

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN  
ESCOLAR**



**TESIS DOCTORAL**

**Análisis documental de los argumentos sobre política educativa  
emanados de organismos internacionales que buscan regular la  
práctica profesional y la formación de profesores**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

**Zulema Serrano Espinoza**

DIRECTORA

**Escolástica Macías Gómez**

**Madrid, 2016**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar**



**Análisis Documental de los argumentos sobre política educativa emanados de organismos internacionales que buscan regular la práctica profesional y la formación de profesores.**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Zulema Serrano Espinoza**

**Dirección : Dra. Escolástica Macías Gómez**

**Madrid, 23 de Octubre de 2015**

## **INDICE**

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN	6
<b>PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN. MARCO TEÓRICO</b>	12
CAPÍTULO I: Aspectos de la problemática docente contemporánea	12
1. Práctica profesional docente	12
2. Situación de la profesionalización de los docentes	16
CAPÍTULO II: El “docente eficaz”: el modelo de profesionalidad docente emergente de la argumentación de las instituciones en estudio.	20
CAPÍTULO III: Los resultados de aprendizaje como expresión de capital humano.	36
1. Noción de capital humano	36
2. Noción de capital humano como resultados de aprendizaje	43
CAPÍTULO IV: Las acciones del Banco Mundial en política docente	48
1. Programa SABER	52
2. SABER-Docentes	53
3. SABER-Docentes: Perfiles de política docente	56
<b>SEGUNDA PARTE. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	59
CAPÍTULO V: DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	59
1. El problema y su justificación	59
2. Preguntas del trabajo	60
3. Objetivos	62
3.1 Objetivo general	62
3.2 Objetivos específicos	62
4. Hipótesis	63

CAPÍTULO VI. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	64
1. Diseño investigación	66
2. Muestra. Criterios selección muestra	72
2.1 Características de la muestra	72
2.2 Categorías para el análisis	75
3. Instrumentos utilizados para la recopilación de la información	77
CAPÍTULO VI APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS, RECOGIDA DE DATOS Y CONTRASTES.	78
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	81
8.1. Análisis y discusión de los datos. Categoría. El PIB como regulador educativo	81
8.2. Análisis y discusión de los datos. Categoría. Capital humano	95
8.3. Análisis y discusión de los datos. Categoría: Resultados de aprendizaje	108
8.4. Análisis y discusión de los datos Categoría: El docente eficaz	123
8.5. Análisis y discusión de los datos. Categoría: Valor agregado	135
8.6. Análisis y discusión de los datos. Categoría: Formación inicial docente	144
8.7. Análisis y discusión de los datos. Categoría: Voz de los docentes	156
CAPÍTULO IX. CONCLUSIONES Y PROPUESTA	164
CAPÍTULO X. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	169
LISTA DE REFERENCIAS TRADUCIDAS PERSONALMENTE	178
ANEXOS	252
<b>Anexo I:</b> Charters y Waples (1928). Características físicas y psicológicas que definen la personalidad de los docentes excelentes de Secundaria.	252

<b>Anexo II:</b> Modelo Hunter y su distribución	253
<b>Anexo III:</b> Indicadores de desempeño, resultados e impacto para la Estrategia de Educación 2020	254
<b>Anexo IV.</b> Países donde se aplican herramientas de SABER	254
<b>Anexo V.</b> carta de docentes y académicos al Director de PISA en contra de su aplicación	
<b>INDICE DE SIGLAS</b>	268
SUMMARY	269
RESUMEN	273

## DEDICATORIA

### **A Natalia, Constanza y Víctor.**

Mi familia, por su apoyo, paciencia y su estar en todo momento.

### **A mis hermanos, en especial a Roberto.**

### **A mis padres.**

### **A mis amigas y amigos.**

Por su compañía, ánimo y el afecto que siempre me brindaron.

### **A mis colegas profesores,**

Para los que un porfiado anhelo de autonomía profesional ha sido siempre el acompañante anónimo de nuestra humana opción por educar.

## AGRADECIMIENTOS

### **A la Dra. Escolástica Macías Gómez**

A mi directora de tesis, de quien recibí esa combinación de apoyo, paciencia e inteligencia, sin las cuales esta tesis simplemente no existiría. Una gran académica que supo incentivar me para enfrentar la complejidad de mi tema de estudio.

### **Al Dr. Félix González Jiménez**

Mi primer director de tesis, de cuya valiente sabiduría surgió esa inspiración inicial que me hizo optar por un tema novedoso y desafiante para mí, pero que consideré importante para el futuro de mi profesión.

### **A Gabriela Glibert Troncoso**

Por su generoso apoyo, al asumir responsabilidades que por la distancia eran para mí imposibles. Agradezco haber conocido a Gabriela, una persona tan genuinamente maravillosa.

## INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, el extraordinario avance científico y tecnológico que aplicados a la economía, acompañan una nueva forma de capitalismo de inspiración ideológica neoliberal, que modifica, constantemente, las relaciones y estructuras sociales, en todas sus manifestaciones lo que aumenta los desequilibrios de poder y de desarrollo humano a nivel global. Esta lógica comienza a incidir en lo pedagógico y, por consiguiente, en la práctica y la formación inicial docente.

Entramos a la era de la comparabilidad internacional de los sistemas educativos, lo que tiene relación con centrar las acciones de los diversos organismos a nivel mundial en resultados de aprendizaje y competencias. Así lo señala el Banco Mundial (2011) cuya asistencia técnica y financiera va a estar dirigida a las reformas que promuevan resultados de aprendizaje, por ello funcionará como un “banco de conocimientos” a nivel global. Por su parte, la OCDE (2000) plantea que muchos observadores han relacionado el concepto de la "nueva economía" a la de una "economía de aprendizaje", donde la capacidad de las redes, las empresas y las personas para aprender, modificar y comunicar y aplicar el conocimiento es cualitativamente más importante que antes. Por su parte, UNESCO (2012) dedica esfuerzos para establecer los principios de reconocimiento, validación y acreditación (RVA) de todas las formas de aprendizaje concentradas en los resultados de aprendizaje formal e informal.

Derivado de las situaciones anteriormente planteadas, se vuelve a presentar el año 2000 un nuevo hito esta vez en educación superior, el Proyecto Tuning, que según Wagenaar (2014), se inicia con un enfoque único, en el cual:

se integran los conceptos de competencias y resultados de aprendizaje 1) al afirmar que el nivel de competencia debe ser expresado en términos de los resultados aprendizaje, como viceversa, y 2), relacionando ambos conceptos para la definición de los perfiles en las áreas temáticas. (p.23).

También, en el proceso de Bolonia 2003 se propone un marco de cualificaciones en la que se expresan las cualificaciones como: nivel, carga de trabajo, competencias y resultados de aprendizaje. Todos ellos conceptos que se deben

relacionar en los perfiles y programas educativos. Posteriormente la OCDE (2007), y luego en Bolonia 2010 camino a 2020, señala que el aseguramiento de la calidad debe realizarse en función de competencias y resultados de aprendizaje. Desde nuestra perspectiva, este centramiento, en resultados de aprendizaje, hace que los diversos organismos incidan, sustancialmente, en las prácticas pedagógicas, estableciendo orientaciones para la política educativa de la que emanan regulaciones y normativas, con un trasfondo que se puede volver de hegemonía epistémica, que repercute directamente en la formación y ejercicio profesional docente. Por este motivo, la pregunta de investigación que nos hacemos es: ¿Cómo las instituciones: Banco Mundial, OCDE y Proyecto MET argumentan su actual focalización en resultados de aprendizaje y cuáles son entonces sus propuestas de política docente en contexto de globalización?.

Es por ello que estimamos que la investigación documental se ajusta a los requerimientos de esta tesis doctoral. Analizaremos una serie de documentos marco, elaborados por los organismos en estudio, cuya pretensión es de servir de referentes de las políticas educativas en todos los países del mundo. En concreto, se indagará sobre dos asuntos esenciales: los argumentos que sustentan las instituciones en estudio respecto de su focalización en resultados de aprendizaje y b) sus propuestas de política docente en contextos de globalización.

El objetivo general de esta investigación es analizar las argumentaciones contenidas en publicaciones con las cuales el Banco Mundial, la OCDE, el Proyecto Measures of Effective Teaching (en adelante MET) de la Fundación Bill y Melinda Gates, fundamentan en sus publicaciones sus intereses, focalizados en los resultados de aprendizaje y sobre cuya base formulan propuestas de política docente en contexto de globalización.

Por ello, es fundamental indagar en los documentos sobre 1) Estrategia 2020-SABER (Enfoque de sistema para lograr mejores resultados en educación) y su componente SABER-Docentes del Grupo del Banco Mundial (2011 a 2015); 2) Documentos de antecedentes elaborados por la OCDE para la Cumbre Internacional sobre la profesión docente (2011 a 2015); 3) el Proyecto MET de la Fundación Bill y Melinda Gates y como elemento de contraste las Memorias de la Cumbre

Internacional sobre la profesión docente, organizadas por la Asociación Internacional de Sindicatos de Docentes (IE), OCDE y Ministerios de Educación de diversos países, en los períodos 2011 a 2015.

En este contexto internacional, Chile, por ejemplo, se incorpora oficialmente como país miembro de la OCDE el año 2010. En ese mismo año el Banco Mundial instala en Chile una oficina de enlace para impulsar el desarrollo de sus estrategias, acciones que involucran que las políticas educativas chilenas se insertan en políticas educativas internacionales. Por otra parte, el año 2009 se inicia el proyecto MET cuyo propósito es investigar nuevos enfoques de medición de la enseñanza eficaz y su interés en expandirse hacia América Latina. Esto va acompañado con el hecho de que Chile entra a ser parte de procesos de comparabilidad internacional de los sistemas educativos, los que tienen relación con centrar las acciones, de los diversos organismos a nivel mundial, en resultados de aprendizaje.

La hipótesis de trabajo es la siguiente: La argumentación desarrollada por las instituciones internacionales, y concretamente el Banco Mundial, OCDE y Proyecto MET involucra una específica articulación conceptual entre: crecimiento económico, capital humano, aprendizaje y docencia que redundan en una resignificación de la acción docente.

El punto de partida para determinar el mejor método de investigación para nuestra tesis fue la pregunta de investigación, y posteriormente las preguntas claves, el método de investigación comparativo y básicamente cualitativo. El diseño de investigación es no experimental, transversal, correlacional ya que el objetivo es buscar relaciones entre las directrices de los documentos seleccionados.

El diseño de la investigación es cualitativa, de tipo documental (Erlandson *et al.*, Macdonald y Tipton (1993), Hakim (1993), Valles (1999), Ahmed (2010), Flick (2004, 2013) ya que se centra en un análisis exhaustivo de los registros documentales desde el 2011 a 2015, objeto de estudio en que se ha venido cristalizando la política internacional. Es transaccional y por tanto dialógica, utilizamos criterios provenientes del método “Grounded Theory” (Strauss y Corbin (1990), Charmaz (2000, 2001,

2006, 2008, 2010), Bryan (2009, 2010), Kelle (2010), Bendassolli (2013), Reichertz, (2013).

La muestra de este estudio la conforma las fuentes documentales de las instituciones: Banco Mundial, OCDE y Proyecto MET.

Los instrumentos utilizados para la recopilación y el análisis de las fuentes documentales lo constituyeron cinco dimensiones que representaban polos con tendencia dicotómica, siendo estos: 1) Desarrollo económico - Desarrollo humano; 2) Habilidades para la economía - Habilidades para la vida; 3) Aprendizaje para el trabajo-Aprendizaje para desarrollo integral; 4) Docencia para capital humano- Docencia para progreso en desarrollo integral y 5) Negación de la participación y valoración de los docentes –Plena participación y valoración de la voz de los docentes, con los cuales analizamos los argumentos relevantes para la construcción de las categorías. Las tendencias las representamos en un cuadro comparativo entre cada una de las siete categorías y las fuentes documentales de las instituciones en estudio.

Los resultados demuestran de que la argumentación de las instituciones: Banco Mundial, OCDE y Proyecto MET, involucran una articulación entre crecimiento económico, capital humano, resultados de aprendizaje y docencia eficaz.

La tesis está estructurada en cuatro partes esenciales: La primera parte referida a la “Fundamentación del Marco Teórico”, se compone de 4 capítulos. En el Capítulo I, abordamos los aspectos de la problemática docente contemporánea. En Capítulo II trata sobre El “docente eficaz”, modelo de profesionalidad docente emergente de la argumentación de las instituciones en estudio. El Capítulo III se refiere a los resultados de aprendizaje como expresión de capital humano. Y en el Capítulo IV se abordan aspectos centrales de las acciones del Banco Mundial en política docente.

A continuación se presenta una visión general en la cual se fundamenta este estudio y explicamos con más detalle la organización de los capítulos que la componen, considerando la pregunta de investigación que sustenta esta tesis.

En el capítulo I, se analizan los aspectos de la problemática docente contemporánea, se trata de entender los argumentos contemporáneos sobre la práctica

profesional docente, en especial las problemáticas que evidencian diversos autores sobre la práctica y la situación de los docentes en relación a las problemáticas que enfrentan en el ejercicio profesional. Dichos argumentos son esenciales para posteriormente contrastar estas visiones con las emanadas de las instituciones: Banco Mundial, OCDE, Proyecto MET y “Cumbre Internacional de la profesión docente”.

El capítulo II tiene relación con el “docente eficaz”: el modelo de profesionalidad docente emergente de la argumentación de las instituciones en estudio y con el cual se perfila la acción profesional docente. Se discuten las diversas declaraciones de los organismos internacionales respecto de la importancia de los docentes, intentando develar la visión tecnocrática de estos argumentos. Desde la perspectiva de esta tesis es fundamental relevar la condición de los docentes detrás de esta focalización en específicos resultados de aprendizaje.

En el capítulo III se expone a los resultados de aprendizaje como expresión de capital humano, analizamos al inicio la noción de capital humano, y a través de una perspectiva histórica exploramos esta visión, el cual ha sido promovido por economistas de diversas generaciones, siempre dentro del prisma ideológico neoliberal y desde las ideas de Mises y Hayek hasta las actuales concepciones de habilidades para el siglo 21. Hanushek, Woessmann (2015), proponen denominarlo como “capital de conocimiento” pero la base ideológica es la misma y continúan configurando esta relación en función de habilidades, habilidades laborales, cognitivas e incluyen lo que denominan habilidad cognitivas globales, temas de relevancia en nuestro estudio dado que nos permite indagar en los fundamentos ideológicos de la connotación de los resultados de aprendizaje y las propuestas de política docente. Y en el segundo acápite, analizamos la noción de capital humano como resultados de aprendizaje, al realizar un sondeo de las acciones de organismos internacionales que han marcado un hito en educación, observamos los cambios que se han generado, fundamentalmente, desde el 2010 en adelante para instalar como eje de cambios los resultados de aprendizaje, foco de nuestro estudio.

En el capítulo IV analizamos los aspectos globales de la Estrategia 2020 (Enfoque de sistema para lograr mejores resultados en educación, en adelante Estrategia 2020) del sector educativo de la red de desarrollo humano del Banco

Mundial y su componente SABER- Docentes. Posteriormente nos referiremos al contexto en el cual se desarrolla la Cumbre Internacional de la profesión docente. Finalmente analizaremos los fundamentos del Proyecto MET de la Fundación Bill y Melinda Gates. Esta exploración nos permitirá una clara comprensión de los supuestos metodológicos en los que se llevará a cabo el análisis.

La segunda parte del trabajo está dedicada al “Diseño de investigación”, se acota el problema de investigación, las preguntas, objetivos planteados e hipótesis, a continuación se describe la muestra, los instrumentos para el análisis y se desarrolla el trabajo de análisis e interpretación de los datos e informaciones obtenidas de los documentos analizados.

La tercera parte del trabajo está integrada por las conclusiones y propuesta finaliza el trabajo con las referencias bibliográficas, webgrafía, anexos y Summary.

**Palabras claves: política educativa, resultados de aprendizaje, docente eficaz, “Cumbre Internacional de la profesión docente”, OCDE, Banco Mundial, Proyecto MET, PIB, capital humano, práctica profesional docente, formación inicial docente, desarrollo profesional docente.**

## **PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN. MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO I: ASPECTOS DE LA PROBLEMÁTICA DOCENTE CONTEMPORÁNEA.**

#### **1. Práctica profesional docente.**

La práctica profesional docente es una de las temáticas más investigada en los últimos tiempos (Biggers et al, 2012; Blanco y Latorre (2008); Clive Harber, Jeff Serf (2006), Zeichner (2005). Como también es uno de los ámbitos más en debate en la formación inicial docente, dado que es un proceso altamente complejo y contextualizado. Es la única actividad que no depende en su totalidad de la institución formadora, en cuanto se desarrolla en un espacio formativo compartido con los profesores y profesoras que guían esas prácticas y está vinculada a las características de la institución escolar, siendo este el nudo crítico del cual depende el éxito en la práctica.

Por otra parte, la selección de las escuelas de prácticas de los aspirantes a docentes se ha hecho “(...)dependiendo de la idiosincrasia de los lugares seleccionados sin precisión, con poca orientación sobre lo que en ellos ocurre y con poca conexión con el trabajo universitario...”. (Darling-Hammond, 2009, p. 11). Las experiencias de los estudiantes en la escuela depende de “(...)la disponibilidad de la profesora o profesor cooperador y las consideraciones administrativas, en lugar de atender lo que es mejor para el aprendizaje de los maestros/as principiantes (Zeichner, 1996). Así también, los profesores de la escuela, quienes además de sus responsabilidades docentes, asumen la tutoría de los estudiantes en formación, sin recibir incentivo económico por un trabajo complejo que se espera que realice como tutor, como ocurre en muchos países en Latinoamérica. Frecuentemente no se les facilita el tipo de preparación y apoyo que necesitarían (Valencia *et al.*, 2009) para implementar una concepción más activa y educativa de la tutorización (Carroll, 2007; Margolis, 2007).

En cuanto al acompañamiento y supervisión de las prácticas, en su gran

mayoría, son realizadas por un equipo que no tiene directa responsabilidad en la formación de los alumnos aspirantes a ser docentes, que carecen de autoridad para participar en decisiones sobre los programas de formación del profesorado y no tienen un contacto cercano con algunas partes del programa formativo (Bullough *et al.*, 1997; Bullough *et al.*, 2004; Cornbleth y Ellsworth, 1994; Zeichner, 2002). Situación que se dificulta con el cambio frecuente del supervisor, el que tiene que responsabilizarse de trabajar con un grupo diferente de estudiantes en formación, lo que hace más difícil poder profundizar en la supervisión del proceso. (Zeichner y Miller, 1997). Todo esto, contribuye a la desconexión entre la formación y lo que ocurre en la escuela, reconocido como un problema perenne (Vick, 2006, Clifford y Guthrie, 1988; Goodlad, 1990; Labaree, 2004). Además, los supervisores “a menudo no son conscientes de lo que se conoce desde la investigación, sobre cómo dar apoyo al aprendizaje docente y su transferencia a los primeros años de enseñanza en el contexto de un programa universitario de formación. (Cochran-Smith y Zeichner, 2005; Darling-Hammond, 2006; Smagorinsky, Cook y Johnson, 2003); tampoco ellos se ven a sí mismos, necesariamente, como educadores de maestros/as (Zeichner, 2010).

Habitualmente, en los programas de formación inicial docente, se focaliza la responsabilidad de las prácticas: mayoritariamente en las didácticas específicas, que en gran medida manifiestan la valorización del conocimiento académico como fuente autoritaria del conocimiento para el aprendizaje en la formación docente (Smagorinsky, Cook y Johnson, 2003) y donde se percibe el denominado “(...) problema de la promulgación (Kennedy,1999), donde los candidatos a maestros se familiarizan con estrategias de enseñanza ambiciosas basados en la investigación y no se traducen en éxito en su aplicación en el aula...”. (Zeichner, 2011, p. 3). Esto evidencia la falta de conexión entre las asignaturas del plan de formación docente y las experiencias de la práctica, siendo estas el Talón de Aquiles de la formación de maestros y maestras (Darling- Hammond, 2009).

Existen numerosos estudios que han demostrado que durante muchos años los obstáculos para el aprendizaje de los estudiantes en la formación inicial estuvieron asociados a la vaga planificación y seguimiento de las experiencias de prácticas (Feiman-Nemser Y Buchmann, 1985; Griffin, 1983; Stones Y Morris, 1977; Zeichner, 1996). Los profesores de la escuela que guían a los estudiantes en práctica saben muy

poco sobre los contenidos de las asignaturas que los estudiantes tienen en su formación, y los docentes de las asignaturas, frecuentemente saben muy poco de las prácticas específicas que realizan los docentes guías en las escuelas. Se asume que las otras asignaturas del plan de formación, las que son consideradas “teóricas”, las prácticas se utilizan para ejemplificar lo que dice la teoría. A los estudiantes en formación se les deja hacer sus actividades con escasa orientación y conexión con las asignaturas (Darling-Hammond, 2009). Aún si se incluyeran experiencias de prácticas en el currículum de formación, el tiempo que los estudiantes en práctica emplean en las escuelas, a menudo no está tan cuidadosamente planificado en un “currículum de prácticas” (Turney *et al.*, 1985). Así los estudiantes en formación frecuentemente no tienen oportunidades de observar, probar y recibir una retroalimentación concreta sobre sus métodos de enseñanza aprendidos en las asignaturas del plan de formación, por lo que “(...)la desconexión entre lo que a los estudiantes se les enseña en las asignaturas y las oportunidades de aprendizaje que promulgan estas prácticas en las escuelas en las que son ubicados es frecuentemente grande...” (Bullough et al., 1997; Bullough et al., 1999; Zeichner, 2007 y 2011). Incluso, si las prácticas defendidas en las asignaturas existen en las clases en las que practican su enseñanza, no necesariamente tienen acceso al pensamiento o a los procesos de toma de decisiones de sus experimentados tutores (Hammerness *Et Al.*, 2005; Zeichner, 1996). El distanciamiento de la práctica, “(...) no da pie para la reflexión en la acción y, por tanto, origina un dilema entre el rigor y la pertinencia no sólo para los formadores sino también para los profesionales y los propios estudiantes...” (Schön, 1992, pp. 9-10).

Las alternativas de solución de la relación formación docente y escuela se ha visto a menudo cómo tener que encontrar mejores formas de llevar las habilidades de lo académico universitario a los educadores. (Zeichner, 2010), desde el juicio de:

Gorodetsky, Barak y Harari (2007) (...) incluso en la actual ola de asociaciones entre escuelas y universidades para la formación de maestros/as, las universidades continúan manteniendo la hegemonía sobre la construcción y difusión del conocimiento, y las escuelas permanecen en la posición de “lugares de práctica” (BARAB y Duffy, 2000) donde los estudiantes de magisterio tienen que probar las prácticas ofrecidas por la universidad. (p.127).

Para Carr (1995), la práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas”. Para Rosaen y Florio-Ruane (2008) se subutilizan dichas experiencias, debido a que los supuestos sobre los propósitos de la experiencia de práctica en la formación docente limitan su valor como experiencias de aprendizaje, no se aprovechan en sí mismas y a menudo se privilegian ideas para repensar las experiencias de la práctica bajo la concepción de lograr aprendizaje más productivos. Si bien una construcción cuidadosa de las experiencias de práctica, articuladas con las asignaturas son más mediadoras para el aprendizaje de los estudiantes en formación que unas experiencias de práctica sin orientación y desconectadas de la experiencia (Darling-Hammond, 2006; Tatto, 1996). La investigación ha comprobado claramente que las experiencias de práctica son ocasiones importantes para el aprendizaje de los futuros maestros/as más que un simple periodo de tiempo para demostrar que saben aplicar cosas previamente aprendidas (Zeichner, 1996). Desde esta perspectiva las experiencias de práctica debería ser el eje central de los procesos de formación de las cuales emane el resto del programa (Turney et al., 1985; Ball y Forzani, 2009).

En el modelo dominante de la práctica, se supone que los futuros maestros/as aprenden teorías en la Universidad y luego van a la escuela a practicar o aplicar lo que han aprendido en el campus (Korthagen y Kessels, 1999; Tom, 1997). En otros modelos menos dominantes, en los que la preparación previa del estudiante antes de que se enfrente a su práctica, se asume que lo que el estudiante requiere aprender lo hace en su práctica y que el papel de la universidad en el proceso se puede minimizar sin pérdidas importantes (Grossman y Loeb, 2008).

La formación de profesores es la “cenicientas” (Zeichner, 2010) de los programas de formación en las universidades, los que destinan mínimos recursos para el desarrollo de las prácticas (Featherstone, 2007, p. 210). En este trabajo se han examinado las prácticas docentes y las formas de su realización, la siguiente sección se verán las visiones sobre la profesionalidad docente y las adscripciones que se tienen en relación al foco de esta tesis.

## 2. Situación de la profesionalización de los docentes

Los procesos de Reforma, inscritas en la lógica neoliberal, han resultado inconsultas e impuestas, sin la debida participación de los docentes, desestimando su aporte y tensionando el quehacer profesional con nuevas funciones y responsabilidades que complejizan la acción educativa, para la cual se requiere un desarrollo competente no contemplado en su formación inicial y con procesos de perfeccionamiento direccionados por los objetivos de las reformas sin llegar a constituir, en términos amplio, un desarrollo profesional docente.

Pareciera haber una excusa para mantener las condiciones inadecuadas para el desarrollo de la profesión docente. En el informe Metas (2021, 2010) (CEPAL; OEI; Secretaria iberoamericana,) se declara explícitamente que

El problema principal al que se enfrentan las políticas relativas a los docentes es el de los grandes números que comporta, tanto por la cantidad y diversidad de decisiones pendientes, como por ser uno de los cuerpos profesionales más numerosos. Hay más de siete millones de docentes que trabajan en la región en algunos de los niveles del sistema educativo, cuya financiación supone un porcentaje significativo del gasto público de cada país. Un leve incremento de su salario, una pequeña reducción de su horario lectivo para realizar actividades de formación o un prudente sistema de incentivos profesionales conllevan costes importantes, difíciles de asumir en ocasiones para un colectivo tan numerosos. (p.135).

En relación al tiempo de trabajo y la remuneración de los docentes, el estudio “La educación 2013” (OCDE, 2013b/ Education at a Glance) señala que “(...) el número mínimo de horas varía de 30 horas por semana en la República Checa, Grecia y Nueva Zelanda a 44 horas por semana en Chile...”. En relación con la comparación del sueldo de un docente “(...) en Luxemburgo, que percibe en promedio U\$9.450 mensuales, en Japón que percibe U\$2.525 mensuales y en Chile U\$1.750 mensuales jornada de 44 hrs...” (OCDE, 2013b). Por lo que es incomprensible y paradójico, si se piensa que la situación de los docentes es difícil de mejorar, dada la barrera de que son “muchos”, pero se les exige a los docentes cambios profundos, sin cambiar sus condiciones laborales y con responsabilidades que superan los requerimientos que se le hacen a cualquier otra profesión, como cuando UNESCO(2013) en su Estrategia Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe, señala que entre:

los factores que inciden para que la educación pueda contribuir a superar la desigualdad y establecer las capacidades culturales de base para el desarrollo económico y la ciudadanía democrática, se encuentra la disponibilidad de docentes, no solo en términos de un número suficiente, sino también en cuanto a su preparación (...) Tales requerimientos apuntan en forma convergente hacia mayores exigencias al profesional de la educación, que tienen como base, entre otros condicionamientos de naturaleza macro: el alza en las expectativas educacionales de todos los grupos; el aumento en la diversidad sociocultural de los alumnos atendidos; el debilitamiento de la institución familiar y de los tejidos comunitarios en tanto estructuras de socialización; mayores coberturas temáticas y profundidad de los currículos; y la elevación generalizada de las metas de aprendizaje a lograr. (p.13).

Como vemos hay urgencias educativas que son necesarios de abordar para el “desarrollo económico y la ciudadanía democrática”, que son canalizada a través de la acción docente, resulta aberrante la condición de objeto de los docentes, a los que se les piden tareas que superan los límites humanos, sobre todo en América Latina, en precarias condiciones económicas, sociales, culturales y su incidencia en proyectos de vida, los que son desplazados por políticas de responsabilidad impuestas. Los expertos en el área reconocen que la disociación entre las exigencias del desempeño profesional y la teoría aprendida es una de las más altas. Es probable que no exista ninguna profesión con niveles tan elevados de separación como la profesión docente (Tedesco, 1996).

Desde que en 2011 la OCDE emitiera el primer informe de antecedentes de las Combres, titulado “**Building a High-Quality Teaching Profession LESSONS FROM AROUND THE WORLD**” (*sic*), el discurso que prevalece y que se proyecta en la política educativa se orienta a la necesidad de individualizar la acción educativa, lo que involucra un proceso de transformación de la docencia. Por ello, la estrategia implementada por la OCDE, parte de la premisa de que los docentes sí importan y hay un cambio fundamental en las acciones donde se involucran las voces de sindicatos de profesores, estudiantes y profesores con vasta experiencia docente. Desde esta lógica cuando se menciona la importancia de los docentes, cuando se señala que la calidad de las reformas depende de la calidad de los docentes, se emplea un discurso tecnocrático, que siguiendo a Habermas, se formula desde una racionalidad normada y eficientista que se centra en la acción individual con fines precisos.

En el sentido de las argumentaciones anteriores para González y Macías (2004):

Los dañados son la actividad educativa y sus protagonistas, los docentes, y estos daños los utiliza la estulticia política para agrandar sus defectos: torpe demagogia hablando, los unos de integración o de inclusión sin saber bien en qué consiste y sobre todo cómo se logra, o de rendimiento, autoridad y selección exclusiva, los otros, conceptos y actitudes con los que se menosprecia el conocimiento y se pone en práctica un proceso segregador y alienante en apoyo de las “nuevas formas de esclavitud”. Es evidente que el buen hacer educativo —¿calidad, excelencia?— exige otros pilares. (pp. 301-336).

Asimismo las declaraciones de los organismos internacionales señalan que las evaluaciones de avance de los objetivos del milenio (ODM) cuya meta es el 2015 de los procesos de reforma, indican que en la década 2000-2010, no se obtuvieron los resultados esperados en relación con la calidad de la educación, no se alcanzaron los objetivos propuestos y con el riesgo de que estas acciones fracasen (Informe Educación para todos, UNESCO, 2011, p.34). En el análisis de dichas preocupaciones, OREALC/UNESCO, reconoce “(...) una triple brecha respecto de la fuerza docente en el mundo en desarrollo –brecha de políticas, de capacidades y de financiamiento–, que estaría poniendo en riesgo las metas de Educación para Todos...” (UNESCO, 2013, p. 14). Esto llevaría a pensar que el soporte fundamental de esta iniciativa son los profesores y por consiguiente deberían ser también el centro donde surgen las iniciativas para generar propuestas contextualizadas de las problemáticas educativas que se le presentan. Esto no es evidente dado que en relación a la brecha de políticas, se señala que se “(...) busca caracterizar la situación de los docentes en la Región y las políticas públicas relacionadas, a la vez que identificar los principales nudos críticos que enfrentan los países para poder contar con los docentes que necesitan.” (UNESCO, 2013, p. 6) Fácil deducción, entonces hay docentes que no se necesitan, nuevamente esta visión de “expertos” con sentido tecnocrático en la búsqueda del eficientismo docente para hacer avanzar un conjunto de iniciativas de reforma en el contexto de la globalización para lo cual se establece el perfil docente adecuado para esos propósitos.

Ante este contexto, es fundamental la argumentación que nos aporta González y Macías (2004), cuando sostienen:

Dada la condición que los define de profesionales de la educación, de ellos depende toda iniciativa, pues, para bien y para mal, también los políticos fueron formados por ellos y no pueden éstos, luego, arrogarse el privilegio de sustituirlos con el pretexto de que la educación es tema de tal envergadura y trascendencia que no puede dejarse en sus manos, con lo cual declararían que ese proceder es inapropiado pues lo ejecutan personas como ellos, los políticos, que fueron mal preparados, lo que les obligaría a ceder su iniciativa en aquellos que, siendo seleccionados por los propios docentes como los mejores de entre ellos — y la duda no es superable- deberían ser los encargados de generar y velar por el proceso educativo en su conjunto —se les entiende y exige actitud reflexiva y crítica, así como talante observador y el ejercicio de prudentes y permanentes contrastes a favor de la fiabilidad de sus propuestas y acciones-. Bien se cuidan los políticos de no legislar sobre cómo deben los físicos entender el mundo en todas sus dimensiones y de cómo actuarán en consecuencia; o a los cirujanos, aunque éstos, llegadas las más finas y trascendentes intervenciones, duermen el paciente, al fin físico; muy contrariamente a los docentes que los necesitan cada vez más despiertos, aunque a algunos de ellos bien les pese. (pp. 301-336).

Más aún cuando a acción docente se caracterizan, como bien lo señala (Jackson, 1992), por la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez, la rapidez, la impredecibilidad, la publicidad y la historia, en la que la relación pedagógica transcurre cara a cara, intensa y extensa entre los “cosujetos”, como diría Not (1987), con un carácter intrínsecamente holístico, expresivo y humanitario.

