriculum materials, including textbooks and digital resources. ➤ Teachers create a positive classroom culture that is supportive of learning. ➤ Teachers use a variety of assessment methods, including formative and summative assessment. 	<p>Collaboration and Leadership</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Teachers collaborate with colleagues in their schools and across schools. ➤ Teachers collaborate with parents and the community. ➤ Teachers collaborate with other professionals, including health workers and social workers. ➤ Teachers collaborate with the government and other stakeholders. <p>Accountability and Assessment</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Teachers are held accountable for the quality of their teaching and learning. ➤ Teachers are held accountable for the assessment and reporting of their students. ➤ Teachers are held accountable for the professional development of their students. ➤ Teachers are held accountable for the leadership and management of their classrooms.

Trabajamos en formas que fomenten la participación de actores locales. Por ejemplo, se identificaron y resumieron los componentes clave para la construcción de la identidad profesional y las características de las experiencias, percepciones y prácticas de los docentes en cada jurisdicción en afiches de resumen para el análisis documental. Los afiches y los datos de la encuesta se sintetizaron en Informes Destacados para cada jurisdicción, los cuales, junto con los afiches, fue

revisado y utilizado por los sindicatos y gobiernos que apoyaron la investigación en cada jurisdicción para evaluar las prácticas actuales e identificar el camino a futuro. Los afiches e informes destacados se encuentran en los apéndices D y E respectivamente. En el informe principal, los perfiles de la jurisdicción ofrecen una narrativa introductoria de los afiches e informes destacados, los cuales se hallan en las secciones 2a-g.

En la fase final de la investigación, se resumieron los datos de cada jurisdicción para cada pregunta de investigación para identificar patrones adicionales que se deriven de ellos. Este informe presenta los hallazgos de esta comparación cruzada entre jurisdicciones. Las identidades en todos los niveles son necesariamente específicos para cada contexto y cultura, así como para cada sistema educativo.

Por lo tanto, no es sorpresa que nuestra investigación revele variaciones significativas entre jurisdicciones y, en algunos casos, problemas para identificar patrones entre factores clave. Por ejemplo, las decisiones que puedan tomar los docentes en distintos sistemas varían significativamente entre las siete jurisdicciones en muchos factores, entre ellos, el tamaño del sistema, sus valores históricos y culturales generales y su aproximación democrática a la centralización o descentralización.

Constructing Teachers' Professional Identities – Learning from 7 countries

International Teacher Professional Identity Survey

Singapore



Overview

The International Teacher Professional Identity Survey was conducted in Singapore from May-July 2018. The survey was designed by CUREE as part of a research project for Education International and supported by the Singapore Teachers' Union.

The survey received 207 responses from practitioners in Singapore. Of these, 72% came from classrooms teachers (with 18% of these coming from Senior Teachers, Lead Teachers or Master Teachers) and 28% came from school leaders. 77% of respondents taught at government schools, 13% taught at government-aided schools and only 5% taught at independent schools. 100% of teachers who responded held a formally recognised teaching qualification, whilst 66% had obtained further qualifications since their initial teacher training.

Professional Values

Teachers and school leaders alike regard the most important aim of being a teacher as being to **educate students to be good citizens**; 58% described this as "of highest importance" and an additional 31% as "very important". They value, in their ability to be a good teacher, their **subject knowledge** most highly, followed closely by their ability to build positive relationships with students and colleagues and their ability to be reflective and learn from their own practice. They regard as less important their **professional qualifications** – although interestingly, 66% of practitioners who responded to the survey had obtained further qualifications beyond their initial teacher training, and 83% agreed that qualifications are important to maintaining teaching standards.

Both teachers and school leaders value most highly the **feedback they receive from students**, followed by **peers and colleagues**, as most helpful to their professional development and learning. Leaders said they found feedback from school superintendents more helpful, whilst teachers reported finding feedback from other school leaders, such as heads of department, more helpful than leaders did.

92% of practitioners said they actively seek to develop their teaching, and 68% of teachers and 74% of school leaders felt that they got to do as much CPD as they would like to.

A significantly higher percentage of leaders than teachers (70% compared to 46%) felt they were given time and resources for their professional development by their employer.

"As a Lead Teacher, I need the strong support from my principal to enact my role [...] Senior & Lead Teachers on the teaching track have distributed leadership but no power"

- Primary School Lead Teacher

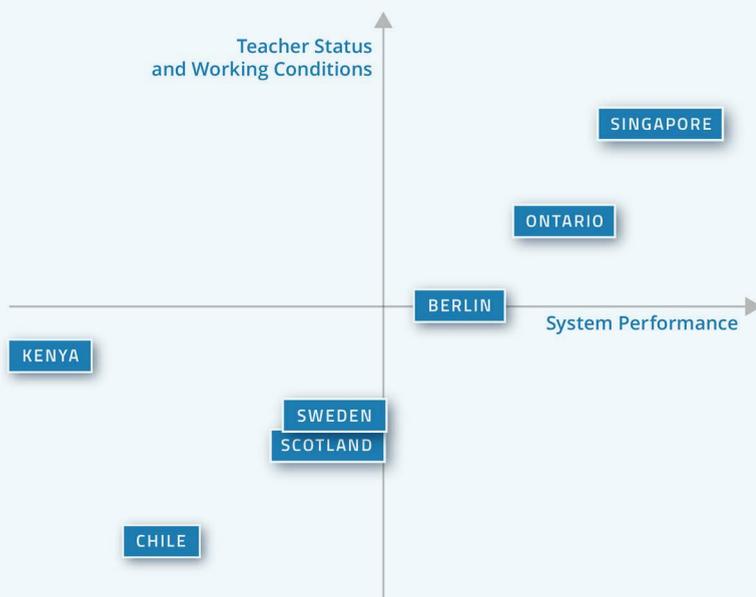
"The role of a teacher needs to be more narrowly defined and prioritised with student's learning at the centre. The scope has become too broad, making it impossible for many"

- Primary School Head of Department

1

Hay algunas áreas en las que el patrón de los datos sobre el proceso de decisión docente no guarda relación con aspectos de la política ecológica de educación local. Sin embargo, la enseñanza es una profesión particular con una serie de características esenciales, como el análisis de las aproximaciones a los logros de desarrollo profesional continuo, por ejemplo, o la pedagogía casi universal como eje fundamental; se hallan excepciones en jurisdicciones en las que el eje se ha desplazado al liderazgo docente, por ejemplo, como el mecanismo para el desarrollo en pedagogía y currículo, como es el caso del programa de liderazgo docente en Ontario.

Los efectos de los puestos en el estudio PISA también parecen generar semejanzas cada vez mayores entre jurisdicciones en cuanto a las nuevos rumbos que están tomando. Por ejemplo, las expectativas de desarrollar un sistema liderado por el docente tienden al alza en todas las jurisdicciones estudiadas, como muestra la disparidad en las decisiones que pueden tomar los docentes.



Por último, identificamos una serie de áreas en las que distintas variables interactúan de forma interesante. Por ejemplo, parece haber una relación fuerte y relativamente lineal entre el salario y las condiciones de trabajo del docente, y el desempeño del sistema, como ilustra la figura 1, descrita con mayor detalle en el informe completo. Jurisdicciones de mayor desempeño, como Singapur y Ontario, tienden a mostrar niveles altos de percepción de posición del docente y condiciones laborales. Sin embargo, Escocia y Chile ambos reportan sistemas de menor desempeño y percepción de posición del docente y condiciones laborales. Las variables que exploramos en detalle en el informe y, más específicamente en los gráficos, se eligieron con base en los patrones significativos emergentes de los datos de las respuestas a nuestras preguntas, las cuales se centraban tanto en la reseña bibliográfica y las especificaciones del proyecto. El último factor para determinar las áreas de exploración fue la identificación de aspectos prominentes y compartidos en las políticas de las jurisdicciones en el afiche de resumen inicial de la documentación local.

La exploración de identidades en este informe está interesada en la intersección entre lo que significa la enseñanza y el ser un docente y las políticas educativas y acciones nacionales/estatales. Se centra en elucidar los patrones en las que pueden intervenir los sindicatos de forma positiva y algunos factores clave que pueden ayudar a orientar dichas acciones. Nuestra sección final propone recomendaciones basadas en estos hallazgos.

Reseña bibliográfica

Esta revisión de estudios realizados busca desarrollar definiciones de identidad docente basadas en la evidencia, enmarcando esta investigación de IE dentro de la bibliografía general. También identifica distintas variables por explorar y comprobar frente a los resúmenes de las jurisdicción y los estudios de casos.

¿Qué es identidad docente?

La identidad docente es un concepto complejo y cambiante que varía entre individuos y culturas. A pesar de su complejidad, los investigadores han identificado varios aspectos de identidad docente de gran aplicabilidad en la investigación de identidad docente.

La identidad docente se considera un proceso dinámico y evoluciona constantemente a lo largo del tiempo (Beauchamp & Thomas 2009). Beauchamp y Thomas también citan a Sachs (2005) en su reseña, la cual nos ayuda a comprender el concepto de identidad como un 'proceso continuo' a través del lente de la experiencia para dar un aspecto más práctico a la hora en que los sindicatos buscan influenciar dichas experiencias:

“La identidad profesional docente es por lo tanto el eje de la profesión docente. Ofrece un marco para que los docentes construyan sus propias ideas sobre ‘quién ser’, ‘cómo actuar’ y ‘cómo comprender’ su trabajo y lugar en la sociedad. Más notable aún, la identidad docente no es algo permanente o impuesto, sino más bien algo negociado a través de la experiencia y el sentido que se le da a esa experiencia”.

(Sachs, 2005, p. 15)

Asimismo, como explican Akkerman y Meijer (2011):

“Ser alguien que enseña’ o ‘identidad docente’ no pueden verse como un objetivo, sino como un proceso continuo de negociación e interrelación de posiciones del yo, de manera que se pueda mantener un sentido de identidad relativamente consistentemente, preservado por medio de participaciones e inversiones personales en su vida (laboral)”.

(Akkerman & Meijer 2011, pp.317-318)

Un aspecto clave de este y otros conceptos de identidad docente es la noción de identidades múltiples que se complementan y a la vez compiten entre sí. De forma consistente con la perspectiva de Michel Foucault, Sachs (2001) describe a los docentes como poseedores de “múltiples identidades profesionales”.

Explican que, por ejemplo, la identidad primaria de un docente puede incluir una categoría general de docente primario, pero esa identidad contempla otras identidades relacionadas con la edad de sus estudiantes, la(s) materia(s) que enseñan o si poseen una especialidad, responsabilidad o rol, tales como ser un educador de pupilos con necesidades educativas especiales o un líder en la materia. Dentro de esta identidad global y las subidentidades múltiples, puede que haya una o más que es ‘fundamental en mayor o menor medida para la identidad global’ y las identidades ‘deben equilibrarse para evitar un conflicto entre ellas’ (Beauchamp & Thomas 2009, p.177).

Otro aspecto de la identidad docente identificado en la bibliografía es la importancia del contexto, que consiste en la interacción entre individuos y sus contextos profesionales y culturales que llevan al desarrollo continuo de sus identidades (Beauchamp & Thomas 2009). Como señalan Beauchamp y Thomas, los docentes adoptan características profesionales de su contexto en formas singulares.

Agencia e identidad docente

Los investigadores han examinado los conceptos y componentes de identidad docente en común. Los términos “bienestar”, “autoeficacia” y “resiliencia” se hallan comúnmente en la bibliografía. Hay también evidencia en las reseñas consultadas¹ de una correlación directa entre las facetas de identidad docente y los logros y el progreso estudiantil.

Dado el traslape entre los conceptos de bienestar, autoeficacia y resiliencia (a pesar de que la noción de resiliencia docente es más controversial, ver abajo), para los propósitos de este proyecto, usamos el término “agencia” tanto activa como efectiva para incorporar todas estas cualidades en nuestra definición de identidad docente.

En una investigación sobre la identidad profesional docente, Beijaard et al. (2004), si bien señalan que muchos de los estudios no ofrecen una definición, ellos argumentan que la identidad profesional contempla la noción de agencia, o la búsqueda activa de desarrollo personal y aprendizaje de acuerdo con los objetivos del docente.

Coldron & Smith (1999) también destacan la importancia de un 'sentido de agencia individual', en el cual los docentes participan activamente en proceso de conocimiento y habilidades profesionales para lograr un aprendizaje individual y colaborativo. Beijaard et al. (2004) definen agencia de forma estrecha como "la búsqueda activa del desarrollo profesional y del aprendizaje de acuerdo con los objetivos del docente". Sin embargo, dada la incorporación del bienestar, autoeficacia y resiliencia, este proyecto ha expandido el concepto de agencia para incluir el liderazgo distribuido, la efectividad en términos del aprendizaje de los estudiantes y la habilidad de influenciar la organización y el currículo del centro educativo.

También se explorarán los hallazgos del estudio PISA en cuanto a autonomía tanto a nivel de sistema como de centro educativo. Benton (2014) disputó los hallazgos del estudio PISA de 2009, que señalan que el desempeño de un centro educativo tiende a ser mejor en los casos en que la autonomía se combina con la rendición de cuentas al examinar los datos para los centros educativos públicos y privados por separado. Sin embargo, el estudio PISA 2012 expandió sus hallazgos para sugerir que los centros con mayor autonomía en currículo y evaluación tienden a dar mejores resultados que los centros educativos con menos autonomía cuando son parte de sistemas escolares con mayor disposición de rendición de cuentas o mayor colaboración entre profesorado y dirección en la práctica de administración escolar. Lo último es una variable importante que exploraremos en cuanto al grado de autonomía experimentado o percibido por los docentes a nivel escolar.

En su análisis del informe TALIS de 2004, Burns y Darling-Hammond citan investigaciones que demuestran que los docentes tienden a sentirse mejor preparados y más eficaces cuando han recibido mayor preparación e inducción, y que los sentimientos de autoeficacia se relacionan con su efectividad demostrada al promover los logros de aprendizaje de los estudiantes. Encontraron que:

“Quizás los aportes más valiosos del conjunto de hallazgos del TALIS son aquellos asociados con la colaboración docente, los cuales surgen como un elemento importante del aprendizaje, la influencia en su práctica y la influencia en su satisfacción laboral y autoeficacia; estos a su vez se relacionan con la retención de docentes y la efectividad. En más de un área de políticas, las acciones que no apoyan el aprendizaje colaborativo entre docentes parecen prometer mejoras en la calidad de enseñanza y el compromiso docente a largo plazo . Es mucho más probable que los docentes señalen la existencia de una cultura colaborativa en los centros educativos en jurisdicciones en los que también reportan que el personal tuvo oportunidad de participar en el proceso de toma de decisiones, lo que sugiere una asociación positiva entre el liderazgo distribuido y un clima colaborativo en los centros educativos ”.

(Burns & Darling-Hammond 2014, p.v, 17)

Bangs y Frost (2012, p.10) citan dos perspectivas distintas que vinculan la eficacia y bienestar docente. Una de ellas (Leithwood 2006) ‘argumenta que la motivación de los docentes para hacer un buen trabajo es determinada por cómo se sienten. El estudio identifica la importancia de los ‘estados internos’, que pueden determinar el alcance de compromiso, entusiasmo y deseos de dar buen desempeño de los docentes’.

El estudio de Bascia (2010) “sostiene que la relación entre la satisfacción docente y su efectividad es más interesante que los sentimientos y la motivación; argumenta que se trata de la forma en que la naturaleza de las condiciones laborales de los docentes determina las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. Quizás la forma más patente en la que este vínculo se manifiesta es el grado al que el ambiente laboral de los docentes, en cuanto al contexto organizacional y la cultura

profesional, permiten al docente desarrollar confianza positiva en su propia eficacia". Otro elemento de identidad docente que también se ha examinado en cuanto al bienestar docente es la resiliencia.

Si bien Margolis et al. (2014) argumentan que la "hiperatención" reciente en la resiliencia en la investigación y práctica de la educación docente es contraproducente para el docente como individuo y para la profesión en general, afirman que el concepto de resiliencia puede ser peligroso, pues "hoy en día se centra demasiado en el profesionalismo docente como una habilidad para permanecer en su puesto", "acepta la adversidad como 'un dado' en la 'docencia actual'" y "a menudo se presenta como un conjunto de mecanismos de defensa para promover el bienestar docente, cuando en realidad beneficia a las instituciones educativas a costas del docente como individuo, lo que lleva a circunstancias profesionales insostenibles".

Colaboración, profesionalismo e identidad docente

La esfera de operación de los docentes se extiende más allá de sus materias y roles, así que este proyecto examinará cómo las identidades docentes determinan y a la vez son determinadas por el sistema y la sociedad en la que operan. Esto incluye tomar en cuenta el clima del centro educativo, el cual, de acuerdo con Dou et al (2016), es efectivo si cuenta con tres dimensiones: colaboración formal, participación en la toma de decisiones e innovación. Asimismo, investigaciones como la de Boonen et al. (2013) hallan que la eficacia colectiva escolar, la confianza en el cuerpo docente y el énfasis académico están relacionados tanto al éxito académico de los estudiantes como uno a otro, de acuerdo con un modelo que llaman "optimismo académico" escolar; esto hace hincapié en la importancia de tomar en cuenta aspectos de la identidad docente, tales como eficacia, con características tanto individuales como colectivas.

En muchos sistemas educativos, la red docente parte del centro educativo para incluir, por ejemplo, expertos externos e involucrar proyectos colaborativos y actividades de desarrollo profesional (ver National College for School Leadership (NCSL) 2006; Cordingley & Bell 2012), e incluso más recientemente incluir redes fundadas a través de las tecnologías emergentes de redes sociales, y no tanto la geografía u organización (Luehmann & Tinelli 2008; Chapman & Hadfield 2010). Estas relaciones posiblemente forman parte del contexto que enmarca las identidades docentes colectivas en cuanto a grupos de centros educativos, su área local y el sistema en general.

Hay otras relaciones importantes a nivel de sistema y sociedad. Por ejemplo, uno de los hallazgos más “sorprendentes” del informe TALIS fue que, en promedio, menos de un tercio (31%) de los docentes señaló que la profesión docente es valorada en su sociedad (Burns & Darling-Hammond 2014, p.11). El valor social de la docencia no solamente está relacionado positivamente con el éxito académico de los estudiantes en el estudio PISA, sino que también está vinculado con el tiempo que los docentes dedican a la colaboración.

Resumen

Esta investigación de IE explorará la naturaleza de las experiencias en distintas jurisdicciones y las percepciones de los docentes respecto de dichas experiencias. Investigaremos la identidad docente modelada por varios hallazgos clave que originan en esta reseña bibliográfica::

- ▶ La identidad docente evoluciona constantemente en un proceso continuo de interpretación y reinterpretación de experiencias (e.g. Day 1999).
- ▶ La identidad docente se constuye con una serie desubidentidades que emanan de distintos contextos laborales y relaciones profesionales (y sus implicaciones para la eficacia colectiva). Los contextos profesionales a menudo llegan a incluir redes, alianzas y actividades colaborativas dentro y a lo largo de centros educativos, comunidades y el sistema como un todo.

▶ Depende tanto de la persona como el contexto, en el cual los docentes adoptan y adaptan características profesionales de su contexto de formas singulares. Se espera que los docentes piensen y se comporten profesionalmente al:

- adoptar características, conocimiento y actitudes profesionales que se prescriben a nivel de centro educativo, regional y nacional.
- desarrollar una ruta profesional personal por medio de las expectativas y exigencias de sus roles.

▶ Hay vínculos importantes entre identidad docente y agencia que requieren que los docentes participen activamente en el proceso de desarrollo de conocimiento y habilidades profesionales, de forma que el aprendizaje individual y colectivo se lleve a cabo por medio de la actividad del estudiante (Coldron & Smith 1999). La agencia se vincula tanto con la eficacia colectiva como el bienestar docente.

Conceptos clave

En el apéndice A se encuentra un glosario de acrónimos utilizados con frecuencia, así como su definición. A continuación se definen los conceptos destacados en este informe.

Desarrollo profesional continuo (DPC): el apoyo continuo ofrecido a docentes para desarrollar sus habilidades, conocimientos y experiencias más allá de su formación docente inicial.

Formación y desarrollo profesional continuo (FDPC): Los procesos y actividades que los docentes emprenden al participar y responder al DPC.

DPC en temas específicos: Programas y actividades centradas en la actualización y enriquecimiento del entendimiento de los docentes en áreas de su propia materia y cómo enseñarla, o cómo desarrollar una habilidad docente en una materia en la que se siente menos seguro pero que se espera que deba impartir; esto incluye DPC centrado exclusivamente en áreas específicas del contenido de la materia o la materia del docente o conocimiento de contenido pedagógico, así como el desarrollo de la docencia y aprendizaje contextualizado para materias específicas.

Líder escolar: Este término incorpora cualquier colega en posición de liderazgo en un centro educativo.

Colaboración: Se refiere al desarrollo, aprendizaje o apoyo entre al menos dos colegas de forma sostenida.

Centralización: Se refiere a la tendencia de tener autoridad y capacidad de toma de decisión en el centro de administración de un sistema educativo. Cuando la toma de decisiones se reserva para los niveles superiores, la organización es centralizada; cuando se delega a organizaciones inferiores, p. ej. autoridades locales, es descentralizada.

Agencia: La forma en la que actúa una persona para lograr un resultado particular e intencional. La agencia docente en el contexto de este informe se relaciona directamente con la disposición de distribución del liderazgo y la habilidad de influenciar la organización y el currículo del centro educativo.

Autonomía: La medida en la que un actor dispone y ejerce el control de sus decisiones y elecciones profesionales, por ejemplo, la medida en la que el control financiero extendido a los docentes en posiciones de liderazgo en lo que concierne el gasto del presupuesto escolar.

Profesionalismo: Conductas esperadas entre colegas calificadas para el ejercicio de su profesión docente, empleadas para poner en práctica los valores avalados por una profesión (en este caso la de docente). A menudo se asocia con la toma integral de responsabilidades de la gama completa de tareas que exige su rol, a diferencia de una tendencia a limitar la responsabilidad a aquellos que determina la norma escrita.

Valores: Creencias y suposiciones fundamentales que a la persona en cuestión le parecen evidentemente importantes o que se justifican en sí mismas. Para los docentes, estos son las suposiciones y creencias que los llevan a defender prácticas particulares y abstenerse de otras.

Liderazgo: El acto de tomar decisiones e influenciar a otros para lograr que ocurran acciones en un grupo de actores. En este informe, contempla el liderazgo posicional y no posicional:

▶ **Liderazgo posicional** se basa en la autoridad otorgada por medio de un puesto oficial, p. ej. el jefe de una materia/departamento/fase, delegado, asistente de la dirección o director

▶ **Liderazgo no posicional** ocurre cuando los docentes toman decisiones y hacen posible cosas en grupos de actores basados en su pericia, experiencia y objetivos y valores profesionales personales

Red de contactos: La colaboración entre varios profesionales para involucrarse en proyectos conjuntos y actividades de desarrollo profesional, de manera que explore y desarrolle su práctica. Contribuye fuertemente con la formación de identidad colectiva docente al amalgamar las experiencia compartidas y agruparse para buscar y encontrar soluciones conjuntas.

Normas profesionales: Un conjunto de disposiciones que enmarcan afirmaciones y requisitos que definen las expectativas de la práctica y desarrollo docente. Si bien el profesionalismo es la forma en que los docentes creen que se espera que ellos se comporten, las normas son las disposiciones oficiales que definen las normas mínimas esperadas de los docentes para cumplir con el comportamiento esperado de la profesión.

Autoeficacia (individual): La creencia en su propia capacidad para hacer una diferencia. **Autoeficacia (colectiva):** La creencia en una capacidad compartida de un grupo de docentes o de la profesión en general para hacer una diferencia.

Estructura del informe

El propósito principal de este informe es explorar la construcción de las identidades profesionales docentes desde siete perspectivas: Berlín (Alemania), Chile, Kenia, Ontario (Canadá), Escocia, Singapur y Suecia. Este informe abarca cuatro secciones generales:

▶ **Principales hallazgos – temática:** análisis temático de la evidencia a lo largo del programa, organizado en cuatro áreas clave que constituyen la construcción de la identidad docente.

- **Rol y valores docentes** – ¿qué actividades e influencias consideran los docentes las más significativas en la formación de sus identidades profesionales?
- **Autonomía, liderazgo y colaboración docente** – ¿qué y quién forma la actividad docente?
- **Aprendizaje y desarrollo profesional** – ¿cómo mejoran los docentes en su práctica?
- **Contexto y prioridades del sistema** – ¿qué otras características de los sistemas de cada jurisdicción repercuten en la práctica docente?

▶ **Perfil de la jurisdicción:** corto resumen de cómo se construyen las identidades profesionales docentes en cada uno de los siete sistemas, entre ellos rol y valores, autonomía, FDPC y contextos de los sistemas, enfatizando lo que parece funcionar en cada sistema y área de desarrollo.

▶ **Metodología:** los métodos empleados por el CUREE para recolectar y analizar la evidencia.

▶ **Recomendaciones e implicaciones:** las implicaciones de los hallazgos mencionados anteriormente para IE y las jurisdicciones involucradas.

Nota para el lector

Este estudio de Identidades y profesionalismo docente se realizó utilizando un estudio de métodos mixtos a lo largo de un periodo aproximado de dos años. El estudio como tal recolectó y analizó una serie de evidencia complementaria con el tiempo para conformar un panorama detallado de las jurisdicciones de los casos de estudio que abordan las múltiples preguntas de investigación del ámbito.

Una gran cantidad de los datos provienen de una encuesta realizada a 4.850 docentes. La distribución de la encuesta en cada jurisdicción se basó en una consideración pragmática de la mejor forma de maximizar la representatividad y calidad de las respuestas. Los plazos de la encuesta variaron debido a

contratiempos de algunas de las jurisdicciones y la necesidad de alinear la fechas con el periodo escolar. Las tasas de respuesta variaron considerablemente. En algunas jurisdicciones en las que las respuestas fueron altas, pudimos confiar más en la representatividad de la gama de respuesta de las perspectivas docentes. En las que las tasas de respuesta fueron bajas, se tomó las precauciones para evitar la sobreestimación o la generalización de los resultados, los cuales se triangularon contra otras fuentes de evidencia dentro del análisis.

Dada la naturaleza de este estudio y las limitaciones de los recursos, hay algunas limitaciones en la evidencia disponible y la solidez de las conclusiones. Esto se explora tanto en la metodología como a lo largo del informe.

1. Análisis comparativo

a. Contexto y prioridades del sistema

Definición

Antes de iniciar con el análisis comparativo de los elementos que componen la identidad docente de las siete jurisdicciones del caso de estudio, primero examinaremos las características clave de los sistemas en los que operan. Buscamos evidenciar cómo se forman las identidades docentes factores a nivel de sistemas, entre ellas:

- ▶ la oferta docente;
- ▶ las prioridades y desempeño de los sistemas educativos;
- ▶ variación en la población estudiantil y su impacto en la construcción de roles docentes; y
- ▶ el nivel en que toman decisiones clave que impactan las prácticas y experiencias cotidianas docentes.

Gestión educativa

En cinco de las siete jurisdicciones del estudio, la educación se gestiona de forma centralizada, a menudo por un ministerio de educación. En la mayoría de los casos la educación es consistente en términos generales en todas las jurisdicciones, con pequeñas variaciones en autoridades locales. Por ejemplo, Suecia es un sistema relativamente descentralizado pero guiado a nivel nacional. Sin embargo, tanto el sistema alemán como el canadiense difieren en cuanto a gestión, en las que la gestión educativa recae en la provincia en el caso de las 'Länder' en Alemania, lo cual lleva a una diferencia en política educativa a nivel provincial. Por consiguiente, el informe se centra en sistemas específicos de dos jurisdicciones: Berlín y Ontario.