## **CAPÍTULO II: EL “DOCENTE EFICAZ”: EL MODELO DE PROFESIONALIDAD DOCENTE EMERGENTE DE LA ARGUMENTACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EN ESTUDIO.**

En la revisión de la literatura encontramos que se distinguen cuatro modelos de profesionalidad y formación docente (Ian Menter, Moira Hulme, Dely Elliot and Jon Lewin with Vivienne Baumfield, Alan Britton, Mike Carroll, Kay Livingston, Margaret McCulloch, Irene McQueen, Fiona Patrick and Tony Townsend: 2010) en las políticas, investigaciones y literatura:

1. El docente eficaz
2. El profesional reflexivo
3. El docente investigador
4. El docente transformador

Según Menter (2010), lo que tienen en común los tres últimos modelos es que han surgido mucho más dentro de la profesión docente, y desde dentro de la formación docente, en contraste con el modelo de docente eficaz impulsado políticamente. Este último modelo lo analizaremos a continuación, dado que es central para las instituciones en estudio.

El modelo del “docente eficaz” no se intenta identificar características específicas del docente, sino que la eficacia docente está relacionada con los progresos realizados por los estudiantes en función de las expectativas de formación establecidas para el crecimiento económico. Es por ello, que la eficacia está definida predominantemente en relación a la demanda por producir un capital humano capaz de mejorar la competitividad de los países en la economía global. Este enfoque predomina en los discursos gubernamentales de visión neoliberal, en los últimos treinta años (Maguire 1995; Moore 1996, citados por Moore, 2004; Hanushek y Rivkin 2010; Menter I, 2010; Coe et al, 2014). Según Apple (2005) “(...)para los neoliberales, hay un modo de racionalidad que es más poderosa que ningún otro racionalismo económico. Eficiencia y una "ética" del análisis de costo-beneficio son las reglas dominantes...”. (p.180).

Este imperativo, es profundamente influyente en la definición de los docentes y de directores eficaces como la clave para las escuelas "efectivas", cuya orientación lo constituye el elevar los niveles de logro académico de acuerdo a estándares establecidos, vinculados al desempeño académico de los estudiantes de la escuela, así como también hacen referencia a un marco de criterios o especificaciones que definen lo que los profesores deben ser capaces de hacer y por los cuales serán evaluados. Dichos estándares se basan, fundamentalmente, en lograr el conocimiento del contenido y las habilidades necesarias para enseñar y evaluar el Currículum (Mahony y Hextall I, 2010).

Diversos autores plantean métodos o acciones definidas que debe realizar el docente eficaz o docente de excelencia o bien docente competente, conceptualizando la noción de competencia desde una visión instrumental, para conseguir los “estándares”, los cuales representan los resultados de aprendizaje. Aunque otros autores, establecen los inicios de la enseñanza eficaz en los años 50 en adelante, en nuestra revisión bibliográfica encontramos los trabajos de Charters, W. y Waples, D. en 1929, sus investigaciones están dirigidas a establecer los estándares de docentes eficaces desde una perspectiva psicológica, determinando los rasgos de personalidad de los docentes a través de: adaptabilidad, apariencia personal, buen juicio, moral, entre otros. Plantean que la educación ha pasado por cuatro etapas. Siendo la primera la fase del aprendizaje, la cual no pudo responder a las demandas, debido al incremento de candidatos para la formación inicial docente, el aumento de la especialización y el surgimiento de nuevas profesiones, lo cual demandó que la formación se realizara a un grupo más numeroso y con diversidad de métodos. La segunda etapa está caracterizada por la fase de expansión, lo que generó un aumento en el ingreso de estudiantes en los centros de formación de profesores, con el mínimo de requisitos previos y con una débil base de conocimientos. La tercera etapa correspondería a la fase de estandarización, concibiendo los autores, que “(...) el movimiento de estandarización ha representado una gran reforma. Como resultado, una enorme mejora en casi todas las formas de la educación profesional ha tenido lugar en el último cuarto de siglo. ...”.(p. XIV).

Los citados autores reconocen que aún sin terminar esta tercera etapa se inicia “inevitablemente” la cuarta siendo esta cuarta etapa referida a la fase de precisar

estándares, a través del aumento de la investigación en las profesiones. Y destacan investigaciones de tres tipos:

- las primeras son las referidas a las investigaciones descriptivas sobre la gestión y las prácticas habituales en el sistema educativo;
- las segundas intentan responder a la pregunta ¿Cómo pueden reconstruirse los objetivos y el currículum?.
- El tercer grupo de investigaciones aborda la problemática de cómo poner a disposición de los profesores y gestores los resultados de las investigaciones científicas en los diversos campos.

Los estudios a los que adscriben los autores se refieren al segundo grupo, al cual ellos denominan estudios funcionales, donde lo que les interesa, es lo que:

hace el practicante profesional bajo las condiciones modernas de la práctica. Desde el registro objetivo de lo que hace, desde lo cual intenta derivar la determinación de lo qué debe saber y qué debe hacer para ejercer sus funciones con eficacia (...) debe determinar el conocimiento técnico y la habilidad realmente utilizada por el practicante. (Charters W. y Waples D., 1928, p.XVI).

En síntesis, Charters y Waples (1928), luego de tres años de investigación, concluyen respecto de cuáles serían las características físicas y psicológicas que definen la personalidad de los docentes excelentes. Para el caso del docente en educación secundaria corresponderían a 26 rasgos que constituirían los estándares docentes en este nivel. (Anexo N°1).

Por su parte, Fenstermacher (1998), reconoce que el concepto de “docente eficaz” comenzó a gestarse con Thorndike y Skinner, E. L. A principios del siglo XX, cuya interpretación es que “(...) los docentes pueden producir en los estudiantes el aprendizaje que procuran conociendo con precisión cuándo y cómo recompensarlos por las conductas que los aproximan gradualmente a los objetivos que se les han fijado...”. (p.9). Ideas que han tenido un gran impacto en educación, al establecer el logro educativo en la interacción docente y estudiante. Así también, el autor plantea el impacto inicial que produjo el Informe Coleman (1966) titulado “Igualdad de oportunidades para la educación” en respuesta a la Ley de Derechos Civiles de 1964, en el cual se concluye que las familias es altamente influyente en el rendimiento del

estudiante, luego los compañeros de escuela y con poca influencia la escuela misma, es decir, el contexto del estudiante “(...) influía mucho más en los logros educativos (o la falta de ellos) que la igualdad en los elementos físicos de la escuela, la riqueza de sus currículos o la preparación de sus profesores...”. Resultados que fueron criticados por investigadores de la época que utilizaban la noción conductista de enseñanza y aprendizaje, los que objetaron “(...) las estadísticas empleadas para analizar los datos(...)el diseño del estudio e, inevitablemente la validez de sus conclusiones...” (p.10). Dichos investigadores descubrieron que “(...)existen conductas instruccionales que se asocian más frecuentemente que otras a logros elevados en el rendimiento de los estudiantes...”. (p. 10). Posteriormente, Hanushek, Woessman (2007, 2010, 2012) continúan sosteniendo la centralidad de la relación causal entre el docente eficaz y los logros de aprendizaje del estudiante.

Así también, en la escuela primaria experimental de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), entre los años 30 al 50, la orientación pedagógica se fundamentó en Dewey, años en que Darío Salas (1917) también difunde el pensamiento de Dewey en Chile, identificándose con la pedagogía progresista y el movimiento democrático. Posteriormente en los años 60 asume como director de esta escuela John Goodlad, vinculado a Ralph Tyler, quién fue su presidente de Comisión de doctorado en la Universidad de Chicago, pero su orientación pedagógica se fundamenta en Dewey, como lo declara en su texto “*In Praise of Education John Dewey Lecture*” (1997). Cuando Goodlad asume como Decano de la Escuela de Graduados de Educación, en 1962 nombra a Madeline Hunter como directora de la escuela que genera el método Hunter, en el cual plasma su visión de docente eficaz. Permanece en la escuela experimental hasta 1982, año en que recibe fuertes críticas, en especial de Goodlad quién considera que el método se fundamenta en el conductismo.

Por su parte, Hunter en su propuesta de docente eficaz, sostenía que dichos docentes utilizan una metodología específica cuando están planeando y realizan una clase, a partir del cual crea el modelo de enseñanza de Instrucción de la teoría a la práctica (ITIP), utilizado durante los años 1970 y 1980, conocido también como Método de instrucción directa o método Hunter o modelo de “Toma de decisiones”. Concibe la enseñanza como una serie de decisiones que se relacionan con tres ámbitos:

- los contenidos (información específica, habilidad o proceso apropiado para los estudiantes en un momento determinado);
- las conductas de aprendizaje del estudiante (como un estudiante aprenderá y cuáles serán sus evidencias de aprendizaje) y
- la conducta del docente (utilización de principios derivados de la investigación en torno al mejoramiento del rendimiento del estudiante).

Argumentaba que este método daba buenos resultados, independiente del nivel de grado de los estudiantes, del estilo del maestro, de la materia que se enseña, o la situación económica de los estudiantes. Ella aseguraba que su método de enseñanza: transforma las aulas en entornos de aprendizaje, permite la difusión de más conocimiento a un ritmo más rápido, uso de refuerzo positivo para el control de la disciplina, reduciendo el comportamiento disruptivo y además permite evaluar la eficacia docente.

En síntesis, el método Hunter consiste en los siguientes elementos que mejoran y maximizan el aprendizaje de los estudiantes:

1. El conjunto de anticipación: instancia considerada para capturar la atención del estudiante.
2. Objetivo/propósito: se formulan antes de la clase, indican lo que el estudiante debe ser capaz de hacer cuando se lleva a cabo la clase.
3. Estándares de desempeño (input): informan al estudiante acerca de la próxima clase, lo que se espera que el estudiante haga, qué procedimientos se utilizarán, y qué conocimientos o habilidades se demostrarán.
4. Instrucción de entrada (check for understanding): Difunde la nueva información y las actividades para alcanzar los objetivos establecidos
5. Modelado (modeling and guided practice): se usa para ejemplificar atributos críticos del tema de estudio, y varias técnicas se utilizan para determinar si los estudiantes entienden el material antes de proceder. Demostración y / o ejemplo del producto acabado aceptable o proceso.
6. Práctica independiente (independent practice), realizado en varios intervalos, ayuda a los estudiantes a retener la información después de la instrucción inicial.

7. Comprobación de la comprensión (closure): Actividades que examinan si el estudiante posee la información central y esencial para lograr el declarado objetivo. Opiniones de cierre y organización de los aspectos críticos de la lección para ayudar a que los estudiantes incorporen información en su base de conocimientos.

Por su parte, Gibboney (1987) cataloga el modelo de Hunter como una técnica desarraigada de una teoría de la educación, compartiendo esta crítica con Goodlad (1984) y Sizer (1984) lo considera mecanicista y simplista que ahoga el pensamiento del profesor y de los estudiantes y en el cual se concibe la relación enseñanza - aprendizaje como causa y efecto en la cual Hunter consideraba que los docentes estaban logrando la habilidad y el uso de esta relación para acelerar el aprendizaje. Además de promover su modelo para diseñar y supervisar las clases como su utilidad en la totalidad del sistema educativo. Al analizar este modelo, desde el enfoque deweyniano para el cual el objetivo primario es cultivar el pensamiento, llega a las siguientes conclusiones:

Hunter podría hacer dos cosas para mejorar el modelo dentro de su actual estructura. En primer lugar, tiene que indicar los valores fundamentales que orientan el modelo y dejar que todo el contenido refleje estos objetivos. En segundo lugar, se debe describir y practicar un mejor proceso de aprendizaje para "aprendices". Ese proceso debe incluir lecturas, más tiempo para la reflexión y el debate, y menos tiempo para la instrucción didáctica. Lo haría todavía inquieto por las raíces epistemológicas del modelo, pero lo bueno del pensamiento es que es un proceso abierto, autocorrectivo en la que los "buenos" y "malos" puede ser traídos en una relación controlada. (p. 50).

Para Gibboney (1987) el Modelo de Hunter se sostiene sobre una idea errónea que es enseñar directamente los resultados e ignorar la calidad intelectual del proceso, la cataloga como propuesta gerencial y no educativa, abogando por una toma de decisiones técnica no profesional. Citando a Dewey sostiene que “en la calidad de lo mental el proceso cuenta”, consideraba que:

La Reforma fundamental debe comenzar con ideas, no técnicas. La práctica siempre sigue las ideas. Esto significa que directores y maestros deben hacer explícitas las ideas y supuestos no examinados que hacen de las escuelas lugares no estimulantes. Educadores debe leer, pensar, hablar y probar ideas en la práctica. Ellos deben preguntarse: Qué debemos saber y valorar y actuar en esta escuela para cultivar la inteligencia y sensibilidad de profesores, estudiantes y administradores. (p.50).

El método Hunter tuvo mucho éxito en la reforma educativa de los setenta en Estados Unidos (Arancibia, 1994; Danielson, 2011), reconociendo a Hunter como pionera del enfoque de competencias docentes (Danielson, 2011) siendo considerada como “maestra de maestros”. En Chile, el Ministerio de Educación acuñó este término, para la red de docentes acreditados con “excelencia académica”, denominándose “red de maestros de maestros”. Sus predecesores (Rutter et al, 1979; Rosenshine y Stevens, 1981; Rosenshine, 1986; Danielson, 2011) señalan que es un modelo no prescriptivo sino que es un marco dentro del cual los docentes pueden tomar decisiones de acuerdo a los objetivos propuestos. Como vemos, las decisiones de los docentes son válidas si se ajustan a un marco. Danielson, Ch. (2011:6), creadora del “Marco de la buena enseñanza” y que en Chile se ocupa un extracto de este marco en la evaluación de los docentes, considera que el modelo de Hunter, “(...) si bien varios de sus planteamientos específicos ya no están vigentes, muchas de sus estructuras fundamentales han permanecidos intactas”.

A la fecha, se encuentran estudios que utilizan el modelo Hunter como técnicas de enseñanza en el aula con el propósito de aumentar el logro del aprendizaje del estudiante. Por ejemplo en 2010 un artículo titulado: Utilizando el Modelo de Madeline Hunter de Instrucción Directa para mejorar los resultados en las evaluaciones de los programas de marketing. (*Using the Madeline Hunter Direct Instruction Model to Improve Outcomes Assessments in Marketing Programs*), cuyos autores son: Steward, Michelle D.; Martin, Gregory S.; Burns, Alvin C.; Bush, Ronald F. Steward, Michelle D.; Martin, Gregory S.; Burns, Alvin C.; Bush, Ronald F., utilizan el método Hunter en tres cursos de marketing diferentes. Los resultados demuestran una mejora de dos dígitos en el rendimiento estudiantil. En 2011, otro de los artículos se titula “El impresionante poder de las buenas lecciones tradicionales”. (*The stunning power of good, traditional lessons*) de Schmoker (2011) que parte del supuesto que el modelo Hunter agrega seis a nueve meses de crecimiento académico por estudiante por año. (Anexo N°2: (Modelo Hunter y su distribución). Otro artículo de Poplin, M., Rivera, J., Durish, D., Hoff, L., Kawell, S., Pawlak, P., Hinman, I.S., Straus, L., & Veney, titulado (2011). *She’s strict for a good reason: High-performing teachers in low-performing urban schools*, describe cómo los docentes de escuelas urbanas de bajo desempeño, hacen uso explícito del Modelo de Madeline Hunter y

observaron que los estudiantes no solo tuvieron éxito sino que se mostraron más comprometidos y felices.

Otro de los autores, Scheerens (1992) llega a la conclusión de que cuatro son los aspectos relevantes en la eficacia escolar que el tiempo empleado en la enseñanza institucionalizada (duración del día escolar / semana / año), cantidad de tarea, tiempo efectivo de aprendizaje dentro de las limitaciones institucionales, y el tiempo de aprendizaje para los diferentes temas, reconociendo que "(...) esta tipología no puede captar por completo la esencia de "enfoque en la enseñanza y el aprendizaje", pero proporciona un marco útil para la fijación de factores medibles que indican importantes manifestaciones prácticas de este enfoque...". (p.19).

Por su parte, Sammons, Pam; y Otros (1995) revisan y categorizan la investigación sobre efectividad escolar y plantean que el factor sobresaliente de la enseñanza eficaz (...) que emerge en la investigación, es lo que ellos denominan "enseñanza con propósito" constituido por los siguientes elementos: a) organización eficiente, b) claridad de objetivos, c) lecciones estructuradas y b) prácticas de adaptación.

En cuanto a la organización eficiente sostienen que Evertson et al (1980) encontraron efectos positivos en el logro cuando los maestros se sentían "eficaces y con un locus de control interno", y donde se observaba organización y planificación en sus aulas de forma proactiva y a diario. Por su parte, Rutter /1983) llega a esta misma conclusión señalando que cuando más tiempo pase el docente organizando la clase, lo más probable es que pierda tanto la atención del estudiante como las oportunidades para que este aprenda y que se genere un espacio para un ambiente perturbador. En relación con claridad de objetivos, señala que Powell, 1980; Brophy & Good, 1986 resaltan la importancia de comunicarle siempre a los estudiantes los propósitos del contenido de la clase. Mientras que las lecciones estructuradas, en este aspecto rescatan las visiones de Rosenshine y Stevens (1981) quienes le dan mucha importancia a la estructuración con la intencionalidad de promover el progreso del

alumno. Le otorgan importancia a las preguntas, realizadas por el docente, para focalizar la atención de los estudiantes en puntos importantes del contenido, retroalimentando las respuestas de los estudiantes.

Estas ideas concuerdan con las conclusiones de las investigaciones de Galton & Simon (1980), Mortimore et al (1988a) los cuales agregan que se tiene que generar un marco bien definido dentro del cual se pueda otorgar independencia a los estudiantes y alentar la responsabilidad de la gestión de su propio trabajo. De Joyce B. y Showers B. (1988) rescatan la idea de que mientras más eficaz es el docente enseña a la clase en su conjunto, de forma animada, mantiene la sesión orientada a la tarea, mantiene la clase con un ritmo rápido, crea estado de alerta y tiene altas expectativas de logro, siendo esta última la característica más importante del docente eficaz, como lo sostienen (Trisman et al, 1976; Brookover et al, 1979; Edmonds, 1979, 1981; Rutter et al, 1979; California, 1980; Schweitzer, 1984; Stringfield et al, 1986; Departamento de Educación, 1987 Estados; Tizard et al, 1988; Mortimore et al, 1988a; Scheerens, 1992; Stoll y Fink, 1992; Caul, 1994; Sammons et al, 1994c, Levine y Lezotte, 1990; Mortimore, 1994 y Armor et al, 1976. En este sentido, Murphy, 1989 agrega que las altas expectativas son más eficaces cuando forman parte de una cultura general que coloca demandas a toda la escuela, donde los docentes proponen a todos sus estudiantes actividades intelectualmente desafiantes. Y sobre la práctica de adaptación, siguiendo a (Armor et al, 1976; Sizemore et al, 1983) llegan a la conclusión de que se potencia el progreso del estudiante cuando los maestros son sensibles a las diferencias en los estilos de aprendizaje de los estudiantes y cuando el maestro adapta sus estilos de enseñanza a las características de sus estudiantes y añaden cualquier estilo de una enseñanza, en particular, es más efectivos que otros, pero que indican que la flexibilidad y la capacidad de adaptar la enseñanza de los enfoques son más importantes que las nociones de cualquier estilo único. Por su parte, Coe, R *et al* (2014, pp. 2-3) menciona seis componentes comunes que denominan “kit de inicio” para reflexionar sobre la pedagogía eficaz, donde los maestros eficaces son aquellos que demuestran todas y una combinación de estos atributos:

1. Conocimiento Pedagógico del contenido (Fuerte evidencia del impacto en los resultados de los estudiantes). Los maestros más eficaces tienen un profundo conocimiento de las materias que enseñan, y cuando el conocimiento de los

profesores cae por debajo de cierto nivel, es un obstáculo significativo para el aprendizaje de los estudiantes. Además de una sólida comprensión del material que se está enseñando, los maestros también deben entender las formas en que los estudiantes piensan sobre el contenido, ser capaz de evaluar los métodos de pensamiento de propios los estudiantes e identificar conceptos erróneos comunes de los estudiantes.

2. Calidad de la enseñanza (Fuerte evidencia del impacto sobre los resultados de los estudiantes). Incluye elementos tales como el cuestionamiento eficaz y el uso de la evaluación por profesores. Las prácticas específicas, como la revisión de aprendizaje previo, proporcionando modelo de respuestas para los estudiantes, dando un tiempo adecuado para la práctica de incorporar habilidades de forma segura.
3. Clima del aula (evidencia moderada de los efectos sobre los resultados de los estudiantes). Incluye la calidad de las interacciones entre los docentes y estudiantes, las expectativas de los docentes: la necesidad de crear un aula que esté demandando constantemente más, pero aún reconociendo la autoestima de los estudiantes. También implica atribuir el éxito del estudiante al esfuerzo en lugar de la capacidad y valorar la resiliencia al fracaso.
4. Gestión del Aula (evidencia moderada del impacto en los resultados de los estudiantes). Habilidades de un maestro para hacer un uso eficiente del tiempo de la clase, para coordinar los recursos en el aula y en el espacio, y de la gestión de los estudiantes con reglas claras que se apliquen consistentemente, son pertinentes para maximizar el aprendizaje que pueda tener lugar. Estos factores ambientales son necesarios para un buen aprendizaje en lugar de sus componentes directos.
5. Creencias de maestros (algunas pruebas de impacto en los resultados de los estudiantes). Por qué los maestros adoptan prácticas particulares, los fines que se proponen alcanzar, sus teorías acerca de lo que es el aprendizaje y cómo lo hacen y sus modelos conceptuales de la naturaleza y el rol de la enseñanza en el proceso de aprendizaje de todos parece ser importante.
6. Comportamientos profesionales (algunas pruebas de impacto en los resultados de los estudiantes). Los comportamientos exhibidos por los profesores como la reflexión y el desarrollo de la práctica profesional, la participación en el

desarrollo profesional, el apoyo a colegas, y servir de enlace y comunicación con los padres.

Desde 1985, las escuelas públicas de Carolina del Norte han utilizado un programa de evaluación del desempeño basado en los principios de la enseñanza eficaz. (UNESCO, 2006, p. 19).

En el seguimiento bibliográfico nos encontramos que el énfasis en el “docente eficaz” comienza a ser de interés de organismos que no han estado preocupados directamente de lo educativo y menos de lo pedagógico. Una de las cuales es la Fundación creada por Bill y Melinda Gates (2009), cuyo proyecto principal se titula "Medidas de enseñanza eficaz" conocido por su sigla en inglés MET (*Measures of Effective Teaching*), para investigar nuevos enfoques de medición de la enseñanza eficaz. Este proyecto surge en 2009 y se comienza a desarrollar durante el año escolar 2012-2013. Para ello, hemos hecho un análisis de: los discursos de Bill Gates en distintas instancias para develar su noción de “docente eficaz” y las implicancias de su proyecto, tres Informe del Proyecto y publicaciones e investigaciones vinculadas a MET. Pero fue desde 2005, cuando la Fundación Bill y Melinda Gates, demuestra un interés inicial al vincularse con el Instituto de Investigación y Formación *Mass Insight*, fundada en 1997, que se declara como organización sin fines de lucro en la cual se investiga la enseñanza eficaz en escuelas públicas de varios de los estados de Estados Unidos, con el fin de mejorar de modo significativo el logro académico de los estudiantes, con un enfoque en cerrar las brechas en materia de logros, incidiendo en reformas a la educación superior, trabajando con empresas y con instancias gubernamentales en la facilitación de políticas y en la promoción de reformas educativas.

Como hemos señalado anteriormente, al parecer la atención internacional acerca de las dificultades que estaban teniendo algunos de los países por alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Pritchett, 2006; Hanushek, 2015), no solo generó atención sino un interés, desde nuestro punto de vista, no en ayudar a la ONU como institución a cargo de aglutinar los procesos que conlleva este magno programa, sino en generar sus propias acciones focalizadas en resultados de aprendizaje de acuerdo a

estándares establecidos y para ello consideran que la clave está en configurar lo que hace el docente para ser eficaz.

Autores como Pritchett et al, (2006) y Hanushek (2015) plantean que la preocupación en los Objetivos de Desarrollo del Milenio fue la cobertura en educación. Para Pritchett et al, el siguiente paso debe estar orientado al logro de resultados de aprendizaje. Ellos demuestran que:

Brasil está en camino de reunirse los ODM, nuestras estimaciones son que 78 por ciento de los jóvenes brasileños carecen de competencias incluso mínimamente adecuadas en matemáticas y 96 por ciento no alcanzan lo que postulan como un estándar global razonable de adecuación. México ha alcanzado el ODM, pero 50 por ciento de los jóvenes no son mínimamente competentes en matemáticas y 91 por ciento no llegan a un nivel global. Mientras que los sistemas educativos de casi todos los países están ampliando cuantitativamente casi todos están fracasando en su propósito fundamental. (p.1).

Por su parte Hanushek, Woessmann (2015) sostienen que hubo menos éxito en el logro del “capital de conocimiento” de las naciones. Término que utiliza para 1) connotar las habilidades cognitivas colectivas de un país 2) las habilidades cognitivas globales de la fuerza de trabajo”. (p. 1). Sugiriendo que “(...) Estas medidas de capital de conocimiento para las naciones dependen de los medios (estandarizados) resultados de las pruebas por la participación histórica de cada país en las pruebas...” (p.5).

En el año 2008, Bill Gates fue invitado a la Asamblea General de la ONU sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), en el cual no se refirió a educación, temas de salud, vacunación, agricultura, cambio climático y la importancia de las tecnologías. Pero demostró gran interés en los ODM y la necesidad de asociarse con el sector privado, el sector filantrópico, el gobierno y las agencias de la ONU para pensar en nuevas formas de trabajo, señalando que “(...) Los Objetivos de Desarrollo del Milenio pueden guiar la búsqueda de nuevos descubrimientos mostrándonos que la innovación puede aportar los mayores retorno(s...)Hay más poder en estos objetivos de lo que imaginamos(...)queremos trabajar con usted para intensificarlo...”.(p.3).

En 2009, Gates a través de su fundación inicia el proyecto MET, donde “(...) las medidas nos ayudan a ver qué prácticas son productivas y cuáles no - y que es "tecnología de punta" para la toma de decisiones presupuestarias inteligentes...”. El objetivo del proyecto es el desarrollo de múltiples medidas de las acciones que realizan los docentes eficaces cuando obtienen logros en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Como el mismo Gates (2012) expresa en relación con las preguntas que guían su proyecto: “(...) ¿Cuáles son y qué hacen los grandes maestros? ¿Cuáles son los maestros promedios y que no hacen? ¿Y cómo usted ayuda a que el maestro promedio haga lo que hace el gran maestro? ...”.(p.1).

El proyecto MET, trabaja con escuelas pilotos en diversos estados de Estados Unidos, involucrando a 3.000 profesores de aula en 2012, analizan las acciones de los maestros cuyos estudiantes se destacan por sus logros, identifican lo que hacen, y buscan la manera de transferir esas habilidades a otros docentes. Gates (2012) plantea que “(...)Estos maestros han abierto sus aulas a los visitantes, a las cámaras de vídeo, a nuevas evaluaciones, a la discusión sobre su práctica. En este momento los equipos de investigación están analizando más de 13.000 videos de clases...”. (p.2). Como se observa la búsqueda vuelve a ser una especie de estandarización de la acción docente.

Contribuyendo a estas visiones está Huneshek (2014) que desde los resultados de sus investigaciones considera que:

ha sido posible identificar el verdadero impacto de los profesores sobre los estudiantes. Este trabajo, que ahora generalmente se denomina análisis de valor agregado, demostró que algunos profesores obtienen consistentemente mayores ganancias de aprendizaje año tras año que otros profesores. De hecho, las ganancias medias de aprendizaje asociada con el profesor proporciona una adecuada medición de eficacia docente. (p. 23).

Como el mismo Gates (2012) plantea el desarrollo de sistemas de evaluación docente y de mejora es el “corazón de su trabajo” y para ello distinguen cuatro características fundamentales:

La primera considera la característica más importante de un sólido sistema de evaluación y desarrollo, es la fuerte participación docente en todo -desde la etapa

conceptual, para el despliegue, a la revisión del programa una vez que esté en marcha. Considera que el trabajo con los profesores es la regla número uno.

La segunda característica es la implementación de tres amplias medidas de evaluación: 1) observaciones en el aula por evaluadores entrenados sobre la base de medidas validadas de la buena enseñanza; 2) encuestas a los estudiantes; 3) resultados de evaluaciones del estudiante.

La tercera característica es la realización de múltiples observaciones y por múltiples observadores para que las evaluaciones de enseñanza eficaz sean fiables. La cuarta característica es alinear el currículum y las evaluaciones con estándares.

En este sentido, Coe et al, 2014 reconocen que las evaluaciones disponibles - en particular los que se han utilizado para la rendición de cuentas de alto riesgo o en estudios de investigación existentes - no puede captar plenamente la gama de los resultados que podríamos especificar como objetivos deseables para la educación (Popham y Ryan, 2012; Muijs et al, 2014; Polikoff, 2014) (Coe et al, 2014).

Otros autores cuestionan si el “docente eficaz” podría ser capaz de lograr adecuarse a los estándares y al mismo tiempo estar suficientemente dispuestos para atender otros ámbitos de necesidades de sus estudiantes. Esta imposición para los docentes de alcanzar estándares, favorece posturas acríicas, donde se soslaya la realidad cotidiana de la escuela, y se centran los esfuerzos en buscar medios eficaces para alcanzar los estándares y resolver problemas en gran medida predefinidos, respondiendo a la “cultura del cumplimiento” (Moore, 2004). Esta redefinición de la enseñanza y las habilidades de los docentes en función de las prioridades económicas no son necesariamente congruentes con los de las comunidades educativas en las cuales se insertan estos docentes. Para Van Max Manen (1998) “(...)Las escuelas...tienden a funcionar como los negocios, a llenarse de mediciones del tipo de «rendimiento de la producción», «cifras de producción», «aumento de índices de éxito planificado», «efectividad del profesorado»«resultados de los exámenes objetivos»...”.(p.112).

Esta visión conlleva lo que Zeichner (2012) denomina “nuevo profesionalismo”, citando a Evetts (2009) reconoce que implica un cambio en el sentido de la profesionalidad que se distingue por un mayor control externo y

vigilancia basado en la estandarización de las prácticas, áreas de especialización, rendición de cuentas, restricciones financieras y aumento del control, erosionando la capacidad del maestro para el ejercicio de su juicio en el aula. En Australia, Smyth y Dow (1998), llegan a una conclusión similar, advierten un vuelco en el sentido del quehacer de las escuelas, desde una preocupación por una mejora de la sociedad a través de una educación para la ciudadanía a “(...) una forma de controlar la educación, haciendo que haga su trabajo económico a través de un mayor énfasis en la vocación (...) el trabajo de enseñanza se reconfigura para que se conviertan en repartidores de conocimiento, probadores de estudiante y énfasis en lo técnico pedagógico ( ...)”(p. 293).

Como se observa la profesionalidad de los docentes es disminuida, para Van Manen, M. (1998) “(...) En consecuencia, la capacidad y la inclinación de los profesores a reflexionar sobre la naturaleza pedagógica de sus vidas con los estudiantes se atrofia por la cosificación y las condiciones alienantes en que tienen que trabajar...”. (p.112).

Esta cosificación del trabajo docentes, de acuerdo con Michael Apple (2003):

A los profesores los valoran por el rendimiento académico de sus alumnos en las pruebas, en los exámenes. Entonces, digamos, es cuando se les critica a los profesores. En un mercado competitivo, los profesores buenos son los que producen productos competitivos. Esa es la presión que se está ejerciendo sobre los profesores para que aumenten el rendimiento académico de sus alumnos. Evidentemente es imposible producir un rendimiento académico bueno siempre, pero parece que hay que demostrar que sí. (p. 15).

En relación con las críticas que suscita este modelo de enseñanza eficaz, se refieren a la concepción del trabajo de los docentes como ejecutores de guiones didácticos fuertemente estructurados (Pianta, 2011, Zeichner y Ndimande, 2009 y Zeichner (2012), hipotecando la autonomía de los docentes al exigir que se adapten a los contenidos y formas de las pruebas estandarizadas. “(...) Este énfasis en preparar a los profesores principalmente como técnicos, conlleva la reducción del financiamiento requerido en su formación. Esta concepción incide en la formación inicial docente abandonando la preparación de sus estudiantes, para ser profesionales que pueden

ejercer buen juicio en su aulas y adaptar su instrucción para satisfacer las necesidades cambiantes de sus estudiantes...” (Zeichner, 2012, p. 1548).

## **CAPÍTULO III: Los resultados de aprendizaje como expresión de capital humano.**

### **1. Noción de capital humano**

La génesis del concepto de capital humano, proviene de la economía y ha tenido gran influencia en lo pedagógico a través de sus diversas acepciones: habilidades laborales; habilidades y conocimientos; conocimientos, habilidades y competencias, habilidades cognitivas.

Inicialmente el crecimiento económico se fundamentaba desde la necesidad de capital social y cohesión social, ahora vemos que los factores esenciales de crecimiento están centrados en la noción de capital humano desarrollado desde la economía, lo que implica un cambio de lógica, desde la consideración del “capital social” que reside en las relaciones sociales al “capital humano” focalizado en el individuo. Así lo destaca la OCDE (1998):

Cualquier estrategia para potenciar el capital humano tiene que reconocer la influencia de los entornos sociales en los que se crea y utiliza: escuelas, organizaciones, los mercados de trabajo, las comunidades y las instituciones y culturas nacionales. Sin embargo, el capital humano sigue siendo en sí mismo una característica individual. No debería ser confundido con el *capital social*, que se refiere a los aspectos de la vida social -la existencia de redes, normas y relaciones- que permiten a la gente a actuar juntos, crear sinergias, y crear asociaciones. Coleman (1990), mostró cómo el capital social, puede influir en la capacidad de adquirir el capital humano, por ejemplo, cuando fuertes comunidades mejoran el aprendizaje en la escuela. El Capital social fija también el contexto en el que se puede desarrollar el capital humano. (p.10).

Esto ha generado nuevas correlaciones de poder en la economía, predominando las teorías económicas neoclásicas, desde el cual los sistemas educativos se conciben como centrales en la aceleración económica.

La primera noción de capital humano, se le atribuye a Adams Smith, en la segunda mitad del siglo XVIII, así lo destaca OCDE (1998):

El concepto de capital humano ha sido habitual en economía, por lo menos durante los últimos treinta años (por ejemplo, Schultz, 1961; Becker, 1964); y algunos lo

remontan a la obra de Adam Smith en el siglo 18. Este informe respalda el valor del concepto, rechazando las críticas de que este tipo de terminología degrada la dignidad humana por comparar a la gente a los envases de conocimiento y habilidad, poco diferente de componentes de maquinaria. (p.9).

Esta misma crítica que señala la OCDE, 1988, la formula Schultz en defensa del concepto, “citando autores como Irving Fisher, H. Von Thünen y Marshall”(p.2) También Becker expone que “(...) se utiliza en todo tipo de temas, no sólo el efecto sobre los ingresos, sino también el efecto sobre la salud, el efecto sobre la formación de la familia, etc...”, citado por Keeley, Brian (2007, p. 25). Pero como veremos más adelante, los efectos sobre los ingresos y la formación de la familia son desarrollados en función del aporte al crecimiento económico.

La primera acepción que se reconoce en la obra de Smith (1776) es la noción de capital humano vinculado a las habilidades laborales, en una de sus analogías expresa:

Quando se construye una máquina muy costosa, el trabajo extraordinario para ser realizado por ella antes que esta se desgaste, repondrá al capital invertido hasta su total amortización, y procurará, por lo menos, ganancias ordinarias. Un hombre educado a costa de mucho trabajo y de mucho tiempo, en unos de aquellos oficios que requieren una pericia y destreza extraordinarias, se puede comparar con unas de estas máquinas costosas. El trabajo que él aprende a ejecutar hay que esperar le devuelva, por encima de los salarios usuales del trabajo ordinario, los gastos completos de su educación y, por lo menos, los beneficios corrientes correspondientes a un capital de esa cuantía. Es necesario, además, que todo ello ocurra en un período de tiempo razonable, habida cuenta de lo muy incierta que es la duración de la vida humana, y a semejanza de lo que hace con la máquina, cuya duración es más cierta. (p.145).

En esta analogía se establece la relación entre el desempeño laboral, productividad y eficiencia, vinculando esta primera noción de capital humano con las habilidades laborales, definiendo su tesis central, en que “(...) la mejora de la destreza del trabajador necesariamente aumenta la cantidad de trabajo que puede desempeñar...”. (p.22).

Por su parte, Schultz (1961), reconoce en la obra de Smith el origen del concepto de capital humano, indicando que A. Smith “(...) audazmente incluye todas las habilidades adquiridas y útiles de todos los habitantes de un país como parte del

capital...” por lo que sostiene que Smith le atribuye al “(...) capital una noción economista de crecimiento y desarrollo económico...”. (pp.2-3). Esta noción es la que defiende OCDE (1998), reconociendo que el capital humano es “(...) El que constituye, pues, un activo intangible con capacidad de mejorar o fomentar la productividad, la innovación y la empleabilidad...”. (p.9).

A Jacob Mincer y Gary Becker, estudió en la Universidad de Chicago, sus profesores fueron Milton Friedman y luego Theodore Schultz, se les reconoce como los autores de las denominadas Teorías neoclásicas del Capital humano, en la cual relacionan la importancia económica de la educación para explicar las diferencias entre los trabajadores.

Para Mincer “(...) El capital humano como forma de realización de habilidades es una conceptualización conveniente de su papel de coordinar factor de producción en su contribución al crecimiento económico nacional...”, como consecuencia sostiene que (...) el crecimiento del capital humano es a la vez una condición y una consecuencia del crecimiento económico...” (p.18).

Si bien Schultz se refiere al capital humano como todas aquellas capacidades humanas, desarrolladas por la educación, que pueden usarse de manera productiva y que por lo tanto poseen un valor de mercado intrínseco. Es acumulativo, siendo transmitido a través de generaciones, por consiguiente el conocimiento y las habilidades que los padres posean y que afectan la capacidad individual para realizar un trabajo productivo, son retransmitidos a sus hijos. Existe una inversión en la educación a través del tiempo y recursos que permite al individuo obtener conocimientos y habilidades así como un ingreso a cambio que finalmente se traduce en productividad laboral.

Por su parte, Becker (1993) plantea la premisa en que “(...) Ninguna discusión del capital humano puede omitir la influencia de la familia sobre el conocimiento, habilidades, valores, y los hábitos de sus niños...”. Es por ello que sostiene que “(...) de las inversiones de los padres en el capital humano de sus hijos van a depender las habilidades de los niños...”. Y que “(...) el análisis ayuda a explicar por qué en todos los países modernos, los ingresos de los niños son por lo general mucho más cercano a

los ingresos promedio de su generación, que son los ingresos de los padres respecto la media de su propia generación...” (p.255). Su conclusión al respecto considera es que “(...) la cantidad total de capital humano acumulado, incluida la formación en el puesto de trabajo, es proporcional a la cantidad acumulada durante la infancia” (p.262). Respecto de este aspecto Mincer plantea “(...) Gran parte de la acumulación de capital humano de la persona se lleva a cabo en el hogar, en particular durante la etapa preescolar del ciclo de vida...” (p.11).

En el mismo sentido, Becker (1993) concibe que la “(...) educación y la formación son las inversiones más importantes en capital humano...” (p.17). Sostiene que hay una “(...) enorme cantidad de evidencia circunstancial que acreditan la importancia económica del capital humano, especialmente de la educación...” (p. 12), por lo cual afirma que “(...) el capital humano tiene muchas formas, incluyendo aptitudes y capacidades, personalidad, apariencia, reputación y credenciales apropiadas, simplificamos aún más por asumir que es homogénea y las mismas cosas “(...) en diferentes familias...” (p.262). A lo que Mincer (1981) plantea que “(...) De hecho investigaciones han demostrado que incluso en familias con el mismo nivel de ingreso, los niños de las familias más pequeñas tienden a ser más sanos, más inteligentes y mejor educados...” (p.11). Hay un sentido determinista en dichas afirmaciones, sin ninguna consideración a los contextos socioculturales.

Mincer (1981), distingue dos tipos de habilidades:

Los individuos difieren en habilidades tanto heredadas y adquiridas, pero sólo esta última se diferencia claramente entre países y períodos de tiempo. El capital humano se ocupa de las capacidades adquiridas que se desarrollan a través de la educación formal e informal en la escuela y en el hogar y a través de capacitación, experiencia y movilidad en el mercado laboral. (p.33).

Tanto Becker como Mincer hacen la distinción entre habilidades heredadas y adquiridas, como la influencia de la familia y la escuela en el desarrollo de estas habilidades y vinculaba la escolarización con el desarrollo de habilidades, sostenía que “(...) la motivación principal para la escolarización era el desarrollo de las habilidades generales de los individuos y, por lo tanto, lo que tenía sentido para medir el capital humano era la cuantía de estudio aprobados por los individuos...”. (citado por

Hanushek, 2013, p.4). Con ello, indicaba las consecuencias económicas de la escolaridad derivada de los años de permanencia en el sistema.

Desde su visión neoliberal, de la individualización, Mincer (1981) promueve la captación de los “mejores recursos humanos” para disponer de capital humano en el corto tiempo y a menor costo, señalando que “(...) la búsqueda de talentos por la escuela y por el estudiante son actividades no menos productivas que la búsqueda de cualquier otro recurso natural escaso. (p. 15). Considera que el Capital humano es aumentado tanto por el aprendizaje y por medio de la selección. La interacción de los dos es eficaz: el estudiante más capaz aprende más con el mismo costo (p. 15). Estas ideas han generado en América Latina segregación y problemas de inclusión en el sistema escolar.

Una visión distinta aporta Amartya Sen (1999):

la literatura sobre capital humano tiende a centrar la atención en la agencia de los seres humanos para aumentar las posibilidades de producción...”. La perspectiva de la capacidad humana centra la atención, por el contrario, en la capacidad –la libertad fundamental- de los individuos para vivir la vida que tienen razones para valorar y para aumentar las opciones reales entre las que pueden elegir. En este sentido, la visión más limitada del enfoque del capital humano encaja en la perspectiva más global de la capacidad humana que puede abarcar tanto las consecuencias directas de las capacidades humanas como las indirectas. (p.350).

La OCDE (1998), asumiendo las ideas de Schultz, respecto de que (...) las medidas deben idealmente ser capaces de describir la cantidad, la calidad y el uso del capital humano, así como los cambios a través del tiempo; indicadores internacionales deberían hacer esto sobre una base comparativa. (p.9). En relación a estas ideas, la OCDE concluye que:

Las medidas de capital humano han sido fuertemente guiadas por lo que es posible medir, en lugar de lo que es conveniente medir. Como resultado, gran parte del análisis se ha centrado en los beneficios del nivel educativo inicial de las personas, en lugar de las relaciones más complejas entre el desarrollo de las habilidades y competencias a lo largo de la vida, por un lado, y las múltiples ventajas conferidas por estos atributos, por otra. (p.89).

Tanto para lo OCDE como para el Banco Mundial existe preocupación por una nueva acepción de capital humano -habilidades cognitivas- ideas sustentadas en las investigaciones de Eric A.Hanushek y Ludger Woessmann (2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013), autores que asesoran a ambas instituciones, véase **The High Cost of Low Educational Performance THE LONG-RUN ECONOMIC IMPACT OF IMPROVING PISA OUTCOMES**. OCDE, 2010, *Education Quality and Economic Growth*, World Bank, 2007, desarrolladas para ambas organizaciones, en las que “...hay una fuerte evidencia de que las habilidades cognitivas de la población -en lugar del mero logro escolar (nivel de escolaridad)- están poderosamente relacionados con los ingresos de las personas-, la distribución del ingreso, y el crecimiento económico...”(sic). (p.607).

En las cifras aportadas por la OCDE (2012) señalan que un alto número de países que forman parte de esta organización “(...) uno de cada cinco alumnos no alcanza un nivel mínimo básico de habilidades para funcionar en la sociedad, y más o menos la misma proporción de alumnos abandona la escuela antes de completar su educación secundaria...”. p.9).

Por otra parte, la consecución de los objetivos económicos de la educación se puede apoyar en general de sus objetivos sociales y democráticos, y en cierta medida en objetivos culturales y personales. La promoción de habilidades de investigación y solución de resolución de problemas, y la motivación y la capacidad de aprender y volver a aprender son relevantes para todos ellos, con independencia del dominio en que se aplican. . (OCDE, 1998, p. 10).

Para Darling-Hammond (2012), el capital humano está referido a “conocimientos, habilidades, competencias y otros atributos”, al crecimiento económico. La OCDE (1998), precisa que “(...) el capital humano correspondería a “*Los conocimientos, habilidades, competencias y otros atributos encarnados en individuos que son relevantes para la actividad económica*“(sic) (p.9). Considerando que los “(...) conocimientos, habilidades y competencias constituyen una baza fundamental para apoyar el crecimiento económico y la reducción de desigualdad social en los países de la OCDE. Este activo, es lo que se conoce como capital humano (...) A medida que nos adentramos en las economías basadas en el conocimiento, la

importancia del capital humano se convierte en aún más importante que nunca...”. (p.3).

Posteriormente, la OCDE (2007) reafirma su definición de capital humano incluyendo bienestar personal y social, más allá de lo económico, pero manteniendo los mismos cuatro componentes señalados anteriormente, “(...) los conocimientos, habilidades, competencias y atributos incorporados en los individuos y que facilitan la creación de bienestar personal, social y económico...” (p.31). En este sentido, también la iniciativa de la OCDE, iniciada el 2010, bajo el nombre de “habilidades para un mundo globalizado” cuya sigla en inglés es PIACC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) busca estudiar y monitorear en el tiempo las habilidades requeridas por la población adulta, cuyo rango de edad es de 16 a 65 años, para participar con éxito en la economía y la sociedad del siglo 21 y las habilidades laborales básicas que exigen los puestos de trabajo. Según Wiessmann (2014), el PIACC está diseñado para medir las habilidades cognitivas requeridas en los puestos de trabajo y en la sociedad, midiendo tres dominios: alfabetización, aritmética y la resolución de problemas en entornos ricos en tecnología. Sus resultados arrojan que:

entre los países de la OCDE con la mayor expansión de la educación a nivel universitario en los últimos decenios, la mayoría todavía ven aumento de beneficios diferenciales para los graduados terciarios, lo que sugiere que el aumento en el número de "trabajadores del conocimiento" no ha dado lugar a una disminución de su salario, como fue el caso de los trabajadores poco calificados. (OECD, 2013a).

Así también, los estudios de la OCDE / UNESCO, en relación con los países que participan en la medición de indicadores mundiales de educación (WEI) sugieren que por cada año el nivel promedio de escolaridad de la población adulta, hay un aumento correspondiente de 3,7 por ciento en el largo plazo en la tasa de crecimiento económico. En dicho informe se plantea que:

En los países WEI, la importancia del capital humano para avanzar hacia economías "basadas en el conocimiento" va a seguir creciendo. En un futuro previsible, serán sobresalientes los trabajadores que crean y utilizan el conocimiento para agregar nuevo valor a los productos y servicios y tal vez constituirán el grupo dominante en el mercado laboral de algunos países WEI. Estos "trabajadores del conocimiento" se encuentran en todo sectores económicos -de tecnología de la información a la agricultura - y en

ocupaciones - desde programadores de computación a profesores (...) Algunas previsiones sugieren que para el año 2020 – que es el tiempo necesario para que las reformas educativas actuales muestren sus efectos en el mercado laboral. (UNESCO/OCDE, 2002, pp.9-10).

Como podemos observar, se establece el propósito de las reformas educativas, la formación del capital humano para generar crecimiento económico, donde el ser docente es vista como una ocupación que apunta al mismo objetivo de formar para los requerimientos del mercado laboral.

## **2. Noción de capital humano como resultados de aprendizaje**

Para los países de la OCDE en su conjunto, la implicación del capital humano en el crecimiento económico incide en que cada año adicional de escolarización de tiempo completo (lo que corresponde a un aumento en capital humano en aproximadamente un 10 %), se asocia con un aumento en la producción per cápita de alrededor de 4-7 %. ( OCDE, 2001, p.31). El dinamismo de los cambios económicos, políticos que sirven de fundamento para plantear los sistemas educativos, requieren de profundas transformaciones para responder a los retos de competitividad, eficiencia y efectividad que se comienzan a instalar en estos nuevos escenarios. La OCDE, 2001, plantea que todas estas transformaciones al estar vinculados a procesos de desarrollo personal incide en un cambio respecto del aprendizaje de los sujetos. Desde esta visión economicista, observamos que conceptos centrales en Pedagogía, como lo es el aprendizaje, adquieren una connotación funcionalista y orientada por las necesidades de capital humano para el logro del crecimiento económico.

En América Latina, la década de los 90 se distingue por una serie de reformas en educación, en los cuales se pueden reconocer ciertos ejes, como: mejoramiento de la calidad de la educación considerado como motor fundamental para el desarrollo de los países; equidad y descentralización de los sistemas educativos.

Estos procesos de reforma en América Latina, se van nutriendo de las diversas acciones que emprenden agencias internacionales, de los cuales emanan acuerdos y recomendaciones, que, desde la perspectiva de este trabajo, se considera que

constituyen hitos en la formulación de las directrices de hacia dónde deben ir estos cambios. Algunas de estas acciones son las siguientes:

- Conferencia Mundial sobre Educación para todos y todas, Jontiem (Thailandia), 1990 convocada por UNESCO; UNICEF; Banco Mundial, PNUD el postulado central fue la necesidad de establecer nuevas alianzas a favor de la educación, para que cada persona esté en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje que apunten a generar herramientas esenciales (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas) como contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes). Compromiso alcanzar los objetivos para el año 2000.

- Educación y Conocimiento: Ejes de la Transformación Productiva con Equidad. CEPAL/UNESCO (1992) que postula profundizar las reformas. Propone orientaciones como: mejorar la calidad de los aprendizajes y su distribución equitativa, en la perspectiva de preparar capital humano requerido para el desarrollo de una economía abierta y competitiva.

- Cumbre de las Américas auspiciada por la Organización de los Estados Americanos (OEA), y realizada en 1994 (Miami, Estados Unidos), 1996 (Santa Cruz de la Sierra, Bolivia); 1998 (Santiago de Chile), 2001 (Québec, Canadá); 2004 (Monterrey, México); 2005 (Mar del Plata, Argentina); 2009 (Puerto España, Trinidad y Tobago); 2012 (Cartagena de Indias, Colombia), cuyo propósito en términos amplios es oficializar la profundización de un proceso de Reformas Educativas, comprometiéndose a trabajar en torno a tres grandes metas educacionales durante un periodo de quince años: aumento de la cobertura, mejorar la calidad y la equidad de la educación.

- Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, 1996, presidida por Jacques Delors en el informe a la UNESCO “La Educación encierra un Tesoro” se plantea que “la globalización es el fenómeno más dominante en la sociedad contemporánea y el que más influye en la vida diaria de las personas” y la educación, entendida en un sentido amplio, como única posibilidad para el desarrollo de los pueblos a través del acceso a cuatro pilares del conocimiento: “aprender a ser”,

“aprender a conocer”, “aprender a hacer” y “aprender a convivir” y en 2002 se agrega el “aprender a emprender”. Enfatiza que para llevar a cabo esta utopía “(...) El aporte de maestros y profesores, es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable...”. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente”.

- Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) que se creó producto de la Cumbre de las Américas del año 1998, cuya duración fue de tres años. Dicho proyecto fue coordinado por el Ministerio de Educación de Chile con la colaboración de UNESCO, con el objeto de contribuir a la definición de políticas educativas más efectivas. Se elaboraron dos informes:

- El primer informe regional del proyecto (2002) titulado: “Panorama Educativo de las Américas”, se establece que uno de los objetivos del PRIE es “construir un conjunto básico de indicadores comparables en educación para las Américas, considerando las iniciativas existentes”, como WEI de OCDE/UNESCO, Programa INES de OCDE, Proyecto MERCOSUR y CREMIS del Caribe, con el objeto de contribuir a la definición de políticas educativas más efectivas. Donde la categoría de análisis “calidad de la educación” se considera como “logro académico expresado como resultado de pruebas estandarizadas y comparables.”

- En el último informe regional del proyecto, titulado “Alcanzando las metas educativas” del año 2003, se especifica que la UNESCO y la OCDE definen la calidad de la educación “con relación a los recursos, materiales y humanos, que se invierten en ella; así como con relación a lo que ocurre en la escuela y en el aula, o sea los procesos de enseñanza y aprendizaje, los currículos, las expectativas con relación al aprendizaje de los niños, etc. Asimismo, la calidad puede ser definida a partir de los resultados educativos, representados por el desempeño del alumno...” (p.12).

- Dakar, 2000 (UNESCO). Los objetivos denominados del milenio se orientan a mejorar y ampliar la educación infantil; gratuidad y calidad en la educación primaria, atender las necesidades de aprendizaje de todas las personas; alcanzar la igualdad de

género y mejorar la calidad de la educación, en especial en lectoescritura y matemáticas. Compromiso cumplir los objetivos del milenio el 2015. En 2010 el plazo se amplió a 2021.

- Metas 2021 (OEI): “La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. En este proyecto de educación, que abarca desde 2010 2021, pretende contribuir, en este contexto de globalización, “...en forma decisiva al desarrollo económico y social de la región, a la formación de una generación de ciudadanos cultos, y por ende libres, en sociedades democráticas, igualitarias, abiertas, solidarias e inclusivas, y que, al mismo tiempo, sea capaz de generar un apoyo colectivo...”. (p.15).

En las instancias descritas anteriormente, observamos que nuevamente el eje central, es el aprendizaje, siendo el concepto explícito o implícito de lo que se entenderá por calidad y se concibe bajo la influencia de la denominada “sociedad del conocimiento” en el cual se privilegia el conocimiento incorporado al producto final como valor agregado, intensificando las concepciones economicistas de las relaciones educativas y sirviendo de fundamento del capitalismo globalizado. Por consiguiente se insta una concepción eficientista del aprendizaje orientado a la productividad y la competitividad. La OCDE (2000 a) plantea que muchos observadores han relacionado el concepto de la "nueva economía "a la de una "economía de aprendizaje ", en la que la capacidad de las redes, las empresas y las personas a aprender, modificar y comunicar y aplicar el conocimiento es cualitativamente más importante que antes.

También en el proceso de Bolonia se advierte la misma lógica. El comunicado de Lovaina de 2009 señala que:

La educación superior europea se enfrenta además al gran reto y a las oportunidades subsiguientes de la globalización, así como a la aceleración del desarrollo tecnológico, con nuevos proveedores, nuevos alumnos y nuevos tipos de aprendizaje. El aprendizaje centrado en el alumno y la movilidad ayudarán a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante y les facultarán para convertirse en ciudadanos activos y responsables. (p.1).

Este vuelco de los procesos de reforma, aparece en el discurso, como un cambio de giro, desde el eje de la enseñanza al eje del aprendizaje, como plantea Molina (2016) refiriéndose a los nuevos postulados de las reformas :

En este sentido, la educación no puede reducirse a ninguno de sus “momentos” ni puede pensarse a partir de una sola de las relaciones que la constituyen. Por el contrario, es un fenómeno que es necesario pensarlo como un “todo” en el que se suceden y a la vez coexisten diferentes procesos y relaciones que, si bien poseen una autonomía relativa, su sentido proviene de su articulación como totalidad. Esto implica que la educación es un proceso que no tiene un “centro”, es decir, que ella es un proceso que debe pensarse o bien como descentrado o como multicentrado. De ahí el doble y persistente error que se comete, por ejemplo, al pensar que una reforma educacional consiste en pasar de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje. (p.53).

Según Wagenaar (2014) el Proyecto Tuning, además de sostener que el centro es el estudiante, sostiene que dicho proyecto se inicia con un enfoque único el de relacionar las competencias con resultados de aprendizaje, donde los resultados de aprendizaje se expresan en términos de competencias.

## **CAPÍTULO IV: Las acciones del Banco Mundial en política docente.**

Nuestro interés en analizar las acciones del Banco Mundial tienen relación con el hecho de que el Banco va más allá de ser una institución financiera sino que se define como un Banco de conocimiento dedicado a generar políticas docentes cuyo centro es el “docente eficaz o docente excelente” tendiente al logro de resultados de aprendizaje con fines de crecimiento económico. El Banco al sustentar su estrategia en resultados de aprendizaje, interviene en el núcleo de la relación pedagógica, al decir de Freire (2002) entraña la consubstancial relación docente-discente. Por ello, es crucial hacer un análisis de las estrategias, programas y herramientas elaboradas por el Banco Mundial para desentrañar la visión con que está desarrollando su propuesta de políticas docentes y cómo esta visión condiciona las prácticas pedagógicas de los y las profesores.

En el desarrollo de este capítulo, presentamos en primer lugar, una revisión de las acciones desarrolladas por el Banco Mundial donde se evidencian las tensiones que se vislumbran tanto para el ejercicio profesional como la formación inicial docente.

Uno de los organismos internacionales en estudio es El Banco Mundial, cuya primera acción el año 1995 es más explícita en política educativa, documentada en el informe titulado “Prioridades y Estrategia para educación”, enmarcándose en el fomento de la educación de calidad para todos, pretendiendo incidir en las reformas educativas, cuyo énfasis está en la: descentralización de los sistemas educativos; autonomía escolar y medición de los resultados educativos en el ámbito del aprendizaje para todos. Desde esta primera acción se observa que la lógica de la reforma educativa basada en estándares y su control comienza a operar.

La estrategia del Banco Mundial del año 1999 y actualizada el 2005, profundiza las prioridades contempladas en 1995, donde se comienza a señalar los problemas de desigualdad en relación con el aprendizaje, la educación de la primera infancia, el uso de las TICs y una reforma sistémica que consistía en regular el currículo y los estándares, la gobernabilidad y la descentralización y el fomento de la inversión privada en educación.

Ya para esta nueva década, el Banco Mundial, establece un programa de diez años, desde el 2011 hasta el 2020, denominado “Estrategia 2020 Aprendizaje para todos”, el cual prioriza el fortalecimiento de los sistemas educativos para entregar mejores resultados de aprendizaje y la creación de una base de conocimientos para la elaboración de políticas educativas y el diseño de proyectos. El énfasis en la estrategia es la centralidad del aprendizaje, proclamando que: “(...) para fortalecer los sistemas educativos, es necesario alinear su buen gobierno, la gestión de escuelas y docentes, las normas de financiamiento y los mecanismos de incentivos con el objetivo del aprendizaje para todos. ...” (Estrategia 2020, p 5 y 6). Teniendo como referencia que los países con mayor desempeño de los estudiantes en las pruebas internacionales tienen mayores tasas de crecimiento económico, citando las investigaciones de: (Hanushek y Woessmann 2007, 2009; Pritchett y Viarengo 2009). Estos autores sostienen que el desempeño en evaluaciones como el Programa Internacional de Evaluaciones de Estudiantes (PISA) y el Estudio sobre Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), predicen las tasas de crecimiento económico mucho mejor que los niveles promedio de escolarización y además que un aumento de una desviación estándar en la puntuación de los estudiantes en lectura y matemática se asocia con un aumento de dos punto porcentuales en el crecimiento del producto interno bruto anual per cápita. Por lo cual su postura es que “(...) La calidad debe ser el foco de las inversiones en educación, y los aumentos de aprendizaje constituyen una métrica clave de la calidad...”, enfatizando que:

**Para lograr un crecimiento económico sostenido mediante mejoras en la productividad se requiere contar con una educación de calidad que prepare a los estudiantes para el mercado laboral.** La calidad de la educación es relevante para las capacidades y el crecimiento. (sic). (Estrategia 2020, 2011, p.4).

El Banco parte de la premisa que el aprendizaje no solo depende de los recursos invertidos en el sistema escolar, sino también de las políticas y las instituciones y de la calidad de la política y su implementación. Por ello, el lema de la (Estrategia 2020,2011), es:

- Invertir temprano, partiendo del supuesto que las capacidades fundamentales que se adquieren en la infancia hacen posible el aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- Invertir con inteligencia fundada en la recopilación de evidencia de iniciativas exitosas sobre el avance y la supervisión del aprendizaje;
- Invertir para todos: en especial el logro de equidad, sustentados en los objetivos de Educación para todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en los aprendizajes de todos.

Desde la perspectiva del Banco, la (Estrategia 2020, 2011), se sustenta en el “enfoque de sistema”, cuya implicancia es que “(...) una acción eficaz para promover el aprendizaje, requiere un análisis más equilibrado del conjunto del sistema educativo, cuyo objetivo es identificar las dificultades que impiden el aprendizaje donde quiera que estén...”. Lo cual requiere no solo cubrir las áreas claves del sistema, sino también analizar cómo estas áreas interactúan con mayor eficacia para proporcionar una educación de calidad. “(...) Los puntos fuertes en un área pueden compensar las debilidades en otro. Una hipótesis alternativa que genera SABER es que “el sistema es sólo tan fuerte como su dominio más débil. ( p. 26).

Con estos propósitos, que más bien se orienta a “acelerar el aprendizaje”, se fundamentan dos prioridades educativas estratégicas: Fortalecer el sistema educativo y Construir a nivel Regional y Mundial una base de conocimientos de alta calidad sobre la reforma educativa” (p. 6) como también intervenciones educativas, para lo cual invertirá en “... evaluaciones de los sistemas, evaluaciones de impacto y evaluaciones de aprendizaje y capacidades...” (p.6). Indicando incluso “ las preguntas claves que determinaran la reforma educativa” para sus países asociados: ¿Cuáles son las fortalezas de nuestro sistema?¿Cuáles son sus debilidades?¿Qué intervenciones resultaron más eficaces para resolverlas?¿Llega a los grupos más desfavorecidos?¿Cuáles son las funciones esenciales del sector público y el privado en la provisión de servicios educativos?¿Los niños y jóvenes adquieren los conocimientos y capacidades que necesitan?.

Las acciones en “Estrategia 2020 Aprendizaje para todos”, están dirigidas a tres áreas:

## **1. Generación y el intercambio de conocimiento sobre reformas e intervenciones educativas,** para lo cual el Banco proporcionará:

a) Herramientas de evaluación y comparación de sistemas y datos con el propósito de evaluar la capacidad de un sistema educativo de mejorar los resultados de aprendizaje.

b) evaluaciones de aprendizaje y logro de los estudiantes: que abarque las competencias básicas de lectura y aritmética elemental y capacidades como: pensamiento crítico, la resolución de problemas, trabajo en equipo.

c) evaluaciones e investigaciones de impacto que puedan enriquecer las políticas e intervenciones además de generar intercambio de conocimientos y debate entre países asociados al Banco y organizaciones.

## **2. Asistencia técnica y financiera orientada a resultados de aprendizaje.**

Se define por la utilización de un enfoque multisectorial ligando sectores que influyen en los resultados de aprendizaje. Para el Banco, una de las vinculaciones estrategias es con salud y protección social aludiendo que salud determina hasta cierto punto si los estudiantes están suficientemente saludables para aprender bien, si el sistema ofrece a las familias una red de seguridad lo suficientemente fuerte para proteger la educación en tiempos de crisis y si la escolarización refleja adecuadamente la demandas de capacidades del mercado laboral.

## **3. Asociaciones estratégicas a nivel nacional e internacional.** Busca alinear al sector privado con los objetivos educativos.

A partir de esta propuesta se instalan dos lógicas regulatorias –la rendición de cuentas y los resultados de aprendizaje. “(...) Esto conlleva a reformar las relaciones de rendición de cuentas entre los diversos actores y participantes del sistema educativo, a fin de clarificarlas, volverlas congruentes con las funciones, medirlas, vigilarlas y respaldarlas (...) **Operativamente, el Banco concentrará cada vez más su asistencia financiera y técnica en las reformas del sistema educativo que promuevan resultados de aprendizaje...**”(sic) (Estrategia 2020, 2011, pp. 5-6)...”.

Para evaluar la estrategia se establecen tres tipos de indicadores: de desempeño; de resultados y de impacto.

## **1. Programa SABER**

Como parte de la “Estrategia 2020 Aprendizaje para todos” y con el propósito de evidenciar los logros en resultados de aprendizaje de los países asociados, el 2011 comienza a operar el programa SABER (*System Assessment and Benchmarking for Education Results, World Bank*) del Sector de Educación de la Red de Desarrollo Humano del Banco Mundial. SABER, iniciativa que se encarga de la evaluación del sistema y la evaluación comparativa de los resultados de aprendizaje, parte de la base que un factor importante para el logro de aprendizaje es la calidad de las políticas e instituciones de educación. De un total de 132 países, de los que se indican en (Anexo N°3) se han aplicado o están en proceso de aplicación de una o más herramientas de SABER al 22 de julio de 2014.

El Programa SABER recopila y analiza los antecedentes de la política sobre los sistemas educativos de todo el mundo y cuyos principios claves corresponden a:

- Calidad y fiabilidad: generación de datos, indicadores y análisis que sustenten la base para la formulación de políticas.
- Alcance y cobertura: lograr el amplio alcance en cada país para el análisis de todo el sistema y lograr cobertura mundial, evaluación comparativa para detectar necesidades de aprendizajes.
- Oportunidad y relevancia: aportar datos y análisis viables a través del tiempo sobre las esferas de la política.
- Transparencia y apertura: acerca de los datos, metodología, criterios de calificación y base de conocimientos libre y abierto a los países asociados al banco.
- Alineación y coherencia: prestar atención no solo a la calidad de los componentes individuales sino que también al conjunto para lograr el aprendizaje para todos.

- Eficiencia y sostenibilidad: desarrollo de modo rentable y en forma sostenible a través del tiempo.

Actualmente, está construyendo una base de datos, a nivel mundial, para que los países asociados al Banco se evalúen y se comparen en relación a determinados indicadores para la formulación de políticas, como las políticas docentes, promovidas en el componente SABER-Docentes. En cada área SABER, entrega información a los países, desde tres marcos: a) analítico, donde desde los resultados de la evaluación de impacto, investigaciones y opinión de expertos se informa a los países acerca de las opciones políticas fundamentales para estimular el aprendizaje. b) descriptivo: reúne datos comparables sobre las políticas y los sistemas educativos para que los gobiernos, investigadores e interesados puedan “aprender” de ellos. c) evaluativo: evalúa el nivel de desarrollo de las políticas y las instituciones de los países asociados, evaluando cada área de acuerdo a las siguientes categorías:

Latente (bajo desempeño),  
-Emergente (desempeño insuficiente),  
-Estable(desempeño adecuado) y  
Avanzado (Desempeño sobresaliente).