Oferta docente y factores asociados

Reseña de la oferta docente en los siete sistemas de los casos de estudio

Solo dos de los siete casos de estudio, Ontario y Singapur, actualmente experimentan una sobreoferta de docentes calificados. Una encuesta de 2015 sugiere que solo uno de cada cinco docentes calificados recientemente obtuvo una plaza permanente en su primer año de labores docentes, mientras que en Singapur se estima de que hay en promedio ocho aplicantes para cada puesto docente disponible. En cambio, en Escocia, Chile, Berlín, Suecia y Kenia no solo el reclutamiento de docentes sino también la retención docente son causas de preocupación. Esto se ha asociado con una serie de factores (lo cual se trata a profundidad más adelante en esta sección), entre los más significativos se mencionan el atractivo de la profesión en cuanto a condiciones laborales y el nivel de respeto que se les concede.

Esto es más grave en Suecia, donde, de acuerdo con la OCDE (2015), la docencia se considera un trabajo de baja categoría; solo 12% de los docentes que participaron en la encuesta del CUREE reportaron que los docentes en Suecia son

respetados. Esto se le atribuye a la pesada carga laboral, salarios relativamente bajos, oportunidades limitadas de realimentación y falta de claridad respecto de las relaciones laborales entre docentes y líderes educativos. Sin embargo, también hay otros factores determinantes, como el cambio demográfico en la profesión, que conlleva a altas tasas de jubilación y cambios en las poblaciones en centros educativos. Estos factores se discuten más en las comparaciones entre los siete sistemas a continuación.

¿Cuáles son los factores que influyen en la oferta docente en los siete sistemas?

En los siete casos de estudios, los siguientes factores están fuerte y positivamente vinculados a altos niveles de oferta docente:

- ▶ **La docencia se considera una profesión prestigiosa valorada por la sociedad** – como ejemplo, en la encuesta del CUREE el 94% de los practicantes concordaron en que la educación es valorada en Singapur, a diferencia de una encuesta TALIS, en la que solo 34% de los profesores chilenos y un 22% de los docentes escoceses reportan sentirse valorados por la sociedad.
- ▶ **Altos niveles de participación en DPC** – esto fue particularmente prevalente en Singapur, donde, de acuerdo con el informe TALIS, el 93% de los docentes reportaron participar en talleres o cursos de desarrollo profesional, a diferencia del promedio de TALIS de 71%.
- ▶ **Buenas oportunidades de progreso o ascenso en la profesión** – por ejemplo, las reseñas recientes de las políticas en Kenia señalan que las oportunidades limitadas de ascenso y restricciones presupuestarias han resultado en baja moral entre docentes y bajas tasas de reclutamiento y retención docente.
- ▶ **Salarios competitivos apropiados para la naturaleza del trabajo** – este es el caso de Singapur y Ontario. En Singapur, los docentes ganan en promedio S\$56.699 al año, comparado con el salario nacional promedio de S\$45,240 – mientras que en Ontario, los salarios docentes oscilan entre \$45,000 y \$95,000 (dólares canadienses) según su formación y años de experiencia.

En el otro lado de la balanza, los siguientes factores y características a menudo se vincularon con dificultades en la oferta docentes, como se deslinda de las siguientes ilustraciones:

- ▶ **Condiciones laborales deficientes debido a la alta carga laboral y horarios extensos de trabajo** – por ejemplo, en Chile, una de las jurisdicciones tiene dificultades con la oferta docente. Los docentes de primaria y secundaria reportan trabajar en promedio 1.103 horas al año, significativamente más que el promedio de la OCDE, que oscila entre 694 horas para los docentes del primer ciclo de secundaria a 782 horas para docentes de primaria. Nuestra encuesta coincide con este dato, pues pocos docentes chilenos están de acuerdo con la afirmación “los docentes trabajan en buenas condiciones” en todas las jurisdicciones.
- ▶ **Restricciones financieras** – este tema fue una considerable barrera en Kenia para fortalecer el reclutamiento, en especial en lo que concierne el desequilibrio de recursos escolares entre regiones (y en particular entre los centros educativos urbanos y rurales) y entre fases. Es el mismo caso en el sistema educativo escocés, donde los recortes presupuestarios han llevado a escenarios de financiamiento difíciles.
- ▶ **Dificultades para reclutar personal para algunas materias** – en Kenia, las dificultades para retener personal fue especialmente notable en materias difíciles de difícil reclutamiento, tales como física o estudios en computación, en los que el patrón docente cambia a puestos mejor pagados.

Sin embargo, nuestra investigación muestra que la relación entre la oferta docente y algunos factores, tales como las formación inicial necesaria para iniciarse en la profesión docente, es más compleja. Por ejemplo, si bien fijar metas ambiciosas para acceder a la profesión puede reducir la oferta de docentes, también tiende a estar relacionada con la percepción de una profesión de alto nivel. Comúnmente, la relación entre los requisitos iniciales y la sub o sobreoferta docente se conecta con otros factores que desempeñan una función más preponderante que el requisito de admisión en sí. Por ejemplo, en Berlín, la docencia es una profesión que requiere una maestría, para la que se debe cumplir un curso de cinco años y dieciocho meses de preparación. La cantidad de estudiantes que completan la maestría es alta, pero aproximadamente la mitad que pasan no alcanzan el NQT (certificado de posgrado en educación); atribuyen su elección de no aspirar a una carrera en docencia debido a los altos niveles de estrés y carga laboral, lo que resulta en una escasez de docentes.

Desempeño del sistema y prioridades de mejoras

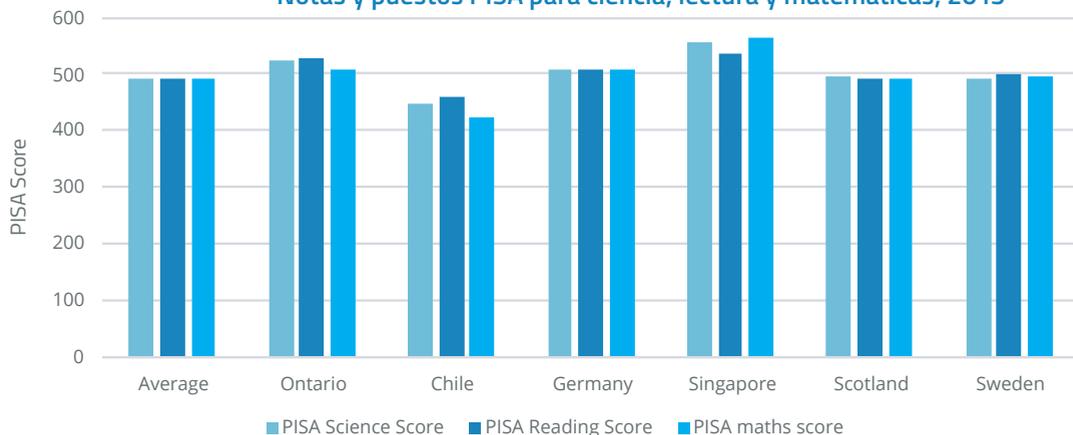
El desempeño del sistema y la prioridad de mejoras escolares a nivel e sistema que resultan de los niveles de desempeño percibidos juegan un rol en la conformación de los contextos laborales profesionales de los docentes. Las percepciones de los niveles de desempeño a nivel global de un sistema se ven fuertemente influenciados por por los resultados PISA. Por ejemplo, en Suecia, los resultados menguantes PISA del 2000 al 2012 han determinado reformas educativas en las políticas gubernamentales, mientras que en Escocia, en donde también han declinado los resultados, el sistema explícitamente ha abordado las problemáticas identificadas. Por otro lado, en Alemania, que sufrió una caída similar en los resultados de los años anteriores, ahora tiene un desempeño sobre el promedio en los resultados PISA. Los resultados PISA más recientes de 2015 para los siete países se reproducen en la figura 2 a continuación.

Figura 2:
Notas y puestos PISA para ciencias, lectura y matemáticas

Jurisdiccions	Notas PISA ciencias	Puesto	Notas PISA lectura	Puesto	Notas PISA matemáticas	Puesto
Promedio	493	--	493	--	490	--
Ontario	524	--	527	--	509	--
Chile	447	44	459	42	423	48
Alemania	509	16	509	11	506	16
Kenia	--	--	--	--	--	--
Singapur	556	1	535	1	564	1
Suecia	493	28	500	17	494	24
Escocia	497	--	493	--	491	--

NB Escocia no recibe un puesto individual por ser parte del puesto del Reino Unido al igual que en el caso de Ontario, el cual es parte del puesto de Canadá.

Notas y puestos PISA para ciencia, lectura y matemáticas, 2015



Las prioridades de mejora en el sistema varían en cuanto a tipo, pero puede que haya un patrón significativo en el que el desempeño del sistema es una preocupación. Muy a menudo las prioridades de mejora y los esquemas tienden a ser específicos en cuanto a los objetivos, insumos y retos operativos. Esto probó ser más frecuente en cuanto a:

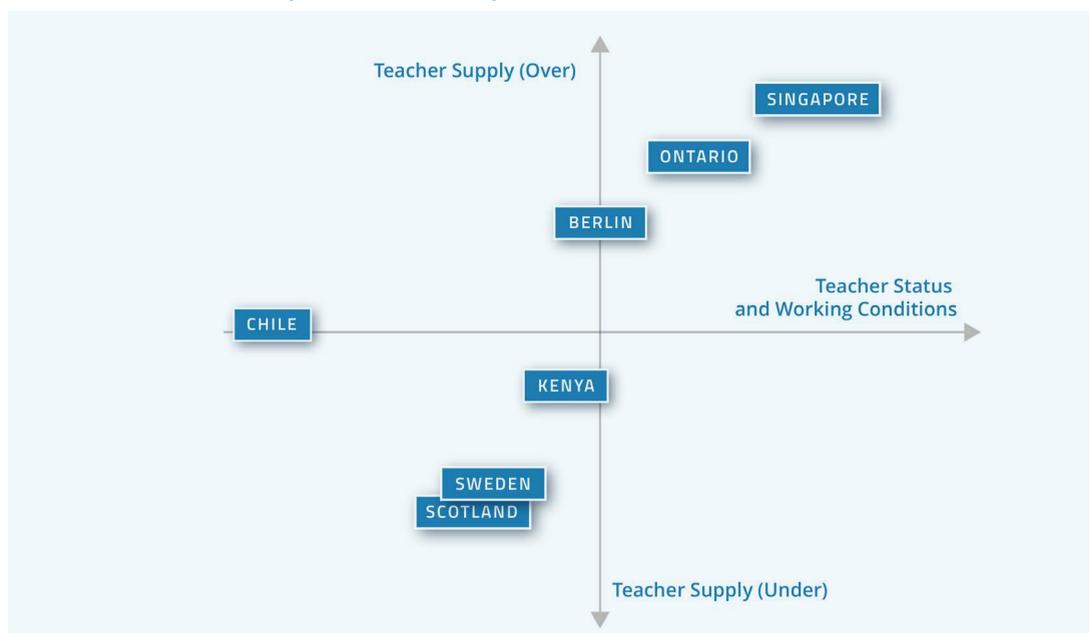
- ▶ **los resultados de los estudiantes**, incluyendo mayor desempeño en materias específicas o el cerrar brechas entre subgrupos de estudiantes, como por ejemplo brechas de condición económica;
- ▶ **insumos y asignación de recursos** – por ejemplo, aumentar la asignación de recursos de DPC es una prioridad tanto en Suecia como en Kenia, donde los docentes antes hubieran tenido que buscar fondos de desarrollo propios y el gobierno solo los apoyaba con permisos para estudio sin goce de salario; y
- ▶ **retos operativos** – por ejemplo, la oferta o carga laboral docente, como se como se aborda en el Scottish National Improvement Framework (Marco de Mejoras Nacional Escocés).

La figura 3 ilustra una fuerte armonía entre la oferta docente y las percepciones docentes de su posición profesional y las condiciones laborales – un nivel más alto de uno refleja niveles superiores del otro. La única excepción es Chile, donde los

profesores tienen la percepción de posición profesional y condiciones laborales más baja de todos los siete sistemas, pero niveles promedio de oferta docente.

Probablemente se atribuya a la complicada relación entre los indicadores de posición docente, los cuales se explorarán más adelante en secciones subsiguientes.

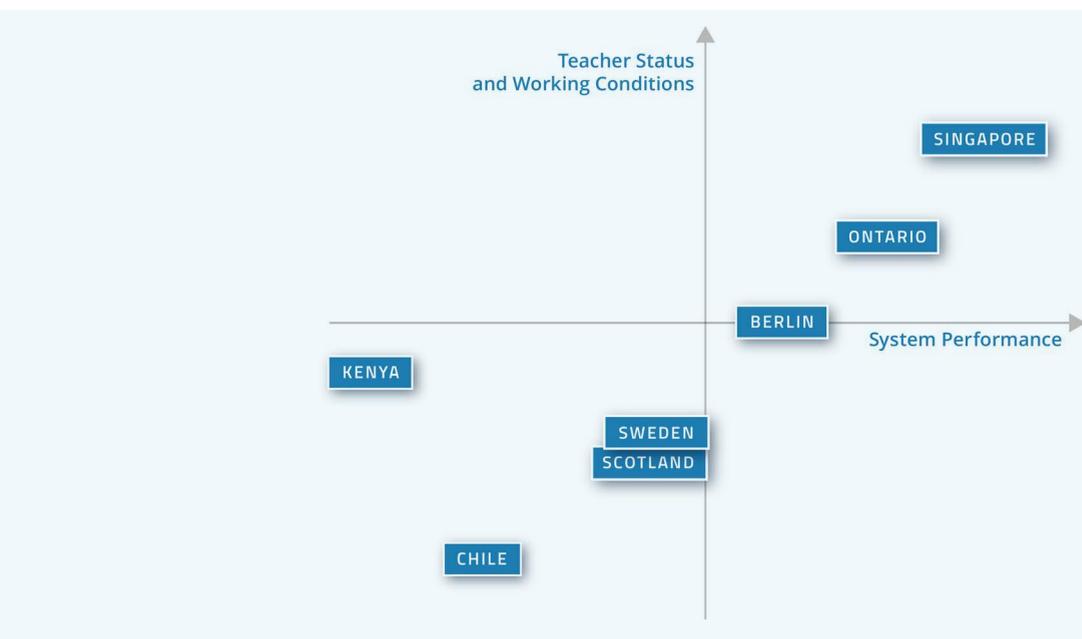
Figura 3: Oferta docente cuantificada contra posición docente y condiciones laborales



En cambio, donde el progreso es de menor preocupación, hay oportunidad de desarrollar prioridades de sistema más holísticas, como es el caso de Ontario, donde las prioridades del sistema educativo se expresan en términos de alcanzar la excelencia, garantizar la equidad, promover el bienestar y aumentar la confianza pública. Singapur ha invertido fuertemente a largo plazo en la profesión docente en materia de desarrollo profesional, reconocimiento y salario docente, lo que se considera la clave para su alto desempeño. Por consiguiente, Singapur actualmente invierte aproximadamente 20% del presupuesto anual en educación, a diferencia de, por ejemplo, el 11% en el Reino Unido. De forma similar, los fondos educativos en Ontario también son a largo plazo y orientados al DPC.

Como se mencionó anteriormente en esta sección, hay un vínculo entre la percepción de la posición docente y las condiciones de trabajo. Como se aprecia en la figura 4, el mismo vínculo se observa al medir las percepciones de posición y condiciones de trabajo contra el desempeño del sistema. Las jurisdicciones de mayor desempeño, como Singapur y Ontario, tienden a tener niveles más altos de percepción de posición y condiciones de trabajo, mientras que Escocia y Chile ambos reportan sistemas con menor desempeño y percepción de posición y condiciones laborales.

Figura 4: Desempeño del sistema cuantificado y la posición docente y las condiciones laborales



La población estudiantil y su influencia en el sistema educativo

Al evaluar la identidad docente y los sistemas educativos en los que operan los docentes en contexto, los cambios en la población total de una jurisdicción —y, por consiguiente, la población estudiantil— influyen a los docentes y centros educativos en algunas jurisdicciones. Tanto en Berlín como en Suecia, la inmigración es un factor significativo. En Berlín, la llegada de un gran número de refugiados ha presentado retos en integración, lo que ha llevado a reformas estructurales

para ajustarse a los grandes grupos de estudiantes que no hablan alemán. Se han destinado \$3 millones en fondos de emergencia para cursos de idiomas en los centros educativos VHS (Volkshochschule), refuerzos en los servicios de psicología en los centros educativos y servicios sociales, así como la oferta cultural y deportiva. El sistema de Berlín también ha hecho esfuerzos activos para reclutar más docentes de origen inmigrante y promover que los centros educativos trabajen con miras a alcanzar una “posición inclusiva”, con fondos como premio para recibir a estudiantes con discapacidades y estudiantes bilingües. Suecia es otra jurisdicción con una población culturalmente diversa en aumento. Sin embargo, a diferencia de la inversión realizada en Berlín, los participantes de la encuesta no sienten que se les haya ofrecido apoyo para jugar un rol cuasi-parental o tutor, lo que hasta entonces no consideraban parte de su identidad profesional.

El apoyo para la integración también es una prioridad en Chile, en este caso en relación con la segregación socio-económica. Se cree que los históricos subsidios públicos por estudiante predominantemente fijos o los sistemas de vales escolares en Chile han llevado a un aumento en la selección de estudiantes de orígenes más afluentes socio- económicamente. La ley de inclusión aprobada en 2017 prohíbe esta práctica selectiva en un primer intento por combatir la segregación socio-económica.

El aumento de matrícula en los centros escolares también puede presionar un sistema educativo, lo que experimenta Kenia en este momento con la introducción de educación primaria y secundaria gratuita en 2003 y 2008 respectivamente, provocando un aumento vertiginoso en los niveles de matrícula y generó una carga más en un sistema con un faltante de recursos.

Centralización del sistema

El que la toma de decisiones sea centralizada o descentralizada sin duda es un factor importante en cuanto a la medida en la que los docentes sientan que la capacidad de toma de decisiones y autonomía es fundamental para sus identidades profesionales, tanto así que analizamos evidencia al respecto como un tema en sí en la próxima sección de este reporte.

b. Autonomía, liderazgo y colaboración docente

Definición

Para los propósitos de este informe, definimos autonomía como la medida de control disponible para un docente/practicante de aula docente y ejercida por ellos en cuanto a elementos importantes o significantes de su práctica docente o desarrollo profesional. Esto incluye elementos como el grado de control monetario disponible para los docentes en posiciones de liderazgo en cuanto al gasto de presupuesto escolar, contenido y de la lección, duración y enfoque de ascensos, así como el acceso a educación y desarrollo profesional continua.

En esta sección exploramos una serie de elementos clave del proceso de la centralización o descentralización de la toma de decisiones en cada uno de los siete sistemas educativos en cuanto a:

- ▶ centralización del sistema;
- ▶ a qué nivel se toman las decisiones;
- ▶ el control que tienen los docentes de su desarrollo / avance profesional;
- ▶ cómo son percibidos o representados los docentes ante la opinión pública y otras preguntas sobre la profesión docente como iniciativa colaborativa; y
- ▶ la calidad y grado de organización / estructuración del liderazgo de y por docentes.

Centralización y descentralización del sistema

Hay una gran variación en los siete sistemas de los casos de estudio en lo que respecta el nivel al que se da la toma de decisiones y asignación de fondos para ello. Este contempla desde:

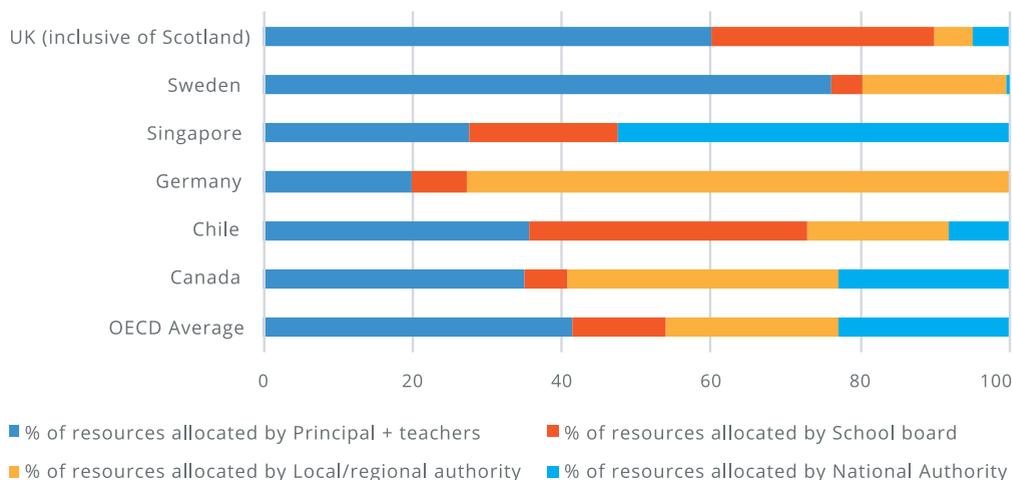
- ▶ Singapur, donde el sistema educativo está diseñado para ser administrado de forma centralizada – 53% de los fondos se asignan por la autoridad nacional, a diferencia del promedio de la OCDE de 23,%, y 27,6% asignados por directores y docentes; hasta
- ▶ Suecia, donde, por lo contrario, el 76,2% de los fondos los asignan los docentes y directores, y solo un 0,4% corresponden a una autoridad nacional. Hay una larga tradición de trabajo en equipo en las escuelas suecas y la tendencia descentralizada de Suecia le ofrece oportunidades a los docentes de liderar iniciativas y prácticas en su centro educativo, lo que incluye el currículo y evaluación. Sin embargo, no está claro si la reducción en el grado de responsabilidad de un sistema centralizado en algunas ramas de la educación efectivamente resulte en mayor autonomía de los docentes como individuos. Este tema es aún una pregunta abierta que requiere mayor investigación detallada, incluso en Suecia.

En la figura 5 a continuación se aprecia un desglose de estas estadísticas para cada jurisdicción.

Figura 5: Índice de autonomía escolar, PISA 2015

Jurisdicción	% de recursos asignados por directores y docente	% de recursos asignados por la junta del centro educativo	% de recursos asignados por autoridad local o regional	% de recursos asignados por autoridad nacional
Promedio de la OCDE	41.5	12.3	23.1	23.1
Canadá	35	5.7	36.3	23
Chile	35.6	37.2	19	8.2
Alemania	20	7.1	72.9	0
Kenia	-	-	-	-
Singapur	27.6	19.9	0	52.5
Suecia	76.2	4.2	19.3	0.4
Reino Unido (inclusive Escocia)	59.9	30	5.2	4.8

School Autonomy Index, PISA 2015



La aspiración por un sistema liderado por docentes

La aspiración por un sistema liderado por docentes o centros educativos es común en todas las jurisdicciones de los casos de estudio.

Esto es notorio en Escocia, en donde el gobierno aspira a crear “un sistema verdaderamente liderado por la escuela y los docentes que se centre en los niños” – construido con estructuras como Curriculum for Excellence, que se diseñó para dar apoyo a la estructura docente y darles al mismo tiempo la flexibilidad para diseñar una currícula local.

A pesar de ello, el nivel de centralización y descentralización a la hora de diseñar el sistema, éste no siempre está completamente alineado con cómo lo perciben los docentes en la práctica. Los docentes escoceses reportan mayores niveles de control sobre cómo enseñan en sus aulas y el bienestar estudiantil, pero cuando se trata del rumbo de las políticas y decisiones a nivel nacional, local o de centro educativo, los docentes fueron más ambigüos sobre su influencia. Otro claro indicador de que los sistemas educativos son verdaderamente liderados por docentes fue el que los docentes sintieran que ellos y sus colegas participaban de forma significativa en la construcción de la política nacional. En las siete jurisdicciones, pocos docentes sintieron que afectan significativamente la política nacional, a pesar de sentir a menudo que tenían altos niveles de autonomía en sus aulas. Por ejemplo:

- ▶ Los docentes en Chile no se sienten para nada conectados con la política educativa en su jurisdicción, en especial en lo que respecta a su salario y cómo se les evalúa. Estas áreas también fueron señaladas como áreas en las que los docentes sentían que tenían poco control en Kenia, donde hace poco se introdujo un sistema de apreciación del desempeño que presentó resistencia de los sindicatos por percibirse como “disciplinario”.
- ▶ En Berlín, las opiniones de los docentes respecto de liderazgo se limitaron mucho a la enseñanza directa y los participantes en la encuesta no parecían querer asumir roles de liderazgo a nivel local o nacional;
- ▶ En Ontario muchos docentes también reportaron sentirse enajenados del proceso de toma de decisión, donde creen contribuir poco en materia de educación y en particular en el currículo.

De lo anterior se deslinda que, en términos generales, las opiniones de los docentes sobre autonomía y su contribución a la toma de decisiones parece no estar del todo alineada con los compromisos nacionales de un sistema liderado por los docentes, tal vez porque las políticas nacionales aún no hayan alcanzado la experiencia docente. El compromiso de un sistema liderado por los docentes es un cambio de rumbo relativamente reciente en muchos, si bien no todas, las jurisdicciones. Alguna evidencia en este estudio sugiere que esto puede deberse a que los formuladores de políticas igualan el compromiso con un sistema liderado por docentes con una política de descentralización que opera por medio de la delegación de líderes en centros educativos o en fundaciones o juntas que pueden o no involucrar a los docentes en el proceso de toma de decisiones.

¿A qué nivel se toman las decisiones sobre lo que hacen los docentes?

También exploramos la autonomía docente desde el punto de vista de las decisiones que los docentes pueden tomar en los distintos sistemas, lo cual varía significativamente en los siete sistemas explorados en este proyecto en muchos factores. Estos incluyen el tamaño del sistema y sus valores históricos y culturales en términos generales en cuanto a democracia y centralización o descentralización. Hay pocas áreas en las que los patrones de los datos no relacionan estos aspectos con la ecología de la política educativa local.

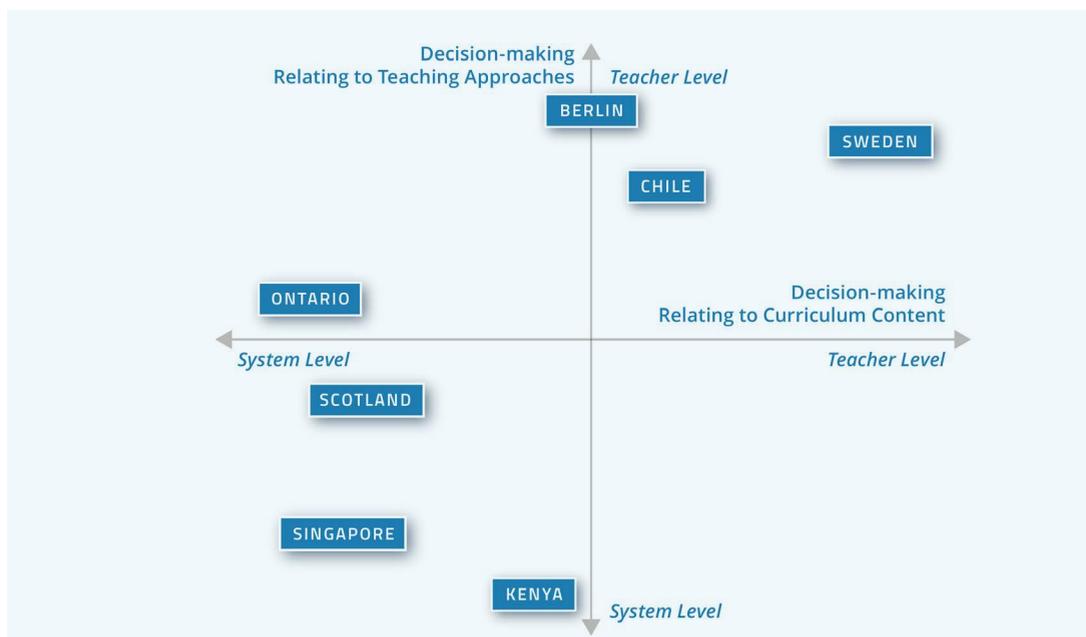
Los autores se preguntaron si un análisis histórico de preguntas como “cuánto pueden y logran reforzar o sobrepasar los valores culturales nacionales existentes la formación inicial y el desarrollo profesional continuo de un docente en lo que respecta el rol de los gobiernos electos o democracias en la política educativa?” - una pregunta que escapa al alcance de esta investigación. Sin embargo, pudimos identificar dos patrones generales en cuanto a la cantidad de confianza puesta en los docentes y en especial a la enseñanza en cuanto a las posibilidades que tienen en el proceso de toma de decisiones en materia de currículo.