## **2. SABER-Docentes:**

Citando los estudios de (Hanushek y Rivkin 2010; Hanushek, Kain, O'Brien y Rivkin 2005; Rockoff 2004; Sanders & Rivers 1996), los cuales concluyen que “la eficacia de los maestros en la escuela es el más importante predictor de aprendizaje de los estudiantes y que varios años consecutivos de enseñanza excepcional puede compensar los déficits de aprendizaje de los estudiantes en desventaja..”. En este sentido, “la eficacia de los docentes” va a constituir una ámbito fundamental de acción del Banco Mundial, para lo cual crea un componente específico dentro del programa SABER se denomina SABER-Docentes que se desarrolló sobre la base de consulta con expertos sobre políticas docentes, representantes de diversas organizaciones internacionales, funcionarios gubernamentales de varios países, e integrantes del equipo del Banco Mundial durante un período de tres años, iniciándose en febrero de 2009. (p.10). El objetivo de este Programa consiste en recopilar,

analizar, sintetizar y difundir información completa sobre políticas docentes en todos los países a nivel mundial, con el propósito de generar un banco de conocimientos, así como las evaluaciones de la puesta en práctica de dichas políticas basadas en la evidencia disponible, que se relaciona con el mejoramiento del desempeño de los estudiantes. Por consiguiente, este componente pretende proporcionar un conjunto de categorías que surgen de caracterizar y comparar las políticas docentes en diferentes partes del mundo y cuya utilización consistirá en “cartografiar las políticas de un sistema educativo determinado” que se ponen en marcha para regular quién y cómo se va a enseñar a los estudiantes.

En SABER-Docentes, se establecen diez dimensiones claves consideradas fundamentales para la producción de una descripción exhaustiva de las formas en que los sistemas educativos regulan su fuerza docente, siendo estas: 1. Requisitos para entrar y permanecer en la profesión docente, 2. Preparación inicial del profesorado, 3. La contratación y el empleo, 4. Las cargas de trabajo de los maestros y autonomía, 5. El desarrollo profesional, 6. Compensación: sueldos y beneficios no salariales, 7. Reglas de jubilación y beneficios, 8. Seguimiento y evaluación de la calidad del profesorado, 9. Representación de maestros y de voz, y 10. El liderazgo escolar. Además de estas dimensiones, también consideran información sobre las características generales del sistema educativo de un país (número de escuelas y estudiantes), para contextualizar y facilitar la comparación de las políticas docentes a través de demográficas de los docentes, entre otros. En relación a estas dimensiones, se establecieron los siguientes tres criterios para identificar los objetivos para orientar la formulación de políticas:

1. Deben estar vinculados con el desempeño: para ello realizaron una revisión de la evidencia de los estudios de investigación sobre políticas docentes y el análisis de las políticas de los sistemas educativos de alto desempeño y de rápida mejora, que incluía estudios causales sobre el efecto de las políticas docentes en el logro del estudiante, así como estudios de casos y estudios correlacional que proporcionan información sobre las políticas de todo el sistema implementadas por sistemas educativos de alto desempeño en los casos en que los análisis causales no estaban disponibles.

2. Prioridad para la asignación de recursos: se centra sólo en las metas que prometen producir mejoras considerables en la enseñanza y el aprendizaje.
3. Procesables o recurribles, lo que significa que los gobiernos tienen influencia directa sobre ellos a través de cambios en la política. Hay muchas cuestiones que influir profundamente el trabajo de los profesores, pero sobre los que los responsables de las políticas educativas tienen poco control, tales como el nivel socioeconómico de los estudiantes, por ejemplo. SABER-Docentes se centra en la identificación de las acciones de política relacionadas con los docentes que se han demostrado que inciden en los resultados de aprendizaje del estudiante sobre las que responsables de las políticas educativas tienen autoridad para tomar decisiones.

A partir de estos tres criterios, el equipo Saber-Docentes, identificó 8 objetivos de política docente, que según sus planteamientos, corresponden a lo que todo sistema educativo debe aspirar. Estos objetivos son utilizados por el componente, para analizar la información recogida a través de los instrumentos empleados por el banco que les permitirá clasificar los países en: latente, emergente, establecido o avanzado, de acuerdo al nivel de cumplimiento de los objetivos.

Los 8 objetivos, indicados expresamente que, según este componente, apuntan a políticas docentes para el logro de una enseñanza efectiva, son los siguientes:

1. Establecer expectativas claras para los docentes
2. Atraer a los mejores a la enseñanza
3. Preparar a los docentes con las habilidades que necesitan para tener éxito en un aula
4. Vincular las habilidades de los docentes con las necesidades de los estudiantes
5. Directores líderes que guían a los docentes
6. Monitoreo de la enseñanza y aprendizaje para mejorar resultados de aprendizaje de los estudiantes
7. Apoyar a los docentes para mejorar la enseñanza
8. Motivar a los docentes a ejercer.

### 3. SABER-Docentes: Perfiles de política docente

El banco, producto del análisis categorial de los mejores sistemas educativos establece cuatro perfiles de política docente, bajo la premisa de que “cualquier sistema educativo que requiera mejorar puede analizar los diferentes perfiles que existen y decidir si seguir uno en particular o una combinación de dos o más de ellos”. Dichos perfiles difieren según el grado de participación del gobierno en la profesión docente y se denominan:

1. **Autonomía profesional:** agrupa a los sistemas de políticas docentes que se distinguen por su eficacia tanto para seleccionar a los mejores postulantes a la formación inicial docente como en su desarrollo profesional. Una vez que los egresados ingresan a la profesión docente, el sistema les otorga amplias facultades para decidir sobre la mejor manera de conseguir un alto desempeño y se centra en el apoyo a sus trabajos más que intentar dirigirlo en una dirección determinada.

El ejemplo para este perfil es Finlandia, eligen a los mejores para la docencia; preparan a los docentes de forma excelente; otorgan a los docentes gran autonomía.

2. **Responsabilidad compartida:** estos sistemas de políticas docentes también presentan una gran confianza en los docentes. Sin embargo, son construidos en torno a la noción de que una excelente enseñanza no es responsabilidad de un solo docente, sino de la profesión como un todo. Por consiguiente, han establecido mecanismos que fomentan la colaboración y animar a los docentes para responsabilizar a sus pares de la calidad de su trabajo.

Un ejemplo en esta dirección lo constituye Singapur, donde la docencia excelente es una responsabilidad compartida, la colaboración y rendición de cuenta se realiza entre pares.

3. **Desarrollo profesional:** Estos sistemas de política docente no están satisfechos con tener rigurosos estándares al inicio del ejercicio profesional. Siguen capacitando a los docentes a lo largo de sus carreras, brindándoles la inducción, el desarrollo profesional y la evaluación formativa y

asegurándose de contratar a los mejores maestros para servir como directores, a fin de que se conviertan en líderes docentes efectivos.

Este perfil se reconoce en diversos países de alto desempeño, distinguiéndose por el apoyo al desarrollo profesional, donde se realizan evaluaciones formativas periódicas, con directores de escuelas que se reconocen por ser “fuertes líderes de instrucción”.

4. **Gestión del desempeño:** Estos sistemas de política docente, se caracterizan por tener un estricto control sobre el trabajo diario de los docentes en el aula. Proporcionan a los maestros directrices detalladas para su trabajo, supervisan su ejecución y utilizan múltiples incentivos para recompensar la enseñanza excepcional, así como mecanismos de rendición de cuentas para abordar un bajo esfuerzo y desempeño de los docentes. Se mantiene un estricto control sobre el trabajo de los docentes, “sin dejar nada al azar”.

SABER-Docentes ha desarrollado una herramienta que denomina “evaluación de compatibilidad” con el propósito de guiar a los líderes del sistema a entender lo que el sistema hace mejor para que decidan qué perfil de política docente adoptan para trazar su camino de mejora. Dicha evaluación está destinada a proporcionar una base empírica para cambios estructurales en los sistemas de política docente.

La evaluación de compatibilidad abarca cinco ámbitos:

1. **Alcance del sistema:** esta área trata de comprender qué tan fácil es para la educación adoptar políticas que influirán en todas las escuelas bajo su control. Cuanto más grande sea el sistema, más difícil será para el gobierno adoptar políticas que influirán y, por lo tanto, más difícil será para una mayor participación en el aseguramiento de la calidad de la enseñanza.
2. **Gobernabilidad del sistema:** en esta área se pregunta sobre la distribución de la autoridad para la toma de decisiones en todo el sistema, desde el nivel nacional a las escuelas. El más involucrado el gobierno ya está en la toma de decisiones claves que afectan a la enseñanza, el mejor posicionado es el que está más involucrado en el aseguramiento de la calidad de la enseñanza.

3. **Capacidad del sistema:** Esta área Indaga en qué medida el sistema de educación ha sido eficaz en garantizar que se apliquen las políticas que adopte. Cuanto más grande es la brecha entre las políticas y la aplicación, menos bien equipado un gobierno parece estar más complicado en el aseguramiento de la calidad de la enseñanza.
4. **Profesionalización Docente:** Esta área indaga en los niveles de educación y en el desempeño de los docentes que trabajan actualmente en el sistema con la premisa que “(...) Cuanto más capaces son los docentes en el campo laboral, más activos pueden estar en la calidad del aseguramiento de la profesión....”.
5. **Estructura de Incentivos:** se explora el grado en que el gobierno dispone de mecanismos para influir en el comportamiento de los docentes. Cuantos más mecanismos ha establecido, es el mejor preparado para colaborar con los maestros en la tarea de asegurar que la profesión mantiene los mejores estándares de calidad. Cada área de la evaluación de compatibilidad se divide en subáreas e indicadores.

En síntesis, en este capítulo las ideas que se discutieron se centraron en las condiciones de la profesionalidad docente y las tensiones que se generan cuando dicha profesionalidad se califica como eficaz, con el único propósito de asegurar habilidades que constituyen el capital humano requerido para el crecimiento económico y que en lenguaje pedagógico se traducen en resultados de aprendizaje.

El foco de la investigación llevada a cabo dentro de este estudio se centran en los argumentos que esgrimen las instituciones líderes focalizadas en resultados de aprendizaje y las propuestas de políticas docentes que realizan en contextos de globalización. Así, en el siguiente capítulo que detalla las conclusiones del análisis de documentos intentará añadir a los argumentos explorados y desarrollados en el Marco teórico. La metodología y fundamentación investigativa de esta tesis se discute en el siguiente capítulo.

## **SEGUNDA PARTE. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO IV. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA. PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

#### **1. El problema y su justificación**

El problema que se plantea en este trabajo de investigación implica lo siguiente:

A partir del año 2010 se consolida un giro importante en la política educativa a nivel internacional, la cual se empieza, crecientemente, a concentrar su interés en la problemática de los resultados de aprendizaje. Es por esta, entre otras razones, que organismos internacionales, ligados a la política económica, empiezan a considerar la profesión docente como el elemento clave del éxito competitivo y la política educativa se articula cada vez más con los procesos de globalización. La acción docente pasa a ser el eje central para responder a la demanda de crecientes resultados de aprendizaje, por lo que estos organismos internacionales buscan incidir sustancialmente en las prácticas pedagógicas, generando orientaciones para la política educativa, sobre la base de establecer regulaciones normativas y epistemológicas tanto para la formación inicial como para el ejercicio profesional docente. De ahí, la actual e imperiosa necesidad, en este trabajo de investigación, de estudiar y analizar los documentos que orientan las acciones de estos organismos que desde la política económica están propiciando un cambio de lógica en el ejercicio profesional y la formación de los docentes, que afecta la intimidad de las prácticas pedagógicas.

Las implicaciones prácticas de nuestra tesis involucran un aporte al conocimiento de las tensiones que se proyectan desde una política internacional centrada en los resultados de aprendizaje hacia la práctica profesional y la formación inicial docente.

2. Las preguntas iniciales de investigación son las siguientes:

¿Cómo las instituciones: Banco Mundial, OCDE, Proyecto MET argumentan su actual focalización en resultados de aprendizaje y cuáles son entonces sus propuestas de política docente en contexto de globalización?

Para responder a esta pregunta, se analizaron los documentos provenientes de las instancias, anteriormente señaladas con el propósito de identificar indicadores de análisis, desde la perspectiva de realizar una “descripción densa” (Geertz, 2003) acerca de la incidencia de la concepción de “resultados de aprendizaje” en las propuestas de política docente emanadas por las instancias en estudio. En una segunda etapa, se analizan los argumentos que emergen de los documentos emitidos por dichas instituciones, en función de indicadores de análisis. A medida que este estudio progresaba surgía una pregunta complementaria como: si la focalización es resultados de aprendizaje, entonces ¿estas políticas docentes intervienen en lo pedagógico? y luego fueron emergiendo preguntas claves las que fuimos transformando y redefiniendo a la luz de los intereses de este estudio, en función de la pregunta de investigación. Estas son las siguientes:

¿Qué relación se establece entre el PIB y los resultados de aprendizaje?

El Producto Interno Bruto (PIB) está siendo considerado un indicador con el cual se reconoce la inversión en educación, se prevé el crecimiento económico y se establecen correlaciones con resultados de pruebas internacionales. Es nuestro interés explorar acerca de la relación entre el PIB y los resultados de aprendizaje. En general, esta investigación nos obligó a estudiar literatura proveniente de la economía desde y en este aspecto el análisis del PIB que es un indicador que siempre se ha utilizado en lo macro, es de especial interés su relación con los resultados de aprendizaje.

¿Existe relación entre la concepción de capital humano y resultados de aprendizaje?

La revisión de la noción de capital humano que proviene de la economía, en nuestro estudio enriquece las inferencias del análisis de categorías, en las que abordamos las concepciones tanto explícitas como implícitas de dicho concepto y su relación con los resultados de aprendizaje. Dicha visión de capital humano se instala en los currículos en función de habilidades hasta llegar a la exigencia actual de habilidades para el siglo XXI, con una tendencia creciente a la estandarización producto de la globalización.

¿Cuáles son las concepciones sobre resultados de aprendizaje que se declaran en dichas instancias?

Esta pregunta es central en nuestra investigación, dado que el foco son los resultados de aprendizaje es fundamental clarificar la concepción desde la cual se plantean estas instituciones para poder interpretar como dicha concepción permea las propuestas de políticas docente que realicen. Nos llama la atención que el Banco Mundial promueva el aprendizaje para todos. Por este motivo, en nuestro estudio nos dedicamos al análisis de estas concepciones.

¿Qué características se le atribuye a la docencia cuando se piensa en función de la concepción economicista de resultados de aprendizaje?

En el análisis de los documentos de este estudio, observamos que la centralidad de las propuestas de política docente estaban guiadas por enmarcar al docente eficaz. En la revisión de la literatura se advierte su uso para estandarizar la acción docente. El ser “eficaz” se ha constituido en el baluarte del neoliberalismo, nos interesa analizar las características de la docencia desde este prisma.

¿Cuáles son los fundamentos de la evaluación como valor agregado de los docentes en función de resultados de aprendizaje?

Para el desarrollo de esta tesis, es importante analizar los marcos de construcción de la evaluación y los mecanismos de rendición de cuentas así como los estándares, instrumentos, procedimientos que se asocian, como también si la participación de los docentes y el uso de los resultados de la evaluación tiene sentido para interpretar su focalización en resultados de aprendizaje específicos.

¿Qué exigencias se proyectan a la formación inicial docente teniendo como eje la concepción economicista de resultados de aprendizaje?

Como veíamos anteriormente, las políticas docentes se presentan de manera integral y progresivas estableciendo criterios de política desde la formación inicial docente hasta el ejercicio profesional. Donde la prerrogativa del Banco es la formación y experiencias útiles, con habilidades acordes a las necesidades de los estudiantes para obtener los resultados de aprendizaje esperados, problemática que también incorpora la OCDE en los documentos de antecedentes de la Cumbre y por consiguiente es discutido en esta, desde la concepción de la enseñanza como una actividad compleja,

donde la equidad, la excelencia y la inclusión se constituyen en desafíos para la formación de los aprendices del siglo 21.

¿Cuáles son las vías de participación y voz de los docentes en estos procesos?

Como docentes, nos interesa abordar si se escucha o se silencia la voz de los docentes, si su participación es considerada en estos procesos de cambio, donde todos reconocen la gran importancia que tienen los docentes en procesos de reforma pero no en generar los legítimos espacios para que su voz sea escuchada y no solamente se considere como ejecutor de las políticas pensadas por otros. Más aún cuando las políticas docentes se basan en una relación causalística entre los docentes y los resultados de aprendizaje. Por este motivo, resulta interesante para este estudio, incorporar como elemento de contraste las Memorias de la Cumbre Internacional de la profesión docente, para lo cual hemos hecho un seguimiento desde 2011 a 2015, dado que esta es una instancia que cuenta con la participación de docentes.

### 3. Objetivos

#### 3.1 Objetivo general de esta tesis doctoral es el siguiente:

Analizar las argumentaciones contenidas en publicaciones con las cuales el Banco Mundial, la OCDE, Proyecto MET de la Fundación Bill y Melinda Gates, fundamentan en sus publicaciones sus intereses, focalizados en los resultados de aprendizaje y sobre cuya base formulan propuestas de política docente en contexto de globalización.

#### 3.2 Objetivos Específicos

1. Analizar los argumentos que sustentan las concepciones de resultados de aprendizaje de las instituciones en estudio.
2. Reconocer la incidencia que tiene el PIB en la argumentación acerca de los resultados de aprendizaje que promueven las instituciones en estudio.
3. Distinguir las concepciones de capital humano provenientes de la economía con las concepciones de resultados de aprendizaje que promueven las instituciones en estudio.

4. Dilucidar la configuración de las políticas docentes orientadas a resultados de aprendizaje que emanan de los argumentos provenientes de las instituciones en estudio.
5. Sistematizar los desafíos y tensiones para la formación inicial docente que se desprenden de los argumentos provenientes de las instituciones en estudio.

#### 4. Hipótesis

La hipótesis de trabajo es la siguiente: Las argumentaciones desarrolladas por las instituciones internacionales, y concretamente, por el Banco Mundial, OCDE y del Proyecto MET de la Fundación Bill y Melinda Gates dirigen la articulación conceptual entre, crecimiento económico, capital humano, aprendizaje y docencia, que redundan en una resignificación de la acción docente orientada a los resultados de aprendizaje, eludiendo el proceso.

## **CAPÍTULO VII. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO**

El presente trabajo de investigación pretende aportar al entendimiento de un fenómeno decisivo para el futuro de la práctica educativa en nuestros países. En un contexto de profunda globalización, se ha venido configurando una estrategia de cambio y reforma educacional proveniente de las perspectivas desarrolladas por algunas de las más poderosas instituciones de política económica a nivel planetario: el Banco Mundial y la OCDE. Ambas, y muy en especial el Banco Mundial, instituciones que concentran y asumen gran parte de la responsabilidad de asegurar un orden económico mundial. Lo interesante es que en los últimos años estas instituciones han venido incorporando a su esfuerzo de liderazgo a nivel económico un esfuerzo de liderazgo también a nivel educacional. Y lo que es más interesante aún, este esfuerzo incluye hoy una preocupación central por delimitar e incidir en los aspectos más propiamente pedagógicos de los sistemas educativos, aquellos que tienen que ver con lo que sucede al interior del aula. Esto otorga gran importancia y urgencia al conocimiento que se pueda lograr respecto de los lineamientos de pensamiento y política educacional proveniente de estas instituciones.

Es conveniente, en este sentido, partir desde la argumentación desarrollada por González (2005), quien en este respecto señala que:

Si en las ciencias llamadas humanas y sociales -¿humanidades?, ¿existe algún conocimiento que no sea humano?- se ha tomado prestada la metodología en gran manera de las ¿otras? ciencias, las llamadas de la naturaleza, confundiendo la base metodológica, la observación, con los procedimientos de su forma de llevarla a cabo, y obteniendo como consecuencia resultados que son de dudosa fiabilidad más allá de las informaciones propias del uso de un normal sentido común, habrá que mirar críticamente las consecuencias de todo ello para la educación, considerando que su objeto, fundamento y método tienen una especial singularidad... Si el objeto de la investigación en la actividad educativa es el conocer, todo en ella es, en gran medida, diferente... En educación hay que atender a la raíz misma de toda forma de investigar, al conocer; al fin y al cabo, investigar no es más que una manera de conocer, y una importante manera de hacerlo.(p.720).

Precisamente, si “investigar no es más que una manera de conocer”, y si esta manera de conocer debe ser entonces funcional al objeto de conocimiento, la opción

metodológica debe obedecer estrictamente a la necesidad de lograr el objetivo final. En este caso, ese objetivo final es analizar las argumentaciones con las cuales las instituciones: Banco Mundial, OCDE, Proyecto MET, fundamentan su actual focalización en resultados de aprendizaje. Y la única manera de estudiar estas propuestas de política educacional es examinar la documentación en la que dicha política está materializada y es comunicada.

Dicha documentación será examinada de acuerdo a un análisis comparativo, realizado en función de las siguientes preguntas claves:

Para responder a las preguntas claves: ¿Cuáles son las concepciones sobre resultados de aprendizaje que se declaran en dichas instancias? ¿Cuáles son las vías de participación y voz de los docentes en estos procesos? ¿Qué exigencias se proyectan a la formación inicial docente teniendo como eje la concepción economicista de resultados de aprendizaje?, realizaremos una revisión comparativa de la documentación lo que nos permitirá generar una interpretación de dichas concepciones. Más adelante fundamentaremos con más detalle, en la próxima sección del capítulo, cuando se discuta el proceso de análisis documental, la necesidad de incluir otros datos complementarios, más allá de los documentos de antecedentes.

La documentación será también examinada de acuerdo a un análisis orientado a inferir intenciones implícitas en la argumentación, realizado en función de las siguientes preguntas claves:

¿Qué relación se establece entre el PIB y los resultados de aprendizaje? ¿Existe relación entre la concepción de capital humano y resultados de aprendizaje? ¿Qué características se le atribuye a la docencia cuando se piensa en función de la concepción economicista de resultados de aprendizaje? ¿Cuáles son las vías de participación y voz de los docentes en estos procesos?. Estas preguntas nos permiten ir más allá de lo explícitamente formulado, tratar de establecer relaciones que nos permitan inferir intenciones implícitas. De acuerdo a Geertz (1973), deberíamos “(...) urgar en el entretejido de las descripciones densas con la esperanza de hacer científicamente elocuentes meras ocurrencias aisladas...”.(p. 38).

## 1. Diseño investigación.

En relación a la pregunta de investigación y la hipótesis planteada, el diseño de investigación es no experimental, descriptivo y correlacional. En este sentido la investigación es transaccional por tanto dialógica, tomando en consideración lo que Lincoln y Guba (2002), señalan en este respecto: “La naturaleza transaccional de la investigación requiere de un diálogo entre el investigador y lo investigado; ese diálogo debe ser de una naturaleza dialéctica de tal forma que los “hallazgos” son literalmente creados al avanzar la investigación (p.128). La metodología utilizada ha sido cualitativa y documental (Erlandson *et al.*, Macdonald y Tipton (1993), centrada en un análisis exhaustivo de los registros documentales, objeto de estudio en que se ha venido cristalizando la política internacional. Para desentrañar las argumentaciones de la documentación en estudio se ha procedido a un exhaustivo interrogatorio a los textos, desde donde se han derivado las preguntas claves anteriormente expuestas.

Tal como Taylor y Bodgan (1987), lo señalan que la investigación cualitativa es un arte. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios, siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador “nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica” (p.19). Por ello, y tal como Lincoln y Guba (2002), plantean, “las cuestiones de métodos son secundarias frente a las de paradigma, entendida como sistema básico de creencias o visión de mundo que guía al investigador...no sólo al elegir los métodos, sino en formas que son ontológica y epistemológicamente fundamentales” (p.113). Todo esto hace de la metodología cualitativa un elemento enriquecedor de la acción de conocer, cuando lo que se quiere conocer y comprender posee la complejidad que las políticas docentes poseen hoy. Pues, tal como lo recalca Sampieri (2010) la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad. Y es precisamente esa flexibilidad que señala Sampieri (2006) algo fundamental en este caso, toda vez que se trata de navegar en el mar de incertidumbre de la intencionalidad institucional de una política internacional.

Por consiguiente:

- **Optamos por una investigación cualitativa**, con el fin de conocer en profundidad los significados que se entretejen en la problemática de la práctica profesional docente en los ámbitos en estudio. Realizando en las acciones implicadas en este estudio, una descripción densa (Geertz, 2003):

es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después. (p.24)

Esta investigación no implica, por tanto, un proceso de comprobación, verificación o falsación, de hipótesis. Considerando los argumentos de Sampieri (2010) respecto de que en la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, éstas se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos o son un resultado del estudio. Por consiguiente, lo importante es aquí la elaboración de hipótesis diagnósticas respecto de un caso histórico de intencionalidad en política docente, en pleno desarrollo, hipótesis que deberán versar respecto de las tendencias de cambio que busca tal intencionalidad política.

Este estudio requiere desentrañar lo pedagógico, en tanto emergente, de las acciones políticas de estos organismos. Por tal razón, la opción metodológica es consecuente con nuestro objetivo.

Para Flick (2004), Rutas diferentes llevan hacia los textos en el centro de la investigación y se alejan de ellos. Dicho de manera muy breve, el proceso de investigación cualitativa se puede representar como un camino de la teoría al texto y otro de vuelta del texto a la teoría (p25). Desde Geertz, “modelos de significaciones sinérgicas”.

De acuerdo a estas consideraciones, estimamos que la Investigación Documental (Erlandson *et al.*, Macdonald y Tipton (1993), Hakim (1993), Valles (1999), Ahmed (2010) es la más apropiada para nuestro estudio, en tanto que

analizamos documentos en un período de cinco años. De este análisis, identificamos los temas dentro y entre los documentos. Si bien el análisis de documentos fue la fuente principal de los datos, en el capítulo correspondiente a los resultados de este estudio, también se incluye una sección en la que se capturan los datos con el fin de fortalecer las conclusiones presentadas en el capítulo final.

Es por ello que:

**- Analizamos exhaustivamente registros documentales y literatura científica:**

Para Valles (1999), son tres los componentes principales de la investigación: documentación, observación y la conversación a todos los textos en el que se les puede “entrevistar” mediante preguntas implícita y se les puede “observar” con la misma intensidad y emoción con la que se observa una manifestación popular. Citando a Erlandson *et al.*, (1993), señala que los datos obtenidos de los documentos pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas o las observaciones.

Macdonald y Tipton (1993:187) señalan:

La investigación documental fue una herramienta de investigación importante de los fundadores de la disciplina sociológica: Marx fue un usuario diligente de las estadísticas del Gobierno y de los informes de la Administración conocidos como “Libros azules”, el famoso trabajo de Durkheim *El suicidio...* se basó en el estudio de estadísticas oficiales y en informes no publicados sobre suicidios archivados por el Ministerio de Justicia; y la carrera de Weber en la sociología comenzó realmente con sus estudios del Hamburg Stock Exchange y del ‘problema campesino’ en la Alemania oriental...estudios documentales básicamente. (Valles, 112).

Las sugerencias dadas por Hakim (1993), en relación con las posibles desventajas señaladas por el autor, respecto del trabajo con datos documentales como: limitada disponibilidad de material, datos incompletos, inexactitudes. Por otra parte, las ventajas de utilizar dichos datos es que la “fuente de datos es permanente y disponible en una forma que puede ser verificado por otros. Los datos están abiertos al escrutinio público” (Lincoln y Guba, Descombe (1998) citado por Ahmed (2010). Esta tesis cuenta con alta viabilidad dado que se cuenta con toda la información que sustenta dicho estudios. En nuestro caso trabajaremos con el universo de los documentos publicados.

Por lo cual sostenemos que nuestra investigación responde al criterio de científicidad. Ya que Miguel, A (1975), citado por Valles (1999) , indica “El basarme en textos publicados comporta una ventaja...significa que ésas son las ideas que de una u otra manera han circulado, han influido públicamente”. Esto es relevante desde la perspectiva del interés de analizar documentos que tienen un gran efecto en la política docente internacional. Respecto de estos criterios, se analizan registros documentales publicado por los organismos internacionales en estudio, con lo cual aseguramos la calidad de las fuentes.

Para concretar las categorías y procedimientos de análisis de los documentos que integran la muestra de este estudio se tomó como referencia las aportaciones siguientes:

**- Optamos por algunos criterios aportados por el método conocido como “Grounded Theory”.**

El método “Grounded Theory” (que, de acuerdo con la tradición internacional, de aquí en adelante denominaremos GMT) surgió a partir de los planteamientos que en 1967 Barney Glaser y Anselm Strauss expusieron en clásico libro *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. En particular, esta teoría surgió para sistematizar un proceso de “generación de teoría a partir de los datos”, en clara oposición a un proceso de “generación de teoría por deducción lógica a partir de supuestos *a priori*” (Glaser y Strauss 1967, p. 2 y 3). Por ello mismo, la GMT nace con una tendencia a pensar que la inducción es la inferencia lógica privilegiada para la generación de teoría. Esto ha comenzado a ser visto crecientemente como una debilidad de la GMT en la versión original de Glaser y Strauss, sobre todo porque involucra una caída tanto en el empirismo clásico como en el relativismo postmodernista. Según Bryan (2003) “(...) En particular, se ha argumentado que las primeras caracterizaciones por Glaser y Strauss exhiben un cientificista y la orientación positivista de que ya no es sostenible...”. (p. 1).

Por parte Charmaz, considera que:

la teoría fundamentada como teoría contiene ambas inclinaciones positivistas e interpretativas.

El tratamiento de la teoría de Glaser (1978, 1992, 1998, 2003) contiene fuertes tendencias positivistas. Enfatiza el desarrollo de categorías teóricas que sirven como variables, asume un enfoque del concepto como indicador, busca declaraciones teóricas libres de contexto pero modificables y aspira por lograr la parsimonia y alcance del poder explicativo' (1992: 116). Glaser enfatiza el trabajo del método comparativo y atribuye el desarrollo analítico de la teoría a la aparición de este trabajo comparativo; sin embargo, él trata las categorías emergentes como resultados automáticos en lugar de entendimiento interpretativo sigue siendo menos claro en su posición de los elementos positivistas.(2006, p.128).

La distinción de estos enfoques:

Teoría fundamentada constructivista es parte de la tradición interpretativa y Teoría fundamentada objetivista se deriva del positivismo...sin embargo, si se juzga si un estudio específico es constructivista u objetivista, va a depender del grado en que sus características se ajustan a una tradición u otra. (Ibid, p.130).

Para Charmaz (2000, 2001, 2006, 2008, 2010) la GTM objetivista, asume la realidad de un mundo externo, da por sentado un observador neutral, y vistas categorías derivan de los datos. En el enfoque GTM constructivista reconoce que el espectador crea los datos y subsiguiente análisis a través de la interacción con su visión. De acuerdo a Bryan la "GTM es entonces una herramienta en lugar de una receta". (2003). En enfoque de GTM constructivista se inicia entonces con Charmaz en 1990 y a la fecha hay múltiples autores que vinculan esta teoría con el pragmatismo de John Dewey y Charles Peirce. Para Bryant (2009), "(...) muchos de los temas polémicos que rodean GTM pueden resolverse si se entiende el contexto de algunos de los principios fundamentales del pragmatismo...". (p. 1). Este giro implicaba que:

Las ramificaciones de la crítica constructivista y reformulación de GTM eran importante para llamar la atención sobre una serie de aspectos fundamentales del método; en especial la preocupación por las preguntas de investigación e hipótesis, iteración de la recopilación y análisis de datos, el papel del investigador en aspectos como la derivación de códigos y conceptos, el estado de la teoría, el papel de la práctica, y el uso de datos. (Bryant 2009, p.20).

Según Bryant (2009), como reacción al enfoque deductivo, prevalenciente en los años 60, donde el GMT "está firmemente apegado a los datos, y la puesta a tierra de cualquier modelo conceptual en que los datos son resultado de un proceso inductivo".

Jiménez (2000) avisando el uso de esta lógica inductiva en investigación, señala:

Porque el deseo de alcanzar alguna similitud con la metodología llamada científica es grande también en los llamados investigadores cualitativistas, atribuyen a la que ellos dicen caracterizarlos, un proceder inductivo: obtienen pautas y datos para elaborar respuestas a sus interrogantes y no para valorar las explicaciones preexistentes; lo que nada aporta al proceder general de la razón.(p.28).

En este sentido, el enfoque del pragmatismo adquiere relevancia, dado que uno de los más grandes aportes de Peirce dice relación con la generación de las hipótesis científicas, logró demostrar que la hipótesis es resultado de una inferencia lógica específica: la “retroducción”, más conocida hoy con el término de “abducción”. Reformula con ello la naturaleza lógica de la indagación científica. Según Molina, V. (2006):

el pensamiento así llamado científico... posee una lógica en que se articulan tres modos de inferencia: abducción, deducción e inducción, siendo la abducción la única de ellas que permite generar nuevas ideas, bajo la forma de hipótesis. Esto significa que la generación de hipótesis es, contrariamente a lo que plantearon posteriormente pensadores como Popper, un proceso racional que se sustenta en una inferencia específica (la abducción) y que por tanto la racionalidad científica se sostiene en una lógica triádica y no en una diádica como tradicionalmente se ha pensado. Esta lógica triádica de abducción-deducción-inducción es la que Peirce llamó “lógica de la indagación” (“logic of inquiry”), la que constituye la forma lógica del pensamiento que permite aprender de la experiencia, es decir, aprender como resultado de una indagación. (p.5).

Es crucial entender este aspecto “dialógico” de la indagación científica, pues permite dejar de pensarla como una mera aplicación mecánica de determinados procedimientos metodológicos. En este sentido, el buen método es aquel que mejor permita el proceso de teorización. Según Molina, V. (2006):

descansa en una ‘lógica de la indagación’ en el pleno sentido peirceniano del término, implicando un proceso de pensamiento desencadenado por una ‘sorpresa’, iniciado por la generación abductiva de hipótesis y sostenido luego por un diálogo con la situación orientado a ‘determinarla’ y así acomodarla en función de los recursos técnicos, cognitivos, etc., a disposición del profesional en cuestión.(p.12).

Desde este enfoque, el método es un conjunto de directrices flexibles que está en constante redefinición enfatizando el proceso de búsqueda, construyendo, reconstruyendo y negociando significados, la recopilación de datos, el análisis y la

construcción de reflexiones se ha dado en una continua espiral. Pretendemos, como lo plantea Geertz (2003), desentrañar las estructuras de significación, distinguiendo las diferentes estructuras de interpretación que intervienen en la situación” (p. 24)

Por consiguiente, este enfoque de GTM de orientación constructivista, tiene ventajas significativas que se refieren a este estudio, donde nuestro ‘hecho sorprendente’ es esta centralidad de las instituciones económicas en resultados de aprendizaje.

## **2. Muestra. Criterios selección muestra.**

Se considerará la muestra de la investigación:

1. Documentos de antecedentes para la Cumbre Internacional sobre la profesión docente, elaborados por la OCDE, en los períodos 2011 a 2015.
2. Documentos de la Estrategia 2020, SABER y documentos del componente SABER-Docentes, elaborados por el Grupo del Banco Mundial.
3. Proyecto MET de la Fundación Bill y Melinda Gates.
4. Memorias resultados de la Cumbre Internacional sobre la profesión docente, organizadas por la Asociación Internacional de Sindicatos de Docentes (IE), OCDE y Ministerios de Educación de diversos países, en los períodos 2011 a 2015.

### **2.1 Características de la muestra:**

Se ha ido realizando teorización en un diálogo con los documentos. Realizamos un muestreo teórico (Charmaz, 2006; Bryan 2009; Denscombe, 2010) , con iteración de la recolección y análisis de los datos, incluyendo la continua comparación de los resultados de una etapa con la siguiente. Desde el enfoque GMT constructivista. El muestreo teórico es:

un medio por el cual los investigadores pueden desarrollar su análisis teórico inicial, dar contenido a los conceptos y mejorar lo identificado en las primeras etapas de su trabajo...la búsqueda de la forma en que sus conceptos dan sentido al esclarecimiento de la investigación en el contexto específico. (Bryant, p.1).

Nuestro muestreo teórico, se generó sobre la base del análisis de los documentos desde 2010 a 2015, abarcando la totalidad de los documentos de antecedentes publicados a la fecha por las instituciones en estudio, dado que todos los documentos son de importancia teórica. Incorporamos elementos de contraste como son las Memorias de las Cumbres desde 2011 a 2015. Considerando un grado de flexibilidad, hemos incorporado documentos complementarios que contienen instrumentos utilizados por Saber-Docente y por el Proyecto MET, dado que son sensibles a los datos, para fundamentar conceptos emergentes y verificar la teoría conforme avanza la investigación.

### **1) Informes emitidos por el Banco Mundial:**

- a) Documentos e instrumentos SABER-Docentes; reportes, folletos, informativos, indicadores, rúbricas, cuestionarios y perfiles (2010 a 2015).
- b) Documento de antecedentes: Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial SABER (2011).
- c) Documento “El qué, cómo y por qué el enfoque de sistema para obtener mejores resultados de la educación”. SABER (2013).
- d) Documento marco: Lo más importante en Políticas docentes (2013).
- e) Reporte anual SABER (2014).

### **2) Informes emitidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).** Documentos de Antecedentes para la “Cumbre Internacional de la Profesión docente”, correspondiente a:

- a) 2011: La construcción de una profesión docente de alta calidad: lecciones de todo el mundo.
- b) 2012: Preparación de Maestros y Desarrollo de Líderes Escolares para el siglo 21
- c) 2013: Los maestros del siglo 21. Uso de la evaluación para mejorar la enseñanza
- d) 2014: La equidad, la excelencia e inclusión en Educación. Lecciones de política económica de todo el mundo.
- e) 2015: Escuelas para Estudiantes del siglo 21. Líderes fuertes y maestros confiados. Enfoques innovadores.

### **3) Informes derivados del Proyecto MET de la Fundación Bill y Melinda Gates:**

- a) Aprendiendo acerca de la enseñanza. Informe de resultados iniciales del proyecto MET.
- b) Diseño de un sistema de evaluación docente.
- c) Preguntándole a los estudiantes sobre la enseñanza.
- d) Asegurando medidas justas y confiables de la enseñanza eficaz.
- e) Enseñanza eficaz.
- f) ¿Hemos indentificado los docentes eficaces?
- g) Discursos de Bill Gates

**4) Documentos de contrasta: Memorias resultados de la “Cumbre Internacional de la Profesión docente”**, organizadas por la Asociación Internacional de Sindicatos de Docentes (IE), docentes destacados, OCDE y ministerios de educación de diversos países.

- a) Cumbre 2011: “Mejorar la calidad de los docente en todo el mundo”, los temas centrales fueron: la contratación y formación docente; Desarrollo profesional, apoyo y retención; Evaluación docente y la remuneración; y Participación docente en la Reforma educativa.
- b) Cumbre 2012: “Preparación de los docentes y el liderazgo para el siglo XXI”, las temáticas que se abordaron son: Preparar a los docentes para desarrollar las habilidades del siglo XXI; Adecuación de la oferta y la demanda; Desarrollo de los líderes escolares.
- c) Cumbre 2013: “Calidad de los docentes”. Se abordan tres preguntas centrales: ¿Cómo se define la calidad de los docentes y por quién? ¿Cómo se evalúa la calidad docente? ¿Cómo contribuye la evaluación de los docentes a la enseñanza y el aprendizaje?
- d) Cumbre 2014: “Excelencia, equidad e inclusión- enseñanza de calidad para todos”, Se abordaran tres preguntas centrales: ¿Cómo se puede atraer y conservar a directores y docentes de calidad en las escuelas más necesitadas?; ¿Qué reformas y recursos se disponen para conseguir equidad en los sistemas educativos cada vez más descentralizados?; ¿Cómo se pueden crear entornos de aprendizaje que respondan a las necesidades de todos los niños , niñas y jóvenes?
- e) Cumbre 2015: “Del diálogo a la acción”. El objetivo de la Cumbre fue compartir las mejores prácticas emergentes y las cuestiones en torno a los siguientes tres temas

interrelacionados que son críticos para el éxito de los sistemas educativos en la era moderna: Promoción y desarrollo del liderazgo eficaz; Valorar a los docentes y el fortalecimiento de su eficacia; Fomentar la innovación para crear Ambientes de aprendizaje para el siglo XXI.

## 2.2 Categorías para el análisis

Para el análisis de las categorías se consideraron dimensiones, las que son las resultantes del primer análisis global de las fuentes documentales y que corresponden a los nudos críticos de las argumentaciones de las instituciones en estudio. Se establecieron cinco dimensiones y a cada uno le asignamos dos polos con tendencia dicotómica que fueron consideradas en la sistematización para discriminar los argumentos que sustentaban las instituciones en estudio.

Estas dimensiones son:

**1. Desarrollo económico - Desarrollo humano:** representan dos grandes opciones ambas corresponden a desarrollo uno de manera reduccionista solo vinculado a lo económico en cambio el desarrollo humano incluye a lo económico pero desde su contribución a potenciar el desarrollo humano. Nos interesó analizar en que parte de este eje se sustentan los argumentos de las instituciones en estudio en relación con las categorías de análisis.

**2. Habilidades para la economía - Habilidades para la vida:** esta dimensión está relacionada con las habilidades, siendo este un tema central y transversal en toda la documentación, nos interesó conocer cuál es la tendencia en la argumentación de las fuentes documentales en relación con estos polos.

**3. Aprendizaje para el trabajo- Aprendizaje para desarrollo integral:** esta dimensión nos permitió develar las concepciones de aprendizaje que se infiere en las fuentes documentales en la tendencia entre los dos polos.

**4. Docencia para capital humano- Docencia para progreso en desarrollo integral:** esta dimensión nos permitió urgar en las fuentes documentales respecto de los significados que se le atribuína a la docencia de aquellos con tendencia a focalizarla

solo con capital humano o de aquellos argumentos que privilegiaban la otra opción, reconociendo las instituciones que sustentaban dichos argumentos.

**5. Negación de la participación y valoración de los docentes – Plena participación y valoración de la voz de los docentes:** desde esta dimensión inferimos la participación y valoración de los docentes, rescatando argumentos que daban cuenta de esta participación y valoración tanto desde lo implícito como desde lo explícito.

El análisis de estas fuentes documentales se realizó en función de estas dimensiones con las cuales interrogamos de modo transversal los documentos. para la selección de los argumentos que sustentan la construcción de las categorías, nos permitió clarificar las preguntas y la hipótesis de este trabajo.

El siguiente cuadro se presentan las tendencias de las dimensiones de análisis por cada una de las categorías y en cada una de las instituciones en estudio.

### 3. Instrumentos utilizados para la recopilación de la información

Cuadro N° : Dimensiones de análisis para la construcción de las categorías en relación con las instituciones en estudio.

		CATEGORÍAS						
		PIB	Capital humano	Resultados aprendizaje	Docente Eficaz	Valor agregado	FID	
INSTITUCIONES	BM	Desarrollo economico	Desarrollo economico	Desarrollo economico	Desarrollo economico	Desarrollo economico	Desarrollo economico	
		Habilidades para la economía	Habilidades para la economía	Habilidades para la economía	Habilidades para la economía	Habilidades para la economía	Habilidades para la economía	
		Aprendizaje para el trabajo	Aprendizaje para el trabajo	Aprendizaje para el trabajo	Aprendizaje para el trabajo	Aprendizaje para el trabajo	Aprendizaje para el trabajo	
		Docencia para capital humano	Docencia para capital humano	Docencia para capital humano	Docencia para capital humano	Docencia para capital humano	Docencia para capital humano	
				Negación a la participacion docentes	Negación a la participacion docentes	Negación a la participacion docentes	Negación a la participacion docentes	Negación a la participacion docentes
	OCDE	Desarrollo economico	Desarrollo economico	Desarrollo economico	Desarrollo economico	Desarrollo economico	Desarrollo economico	
		Habilidades para la economía	Habilidades para la economía	Habilidades para la economía	Habilidades para la economía	Habilidades para la economía	Habilidades para la economía	
		Aprendizaje para el trabajo	Aprendizaje para el trabajo	Aprendizaje para el trabajo	Aprendizaje para el trabajo	Aprendizaje para el trabajo	Aprendizaje para el trabajo	
		Docencia para capital humano	Docencia para capital humano	Docencia para capital humano	Docencia para capital humano	Docencia para capital humano	Docencia para capital humano	
								Escasa participacion y valoración de la voz de los docentes
	MET	Desarrollo economico	Desarrollo economico	Desarrollo economico	Desarrollo economico	Desarrollo economico	Desarrollo economico	Desarrollo economico
		Habilidades para la economía	Habilidades para la economía	Habilidades para la economía	Habilidades para la economía	Habilidades para la economía	Habilidades para la economía	
		Aprendizaje para el trabajo	Aprendizaje para el trabajo	Aprendizaje para el trabajo	Aprendizaje para el trabajo	Aprendizaje para el trabajo	Aprendizaje para el trabajo	
		Docencia para capital humano	Docencia para capital humano	Docencia para capital humano	Docencia para capital humano	Docencia para capital humano	Docencia para capital humano	
		Negación a la participacion de los docentes	Negación a la participacion de los docentes	Negación a la participacion de los docentes	Negación a la participacion de los docentes	Negación a la participacion de los docentes		Nula participacion de los docentes
	CUMBRE			Desarrollo humano	Desarrollo humano		Desarrollo humano	Desarrollo humano
				Habilidades para la vida	Habilidades para la vida	Habilidades para la vida	Habilidades para la vida	Habilidades para la vida
				Aprendizaje el desarrollo integral	Aprendizaje el desarrollo integral		Aprendizaje el desarrollo integral	Aprendizaje el desarrollo integral
				Docencia para progreso en desarrollo integral	Docencia para progreso en desarrollo integral		Docencia para progreso en desarrollo integral	Docencia para progreso en desarrollo integral
					Negación a la participacion de los docentes	Nula participacion de los docentes	Plena participacion y valoración de la voz de los docentes	Mediana participacion y valoración de la voz de los docentes

Fuente: Elaboración propia.

## **CAPÍTULO VI APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS, RECOGIDA DE DATOS Y CONTRASTES.**

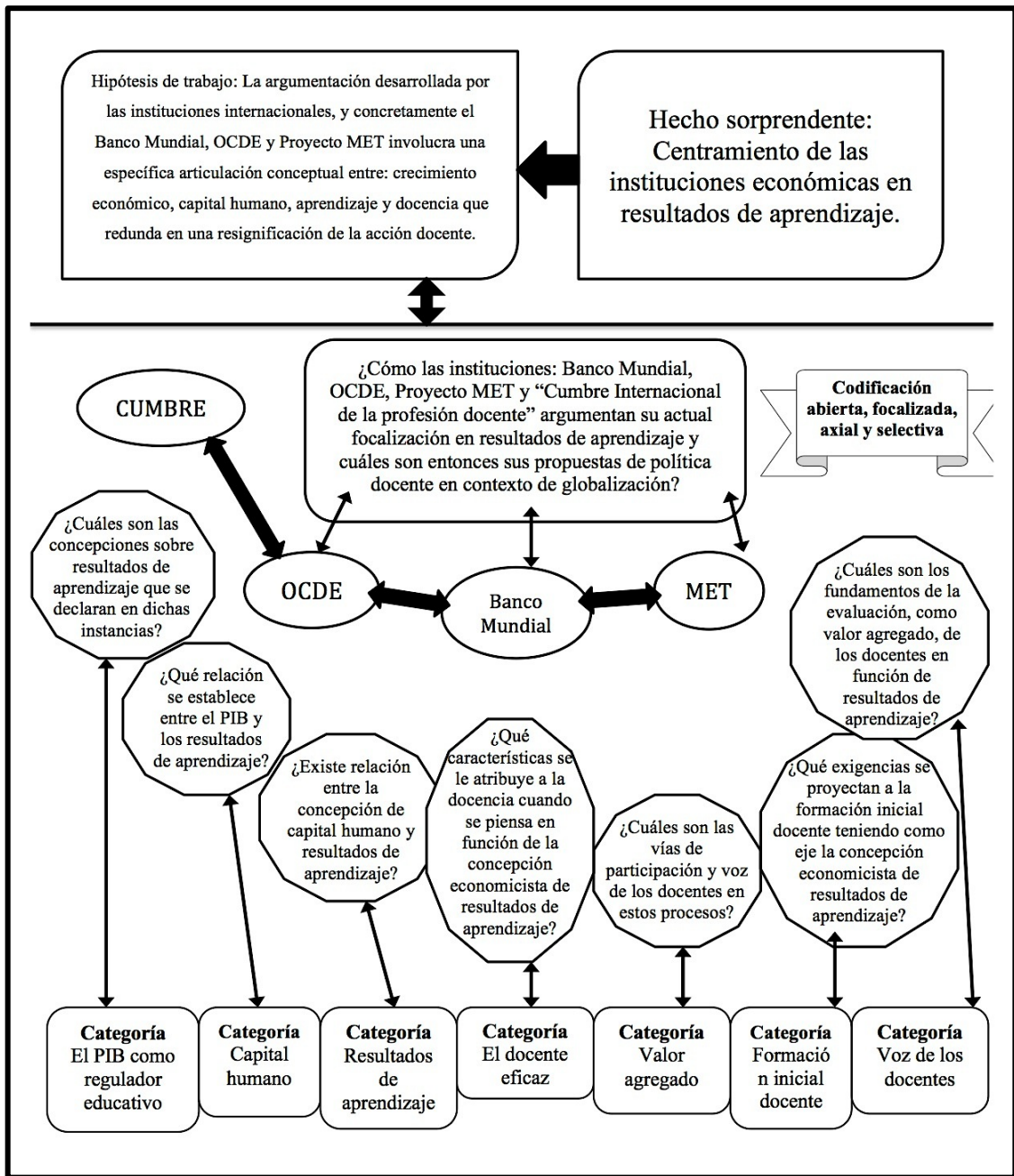
Primero realizamos una lectura general de todos los documentos, generamos una comprensión global de cada uno de estos. A partir de esta primera lectura, comenzamos a observar lo común de ciertos fragmentos argumentativos que en los textos se referían al mismo contenido. Modificamos y rechazamos unidades siguiendo una lógica de la abducción (Reichertz, Jo (2010), en una secuencia de intercambio entre los documentos y la pregunta de investigación y las preguntas claves, hasta que establecimos como unidades de análisis los fragmentos argumentativos donde se expresan las ideas vinculadas a un mismo contenido, desde un proceso iterativo y recursivo. A estos fragmentos argumentativos de textos, siguiendo la codificación abierta, le asignamos un concepto, que desde la lógica de la GMT constructivista funciona como una herramienta: “(...) Desde el punto de vista pragmático, los conceptos son herramientas, y el valor de una herramienta no es su validez universal, pero su utilidad en un contexto específico...” (Bryan, 2009) siendo este una categoría, las que fueron tratadas como “provisional y abiertos a la pregunta...” (Denscombe, 2010).

Utilizamos la codificación en sus dos fases: inicial y focalizada. En la codificación inicial para capturar el sentido y significación de los datos, que nos obligó a realizar preguntas analíticas de los argumentos y luego la codificación focalizada donde seleccionamos los argumentos más relevantes para nuestro análisis, durante todo el proceso realizamos comparación entre los argumentos. “(...)Es el primer paso en el análisis de los datos ya que ayuda a alejarse de declaraciones particulares a interpretaciones más abstractas de los datos” (Charmaz, 2006, p. 42), realizando los ajustes entre nuestra pregunta de investigación y los métodos de investigación empleados. La codificación abierta permite puntos en común que existen o no existen dentro de estos documentos para ser puesto de relieve, sin que el investigador imponga categorías pre-establecidas de los datos, como que se encontraría en un enfoque hipotético-deductivo. (Kelle, en Bryant y Charmaz, 2007, p. 191) Debido a que las categorías provienen de los datos, cada vez la comparación - es más fiable entre los documentos en estudio, producidos en un período de cinco años.

Para cada una de las categorías establecidas acorde se realizaba el análisis de la documentación por lo cual establecimos nuevas relaciones entre los datos para identificar la categoría eje (codificación axial) y luego realizamos un análisis de la interconexión de estas categorías, integrando y refinando las categorías (codificación selectiva), implicando un aumento de la profundidad del foco (Denscombe, 2010). Resaltamos las similitudes y diferencias entre las categorías, integramos categorías que presentaban elementos comunes, proceso a través del cual enriquecíamos nuestra pregunta de investigación y preguntas claves, hasta llegar a formular las siete categorías que conforman nuestro estudio. Siguiendo un razonamiento abductivo, que según Charmaz (2006) comenzando por los datos se examinan diversas explicaciones posibles de estos datos observados y luego se aventura una hipótesis que se busca confirmar o refutar en un nuevo intercambio con los datos, hasta llegar a un interpretación plausible de estos.

Atendiendo a procesos de revisión cíclica entre las tres fases de codificación, llegamos a lo que consideramos la saturación teórica de la categoría. De acuerdo a Charmaz, 2006. “(...) Saturación es no ver el mismo patrón una y otra vez. Es la comparación de las conceptualización de estos incidentes que producen diferentes propiedades del patrón, hasta que no emerjan nuevas propiedades del patrón ...”. En este proceso, procuramos contar con la máxima sensibilidad teórica. REICHERTZ (2007), “(...)la sensibilidad teórica como una forma de abducción, ya que el resultado es reunir a la lógica del descubrimiento con la lógica de la justificación en el contexto de consideraciones metodológicas...”.

CUADRO N° : Representación de la problemática en estudio.



Fuente: Elaboración propia.

## **CAPÍTULO VII ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

### **1. Análisis de la Categoría: El PIB como regulador educativo.**

Para el análisis de esta categoría se utilizó bibliografía complementaria proveniente del ámbito de la economía como de educación, para indagar las vinculaciones que surgen de la argumentación esgrimida por las instituciones en estudio.

En el análisis de los documentos de las instituciones en estudio, se observa la importancia que se le atribuye al Producto interno bruto (PIB) y su relación con educación, como indicador para: la inversión en educación, el crecimiento económico, para establecer correlaciones con resultados de pruebas internacionales, etc.

El Banco Mundial define el PIB como “la suma del valor agregado bruto de todos los productores residentes en la economía más todo impuesto a los productos, menos todo subsidio no incluido en el valor de los productos” y el PIB per cápita como la “relación entre el PIB y la cantidad de habitantes de un país.

Nos pareció importante abordar esta categoría, debido a que en este trabajo consideramos los datos provenientes de tres organismos cuyo referente de calidad educativa lo correlacionan con su aporte al PIB, como son: Banco Mundial, OCDE y proyecto MET, lo cual nos obliga a indagar en la argumentación proveniente de la economía para dilucidar lo pedagógico. Para Keeley (OCDE, 2007) “(...) El PIB, expresa “el “tamaño de una economía” y “mide esencialmente toda la actividad productiva de una economía” y lo considera “(...) tan útil que se ha convertido eficazmente en el patrón de oro del progreso económico: los gobiernos se jactan cuando crece y dan excusas cuando no lo hacen...”. (pp. 126-131).

En la Fundamentación de la Estrategia 2020 del Banco Mundial se parte del supuesto que existe una relación lineal entre el desarrollo económico y el educativo. Como lo expresan Hanushek y Woessmann (2007), asesores del Banco Mundial “(...) la investigación existente proporciona fuertes razones para creer que la calidad de la educación está causalmente relacionada con resultado económicos...”. (p.20). Se

infiere la adopción del modelo de crecimiento económico neoclásico. Por lo cual el PIB constituye uno de los referentes principales para establecer agrupaciones de países en función de su desarrollo económico y educativo, de los cuáles el banco pueda establecer cuáles serán designados “países clientes”, como se señala en la fundamentación de la Estrategia 2020: SABER “(...) Patrones y tendencias en el apoyo financiero del Banco para la educación se convierten en más clara cuando se tienen en cuenta las características de los países receptores...”. (p.49) Agrupaciones de países basados en desarrollo económico y educativo, superpuesto en ubicación geográfica, pueden conducir a prioridades más claras, más estratégicas y asistencia (...) Con las divisiones geográficas por si sola no producen agrupaciones de países las que son similares con respecto a los indicadores de educación...”. (Estrategia 2020, 2011. p.56).

De este modo se empieza a vislumbrar la problemática del Banco, para el cual son insuficientes los indicadores de educación y los años de escolaridad de la población estudiantil. El Banco se interesa por establecer el “desarrollo educativo” del potencial “país cliente” que le asegure una buena inversión:

Sin embargo, medir el nivel de desarrollo del sistema educativo es un desafío. Teniendo en cuenta que el desarrollo educativo, en términos generales, se corresponde estrechamente con el desarrollo económico, el Banco considera retos específicos y visión del país a la hora de determinar su incorporación a un grupo. (Estrategia 2020, 2011. p.56).

En esta estrategia, el PIB, se utiliza para diferenciar las prioridades en educación, según las capacidades económicas y el establecimiento de políticas de reformas en los países “clientes”. Es decir, esta estrategia no solo aporta financiamiento sino que apunta a incidir en los procesos de reforma de políticas educativas orientadas al desarrollo económico. Por ello, como veremos más adelante, el Banco construirá un perfil de políticas educativas de cada país que se constituya en cliente. Como se aprecia en la siguiente cita:

Por niveles del PIB per cápita se realiza agrupación familiar de los países en bajo y medianos ingresos. Los sistemas educativos de los países con niveles similares de desarrollo económico es probable que tengan capacidad comparable a la reforma de las políticas. Por ejemplo, en los países de bajos ingresos, que todavía siguen trabajando para cumplir con la EPT y Metas de los

ODM, los sistemas de evaluación de los estudiantes son generalmente poco desarrolladas. Por el contrario, los países de ingresos medios suelen tener sistemas más establecidos de evaluación de los alumnos, que incluyen exámenes nacionales, así como la participación en las evaluaciones internacionales. Los desafíos que enfrentan estos dos grupos de países en el desarrollo de sus respectivos sistemas de evaluación estudiantil, por tanto son diferentes. (Estrategia 2020, 2011, p.55).

En el ejemplo anterior, la consideración de que el país participe en evaluaciones nacionales e internacionales. da cuenta de que la evaluación constituye un objetivo de política educativa, y será parte del perfil del país y dicho país tendrá uno de varios antecedentes que contribuye a ser designado dentro del grupo con mayor “capacidad de reforma”. El interés en considerar dicha participación se sostiene debido a que:

Mediante la medición de los niveles de educación basado en lo que los estudiantes han aprendido, un influyente estudio estima que un aumento de una desviación estándar en las puntuaciones de los estudiante en las evaluaciones internacionales de alfabetización y matemáticas se asocia con un incremento del 2 % en el crecimiento anual del PIB per cápita (Hanushek y por Woessmann, 2008). (Estrategia 2020, 2011, p.12).

Ya en 1981 J. Mincer, economista de tendencia neoliberal para el cual rige la causalidad entre lo educativo y el crecimiento económico, aseveró que “(...) el crecimiento del capital humano es a la vez una condición y una consecuencia del crecimiento económico...”. Desde esta perspectiva, este autor plantea lo que pareciera ser uno de los principios sostenidos en la estrategia “(...) Pero sólo generalizado crecimiento educativo, especialmente en los niveles básicos de alfabetización y aritmética puede llevar desde islas de modernidad a una completa transformación de la economía...” (p.19). Esta visión se relaciona con el interés del Banco de relacionar el PIB con las evaluaciones internacionales, influenciado por Barro, R.(2003), declarado antikeynesiano, quién sostiene que “(...) Una medida de la calidad [refiriéndose a la escuela], basado en resultados de las pruebas internacionalmente comparables, resulta que tiene mucho más poder explicativo para el crecimiento...” (p.239). En este sentido, el Banco explícitamente se refiere a estas pruebas como muestras del nivel de habilidades laborales, Como se analiza más adelante, concepto introducido por A. Smith y utilizado por economistas de tendencia neoliberal (Shultz, Becker, Friedman, etc), como se señala en esta cita:

investigaciones recientes muestran que el nivel de habilidades de una fuerza de trabajo, como es medido por el desempeño en las evaluaciones internacionales de los estudiantes, tales como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y las Tendencias de Estudios Internacionales en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), predice las tasas de crecimiento económico mucho mejor que el nivel de escolaridad. Por ejemplo, un aumento de una desviación estándar en las puntuaciones de los estudiantes en lectura y de matemáticas (aproximadamente el equivalente a mejorar el desempeño en el ranking de un país que está de la mediana a la parte superior del 15 por ciento) se asocia con un gran aumento de 2 puntos porcentuales en el crecimiento anual del PIB per cápita. (Estrategia 2020, 2011. p.3).

Como se aprecia, el Banco le otorga gran importancia a la relación PIB con resultados de pruebas internacionales, en especial, TIMSS y PISA, siguiendo las conclusiones a las que llega Barro (2003). Para Siqueira (2012) “(...) Sin duda esta creencia falla si se recuerda, por ejemplo, que Cuba se ha destacado en muchas de estas mediciones internacionales y sin embargo, no aumentó su "Crecimiento anual del PIB per cápita”...” (p.72).

Por otra parte, Klees (2012), coincide en señalar que:

Resultados de los exámenes son una muy inadecuada medida de la calidad de la escuela. Nuestra capacidad de modelar las muchas causas de la variación del PNB y el crecimiento es mínimo. Para obtener sus resultados, Hanushek y Woessmann (2008) sólo controlaron dos de los literalmente docenas de variables que podrían haber incluido, y estas dos variables reflejan la ideología de desarrollo neoliberal (La apertura al comercio y la seguridad de los derechos de propiedad)(...) Y por si fuera poco, la investigación fue financiada por el Banco Mundial. (p.52).

Las pruebas TIMSS y PISA se aplica de manera muestral a una población estudiantil que fluctúa entre los 9 y los 15 años de edad aproximadamente, considerada población joven, por lo cual, junto con el PIB, es un aspecto que incide en la definición del nivel educativo donde el banco focalizará su inversión:

Los países de ingresos bajos o medianos bajos (medido por el PIB per cápita) reciben la mayor parte de los préstamos del Banco para la educación. Por otra parte, el Banco Mundial ha sido un inversionista firme de los donantes para la educación básica. (Estrategia 2020, 2011, p.48).

Cabe señalar que el Banco considera la asignación de préstamos de acuerdo al tamaño y características de la población. Esta estrategia que tiene en consideración prioridades en la inversión:

Un análisis econométrico de los préstamos del Banco para la educación desde 1962 que a la vez tiene en cuenta factores como el tamaño de la población, el PIB per cápita (...) los préstamos del Banco ha sido significativamente mayor en los países con mayor poblaciones jóvenes (edades 0-14) y los países más pobres (medida por PIB per capita). (Estrategia, 2020, 2011, p.49).

Estas aseveraciones de aumento en préstamos, contrasta con los datos aportados por la Unesco referidas a que:

Australia, el FMI y el Banco Mundial han aumentado su ayuda total a la educación básica entre 2010 y 2011, pero redujeron su gasto en los países de bajos ingresos. Ayuda del Banco Mundial a la educación básica aumentó un 13% en general, pero se redujo en un 23% en los países de bajos ingresos. (UNESCO, 2013/2014, p.12).

Esto nos permite hipotetizar respecto de que los países de bajos ingresos, no calificaron para considerarlos “clientes” del Banco, probablemente no cumplían con el PIB requerido y con la capacidad de reforma esperada de sus políticas educativas. Además, la (UNESCO,2013 / 2014), añade:

La Alianza Global para la Educación (GPE) es una fuente importante de financiación para algunos países de bajos ingresos. En 2011, el GPE desembolsó un récord de US \$ 385 millones a la educación básica, por lo que es el cuarto mayor donante a los países de bajos y de ingresos medios bajos de ese año. Para los 31 países con una subvención de la aplicación del programa en 2011, el 24% de la ayuda a la educación básica se desembolsó por el GPE. Ella es poco probable, sin embargo, haber compensado la reducción en el gasto del Banco Mundial. (p.12).

Como se puede inferir, los préstamos del Banco no se otorgan para atender las necesidades educativas de los países, tampoco como contribución a la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, se trata de seleccionar países que le permitan al Banco capitalizar el préstamo considerado como inversión. Con este propósito, la estrategia SABER del Banco está dirigido a países que califiquen con un PIB posible de “crecer” en función de reformar sus políticas educativas de acuerdo al perfil establecido por el Banco y atender a sus lineamientos de cómo responder a ese perfil.

Consecuente con el foco declarado para la Estrategia 2020-SABER: Invertir tempranamente. Invertir inteligentemente. Invertir para todos, tema que desarrollaremos más adelante.

En cuanto a los datos que aportan los Informes de antecedentes elaborados por la OCDE y las Memorias correspondientes a la “Cumbre Internacional de la Profesión docente” (2011, 2012, 2013, 2014 y 2015), se evidencia que solo en el Informe (OCDE, 2014), se hace referencia al PIB per cápita pero siempre en función de los desempeños de los estudiantes en la prueba PISA (2012).enfaticando las “lecciones aprendidas en PISA”, en relación a equidad en los recursos; salario de los docentes; retroalimentación escrita del estudiante sobre el proceso educativo y edad de los estudiantes que rindieron dicha prueba. En documento (OCDE, 2014) se señala al respecto:

Asignar recursos a donde pueden hacer la mayor diferencia es la clave. PISA considera que el grado de equidad con que se asignan los recursos a las escuelas socioeconómicamente desfavorecidas y favorecidas está estrechamente relacionado con el desempeño de los sistemas educativos (...) incluso teniendo en cuenta el PIB per cápita, el 40% de la variación en el desempeño en matemáticas entre los países de la OCDE se explica por el grado de equidad en los recursos educativos entre escuelas socio-económicamente favorecidas y escuelas en desventaja. (p.22).

Se puede apreciar que de acuerdo a este análisis, el PIB per cápita no predice el desempeño en matemáticas cuando se considera el indicador equidad en los recursos, dando cuenta que en los países con alto o bajos ingresos, de acuerdo al PIB per cápita, la distribución de los recursos interesa más que el gasto realizado, lo que requiere una mayor contextualización del proceso pedagógico.

En cuanto a la relación entre el PIB per cápita y los resultados PISA (2012):

El modo en que se asignan los recursos es tan importante como la cantidad de recursos disponibles. Los sistemas de alto desempeño tienden a priorizar salarios más altos para los profesores sobre otros gastos (...) en cambio, entre los países cuyo PIB per cápita está bajo los USD 20.000, el desempeño académico general de un sistema no está relacionado con los salarios de sus profesores, posiblemente indicando que otros recursos (infraestructuras materiales, materiales de instrucción, transporte, etc.) también deben estar disponibles para un determinado umbral, después de lo cual las mejoras en

recursos materiales ya no benefician el desempeño de los estudiantes como la mejora de los recursos humanos, a través del aumento del salarios de los docentes, (por ejemplo, hacer. La correlación es -0,22 entre los 17 países y economías cuyo PIB per cápita es inferior a USD 20 000. (OCDE, 2014, p.24).