La confianza en los docentes y la enseñanza

El análisis cruzado de jurisdicciones apunta a un panorama común en la delegación sustancial de autoridad a los centros educativos y a la profesión para permitirles decidir el tipo de actividades que deberían crearse para los pupilos y sobre manifestar sus opiniones a discusiones generales sobre la toma de decisión en educación en sus jurisdicciones. Sin embargo, si bien hay un núcleo común discernible de confianza en docentes, no es universal. Los investigadores observaron una serie de variaciones en los detalles minuciosos de cómo esta confianza se pone en operación, se comunica y se integra a los sistemas, en especial cuando trascienden las aulas y niveles escolares. Por lo tanto, los sistemas analizados en esta investigación se pueden colocar en un espectro que va desde aquellos que colocan el control sobre el contenido de la lección en docentes de todas las áreas en un extremo hasta aquellos que buscan formar las decisiones de los docentes en un tema central del marco o plan en el otro.

La figura 6 ilustra una alineación entre la autonomía en métodos de enseñanza y contenido del currículo – donde altos niveles de uno resultan en altos niveles del otro. Esta relación no es completamente lineal en comparación con otras relaciones exploradas. En el caso de Kenia, si bien la autonomía en métodos de enseñanza parece estar a ‘nivel de sistema’, la toma de decisiones respecto de contenido de currículo parece estar dentro del promedio en comparación con los otros siete sistemas. Ontario muestra la tendencia opuesta pues parece ser liderado por el sistema en cuanto a la relación entre autonomía y currículo.

Figura 6: Toma de decisión respecto de métodos de enseñanza en el contexto de toma de decisiones sobre el contenido del currículo



Como se aprecia en la figura 6 anterior, los docentes en Suecia reportan mayores grados de autonomía —los más altos en todas las jurisdicciones en cuanto a currículo. Los objetivos educativos nacionales en Suecia se fijan y evalúan por el Ministerio de Educación en Investigación, pero las decisiones sobre cómo mejor alcanzar esos objetivos se toman a nivel de municipio y centro educativo. Esto se apoya con un compromiso explícito entre formuladores de políticas de “confiar en nuestros profesores”. Los docentes en Suecia que respondieron a nuestra encuesta sienten que tienen la mayoría del control sobre cómo enseñan, los métodos que usan en sus aulas, el contenido de las materias que enseñan y cómo se evalúan los estudiantes.

Singapur representa, al menos en algunos aspectos, el otro extremo. Es un sistema pequeño planificado centralmente en la que la toma de decisiones es estratégica, a largo plazo y contempla todos los elementos base de un sistema educativo, incluso el reclutamiento docente, entrenamiento, carrera profesional, currículo y objetivos a largo plazo para la contribución del sistema educativo al éxito

nacional y bienestar. Así, la toma de decisiones de docentes a nivel individual se centra en cómo implementar las políticas centralizadas. Sin embargo, la estructura de la carrera involucra el progreso en tres rutas complementarias— enseñanza en el aula, liderazgo organizacional y especialidades técnicas en áreas como evaluación en el aprendizaje y diseño de currículo. Los líderes de cada ruta son especialistas que están capacitados y a la vez consultados para contribuir con las políticas que se desarrollan. En este contexto, la profesión es considerada una voz de respeto en la formulación de políticas.

Ontario es una jurisdicción en la que la planificación del sistema educativo opera en términos de largo plazo, donde todos los actores de políticas pueden sentir que su capacidad de influenciar la toma de decisiones cuando menos se atenúan con el tiempo. Los docentes en Ontario no creen tener una gran cantidad de autonomía en términos generales. Sin embargo, la encuesta sugiere que ellos sí creen tener suficiente libertad en el centro docente, especialmente en lo que respecta cómo desean enseñar. El 50% de los docentes están muy de acuerdo de que sus centros educativos les permite tomar decisiones como educadores en cuanto al contenido de sus lecciones. Los docentes también creen que tienen oportunidades de liderar y se les estimula a hacerlo en el contexto de una serie de proyectos de desarrollo nacional, pero estaban menos seguros de su control en el rumbo de sus centros educativos y sus propias relaciones con las juntas escolares locales.

En **Berlín**, el panorama es más complejo. Los participantes de nuestra encuesta creen en gran medida que tienen una gran cantidad de autonomía en cuanto a cómo enseñan y evalúan a sus estudiantes y control sobre cómo emprenden su propio desarrollo profesional y su aprendizaje. Sin embargo, los mayores niveles de compromiso gubernamental con los centros educativos luego de su mediocre desempeño en la encuesta PISA de 2000 llevó a la creación de la Conferencia Nacional de Ministros para la Educación (KMK), en aras a ofrecer apoyo coordinado y dirección para mejorar los centros educativos en Alemania. Esto lo señalan los docentes, pues más de 50% cree que tienen poco o ningún control sobre los esquemas de aprendizaje a nivel nacional y de aula, sobre su propia evaluación o sobre el manejo de las condiciones laborales.

Los cambios en políticas a gran escala, especialmente en los que respondieron preguntas sobre los datos PISA de la OCDE, han agitado bastante las políticas en el resto de nuestras jurisdicciones, lo que causa que el panorama en cuanto al foco de la toma de decisión sea difícil de establecer y transitorio. Como parte de su respuesta sobre la preocupación por el desempeño en las pruebas de PISA, el gobierno escocés ahora aspira a crear un “sistema verdaderamente liderado por el centro educativo y el docente, centrado en el niño” y se compromete a desplazar las responsabilidades de autoridad local a los centros educativos. Por lo tanto, las decisiones sobre los docentes se toman cada vez más por las escuelas, generalmente por líderes con alguna responsabilidad educativa actual o anterior; sin duda esto ofrece mayores oportunidades para incorporar algún grado de respecto por la experiencia docente en el proceso de toma de decisión. Sin embargo, como hemos visto, la toma de decisiones no se traduce desde el punto de vista de los docentes en autonomía docente o toma de decisión.

En **Kenia**, la mayoría de los docentes que respondieron a nuestra encuesta sienten que hubo oportunidad para involucrarse en la formación de políticas y dirección de su centro docente: 94% de los docentes indican que se les dio responsabilidades de liderazgo en su centro educativo, 77% sienten que han tenido una significativa influencia en el rumbo de su escuela y un 91% han llevado la batuta en nuevas actividades y prácticas en su centro educativo. Sin embargo, solo 39% de los participantes sienten que hubo oportunidad para contribuir en las decisiones educativas de Kenia como un todo.

La educación en **Chile** es altamente descentralizada. Muchas de las decisiones educativas se toman a nivel municipal o de propietarios de centros docentes. Muchos de los centros educativos privados en el sistema son completamente autónomas. 69% de los docentes creen que, en términos generales, ellos deciden cómo enseñar. Se está desarrollando un nuevo marco para poder traer el control a las autoridades locales para permitir al Ministerio de Educación forjar mayores conexiones entre centros educativos. Si bien los docentes reportan una relativa autonomía en el área de actividades y prácticas docentes en el centro educativo, sienten que las decisiones respecto de centro educativo y el rumbo educativo en general están fuera de su alcance.

Libertad de decisión curricular

Para los docentes, el currículo es un área particularmente importante de la toma de decisiones; es un espacio en el que pueden expresar y poner en práctica tanto su amor por el aprendizaje como el amor por su materia. Pocos de nuestros participantes tuvo dificultades con la existencia de un currículo nacional. Les interesa más tener el poder para tomar decisiones en cuanto cómo hacer que éstas cobren vida en el aula. No parece haber conexión entre un mayor poder de decisión que lleve a una mayor sensación de autonomía, aunque no de forma lineal, pues el currículo nacional es prescriptivo.

En Suecia, los docentes deben trabajar dentro del marco del Currículo Nacional para la educación obligatoria, La planificación local busca expresar en términos prácticos los objetivos nacionales y, gracias al modelo descentralizado de Suecia, la elección de herramientas y métodos utilizado para lograrlo se deja a criterio de los centros educativos. En Singapur, el Currículo Nacional se establece para todos los centros educativos, pero es diseñado de manera escueta para darle oportunidad a los centros educativos y docentes de decidir cómo se accede y cómo estimular a los docentes a ser líderes activos y guías del aprendizaje.

El Currículo Escocés para la Excelencia ahora pretende ser menos prescriptivo que los modelos anteriores y es diseñados para dar a los docentes control de la consecución e implementación del currículo. Provee una estructura y apoyo y al mismo tiempo posee la flexibilidad para diseñar un currículo local. Para algunos docentes es efectivo, pero para casi la mitad de los participantes en la encuesta, la medida en la que este diseño se materializa a un efecto sentido por los docentes es debatible. Solo 47% de los docentes en Escocia reportan haber tenido la oportunidad de tomar decisiones individualmente sobre las estrategias de aprendizaje usadas en clase. La educación en Chile es sumamente descentralizada. El currículo para los centros educativos es determinado por el Ministerio de Educación, pero las decisiones sobre la organización, instrucción, programas de estudio y recursos de aprendizaje son tomadas por las escuelas o los propietarios de los centros educativos (dentro del marco fijado por el ministerio).

En nuestra encuesta, por ejemplo, 84% de los docentes creen que tienen control de las estrategias de aprendizaje utilizadas en sus aulas.

Por el contrario, el Ministerio de Educación de Ontario supervisa todos los aspectos del sistema educativo público en la provincia y los docentes reciben un currículo estandarizado de Ontario. Los docentes en Ontario que participaron en esta encuesta no creen haber tenido mucha autonomía en cuanto a su propia evaluación y el currículo.

¿Cuánto control tiene los docentes sobre su carrera y avance profesional?

En términos del grado de autonomía de los docentes respecto de su avance profesional, el panorama está algo polarizado. Los sistemas se dividen en dos categorías generales – aquellos cuyos docentes creen que tienen gran cantidad de control y aquellos en que el panorama es más complejo; sin embargo, en términos generales los docentes ven menos y no más oportunidades para tomar control de su carrera profesional.

En el extremo positivo, Kenia obtuvo la mayor cantidad de participantes que estaban de acuerdo en que tienen control de su carrera profesional, con un 68% de los participantes indicando que tienen bastante o total control de su carrera profesional. Los docentes de Ontario, provincia anglófona, fueron el segundo grupo en indicar que tienen sustancial o completo control de su carrera profesional —55% creen tener total o bastante del control; sin embargo, es aún una alta proporción en comparación con algunos otros sistemas en análisis.

En Escocia una gran cantidad de participantes respondieron que estaban de acuerdo en que tenían control de su carrera profesional (45%), pero este dato aún sugiere que la mayoría no sienten que tienen gran cantidad de control. Para efectos de este estudio, estos resultados ponen a Chile en medio, pero en términos absolutos, aún señala que la mayoría de los profesores no sienten estar empoderados para asumir el control de su carrera profesional.

Para el resto de los sistemas, el panorama es complicado. Sin embargo, en términos generales, los docentes sienten que sus carreras profesionales están dentro de su control, a pesar de una serie de casos en los que el desarrollo de una carrera profesional es limitada. Por ejemplo:



En Suecia, la tendencia a estructuras organizacionales planas enturbia el panorama un poco, pero en términos absolutos, solo 14% de los participantes están de acuerdo con que tienen mucho control sobre su carrera profesional. En Berlín, los participantes reportaron tener amplias oportunidades en sus centros educativos, pero solo 36% creen que podrían acceder a programas de liderazgo para mejorar su perfil profesional, solo 13% creen que han tenido amplio control de su carrera profesional y 81% de los participantes no sienten que la acción colectiva por medio de un sindicato les haya dado más oportunidad de desarrollo profesional.

Tal vez el retrato más distintivo en esta área es Singapur. Por un lado, Singapur es indiscutiblemente el sistema mejor preparado para empoderar a los docentes para tomar las riendas de su propio desarrollo. La existencia de tres estructuras de monitoreo del desarrollo, en las cuales los docentes pueden elegir centrarse en docencia, liderazgo o especialización superior (y elegir una subespecialidad dentro de ésta, tal como diseño de currículo o pruebas y medición) en cierto modo a su discreción, y el hecho de que cada paso en este monitoreo es paralelo a otros y equivalente en términos de salario y prestigio, debería ser un fuerte palanca en extender a los docentes el control sobre su carrera profesional. Sin embargo, los docentes de Singapur fueron el grupo menos propenso a estar de acuerdo con que tenían mucho control de su desarrollo; solo 10% de los participantes están de acuerdo en que tienen mucho control de éste. Por ejemplo, puede que cuanto mayor control tengan de su propio desarrollo, más puedan percibir el valor de la autodeterminación. Sin embargo, nuestra evidencia no ayuda a determinar por qué ocurre. Se requiere una investigación más detallada y centralizada para comprender por qué ocurre. Una posibilidad que pueda aclarar un poco esta intrigante dicotomía surge al considerar las diferencias que pueden existir en la percepción del docente respecto tomar decisiones sobre las responsabilidades que asumen y tomar decisiones sobre lo que implica su carga académica.

¿Cómo son percibidos y representados los docentes en la opinión pública?

Si bien la posición del nivel de un sistema en cuanto a la participación de los sindicatos en la construcción de la identidad docente impacta fuertemente la autonomía docente, los patrones en los siete sistemas de nuestra investigación son radicalmente diferentes en lo que respecta la autonomía docente, por lo cual es difícil dilucidar patrones entre ellos. Más aún, en algunas jurisdicciones, el rol de los sindicatos se centra mucho en los aspectos básicos de la identidad docente, tales como el salario, las condiciones, la supervivencia y las relaciones profesionales. Por lo tanto, esta sección tan solo puede ofrecer un mapa de alto nivel o un esbozo descriptivo de cada sistema.

En Berlín, los docentes tienen opiniones mixtas respecto de la importancia de la colaboración de sindicatos de educadores en el apoyo al desarrollo profesional y liderazgo. Sin embargo, aunque de los docentes creen que los sindicatos son importantes para ofrecer una forma de expresar sus opiniones colectivas en este campo, el 81% también afirman que dicha colaboración y compromiso no les dio una oportunidad efectiva de avanzar profesionalmente.

En Ontario hay opiniones divergentes en cuanto a la importancia de obtener experiencia significativa por medio de la colaboración con sindicatos; 30% están en desacuerdo de que les brinda oportunidades, mientras que 31% creen que sí lo hizo. En Chile, el estado de la cuestión es potencialmente ilustrada por la encuesta, la cual indica que un tercio —del ya reducido número— de los docentes que participaron sugirieron que no era parte de ninguna red profesional.

En Suecia, el número de elementos es interesante en cuanto a las preguntas sobre la representación profesional y perfil docente. Primero que nada, 66% de los docentes y 71% de los líderes escolares del estudio sienten que los sindicatos de educadores son importantes para ellos en cuanto a permitir a los docentes expresar sus opiniones. Sin embargo, solo 27% indicó que ser miembro de un sindicato le brindó la oportunidad de liderazgo docente y 26% indicó que les dio la oportunidad de participar en la FDPC. También cabe comentar que los docentes en Suecia no gozan de alto respeto

o prestigio ante la opinión pública. Una explicación sugerida por algunos de nuestros participantes es la limitada oportunidad de valoración y realimentación, las cuales ellos indican pone a los docentes en riesgo de ser asociados con una profesión que no está estructurada alrededor de un desempeño superior en el contexto sueco. La falta de claridad en las relaciones entre docentes y directores, debido a una estructura en esencia plana de la organización, también se señaló como una posible restricción de oportunidad de liderazgo para los docentes.

En Kenia hay varios indicadores que señalan que la participación de los docentes en los sindicatos juega un papel importante en el desarrollo de su sentimiento de autonomía. Por ejemplo, 58% de los docentes que respondieron a la encuesta indicaron que han participado en actividades como miembros de un sindicato, tal como KNUT; 52% han participado en actividades por medio de otras entidades no profesionales y 77% de los entrevistados también señalaron que sentían que los sindicatos eran importante para permitirle expresar sus opiniones, mientras que 58% sindicaron que ser parte de un sindicato les ofreció oportunidades de liderazgo que de otra forma no hubieran tenido.

¿Cuán bueno y organizado es el liderazgo docente?

Los factores que afectan cuán bien organizadas están las posibilidades de acceder a oportunidades liderazgo se pueden dividir en tres amplias categorías: según si el sistema está organizado para el liderazgo docente por medio de rutas profesionales o programas de capacitación específicos, según si hay problemáticas sistémicas que interfieren, como por ejemplo carga administrativa, sobrecarga administrativa, evaluación y valoración, y el rol que juegan proyectos específicos en la creación de oportunidades para liderazgo docente.

Percepción docente sobre la medida en la que ellos tienen oportunidades de liderazgo

Si se observan los siete sistemas en términos de disponibilidad y visibilidad de liderazgo para docentes, se observa una gama irregular de respuestas entre sistemas que va de un grado de organización relativamente alto a uno relativamente bajo. Los sistemas

se organizan en esta sección de acuerdo con esos criterios, comenzando con el de mayor grado de sistematización de desarrollo profesional y concluyendo con el de menor nivel de sistematización. Esta gama se muestra en la figura 7 a continuación:

Figura7: Liderazgo docente y la medida en la que figura como parte del rol del docente.

¿En qué medida figura el liderazgo como parte del rol docente? (donde 1 es muy en desacuerdo y 5 es muy en acuerdo)

Liderazgo docente	Ontario (inglesa)	Ontario (francesa)	Singapur	Berlin	Suecia	Escocia	Kenia	Chile
Me dan responsabilidades de liderazgo en mi centro educativo	3.53	3.91	3.75	3.38	3.77	3.6	4.25	3.69
Tengo influencia significativa en el rumbo que toma mi centro educativo	2.58	3.19	3.05	2.86	2.97	2.8	4.11	2.67
He tomado el liderazgo en nuevas actividades y prácticas en nuestro centro educativo	3.4	3.48	3.6	3.11	3.6	3.54	4.19	3.72
He tomado el liderazgo en nuevas actividades y prácticas a nivel local	2.68	2.53	2.84	1.95	2.81	2.61	3.95	2.77
He tomado el liderazgo en nuevas actividades y prácticas a nivel nacional	.	.	2.36	1.61	2.08	1.85	3.66	1.95
La mayoría de mi liderazgo docente es a través de mi posición docente oficial (por ejemplo, coordinación en una materia)	3.21	3.14	3.84	2.71	3.26	3.31	4	3.08
La mayoría de mi liderazgo docente ocurre fuera de las especificaciones de mi rol oficial	.	.	2.8	2.82	2.77	2.86	3.33	3.14

En Suecia, 69% de los docentes señalan que se les otorga responsabilidad de liderazgo en su centro educativo y 60% reportan haber tomado la iniciativa de nuevas prácticas en su centro educativo, a diferencia de 77% y 89% de los líderes escolares respectivamente. Alrededor de la mitad de los docentes que respondieron a la encuesta estuvieron de acuerdo en que la mayoría de su liderazgo docente se realizó por medio de su rol oficial, a diferencia de solo 22%, quienes señalan que sus actividades de liderazgo se salían de las especificaciones de su rol.

En Singapur, los líderes entrevistados indican tener mayor nivel de control sobre cómo se les evaluaba a ellos y a sus colegas, a diferencia de los docentes. 58% de los docentes y 80% de los líderes reportan haber tomado la iniciativa en nuevas actividades y prácticas en sus centros educativos; 28% y 57% respectivamente tomaron la iniciativa a nivel local y 17% y 24% respectivamente lo hicieron a nivel nacional. Sin embargo, solo 26% de los docentes sienten que influyen de forma significativa el rumbo de su centro educativo, a diferencia de tres cuartos de los líderes.

En Chile, al día de hoy, nuestro algo pequeño estudio ilustrativo sugiere que los docentes consideran tener amplias habilidades de liderazgo en sus propios centros educativos, pero consideran que el liderazgo a nivel educativo en general es deficiente; solo 28% de los docentes creen que participan en el rumbo general de su centro educativo y solo 10,5% consideran que participan en la práctica a nivel nacional o internacional, lo que sugiere una disparidad entre los docentes y las autoridades educativas. Sin duda, en 2013 más de 20% de los puestos de liderazgo educativos continuaron vacantes.

En Escocia, 54% de los maestros de aula y 89% de los líderes escolares entrevistados (sin tomar en cuenta la dirección) señalaron que se les dio responsabilidades de liderazgo en su centro educativo y 59% de los líderes sienten que tienen influencia significativa en el rumbo que está tomando su centro educativo. Sin embargo, solo 21% de los docentes reportaron haber tenido el liderazgo a nivel local (si bien fue ligeramente superior para los líderes escolares, con 52%) y solo 7% de los docentes y 17% En términos generales, tanto los docentes como los líderes escolares sienten que su liderazgo recae en su función oficial – especialmente para los directores, pues 92% estuvo de acuerdo con esa aseveración mientras que solo 24% siente que su liderazgo proviene de especificaciones fuera de su rol.

En Ontario, los docentes están de acuerdo en que el desarrollo de posiciones de liderazgo se debió principalmente a ellos mismos; 68% de los docentes en Ontario creen que son responsables de su propia trayectoria de ascenso. Esta postura es bastante consistente tanto en docentes francófonos (62.5%) como de habla inglesa (69%).

Los factores que inhiben el liderazgo docente varían significativamente. Las problemáticas que emanaron de nuestra investigación incluyen el riesgo de distracción de la administración, el control relativo de la evaluación y el diseño de trayectorias de ascenso. Por ejemplo, en Suecia, los directores reportan enfrentarse al reto de cargas académicas pesadas, las que limitan su habilidad de priorizar el liderazgo pedagógico. Las cargas académicas involucran grandes cantidades de labores administrativas y administración escolar (en especial si se comparan con las respuestas de los docentes suecos) – 78% de los líderes reportan deberes administrativos generales como una principal/considerable parte de su rol, a diferencia de 60% de los docentes.

El que los sistemas estén organizados para lograr el liderazgo docente por medio de trayectorias profesionales o programas de entrenamiento específicos

En Suecia ha habido una serie de oportunidades de liderazgo docente en los últimos años. Dados los resultados decrecientes en los resultados de PISA de 2000 al 2012, se ha asumido una aproximación de mejoras educativas basada en el consenso por medio de la comisión de docentes escolares, investigadores y representantes de sindicatos y organismos a quienes se les encargó las propuestas para mejorar el sistema de una forma sistemática.

En Singapur, las tres rutas de carrera profesional ofrecen mayores oportunidades alcanzar roles de liderazgo que en las otras jurisdicciones. Por ejemplo, la Ruta de especialista senior le brinda a los docentes la oportunidad de involucrarse en desarrollo curricular medio tiempo o tiempo completo, a nivel de centro educativo o a niveles incluso de currículo nacional. Por otro lado, la Ruta de liderazgo le ofrece oportunidades de asumir roles como líder de distrito escolar, regional o nacional en el sistema educativo. Además, los funcionarios en todos los niveles han sido en algún momento docentes.

El Ministerio de Educación de Ontario busca ofrecer oportunidades para el aprendizaje colaborativo y la mejora del liderazgo docente. En 2007 se lanzó el Plan de Liderazgo de Aprendizaje Docente (TLLP) para apoyar a los docentes que desean mejorar sus habilidades en liderazgo, en un intento por facilitar el intercambio de conocimiento.

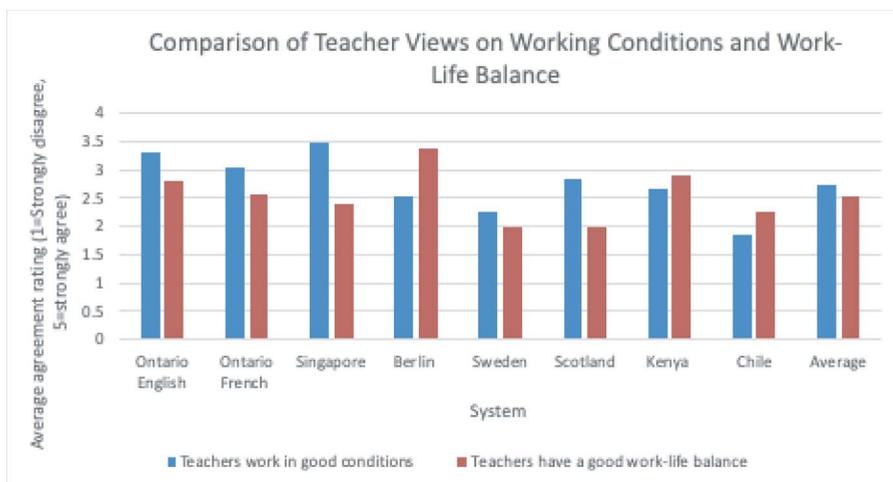
Puesto que en Chile la educación es en gran medida descentralizada, el liderazgo escolar en la práctica es tradicionalmente más administrativo que pedagógico y juega un rol muy limitado en la evaluación docente. Otra consecuencia de la descentralización es un liderazgo desarrollado predominantemente por medio de la capacitación dentro del centro educativo (aprendizaje por experiencia) más que como desarrollo profesional. Para mejorar las habilidades y competencias en liderazgo, la administración del currículo y la administración del ambiente escolar y los recursos, se presentó en 2005 el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. Así mismo, en 2011 se presentó la Ley de Calidad y Equidad de la Educación significa que ahora los directores de centros educativos se seleccionan mediante exámenes, se les paga mejores salarios, reciben más autonomía de las decisiones educativas y se les ofrece mayor información sobre la posibilidad de desarrollo financiero.

En Kenia, los directores de centros educativos reportan tener dificultades para ir más allá del rol de cumplimiento; no es sino hasta hace poco que han tenido acceso a capacitación, por lo que el liderazgo docentes es un relativo vacío.

El que existan problemáticas sistemáticas que inhiban la autonomía docente

En Ontario, Singapur y Escocia, más docentes sienten que tienen buenas condiciones laborales de lo que creen que tienen un buen equilibrio de su vida laboral y personal. En Berlín y, en menor grado, en Chile, más docentes sienten que tienen un mejor equilibrio de su vida laboral y personal que buenas condiciones laborales. En Suecia y Kenia, las diferencias entre ambos es marginal. La tasa combinada menor para los resultados positivos ocurren en Suecia y Chile.

Figure 8



Hay ejemplos específicos de factores que interfirieron en el desarrollo de liderazgo docente, tales como sobrecarga administrativa, horarios de trabajo excesivos y la necesidad de supervisar la evaluación y valoración docente en las jurisdicciones participantes.

En Suecia, los directores de centros educativos reportan que sus difíciles cargas laborales limitan su habilidad de darle prioridad al liderazgo pedagógico y causan estrés y un equilibrio poco saludable del equilibrio entre su vida laboral y personal. Los directores también deben dedicar grandes cantidades de su tiempo a tareas administrativas. Del pequeño número que respondió a nuestra encuesta, 78% y 44% respectivamente mencionan sus tareas administrativas y el participar en la administración de su centro educativo como funciones principales o considerables de su rol, a diferencia de 60% y 22% de los docentes. Ninguno de los líderes escolares que respondieron a nuestra encuesta sienten que trabajan en buenas condiciones laborales o que tienen un buen equilibrio entre su vida laboral y personal. Los resultados también son bajos para los docentes, con 12% y 7%.

En Kenia, la falta de disponibilidad de capacitación en liderazgo de forma sistemática hasta hace poco, así como la necesidad de centrarse en la supervivencia y el cumplimiento, han tenido un impacto similar.

Rol de proyectos específicos de desarrollo en la creación de oportunidades para liderazgo docente

Hemos observado una serie de ejemplos de desarrollo de liderazgo docente realizado a través de iniciativas o proyectos deliberados específicos .

En Escocia, éstos se han llevado a cabo por medio de estructuras e iniciativas para docentes, tales como Tapestry 'Great Teaching – Great Learning' Programme, el cual se centra en desarrollar "líderes del aprendizaje" por medio de clases magistrales, sesiones de apoyo y el establecimiento y apoyo de las School Learning Communities. La creencia de que el aprendizaje se centre en las aulas se puede observar en Berlín, por medio de las opiniones sobre liderazgo docente. Tanto los líderes escolares (92% poco o del todo no involucrados) y docentes (95.75% poco o del todo no involucrados) sugiere que no han tomado el liderazgo en actividades tanto a nivel local como internacional.

Los líderes en algunos sistemas han reportado en las encuestas que se les presentó considerables oportunidades a menudo para tomar el control de actividades de desarrollo (52% de los líderes en Escocia, 80% de los líderes en Singapur y 89% líderes en Suecia.) Sin embargo, la información sobre los otros sistemas es limitada, por lo que difícil determinar si es parte de una tendencia consistente en otros sistemas o una serie de valores atípicos.

C. Rol y valores docentes

Esquema

En esta sección nos centramos en los roles cotidianos de los docentes en las siete jurisdicciones, los valores que ponen en práctica al fungir esos roles y la contribución clave de valores aportado a llos conceptos docentes de su identidad profesional. Lo examinamos en cuanto a:

- ▶ la posición comparativa de los docentes y de la educación en las siete jurisdicciones de nuestro estudio;
- ▶ las características clave y perfiles de los roles docentes; y
- ▶ cómo las normas profesionales a nivel de sistema (cuando éstos se dan), así como las características de desempeño valoradas por los docentes a nivel individual, se integran a cómo los docentes realizan su rol.

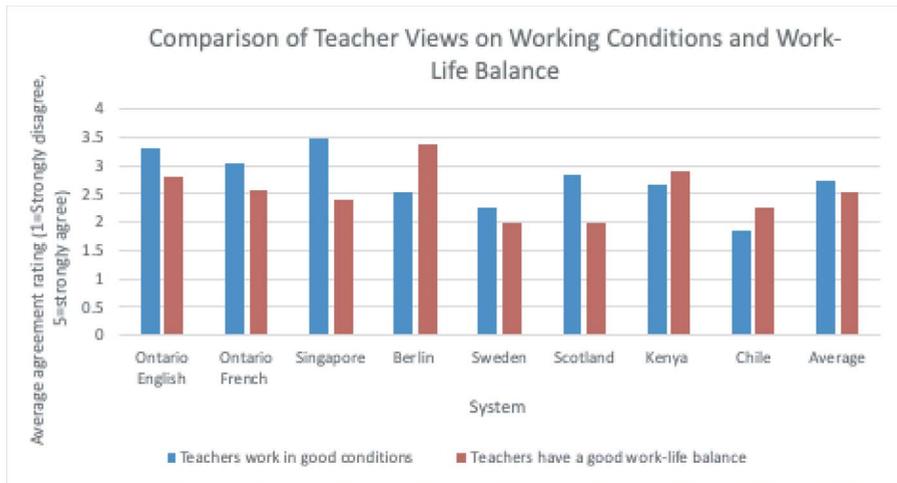
La posición de la educación y de los docentes

Los siete sistemas de nuestro estudio ofrecen un panorama mixto respecto de la posición relativa de la educación; un 60% de los docentes encuestados en Singapur que están de acuerdo con 'la educación es valorada en mi país', a diferencia de solo 4% de los docentes de Suecia. En Chile, solo 5% de los docentes encuestados sienten que 'la educación es valorada en mi país'. Hubo un rango similar en cuanto a cómo sienten los docentes que son respetados, de un 50% de los docentes en Singapur que estaban de acuerdo con esa aseveración a solo 9% en Chile.

Posición versus condiciones laborales

Una forma en que buscamos comprender el impacto de la posición de los roles de los docentes en la vida cotidiana fue comparando las métricas de la posición del docente (las respuestas a la encuesta en que se les pregunta si los docentes sienten que la educación es valorada y si la enseñanza es respetada en sus jurisdicciones) contra cómo se sienten los docentes sobre sus condiciones laborales (entre ellas el equilibrio de sus vidas laborales y personales y el salario que reciben por el trabajo que realizan).

Conforme se representa en la figura 9, el comparar estas dos medidas compuestas revela que en seis de los ocho sistemas (los sistemas de Ontario inglesa y francesa se muestran por separado), más docentes sienten que la educación es respetada y valorada en su país de lo que sienten que trabajan en buenas condiciones, lo que demuestra que los altos niveles de respeto no son suficientes para garantizar buenas condiciones laborales.



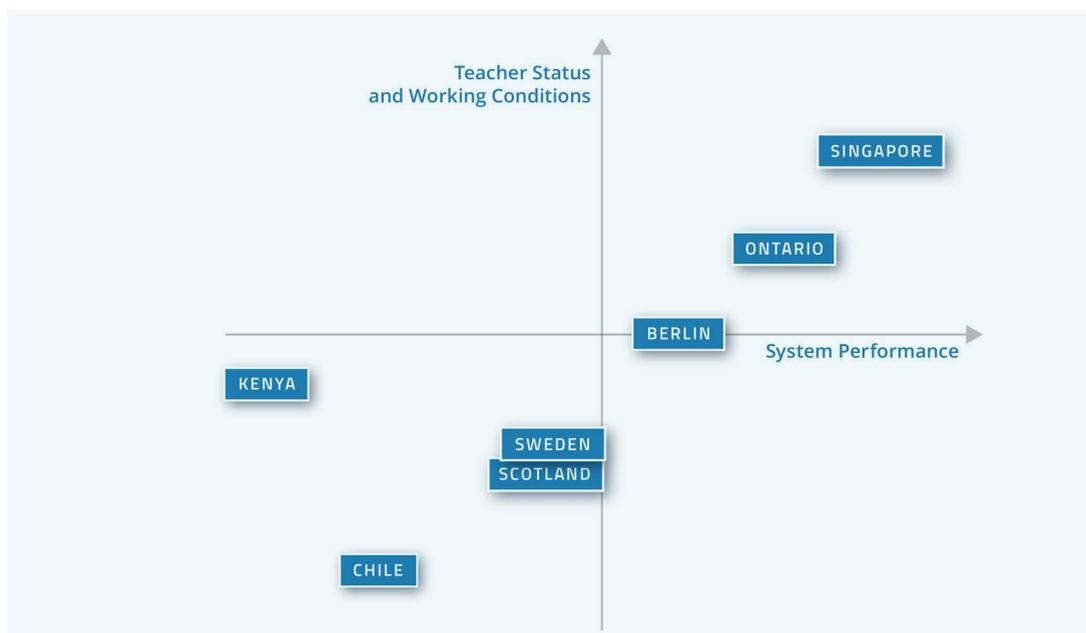
Posición versus desempeño del sistema

Por el contrario, la figura 10 ilustra el fuerte alineamiento entre la percepción de los docentes en cuanto a su posición profesional y el desempeño del sistema en el que operan –a mayor nivel de uno, mayor nivel del otro. Conceptos como posición son culturalmente específicos e involucran tanto cuánto se aprecia la profesión en general como la del valor de la educación. Sin embargo, la armonía general de las respuestas es impactante.

La excepción al patrón es Kenia, en el que el desempeño del sistema fue el menor de los siete sistemas, pero en el cual los docentes de la encuesta mostraron que sienten que son más respetados y trabajan en mejores condiciones que en Chile, Escocia o Suecia². Esto probablemente pueda atribuirse a los altos niveles de descentralización y varianza que se presentan en Kenia (por ejemplo, entre centros educativos urbanos y rurales), en comparación con sistemas más homogéneos como Escocia y Suecia.

2 Stromquist, N. P. (2018). The Global Status of Teachers and the Teaching Profession. Recuperado de http://IE-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf

Figura 10: Posición del docente y condiciones laborales comparados con el desempeño del sistema



Características del rol cotidiano del docente

Como parte de la Encuesta de identidad profesional internacional del CUREE, los docentes de los siete sistemas de los casos de estudio, se les preguntó a los docentes que reflexionaran cuáles actividades y tareas que realizan como parte de su trabajo son las más significativas para su rol. Esta consulta reveló que:

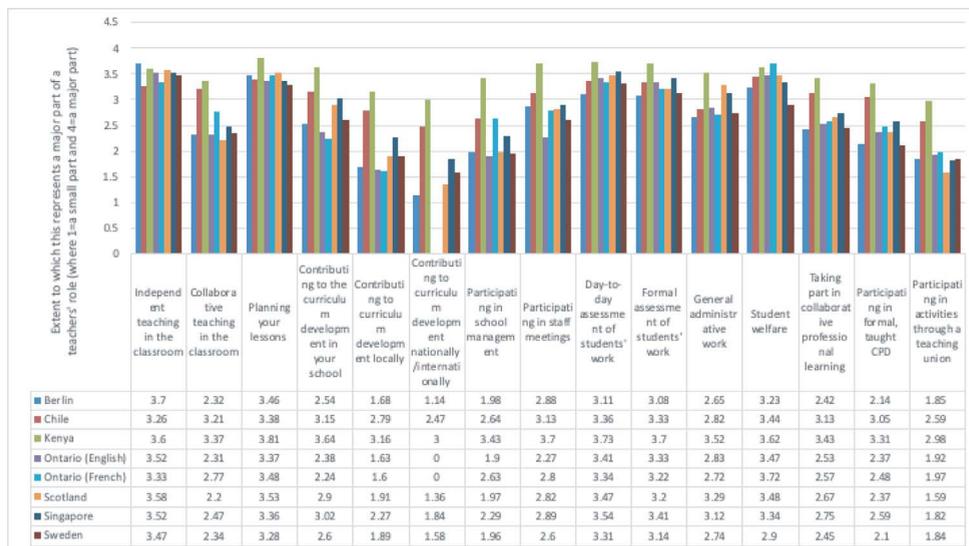
- ▶ Como era de esperar, en cuatro de los siete sistemas, la enseñanza independiente en el aula (a diferencia de enseñanza colaborativa o en equipo) se calificó como el elemento más importante de ser docente; más de 70% de los docentes de Ontario, Berlín, Suecia y Escocia lo citaron como uno de los roles más importante.
- ▶ Fue más sorprendente que en los otros tres sistemas hubiera gran variación –Iso docentes de Chile calificaron el bienestar estudiantil como el rol más importante, a diferencia de evaluación cotidiana del trabajo estudiantil en Singapur y planificación de lecciones en Kenia.

- ▶ Por el contrario, contribuir al desarrollo del currículum o compartir materiales de enseñanza a nivel local y nacional fue la actividad que los docentes en todos excepto uno de los sistemas considera el menos significativo de su rol (testa pregunta no se planteó a los docentes de Ontario). Esta actitud fue especialmente predominante en Berlín, donde 89% no sienten que sea parte de rol del todo (diferente al desarrollo intraescolar³). Los docentes de Kenia por excepción calificaron las contribuciones al currículo aproximadamente al mismo nivel que las contribuciones a todas las otras formas de actividad. Los docentes identificaron interacciones y actividades como parte de sindicatos de enseñanza como elemento menos importante de su rol. Sin embargo, las diferencias entre categorías fueron marginales. También es importante señalar que la muestra fue mucho más pequeña en Kenia y que los docentes que participaron lo hicieron en medio de una oleada de reformas lideradas por el gobierno.

La figura 11 a continuación muestra las actividades que los docentes debían calificar y ofrece un promedio ponderado en cuanto a la medida en que se sienten que éste representa una gran parte de su rol (donde 1 es una pequeña parte de su rol y 4 representa una gran parte de su rol). Podemos ver que:

- ▶ Hay un patrón general en todas las siete jurisdicciones de enseñanza independiente en el aula, planificación de lecciones, evaluación de trabajo estudiantil y velar por el bienestar de los estudiantes como aquellos aspectos más significativos del rol cotidiano de un docente; contribuir con el desarrollo de currículo a nivel de centro educativo, local y nacional se señaló como menos significativo.
- ▶ La evaluación cotidiana del trabajo estudiantil fue señalada como más significativo que otras formas más formales de evaluación, si bien solo por un pequeño margen en la mayoría de los sistemas, salvo por Escocia, Singapur y Suecia, donde la diferencia fue ligeramente mayor.
- ▶ Los docentes también calificaron el tomar parte en el aprendizaje colaborativo como una parte mayor de su rol que participar en DPC; ambas actividades fueron calificadas más altamente en Suecia.
- ▶ El participar en actividades por medio de un sindicato educativo fue de importancia medio-baja para los docentes en todos los sistemas, pero fue inferior en Escocia, con un promedio ponderado de solo 1,59.
- ▶ Si bien el desarrollo de currículo se calificó como menos importante en todos los sistemas, en el sistema considerablemente menos centralizado de Kenia los docentes creen que juega un rol más significativo en sus actividades cotidianas que en otros sistemas (con un promedio ponderado de 3 para desarrollo de currículo nacional e internacional, a diferencia del promedio de 1,14 para Berlín en el otro extremo de la escala).

Figura 11: Actividades realizadas como docente y la medida en que los docentes las consideran una parte importante de su rol

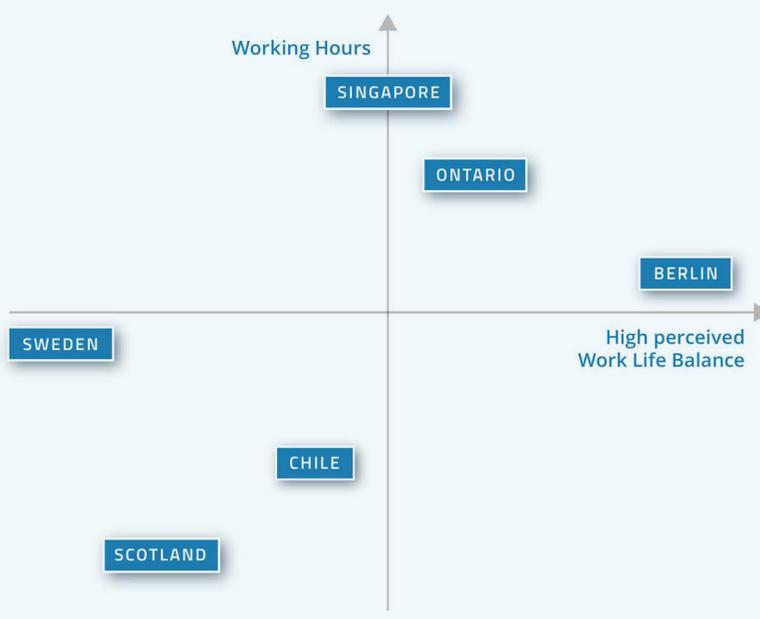


Patrones de trabajo y carga académica docente

De acuerdo con el informe TALIS, la cantidad de horas laborales promedio de un docente es 47 horas por semana, dividida entre tiempo de enseñanza en aula (un promedio de 19 horas) y trabajo fuera de horas de clase (un promedio de 28 horas). Tres de nuestros siete sistemas de caso de estudio reportaron horas laborales por encima del promedio y cinco reportaron un promedio de horas efectivas en aula mayor. Singapur fue el sistema más divergente de las normas del TALIS, como la única jurisdicción donde los docentes utilizan horas por debajo del promedio para enseñanza en aula (17 horas) pero pasan mucho más del tiempo promedio en actividades fuera de aula (39 horas), lo que resulta en el número total de horas laborales más alto de los siete sistemas, un total de 56 horas por semana, 5 de las cuales se dedican a tareas administrativas (superior al promedio del TALIS). Por el contrario, los docentes de otros sistemas reportaron invertir menos del tiempo promedio en actividades fuera del aula (salvo por Kenia, que no asigna horas laborales para docentes fuera de las lecciones); todos excepto Suecia (que cumple con el promedio del TALIS) invierten más del tiempo promedio en enseñanza en el aula.

La figura 12 a continuación registra las horas laborales de los docentes en los siete sistemas y la medida en la que los docentes sienten que logran un buen equilibrio de vida profesional y personal. Es difícil encontrar un patrón entre ambos, lo que sugiere que es algo inexorablemente determinado por el contexto en que operan los docentes (p. ej. el equilibrio comparativo entre la vida profesional y personal de cualquier otra carrera) y limita la medida en que se puedan comparar con claridad los resultados

Figura 12: Horas laborales docentes y percepción del equilibrio entre la vida profesional y personal



Normas profesionales e influencias

Cuando se les pidió que calificaran sus más importantes influencias en su identidad profesional, los docentes de seis de los siete sistemas (donde los sistemas de habla inglesa y francesa de Ontario se definen individualmente), mencionaron al auto-aprendizaje continuo y aprendizaje profesional como más importante influencia en sus identidades profesionales. Esto guarda clara relación con las

normas profesionales docentes generalmente aceptadas a nivel de sistema en una serie de sistemas⁴ – tales como el National Improvement Framework en Scotland, que se centra en construir un personal capacitado altamente profesional que pueda explotar el potencial del nuevo currículo”.

Para los docentes en Berlín y de habla francesa en Ontario, la colaboración con otros docentes en su propio centro educativo o en aquellos cercanos se consideran un influencia más significativa. En Ontario es posible que esto se enlace con el énfasis en colaboración incorporado al TLLP y las normas profesionales de Ontario College of Teachers.

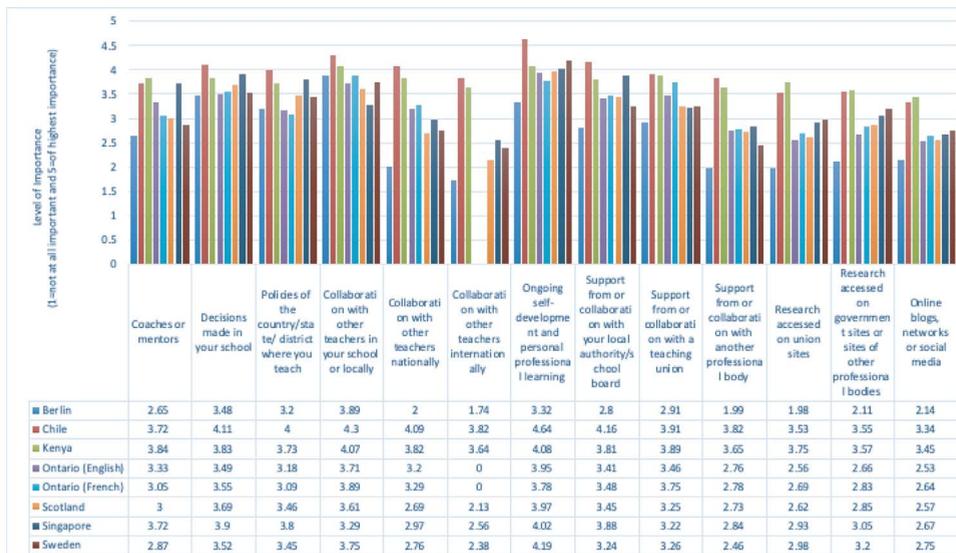
En Berlín, parece ser consistente con la naturaleza de la disposición de DPC, tal como conferencias regionales, talleres y grupos de trabajo escolares - y con el énfasis en colaboración de pares del Senado de Berlín, la Asociación Educativa y el Sindicato de Educación y Ciencia.

En lo que respecta lo que los docentes creen es la influencia menos importante, hay un panorama más mixto, con respuestas que incluyen:

- ▶ teachers in Ontario, Kenya and Chile, who felt that online blogs, networks and social media had played the least significant role in shaping their skills and attitudes;
- ▶ teachers in Singapore, Sweden and Scotland, who rated collaboration with other teachers internationally as the least important, implying less of a push on international collaboration at a system level due to priorities in other areas; and
- ▶ teachers in Berlin who rated research accessed on the teaching union website as their least important influence, with 37% of teachers surveyed saying that this was “not at all important”.

La figura 13 a continuación muestra la gama completa en todos los sistemas.

Figura 13: Influencias docentes y la importancia que los docentes les asignan en formar su identidad profesional



¿Cuál de sus características propias valoran los docentes más?

Cuando se les preguntó cuál creen que es su objetivo principal como docentes, las respuestas más populares entre los encuestados fueron:

- ▶ promover en sus estudiantes los intereses y el disfrute educativo en Ontario, Escocia y Chile; y
- ▶ educar a sus estudiantes para que sean buenos estudiantes en Singapur, Berlín y Kenia. Para Kenia en particular esto se alinea con las reformas recientes en política, que buscan asegurar que los estudiantes posean las habilidades que necesitan para vivir y trabajar en el siglo XXI y puedan co-existir como ciudadanos responsables en su jurisdicción.
- ▶ Por otra parte, en Suecia se reportó que comunicar el conocimiento de la materia a los estudiantes es el objetivo principal, lo que se alinea con el énfasis a nivel de sistema en favorecer el conocimiento.

En los siete sistemas, garantizar el éxito estudiantil en las evaluaciones formales se consideró el objetivo educativo menos importante, aunque en Kenia el contexto de las extensas reformas diseñadas para estimular las mejoras en el desempeño del sistema. Sin embargo, 25% de los docentes sí consideran que este objetivo es de “suma importancia”.

Una variación similar se presentó en lo que los profesores consideran lo más característico de ser un buen docente, donde:

- ▶ los docentes en Ontario, Singapur y Escocia valoran más su habilidad de construir relaciones laborales positivas con estudiantes y colegas;
- ▶ los docentes en Suecia y Kenia consideran que tener buen conocimiento de la materia es su característica más importante;
- ▶ los docentes de Berlín califican las habilidades de manejo del buen comportamiento como más valiosa; y
- ▶ los docentes en Chile valoran más la práctica de reflexionar sobre su práctica docente.

En el otro extremo de la balanza se encuentran las características que los docentes consideran son menos importantes para ser un buen docente son contribuir con el desarrollo continuo y amplio de la comunidad docente (en Ontario, Berlín, Escocia y Kenia), acreditaciones profesionales (en Singapur y Chile) y habilidades organizacionales y administrativas (en Suecia).

d. Desarrollo y aprendizaje profesional

Definición

Para efectos de este informe, hemos definido el desarrollo continuo profesional (DCP) como el apoyo constante a los docentes para que desarrollen sus habilidades, conocimiento y experiencia más allá de su formación docente inicial (FDI); definimos formación y desarrollo profesional continuo (FDPC) como los procesos y actividades que los docentes emprenden cuando participan en DCP y responden a ello. En esta sección se compara las experiencias de los docentes en las siete jurisdicciones en cuanto a la FDPC y el impacto en sus identidades profesionales en lo que respecta:

- ▶ la medida en que el DPC es un área de interés para los formuladores de políticas y el impacto que tiene en la participación docente;
- ▶ dentro de este tema, cuáles son las prioridades de la FDPC en las distintas jurisdicciones;
- ▶ la relación entre la valoración del desempeño, avance profesional y la FDPC; y
- ▶ las características comunes de la disposición y los procesos de la FDPC.

¿En qué medida es la FDPC una preocupación específica de los formuladores de política?

En las jurisdicciones de los siete casos de estudio, la medida en la que la FDPC docente sea administrada y financiada de forma centralizada osciló desde la práctica integrada y bien financiada de Singapur, Ontario y Berlín hasta niveles bajos de centralización y financiamiento en Escocia y Suecia. Para tanto Chile como Kenia, el panorama es más complejo, pues las políticas educativas en ambos sistemas se hallan actualmente en un proceso de reforma nacional en lo que respecta la FDPC, si bien las percepciones de los docentes en estas jurisdicciones no siempre reflejaron este ambiente de políticas.

En la International Teacher Professional Identity Survey del CUREE, un promedio de tan solo 14% de los docentes en ambas jurisdicciones reportaron que pueden hacer tanta FDPC como quisieron⁵. Esto sugiere que, si bien la demanda es alta, no ha resultado en mayor oferta de la misma. La atención explícita de los formuladores de política en el desarrollo docente es particularmente predominante en Singapur, donde los docentes reciben una cantidad sustancial de FDPC a lo largo de sus carreras. Esto es estimulado por las políticas gubernamentales; los lineamientos del ministerio estipulan que cada docente debe intentar participar en 100 horas de FDPC al año, 60% de éste centrado en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Esto contrasta significativamente con Kenia, donde toda la FDPC se debe tomar en su tiempo libre. Ontario es otro sistema en el que la estrategia educativa enfatiza fuertemente en la importancia del DPC.

5

Hallazgo confirmado por tromquist, N. P. (2018). The Global Status of Teachers and the Teaching Profession. Recuperado de http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteach-ers_eng_final.pdf

El Teacher Learning and Leadership Programme (TLLP) es un excelente ejemplo de ello; una oportunidad de aprendizaje profesional anual basado en proyectos, diseñado para facilitar los roles de liderazgo de pares en los docentes en materia de currículo, prácticas instructivas o de apoyo de otros docentes. Berlín también ofrece acceso central a recursos de DPC por medio de instituciones estatales como el Instituto Federal para las Escuelas y los Medios de Comunicación (LISUM), el Senado de Berlín y el Sindicato de Educación y Ciencia. Estas organizaciones permiten a docentes acceder a conferencias regionales, talleres intraescolares, grupos de trabajo y recursos en línea.

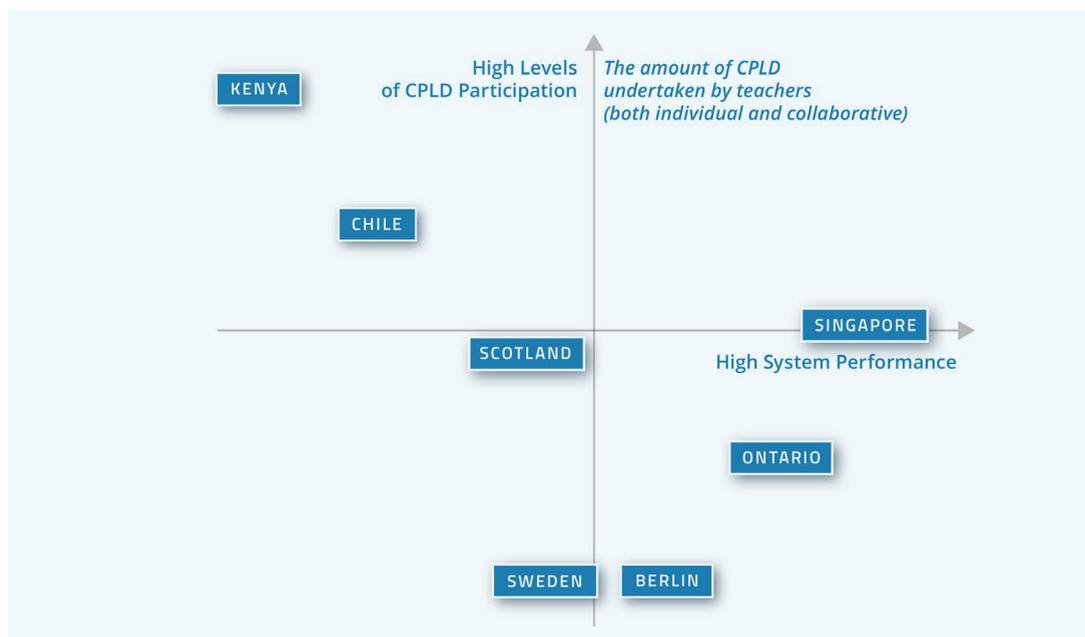
Sin embargo, a diferencia de Singapur y Ontario, más de la mitad de los docentes encuestados en Berlín no sienten que se les haya dado suficiente tiempo o incentivos para participar en DPC, por lo que solo 39% de los encuestados reportaron participar en programa de desarrollo profesional a largo plazo, lo que sugiere que el acceso a los recursos no basta para garantizar la participación en DPC. Al igual que en Singapur, se requieren tiempo y recursos suficientes para que los docentes puedan asumir las oportunidades de desarrollo que se les ofrece. El tiempo y los recursos son problemas también en Suecia. Si bien no es un requisito legal, a los docentes tienen derecho a 104 horas de FDPC. La responsabilidad de la FDPC recae en el gobierno y las municipalidades, donde el gobierno se asegura de que la capacitación de servicio esté disponible en todas las partes de la jurisdicción, mientras que los organizadores escolares deben garantizar que su personal esté debidamente capacitado. Sin embargo, solo 20% de los docentes encuestados reportan haber recibido el tiempo y los recursos para la FDPC y solo 17% consideran que se les ofreció incentivos para participar. En Escocia, el sistema y la iniciativa para el DPC es tal vez la menos centralizada; la evidencia sugiere mucha de la motivación para aumentar el DPC docente proviene de los docentes mismos y que los recursos no siempre se ofrecen de forma consistente para apoyar y estimular este proceso.