Se consideran economías moderadamente ricas aquellas cuyo PIB per cápita alcanza hasta 20.000 dólares. En este sentido, se establece una relación directa entre el PIB y el salario de los docentes, situación que frente a una eventual reducción del presupuesto público, repercute inmediatamente en la situación socioeconómica de los docentes, sin considerar la naturaleza de la profesión docente, como se advierte en la siguiente cita “(...) Resultados de PISA muestran que los países de alto rendimiento tienden a pagar a los maestros los salarios más altos en relación a su PIB per cápita. (OCDE, 2014, p.102).

Esta correlación también permite evidenciar, en especial, en países latinoamericanos la brecha de sueldos entre la profesión docente y otras profesiones. Al contrastar los Informes de Antecedentes de la OCDE para las Cumbres de 2011, 2012, 2014 y 2015, se constata que en tres de los informes, se realiza exactamente el mismo análisis respecto del salario de los docentes, se plantea la dificultad de elevar los salarios a los docentes, pero la remuneración de los docentes en sectores desfavorecidos hay tendencia al aumento “(...) en muchos países se hacen sentir los problemas de la escasez de docentes y la alta rotación del personal de manera más aguda en las escuelas que ya están en desventaja. Por ello, algunos países están apuntando a grandes aumentos de sueldo a las escuelas con necesidades particulares o grupos donde los maestros escasean...”. (OCDE, 2011, p.13) (OCDE, 2012, p.63) (OCDE, 2014, p. 32).

La relación entre el PIB y el desempeño en Matemáticas y su vinculación con el proceso pedagógico por parte de los estudiantes, se considera que:

PISA (2012) muestra que el grado en que los sistemas buscan retroalimentación de los estudiantes con respecto a las clases, profesores o los recursos tiende a estar relacionado con el nivel general de equidad en esos sistemas (...) Esto se observa a través de los países de la OCDE, cerca del 10% de la variación en el impacto de la situación socioeconómica en el desempeño de los estudiantes en matemáticas puede explicarse por las diferencias en el grado en que los sistemas utilizan este enfoque, después de contabilizar el PIB

per capita (...) En todos países de la OCDE, los sistemas escolares que buscan retroalimentación escrita de los estudiantes también tienden a obtener mejor desempeño. (OCDE, 2014, p.67).

En relación con los documentos Memoria de la “Cumbre Internacional de la Profesión docente”, las preocupaciones manifestadas por los participantes consistía en los desafíos a la educación producto de los cambios acelerados y las demandas por el crecimiento económico. La Directora de la OCDE para la Educación, Bárbara Ischinger destacó que “(...) en las modernas economías del conocimiento, la educación es el motor fundamental del crecimiento económico y un equalizador social clave...”, (Cumbre, 2011, p.5), lo que implica nuevas orientaciones para la formación y el ejercicio profesional docente.

En la Cumbre (2011) se planteó:

con el tipo de habilidades requeridas en la ciencia y la tecnología, orientada a la innovación impulsada por la economía, necesitan de maestros que puedan preparar a los estudiantes con el tipo de habilidades cognitivas de orden superior para convertirse en trabajadores del conocimiento, no trabajadores de la fábrica; que puedan ayudar a cada niño a tener éxito, no sólo al "fácil de enseñar", que pueda hacer frente a la creciente diversidad de muchos sistemas escolares, y que puedan adaptarse y aprovechar las nuevas tecnologías. (Cumbre, 2011, pp.7-8).

En la intervención del Ministro de Educación de Estonia en la Cumbre, se vislumbra la presión que significa el porcentaje del PIB que los países destinan al financiamiento a la educación, respondiendo a estándares comunes entre países ricos y pobres:

presiones importantes sobre los sistemas educativos de todo el mundo. En primer lugar, las expectativas para los sistemas educativos es que estén en constante crecimiento, pero los recursos no están. Muy pocos países pueden ir más allá de los gastos de 5-7 por ciento del PIB para la educación, por lo que los sistemas educativos tienen que enfrentarse a la realidad de la necesidad de hacer más con menos. (Cumbre, 2014, p.12).

Esta es una de las tantas consecuencias de la instrumentalización de los sistemas educativos los que tienen que funcionar con eficiencia y productividad, orientándose a resultados en aras de un mayor crecimiento económico y no como un derecho humano fundamental. De acuerdo a lo declarado por el representante de

Nueva Zelanda, un gran PIB tampoco asegura que todas y todos los estudiantes logren el desempeño esperado:

Nueva Zelanda invierte significativamente en educación (7,3 por ciento del PIB) y en términos globales es un país de alto desempeño, la puntuación muy por encima del promedio de la OCDE en PISA. Su matrícula en infancia temprana y terciarios también están por encima de la media de la OCDE. Sin embargo, tiene una larga “cola” de bajo desempeño en algunos grupos, que se está tratando ahora de abordar. (OCDE, 2014, p.21).

Aunque los resultados de PISA, sugieren que el PIB per cápita no incide en los países más ricos, si es un factor que condiciona los procesos pedagógicos en los sistemas escolares de países pobres y emergentes, requiriendo estudios más contextualizados y más diversos para abordar la complejidad que presentan los sistemas educativos, especialmente los del Sur.

Por otra parte, esta última cita, es un buen ejemplo de la necesidad de incorporar dimensiones cualitativas para indagar en la complejidad que presentan los sistemas educativos del Sur, siguiendo a González (2005) ,“(...) el análisis de diversas singularidades (...) la cantidad nada dice sobre la singularidad de las cualidades y capacidades cuya existencia y utilidad es determinante en educación...”.(p.726).

En Singapur “(...) La educación es una prioridad nacional: Gasto en educación es del 3 por ciento del PIB y el 20 por ciento de los gastos del gobierno. El sistema de Singapur se diferencia de algunos de los otros sistemas en la Cumbre, porque es un sistema nacional, pero organizativamente se trata de equilibrar la centralización y la autonomía escolar. (OECD, 2014, p. 22).

Al contrastar los datos, se advierten diferencias como la visión lineal y casualista con la cual la Estrategia 2020-SABER del Banco Mundial relaciona el PIB con resultados de pruebas internacionales (PISA y TIMSS). También el Informe OCDE (2014) relaciona los resultados de PISA (2012), considerando otros indicadores, como: desempeño de los estudiantes en matemáticas; recursos; salario docente, opiniones de los estudiantes, como aspectos que predicen el desempeño en matemáticas sobre el PIB.

Por otra parte, en la Cumbre (2014) se presentan el financiamiento educativo en relación al PIB (Nueva Zelanda y Singapur), mientras que Estonia presenta las dificultades de los países para destinar más allá del 5-6% del PIB para educación.

Como puede apreciarse en los argumentos anteriores se exponen las visiones distantes de generar una discusión acerca de las limitaciones que el PIB como indicador de la tasa de crecimiento económico y la relación entre el PIB y la inversión, que en el caso de la Estrategia 2020-SABER del Banco mundial se traduciría en “perfeccionar” desde su modelo, las políticas educativas del país para incrementar la inversión. Esto implica aceptar tácitamente que la educación es un “bien de consumo”, un “servicio”, “un bien productivo”, que tiene que estar sujeto a “préstamos” y a los vaivenes de la economía interna y externa de los países. La educación como derecho humano se diluye al establecer el PIB como un regulador de procesos educativos.

La OCDE (1988), planteaba que “(...) Una forma alternativa de medir el "esfuerzo" dedicado por cada uno país en materia de educación es centrarse en los costos por estudiante, en relación con el PIB per cápita...”. (p.26). Se observa la dificultad de escaparse del PIB como referente. En OCDE (2014), se relativiza la incidencia del PIB, sin abandonarlo, en las comparaciones de desempeño estudiantil, destacando las bondades de la prueba PISA en términos de extraer “buenas prácticas” de sus resultados, ignorando la carta de docentes y académicos al Director de PISA en contra de su aplicación (Anexo N°4).

Una medida como el PIB, tampoco representa ninguna solución, de acuerdo a estimaciones de la UNESCO (2013/2014):

los países necesitan aumentar el 20% de su PIB en impuestos para lograr los Objetivos de Desarrollo Milenio (...). De los 67 países para los cuales se dispone de datos sobre los ingresos tributarios como proporción del PIB, así como sobre la asignación de los ingresos del gobierno a la educación, sólo 7 llegan al 20% de margen en ambos indicadores. (p.117).

Más adelante la misma UNESCO (2013/2014) , tal vez justificando una inminente falta de logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, afirma que

“(…)Tomó a las economías europeas un siglo para aumentar sus ingresos de impuesto del 12% al 46% del PIB mediante el desarrollo de nuevos impuestos (Besley y Persson, 2013. p.121).

Acemoglu, et all (2012), es tajante al señalar la gran brecha entre países ricos y pobres:

Si se elabora una lista de los países del continente americano, del más rico al más pobre, se ve que los que aparecen en primer lugar son Estados Unidos y Canadá. A continuación, Chile, Argentina, Brasil, México y Uruguay, y quizá también Venezuela, en función del precio del petróleo. Luego aparecen Colombia, República Dominicana, Ecuador y Perú. Al final de la lista, otro grupo, mucho más pobre, que incluye a Bolivia, Guatemala y Paraguay. Si retrocedemos cincuenta años, veremos que la clasificación es idéntica. Cien años: lo mismo. Ciento cincuenta años: lo mismo otra vez. Por lo tanto, no es sólo que Estados Unidos y Canadá sean más ricos que América Latina, sino que existe una brecha definitiva y persistente entre los países ricos y pobres dentro de América Latina. (p.66).

Aunque Keeley OCDE (2007), planteaba El PIB “(…) No mide cosas como el tiempo que los padres dedican a enseñar a sus hijos a leer, una actividad que es evidentemente productiva. Tampoco mide el valor del tiempo libre...”. (p.126). Se podría pensar que agregar aspectos cualitativos a la metodología de medición del PIB mejoraría el proceso, pero Barro, R. (2002), incorporó “las dimensiones cualitativas del desarrollo económico”, señalando:

Con un PIB per cápita inicial dado, el crecimiento tiende a verse favorecido a través de mayores niveles iniciales de educación y salud, menor fertilidad, mejor mantención del estado de derecho, menor consumo de gobierno, mayor apertura al comercio internacional, menor inflación y mayor propensión a invertir. (p.1).

Barro (1999), en su propuesta para incorporar la dimensión cualitativa a los estudios sobre crecimiento económico, incluye principios sustentados en el neoliberalismo. Al revisar sus ideas respecto del estado de derecho señala:

en las peores dictaduras, un aumento de los derechos políticos tiende a estimular el crecimiento y la inversión, porque el beneficio de las limitaciones al poder gubernamental es la cuestión clave. Pero en lugares que ya han alcanzado una cantidad moderada de democracia, un aumento adicional de los derechos políticos perjudica el crecimiento y la inversión debido ya que el

efecto dominante proviene de la preocupación por la intensificación de los programas sociales que redistribuyen recursos. (p.37).

Sen (2000) plantea “(...) lo que es fundamental la libertad política y las libertades civiles son importantes directamente por si mismas y no tienen que justificarse indirectamente por su influencia en la economía...” (p.33). En este sentido, discriminar lo cualitativo implica distinguir aquello que enriquece concebir a la educación como un derecho humano fundamental e intransable. Desde esta perspectiva, Glaeser et al. (2004) y Papaioannou y Siourounis (2005), respecto de la democracia sostienen:

Ambos estudios confirman que la educación es un fuerte predictor de la transición a la democracia. El segundo estudio, en particular, se centra en la tercera ola de democratización (Huntington, 1991) y demuestra que la educación es un poderoso predictor de transiciones permanentes de la dictadura a la democracia (...). En las democracias, las escuelas enseñan a los estudiantes que la participación política es buena. (p.11).

Por otra parte, Amartya Sen (1999) a partir de su enfoque de “capacidades” propone un cambio paradigmático, pasar de un modelo economista de “desarrollo económico” hacia un enfoque multidimensional “de desarrollo humano”, centrado en las personas y en su capacidad real para realizarse (...) gozar de las libertades relacionadas con la capacidad de leer, escribir y calcular, la participación política y la libertad de expresión, etc. Desde esta perspectiva constitutiva, el desarrollo implica la expansión de estas y otras libertades básicas...”. (p.55).

Como humanidad estamos viviendo procesos de cambio fundamentales y uno de ellos es la discusión sobre el PIB. La OCDE, el proyecto global para la Medición del Progreso de las Sociedades y el gobierno de Francia, convocó a la Comisión para la Medición del Desempeño Económico y del Progreso Social, a cargo de Joseph Stiglitz (Premio Nobel de Economía, 2001), Amartya Sen (Premio Nobel de Economía, 1998) y Jean Paul Fitoussi, Universidad de Estrasburgo, solicitada por el gobierno de Francia; la Comisión de las Comunidades Europeas (Parlamento Europeo, Club de Roma y OCDE) desde 2009 realizan la Conferencia “Más allá del PIB” y Las Naciones Unidas con la preparación de su agenda de desarrollo después del 2015, “basadas en derechos, en que las personas y el planeta ocupan un lugar central”, donde

uno de los seis elementos esenciales es “c) prosperidad: desarrollar una economía sólida, inclusiva y transformadora”. Sin duda, que estas acciones contribuirán a generar la tensión necesaria para favorecer procesos de desarrollo cuya centralidad sean los sujetos.

Respuesta a la pregunta clave 1:

¿Qué relación se establece entre el PIB y los resultados de aprendizaje?

En relación con esta pregunta clave, vemos que en la argumentación desarrollada por la OCDE y el Banco Mundial el PIB establecen una correlación lineal entre los resultados de pruebas internacionales y el PIB. En lo esencial, en esta categoría “PIB como regulador educativo, podemos concluir lo siguiente:

1. El Banco Mundial y demás instituciones en estudio reconocen una relación lineal entre desarrollo económico y desarrollo educativo, y comienzan a funcionar en correspondencia con esta convicción. Para ello se basan en observaciones como de que el aumento de 1 desviación estándar en las puntuaciones de los estudiantes da lugar a un aumento de 2% en el PIB anual; o de que el nivel de habilidades de la fuerza de trabajo es un buen predictor de la tasa de rendimiento económico, mejor que el nivel de escolaridad.
2. Asimismo, reconocen que el PIB es el indicador privilegiado del crecimiento económico. El PIB es considerado como el “patrón oro del progreso económico. Por consiguiente, es también el referente correcto para evaluar los costos de la inversión educativa (ejemplo, respecto de la necesidad de considerar los costos por estudiante).
3. Por consiguiente, el PIB es considerado como un indicador de la “capacidad de reforma” de un país y, en este sentido, como un indicador para designar “países clientes” en función de su desarrollo educativo.
4. Más allá de reconocer que el nivel de habilidades de la fuerza de trabajo (capital humano) es un buen predictor de crecimiento económico, se reconoce que el capital humano es a la vez condición y consecuencia del crecimiento económico. De ahí entonces una estrecha relación entre capital humano y crecimiento.

5. Si es el desarrollo educativo el responsable del nivel de habilidades de la fuerza de trabajo y por tanto del capital humano, hay entonces una relación lineal entre desarrollo educativo y desarrollo económico. De ahí la necesidad de considerar la calidad de la educación como una preocupación crucial para las instituciones responsables del orden económico mundial.
6. Esto determina a su vez que todo otro aspecto de la vida social debe estar subordinado al crecimiento económico, incluyendo incluso el grado de democracia política de una nación.
7. Todo esto significa la adopción de un ‘enfoque de desarrollo económico’ por sobre cualquier posible ‘enfoque de desarrollo humano’ incluso en un ámbito tradicionalmente relacionado con el desarrollo humano como el educativo. De ahí una posible contradicción con muchas posibles vertientes de teoría pedagógica, en este respecto.

## 2. Análisis de la Categoría: Capital humano

En esta categoría analizaremos las nociones de capital humano que se extrajeron de los antecedentes en estudio.

Del análisis de los antecedentes correspondientes a la Fundamentación de la Estrategia 2020 y la documentación de SABER-Docentes, arroja que se repiten las nociones de capital humano señalados en el Marco Teórico. Se expresan como nociones de capital humano, las: habilidades laborales; conocimientos y habilidades; conocimientos, habilidades y competencias, habilidades cognitivas. Una habilidad no considerada por los economistas de las teorías del capital humano, pero si promovidas en la estrategia 2020 del Banco Mundial, son las habilidades de la nueva economía.

En la Estrategia 2020, se redefine el concepto de "sistema educativo", como aquel que "(...) abarca todas las oportunidades de aprendizaje en una sociedad determinada, ya sea dentro o fuera de las instituciones de educación formal..."(p.29), con esto se proclama que los sistemas no formales también deben contribuir al desarrollo del capital humano.

Capital humano como habilidades laborales:

Así, una de las primeras concepciones de capital humano tiene relación con las habilidades laborales. En la estrategia 2020 del Banco Mundial, se considera que "(...) Dado que el crecimiento económico mundial sigue siendo lento pese a las señales de la recuperación de la reciente crisis económica, la escasez de las habilidades "correctas" en la fuerza de trabajo ha adquirido una nueva urgencia en todo el mundo..." (p.11). Como se evidencia en este planteamiento se conciben "habilidades correctas" requeridas para el crecimiento económico. Por lo cual, el banco, está trabajando con los países emergentes, asociados a este, en "(...) un marco y herramientas que midan las habilidades y competencias de la fuerza laboral del país. Cuyo objetivo es, aumentar la proporción de proyectos educativos que incluyan objetivos del mercado de trabajo y con ello mejorar la adquisición de habilidades de la fuerza laboral...". Como se infiere, las "habilidades correctas "para el Banco deberían estar contenidas

en el currículum que forma parte de los proyectos educativos generando un reduccionismo del proceso formativo de los estudiantes. (p.44).

La persistencia de altos niveles de desempleo, especialmente entre los jóvenes, han puesto de manifiesto el fracaso de los sistemas educativos para preparar a los jóvenes con las habilidades adecuadas para el mercado laboral y se han difundido las llamadas de una mayor oportunidad y rendición de cuentas. (Estrategia 2020, 2011, p.V).

Como vemos el interés, de la estrategia, en esta primera instancia, son las habilidades laborales. Si consideramos la definición de sistema educativo, más arriba indicada, la sociedad fracasaría si no se consigue que los jóvenes se preparen con estas habilidades específicas que serían objeto para que el “sistema” rinda cuentas.

Por otra parte, Estrategia 2020 plantea que, la escolarización no es un buen indicador del desarrollo de habilidades del estudiante, el banco, considera que: “(...) A nivel individual, mientras que un diploma puede abrir las puertas al empleo, pero son las habilidades de un trabajador las que determinan su productividad y su capacidad para adaptarse a las nuevas tecnologías y oportunidades...”. (p.3 ).

Concibiendo que la “adquisición” de habilidades se logra en contextos formales y no formales, señalando que “ (...) segunda oportunidad y oportunidades de aprendizaje no formal por lo tanto son fundamentales para garantizar que todos los jóvenes puedan adquirir habilidades para el mercado laboral...”. Más adelante se señala “(...) Construcción y aprovechamiento de las habilidades para la vida y el trabajo, valores y actitudes de los adultos jóvenes deben ser la piedra angular de la política de desarrollo...”. (Estrategia 2020, p.4 y p.28).

Desde la Estrategia 2020, se considera que los países que están sometidos a rápidos cambios tecnológicos y económicos tienen mayor posibilidad de que la educación beneficie la “adquisición” de habilidades laborales, “(...) ya que puede dar a los trabajadores la capacidad de continuar adquiriendo habilidades durante toda la vida, así como la capacidad de adaptación a nuevas tecnologías...”. Debido a que “(...) Los avances tecnológicos están cambiando los perfiles profesionales y habilidades, al tiempo que ofrecen posibilidades de aprendizaje acelerado...”. (p. 12).

En la estrategia se reconoce que los desempeños de los estudiantes en las pruebas internacionales PISA y TIMSS, son buenos indicadores de las “habilidades laborales”, sustentando que:

A nivel de la sociedad, investigaciones recientes muestran que el nivel de habilidades en una fuerza de trabajo, como es medido por el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones internacionales, tales como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y las Tendencias de Estudios Internacionales en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), predicen las tasas de crecimiento económico mucho mejor que el nivel de escolaridad. (Hanushek and Woessmann, 2008. p.3) (Estrategia 2020, 2011, p.25).

Con estos antecedentes acerca de que la prueba PISA es un buen predictor:

La OCDE ha estimado que si sus países miembros tendrían que aumentar sus puntajes en la evaluación de los alumnos, PISA, por 0,25 desviaciones estándar en los próximos 20 años (una hazaña que Polonia logró en seis años), el valor actual neto de los beneficios de la generación nacida en 2010 tendría un valor de \$ 115 billón. (OCDE, 2010). (Kevin Macdonald, 2012, p. 146).

En relación a la noción de capital humano como conocimientos y habilidades: se sostiene que “(...) Las evaluaciones internacionales de los estudiantes también revelan amplias brechas de conocimiento entre la mayoría de los países en desarrollo y de los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 1998, p.3)...”. Una de las razones que explicarían esta brecha es que los estudiantes siempre adquieren habilidades en la escuela, “(...) Pero muy a menudo estas habilidades son muy rudimentarias. En algunos países, estudios recientes muestran que una cuarta parte de la mitad de los jóvenes que se han graduado de la escuela primaria no puede leer una sola frase...”. (OCDE, 1998, p.3).

En cuanto a la noción de capital humano como habilidades cognitivas, se plantea que los cambios tecnológicos requieren este tipo de habilidades por sobre las habilidades rutinarias. Ejemplifica que “(...) En Brasil, la estructura de las calificaciones de la mano de obra vigente desde la década de 1980 muestra una disminución en las habilidades manuales y un aumento en las habilidades cognitivas rutinarias...”. (Estrategia 2020, 2011, p.6).

Así también, en el Informe Piloto de la Estrategia 2020-SABER del Banco

Mundial, realizada en países de Asia, conciben que “(...) La capacidad cognitiva -es una medida clave de la calidad de la educación- es crucial para que una persona tenga las oportunidades del mercado de trabajo y las ganancias potenciales...”.(Patrinos and Sakellariou, 2011; Moll, 1998; Glewwe, 1996; and Murnane et al, 1995). (Macdonald, K., 2012. p. 2).

Por su parte Bruns, B. y Luque, (2014) en publicación del Banco Mundial sostienen que “(...) Las diferencias en nivel promedio de los países de las habilidades cognitivas se correlacionan de manera consistente y con bastante fuerza con las tasas de largo plazo del crecimiento económico...”. (p.3).

Capital humano como conocimientos, habilidades y competencias en Estrategia 2020 el capital humano se relaciona con los jóvenes posterior a los 16 años, periodo crítico por su cercanía a la prosecución de estudios superiores, salida al campo laboral o abandono prematuro del sistema escolar. Por ello se plantea que “(...) Para muchos jóvenes, el período posterior a los 16 años es un tiempo de transición de la escuela a la vida laboral e incluso a la paternidad...”. (Estrategia 2020, p.28). Dada esta condición se consideran que en este rango podría darse un potencial abandono prematuro del sistema escolar, es por ello que plantean que “(...) El reto consiste en dar a estos jóvenes las oportunidades apropiadas para consolidar sus conocimientos básicos y competencias, y luego les dote de las habilidades técnicas o vocacionales que promuevan el empleo y el espíritu empresarial...” (Estrategia 2020, 2011, p.26). Estas mismas ideas las reitera diciendo que “(...) Los jóvenes están dejando la escuela y entran a la fuerza de trabajo sin el conocimiento, las habilidades, o las competencias necesarias para adaptarse a una economía competitiva y cada vez más globalizada. (Estrategia 2020, 2011, p.17). Más adelante en la Estrategia 2020 se repite la misma idea “(...) Muchos jóvenes de los países en desarrollo están abandonando la escuela y entrar en el mercado de trabajo sin el conocimiento, las habilidades y las competencias necesarias para el empleo en una competitiva economía moderna. (Estrategia 2020, 2011, p. 44).

En relación con la concepción de capital humano como “Habilidades para la nueva economía”, en la documentación revisada no se especifica el origen y el significado del concepto de nueva economía, pero su uso indica las transformaciones

que se generan en la economía a escala digital, lo que correspondería a una economía global, organizada básicamente a través de internet, siendo la información y el conocimiento la base de la producción, la productividad y la competitividad. Se reconoce que:

El crecimiento de usuarios de teléfonos móviles ha superado el crecimiento de la población mundial (...) La telefonía móvil ha sido adoptada incluso en las zonas rurales de los países pobres y su uso para acceder a la información del mercado y servicios de banca está creciendo. Del mismo modo, el número de usuarios de Internet-la mayoría de ellos jóvenes-creció un cuarto estimado de mil millones de personas entre 2000 y 2005 (OCDE, 2010, p.22a).

En otro orden de cosa en la Estrategia 2020 se presentan las nuevas tecnologías como generadora de grandes transformaciones en la vida, las comunicaciones, los negocios y la forma de comunicar las habilidades requeridas en los puestos de trabajo, se señala que: “(...) Las nuevas tecnologías de la información han transformado-y seguirán transformando-cómo vive y se comunica la gente, cómo las empresas hacen negocios, la clase de trabajos que están disponibles, y las habilidades que se encuentran en mayor o menor demanda. (Estrategia 2020, 2011, p. 22).

Según la estrategia, estas habilidades de la nueva economía están directamente relacionadas con una mayor educación, señalando “(...) a pesar de que la velocidad a la que una economía adapta a los cambios tecnológicos depende de una variedad de factores, esta evidencia refuerza la percepción de que las personas con mayor nivel educativo se adaptarán más rápido a cambiar, y de esta manera, contribuir a la convergencia tecnológica. (Estrategia 2020, 2011, p.23). Coincidiendo con lo señalado por el Grupo Aldersgate (2012) (El Grupo Aldersgate de Gran Bretaña, es una alianza de líderes de negocios, políticos y representantes sociales que impulsan acciones para una economía sostenible) en Gran Bretaña, quienes en sus estudios en este ámbito, sostienen un cambio de paradigma en el enfoque de la formación, orientada a una “amplitud en la comprensión a través de disciplinas será mucho más valioso que una competencia estrecha en una actividad”. (p.3).

La gran preocupación del Grupo Aldersgate (2012) es la necesidad de “(...) garantizar que la educación y la formación estén diseñados para las necesidades futuras y no solo para remediar la escasez actual...” (Skills for a New Economy, 2012,

p.3). Ellos prevén que se requiere una transformación a gran escala “(...) preparar para responder a las megatendencias globales; inevitables cambios económicos, políticos, culturales, tecnológicos, ambientales y demográficos, como el aumento de la globalización y la interconexión...”. (p. 7). Para ello, proponen que las diversas empresas, academias y otros, articulen las habilidades que se requieren para que el sistema educativo responda a estas necesidades, como servicio educativo y no como derecho humano. Nuevamente vemos que sigue imperando la misma visión de los docentes como respondientes a las necesidades y exigencias provenientes del mercado. Esta misma noción se está empezando a instalar en la Estrategia 2020, cuando se menciona que:

cambios tecnológicos pueden mejorar la calidad de la prestación de servicios, pero la investigación y la experiencia sobre el terreno indican que la nueva tecnología debe ir acompañada por profundos cambios en los métodos pedagógicos. La capacidad de los sistemas educativos para el desarrollo de "nuevas habilidades de economía" puede ayudar a los países a ser más competitivos ( ...) Esto implica cambiar la forma en que están capacitados los educadores, aumentar la oferta de educadores cualificados, y mejorar la pertinencia de los currículos de educación. (p.22).

Como se infiere, esta transformación a nivel de la educación formal se proyecta en el ámbito de la formación, el ejercicio y desempeño profesional y el currículum, entre otros. Formulan la siguiente interrogante: ¿pueden los sistemas educativos ajustarse lo suficientemente rápido para ayudar a los estudiantes a cumplir con estos cambios en el mercado laboral? (p.23).

En los Informes de la OCDE (2011, 2012, 2013 y 2014) no hacen referencia explícita al concepto de capital humano, sino a sus diversas configuraciones como: habilidades; habilidades y conocimientos, habilidades cognitivas y competencias.

En relación a las habilidades el Informe de la OCDE 2012, se presenta la misma preocupación que sostiene el Banco Mundial analizada anteriormente, respecto del gran desafío que representa para los docentes contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas más complejas. En la Memoria de la OCDE 2012, se plantea “(...) A lo largo de la Cumbre fue una palpable sensación de urgencia de que los objetivos y los procesos de escolarización en el siglo XXI tiene que ser fundamentalmente diferente

de los que en el siglo XX. ..” (p.6). En el Informe de la OCDE 2012, se sostiene que “(...) las habilidades que son más fáciles de enseñar y fáciles de probar, también son las habilidades que son más fáciles de digitalizar, automatizar y externalizar...” (p. 11). Esta idea fue rescatada en la Memoria 2012, puntualizando que “(...) Las tendencias tecnológicas, económicas y políticas han reducido la demanda de las habilidades cognitivas de rutina y un aumento de la demanda de habilidades de orden superior. (p.6)- (p.42).

Por ello, hay una gran demanda a:

los sistemas educativos deben poner mayor énfasis en capacitar a las personas para convertirse en aprendices de por vida, a gestionar formas complejas de pensamiento y formas complejas de trabajo que las computadoras no pueden hacerse cargo fácilmente.”, “los estudiantes deben ser capaces no sólo de adaptarse constantemente , sino también de estar constantemente aprendiendo y creciendo, de posicionarse y reposicionarse a si mismos en un mundo que cambia rápidamente”, “las habilidades que son más fáciles de enseñar y de probar , son también las habilidades que son más fáciles de digitalizar, automatizar y externalizar” (OCDE, 2012. p.11).

En el Informe de Antecedentes (OCDE, 2014), se mantiene la preocupación de:

En todos los países de la OCDE, casi uno de cada cinco alumnos no alcance un nivel mínimo básico de habilidades para funcionar en la sociedad, y más o menos la misma proporción de alumnos abandona la escuela antes de completar su educación secundaria. (p.12).

Ante este desafío en el Informe de Antecedentes de la OCDE (2012), se plantean las siguientes interrogantes ¿Cuáles son las habilidades que los jóvenes necesitan para tener éxito en este mundo que cambia rápidamente? y ¿qué competencias necesitan los profesores para enseñar eficazmente esas habilidades a sus estudiantes? (p.3). Aunque en el citado informe, se señala que:

no existe acuerdo entre los países sobre cómo debe medirse el éxito y asegurar calidad...Como vemos, las preguntas se realizan en una lógica de enseñar y aprender, direccionando el proceso pedagógico solo al logro de habilidades, estableciendo las condiciones por las cuales los docentes pueden llegar a responder a estas demandas “(...)la mejora del aprendizaje y competencias individuales y la colaboración entre los docentes para producir una mejor enseñanza en el aula debe ir mano a mano...”. (OCDE, 2011, p.61).

La experiencia modelo que presenta el Informe es el de Singapur denominado “Atributos de la enseñanza profesional para el Siglo 21, que “(...) ponen de relieve la conocimientos y habilidades que los docentes deben poseer a la luz de las últimas tendencias mundiales para mejorar los resultados de los estudiantes...”, como se muestra en el cuadro siguiente.

#### Atributos de la Enseñanza Profesional para el S. 21

HABILIDADES	CONOCIMIENTOS
- Habilidades reflexivas y disposición a pensar	- Si mismo
- Habilidades pedagógicas	- Estudiante
- Habilidades de gestión de personas	- Comunidad
- Habilidades de autogestión	- Contenido de la materia
- Administración & Habilidades de gestión	- Pedagogía
-Habilidades comunicativas	- Currículo
- Habilidades de facilitación	- Alfabetización multicultural
- Habilidades tecnológicas	- La conciencia global
- Innovación y habilidades empresariales	- Sensibilidad medio ambiental
- Inteligencia social y emocional	

Fuente: (OCDE, 2012. p.36)

En esta experiencia de Singapur, la noción de habilidades se infiere una conceptualización distinta a la planteada en la Estrategia del Banco y por la OCDE, en este mismo informe. Las habilidades y los conocimientos como atributos de los sujetos, habilidades reflexivas, la disposición a pensar, habilidades de autogestión, etc. (...) son procesos que apuntan a la singularidad del sujeto docente. En los conocimientos, la incorporación del conocimiento de sí mismo, de su estudiante, de su comunidad, etc., nos plantea otra visión del sentido que tiene el conocimiento en este modelo. Siguiendo a González (2000):

El autoidiolecto -comunicación personal no manifiesta- en el que pensamiento y lenguaje son coincidentes, explica cada razón singularizada de la que es lo que esa misma razón entiende y lo dispone para la comunicación (González, 2001a). Para esa función la razón debe ser educada porque desde esa educación, integración en las formas de vida, la disposición para el significar, elegir, relacionar, inferir, generalizar, etc., se facilita y profundiza, y esas son

cualidades y capacidades que “enseñan” a vivir, a ver oportunamente lo que en la vida es necesario. (p.7).

Los procesos pedagógicos van en esta dirección la señalada por González (2000) en el párrafo anterior donde el fin es el desarrollo integral y autónomo del sujeto.

De acuerdo a lo expresado por el director general de Educación del Ministerio de Educación de Singapur, Ho Peng, respecto de la revisión que realizaron del currículum escolar en la cual concluyen que “(...) necesitaban hacerlo mejor en las habilidades blandas que permitan el aprendizaje futuro...(....) y El trabajo intercultural requerirá habilidades de idiomas y una visión del mundo más amplia...” (OCDE, 2012, p.40). Es una concepción del concepto de habilidad distinta a la que se infiere de los planteamientos de la OCDE, donde la noción de habilidad tiene un sentido utilitarista y economicista, respecto de los alcances del trabajo colaborativo:

Quando los estudiantes se involucran entre sí durante el aprendizaje, las aulas se convierten en entornos creativos vitales no sólo para la adquisición de conocimientos, sino también para el aprendizaje de las habilidades de comunicación necesarias en la sociedad y la economía actual. (OCDE, 2012, p. 42).