¿Cómo afecta la participación docente?

Las formas en que los docentes experimentan y participan en las iniciativas de políticas centralizadas en materia de FDPC varían sustancialmente en los siete sistemas. Es posible determinar una correlación entre el énfasis centralizado impulsado por políticas en materia de FDPC y los niveles de participación docente en los extremos de la escala, que va desde Singapur, donde la gran mayoría de los docentes encuestados indican que pudieron realizar toda la FDPC que quisieron, a Suecia, donde la cifra fue menor de un tercio. Sin embargo, este vínculo es más complicado en los resultados del medio. Por ejemplo, 74% de los docentes encuestados en Kenia reportan que se les ha dado tanta FDPC como han querido (aunque vale indicar que se debió en gran parte a obtener títulos o certificaciones), a diferencia de 44% de los docentes en Ontario, a pesar de que Ontario cuenta con políticas más robustas en cuanto a su compromiso con la FDPC. De manera similar, en Escocia, a pesar de recursos centralizados inconsistentes para la FDPC, casi todos los docentes encuestados indican que activamente buscaron desarrollar su práctica docente; más de tres cuartos reportó haber participado en una actividad de desarrollo de forma continua. Es importante señalar que el fuerte compromiso de FDPC en Singapur no está exenta de problemas, pues ha dado pie a un aumento en la 'fatiga de desarrollo profesional' en el sistema. Otros factores que juegan un rol en influenciar cómo y cuánto participan los docentes en FDPC se exploran más adelante en esta sección.

La figura 14 a continuación registra la participación de los docentes en FDPC en las siete jurisdicciones y el desempeño del sistema. Es difícil elucidar un patrón claro entre ambos, pero la posición de varias jurisdicciones es interesante. Si bien los docentes en Kenia y Chile reportan haber participado en los más altos niveles de FDPC, también tienen los sistemas de más bajo desempeño. Las dos jurisdicciones de más alto rendimiento, Singapur y Ontario, reportan niveles promedio de participación en FDPC en comparación con los otros.

Figura 14: Desempeño del sistema y cantidad de FDPC realizado por docentes en cada jurisdicción



¿Cuáles son las prioridades de FDPC y cuál ha sido la experiencia de los docentes?

En los siete sistemas de los casos de estudio, la pedagogía y el avance estudiantil estaban al frente de las iniciativas de FDPC en mayor o menor medida y más o menos explícitas en cuanto a las directivas. Por ejemplo:

- ▶ En Singapur, la atención de la FDPC a nivel de políticas se centra en cinco puntos clave: ética profesional, competencia, colaboración, liderazgo transformativo y construcción de comunidad. Sin embargo, mucho de la FDPC que toma lugar en el centro educativo se centra más directamente en estrategias pedagógicas y el apoyo del avance estudiantil. Como ejemplo, las metas del avance docente se basan tanto en las aspiraciones del proceso y la medida de los resultados, tomando en cuenta también el desempeño en la evaluación estudiantil.
- ▶ En Berlín la política se centra más específicamente en pedagogía e impregnado en la tradición alemana de 'Bildung', que concibe el rol de la educación como un promotor de los esfuerzos para comprender por medio de actividades de reflexión y experiencia, central en el desarrollo escolar y el diseño de currículo además de FDPC.



En Kenia, el enfoque pedagógico de la FDPC es relativamente nuevo. Hasta hace poco, la FDPC se centraba más en el desarrollo de habilidades, entre ellas habilidades financieras y competencia digital. También en Escocia el cambio sustancial y las reformas educativas han obligado a los docentes a estar actualizados y participar en el aprendizaje profesional, lo que ha llevado a que los docentes sientan que la FDPC es más importante para sus necesidades y, por lo tanto, más centrada en el impacto del estudiante.

¿Están la evaluación del desempeño y el avance profesional relacionados con FDPC?

La medida en la que están formalmente relacionadas la evaluación del desempeño y el avance profesional a las oportunidades de FDPC —incluyendo el coaching— varía entre los siete sistemas. En Singapur y Ontario, los sistemas en que la FDPC están más centralizados y priorizados por los formuladores de políticas, la FDPC se vinculó a la revisión del desempeño en cuanto a apoyo continuo para aquellas necesidades identificadas como parte del proceso de revisión, pero no era un requisito formal para el avance profesional (y consiguiente mejora en el salario). El proceso de revisión de desempeño en ambos casos está diseñado para fomentar el desarrollo docente e identificar las oportunidades de apoyo adicional donde se requiera. Por el contrario, en Berlín, otro sistema con recursos para la FDPC centralizados, hay poca o ninguna evidencia de que las estructuras de evaluación del desempeño estén relacionadas con participación en FDPC o con certificación. Esto puede estar relacionado con la cifra relativamente alta de docentes que creen que sus superiores les ofrecen suficientes incentivos para obtener FDPC.

En tanto Suecia como Kenia las recientes reformas al sistema buscan crear vínculos entre el DPC y avance profesional. EN Suecia, este vínculo se formalizó al crearse dos nuevos puestos para docentes que demostraran “enseñanza de alta calidad”. A pesar de ello, como reporta la OCDE en 2015, los docentes indicaron que sienten que las oportunidades para recibir realimentación sobre su práctica profesional son limitadas. En Kenia, por otro lado, a pesar del apoyo y recursos limitados para la FDPC, puede ser que los docentes requieran participar en capacitación especial para lograr ciertas certificaciones, antes de poder ascender en su carrera, lo que probablemente explica por qué 79% de los docentes encuestados han logrado certificaciones adicionales como parte de su desarrollo profesional.

¿Cuáles son las características de la oferta y los procesos de FDPC ?

Colaboración y red de contactos

La colaboración y las redes de contactos figuran en la oferta de FDPC en seis de las siete jurisdicciones; la excepción es Chile, donde lo innovador de la iniciativa de FDPC actual significa que aún no se tiene claro la medida en que la colaboración es un factor. En Singapur, donde FDPC está integrado, la colaboración es parte de la oferta de FDPC, incluso es parte del sistema de evaluación; también está integrada a actividades de desarrollo como el Research Lesson Study y el formar parte de las comunidades profesionales de aprendizaje. En Berlín y Kenia, se reportó que los sindicatos juegan un rol específico en el desarrollo de colaboración de pares como parte del DPC. EN Berlín, donde la forma más común de FDPC son las conferencias regionales, los talleres en centros educativos y los recursos en línea, el Sindicato de Educación y Ciencia también ofrece recursos en línea y la organización de redes para la colaboración de pares. En Kenia, 68% de los docentes calificaron las redes de contactos, usualmente por medio de los patronos o redes organizadas por sindicatos, como una de las principales partes de su rol. Este es el caso en Suecia. En Escocia, por el contrario, si bien 71% de los docentes reportan tomar parte en las redes de contactos y colaboración en persona, la mayoría lo consideran una parte relativamente insignificante del desarrollo profesional. En términos generales, los docentes en Escocia reportan participar más en FDPC individual que colaborativa, aunque hay alguna evidencia de actividad colaborativa --por ejemplo, la National Improvement Hub, en línea o el apoyo ofrecidos a las alianzas para la mejora entre autoridades.

Un enfoque en la práctica basada en evidencia

En tres de los siete sistemas —Escocia, Berlín y Chile— los docentes enfatizaron la práctica basada en evidencia. En Escocia en particular, engrana con el fuerte énfasis de las políticas del uso de evidencia para formular su práctica. Casi dos

tercios de los docentes escoceses indican tener acceso a investigación de fuentes académicas, tales como revistas académicas, para mejorar su práctica profesional; un tercio señalaron la investigación individual sobre un tema de interés como una parte sustancial de su rol.

Diseñada para sustentarse a lo largo del tiempo

Pocos de los modelos de FDPC y estructuras de políticas en los siete sistemas mostró evidencia de haber sido diseñada para sustentarse a lo largo del tiempo para apoyar (vía el coaching o mentoring) cambios significativos en la práctica; sin embargo, esto no quiere decir que no ocurra a nivel de práctica individual docente, centros educativos y organizaciones. En Berlín, Kenia y Suecia, la mayoría de los FDPC actualmente se dan como talleres, seminarios o conferencias en los cuales los docentes tienen acceso a conocimiento de especialistas; en ellos, los programas no incluyen explícitamente coaching de seguimiento o apoyo para integrar cambios en la práctica. En Kenia, esta es una de las innovaciones más importantes aportada por las reformas de la TSC actual que obliga a los docentes a transmitir su conocimiento y a desarrollar estructuras que los suministradores del DPC puedan seguir para medir y garantizar la sostenibilidad. Sin embargo, en Ontario, la naturaleza y diseño del TLLP garantiza que la FDPC sea sostenible a largo plazo, como lo refleja el 70% de los docentes encuestados, quienes indican que han participado en alguna forma de programa a largo plazo para desarrollar sus habilidades profesionales.

Comparación con el desarrollo de enseñanza excelente

No logramos encontrar mucha evidencia de que la FDPC esté organizado para crear oportunidades sostenidas de FDPC. Esto puede deberse simplemente a que la investigación no fue suficientemente detallada para hallarlo o que la logística y costos de organizar la FDPC de forma regular y longitudinal sea difícil de imaginar a nivel de sistema y usualmente se determine a nivel de líder escolar. Sin embargo, esto puede ser algo que un sistema local deba considerar al desarrollar política de DPC y FDPC a nivel nacional.

Consideramos que hemos hallado evidencia de una decisión de dar prioridad al DPC centralizado, particularmente en las jurisdicción de más alto desempeño. Con el apoyo centralizado de FDPC se corre el riesgo de un oferta excesivamente centralizada. Este reto particular al desarrollo de las identidades individuales y colectivas de los docentes puede resultar en el desarrollo de una oferta de talla única que a final de cuentas no se ajusta a nadie. Una revisión sistemática de revisiones sistemáticas de FDPC señala que una FDPC efectivo implica que los docentes y facilitadores del DPC deben estar alineados en cuanto a las aspiraciones específicas para sus estudiantes y hacerlo de forma diferenciada para los distintos puntos de arranque de cada docente. Curiosamente, las aproximaciones de apoyo centralizado para la FDPC en Singapur y Ontario parecen estar establecidas según un modelo de docentes que asumen la responsabilidad profesional de y para desarrollar habilidades en la administración de propio aprendizaje profesional. De forma similar, ambos sistemas son de alto rendimiento, por lo que hay poco riesgo de asociar el DPC con un modelo deficitario diseñado a “corregir una práctica pobre”.

Por último, cabe notar de que la FDPC efectivo lleva tiempo. Como muestra la experiencia de los docentes de Berlín, no basta con ofrecer cursos y recursos si a los docentes no se les brinda tiempo suficiente para participar en FDPC.

2. Perfiles de las jurisdicciones

a. Ontario

Contexto y prioridades del sistema

Cada provincia en Canadá tiene su propio Ministerio de Educación, operada por un Ministro de Educación nombrado por el Primer Ministro electo. El Ministerio fija las normas, determina los currículos y asigna fondos a las escuelas estatales en su provincia (NCEE, 2018). El sistema de Ontario, a diferencia de una serie de otras jurisdicciones en el estudio, actualmente experimenta una sobreoferta de docentes calificados; una encuesta de 2015 sugiere que solo un quinto de los docentes recientemente calificados logran una posición permanente en su primer año de enseñar. El salario de un docente es más alto del promedio. Los salarios oscilan de \$48.000 a \$96.000 por año, según la experiencia y certificación. Ontario también tiene un sistema altamente diverso. Actualmente más de un cuarto de los estudiantes en el sistema educativo provienen de fuera de Canadá, por lo que los idiomas inglés, francés, panyabí, urdu, español y árabe son los más hablados en los hogares de los estudiantes de 15 a 19 años. A pesar de los retos que esto implica, en el contexto de desempeño educativo, Ontario se ubica por encima del promedio del país en el estudio de PISA. La profesión docente es altamente respetada; la satisfacción de los padres con los docentes es de alrededor de 80%, lo que sugiere que Ontario es una de las jurisdicciones de más alto rendimiento en este informe. Las prioridades del sistema educativo en Canadá incluyen lograr la excelencia, garantizar la equidad, promover el bienestar y promover la confianza pública, todos los cuales influyen la construcción de la identidad docente.

Rol y valores de los docentes

Los docentes de Ontario enseñan aproximadamente 25 horas por semana e invierten otras 25 en actividades docentes distintas a la enseñanza en aula, superior al promedio del estudio TALIS. Solo 24% de los docentes creen que cuentan con un buen equilibrio de vida laboral y personal; 42% creen que cuentan con buenas condiciones de trabajo y 40% creen que su salario es adecuado para el trabajo que realizan. Si bien los docentes invierten el mismo tiempo enseñando y en otras actividades fuera del aula, la encuesta del CUREE señala que la enseñanza independiente en el aula es una parte sustancial de su rol, además de las actividades cotidianas en el aula, el bienestar estudiantil, planificación de lecciones y tareas administrativas generales. La contribución al currículo se consideró una parte menor del rol docente.

El Ontario College of Teachers (OCT) estableció normas de práctica docente en 1997, que principalmente se alinea con las prioridades del sistema en general. Estas incluyen el compromiso a los estudiantes y su aprendizaje, conocimiento profesional, práctica profesional liderazgo en las comunidades de aprendizaje. Hay altos niveles de consenso respecto de los valores clave que los docentes de Ontario calificaron como importantes que se alinean con tanto las normas profesionales docentes como las prioridades de las jurisdicciones de promover el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.

En la encuesta del CUREE, cuando se les preguntó el objetivo docente más valioso, 54% señalaron que la promoción de los intereses de los estudiantes y el disfrute de la educación es 'muy importante'. Del mismo modo, en muchas de las jurisdicciones en este estudio señalaron que garantizar el éxito en evaluaciones formales se considera como de menor importancia. Los docentes también parecen valorar la importancia de desarrollo personal continuo, el aprendizaje personal profesional y la colaboración con docentes de su centro educativo; todos se alinean con las normas profesionales establecidas por la OCT.

Autonomía, Liderazgo y colaboración docente

En el sistema educativo de Ontario, el Ministerio de Educación supervisa todos los aspectos del sistema de educación pública y a los docentes se les provee el currículo escolar estandarizado de Ontario. Los docentes sienten que poseen un grado aceptable de autonomía y de oportunidades para liderar en su centro educativo, pero están menos seguros de su control del rumbo de su centro educativo y de su influencia más allá de su centro educativo. Lo mismo puede decirse respecto de la percepción de autonomía de las evaluaciones docentes y del currículo, pero, dentro del currículo, los docentes creen que se les da suficiente libertad respecto de cómo desean enseñar. 50% de ellos estuvieron de acuerdo en que les permite emprender lo que desean como educadores.

Además de promover la autonomía en la enseñanza en el aula, el Ministerio de Educación busca ofrecer oportunidades para aprendizaje colaborativo y mejorar el liderazgo docente. En 2007 se lanzó el Teacher Learning and Leadership Plan (TLLP) para apoyar a los docentes que desean continuar su desarrollo profesional, mejorar sus habilidades de liderazgo y facilitar el intercambio de conocimiento. Parece haber sido un emprendimiento exitoso, pues los docentes creen fuertemente que poseen mucha autonomía y alcance para buscar aprendizaje y desarrollo profesional, aunque no parecen tener clara la eficacia de las herramientas de liderazgo y las oportunidades que les ofrece la capacitación.

La noción de que los docentes pueden acceder fácilmente a mejores salarios por medio del desarrollo profesional generó respuestas variadas; poco menos de la mitad de los docentes están de acuerdo en que han tenido la oportunidad de hacerlo. Hubo un consenso que sugiere que emprender posiciones de liderazgo esencialmente queda a criterio de los docentes. 68% cree que ellos son los responsables de su propio rumbo al ascenso, antes que haber recibido apoyo de importancia.

Los sindicatos se perciben como una importante herramienta colaborativa en Ontario, conectado con los objetivos de promover la colaboración entre centros educativos. 68% de los docentes creen que son un medio importante para expresar sus puntos de vista al Ministerio de Educación. Los docentes no creen que se les ofrezca la oportunidad de contribuir de forma colaborativa en las decisiones sobre educación.

Desarrollo y aprendizaje profesional

La estrategia educativa de Ontario se centra fuertemente en la importancia del desarrollo profesional continuo con la introducción del programa TLLP. El programa está diseñado para facilitar el intercambio de conocimiento y apoyar a los docentes Tal crear un ambiente favorable y acogedor para quienes buscan desarrollo profesional . Para lograrlo, el Ministerio de Educación financia alrededor de 100 horas de proyectos TLLP cada año. También está en el proceso de financiar el New Teacher Induction Programme para docentes recientemente graduados por medio del desarrollo profesional continuo con docentes capacitados como mentores.

El énfasis en el desarrollo profesional en las políticas y marcos es consistente con la participación docente. El 88% de los docentes reportan buscaban activamente desarrollar su práctica profesional, 87% participan en cursos en línea para lograrlo y 70% señalan que participar en alguna forma de programa de largo plazo para formarlos como docentes. A pesar de ello, solo 44% de los docentes encuestados sugieren que pueden hacer toda la FDPC que deseen; 36% activamente indican que quisieran participar en más de ellos. Hay también una discrepancia entre las fases docentes y el uso de FCPD, pues 60% de los docentes de primaria están involucrados en FDPC de largo plazo , pero solo 49% de los docentes de secundaria lo hacen.

Análisis

En términos generales, el sistema de educación de Ontario se centra en estimular el desarrollo de la identidad docente por medio del desarrollo profesional, promoviendo al mismo tiempo el compromiso estudiantil. Esto queda claro en los valores demostrados por los docentes, quienes parecen estar altamente motivados y comprometidos con la FDPC. 80% de ellos creen ya sea que se les ofrece ampliamente o que desean realizar más de ella. , lo que se alinea con las prioridades del sistema y los programas instituido recientemente. Sin embargo, los docentes no parecen tener acceso a la cantidad de recursos de FDPC que desean.

Los docentes creen vehementemente en la importancia de premiar y dirigir el conocimiento de sus estudiantes en las aulas y reportan que tienen la autonomía suficiente para emprender lo que desean como educadores en sus aulas.

De forma consistente con otras jurisdicciones en este estudio, los docentes a menudo se sienten enajenados del proceso de toma de decisión en Ontario; creen que no aportan mucho a lo que ocurre en la educación fuera de su aula, específicamente en el área de currículo.

En resumen, nuestra evidencia sugiere que los docentes se involucran de forma positiva en los esfuerzos de la Ontario Teaching Federation para mejorar su propio desarrollo profesional; ambas partes reconocen la importancia de la colaboración y el desarrollo para mejorar.

b. Escocia

Contexto y prioridades del sistema

Las políticas educativas y marcos nacionales para las mejoras se fijan a nivel nacional por el gobierno de Escocia y una serie de agencias nacionales. Sin embargo, las reformas han permitido algún grado de autonomía a las autoridades locales (gobierno de Escocia, 2017).

El sistema educativo en Escocia está en estado de cambio, dados los retos en el reclutamiento y retención de personal docente. En 2019, plazas en 27 de las áreas de autoridad local. Esto se reporta como un resultado de la mala percepción de la educación en Escocia y alrededor del mundo⁶. En la encuesta del CUREE, solo 34% de los docentes encuestados sienten que trabajan en buenas condiciones y solo 22% sienten que son respetados. El gobierno en Escocia apunta a la educación profesional a lo largo de la carrera y a la carga académica docente, ambas de las cuales se reportan como en necesidad de mejoras. También fija prioridades claves en el National Improvement Framework (NIF) que incluyen mejoras en los

6 Stromquist, N. P. (2018). The Global Status of Teachers and the Teaching Profession. Recuperado de http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf

logros, especialmente en las destrezas de lectura y matemáticas, así como cerrar la brecha en los resultados, mejorar la salud y el bienestar estudiantil y mejorar sus habilidades de empleabilidad.

A pesar de sus prioridades, en la actualidad el Reino Unido ha sufrido recortes presupuestarios, por lo cual Escocia trabaja en un ambiente desafiante en cuanto a fondos, lo que ha llevado a asuntos de salarios docentes, los cuales se fijan a nivel nacional; si bien 87% de los encuestados están de acuerdo en que el salario es importante para la posición de su profesión, solo 11% creen que el salario que reciben es apropiado para la cantidad de trabajo que realizan.

Rol y valores docentes

Los docentes en Escocia dedican un máximo de 22,5 horas a tiempo de contacto en el aula, ligeramente superior al promedio del estudio TALIS. Sin embargo, solo requieren tomar parte en actividades 13,5 horas fuera del aula, por lo que tienen la cantidad de horas fuera del aula más bajas en las siete jurisdicciones del estudio. Dentro de esas horas esperadas de trabajo, 77% de los docentes reportan “enseñanza independiente en el aula” como la actividad más sustancial de su rol de docente. No obstante, el tiempo de enseñanza en el aula no incluye actividades como planificación de lecciones y evaluación cotidiana del trabajo de los estudiantes, ambos señalados como parte crucial de su rol. Por lo tanto, el 77% de los docentes mencionan que no sienten tener un buen equilibrio entre su vida profesional y personal.

La NIF es un marco de evaluación, valoración y mejoras que se centra en reformas. Busca garantizar que Escocia tenga una “fuerza laboral profesional y especializada que pueda explotar de lleno el nuevo currículo”. Los docentes en Escocia tienen valores profesionales sólidos; sus ideas en cuanto a educación se centran alrededor de una serie de principios. Los docentes ven la promoción del interés estudiantil y el disfrute de la educación como las metas más importantes de la enseñanza, seguido por educar a los estudiantes para que sean buenos ciudadanos. Al igual que en otras jurisdicciones del estudio, los docentes valoran el éxito académico

en las pruebas como su meta menos importante. Los docentes y las políticas en Escocia están de acuerdo en cuanto a asegurar el bienestar estudiantil. Según comenta una docente de escuela primaria, “mi identidad como docente se basa mucho en saber que hago lo mejor que puedo para cada estudiante”. Además de garantizar el bienestar de sus estudiantes, los docentes en Escocia también consideran que su aprendizaje personal y profesional es la influencia más importante en su identidad docente. Incluso sugieren que se ven altamente influenciado por el contexto general y la identidad colectiva del lugar donde enseña.

Autonomía, liderazgo y colaboración docente

El gobierno escocés anterior aspiraba a crear un “sistema verdaderamente liderado por los centros educativos y los docentes centrado en el menor”, comprometido con el traslado de la responsabilidad de las autoridades locales a los centros educativos. Este objetivo los llevó a introducir Curriculum for Excellence (CfE), descrito como menos prescriptivo que los modelos anteriores y diseñado para darle a los docentes el control sobre la pedagogía y la implementación, para darle estructura y apoyo al mismo tiempo que les brinda la flexibilidad para diseñar un currículo local. Esto es particularmente importante ante los retos de las zonas rurales remotas con centros educativos pequeños y clases multietarias. A pesar de las aspiraciones, la evidencia sugiere que en la actualidad aún hay mucho camino que recorrer para materializar estas metas. En la encuesta del CUREE, los docentes reportan que sienten que tienen mayores niveles de autonomía en su desarrollo profesional individual y profesional, pero considerablemente menos poder de decisión en cuanto a su salario, cómo se les evalúa y los programas nacionales de aprendizaje. Asimismo, 61% de los docentes encuestados sienten que no se les da oportunidad de contribuir en el proceso de toma de decisiones en la educación global en Escocia.

Por medio de políticas como NIF el gobierno escocés ha hecho un gran esfuerzo de promover el liderazgo “en todos los niveles”, lo que se ha identificado como un factor clave para la mejora. Como parte de este esfuerzo, el gobierno en este momento está en el proceso de apoyar mayor colaboración y liderazgo “del

medio". Buscan hacerlo por medio de estructuras e iniciativas para docentes, tales como Tapestry 'Great Teaching – Great Learning' Programme, que se centra en desarrollar "líderes en el aprendizaje" por medio de clases magistrales, sesiones de apoyo y el establecimiento y apoyo de School Learning Communities. Este esfuerzo por un liderazgo a nivel de centro educativo parece reflejarse en las experiencias docentes, pues más de la mitad de los docentes de aula y 89% de los líderes escolares encuestados están de acuerdo con que se les ha dado responsabilidades de liderazgo en sus centros educativos; un 59% de los líderes reportan que han tenido influencia significativa en cuanto al rumbo que toma su centro educativo. Sin embargo, hay una disparidad entre el liderazgo a nivel escolar y a nivel local. Solo 21% de los docentes reportan haber tomado el liderazgo en nuevas actividades o prácticas a nivel local. Esta cifra es ligeramente superior para los líderes escolares, con solo 52%. Únicamente 7% de los docentes y 17% de los líderes escolares sienten que más de las actividades de liderazgo son parte de su rol oficial. Esto es particularmente cierto en el caso de los directores, pues 92% estuvieron de acuerdo con esta aseveración.

Desarrollo y aprendizaje profesional

Hoy Escocia, posee muchas estructuras establecidas para el aprendizaje profesional, tales como las normas del General Teacher Council Scotland (GTCS) para el Career-Long Professional Learning, que inyecta un gran apetito entre los profesores de desarrollar su práctica. La evaluación de la implementación de Teaching Scotland's Future revela que los docentes reportan un mayor enfoque, mayor compromiso y titularidad de las FDPC y mayor conciencia del rango de oportunidades disponibles. Documentos como CFE y NIF, forman parte de una serie de prioridades actuales para el aprendizaje profesional a nivel de sistema. Entre ellas:

- ▶ El aprendizaje colaborativo, liderazgo y conocimiento movilizador
- ▶ Estar al tanto --debido a reformas en el sistema
- ▶ El uso de evidencia para orientar la práctica y compartir la innovación
- ▶ Profesionalismo docente, vinculado con los factores clave para la mejora escolar identificados por NIF, tales como el aumento en los niveles de maestría en el aprendizaje profesional

Hay evidencia que sugiere que los docentes se han comprometido con las prioridades de su desarrollo profesional; por ejemplo, en la encuesta del CUREE, 72% de los docentes reporta que la práctica basada en la docencia es importante para ellos. Al respecto, 60% de los docentes indican que acceden a investigaciones académicas para mejorar sus prácticas y 34% describen la investigación individual en un tema de interés como una parte “grande” o “sustancial” de su rol. 92% de los docentes reportan activamente buscar desarrollar su enseñanza y 76% indican haber participado en actividades de desarrollo de forma continua.

A pesar del enfoque a nivel del sistema en integrar el aprendizaje profesional y crear una “cultura de apertura y evaluación”, en términos generales, los docentes reportaron participar más en FDPC individual que colaborativo. Hay alguna evidencia de que la actividad colaborativa toma lugar en el sistema; por ejemplo, se creó la National Improvement Hub para transmitir conocimiento a lo largo del sistema y se brinda apoyo a las alianzas para la mejora entre autoridades en Glow, una plataforma digital de aprendizaje. Sin embargo, cuando se les consultó, solo un tercio de los docentes siente que las redes en línea son una fuente importante de aprendizaje y solo 40% participa de las redes Internet como parte de su rol. Por otra parte, FDPC en línea no parece ser una parte sustancial en los roles docentes, 71% de los docentes reportan haber tomado parte en una red de contactos cara a cara, ya sea formal o informal, aunque para la mayoría tan solo es una pequeña parte de su rol. La evidencia también sugiere que, si bien hay un gran esfuerzo gubernamental, mucho del impulso para aumentar la FDPC docente proviene de los docentes mismos, aunque no siempre se les provean los recursos para apoyarlos y estimular la actividad. Esto es evidente

en la encuesta del CUREE, donde menos de la mitad de los docentes reciben la FDPC que desean y menos de un cuarto de los docentes reciben el tiempo, los recursos o los incentivos para FDPC. Aunque hay un enfoque en las políticas de mejora, la cantidad y calidad del desarrollo profesional docente, aún no se ha materializado para los docentes.

Análisis

El sistema educativo en Escocia parece centrarse fuertemente en mejorar la percepción de la profesión docente, dado a retos en cuanto al reclutamiento y retención de personal docente. Ha habido un esfuerzo concentrado por mejorar el ambiente laboral docente, lo que incluye aumentar las oportunidades para el desarrollo profesional tanto independiente como colaborativo. Los docentes mencionan un alto grado de compromiso y la capacidad de dedicarse al aprendizaje profesional como la influencia más grande en su identidad profesional. Los docentes también valoran el uso de la evidencia como parte del aprendizaje profesional, incluso evidenciar el impacto en el aprendizaje del estudiante y llevar a cabo investigación individual para mejorar su práctica, lo que se alinea con las prioridades de NIF. Los docentes también tienen ideas fundamentadas donde su rol se centra en garantizar el interés de los estudiantes y el disfrute de la educación, así como valorar sus habilidades para construir relaciones positivas con estudiantes y pares, incluso en algunos casos como parte del aprendizaje profesional colaborativo. A pesar del enfoque a nivel de sistema en integrar el aprendizaje profesional, los docentes reportan que mucho del impulso para aumentar la FDPC proviene de los docentes mismos, donde los recursos no se consideran disponibles.

El gobierno escocés aspira a crear “un sistema verdaderamente liderado por centros educativos y docentes centrado en el niño”, lo que permite un sentido de autonomía como parte de la identidad profesional docente. Busca lograrlo por medio de estructuras como CfE, diseñados para ofrecer apoyo y estructura a los docentes mientras que al mismo tiempo les permite la flexibilidad necesaria para

diseñar un currículo local. Sin embargo, la evidencia sugiere que aún hay mucho que recorrer para que el sistema logre esta aspiración, pues muchos docentes creen que tienen poco o ningún control en áreas que impactan significativamente su identidad profesional, tales como su salario, cómo se les evalúa y los programas nacionales de aprendizaje.

En resumen, la evidencia sugiere que los docentes en Escocia están altamente comprometidos con el profesionalismo y cuentan con gran capacidad para ello; la construcción de consenso es un rasgo característico de la aproximación al diseñar políticas centralizadas. Tanto los formuladores de políticas como los docentes reconocen el rol de los sindicatos docentes para permitirles expresar sus opiniones.

A pesar de sus intenciones y de los canales para expresar la voz docente, nuestros datos también cuestionan el que esa voz siempre se traduzca en un impacto real y pone en duda también la percepción de los docentes de que pueden influenciar la educación tanto a nivel de centro educativo como nacional. Los docentes reportan un alto control sobre cómo enseñan y promueven el bienestar estudiantil. Sin embargo, cuando se trata del rumbo que toman las políticas nacionales --e incluso las de los centros educativos hasta cierto punto-- los docentes fueron más ambigüos respecto de su influencia.

C. Singapur

Contexto y prioridades del sistema

En Singapur, la autoridad se centra en el Ministerio de Educación para todo Singapur, responsable de la educación desde jardín de niños hasta la educación superior. El ministerio es responsable ante el gobierno por los resultados del sistema y controla todos los aspectos de las políticas (NCEE, 2018).

El sistema de educación en Singapur ha recibido fuerte inversión de recursos en los últimos 30 o 40 años, por lo que la metodología ha evolucionado de una dependencia en los libros de texto e instrucción a un sistema que depende

considerablemente en el desarrollo profesional y el reconocimiento de la importancia de un docente bien tratado y capacitado. Gasta más de su presupuesto en educación que cualquier otra nación desarrollada: 20% en educación comparado con 11% en el Reino Unido.

Gran cantidad de los docentes encuestados reportaron que la educación es valorada en la jurisdicción, lo que es consistente con el claro enfoque en la inversión en la educación, pero solo la mitad cree que este respeto se extiende a los docentes en sí. Singapur se ha dado a conocer por su éxito académico y lideró los puntajes promedio en las pruebas de PISA 2015 por su rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias.

En términos monetarios, la enseñanza es una profesión atractiva. Los docentes ganan en promedio \$56.699 al año, en comparación con los promedios nacionales de Singapur de \$45.240 al año. En la encuesta del CUREE, los docentes vinculan el salario claramente con la posición de la profesión, pero solo alrededor de un tercio de los docentes creen que su salario es apropiado para la cantidad de trabajo realizado.

Rol y valores del docente

La visión del Ministerio de Educación para los docentes en Singapur es la de un profesional competente que sea capaz de trabajar tanto independientemente como de forma interdependiente para poder aportar tanto los recursos como la experiencia al aula. La metáfora que usa el ministerio señala que cada docente debe ser una gema con varias caras: la del educador ético, el profesional competente, el estudiante colaborador, el líder transformador y el forjador de comunidad.

Esto corresponde directamente con lo que los docentes de la encuesta del CUREE que indican son elementos valiosos en la profesión. Los docentes y líderes valoran fuertemente la importancia de la enseñanza reflexiva y el desarrollo profesional. También valoraron la importancia de un robusto conocimiento de su materia, la habilidad de establecer relaciones efectivas y su habilidad de colaborar, todos factores que están directamente vinculados a la metáfora de la gema.

FDPC es una prioridad significativa en Singapur, aunque se ve como algo que debería ser autogestionado y justificado según su interés en la práctica profesional. Sin duda, más de la mitad de los docentes encuestados por el CUREE sugieren que usaron la práctica basada en la evidencia para intentar mejorar su propia enseñanza.

En términos de las expectativas del rol, el estudio TALIS indica que los docentes invierten en promedio 17 horas por semana enseñando, ligeramente menos que el promedio del TALIS de 19 horas por semana. Se cree que también se espera que completen 39 horas de labores no relacionadas con la enseñanza por semana, mucho más que el promedio del TALIS de 28 horas. Los docentes en Singapur de la encuesta del CUREE señalan que la planificación de lecciones y la evaluación estudiantil son una gran parte de su rol.

El objetivo del sistema es producir estudiantes con profundos conocimientos académicos pero también un conjunto de habilidades en pensamiento crítico, persistencia, adaptabilidad y honestidad. Más allá del puro desempeño académico, también busca promover la creatividad, la cual reconoce como un valor importante.

Autonomía, Liderazgo y colaboración

En cuanto al control del personal, todos los centros educativos, a menos que sean independientes, y los nombramientos del personal, están bajo el control directo del Ministerio de Educación. De acuerdo con las normas internacionales, los docentes en Singapur parecen ser sujetos de altos niveles de autonomía en cuanto a avance profesional por medio de una trayectoria de tres caminos. La primera ruta es Teaching Track, para docentes que desean continuar en el aula y pueden avanzar por medio de los niveles de Senior Teacher y Lead Teacher a Master y Principal Master Teacher, quienes, además de enseñar, también tendrán oportunidad de desarrollar la práctica docente en sus centros educativos. La ruta del liderazgo permite el desarrollo de las habilidades de liderazgo para posiciones en tanto el centro educativo y el ministerio. La tercer ruta —la ruta de especialista senior— se centra en desarrollar las habilidades en una de las cuatro áreas: diseño de currículo, psicología educativa, evaluación educativa e investigación y

estadísticas para trabajar en las oficinas principales del ministerio Sin embargo, muy pocos docentes en la encuesta del CUREE creen que tienen control de su avance profesional en el marco nacional. Docentes de la encuesta también reportaron un similar control sobre sus tasa de salario.

La evaluación docente es controlada por la EPMS (Enhanced Performance Management System), que fija un conjunto de lineamientos distribuidos por el ministerio que se busca sean interpretados por las escuelas, lo que les da un cierto grado de autonomía en cuanto al proceso de evaluación. Busca enfatizar la importancia de la colaboración tanto en términos generales como en la educación, aunque los docentes mismos no reportaron sentir algún nivel de control sobre el proceso.

Un mecanismo interpretativo similar se usa en el National Curriculum. Aunque es emitido de forma central, busca que cada centro educativo le de forma. Cada centro educativo usualmente tiene un modelo de práctica a seguir por los docentes. La idea es que los docentes y líderes escolares trabajen de forma colectiva para definir cómo se construye la propuesta para los estudiantes del centro educativo. Consecuentemente, los docentes encuestados manifestaron que sentían que tenían un buen grado de autonomía en cuanto a cómo enseñan. La confianza docente en la autonomía de los programas de aprendizaje nacional no es compatible con la meta del gobierno de disponerlos de forma escueta.

Dado el tamaño reducido de la jurisdicción, el liderazgo educativo a nivel nacional y local está diseñado para ser liderado por el docente, lo cual incluye la capacidad del sistema de tres rutas de movilizar docentes a las esferas de liderazgo en el ministerio. Más de la mitad de los docentes y una gran cantidad de los líderes senior reportan tener control de los programas de liderazgo en su propio centro educativo, pero cifras menores señalan estar involucradas en proyectos a nivel local o nacional.

La colaboración en cuanto a participación en actividades sindicales se preocupan principalmente con temas de bienestar docente (por ejemplo, actualmente hay fatiga en el desarrollo profesional debido a los altos niveles de FDPC esperados), niveles de estrés, motivar el crecimiento profesional y ofrecerles a los docentes autonomía. Sin embargo, una cifra menor de docentes a diferencia de las otras jurisdicciones considera que los sindicatos son importantes para darles una voz profesional y un pequeño número de participantes considera los sindicatos un mecanismo importante en el desarrollo de la carrera o de utilidad para FDPC.

Desarrollo y aprendizaje profesional

Como describimos anteriormente, el sistema de Singapur hace mucho hincapié en la FDPC; su ministerio espera que los docentes participen en 100 horas de FDPC al año, 60% del cual debe centrarse en el desarrollo y aprendizaje docente. Los docentes reciben 40 horas de apoyo en este tema en su centro educativo y se les da agencia en cuanto a cómo asignar el tiempo. Las otras 20 horas las ofrece la dirección del centro educativo. La FDPC toma varias formas, desde comunidades de aprendizaje profesional hasta y redes de contactos hasta ensayos de estudios orientados a la investigación. En Singapur, estos mecanismos de colaboración se estructuran en el marco de FDPC, pues se consideran clave para el desarrollo de habilidades en autoevaluación y evaluación de pares. El 'Potencial Actual Estimado' de un docente es evaluado por un panel de supervisores (entre ellos el director, subdirector y los directores de departamento), quienes de forma colectiva clasifican a un grupo de docentes. Esta evaluación se realiza una vez al año. A raíz de esa evaluación, los docentes deben participar en tres reuniones de evaluación de tres partes con su supervisor. Se estimula a los docentes a revisar su progreso y metas, y para que los supervisores ofrezcan motivación, apoyo y coaching.

Singapur actualmente experimenta problemas de fatiga en el desarrollo personal. El nivel de participación esperado en la profesión en lo que respecta la FPDC han llevado a algunos docentes a mostrar poco entusiasmo al participar. La misma encuesta del CUREE parece mostrarlo, pues solo 16% de los docentes y 21% de los líderes senior creen que tienen un buen equilibrio entre su vida profesional y su vida personal. Es un tema que los sindicatos han intentado abordar.

Análisis

El sistema ha evolucionado para apoyar el considerable impulso que se le ha dado al desarrollo y reconocimiento profesional de sus docentes, como muestra la clara prioridad de la FDPC dentro del sistema educativo. Asimismo, el sistema educativo está diseñado para ser centralizado pero liderado e impulsado por el docente. Esto se refleja en las oportunidades brindadas al docente para dar forma al currículo en sus centros educativos y el énfasis en la colaboración en la evaluación docente.

Singapur es ampliamente considerado un sistema educativo exitoso y respetado; sus docentes son altamente competentes y profesionales, con docentes bien capacitados para trabajar tanto de forma independiente como colaborativa. También consistentemente invierte en FDPC docente, lo que ha permitido una cultura bien arraigada de desarrollo profesional. Más aún, comparado con otras naciones, Singapur permite claras oportunidades de liderazgo tanto en el centro docente como en el ministerio de educación mismo.

Hay alguna evidencia de que los altos niveles de FDPC afianzados en el sistema posiblemente crean el problema de “fatiga de FDPC”, la cual podría contrarrestar la fuerte inversión para fomentarlo en la cultura educativa de Singapur. También hay una aparente desarticulación entre las intenciones del ministerio y la percepción de los docentes. Las oportunidades de liderazgo y autonomía de la carrera docente está diseñada para estar en el ámbito del docente, pero los datos sugieren que muchos docentes no parecen sentir un grado significativo de control en estas esferas.

d. Suecia

Contexto y prioridades del sistema

El sistema educativo en Suecia es bastante descentralizado pero siempre dirigido a escala nacional. El Ministerio de Educación e Investigación es responsable de la educación p, investigación y política juvenil pública, (OCDE 2017). El sistema de educación sueco experimenta actualmente una serie de retos, tales como desempeño del sistema, reclutamiento de docentes y diversidad poblacional.

En este momento los problemas de reclutamiento en el sistema sueco se deben a que pocos toman los cursos de capacitación docente y que grandes cantidades de docentes han considerado la jubilación o un cambio de carrera. Datos de la OCDE en 2015 también sugieren que la enseñanza se considera una profesión poco atractiva, en que se cree que la carga laboral es pesada y el salario es poco. La OCDE recomendó aumentar su perfil mejorando los salarios de los docentes.

Se percibe también un déficit en el sistema en cuanto a su habilidad para lidiar con problemas de ausentismo escolar y comportamiento, bajas expectativas de los alumnos y un sentimiento general de complacencia. El mismo informe de la OCDE recomienda mejorar el proceso de admisión de ITE para aumentar los estándares y mejorar los niveles de disposición de FDPC para atacar los problemas actuales en la enseñanza

Los resultados menguantes en las pruebas de PISA entre 2000 y 2012 llevaron a un plan para combatirlo, centrado en tres prioridades principales: mejorar el atractivo de la profesión docente; intervención temprana para abordar las bajas notas en lectura, escritura y aritmética; y mejorar la paridad entre estudiantes cuyos resultados muestran una gran brecha en el éxito. Otro problema en Suecia es la inclusión actual de una población cada vez más diversa; De acuerdo con el censo de 2013, 15% de la población sueca nació en el extranjero. Hay evidencia de que los docentes deben jugar un rol casi de padres o de mentores y apoyarlos en temas para los que no han sido capacitados y que no consideran es parte de su rol profesional.

Rol y valores docentes

Las metas clave del sistema educativo de Suecia son el inspirar una serie de valores sociales fundamentales para fomentar el desarrollo del conocimiento y los valores, preparar a los estudiantes para vivir y trabajar en sociedad, desarrollar en los estudiantes la capacidad de ser ciudadanos creativos, responsables y competentes. Los docentes en la encuesta del CUREE calificaron impartir su conocimiento de la materia y la generación de buenos ciudadanos como elementos clave de su

rol. También valoraron la habilidad del docente de colaborar con miembros del personal, construir relaciones positivas y reflexionar en su práctica de aprendizaje. Los docentes sugieren que valorar altamente la práctica basada en la evidencia.

Como se mencionó en el informe OCDE anteriormente, hay una percepción social de que la educación no es una profesión valiosa; un informe de la NAE del 2015 sugiere que los docentes no sienten que tengan las condiciones de trabajo necesarias para lograr educación de alta calidad.

Datos del TALIS sugieren que el tiempo promedio invertido en el aula en Suecia es 19 horas, el mismo que el señalado como el promedio en el TALIS. También se espera que los docentes completen 27 horas fuera de aula, ligeramente inferior al promedio del TALIS. La enseñanza independiente se reportó como el aspecto más importante de su rol, pero la evaluación del trabajo estudiantil también fue mencionado como importante para los docentes. A pesar de la importancia que los docentes dieron a la evaluación en la encuesta, el sugirió que muchas de las habilidades de evaluación de los docentes estaba poco desarrollado. El liderazgo es un área que se va visto afectado negativamente por la pesada carga académica; tanto los docentes como los líderes escolares indican que la carga académica les ha restringido la habilidad de desarrollar el liderazgo pedagógico.

Autonomía, Liderazgo y colaboración

El Ministerio de Educación es el encargado de fijar y evaluar las metas de la educación nacional en Suecia, mientras que las decisiones de cómo lograrlo se toman a nivel municipal y escolar. Se ha fomentado una aproximación colaborativa multiescolar como una de las formas de mejorar el desempeño escolar luego de los pobres resultados en las pruebas de PISA de 2000 a 2012. Hay una larga tradición de trabajo en equipo en las escuelas suecas, donde los docentes usualmente se organizan en grupos pequeños para planificar su trabajo y también se les pide que contribuyan con las estrategias como parte de una estrategia colaborativa global. Puesto que es organizada por el centro educativo, alrededor de la mitad de los docentes encuestados estuvieron de acuerdo en que la mayoría de su

liderazgo docente proviene de su rol oficial. , a diferencia de solo 22% que indican que las actividades de liderazgo estaban fuera de las especificaciones de su rol, lo cual sugiere que el trabajo en equipo, se considera clave en su rol y no como una forma de trabajo adicional.

Casi 70% de los docentes encuestados sugieren que se les dio responsabilidades de liderazgo en su centro educativo. Pocos se sienten involucrados con el procesonacional de toma de decisiones, a pesar de que los sindicatos se consideran parte valiosa de la vos docente en el sistema.

Los docentes han reportado tener altos niveles de autonomía, junto con una larga tradición de trabajo en equipo, para decidir los métodos educativos. 82% mencionan que más que nada deciden por sí mismo o con realimentación de un colega el método de aprendizaje que usan en el aula, 44% para los métodos de aprendizaje usados a nivel local y 27% para métodos de aprendizaje usados a nivel nacional. Esto parece confirmar que los docentes sí colaboran en asuntos escolares, aunque en menos medida a nivel regional y nacional, lo que sugiere que el trabajo en equipo es bastante localizado.

Las áreas en las que los docentes no sienten que se les da suficiente control son salario, sistemas de administración en su centro educativo y las formas en que se les evalúan. Los docentes negocian salarios con los directores en su centro educativo, por lo que sus salarios están ligeramente por encima de los promedios en la OCDE al inicio, bpero ligeramente por debajo del promedio en niveles superiores de la escala. El bajo nivel de percepción de la profesión en su jurisdicción se le atribuye a la falta de evaluación y realimentación consistente en cuanto a la evaluación docente. La estructura organizacional plana entre docentes y directores también se cita como un problema, pues provoca una relación ambigüa entre ellos.

Los docentes señalan que no sienten que se les haya ofrecido condiciones suficientemente satisfactorias para impartir lecciones de calidad. El liderazgo se identificó como un medio clave para abordarlo, enseñando a los líderes a ser más conscientes de cómo ayudar a los miembros de personal.

Desarrollo y enseñanza profesional

Por muchos años, un FDPC financiado de forma inadecuada y la falta de rutas profesionales estructuradas han dificultado la FDPC en Suecia. De acuerdo con la OCDE (2015), también hay oportunidades limitadas para que los docentes reciban realimentación en su práctica y evaluación. Esto se ilustra en un estudio de 2013, en el que un tercio de los docentes del primer ciclo de secundaria indicaron que no han tenido ninguna realimentación del todo; aquellos que sí la recibieron la obtuvieron de su director, quien ellos creen no están adecuadamente equipados para la tarea. Se han agregado dos estatutos para desarrollar las rutas profesionales docentes. Estas incluyen 'First Teachers', que les asigna responsabilidades adicionales y un salario mayor y 'Senior Subject Teachers', que deben demostrar al menos cuatro años de educación de alta calidad.

La responsabilidad de la FDPC en Suecia recae en el gobierno y las municipalidades. Los gobiernos deben garantizar que la capacitación interna debe estar a disposición en toda la jurisdicción. Los organizadores escolares deben garantizar que todo el personal está debidamente capacitado. Si bien no es un requisito legal, los docentes en Suecia tienen derecho a 104 horas de FDPC al año en horas laborales. Una disposición reciente ha agregado varios programas de educación apoyados por el gobierno para potenciar el desarrollo profesional de los docentes en lectura y escritura y la 'colaboración para lograr mejores escuelas'. A pesar de ello, solo 32% de los docentes sienten que lograron realizar la cantidad de FDPC que desean, y 91% indican que activamente buscan desarrollar tu práctica. En 2013, los docentes suecos reportaron que necesitan más desarrollo profesional centrado en prácticas de evaluación y valoración estudiantil, habilidades TIC en educación y conocimiento del currículo. Sin embargo, solo 17% de los docentes sienten que su superior les ofreció incentivos para participar en FDPC y solo 20% señalan que se les dio el tiempo y los recursos para FDPC, a pesar de las intenciones gubernamentales.

Los docentes suecos consideran que las redes de contactos cara a cara, tales como reuniones con otros docentes o expertos, es una gran parte de su desarrollo profesional, lo cual es consistente con el fuerte énfasis de las políticas en la colaboración. Las redes de contactos en línea se consideró como una parte menor de la FDPC.

Análisis

Los docentes suecos están comprometidos con la construcción de su conocimiento, tanto a nivel colectivo como individual, para potenciar y mejorar su práctica. Consideran que la práctica basada en evidencia y su propio conocimiento de la materia es una parte importante de ser un buen docente. También hay una larga tradición de trabajo en equipo en los centros educativos suecos. Además, la dirección descentralizada del sistema escolar ofrece a los docentes oportunidades de tomar el liderazgo en iniciativas y prácticas en sus centros educativos, incluso en temas de currículo y evaluación.

Sin embargo, la enseñanza es percibida como una profesión poco atractiva y de baja posición debido a la pesada carga laboral y los salarios relativamente bajos, además de las oportunidades limitadas de evaluación y realimentación y una relación poco clara entre los directores y docentes; únicamente 12% de los docentes que respondieron a nuestra encuesta creen que los docentes en Suecia son respetados. Además, muchos docentes sienten que no cuentan con las condiciones necesarias para llevar a cabo una enseñanza de buena calidad y las mejoras en liderazgo se han identificado como un factor clave en abordarlo. Sin embargo, los directores reportan que las horas laborales demandantes limitan su habilidad de dar prioridad al liderazgo pedagógico y causa estrés y un equilibrio entre la vida profesional y la vida personal poco saludable.

En resumen, actualmente hay un faltante crítico de docentes en Suecia y el sistema ha dado prioridad a hacer de la enseñanza una profesión atractiva al darle estructura al desarrollo profesional, por ejemplo, por medio de rutas profesionales más estructuradas. En respuesta a las decrecientes notas de PISA y otros retos, otras de las prioridades del gobierno también incluyen mejorar el atractivo de la profesión y brindar los recursos adecuados para FDPC.

e.

Berlin

Contexto y prioridades del sistema

La responsabilidad del sistema educativo en Alemania recae principalmente en los estados (Länder), mientras que el gobierno federal juega una función menor. Se ofrece educación opcional de Kindergarten (jardín de niños) para todos los niños de uno a seis años de edad.; la educación es obligatoria de ahí en adelante (OCDE 2013).

La enseñanza en Berlín es una profesión de nivel de maestría que requiere haber completado un curso de cinco años y 18 meses de preparación, lo que ha resultado en una serie de retos en el sistema educativo. Actualmente, Berlín enfrenta una escasez de docentes, como se comprueba en este estudio, que revela que casi lamitad de los estudiantes que aprueban su maestría eligen no ser docentes recién graduados debido al alto estrés y la carga excesiva de trabajo asociada con la profesión. Esto se ilustra en la encuesta del CUREE 2017 que explora la identidad docente, en la cual solo un cuarto de los docentes y líderes escolares reportan la creencia de que los docentes cuentan con buenas condiciones de trabajo. Por lo tanto, una prioridad clave en el sistema es atraer a nuevos docentes, lo que se ha intentado aumentando los salarios para los docentes de primaria y la creación de una nueva ruta para la enseñanza para aquellos involucrados en otras profesiones.

Junto con las bajas tasas de reclutamiento y retención docente, también hay muchas comunidades de refugiados en Berlín. Ha habido grandes retos de integración en los centros educativos de Berlín, lo que ha llevado a reformas estructurales para ajustarse a los grupos grandes de estudiantes que no hablan alemán. Además de buscar contratar más docentes en general, se han realizado esfuerzos activos por atraer a aquellos de ascendencia inmigrante a carreras en la docencia, en un intento por reclutar docentes que puedan darle lecciones de acogida o lecciones bilingües para enfrentar la afluencia de hablantes no nativos. Asimismo, hay incentivos, tal como la posición 'inclusiva' y la asignación de fondos para centros educativos que se esfuercen por acoger a los estudiantes discapacitados o bilingües.

Rol y valores docentes

El sistema educativo alemán se basa en el concepto de *Selbstbildung* (“autoformación”). Los objetivos de la educación en este sistema se centran en la adquisición de conocimiento cultural, crecimiento personal y el autodesarrollo. Conforme con esta filosofía, los docentes en Berlín se valoran mayormente de acuerdo con este concepto; consideran que los aspectos más importantes de su rol como docentes es el educar a los estudiantes para ser buenos ciudadanos y promover el disfrute de los estudiantes y su interés en la educación. El aspecto menos importante de la enseñanza es el garantizar el éxito estudiantil en evaluación formal.

En el sistema educativo de Berlín, se espera que los docentes enseñen de 26 a 28 horas por semana, además de 20,5 horas de trabajo fuera del aula, por ejemplo para calificar y planificar lecciones. En comparación con el promedio del estudio En el TALIS, en términos generales, los docentes de Berlín están ligeramente por encima del promedio, pues se espera que asuman niveles de enseñanza en el aula significativamente mayores en comparación con las otras cinco jurisdicciones en el estudio. El sindicato de educación —GEW- Berlin— lucha por reducir esas horas. Adicionalmente, menos de 50% de los docentes creen que su salario es apropiado para el trabajo que realizan. También creen que su rol es altamente centrado en el aula, y que las partes centrales de su rol son la enseñanza independiente en el aula y el bienestar estudiantil. Consideran que las tareas fuera del aula juegan un rol mucho menor en su rol. Los líderes escolares en el estudio creen que las actividades fuera del aula son marginalmente importantes; por ejemplo, 10% de los líderes escolares consideran que la colaboración nacional es una tarea importante para ellos. También afirman que el aspecto más importante de su rol gira alrededor de su propio centro educativo y otros centros locales. 73% creen que la colaboración local es al menos una “parte muy significativa” de su rol.

En cuanto a su identidad profesional, los docentes sugieren que los factores más importantes en la formación de sus habilidades y actitudes docentes son la colaboración con otros docentes en su propio centro educativo o en otros

locales. También creen en la importancia de la toma de decisiones dentro del propio centro educativo antes que en el sistema como un todo en la formación de esta actitud. De forma consistente, los docentes no consideran que la colaboración con sindicatos internacionales u otras organizaciones profesionales sean importantes para su desarrollo y no están seguros de que la importancia de evidencia basada en la investigación o de otras actividades en línea para mejorar la educación, sean importantes.

Autonomía, liderazgo y colaboración docente

En gran parte los docentes en Berlín creen que tienen mucha autonomía en cuanto a cómo enseñan y evalúan a sus estudiantes, además de tener control de cómo realizan su desarrollo profesional. Hay niveles de compromiso gubernamental significativamente mayor con los centros educativos luego de los mediocres resultados de PISA 2000 de la jurisdicción, que desde entonces han aumentado en las pruebas de PISA subsiguientes, después de la creación de la Conferencia Nacional del ministerio de Educación (KMK). Su meta fue ofrecer apoyo coordinado y un rumbo para la mejora escolar en Alemania; desde entonces los niveles de autonomía percibidos por los docentes en Berlín se han reducido significativamente. En la encuesta del CUREE, más de la mitad de los docentes sienten que tienen poco o ningún control de los programas nacionales de enseñanza en el aula, su propia evaluación o sus condiciones laborales. 96% de los docentes estuvieron de acuerdo con el parecer de que tienen poco o ningún control de su salario y 12% creen que aportan poco en el progreso de su propia carrera.