Hay una fuerte demanda por la incorporación de la tecnología, que no ponemos en duda, el cómo se incorpora es el problema, dado que se advierte una concepción de proceso homogeneizador, independiente de la cultura en que se utilice se concibe como una “herramienta de enseñanza eficaz” En la Memoria 2012, se percibía esta demanda en el contexto global sin focalizarla explícitamente en los docentes “(...) Un debate amplio, mundial se está llevando a cabo sobre qué conocimientos y habilidades son más importantes en las sociedades diversas e interconectadas, orientadas a la innovación y las economías...” . (p. 6) mientras que en el Informe OCDE, 2012, se demandaban las habilidades que deberían desarrollar los docentes:

los profesores deben adquirir fuertes habilidades tecnológicas y el uso de la tecnología como una herramienta de enseñanza eficaz, tanto para optimizar el uso de los recursos digitales en su enseñanza y el uso de sistemas de gestión de la información para realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. (p. 52).

En tanto en el Proyecto MET, relaciona el capital humano con la evaluación docente, “(...) Una evaluación eficaz y un sistema de retroalimentación debe proporcionar la base para la toma de decisiones sobre aspectos del desarrollo del capital humano, tales como: desarrollo profesional y remuneración basada en el mérito...”. (p.206) y se repite la misma frase en (p.588). *Designing teacher evaluation systems*. Respecto de la observación de clases como parte del sistema de evaluación que proponen, plantean que “(...) parece fundamental incluir la observación como un componente central de un sistema integral y pertinente para el desarrollo del capital humano y la gestión...”. (p.207).

En sentido análogo a las argumentaciones anteriores y refiriéndose a estudio citado por Pianta (2011):

Un estudio realizado por Eric Taylor y John Tyler encontró que cuando los maestros a mitad de carrera participaron en el Sistema de Evaluación de Maestros de Cincinnati, sus estudiantes puntuaron significativamente mejor en los exámenes estatales en los años siguientes. "Un mecanismo probable para tal crecimiento de la productividad es que la información proporcionada en la evaluación estimula las inversiones de los empleados en el desarrollo del capital humano". (pp. 9-10).

El Informe (OCDE, 2014), se focaliza en la equidad pero desde los mismos pilares de la lógica economicista; la rentabilidad y el desarrollo de habilidades cognitivas en función del crecimiento económico:

Invertir en la equidad en la educación y en la reducción de la deserción escolar es rentable. Según una estimación, si todos los jóvenes de 15 años en el Área de la OCDE alcanzaran al menos el nivel 2 en la evaluación de matemáticas PISA, contribuirían más de USD 200 billones de dólares en la producción económica adicional durante su vida laboral (OCDE, 2010a). Si bien esas estimaciones no son nunca totalmente ciertas, sí sugieren que los beneficios de la mejora de las habilidades cognitivas de los individuos reducen cualquier costo concebible de mejora. (p.19).

El nivel 2 de PISA (OCDE, 2014) matemáticas, describe las habilidades cognitivas de los estudiantes de un total de 6 niveles, no hay análisis de lo que se espera del estudiante en ese nivel, sino se llega causalmente a la conclusión de la potencial rentabilidad que se alcanzaría si los estudiantes, al menos universalmente, lograran el nivel 2 en PISA Matemáticas.

En otro apartado, de este mismo documento, encontramos nuevamente el sentido de equidad en función de la retribución económica y no como derecho humano, vinculando las habilidades y conocimientos a dicho propósito.

Fortalecimiento de la equidad en la educación, y la inversión en los primeros años, también reportar grandes beneficios. Comenzando fuerte en la educación hace que sea más fácil de adquirir habilidades y conocimientos en el futuro. Para niños de entornos desfavorecidos, acceder a la educación temprana no sólo contribuye a la equidad, sino que es, en el largo plazo, económicamente eficiente también. (p.19).

Se establecen tres grandes habilidades que los sujetos deben poseer en el siglo 21: colaborar, competir y conectarse, al señalar: “(...) Proporcionar a todos los individuos los conocimientos y habilidades para participar plenamente en nuestras economías y sociedades, y para colaborar, competir y conectarse, es ahora un imperativo político...”. (p.12).

Es complejo declarar que el imperativo político se oriente a determinados conocimientos y habilidades, donde se señalan tres habilidades concebidas desde una racionalidad instrumental, para conseguir un fin en que el docente y el estudiante pasan a ser cosificados en función del crecimiento económico. Siguiendo a Macías (2004):

no es suficiente cualquier conocimiento sino sólo aquel que desarrolle el pensamiento como actividad de la razón que lleve a la persona a conocer (Macías, 2001: 598); y que no vale sólo la enseñanza de la técnica como manejo automatizado de aparatos sino aquella que parte de los conocimientos especiales de un campo concreto y de los instrumentos y procedimientos necesarios para su manejo y dominio. Y que tampoco son adecuados los aprendizajes de los valores como adoctrinamiento irreflexivo — comportamientos impuestos desde fuera—, sino el aprendizaje de cualidades básicas que, una vez aprendidas, muevan a la persona a mantener una actitud y el consecuente comportamiento de compromiso. (p. 563).

Respuesta a la pregunta clave 2:

¿Existe relación entre la concepción de capital humano y resultados de aprendizaje?

En lo esencial, del análisis de la categoría “Capital Humano” se desprende que este se conceptualiza , en función de ‘habilidades’ específicas por lo que podemos concluir lo siguiente:

1. Para las instituciones en estudio, el concepto de capital humano dice relación con las ‘habilidades’ que la actual modalidad de desarrollo económico globalizado, sustentado en economías ágilmente competitivas y fuertemente apoyado por un flujo permanente y cambiante de innovación tecnológica, requiere de la fuerza de trabajo. Estas habilidades son pues bien específicas; de hecho, son las habilidades “correctas” que la fuerza de trabajo debe poseer para ser funcional al crecimiento económico y por ende para participar competitivamente en el mercado de trabajo. Por ello es que pueden ser incluso rotuladas como “habilidades para la nueva economía”.
2. El crecimiento económico depende entonces de la existencia de un capital humano de calidad. El capital humano es así, fundamentalmente, una ‘condición’ para el desarrollo económico. Esto significa que el crecimiento de una economía competitiva a nivel globalizado requiere la capacitación de la fuerza de trabajo en aquellas habilidades y capacidades y conocimientos que sean solidarios con las nuevas tecnologías y con la imperiosa necesidad de los individuos de aprender durante toda la vida para ser competitivos en un mercado de trabajo en cambio permanente.
3. Esto implica una presión directa para los sistemas educativos, cuyo fin es precisamente formar ese capital humano adecuadamente “correcto” “para” una economía que aspire a ser competitiva en el mundo globalizado. La educación es así un “servicio” cuyo fin privilegiado es proveer a la economía de una fuerza de trabajo debidamente capacitada.
4. Las diferencias entre los países se entran a especificar ahora en términos de capital humano. Los procesos nacionales de reforma educacional deben por tanto reorientarse hacia objetivos medidos en términos de aumento de la calidad del capital humano en este sentido restringido. Mal que mal, el capital humano es simplemente una forma de “capital” personificado en un individuo humano, y es por tanto un “bien” poseído por ese individuo para participar en el intercambio mercantil.
5. Esto implica a su vez una ampliación del concepto de sistema educativo, por cuanto el desarrollo de las habilidades y conocimientos y competencias que

constituyen este capital humano emana de todas las oportunidades y situaciones de aprendizaje que enfrenta un individuo, sean de tipo formal o informal. Por ello es que una de las habilidades más relevantes dice relación con el 'aprender a aprender' y con la capacidad de aprender desde el nacimiento y durante toda la vida.

### 3. Análisis de la Categoría: Resultados de aprendizaje

La problemática transversal y fundamental, en todos los documentos revisados es el centralismo en resultados de aprendizaje.

La Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial, establece el objetivo de lograr el Aprendizaje para Todos, señalando que “(...) **La nueva estrategia se centra en el aprendizaje por una simple razón: el crecimiento, el desarrollo, y la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y habilidades que las personas adquieren y no el número de años que se sientan en un aula.** (sic) (Estrategia 2020, 2011, p.3). Vemos que la preocupación primordial del Banco Mundial no es la escolarización sino el aprendizaje. “(...) Al centrarse en el aprendizaje, la nueva estrategia va más allá de la matrícula y año de estudio aprobados así los egresados serán capaces de encontrar un trabajo y ganarse la vida...”. (Estrategia 2020, 2011, p.44).

En la citada Estrategia 2020, se consideran los resultados de aprendizaje como conocimientos y habilidades, pero luego al señalar que “(...) Los jóvenes están dejando la escuela y entran a la fuerza de trabajo sin el conocimiento, las habilidades, o las competencias necesarias para adaptarse a una economía competitiva y cada vez más globalizada...”. (p.17), relaciona “habilidades o competencias” como sinónimos. Desde esta perspectiva, los resultados de aprendizaje se consideran como “conocimientos y habilidades” o “conocimientos y competencias” necesarios para un específico mercado laboral. Por ello, está dirigido a “(...) aumentar los resultados del aprendizaje y la relevancia de la educación al mercado laboral urbano, al tiempo que se reducen las brechas urbano-rurales. (p.21). Se considera lo “urbano”, como de mayor complejidad en cuanto a resultados de aprendizaje, entendidos como conocimientos y habilidades para participar de una economía competitiva.

Dicha preocupación también se manifestó en las Cumbres “(...) Un amplio debate, a nivel mundial se está llevando a cabo sobre qué conocimientos y habilidades son más importantes en las sociedades diversas e interconectadas, orientadas a la innovación y las economías...”. (Cumbre, 2012, p. 6). Donde también se plantean los

“conocimientos y habilidades orientados a la economía. Esta interrogante da paso a los procesos de cambio que se requieren:

Mirando hacia el futuro, el contenido académico y las habilidades cognitivas rutinarias que son fundamentales en los sistemas educativos de hoy no será suficiente en un mundo donde los estudiantes pueden acceder a contenidos ilimitados en Google, donde las aulas son cada vez más diversa, y perfiles de trabajo están cambiando rápidamente. (Cumbre, 2012, p.4)

Esta expresión de resultados de aprendizaje se tratan en esta Cumbre como contenido académico y habilidades cognitivas más complejas. La OCDE, 2012 utilizando los datos PISA, se refiere a las “habilidades básicas importantes”:

Los resultados del *Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)* han demostrado que el grado en que los sistemas educativos tienen éxito en equipar a los estudiantes con habilidades básicas importantes varía significativamente (...) ya que la calidad de la enseñanza está en el corazón de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, es un atractivo idea de reunir a líderes de la educación de alto desempeño y la rápida mejora de los sistemas educativos para explorar en qué medida el éxito educativo y algunas de las políticas relacionadas con el éxito trascienden las características específicas de las culturas y los países. (p.11).

Al igual que la Cumbre y el Banco Mundial, la OCDE reafirma la relación entre “calidad de la enseñanza” y “resultados de aprendizaje” las que junto a las políticas educativas se pueden establecer globalmente, atribuyéndole importancia a las Cumbres para explorar esta alternativa. Así también, la OCDE, 2014, teniendo esta consideración respecto de la adaptación a las necesidades de una economía competitiva, lo amplía al ámbito social, sostiene que “(...) Proporcionar a todos los individuos con los conocimientos y habilidades para participar plenamente en nuestras economías y sociedades, y para colaborar, competir y conectarse, es ahora un imperativo político...”. (p.12). Se observan dos aspectos: uno que esta participación en sociedad tiene que ver con costo-beneficio, considerando que mejorar el “(...) desempeño de los estudiantes en la escuela también puede fomentar estilos de vida más saludables y la participación en las instituciones democráticas y otras iniciativas de la sociedad civil y organizaciones, todo lo cual reduce el costo para la sociedad. (p.19). El otro punto es en relación al “imperativo político”, tanto la OCDE como la

Estrategia 2020, coinciden al vincular lo político con lo económico en el ámbito educativo. Un aspecto central de la Estrategia 2020, es:

El análisis detallado del sistema y la inversión en conocimiento y la información le permitirá al Banco y a los políticos "analizar globalmente y actuar localmente", es decir, evaluar la calidad y la eficacia de varios dominios de política, centrar la acción en las áreas donde las mejoras puedan tener la más alta rentabilidad en términos de escolarización y resultados aprendizaje. (Estrategia 2020, 2011, p. 6 y 50).

Vemos que el interés de la Estrategia 2020 es focalizar sus acciones en aquellas políticas que incidan en mejorar los resultados de aprendizaje, sosteniendo que:

Si el intenso debate sobre los déficits de aprendizaje en los países ricos (por ejemplo, Francia, Estados Unidos, y el Reino Unido) es un indicador, el logro de aprendizaje para todos los países en desarrollo será una misión larga, difícil e incierta. Sin embargo, las mejoras en el entorno propicio para el aprendizaje en todos los países se pueden conseguir en la próxima década, y el Grupo del Banco está listo para ayudar. (Estrategia 2020, 2011, p.44).

Uno son los déficits y otro son las brechas en el logro de aprendizaje, como en la misma Estrategia 2020, 2011 hace referencia que "(...) PISA (2009) refuerzan la lección de que los países que tienen más éxito en general en la promoción del aprendizaje son los que tienen las brechas más estrechos en los logros de aprendizaje entre los estudiantes. (p.4). Lo que genera inquietud, es la convicción del Banco para actuar, a nivel global, en mejorar los resultados de aprendizaje, argumentando que las "(...) Ganancias de aprendizaje suelen requerir cambios estructurales y de comportamiento que son posibles por los cambios institucionales que apoyará la nueva estrategia...". (p. 9).

Dando cuenta que:

**Operacionalmente, el Banco centrará cada vez más su ayuda financiera y técnica en las reformas de los sistemas que promueven resultados de aprendizaje.** Para lograr esto, el Banco se concentrará en ayudar a los países asociados a crear la capacidad nacional para gobernar y administrar los sistemas educativos, implementar estándares de calidad y equidad, medir sistemas de desempeño contra objetivos nacionales de educación y apoyar las políticas innovadoras basadas en evidencia.(sic) (Estrategia 2020, 2011, p. 6).

El marco de acción de la Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial, proyectada para 10 años, contempla incidir en las Reformas educativas “...**en dos direcciones estratégicas a nivel de país y la construcción de una base de conocimientos de alta calidad para la reformas educativas a nivel global...**”.(sic) (p.5). Su primera prioridad a nivel país, es fortalecer el sistema educativo, cuya visión es que existe:

Amplia evidencia muestra ahora que la mejora de los resultados del aprendizaje requieren mucho más que invertir en capacitar más a los maestros y más salas de clases, aunque estas inversiones son críticas (Duflo, Dupas y Kremer 2008; Fullan 2005; Orazem, Glewwe y Patrinos 2007). Las inversiones en estos insumos expanden la capacidad física del sistema educativo para prestar servicios, pero no garantizan que funcionen con eficacia y eficiencia. Tampoco garantiza que entregue las competencias y habilidades que necesitan los estudiantes para prosperar en una economía global. (Ibid, p. 32).

Esta visión de la capacitación docente como carente de “eficiencia y efectividad” para asumir las demandas de la globalización, no considera como obstáculo la pertinencia de la capacitación. Los autores citados, Duflo et all (2008), producto de sus investigaciones concluyen que los estudiantes más desventajados pueden beneficiarse si el seguimiento permite a los docentes presentar el material adecuado para el nivel del estudiante. De esta conclusión se infiere la necesidad de capacitación en estos procesos de seguimiento y adecuación a las necesidades de aprendizaje del estudiante. Así también, Fullan (2005) considera que la clave para realizar los cambios está en los maestros en el aula. Sugiere apoyar las oportunidades de liderazgo de los docentes, celebrando sus éxitos, dado que los docentes deben ser “alimentados emocionalmente y profesionalmente”. Donde el imperativo moral del educador es conducir sus esfuerzos que vayan más allá de un “heroísmo individual”, en una sociedad basada en el conocimiento moral, siendo los verdaderos líderes aquellos que engrandecen a las otras personas. Aspectos que no están considerados en la visión del Banco, dado que sostiene que con la capacitación “se expande la capacidad física del sistema educativo para prestar servicio” bajo la lógica mercantilista que el sistema educativo es un “prestador de servicio” para lograr eficiencia y eficacia, distando de las necesidades de capacitación que advierten algunos de los autores citados.

Por otra parte, en el Informe de Antecedentes OCDE (2011), se plantea que: *“(...) Nuevos enfoques de evaluación de los profesores tratan de mejorar los resultados del aprendizaje a través de la promoción y la orientación del desarrollo profesional docente y el cumplimiento de las responsabilidades docentes...”*. (sic) (p.34) y en relación con los resultados TALIS, citados por OCDE, respecto de la apreciación de los docentes sobre capacitación, señalan que:

son relativamente pocos los profesores que participan en las clases de desarrollo profesional que creen que tiene el mayor impacto en su trabajo, a saber, los programas de cualificación e investigación individual y colaborativa, aunque los que invierten considerable tiempo y dinero en estos cursos los consideran eficaces ...por el contrario, los tipos de actividades que los profesores consideran menos eficaces, a saber, las conferencias de educación a saber únicas y seminarios, muestran comparativamente altas tasas de participación. Dicho esto, la investigación sobre cómo la incidencia y la intensidad de diferentes tipos de actividades de desarrollo profesional influye en los resultados de aprendizaje es aún limitado...”. (OCDE, 2012, p.75).

En TALIS, la capacitación se concibe como desarrollo profesional docente, dando cuenta de que falta profundizar la investigación sobre la vinculación entre desarrollo profesional docente y resultados de aprendizaje, lo que parece se soslaya en la Estrategia 2020, estableciendo que *“(...)El reto será lograr que los sistemas de educación alcancen sus objetivos con eficacia y eficiencia, teniendo en cuenta las limitaciones en materia de recursos financieros, administrativos y capacidad técnica, capacidad de liderazgo y capital político...”*. (p. 32).

Las experiencias de distintos países difieren en términos de que hay algunos que se plantean desde la lógica de la Estrategia 2020 y otros que distan de esta, en este movimiento a nivel mundial de transformar el enfoque de los sistemas educativos a un enfoque centrado en resultados de aprendizaje. Al parecer, la manera de sortear la importancia de invertir en desarrollo profesional docente es establecer estándares más exigentes para tensionar el trabajo docente de modo de alcanzar los resultados de aprendizaje esperados, como la experiencia de Estados Unidos presentada en la Cumbre, 2013, así lo indica:

Estos estándares de aprendizaje del estudiante son internacionalmente exitosos como punto de referencia a nivel nacional contrastados con países de alto desempeño y aumentarán significativamente las expectativas de los estudiantes

y profesores. La esperanza es que estos nuevos y más rigurosos estándares de aprendizaje del estudiante será el catalizador de una transformación a largo plazo del sistema educativo, centrado en resultados de aprendizaje. (p. 9).

Como se observa, no se concibe como un reto el desarrollo profesional docente, tampoco es de interés del IEG (Grupo de Evaluación independiente del Banco), invertir en este tipo de insumo, dado que:

la nota del IEG levanta banderas de precaución sobre el desempeño de los Proyectos de educación. Según el análisis, los resultados del aprendizaje no han sido fáciles de mejorar notablemente. Escasos proyectos del Banco de buen desempeño, han sido los que se centran en los resultados del aprendizaje y las intervenciones relacionadas con la gobernanza y la gestión en lugar de los insumos. Esto no es sorprendente, los resultados del aprendizaje están influenciados por muchos factores mucho más allá del control del Banco. (Estrategia 2020, 2011, pp.51-52.).

Como lo plantea IEG, hay muchos factores vinculados a la obtención de resultados de aprendizaje. Antes del 2010, las acciones se concentraban en fortalecer y empoderar el liderazgo del director o directora. (OCDE, 2012), señala que “(...) muchos de los estudios sugieren que los programas de desarrollo de liderazgo influyen en el desempeño estudiantil sólo indirectamente...”. (p. 23). En las experiencias presentadas en este Informe OCDE, está el caso de Noruega que el año 2009, implementó un programa sobre habilidades de liderazgo de los directores de escuela donde se incorporaban los resultados de aprendizaje: “(...) El programa abarca los resultados de aprendizaje de los estudiantes y el medio ambiente; gestión y administración, colaboración y organización, orientación a los profesores, el desarrollo y el cambio, identidad y liderazgo...:”. (p.28).

Otro de los casos es el de Finlandia que abandona la capacitación aislada en liderazgo del docente directivo. En 2010 impulsa el re-diseño del modelo de desarrollo del liderazgo escolar por un “Programa de desarrollo”, cuyo objetivo es:

dar una mayor responsabilidad a las escuelas para implementar las actividades de desarrollo, que respondan a las necesidades individuales o de organización de la escuela y su personal. También permite a los profesores crear y aplicar su propio programa de desarrollo profesional (...) El programa fomenta la colaboración y el uso de métodos de aprendizaje innovadores e institucionaliza el desarrollo profesional dentro de la escuela. (OCDE, 2012, p.28).

El caso de Finlandia, aporta otros factores fundamentales como es el trabajo colaborativo, la “institucionalización del desarrollo profesional docente dentro de la escuela” y la posibilidad de “crear y aplicar su propio programa” y la promoción de métodos de aprendizaje innovadores, aspecto esencial que contribuye a enriquecer la capacidad de transformación del trabajo pedagógico que utilizan los docentes, dado que:

las pedagogías necesarias para implementar métodos basados en la investigación son más complejos que la transmisión directa de conocimientos a los estudiantes a través de libros o conferencias. Estas pedagogías tienden a ser muy dependientes de los conocimientos y habilidades de los profesores implicados. Los profesores que no entienden cómo son los métodos de trabajo centrado en el estudiante con mayor probabilidad los considera "inestructurado", como ellos no pueden apreciar la necesidad de una evaluación constante y la revisión del enfoque, si es necesario, del desarrollo de las clases. (OCDE, 2012, p.40).

Un cambio en el enfoque requiere mayores y mejores competencias docentes, que les permita a las profesoras y profesores dialogar con la diversidad de posibilidades y de singularidades que se les presentan en el proceso pedagógico. Así se observa en la experiencia de Singapur:

reconoce que algunos de los aspectos más importantes de la enseñanza, tales como la construcción de valores, no se puede medir, por lo que invierten ampliamente en el desarrollo profesional, por ejemplo, a través de la Academia de Maestros de Singapur. Singapur está ahora revisando cómo su sistema de gestión del desempeño podría evolucionar en el futuro a medida que se mueven desde un enfoque centrado en la enseñanza de la materia a un enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante. (Cumbre, 2013, p.15).

Este foco en resultados de aprendizaje, también impacta en la evaluación docente.

Históricamente, en la mayoría de los países se centra en seguimiento para garantizar el cumplimiento de los procedimientos establecidos en el centro, las políticas y las prácticas. en la mayoría de los sistemas educativos el enfoque se ha desplazado ahora a la forma en que la evaluación docente afecta a los resultados del aprendizaje. (OCDE, 2011, p.34).

El caso de México y Chile (SNED, Sistema Nacional de Evaluación del

Desempeño) utilizan los resultados de evaluaciones estandarizadas de los estudiantes en la evaluación docente, lo que se ajusta a las lógicas del Banco Mundial. En (OCDE, 2013) se cita a Braun (2005) quien:

Sostiene que la consideración de los resultados del estudiante es un enfoque prometedor por dos razones: en primer lugar, se mueve la discusión sobre la calidad docente hacia el aprendizaje de los estudiantes, como el objetivo primordial de la enseñanza, en segundo lugar, se presenta un análisis cuantitativo y aparentemente objetivo de la medición del desempeño de los docentes. (p. 35).

La búsqueda de cuantificar en función de resultados predeterminados ignora el desarrollo profesional docente que al incluir la evaluación del trabajo del estudiante se debe fundamentar en un re-diseño de las evaluaciones, debido a que:

si sólo se evalúan los resultados de aprendizaje tradicionales, entonces los métodos basados en la indagación y la enseñanza tradicional parecen producir resultados similares. Los beneficios adicionales del aprendizaje de la investigación – es decir, que nutre la comunicación, la colaboración, la creatividad y el pensamiento profundo – son evidentes cuando las evaluaciones tratan de determinar cómo se aplica el conocimiento que se ha adquirido y cuando se mide la calidad del razonamiento. (OCDE, 2012, p.40).

Esto representa, en muchos sistemas educativos un cambio radical que requiere fundamentalmente generar estrategias sustantivas de desarrollo profesional docente.

La segunda prioridad de la Estrategia 2020 (2011) , es la “...**Creación de una base de conocimiento de alta calidad para sustentar Reformas educativas...**”. (sic). Se trata de una base de conocimiento a nivel global para dirigir las Reformas de los países-clientes, en el cual:

La elección y el diseño de las políticas y las inversiones en educación se pueden mejorar con una base de conocimientos de alta calidad: estadísticas fiables, oportunas y comparables sobre resultados del aprendizaje, el estado y el desempeño de los sistemas educativos, los trabajos analíticos con evidencia práctica, los conocimientos técnicos sobre el impacto, el costo de los programas y las políticas. (p.37).

Esta base de conocimiento se desarrollará en función de: 1) Sistemas de evaluación para realizar seguimiento de resultados de aprendizaje, evaluaciones de

aprendizaje y logro de los estudiantes. 2) Generación e intercambio de conocimiento que guía la asistencia técnica y financiera orientada a resultados de aprendizaje y con un enfoque multisectorial de modo de actuar sobre todos los sectores que influyen en dichos resultados. 3) Rendición de cuentas sobre la base de tres indicadores: a) de desempeño por áreas controladas por el Banco; b) de resultados por países asociados y por el Banco; c) de impacto vigila el éxito hacia los resultados de aprendizaje. Por el cual “(...) el Banco Mundial se compromete en apoyar el desarrollo educativo con un enfoque en *aprendizaje para todos...*”. (Estrategia 2020, 2011, p. 25). Donde se declaran los objetivos enunciados y analizados anteriormente, fomentando reformas a nivel país de los sistemas educativos y la construcción de una base de conocimientos global lo suficientemente potente para orientar las reformas.

Con ello, el Banco precisa que su inversión no está centrada en insumos, sino en su objetivo “*aprendizaje para todos*” a lo cual según el Banco, el IEG opina que:

*el aprendizaje para todos es el objetivo correcto, y la respuesta no debe ser la de abandonar los objetivos de aprendizaje, pero para asegurarse de que los objetivos de aprendizaje sean proyectos importantes objetivos intermedios realistas e identificar en la cadena de resultados para acelerar el aprendizaje.* (Estrategia 2020, 2011, p. 50).

Como comentamos en otra categoría, el Banco aprovecha la idea de “Educación para todos” para instaurar la estrategia “Aprendizaje para todos”, y enfatizando en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) su orientación al aprendizaje:

El Grupo del Banco Mundial se ha comprometido en construir sobre la base de este progreso, y aumentando su apoyo para ayudar a todos los países a alcanzar los objetivos de la Educación para Todos (EPT) y en educación los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). El conductor del desarrollo, será, sin embargo, en última instancia, lo que las personas aprenden, tanto dentro como fuera de la escuela, desde el nivel preescolar hasta el mercado de trabajo. (Estrategia 2020, 2011, p. 1).

El Banco Mundial apoyaba financiera y técnicamente estas iniciativas, pero se ubica sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio, con el enfoque de Aprendizaje para Todos, el cual se impone a través de la Estrategia 2020 (2011), con una proyección a nivel mundial, enfatizando que:

**La estrategia de aprendizaje para todos promueve los objetivos de equidad de la educación que subyacen a los ODM.** Al adoptar el objetivo de aprendizaje para todos, la nueva estrategia eleva los ODM de educación, vinculándolos al objetivo universalmente compartido de acelerar el aprendizaje. (*sic*) (p.4).

Este ubicarse sobre los ODM, se evidencia al explicitar que en la estrategia del Banco, se promueven objetivos que “subyacen a los ODM” y los “elevan” cuando se enfatiza el “acelerar el aprendizaje”, implícitamente se podría relacionar con la idea de superar el “satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para todos” como lo promueve la iniciativa “Educación para todos”. El Banco declara que **“...Para medir el éxito de la estrategia, el Grupo Banco utilizará una serie de indicadores de desempeño, resultados e impacto...”** (*sic*). (p. 9).

En relación con los ODM en los tres Indicadores antes señalados, se hace referencia a dichos objetivos pero en función de ver el progreso de la Estrategia 2020. En un Indicador de Desempeño de la Estrategia 2020 (2011) se señala:

% de los países más avanzados en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en educación que han recibido más apoyo (préstamos y relaciones extracrediticias) del Grupo del Banco...” (p.8). En este indicador se usa para demostrar que la mayor inversión ha generado un mejor desempeño en pos de los ODM. y en uno de sus Indicadores de Resultados “...% de países que más lejos están de alcanzar los ODM en materia de educación por lo que se han adoptado nuevas medidas desde 2010 para abordar los obstáculos en la consecución de estos objetivos...”. (p.8). Donde “las nuevas medidas” se refieren a que estos países opera la estrategia 2020. En Indicadores de Impacto, se considera el: “% de los países más lejos de alcanzar los ODM en materia de educación en el año 2010 que avanzan hacia su logro desde 2010. (p. 78).

Se puede inferir que estos indicadores son el respaldo del Banco, utilizados como evidencia de la validez de la Estrategia 2020 (2011) para avanzar en los ODM. Es evidente la confianza que el Banco tiene en la formulación de estos indicadores, advierte:

El progreso en los indicadores de resultados e impacto .... dependerá de los países que instituyen reformas reales y que tienen la voluntad política de seguir adelante. La asistencia del Grupo del Banco tendrá que tomar en cuenta estas limitaciones, con el apoyo adaptados a las circunstancias del país y establecer objetivos realistas para los resultados de aprendizaje. (p. 9).

Como vemos, el Banco asume que los indicadores son válidos y confiables para demostrar los tres procesos: desempeño, resultados e impactos, son los países los que deben implementar “reformas reales” de acuerdo a lo planteado por el Banco y “voluntad política” para realizarlas. Las “adaptaciones” planteadas por el Banco están sujetas a resultados de aprendizaje. Esta es la centralidad de su propuesta, enfatiza que “(...) no se recomienda un conjunto único de inversiones en todos los países, excepto tal vez para hacer más para medir los resultados del aprendizaje. (p.54). En uno de los indicadores de desempeño se establece:

c) El tanto por ciento de los productos de conocimiento que utilizan los resultados del aprendizaje en los análisis de la educación básica. ...”. (p.10). El segundo Indicador de resultados, se refiere a: “(...) % de países que han aplicado rendición de cuentas de aprendizaje o competencias (nacional o internacionales). El primer indicador de impacto, dice: “(...) % de los países (o beneficiarios en los países) con aumentos en medidas de aprendizaje o habilidades desde 2010 (o desde lo más temprano) disponible la línea de base. (2011, p.10).

En la Estrategia 2020 (2011) se asientan, los tres pilares fundamentales por los cuales el Banco específica va a invertir para conseguir resultados de aprendizaje, son:

**Invertir temprano. Invertir inteligentemente. Invertir para todos.** Primero, habilidades básicas adquiridas en la infancia hacen posible una vida de aprendizaje, por lo que la visión tradicional de la educación como desde la escuela primaria, asume el reto demasiado tarde. En segundo lugar, al obtener el valor de la educación por dólar requiere inversiones inteligentes-es decir, las inversiones que han demostrado contribuir al aprendizaje. Calidad debe ser el foco de inversiones en educación, con avances en el aprendizaje como un indicador clave de la calidad. En tercer lugar, el aprendizaje para todos significa asegurar que *todos los* estudiantes, no sólo los más privilegiados o superdotados, adquieran los conocimientos y habilidades que necesitan. (*sic*). (pp. 4-5).

Esta triada en la inversión con foco en: infancia con vista a una “vida de aprendizaje”, “invertir inteligentemente” es invertir en calidad entendida como avances en el aprendizaje y adquisición de conocimientos y habilidades, entendidas como aprendizaje, para todos. Así el Banco, va a dictar las maneras de lograr dicho aprendizaje, incidiendo de esta manera, en los procesos pedagógicos. Aunque sostiene que este logro es difícil, reafirma que es “(...) el programa adecuado para la próxima década. Aunque los países pueden lograr cambios rápidos en las tasas de matrícula de un año escolar al otro, es mucho más difícil obtener ganancias significativas en los

resultados de aprendizaje...”. (p. 9).

Para esta trilogía de inversiones, el Banco contempla el:

**Medir y monitorear, en todos los niveles, la efectividad de los mecanismos de rendición de cuentas para producir aprendizaje y habilidades...** Banco apoya ... mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes a través de: (1) establecer o fortalecer sistemas o instituciones que formulan los objetivos de aprendizaje y llevan a cabo evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes (2) la mejora de los nuevos instrumentos existentes o en desarrollo para medir los resultados del aprendizaje de los estudiantes, y (3) fortalecimiento de lo existente o desarrollo de nuevos mecanismos o políticas que faciliten el uso de datos de los resultados del aprendizaje para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. (*sic*). (2011, p.68).