Casi todos los líderes escolares y docentes en la encuesta del CUREE sugieren que se involucran de forma limitada o que no se involucran del todo en las actividades docentes a nivel local o internacional. Los docentes parecen sentir que tienen un grado aceptable de liderazgo en sus propios centros educativos; 55% de los docentes y 82% de los líderes escolares están de acuerdo en que han ayudado los esfuerzos de liderazgo en sus centros educativos. Sin embargo, los docentes indican que las oportunidades de avanzar a una posición de líder no

se consiguen fácilmente. Únicamente 36% de los docentes están de acuerdo en que pueden acceder a programas de liderazgo que les permitiría obtener mejores salarios. Esto sugiere que, si bien hay un sentimiento de autonomía a nivel de centro educativo, las oportunidades de formalizarlo son escasas lo que lleva a potenciales discrepancias en cuanto al salario.

La colaboración intraescolar se considera un elemento importante entre las prioridades del sistema en Berlín (ver Contexto y prioridades del sistema). Sin embargo, los docentes tienen posiciones encontradas al respecto, especialmente en lo que concierne a la importancia de la colaboración como ayuda a su desarrollo profesional y de liderazgo. Mientras que 86% de los docentes creen que los sindicatos son importantes para darles una voz a nivel nacional, 81% también afirman que dicha colaboración no les ofreció oportunidades adicionales para su avance profesional.

Desarrollo y aprendizaje profesional

El desarrollo profesional en Berlín es centralizado; el acceso a los recursos es controlado por el profesional development within Berlin is centrally led, with access to resources being controlled by the Instituto Federal para las Escuelas y los Medios (LISUM) Berlin-Brandenburg. Los docentes pueden acceder a FDPC por medio de conferencias regionales, talleres a nivel escolar y recursos en línea. El Senado de Berlín y el Sindicato de Educación y Ciencia también ofrecen recursos para el desarrollo profesional por medio de recursos en línea y la organización de redes de contactos que fomentan la colaboración entre pares. Los docentes describen las conferencias y talleres impartidos por LISUM, que buscan desarrollar la pedagogía, como la actividad de formación de red de contactos más significativa. 48% describen las redes de contactos como una pequeña parte de su rol y 29,5% lo señalan como una parte significativa. El rol de la formación de redes de contactos parece variar, pues 24% considera las redes de contactos cara a cara para la mejora como una parte esencial del trabajo, pero las redes de contacto en línea solo son valoradas por 6,5%.

Si bien la FDPC se controla centralmente, hay un claro deseo entre los docentes de Berlín de mejorar profesionalmente. 91% activamente buscan desarrollar su propia enseñanza y 80% están de acuerdo con la importancia del desarrollo profesional continuo a lo largo de su carrera. Aunque los recursos se ofrecen oficialmente, los docentes no parecen creer que se ofrecen con tiempo suficiente para acceder a los medios para desarrollar sus propio desarrollo profesional, lo que consideran que agrega estrés a lo que ya es una carga de trabajo considerable. Más de la mitad de los docentes encuestados creen que su empleador no les da suficientes incentivos o tiempo para dedicarse al desarrollo profesional. Solo 39% de los docentes encuestados sugieren que han participado en un programa de desarrollo profesional de largo plazo. Más aún, a pesar del apoyo sindical de la FDPC por medio de la Asociación educativa de Berlín y el Sindicato de la Educación y la Ciencia, solo 22% creen que ser miembro de un sindicato les ha ofrecido oportunidades de desarrollo profesional; menos de un cuarto han accedido a las recursos en línea de los sindicatos.

Análisis

Se han identificado una serie de fortalezas en el sistema educativo de Berlín en cuanto a la construcción de la identidad docente. Los valores de los docentes se alinean con los esperados de la política educativa, por ejemplo, *Selbstbildung*. Ambos enfatizan la importancia de educar a los estudiantes para ser buenos ciudadanos y promover el disfrute, donde asegurar el éxito en las evaluaciones es visto como menos importante. Los docentes también sienten que tienen un sentimiento de liderazgo a nivel de centro educativo y que su rol se ve influenciado por las decisiones a nivel de centro educativo. Creen en la importancia del desarrollo profesional a largo plazo, pero solo un pequeño porcentaje participa en ello debido a la falta de tiempo y recursos para hacerlo. La perspectiva de los docentes en cuanto a liderazgo se limitan bastante a su propio centro educativo. No lo buscan activamente ni se perciben como en un rol de liderazgo a nivel local y nacional. Tampoco creen tener oportunidades para avanzar a posiciones de liderazgo dentro de su propia profesión. El sistema en Berlín y Alemania en

general está pasando por un periodo de retos, pues está intentando adaptarse a las nuevas realidades sociales de una escasez de docentes dada la percepción de los altos niveles de estrés y la carga de trabajo pesada de ésta.

En resumen, nuestra evidencia sugiere que, si bien hay un compromiso de parte de tanto los docentes como los formuladores de políticas, las demandas del sistema educativo han dejado a los docentes con la sensación de que no tienen tiempo suficiente para desarrollarse profesionalmente. Del mismo modo, aunque las políticas claramente toman en cuenta las opiniones del sindicato, lo cual es notorio en su compromiso con los recursos de desarrollo profesional en línea, muchos docentes creen que sus opiniones solo son de particular relevancia en sus propios centros educativos; no creen en la eficacia de los esfuerzos sindicales por fortalecer el potencial de liderazgo ni en su propia habilidad de ejercer su influencia por medio del liderazgo a nivel local o nacional.

f.

Chile

Contexto y prioridades del sistema

En Chile, la gestión del sistema educativo se comparte entre las autoridades centrales y locales. El Ministerio de Educación fija un marco central y un programa de políticas, lo que le da un alto nivel de autonomía a los centros educativos (OCDE, 2015). El sistema educativo en Chile actualmente enfrenta una serie de retos como resultado de un proceso de reformas al sistema y los retos de un clima socio-económicamente segregado.

La existencia de centros educativos con subsidios privados, quienes poseen la autonomía de seleccionar a sus estudiantes, ha llevado a que los centros educativos seleccionen estudiantes de contextos socio- económicos más favorables para aumentar la recaudación de fondos, atraer más estudiantes y mejorar los resultados. Esto ha llevado a una competencia “injusta” con los centros educativos públicos, que en términos generales no eligen sus estudiantes. En 2017 se aprobó la Ley

de Inclusión Escolar, que prohíbe la práctica selectiva, en un intento de combatir la segregación socio-económica. Más centros educativos se han incorporado al control centralizado para garantizar que la educación que reciben los chilenos es de mayor nivel de normalización. Ha habido intentos de agilizar las cargas laborales docentes para crear un sistema más efectivo y mejorar la percepción docente, pues solo un 34% de los docentes en la encuesta TALIS indican que se sienten valorados por la sociedad. Estas nuevas reformas se han acompañado de un aumento salarial de 30%.

Rol y valores de los docentes

Los docentes chilenos reportan invertir hasta 27 horas por semana enseñando, lo que es superior al promedio del estudio TALIS y el segundo más alto de las jurisdicciones en este informe, aunque el tiempo esperado fuera del aula es significativamente inferior y bastante por debajo del promedio del TALIS.

Esto es consistente con las respuestas de una encuesta realizada por el CUREE, la cual preguntó a los docentes sobre su rol. Ellos reportan que 73% del tiempo de enseñanza se dedicaba a la enseñanza y al aprendizaje. La encuesta TALIS también indica que los docentes invirtieron la menor cantidad en tareas administrativas. Esto se reflejó en la encuesta del CUREE, donde los docentes mencionaron la participación en la administración en el centro escolar y la participación en actividades por medio de sindicatos educativos como las menos importante.

Sin embargo, de acuerdo con datos del TALIS, 95% de los docentes reportan estar satisfechos con su trabajo en términos generales. Dada la introducción de nuevos método de evaluación docentes, tanto los docentes como los estudiantes reportan altos niveles de estrés en una cultura que asigna gran énfasis en la evaluación.

El Ministerio de Educación en Chile es el ente gubernamental responsable de fijar el marco y la política nacional en su jurisdicción. El Consejo Nacional de Educación (CNED) también participa en la estructuración de la política educativa y los sindicatos de educadores y estudiantes incluyen la Superintendencia de Educación Escolar (sindicato docente). Un ejemplo de ello es el Marco para

la Buena Enseñanza, que ofrece un marco respecto de los roles docentes esperados, centrándose principalmente en la buena preparación, la creación de un ambiente de aprendizaje efectivo e inclusivo, y el conocimiento competente de las responsabilidades profesionales.

La encuesta del CUREE sugiere que los docentes creen que los estudiantes son el aspecto más importante de la enseñanza y la mayoría de su enfoque se centra en los estudiantes. Los valores de los docentes parecen alinearse con los marcos del sistema educativo chileno. Los docentes sugieren en la encuesta del CUREE que inspirar a los estudiantes a seguir sus intereses y a educar a los estudiantes para que sean buenos ciudadanos son las metas más importantes de un docente. El éxito en las evaluaciones formales es visto como de poca importancia, a pesar de los recientes cambios en la evaluación.

Autonomía, liderazgo y colaboración docente

En términos generales, en los marcos nacionales la toma de decisiones en materia educativa en Chile es descentralizada i; muchas decisiones sobre educación se toman en la municipalidad o a nivel de dueños en los centros educativos privados, pues estos últimos poseen completa autonomía en el sistema. Actualmente hay tendencias a nivel de políticas que buscan centralizar algunas partes del sistema para abordar la segregación socio-económica. El currículo se fija de forma centralizada por el Ministerio de Educación, donde las decisiones respecto de la organización de la instrucción, los programas de estudio y los recursos de enseñanza se toman a nivel de centro educativo, de acuerdo con los marcos fijados de forma centralizada. Los docentes sienten que tienen una autonomía relativa en cuanto a las actividades de aprendizaje en el centro educativo, pero reportaron poco o ningún control en las decisiones del centro educativo en general o en cuanto a la ruta. de la educación en general. En la encuesta ilustrativa del CUREE, por ejemplo, los docentes creen que tienen poco control sobre su salario y su evaluación, pero el 84% piensan que tienen control sobre los métodos de aprendizaje utilizados en sus aulas. Solo 28% de los docentes cree que tienen

una opinión en el rumbo que toma su centro educativo y 10,5% reporta que ha participado en la práctica de la enseñanza a nivel nacional. En 2013, más de 20% de los puestos de liderazgo en los centros educativos permanecieron vacantes.

Tradicionalmente, los líderes escolares en Chile en la práctica han sido más administrativos que pedagógicos. EL liderazgo se desarrolla predominantemente por medio de la capacitación en el centro educativo, antes que por medio de un profesional externo. El Marco para la Buena Enseñanza se introdujo en 2005 para mejorar las habilidades y competencias en liderazgo, administración de currículo, manejo del ambiente escolar y manejo de recursos. Asimismo, la Ley de Calidad y Equidad de la Educación se estableció en 2011, por lo cual los directores ahora se seleccionan por medio de una evaluación, se les paga un mejor salario, tienen más autonomía en cuanto a las decisiones pedagógicas y se les brinda más información sobre el desarrollo financiero. Además, se diseñó el Plan de Formación de Directores de Excelencia para estimular aún más el liderazgo en el sistema al promover el conocimiento, las habilidades y prácticas administrativas. Los programas de capacitación se financian en su totalidad por el Ministerio de Educación. Fuera de promover el liderazgo, la meta principal en el sistema educativo es fomentar las redes de colaboración para contrarrestar la segregación en el sistema actual, lo que ha dificultado la creación de redes de contacto robustas entre centros docentes. Esto lo ilustra la encuesta del CUREE, que sugiere que un tercio de los docentes no son parte de ninguna red profesional.

Desarrollo y aprendizaje profesional

El desarrollo profesional en Chile actualmente experimenta una reforma sustancial. En la encuesta TALIS de 2013, 71,3% de los docentes indicaron haber emprendido actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses, lo cual es inferior que la mayoría de las jurisdicciones del estudio TALIS. Sin embargo, a pesar de la relativa falta de participación formal, 96% de los docentes reportan haber activamente desarrollado su enseñanza. Los docentes en particular indican una mayor necesidad de desarrollo profesional en el aprendizaje para niños

con necesidades especiales y en entornos multilingües y multiculturales. Las investigaciones también han identificado que la evaluación docente debe utilizarse más sistemáticamente para orientar el desarrollo docente.

El desarrollo profesional hasta ahora se ha dado en términos generales sin apoyo del sistema educativo. 75% de los docentes en la encuesta del CUREE señalan que han tenido casi control absoluto de su desarrollo profesional; 25% de los docentes de primaria y 42% de los docentes de secundaria reportan que no han tomado parte en ninguna forma de colaboración. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente se lanzó en 2007, parte de una inversión de 1 billón de pesos chilenos (equivalente a 1.7 millones de libras esterlinas en la reforma educativa, la cual buscaba mejorar la enseñanza. Se ofreció financiamiento para la inducción docente inicial de 38 horas por semana (12 horas de enseñanza y 26 horas de estudio posterior. También se ofreció financiamiento para oportunidades de FDPC gratuito, un aumento salarial del 30% y un aumento del tiempo de preparación para los docentes. Las reformas buscan mejorar los estándares docentes y aumentar el desempeño académico.

Análisis

Hay una serie de elementos en el sistema educativo de Chile pertinentes para la construcción de la identidad docente. Los docentes han demostrado centrarse en el bienestar y desarrollo estudiantil, lo cual va de par con los valores señalados en los marcos de educación. Esta coherencia también se encuentra en cuanto al desarrollo profesional. Los docentes en la encuesta ilustrativa del CUREE reportan que activamente buscaron desarrollarse en su profesión, lo que, dados los ambiciosos planes de FDPC del Ministerio, señalan un deseo de mejora que coincide con los objetivos del gobierno. Si bien hay un sentimiento de autonomía presente entre los docentes, parece estar limitado a nivel del aula. Aunque los docentes sienten que tienen control de sus métodos de trabajo, no consideran estar involucrados en el desarrollo de políticas escolares y educativas. Un área adicional de desarrollo identificado en el sistema de Chile es en relación con la

implementación y medios de acceder al desarrollo profesional, el cual está por debajo del promedio del TALIS. También hay una falta de colaboración entre escuelas y líderes escolares, vinculado con la segregación socio-económica en Chile.

En resumen, Chile ha dado prioridad a una serie de áreas con miras a reorganizar el sistema educativo socio-económicamente segregado actual, Se centra específicamente en crear un sistema educativo más inclusivo por medio de la mejora de la educación pública y la eliminación de la práctica de selección, el desarrollo profesional por medio de una selección y evaluación más rigurosa y la FDPC gratuito, así como aumentar los esfuerzos por promover el acceso al desarrollo del liderazgo.

g.

Kenia

Contexto y prioridades del sistema

La educación en Kenia se es regulada de forma centralizada por el Ministerio de Educación; su política proviene de la Constitución de Kenia (Ogotu, 2017). Actualmente Kenia experimenta altos índices de matrícula escolar como resultado de la introducción de la educación primaria gratuita en 2003 y la educación secundaria en 2008. Sin embargo, Kenia también sufre una escasez de docentes debido a las restricciones financieras del sistema educativo, especialmente en materias en que los docentes pueden conseguir un trabajo mejor pagado, como Física o Ciencias de la Computación. La encuesta del CUREE sugiere que poco personal docentes siente que se le paga apropiadamente por la carga de trabajo que enfrentan, aunque la mitad de los docentes reconocen que el sistema les ofrece la oportunidad de ascenso profesional. Actualmente también enfrenta el reto de la estandarización de la calidad de la educación en la jurisdicción. En este momento la enseñanza en la escuela primaria requiere menos certificaciones en Kenia que la educación secundaria, lo cual significa que el garantizar la las normas en la educación primaria es una tarea más desafiante para el sistema. De mismo

modo, hay algunas discrepancias entre la calidad educativa rural y urbana, lo que ha llevado a la introducción de un subsidio de movilidad para los docentes en centros educativos en los que es difícil reclutar docentes como estímulo.

Para superar los retos identificados en el sistema, el gobierno ha presentado el proyecto Kenya Vision 2030, una reforma que busca revitalizar varias partes del estado de Kenia. Una de ellas se centra en la reforma de la educación, por lo que el sistema actualmente da prioridad al cambio en el currículo en general, ha aumentado el nivel de capacitación docente inicial y la implementación futura de prácticas de FDPC. En julio 2017 también se intentó reestructurar el sistema salarial actual para mejorarlo y tornarlo más competitivo. No se ha intentado combatir las altas cifras de puestos vacantes en áreas específicas.

Rol y valores docentes

Kenya Vision 2030 también busca establecer nuevos roles claros para docentes y nuevos valores para “equipar a los estudiantes con habilidades para el siglo XXI”. La Política Nacional para la Reforma del Currículo da prioridad a los valores clave de formación de carácter, patriotismo y la habilidad para coexistir como un ciudadano responsable por encima de aquellos que se les enseña. Una clara mayoría de docentes en la encuesta del CUREE parece estar muy de acuerdo con esta idea, pues enfatizan la importancia de enseñar a los estudiantes a “ser ciudadanos responsables”, al mismo tiempo que valoran la capacidad de establecer relaciones efectivas con el personal y los estudiantes. El dedicarse al aprendizaje profesional individual se considera la parte más importante del rol en la encuesta del CUREE. Los líderes escolares hacen hincapié en la importancia de la colaboración local para el aprendizaje profesional. Los docentes de Kenia no consideran la actividad sindical y el establecimiento de las redes de contacto en línea como aspectos importantes de su rol.

En lo que respecta las disposiciones oficiales del rol, se espera que los docentes de Kenia realicen 22 horas de enseñanza por semana, pero de acuerdo con SABER 2014, a diferencia de todas las otras jurisdicciones de este estudio, no se asigna

tiempo para actividades fuera del aula. Sin embargo, si bien no se les asigna horas, los docentes en la encuesta del CUREE indican que las actividades fuera del aula, como planificación de lecciones, reuniones de personal y la evaluación estudiantil son partes muy importantes de su rol, lo que implica una alta carga laboral fuera del aula.

Autonomía, liderazgo y aprendizaje docente

Antes, la práctica en Kenia solía ascender a docentes que ya se encontraban en roles de liderazgo sin un enfoque en capacitación particular en liderazgo. Recientemente la Teacher Services Commission, (TSC) ha implementado nuevas reformas que exigen que los docentes participen en al menos dos cursos de desarrollo al año para mejorar y transmitir buenas prácticas de liderazgo. Se espera que los líderes ofrezcan mejoras instrumentales para ayudarlos a desarrollarse. Una encuesta de 2014 halló que los directores se centran principalmente en la supervivencia y el cumplimiento de las expectativas del ministerio en lo que respecta los aspectos administrativos del rol, en vez de la experiencia en liderazgo. Una alta cifra sugiere que obtuvieron su experiencia en liderazgo al ofrecerles experiencias en sus centros educativos. A nivel general, sin embargo, un número mucho menor de docentes cree que se les ofreció experiencias similares de liderazgo en determinar el rumbo de la educación en su jurisdicción como un todo.

En cuanto a los niveles de autonomía que le otorga el sistema educativo a los docentes, ellos sienten que tienen el mayor control de su desarrollo profesional y de cómo enseñan. Los docentes no sienten que tengan mucho control sobre su salario y su evaluación, y se oponen a los sistemas de evaluación docente impuestos en enero 2016 porque los perciben disciplinarios.

Más de la mitad de los docentes encuestados por el CUREE indican que han tomado parte en actividades colaborativas sindicales o por medio de entidades no profesionales. En general están de acuerdo en cuanto a la importancia de la colaboración para lograr una opinión profesional y están en menor medida de acuerdo en que les ofrece una oportunidad de liderazgo importante.

Desarrollo y aprendizaje profesional

El Director de Control de Calidad del Ministerio de Educación es responsable del controlar y administrar la FDPC. En 2018 la Comisión de Servicio Docente publicó siete normas para FDPC para intentar mejorar su eficacia. La FDPC no se requiere como norma para continuar en la profesión, pero sí puede ser necesaria para la evaluación del desempeño, en algunos tipos de capacitaciones o para calificar para ciertos puestos o roles. 79% de los docentes encuestados por el CUREE han participado en cursos para obtener nuevas certificaciones. Más aún, hay gran interés en que los docentes intenten mejorar su enseñanza. 96% de los docentes en la encuesta del CUREE indican que activamente desean haber desarrollado su práctica docente.

Anteriormente, el gobierno exigía que los docentes financiaran su propia FDPC, pero ahora el gobierno busca como cambiar esta práctica para ofrecer su propio financiamiento para FDPC. Actualmente, el desarrollo profesional tiende a tratarse de cursos locales o regionales especializados y a la medida. Tradicionalmente los cursos se han centrado en el aprendizaje de nuevas habilidades financieras, competencias clave y competencia digital. Sin embargo, más recientemente ha habido un cambio en el enfoque para incluir nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje en la oferta de FDPC.

Hay una serie de complicaciones en la implementación de estos cursos, pues las FDPC prolongadas chocan con la estricta nueva normativa del gobierno en cuanto a la cantidad de horas de enseñanza a la que pueden ausentarse. Se espera que los docentes participen en FDPC fuera de sus horas de aula, lo que usualmente ocurre en fines de semana.

Análisis

Kenya Vision 2030 contempla extenderle a los docentes un nivel de autonomía en cuanto a su enseñanza y desarrollo, con lo que concuerdan la mayoría de los docentes participantes en la encuesta. Sienten que tienen oportunidades para participar en las políticas educativas y rumbo de sus centros docentes, así como en desarrollo

profesional. Sin embargo, pocos docentes creen que tienen oportunidades para contribuir con las decisiones educativas en Kenia como un todo y apuntaron a una falta de control en cuanto a su salario y como ellos y otros docentes son evaluados; los sindicatos se oponen al sistema de evaluación del desempeño recientemente adoptado, por cuanto lo consideran “disciplinario”. Algunos elementos del plan gubernamental para la mejora educativa han sido adoptados por el personal docente.

Una alta cifra de participantes sugiere que activamente procuró desarrollar su enseñanza y que valoran el aprendizaje profesional continuo, lo que sugiere que los planes del gobierno de implementar la FDPC a mayor escala posiblemente sea recibido con entusiasmo. Sin embargo, aún existe un problema sin resolver, pues, si bien hay mucho entusiasmo por la FDPC, aún es financiado por los docentes mismos, lo que limita el desarrollo profesional a aquellos que pueden financiarlo.

Además, no se les ofrece tiempo dentro de sus contratos laborales para la FDPC, lo que lo limita aún mas pues solo se puede cumplir en un horario restringido; por consiguientes, los docentes deben participar en el desarrollo profesional durante los fines de semana. Las oportunidades limitadas de ascenso y limitaciones presupuestarias han llevado a una baja moral. Hay evidencia de enseñanza de mala calidad y ausentismo (únicamente 16% de los encuestados siente que el salario que reciben es apropiado para la cantidad de trabajo que realizan).

A raíz de esto, así como de los niveles acelerados de matrícula, en la actualidad hay una escasez de docentes, particularmente en el reclutamiento de algunas materias. Las reformas educativa implican la inversión en capacitación docente, reclutamiento y desarrollo continuo. En resumen, Kenia actualmente emprende una gran reforma en todo su sistema: Kenya Vision 2030.

El proyecto busca reestructurar el currículo para dar prioridad a ofrecer a los estudiantes las habilidades necesarias en el siglo XXI, centrado en la formación de carácter, patriotismo y ciudadanía. Las reformas también buscan mejorar la capacitación docente para abordar los retos antes mencionados, tales como el reclutamiento de docentes de primaria de alta calidad y mejorar el acceso a FDPC de calidad. Si bien el sistema en Kenia sugiere potencialmente apoyar a los docentes, aún no se refleja a nivel docente.

3. Metodología

Métodos de investigación y recolección de datos

Resumen

Este estudio de identidad y profesionalismo docente es un estudio de métodos mixtos realizado durante un periodo de aproximadamente dos años. Como tal, ha recolectado y analizado una serie de evidencia complementaria a lo largo del tiempo para generar un panorama detallado de las jurisdicciones de caso de estudio que abordan las múltiples preguntas de investigación de interés.

Dada la naturaleza del estudio y sus limitados recursos, hay algunas restricciones en cuanto a la evidencia disponible y la contundencia de las conclusiones. Estas limitaciones se examinan en las secciones respectivas de cada área de investigación a continuación.

Proceso de selección de las jurisdicciones de los casos de estudio

Se compiló una lista de los posibles casos de estudio en cada continente y se procedió a discutirlos con personal de IE y funcionarios de filiales de IE. CUREE y Education International trabajó estrechamente para identificar una muestra de países lo más equilibrada posible, tomando en cuenta la disposición y capacidad de colaborar de los colegas en los sindicatos y gobiernos de los países huéspedes, así como las exigencias de recursos / idioma del proyecto y una serie de asuntos geográficos, culturales y socio-económicos que debían explorarse en tan solo siete naciones.

Para lograr un equilibrio también se debió tomar en cuenta consideraciones políticas y pragmáticas, particularmente el deseo de incluir jurisdicciones de todos los continentes, conexiones preexistentes con sindicatos (p. ej. Suecia y Canadá) o las agencias de

apoyo docente y consideraciones relacionadas con la existencia de infraestructuras electrónicas desarrolladas, sistemas de comunicación confiables y acceso a Internet. La selección final de jurisdicciones permitió contrastes en cuanto a la convergencia de apoyo continuo para el desarrollo del conocimiento, pedagogía e identidad profesional docente; la madurez de las prácticas en relación con la FDPC y el uso de investigación y evidencia; impulsores culturales; ejemplos del mundo en desarrollo y desarrollado; planteamientos de naciones federales versus naciones de un solo territorio; grados de mandato central y aproximaciones a la rendición de cuentas.

Trabajo de planificación y determinación del ámbito

El punto de partida de este estudio fue una reseña bibliográfica inicial centrada en la identidad docente, sus elementos clave y cómo se desarrolla. Esta reseña examinó reseñas sistemáticas y otros estudios fundamentales relevantes a los conceptos nacionales e internacionales de identidad docente, entre ellos TALIS, PISA, Bangs & Frost (2012) y Burns & Darling-Hammond (2014). La reseña nos permitió comprender claramente la base de evidencia en cuanto a la construcción y el apoyo de estructuras fundamentales para la identidad docente.

Análisis de entrevistas y documentación

Identificamos documentos clave relevantes para la formulación de políticas educativas y el sistema de educación en cada jurisdicción por medio de Internet y búsquedas de literatura académica, así como conversaciones con representantes sindicales en las jurisdicciones. También localizamos a los contactos en los sindicatos para organizar entrevistas telefónicas con funcionarios gubernamentales o expertos en políticas. Se creó una entrevista semiestructurada basada en las preguntas de investigación para llevar a cabo las entrevistas con los funcionarios gubernamentales.

Juntas, las entrevistas y discusiones verificaron que los documentos de las políticas clave y los reportes identificados eran relevantes y que la colección de documentos recabados estaba completo. Estas entrevistas nos aseguraron que el análisis de aspectos pertinentes de la política y práctica en cada jurisdicción era avalada por la perspectivas de expertos in situ.

Los afiches resumían las políticas claves, detalles contextuales y características de cada sistema educativo, utilizando un marco analítico común. El marco también permitió que se mapeara la evidencia en cada jurisdicción a nivel de programa general y formular una base de análisis comparativo más adelante en el estudio.

Encuesta sobre la identidad profesional del docente internacional

Jurisdicción	Cantidad de respuestas a la encuesta
Berlin	701
Chile	48
Kenia	109
Ontario (inglesa)	1674
Ontario (francesa)	399
Escocia	1361
Singapur	207
Suecia	351

Las preguntas de la encuesta se alinearon sistemáticamente con las preguntas de la investigación y el análisis documental previo, lo cual se puso en práctica en cuanto a idioma y enfoque para que fuera relevante para los docentes. Los cuestionarios se diseñaron para que fueran operacionales en todas las jurisdicciones e idiomas (p. ej. la versión para Ontario requirió una versión en francés e inglés). Nuestro sindicato y otros contactos nos ayudaron a adaptar el léxico para garantizar que era adecuado para cada contexto y al mismo tiempo comparable entre escenarios.

La distribución de la encuesta se basó en la consideración pragmática de cómo maximizar la representatividad y cantidad de las respuestas. Las ventanas de respuesta a la encuesta variaron debido a atrasos en algunas jurisdicciones y la necesidad de alinear la ventana de conclusión de la encuesta dentro del periodo escolar de cada jurisdicción. Las tasas de respuesta de la encuesta variaron considerablemente. En las jurisdicciones con altas respuestas pudimos confiar más en que el rango de perspectivas docentes era representativa; en los casos en que la tasa de respuesta era baja, se tomó las precauciones para evitar la sobreestimación o generalización de los resultados, los cuales se triangularon con otras fuentes de evidencia dentro del análisis.

Se creó una hoja de 'aspectos relevantes' para los resultados de cada jurisdicción que identificaban las cifras y hallazgos clave para esa jurisdicción. Los resultados de la encuesta también se compararon con los hallazgos del análisis documental para revelar patrones o inconsistencias.

Casos de estudio primarios y secundarios

De acuerdo con los hallazgos para cada jurisdicción en las encuestas y afiches de investigación y luego de consultar a los representantes de IE, identificamos las áreas e enfoque para dos casos de estudio primarios y tres casos de estudio secundarios. Estos se diseñaron para explorar más a profundidad las problemáticas clave identificadas en la jurisdicción y análisis comparativo preliminar, lo que ofrecía un panorama detallado de la práctica relevante para los hallazgos clave. Los dos primeros casos de estudio fueron los siguientes:

▶ Ontario - identidad docente, aprendizaje profesional y liderazgo

▶ Suecia - la integración de refugiados y migrantes

Los detalles de la información recolectada para estos casos de estudio se incluyeron en los informes de los casos de estudio. Los casos de estudio secundarios se basaron en documentación sobre las políticas, publicaciones académicas y casos de estudio ya existentes identificados junto con los contactos de la jurisdicción. Estos se centraron en las siguientes jurisdicciones y temas:

▶ Kenia - aprendizaje profesional y desarrollo continuo

▶ Singapur - evaluación docente

▶ Escocia - participación docente en la formulación de políticas

Se espera que el estudio ofrezca ejemplos contrastantes de cómo se construye la identidad profesional en los sistemas de los casos de estudio. Es importante indicar que la identidad docente es un concepto abstracto y, por lo tanto, en algunos casos fue difícil comparar las distintas jurisdicciones. Este estudio asume un enfoque de toque ligero para comprender la construcción de la identidad profesional docente.

4. Recomendaciones

Este estudio es una investigación relativamente de baja escala que aborda temas complejos y nuestra base de evidencia es amplia y a la vez superficial. Su fortaleza radica en el vistazo que ofrece de las identidades profesionales docentes que plasma. Por lo tanto, como señalamos anteriormente, muchas diferencias entre jurisdicciones se deben a diferencias económicas, históricas, culturales y sociales entre las naciones, así como a la arquitectura específica de la identidad docente profesional. Sin embargo, hay una serie de áreas en las que hemos identificado temas que deben ser considerados por los sistemas educativos y los sindicatos educativos que exploran o se preparan para una reforma del sistema si desean crear condiciones positivas para la reforma que contemplen el poder y potencial completo de las identidades profesionales docentes.

Contexto del sistema

Vínculos positivos con las rutas profesionales y la oferta docente

La oferta docente en las jurisdicciones de nuestro estudio se asociaron con una serie de factores. La relación entre estos factores y la oferta docente es compleja y es probable que muchos de los rasgos observados sean el efecto y no la causa de una fuerte oferta. Los factores más claros para una situación en la que la oferta es generosa son indicadores positivos de la posición del docente y su condición laboral. Estos factores parecen incidir en el reclutamiento y la retención.

Otros rasgos de un sistema con fuerte oferta docente son los altos niveles de participación en DPC y modelos y estructuras fuertes para el progreso y ascenso profesional, vinculado con los buenos prospectos profesionales. Por lo tanto, no

es sorpresa que la evidencia sugiera que la oferta docente --y la calidad de docentes en la profesión-- sea fuerte cuando los docentes son valorados por la sociedad, trabajan en buenas condiciones y tienen oportunidades de progreso, ascenso y DPC.

Estos beneficios interactúan para crear un círculo virtuoso de desarrollo y éxito continuo, que a la vez permite que la reputación de los docentes y la enseñanza crezcan en el sistema.

Otros factores, tales como las demográficas cambiantes (tanto de docentes como pupilos y la variación en la oferta según la materia también son importantes , pero su impacto es menos notorio. En cuanto a los factores en los que influyen los formuladores de políticas y otros actores del sistema, los autores creen que la evidencia sugiere que la presencia de pasos claros de carrera y DPC como componentes básicos de la identidad profesional son las áreas de políticas que más apoyan el garantizar una oferta suficiente y efectiva de docentes.

La interacción entre las mejoras a nivel de sistema y las identidades profesionales docentes

Nuestra evidencia apoya la visión de que las pruebas internacionales tales como PISA son una influencia fundamental en las percepciones del desempeño del sistema, con consecuencias profundas para la formulación de políticas y para las identidades docentes.

Muchas políticas que reaccionan a los datos del PISA y presentan retos a las iniciativas anteriores en materia de políticas involucran intervenciones altamente específicas en cuanto a reclutamiento y desarrollo docente. Como vimos, el DPC es un factor crucial, pero es un arma de doble filo, pues debe garantizarse que las intervenciones son generadoras y no inhibitoras de desarrollo. La diferenciación de cómo están posicionados los docentes cómo practicantes que desean y necesitan capacitación continua o si son profesionales cuyo trabajo debe ser corregido.

Nuestra evidencia sugiere que posiblemente lo inverso también es cierto. En los casos en que el desempeño de un sistema es de menor preocupación, las jurisdicciones pueden considerar las reformas de forma más holística y con un

enfoque a mayor largo plazo y orientado hacia el DPC. No necesitan más políticas a corto plazo dirigidas hacia indicadores de resultados estudiantiles, aportes, recursos o retos operativos del sistema; estos planteamientos pueden muy fácilmente interpretarse como intervenciones diseñadas para corregir deficiencias. Cuando se planifiquen reformas o se preparen contribuciones de un sindicato docente, para ellos es importante también garantizar que los planes para el DPC presenten a los docentes como profesionales que desean y necesitan aprender de forma continua y no solo como practicantes cuyo trabajo debe ser corregido.

Políticas explícitas para elevar la posición de la profesión

Los vínculos entre la posición docente y las condiciones laborales y oferta docente también se extienden al desempeño del sistema. Las fuertes asociaciones entre estos tres factores sugieren que la percepción de la posición del docente y las condiciones laborales son factores que contribuyen con el desempeño del sistema. La evidencia sugiere que los docentes que son valorados considerablemente contribuyen positivamente al alto desempeño de un sistema. Los autores creemos que las políticas para fortalecer la posición y las condiciones laborales del docente, si bien no son suficientes por su propia cuenta, apoyan y fomentan el alto desempeño del sistema.

Autonomía docente

Sistemas educativos liderados por docentes

El fuerte sentimiento de la aspiración creciente por un sistema educativo liderado por los docentes se hizo sentir en todos los sistemas de las jurisdicciones del estudio es interesante y alentador. Es importante para las jurisdicciones buscar apuntar hacia este objetivo para explorar hasta qué medida toman consciencia los docentes de este movimiento y el grado en que las medidas tomadas no sobrepasan las puertas de los líderes escolares. Es obvio que una mayor

colaboración entre docente y director juega un rol en garantizar que las metas para construir un sistema liderado por docentes cumplan con su potencial. Sin embargo, comprender cómo los docentes y directores experimentan un aumento en la delegación es un punto de partida lógico.

Confianza

El papel de la confianza es un tema de reciprocidad. Se debe confiar en que los docentes tomarán la iniciativa profesional para que tengan la oportunidad mejorar sus habilidades y para que los sistemas educativos desean experimentar los beneficios. Sin embargo, para ganarse esa confianza, los docentes necesitan la oportunidad de demostrar este profesionalismo.

Una falta de confianza puede establecer fácilmente un círculo vicioso de bajas expectativas que llevan al exceso de orientación y la prescripción y restricción de oportunidades.

En las jurisdicciones participantes, los retos en reclutamiento a veces crean oportunidades valiosas para que los docentes demuestren su confianza al intervenir para llenar puestos vacantes y contribuir o asumir un rol estratégico en medio de una reforma curricular. Ambos representan oportunidades importantes para resolver problema prácticos al mismo tiempo que se crean oportunidades para realzar y promover las identidades profesionales docentes durante un proceso de reforma.

La habilidad y disposición de los docentes para comprometerse con el aprendizaje de por vida en cuanto a cómo satisfacer las necesidades de sus estudiantes es un fuerte incentivo para ganarse la confianza y es también evidencia positiva de su derecho a ser sujeto de confianza. Por lo tanto, invertir no solo en DPC docente sino también en el apoyo y reconocimiento de las formas en que aplican el aprendizaje en sus prácticas representa un campo importante para el desarrollo de la creciente confianza entre formuladores de políticas y docentes.

Liderazgo docente

El liderazgo docente es el tercer campo significativo que emerge de este análisis del rol que juega la autonomía en la construcción de las identidades profesionales docentes. Hay un amplio espectro de aproximaciones entre jurisdicciones para quienes el liderazgo docente no está en el mapa de las jurisdicciones que lo consideran una fuerza promotora de mejoras en el sistema. Cabe señalar que el liderazgo docentes es más prominente en las jurisdicciones de más alto rendimiento y donde el desarrollo de las habilidades de liderazgo docentes son apoyados de forma extensiva y sustancial. No es de sorprender que los casos en los que se le da poca importancia o apoyo al liderazgo del centro educativo, el liderazgo muestra un rezago. Los autores creen que hay evidencia que sugiere que el enfoque en el liderazgo docentes y el desarrollo explícito de las habilidades de liderazgo pueden rendir frutos al aumentar la capacidad educativo y realzar la vitalidad del sistema; también creemos que tanto los sindicatos como los formuladores de políticas harían bien en considerar formas de promover el liderazgo docente.



Los roles y valores docentes

Respeto por la educación y respeto por los docentes y la docencia

La evidencia en este estudio recalca la relación dinámica entre la percepción de la educación y impulso de mejoras. Los bajos niveles de respeto por la educación lleva a bajos niveles de respeto por los docentes y la docencia, lo que a la vez afecta el reclutamiento y la retención de personal docente. Es un círculo que no se resuelve fácilmente. En cambio, cuando la educación es respetada y vista como un pilar del futuro de la nación, los docentes son y la docencia son una prioridad y sujetos de mayor respeto, lo que permite atraer y retener a docentes talentosos. Incluso cuando se ha logrado progreso sustancial en las jurisdicciones

que enfrentan retos significativos, la percepción del público puede estar desfasada, lo que mina la confianza y el impulso que vienen con las mejoras. Las reformas llevan un tiempo en calar en la consciencia del público, por lo que se deben tomar medidas para crear consciencia en el público de los éxitos docentes. La evidencia es alentadora en sugerir que la cantidad de sistemas con bajos desempeños y expectativas en este momento se enfocan en la percepción pública de los docentes al esforzarse por mejorar sus condiciones laborales. También sugiere que los éxitos académicos de los docentes y el desempeño del sistema puede realizarse con una serie de medidas, entre las cuales:

- ▶ mejorar la percepción pública general de la docencia y de los docentes; y
- ▶ mejorar la percepción entre los docentes mismos.

Desarrollar ambas áreas simultáneamente; el asegurarse de que las estrategias están vinculadas podría contribuir a realzar la autoestima de los docentes.

Expectativas respecto del equilibrio entre la vida laboral y la vida personal

La relación entre las demandas específicas de tiempo, las expectativas creadas respecto de las responsabilidades docentes y el equilibrio entre la vida laboral y la vida personal deben ser consideradas cuidadosamente. En las jurisdicciones parece haber un vínculo entre las horas de trabajo esperadas y la percepción del equilibrio entre la vida laboral y la personal, de forma tal que los sistemas que parecen tener pocas horas laborales formales a la vez creen tener un equilibrio entre la vida laboral y la vida profesional pobre. Los plazos también son importantes; las reformas en jurisdicciones en las que los docentes reportan el mejor equilibrio entre la vida laboral y la vida personal en general lo han logrado a lo largo de un largo periodo (15 años). La sorprendente conexión entre la baja cantidad de horas laborales formales y el pobre equilibrio entre la vida laboral y la vida personal parece estar influenciada por otra serie de factores. La identidad profesional se ve significativamente limitada por la carga laboral pero es un asunto mucho más amplio y denso.

En algunas jurisdicciones, la esencia de este sorprendente hallazgo es que las horas reguladas formalmente comprenden una muy pequeña parte de las tareas que realmente le son asignadas a los docentes. En varias jurisdicciones hay un vínculo entre la naturaleza restrictiva y la calidad de de proceso de tomas de decisión disponibles a los docentes, las condiciones en que se toman esas decisiones y el equilibrio entre la vida laboral y la vida profesional. Si bien es cierto que los docentes en jurisdicciones en las que deben trabajar horarios extensos a menudo reportan un mejor equilibrio entre la vida laboral y la vida profesional, el vínculo no es lineal. El equilibrio entre la vida laboral y la vida personal es una dinámica muy compleja constituida por muchas variables, entre las cuales la autoestima y la autoeficacia, y sus poderosas conexiones con la autoeficacia de un sistema, también juegan un papel importante.

Las jurisdicciones deben tomar en cuenta el equilibrio entre la vida laboral y la vida personal, así como las expectativas horarias que se crean en los docentes la necesidad de formular reformas basadas en buena evidencia de todas las limitaciones bajo las cuales trabajan los docentes, de manera que, por ejemplo, los docentes tengan la oportunidad de asumir nuevas responsabilidades eficientemente. Necesitan poner atención a los plazos, así como a la cantidad de horas al abordar los equilibrios entre la vida laboral y la vida personal de los docentes. Los requerimientos impuestos a los docentes, incluso aquellos que les ayudan a lograr aquello que más desean, como su práctica y su confianza en la habilidad de marcar una diferencia en sus estudiantes, debe ser proporcional con los recursos que se les brindan. A largo plazo, las reformas que obliguen a los docentes a llenar el vacío entre el tiempo asignado y nuevas responsabilidades sin ofrecer más recursos o apoyo logran poco cambio. En otras palabras, sin apoyo y tiempo, las reformas ponen al docente en la situación de tener que defender las reformas sin estar en la posición de experimentarlas.

Posicionar el profesionalismo y el compromiso de los docentes por sus estudiantes en el contexto de la reforma

La necesidad de desarrollo continuo y el aprendizaje profesional en la construcción de las identidades docentes es tanto obvio como un reflejo en varios contextos en este estudio. De forma similar, la evidencia (ver especialmente la figura 13) apunta a lo importante que es el disfrute de la educación en sus estudiantes.

Los valores docentes y el compromiso con sus estudiantes ponen en evidencia la forma en que están preparados para satisfacer roles efectivos en la sociedad. Estos factores, más que un examen de su desempeño, son las cosas que los docentes consideran clave para sus identidades en la mayoría de las jurisdicciones. No quiere decir que no tomen en cuenta su rol como facilitadores de desempeño académico, sino que tan solo es una de los pilares para apoyar el éxito de un sus estudiantes. Esto está muy relacionado con la cantidad de docentes que expresan querer desarrollarse profesionalmente, lo que les ayuda a construir relaciones positivas con tanto los estudiantes como sus colegas. Al momento de buscar el apoyo del desarrollo de sus identidades profesionales, es importante que los formuladores de políticas y sindicatos que trabajen con ellos, en aras a lograr un impacto positivo en tanto los estudiantes como los docentes, para trabajar en formas para tomar en cuenta el profundo poder del compromiso de los docentes en ver a sus estudiantes como personas primero, dejando en segundo lugar su éxito académico, evitando así posicionar estos dos factores sumamente interdependientes como un juego en el que ganan unos y pierden otros.



DPC

Dar prioridad y apoyo al DPC

Si bien el tamaño de la brecha varía entre sistemas, nuestra investigación revela un panorama consistente; los docentes en la mayoría de los sistema educativos de este estudio sienten que quisieran recibir más desarrollo profesional continuo del que actualmente reciben (salvo por Singapur). Si bien los datos no son indisputables, observamos una aparente correlación entre un alto grado de enfoque en políticas centralizadas en lo que respecta al DPC en un sistema y los niveles y profundidad en DPC.

Sugerimos que los sistemas que desean marcar un aumento significativo en adopción de DPC exploren si hay un alcance para presentar un mayor enfoque a los docentes a nivel de sistema que simultáneamente ofrezca apoyo al docente.

Sin embargo, también observamos que la relación entre el nivel de prioridad y la adopción de éstos no parece ser lineal,

por lo que es importante que los sistemas que desean efectuar cambios primero realicen una exploración profunda de cómo opera su sistema de formulación de políticas en la actualidad en lo que respecta a la promoción de FDPC docente – es importante evitar caer en la trampa de pensar que más o menos de ello es lo mismo. Lo que es importante es que la oferta sea una forma genuina y de alta calidad para la promoción en ese contexto. Los sindicatos pueden jugar un rol fundamental para garantizar que los formuladores de políticas comiencen con una profunda comprensión de cómo experimentan los docentes el DPC in situ, así como las condiciones para realizar no solo la cantidad sino también la calidad e idoneidad del DPC, así como el tiempo que se le asigna, para que los docentes sientan que la FDPC es más relevante para sus necesidades y posee un enfoque en sus aspiraciones para sus estudiantes y que los plazos les permitan lograrlo.

Aproximaciones al DPC y su alineación con las aspiraciones para el éxito estudiantil

Hubo una gran gama de diferencias en cuanto a cómo están diseñados los sistemas de políticas para el DPC y cómo se priorizan. Hay una gama de resultados similar en cuanto a los resultados del DPC en cuanto a la identidad docente, reclutamiento, retención de personal y el desempeño del sistema como un todo. Los investigadores señalan que las prioridades de las políticas en los sistemas educativos involucrados en este estudio enfatizan tanto la pedagogía como el progreso del pupilo en el DPC, lo cual es alentador en cuanto a que los distintos sistemas con distintos contextos y culturas convergen en la visión del aprendizaje docente continuo como algo relacionado con los resultados de los pupilos. Sin embargo, también sugiere que estos enfoques son necesarios pero no suficientes. Podríamos sugerir por lo tanto que los sistemas que buscan mejorar el éxito académico por medio de DPC deben asegurarse de analizar con profundidad cómo vinculan el aprendizaje profesional, la pedagogía y el progreso estudiantil, asegurándose en particular que los otros elementos del sistema

educativo (tales como la evaluación docente y otras aproximaciones a la rendición de cuentas y la formación inicial docente) refuerzan efectivamente las prioridades de forma consistente. Los sindicatos juegan un papel fundamental en ayudar a los formuladores de políticas a comprender cómo operan estas confluencias in situ, mientras que los formuladores de políticas juegan un rol clave en asegurar que las políticas interactúen coherentemente.

La sostenibilidad del aprendizaje docente

Una reseña sistemática realizada por Timperley et al de las reseñas de FDPC efectivas (es decir, que tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes) encontró que es importante que las intervenciones de FDPC se realicen continuamente a lo largo del tiempo. Sin embargo, la investigación encontró poca evidencia de que los sistemas educativos, las políticas que los estructuran o las expectativas de los docentes se centren en la participación sostenida en el aprendizaje profesional. Puede que se deba a que la investigación no es suficientemente detallada para revelarlo o que las consideraciones logísticas y los costos de organizar y realizar FDPC de forma regular y longitudinal sea demasiado difícil de manejar a nivel de sistema o que usualmente se determinen a nivel de líder escolar.

Sin embargo, a corto plazo el DPC no es efectivo, por lo que recomendamos que los sindicatos y formuladores de políticas exploren mecanismos para garantizar que tanto el DPC que experimenten los docentes como sea posible se realice en un periodo extendido de tiempo. El cómo llevarlo a cabo variará significativamente, dependiendo de factores contextuales locales y las aproximaciones al liderazgo escolar en particular, puesto que el compromiso sostenido con el DPC debe ocurrir en un contexto cotidiano. particular, since sustained engagement with CPD has to happen within the day to day working context.

Apéndices - Casos de estudio

Además de crear un panorama de alto nivel de los países y un análisis temático transversal entre países, el equipo un análisis temático, un equipo de evaluadores diseño casos de estudio para cinco de las siete jurisdicciones participantes en el proyecto para examinar las identidades profesionales docentes. Los casos de estudio seleccionados ofrecen textura ilustrativa a los temas que emergieron del análisis transversal entre países y los panoramas de cada país necesariamente hasta la médula en todo el rango de edades desde primer hasta doceavo grado. Los recursos eran limitados, así que usamos una mezcla de casos de estudio primarios que involucran trabajo de campo in situ y casos de estudio secundarios basados en evidencia existente (descritos en más detalle a continuación). Las opciones también se circunscribe a la disponibilidad y habilidad de los colegas in situ a participar en los plazos apretados, seguido por una investigación primaria, que incluyó muchos ciclos en distintos cursos lectivos. Estamos profundamente agradecidos con todos los que contribuyeron con este estudio. La gama y equilibrio resultante incluyen:

- ▶ un caso de estudio que refleja los hallazgos en cuanto a la importancia relacionar a los estudiantes en la ronda y, en el contexto de algunos de los retos mayores de equidad, en el contexto de la educación de refugiados (Suecia);
- ▶ un caso de estudio que ayude a ilustrar las aproximaciones exitosas sistémicas para desarrollar el liderazgo docente (Ontario);
- ▶ un caso de estudio que ayude a extraer e ilustrar las tensiones inevitables en los sistemas que buscan lograr el cambios a nivel nacional por medio del currículo, al mismo tiempo que aumenta la delegación del centro y la autonomía docente (Escocia);
- ▶ un estudio de caso que ilustra algunos de los problemas involucrados con la formulación del Desarrollo y Aprendizaje Profesional Continuo, cuando no es una parte establecida de cómo estructura un país la identidad profesional docente (Kenia); y
- ▶ otro que ilustra los vínculos entre la evaluación docente y los modelos de ascenso, y cómo forma y es formado por los roles docentes y el aprendizaje y liderazgo profesional (Singapur)

Los hallazgos de las encuestas y los afiches de investigación de cada jurisdicción, en consulta con los representantes de IE, sirven como insumo para los casos de estudio. Estos casos de estudio se diseñaron para explorar más a profundidad asuntos clave identificados en las jurisdicciones preliminares y los análisis comparativos, lo que ofrece un panorama detallado de las prácticas relevantes en estos hallazgos clave. Los dos casos de estudio primarios fueron los siguientes:

- ▶ Ontario - Identidad Docente, Aprendizaje y Liderazgo Profesional
- ▶ Suecia . La Intergación de los refugiados y migrantes

Los detalles de los datos recolectados se incluyen en los informes de casos de estudio. Los casos de estudio secundarios se basaron en documentación de políticas, publicaciones académicas y casos de estudio pre-existentes, junto con colaboración de contactos en las jurisdicciones. Estos se centraron en los siguientes países y temas::

- ▶ Kenia – Aprendizaje y Desarrollo Profesional Continuo
- ▶ Singapur - Evaluación Docente
- ▶ Escocia - La Opinión Docente en cuanto a la Formulación de Políticas

Referencias

- Akkerman, S.F. & Meijer, P.C., 2011. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), pp.308–319. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>.
- Bangs, J. & Frost, D., 2012. Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for Education International. Education International Research Institute, (September). Available at: [http://download.ei-ie.org/SiteDirectory/Research/Documents/Research Institute/Teacher Self efficacy GB.pdf](http://download.ei-ie.org/SiteDirectory/Research/Documents/Research%20Institute/Teacher%20Self%20efficacy%20GB.pdf)
- Beauchamp, C. & Thomas, L., 2009. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), pp.175–189. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640902902252>.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N., 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), pp.107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D., 2000. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), pp.749–764. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X00000238>.
- Benton, T., 2014. A re-evaluation of the link between autonomy, accountability and achievement in PISA 2009. Report, Cambridge Assessment.
- Boonen, T. et al., 2013. Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, pp.1–22. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2013.860037>.
- Burns, D. & Darling-Hammond, L., 2014. Teaching Around the World: What Can TALIS tell us? Stanford Center for Opportunity Policy in Education, p.70.
- Bush, T., 2016. Autonomy, accountability and moral purpose. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), pp.711–712. Available at: <http://ema.sagepub.com/content/44/5/711.short>.
- Chapman, C. & Hadfield, M., 2010. Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*, 52(3), pp.309–323.
- Coldron, J. & Smith, R., 1999. Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(July 2015), pp.711–726.
- Cordingley, P. & Bell, M., 2012. Understanding what enables high quality professional learning: A report on the research evidence. London: CUREE and Pearson.
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L. and Coe, R. (2015). *Developing great teaching: lessons from the international reviews into effective professional development*.
- Day, C., 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, Bristol: Taylor & Francis.
- Dou, D., Devos, G. & Valcke, M., 2016. The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment (in press). *Educational Management Administration & Leadership*.
- Hanushek, E.A., Link, S. & Woessmann, L., 2013. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, pp.212–232.

- Higham, R. & Earley, P., 2013. School Autonomy and Government Control: School Leaders' Views on a Changing Policy Landscape in England. *Educational Management Administration (&) Leadership*, 41(6), pp.701–717. Available at: <http://ema.sagepub.com/content/41/6/701.abstract>.
- Keddie, A., 2016. School autonomy as “the way of the future”: Issues of equity, public purpose and moral leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), pp.713–727. Available at: <http://ema.sagepub.com/content/44/5/713.abstract>.
- Keddie, A., 2015. School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), pp.1–17.
- Lasky, S., 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), pp.899–916.
- Luehmann, A.L. & Tinelli, L., 2008. Teacher professional identity development with social networking technologies: learning reform through blogging. *Educational Media International*, 45(4), pp.323–333.
- Leithwood, K., 2006. *Teacher Working Conditions That Matter*. Available at: <http://www.etfo.ca/Resources/ForTeachers/Documents/TeacherWorkingConditionsThatMatter-EvidenceforChange.pdf>.
- Machin, S. & Silva, O., 2013. School structure, school autonomy and the tail.
- Margolis, J., Hodge, A. & Alexandrou, A., 2014. The teacher educator's role in promoting institutional versus individual teacher well-being. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), pp.391–408.
- National College for School Leadership (NCSL), 2006. *Leading continuing professional development in school networks: adding value, securing impact*. Available at: www.ncsl.org.uk.
- Opfer, V.D. & Pedder, D., 2011. Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), pp.376–407. Available at: <http://rer.sagepub.com/cgi/doi/10.3102/0034654311413609>.
- Sachs, J., 2001. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), pp.149–161.
- Sachs, J., 2005. Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher.
- Stromquist, N. P. (2018). *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*. Accessed: http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf
- Timperley, H et al., 2007. *Teacher Professional Learning and Development Best Evidence Synthesis*. Available at: <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>
- Verschele, M. et al., 2015. *School Staff Autonomy and Educational Performance: Within-School-Type Evidence*. *Fiscal Studies*, p.n/a-n/a. Available at: <http://dx.doi.org/10.1111/1475-5890.12048>.



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Head office

5 bd du Roi Albert II
1210 Brussels, Belgium
Tel +32-2 224 0611
headoffice@ei-ie.org
www.ei-ie.org
[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

Internacional de la Educación representa organizaciones docentes y otros empleados en la educación en todo el mundo. Es la federación más grande de sindicatos y asociaciones; representa a más de treinta millones de trabajadores de la educación en alrededor de cuatrocientas organizaciones en ciento setenta países y territorios. Internacional de la Educación une a los docentes y empleados en la educación.



Esta obra está bajo una licencia de [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
Atribución-NoComercialCompartirIgual 4.0 Internacional