El Banco considera distintas acepciones de aprendizaje, en algunas instancias lo asimila a conocimientos y habilidades y en otras cuando sostiene la necesidad de “(...) **Medir y monitorear, en todos los niveles, la efectividad de los mecanismos de rendición de cuentas para producir aprendizaje y habilidades...**”, (*sic*) separa aprendizaje de habilidades y en otras instancias vincula los resultados de aprendizaje con conocimientos y competencia, señalando que:

han sido típicamente medido en términos de lectura y habilidades numéricas, pero los conocimientos y competencias que ayudan a las personas a vivir una vida sana, productiva y satisfactoria son mucho más amplias. En otras palabras, la educación no es sólo acerca de la lectura, la escritura y la aritmética (las "3Rs"). Social, comunicación, trabajo en equipo, pensamiento crítico y habilidades para resolver problemas tienen un valor incalculable para las personas para funcionar bien en el hogar, en sus comunidades, y en el trabajo. Competencias específicas técnicas o profesionales relacionadas con una ocupación también son importantes para el éxito en el mercado laboral. (2011, p.26).

En este planteamiento, el Banco Mundial concibe al aprendizaje como conocimientos y competencias, incorporando como competencias: el trabajo en equipo, pensamiento crítico y habilidades para resolver problemas, vistos desde la perspectiva del mercado. Así también en Singapur, los resultados del aprendizaje “(...) se definen en términos generales, no sólo por los resultados de los exámenes...”. (p.4). Pero con la gran diferencia que los resultados de aprendizaje no son prescritos, sino que: “(...) Al principio de cada año, los maestros crean un plan, que es seguido a

mediados de año y a fin de año, revisiones que son conducidas por varios profesionales experimentados en la escuela...”. (Cumbre, 2013, p. 14).

En la Cumbre, 2013, se concluye que:

Hubo un acuerdo absoluto sobre la urgencia de avanzar en cada un país una visión compartida de lo que los resultados de la educación deben ser y que deben centrarse en el desarrollo cognitivo, interpersonal, intrapersonal y los resultados. Esta visión compartida debería guiar la continua colaboración de los gobiernos y dirigentes sindicales de docentes en la ambiciosa tarea de mejorar las escuelas. Todas las políticas y las iniciativas programáticas para apoyar la enseñanza y el aprendizaje deben estar alineados con esa visión compartida. (p. 23).

Respuesta a la pregunta clave 3:

¿Cuáles son las concepciones sobre resultados de aprendizaje que se declaran en dichas instancias? En lo esencial, respecto de esta pregunta el análisis de la categoría “Resultados de Aprendizaje”, nos permite concluir lo siguiente:

1. Las instituciones en estudio parten de la firme convicción de que el crecimiento económico depende de la adquisición por parte de la fuerza de trabajo de los conocimientos y competencias que les permiten adaptarse a los requerimientos de una economía competitiva. La mera experiencia educativa y la mera escolaridad no aseguran crecimiento económico. Tal como claramente lo sugiere el Banco Mundial en su estrategia 2020, lo que los individuos aprenden debe ser considerado en última instancia como el verdadero conductor del desarrollo económico. En este sentido, habría una relación de causalidad entre resultados de aprendizaje y desarrollo económico.
2. La calidad de la educación solo se manifiesta entonces en los “resultados de aprendizaje” demostrados por el desempeño del estudiante. Es decir, la educación es de calidad cuando da como resultado una determinada calidad en el desempeño del estudiante, siendo éste resultado a su vez de la adquisición por aprendizaje de los elementos de capital humano requeridos y estandarizados en función de las necesidades económicas de fuerza de trabajo. Así, la calidad de la educación es equivalente a la obtención de estos

“resultados de aprendizaje”. En este sentido, y tal como también lo reconoce el Banco Mundial en su estrategia 2020, las ganancias de aprendizaje, en tanto aumento en los resultados de aprendizaje, son la medida clave de la calidad de la educación.

3. Aquí es donde la estrategia de las instituciones en estudio converge y se articula con una las tendencias más decisivas en el debate contemporáneo sobre educación. Y esto otorga una particular solidez a la argumentación de estas instituciones. En síntesis, converge y se articula con la tendencia a pasar de una educación tradicionalmente centrada en la enseñanza (y en el profesor) hacia una educación ahora centrada en el aprendizaje (y en el estudiante). Esto ha sido interpretado por el influyente Proyecto Tuning como un verdadero “cambio paradigmático”, lo cual se basa en el también muy influyente argumento desarrollado por Barr y Tagg respecto de la crisis del tradicional “paradigma instruccional” y la necesidad de su reemplazo por un “paradigma del aprendizaje”. Sin embargo, en el caso de nuestras instituciones el centramiento en el aprendizaje es reducido a un centramiento solo en aquellos “resultados” de aprendizaje que representen las ya mencionadas “habilidades para la nueva economía”, es decir, solo aquellas habilidades “correctas” de la fuerza de trabajo en función del avance tecnológico y del crecimiento económico. Por tanto, si bien hay una significativa apertura a la argumentación educativa contemporánea, ella va acompañada de un reduccionismo a solo aquellos aspectos funcionales del aprendizaje vinculados al desarrollo económico. En este sentido, la argumentación de estas instituciones va claramente en contra de una perspectiva de “desarrollo humano” en educación, así como también en economía. Y esto es muy importante a la hora de su posible contraste con la teorización educativa contemporánea (por ejemplo, a la hora de su comparación con las hipótesis provenientes de la argumentación constructivista y pragmatista en las ciencias cognitivas y en las neurociencias contemporáneas).
4. En este sentido, y dado lo expresado en los puntos anteriores, los resultados de aprendizaje son el verdadero puente articulador entre política económica y política educacional, por cuanto son el motor tanto del crecimiento económico como del desarrollo educativo. De ahí que sea el tema privilegiado y transversal en toda la documentación de todas las instituciones estudiadas.

#### **4. Análisis de la categoría: el docente eficaz.**

Esta locución se relaciona con la función docente que se vincula a resultados de aprendizaje del estudiante, como una relación causalística, donde los aprendizajes están regulados de acuerdo a estándares establecidos, los que constituyen el capital humano necesario para el desarrollo productivo y de innovación del país. Esta visión cosificada de la acción docente, tiene gran incidencia en lo pedagógico, por ello es relevante indagar acerca de cuáles son las concepciones de “docente eficaz” que se infiere de la documentación en estudio.

Este es una problemática transversal en todos los documentos, tanto en la Estrategia 2020 y SABER-Docentes del Banco Mundial como el Proyecto MET, tienen como preocupación central perfilar el docente eficaz. La OCDE (2014) matiza esta focalización con distintas argumentaciones y ejemplificaciones de buenas prácticas, pero es tajante en señalar que “(...) De hecho, las políticas y prácticas educativas sólo pueden ser consideradas eficaces si ellas causan resultados de aprendizaje en el aula. (p. 102). En tanto, la visión de docente eficaz que se discute en las Cumbres está tensionado por los informes de antecedentes para la Cumbre elaborado por la OCDE y las experiencias y concepciones sobre el fenómeno educativo de los docentes que participan en esta instancia. Por consiguiente las tres organizaciones en estudio, coinciden en definir el “docente eficaz” en función de resultados de aprendizaje del estudiante. El objetivo del Proyecto MET (2011) es identificar a los “maestros eficaces y prácticas de enseñanza efectiva (p.8). De las tres premisa del Proyecto MET, dos se refieren explícitamente a vincular la enseñanza con resultados de aprendizaje. En la primera se señala que “(...) siempre que sea posible, la evaluación del profesor debe incluir ganancias de logro de sus estudiantes...” (p. 4). En la segunda premisa se establece que cualquier componente adicional de la evaluación (por ejemplo, observaciones de aula, comentarios del estudiante) debe demostrar una relación con ganancias de logro del estudiante..” (p.4). En la tercera premisa está implícita esta vinculación cuando se sostiene que “(...) la medida debe incluir retroalimentación sobre aspectos específicos de la práctica de un profesor para apoyar el desarrollo y crecimiento del docente...” (p.4).

Emiliana Vegas de SABER-Docentes (Report Ch5, Banco Mundial) (2011, p. 45), sostiene esta relación causal citando estudios generados por investigadores vinculados al Banco Mundial “(...) Las investigaciones sugieren que la calidad docente es el principal predictor basado en la escuela de los logros estudiantiles y que varios años consecutivos de enseñanza excepcional pueden compensar los déficits de aprendizaje de estudiantes desfavorecidos (Hanushek y Rivkin 2006; Nye, Konstantopoulos, and Hedges 2004; Park y Hannum 2001; Rivkin, Hanushek, Kain y 2005; Rockoff 2004; Sanders 1998; Sanders y Rivers 1996; Vignoles et al. 2000)...”.

Observamos que el único factor considerado es la “calidad docente” para compensar el déficit de aprendizaje del estudiante y el tiempo que el estudiante está bajo la influencia del docente. En la Cumbre (2013) esta relación, la consideraron un debate pendiente, donde la principal argumentación se refería a:

Profesores individuales son importantes contribuyentes a los logros del estudiante, pero ellos no son los únicos contribuyentes (...) En algunos lugares, los equipos de profesores son responsables para grupos de estudiantes, en lugar de profesores individuales. En particular, en los sistemas en los que hay importantes desigualdades entre las escuelas, la eficacia de los maestros puede verse afectada por la escasez de recursos o liderazgo escolar débil. La calidad de la atención proporcionada por los médicos, por ejemplo, se determina tanto por sus competencias individuales como por los recursos del hospital en el que se practican. (p.11).

En el Informe de Antecedentes OCDE (2013) se restringe esta visión al especificar las competencias requeridas por el docente, cuando sostiene que “(...) El trabajo de los profesores, el conocimiento y las habilidades que ellos necesitan para ser eficaces, deben reflejar los objetivos de aprendizaje del estudiante que las escuelas desean obtener...” (p. 23). Respecto de esta visión de que la competencia del docente está en función de los objetivos de aprendizaje, en la Cumbre (2012), la mirada es mucho más amplia, declarando que “(...) Con el fin de dotar a los estudiantes con las competencias para ser ciudadanos activos y trabajadores, los profesores necesitan convertirse en trabajadores del conocimiento de alto nivel, capaces de crear ambientes de aprendizaje del siglo 21 (p. 4). Observamos una concepción del docente y del estudiante distinta, un docente constructor de conocimientos y creador de contextos de aprendizaje y un estudiante no tan solo con formación para el mundo del trabajo sino como ciudadano.

En la tercera de las conclusiones de la Cumbre (2013) alude a la multidimensional de la calidad de la enseñanza, para cualificarla se requieren datos de múltiples fuentes de información y de múltiples actores y la “eficacia” del docente no solo debe estar centrado en el aula, sino también en las diversas funciones que desempeña, tales como: contribuir al mejoramiento de la escuela, el trabajo con los padres y con la comunidad. Además:

Algunos de los efectos más importantes de los docentes se encuentran en el desarrollo no cognitivo de los estudiantes, y esto es difícil de medir, pero los comentarios de los padres de familia, estudiantes, e incluso los empleadores pueden arrojar luz en estas áreas. Por lo que las medidas podrían incluir observaciones de aula, autoobservación entre pares, y la evaluación del director; trabajo académico de los estudiantes, y encuestas a los padres y a los estudiantes. (p. 24).

Para los organismos en estudio la instauración de esta visión instrumental de “docente eficaz” se asegura con un liderazgo eficaz, concibiendo la OCDE (2012) que la “(...) contratación de docentes eficaces, formación y desarrollo profesional continuo de los docentes son cruciales para el aprendizaje de los estudiantes. Y todo esto depende de un liderazgo eficaz ...”. (p. 4). Se deduce que la “eficacia” bajo la condición de instrumentalización es sistémica, desde esta lógica se orienta la formación inicial, el ejercicio profesional y la formación continua de los docentes, por lo cual se deduce que el liderazgo eficaz se sustenta en instancias como: ministerios de educación, centros de formación inicial y continua y en la escuela. Pero también de otras instancias, como sostiene Gates “(...) En la aplicación de estándares fundamentales comunes que nos permitan medir el logro del estudiante, identificar la gran enseñanza, y reconstruir el presupuesto basado en la excelencia. Usted puede llevar este cambio, pero no se puede esperar hacerlo solo. Usted necesitará amigos en los negocios y la filantropía que estén junto a ti. Usted puede contar conmigo...”.(p.5) (Discurso Gates, 2010). Vemos lo amplio que puede ser el liderazgo eficaz, pero también el sentido de ese liderazgo como un ámbito que va más allá de la acción del pedagogo, donde los estándares, la enseñanza eficaz y el salario docente están en función de determinados logros del estudiante, aquellos que contribuyen al aumento del PIB y por el cual se genera tanto interés en instancia que tradicionalmente no han estado preocupadas de los procesos de formación.

Esta misma visión se evidencia en el discurso del Secretario General Adjunto de la OCDE, Yves Leterme, en la apertura de la Cumbre (2011), cuando sostiene que “(...) Dado que la calidad del maestro es el único factor en la escuela de mayor predicción del logro del estudiante, los maestros y directores de escuela efectivos están en el corazón mismo de la política educativa. (p.4).

Mientras que hay otras voces en la Cumbre que plantean una concepción distinta del liderazgo, en las conclusiones del 2012, manifiestan “(...) En particular, en los países donde existen importantes desigualdades entre las escuelas, la falta de recursos, o un liderazgo débil, puede significar que las condiciones institucionales para la enseñanza eficaz no están presentes...”. A su vez, reconocen que el liderazgo debería centrarse en:

Directores de escuela puedan concentrarse en lo más importante: apoyar el desarrollo de la enseñanza eficaz, el establecimiento de metas de la escuela, la medición del desempeño, estratégicamente la asignación de recursos para la enseñanza y el aprendizaje, y alianzas con instituciones de la comunidad para apoyar el desarrollo integral del niño. (p. 24).

Es un liderazgo que no tan solo está comprometido con el aprendizaje sino con el desarrollo del estudiante, va más allá de los estándares y de la visión del financiamiento como “recompensa”, sino como apoyos a la enseñanza y el aprendizaje. Además de considerar lo mencionado en la Cumbre 2013, en relación a que los sistemas de alto desempeño se distinguen porque “(...) los maestros trabajan en colaboración con los directores de escuela en el diseño e implementación de reformas e innovaciones. En este contexto, la evaluación docente puede ser una palanca fundamental..”. (Cumbre, 2013, p. 24). Vemos que el trabajo colaborativo es altamente valorado por los participantes de la Cumbre pero está ausente en las propuestas, en especial, del Banco Mundial.

Así también, en el punto 4 de las conclusiones de la Cumbre se plantea:

Una constante en toda la discusión era que los sistemas de alto desempeño se basan en un liderazgo eficaz a nivel de escuela, y serán cada vez más responsables de su propio aprendizaje en el siglo XXI. Es a menudo difícil, pero esencial la construcción de consensos. Sin una visión a largo plazo y un sueño compartido, las reformas serán fragmentadas y sólo se aplicarán parcialmente. (Cumbre, 2012, p.24).

En esta otra visión de liderazgo que se presenta en la Cumbre, se favorece la contextualización, autonomía y la enorme importancia de los consensos y la proyección en el tiempo para el éxito de las Reformas.

De acuerdo a la lógica de SABER-Docente y del Proyecto MET, en los cuales se infiere que todo el proceso de construcción de lo educativo va a estar supeditado al aseguramiento del docente eficaz, individualizando el proceso al igual que se instrumentaliza la función docente dentro de esta concepción de “eficacia”, una de las preguntas de SABER-Docentes, sobre la base de las argumentaciones de sus asesores, es: “...¿cuáles políticas docentes pueden aumentar la efectividad de los maestros? (Goldhaber 2002; Rivkin, Hanushek, Kain y 2005). Por lo tanto, la elaboración de políticas eficaces para mejorar la calidad de la enseñanza sigue siendo un desafío...” (SABER- Docentes, Report Ch5, 2012, p.45). Esta consideración de un enfoque sistémico para las reformas, que involucra “...Una educación de calidad para todos los estudiantes es el resultado de un sistema, no sólo el trabajo de cada docente altamente efectivo o de los líderes escolares que crean focos de excelencia...”. (Cumbre, 2012, p.24). Los países de alto desempeño utilizan este enfoque sistémico también para el desarrollo profesional docente, desde la formación inicial al ejercicio profesional. La OCDE (2011, 2013) y Cumbre (2013), coinciden en señalar que para contar con un cuerpo docente de calidad se requiere una amplia gama de políticas relacionadas entre sí y que se refuerzan mutuamente, equipando a todos los docentes, y no sólo algunos, para un aprendizaje eficaz en el siglo 21. Para ello proponen que las reformas consideren las siguientes dimensiones:

- a) Hacer de la enseñanza una opción profesional atractiva con el fin de atraer a los mejores candidatos posibles, la Cumbre (2013, p.24) añade “respetada carrera” (*respected career*); estructuras de carrera con el fin de retener a los buenos maestros y proporcionar un contexto estimulante para el crecimiento profesional y que se les de la oportunidad de adquirir más estatus y responsabilidad (OCDE, 2011, p. 5) y (Cumbre, 2013, p.24).
- b) Basar la profesionalidad docente en el conocimiento basado en la evidencia de un aprendizaje eficaz, proporcionando a los maestros un rico repertorio de estrategias de enseñanza y fomentar la práctica colaborativa (OCDE, 2013, p.

11) y (Cumbre, 2014, p.14), añade “(...)habilidades que se necesitan para identificar estudiantes con dificultades, comprender las diferencias culturales, diagnosticar problemas del estudiante, y diferenciar la instrucción basada en las necesidades de los estudiantes...”. (Cumbre, 2014, p. 14).

- Mayor facilidad para los profesores en el uso de la evaluación y los datos de los estudiantes para guiar la instrucción. (Cumbre, 2012, p.11).
- Ofrecer desarrollo profesional eficaz en servicio para actualizar y renovar las habilidades y conocimientos.

La formación inicial docente, debe:

- Garantizar la formación inicial docente de alta calidad, proporcionando inducción y programas de mentoría una vez que el maestro ha entrado en la profesión; incluyendo una mayor participación de las instituciones de formación docente en las escuelas. (Cumbre, 2012, p.11).
- Incluir “(...) estándares claros para lo que los graduados de profesores deben saber y ser capaces de hacer en cada materia...”. (Cumbre, 2012, p. 11).
- Establecer “(...) rendición de cuentas por parte de los programas de formación docente para asegurar que los docentes poseen estas competencias...”. (Cumbre, 2012, p. 11).
- Enfatizar “(...)la práctica guiada para los profesores en formación...”.. (Cumbre, 2012, p.11).
- Generar una “(...)mayor comprensión de las culturas y las comunidades locales y globales...”. (Cumbre, 2012, p.11).
- Desarrollar “...habilidades de investigación para diagnosticar y resolver problemas en el aula basados en la evidencia...”. (Cumbre, 2012, p.11).
- Incorporar el “...desarrollo de un repertorio pedagógico más amplio entre los profesores en formación, incluido el aprendizaje cooperativo y basado en la investigación...”.(Cumbre, 2012, p. 11).

Por su parte, y en el discurso de apertura, Yves Leterme, Secretario General Adjunto de la OCDE, destaca la centralidad de los docentes para el éxito de las reformas:

las reformas no funcionan si son de arriba hacia abajo, si los maestros son tratados como apenas "Parte del problema". Los docentes tienen que ser central en las soluciones, en esto, los sindicatos de profesores pueden ser poderosos aliados. Las reformas exitosas también tienen plazos realistas, financiamiento sostenido, y las habilidades para gestionar el cambio, respaldadas por evidencias sólidas de lo que funciona. (Cumbre, 2012, p.4).

Nuevamente vemos que se reitera la fundamental participación de los docentes y sindicatos de docentes en la construcción de las reformas. En relación con la argumentación sobre el financiamiento este está condicionado por los efectos sobre el aprendizaje. La OCDE, en tres de cuatro informes, repite exactamente la siguiente frase: "(...) en el caso de la enseñanza, la evidencia sugiere que, con demasiada frecuencia, el proceso de selección sigue las normas sobre las certificaciones y la antigüedad, las que guardan poca relación con las cualidades necesarias para ser un docente eficaz...". (OCDE, 2011, p. 26)(OCDE, 2012, p. 68)(OCDE, 2014, p.37). Así también respecto de este mismo tema, repite "...Reducir el peso dado a la antigüedad en el ranking de los candidatos para las vacantes de enseñanza, también puede ayudar a reducir el riesgo de que nuevos profesores se asignen desproporcionadamente a escuelas difíciles...". OCDE (2011:14) (OCDE, 2012, p. 59 y 66) y (OCDE, 2014, p. 36).

Estas son deficiencias particularmente preocupantes en los sistemas educativos donde a los docentes se les insta a encontrar enfoques creativos para la enseñanza en entornos de aprendizaje de rápido cambio. Sin embargo, son más propensos a ser recompensados por la antigüedad, incluso si son de bajo desempeño, antes que el auto-perfeccionamiento o innovación. (OCDE, 2011, p.36)(OCDE, 2012, p. 59).

Gates, coincide con los planteamientos de la OCDE, señalando que:

gastamos mucho dinero en cosas que tienen poco efecto sobre la enseñanza o el aprendizaje, como la antigüedad. Es razonable suponer que los docentes que han servido largo tiempo son más efectivos y se asume que las habilidades mejoran con el tiempo. Pero la evidencia dice que no es cierto...la antigüedad docente tiene sólo un efecto modesto en el desempeño estudiantil durante los primeros cinco años y ninguno a partir de entonces...Sin embargo, la antigüedad es la más cara prestación en el contrato individual del docente...Hay un montón de dinero en las escuelas que se pueden utilizar para mejorar el rendimiento estudiantil, pero está encerrado en las estructuras salariales actuales. Tenemos que desbloquearlo...Hay un montón de dinero en las escuelas que se pueden utilizar para mejorar el desempeño estudiantil- pero

está bloqueado en las actuales estructuras salariales. Tenemos que desbloquearlo. (Gates, 2010, p. 4-5).

Dos economistas, asesores del Banco Mundial, son los que llegan a esta conclusión: “(...)Hay poca relación entre la experiencia y la eficacia en el aula, excepto quizás para los docentes en sus primeros años... una política de despido sobre la base de la antigüedad tiene poca relación con el impacto en el logro de los estudiantes...”. (Hanushek y Rivkin, 2012).

Se observa en acción la lógica neoliberal, en la cual la remuneración es sinónimo de recompensa, no es reconocida como un derecho esencial solo les preocupa que no es rentable. Desde estas perspectivas, la antigüedad no sería un factor de progresión en la estructura de carrera docente como también ponen en cuestión el pago de la jubilación, como plantea Gates (2012) “(...)los retornos en el logro del estudiante serán muchas veces la inversión...”, siendo la tecnología un factor fundamental que permitiría acortar los tiempos para recuperar la inversión y para impulsar la creatividad y la innovación, desde la lógica de Gates, “(...)el hecho de que se trabaje con estándares comunes ayudará a entregar una enorme ventaja de la que nuestras escuelas nunca han tenido antes: un gran mercado para las nuevas innovaciones que pueden ayudar a los docentes a enseñar a un alto nivel y todavía llegar a cada niño...”. También esta exigencia de los nuevos tiempos transforma a la educación en un nuevo mercado. Plantea que la tecnología puede resultar en ahorro para la escuela. Uno de sus ejemplos es el siguiente:

manteniendo un video de toda la actividad de la clase es muy sencillo. Apenas cuesta nada. Así que si un profesor tiene una parte de su aula donde ellos piensan que no explicaron bien un concepto o un estudiante perturba y quiere consejos sobre cómo lidiar con eso, sólo recordar la hora de esa clase y que colegas eficaces la vean que den consejos es muy sencillo. Si sienten que hicieron algo muy bueno, muy importante que les gustaría compartir, enviar un puntero es muy fácil. Hay algunas charters que están utilizando la tecnología Aspire para dar retroalimentación en tiempo real. Un maestro de maestros en la parte posterior de la clase puede susurrar y dar consejos y pensamientos para el maestro que está enfrente. (Gates, 2010).

De acuerdo a la (Estrategia 2020, 2011), “(...) La capacidad de los sistemas educativos para el desarrollo de las habilidades de la nueva economía puede ayudar a los países a ser más competitivos...”. La nueva economía, como ya lo mencionamos en

el marco teórico, exige habilidades cognitivas de orden superior, donde “(...) los sistemas educativos deben poner mayor énfasis en capacitar a las personas para convertirse en aprendices de por vida, a gestionar formas complejas de pensamiento y formas complejas de trabajo que las computadoras no pueden hacerse cargo fácilmente...”. (OCDE, 2012, p.11). En la Cumbre (2014), se instó a “(...) preparar a los estudiantes(...)con el tipo de habilidades que se requieren en la ciencia y la tecnología, economía orientada a la innovación, que necesitan maestros que puedan preparar a los estudiantes con el tipo de habilidades cognitivas de orden superior para convertirse en trabajadores del conocimiento y no en trabajadores de la fábrica...”. (Cumbre, 2014, 7-8). El énfasis de la OCDE, es que:

Los docentes necesitan adquirir habilidades fuertes de la tecnología y el uso de la tecnología como una herramienta de enseñanza eficaz , tanto para optimizar el uso de los recursos digitales en su enseñanza y el uso de sistemas de gestión de la información para realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. (OCDE, 2012, p.38).

Como vemos las demandas de la nueva economía al docente eficaz se traducen en: desarrollo habilidades cognitivas más complejas en sus estudiantes, que utilice eficazmente la tecnología en la enseñanza y en la gestión con fines de seguimiento del aprendizaje del estudiante. Las experiencias en relación a esta utilización de la tecnología son:

La empresa Wireless Generation cuenta con algo que llama "Burst". Los maestros tienen dispositivos de mano que tienen en los datos sobre cómo los estudiantes están progresando y a continuación le ofrecen consejos específicos sobre lo que cada niño necesita hacer. La empresa "Razonamiento Mind" ha lanzado un sistema de aprendizaje en línea para matemáticas de la escuela primaria. Ello da a cada estudiante una lección que ajusta momento a momento, en base a lo que el estudiante está haciendo bien y lo que está haciendo mal. Es un control de progreso continuo sin la presión de una prueba. Los docentes puede seguir el programa, complementarlo o anularlo y pueden ver al instante los informes sobre el trabajo de cada niño.(Gates, 2010, p.2).

Hemos estado apoyando el Centro para la Ciencia Juego en la Universidad de Washington, que ha desarrollado un juego gratuito en línea llamado refracción. El objetivo del juego es rescatar a los animales cuyos barcos están atrapados en el espacio exterior. Las naves requieren diferentes cantidades de combustible, impulsados por el láser. Así que los jugadores tienen que manipular fracciones para dividir los láseres en la cantidad correcta de

combustible. A medida que los niños juegan el juego, los profesores ven con un cuadro de mando en su ordenador que les dice qué está haciendo cada estudiante, por lo que saben al instante si el estudiante está receptivo o no. Los maestros ya no tienen que esperar a la prueba de la unidad para averiguar si sus niños entienden el material. (Gates, 2012, p. 3-4).

Para la (OCDE, 2011), citando los resultados de Talis, 2008, plantea que los aspectos del trabajo de los profesores con mayor necesidad de desarrollo, corresponden a "la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales", seguidos de "habilidades docentes para la Tecnología de la Información y comunicación" y "disciplina estudiantil y el comportamiento". (OCDE, 2011, p. 21). Coincidiendo con una de las propuestas para la formación inicial docente planteada en la Cumbre 2012, en que se requiere "(...) Mayor capacidad de los profesores para incorporar tecnologías de la información y la comunicación en todos los cursos...". (Cumbre, 2012, p.11).

Para Gates (2012) "...siempre y cuando dejamos que los profesores utilicen las nuevas tecnologías en el aula, esto podría ser el equivalente educativo del Big Bang- la creación de un nuevo universo de aprendizaje y descubrimiento para nuestros profesores y estudiantes. (p.4).

Para la (Estrategia 2020, 2011), "(...)la nueva tecnología debe ir acompañada por profundos cambios en los métodos pedagógicos.( ...) Esto implica cambiar la forma en que están capacitados los educadores, aumentar la oferta de educadores cualificados, y mejorar la pertinencia de los currículos de educación. (p.22).

En todos los documentos de los organismos analizados las habilidades tecnológicas son habilidades fundamentales que debe desarrollar el docente eficaz, logrando mayor eficacia con una buena política de recursos educativos abiertos, usando las redes sociales:

se pueden conectar los profesores que se enfrentan con dificultades similares y crear una cultura de mayor colaboración de la enseñanza, lo cual, a su vez, podría fomentar la innovación y la adquisición de conocimientos... estos sistemas permitirán a los docentes de las diferentes escuelas comparar el rendimiento de, por ejemplo, los estudiantes de escasos recursos, con el

objetivo último de mejorar las prácticas de enseñanza para llegar a estos estudiantes. (OCDE, 2012, p.51).

En la experiencia de Japón, en las “...escuelas en zonas rurales aisladas, la tecnología puede ser un complemento útil: Un maestro con experiencia en otra jurisdicción puede ofrecer una enseñanza de alta calidad en forma electrónica en temas en los que los profesores locales pueden no ser competentes...”. (Cumbre, 2014. p.14)

En Finlandia, se están elaborando recursos de aprendizaje digitales utilizando las nubes virtuales,

para ejercer una leve presión para que las escuelas utilicen más tecnología y equipar a los estudiantes con habilidades y competencias del siglo XXI. Las escuelas deben ser parte de mundo digital y beneficiarse plenamente de su potencial. Este será un desafío para la formación docente, pero en última instancia, la tecnología es sólo una herramienta; la clave será la pedagogía y los profesores. (Cumbre, 2014. p.24)

Respuesta a la pregunta clave 4:

¿Qué características se le atribuye a la docencia cuando se piensa en función de la concepción economicista de resultados de aprendizaje?

En los documentos consultados se observa que la docencia se instrumentaliza en función del logro de resultados de aprendizaje estandarizados, en lo esencial, el análisis de la categoría “Docente Eficaz” permite concluir lo siguiente:

1. La centración de la dinámica educacional en los resultados de aprendizaje, en tanto logros educativos especificados en términos de capital humano, es decir, en términos de adquisición de aquellas competencias necesarias para que una fuerza de trabajo sea eficaz en tanto factor de crecimiento económico, lleva a una reformulación radical del rol del docente y a una reconceptualización de la naturaleza de la actividad docente. Dado que la concepción paradigmática mediante la cual todavía se piensa y se practica la educación es aquella proporcionada por la fórmula de ‘enseñanza-aprendizaje’, la noción de “docente eficaz” completa el cambio paradigmático desatado por la noción de

“resultados de aprendizaje”. Simplemente, la docencia eficaz es la forma de enseñanza que se requiere para lograr resultados de aprendizaje.

2. La docencia eficaz está, en este sentido, relacionada causalmente con los resultados de aprendizaje. La docencia, como actividad de un docente individual, es eficaz cuando es la causa de resultados de aprendizaje en el aula.
3. El concepto de ‘eficacia’ docente se opone al de ‘experiencia’ docente. No es la experiencia per se lo que hace al docente capaz de lograr resultados de aprendizaje en el estudiante. Por el contrario, es su ‘eficacia’, es decir, su contribución a la formación de capital humano eficiente como fuerza laboral en función del crecimiento económico.

## 5. Análisis de la Categoría: Valor Agregado

En el siguiente cuadro se sintetiza la frecuencia y la referencias bibliográficas que se explicitan acerca de la presencia de la temática de valor agregado en la documentación en estudio. Tres de los autores citados Grossman, Staiger y McCaffrey, integran el equipo del Proyecto MET ((Measures of Effective Teaching) Proyecto de la Fundación Bill y Melinda Gates.

No aparece el proyecto MET en este cuadro debido a que el valor agregado es el tema central de su proyecto, por lo que la frecuencia y referencias bibliográficas sobre este tema es enorme y no tiene sentido compararlas con las de las otras instituciones. Sin embargo, hay que considerar que tres de los autores citados en este cuadro: Grossman, Staiger y McCaffrey, integran el equipo del Proyecto MET. En todo caso, debemos tener en cuenta que el planteamiento oficial del MET es categórico en este tema, ofreciendo así la idea modelo en este respecto:

si la calidad docente se define en términos del logro del estudiante, y el desempeño de los estudiantes se define como un puntaje procedente de modelos de valor agregado, entonces, por definición, las mediciones de modelos de valor agregado están perfectamente correlacionadas con la verdadera calidad del docente y el logro del estudiante. Las otras medidas terminan sin un rol técnico convincente, excepto tal vez el de proporcionar una orientación diagnóstica sobre cómo elevar los resultados de las pruebas. (Designing Teacher Evaluation Systems, 2014, p.237).

A nivel general, no se observa que el valor agregado sea una preocupación central, el año 2011, solo en el espacio de una página se señalan las dos referencias al valor agregado, planteando:

Algunos enfoques [de evaluación] incluyen el desempeño estudiantil en los sistemas de recompensa para los docentes, los que requieren sólidos sistemas de gestión de datos que sean capaces de conectar datos del estudiante y datos de los docentes. En particular, si se usan mediciones de "valor agregado", las bases de datos deben ser capaces de seguir el progreso del estudiante de año en año, para dar una indicación de lo que un docente individual ha agregado al logro de un estudiante. La Campaña de Calidad de Datos identifica un número de requisitos de datos para tales enfoques. Mediciones de desempeño de los estudiantes incluyen resultados de pruebas, inscripción en cursos avanzados, asistencia de los estudiantes, tasas de graduación de los estudiantes, y tasas de abandono escolar. (OCDE, 2011 p.47).

Tabla N<sup>o</sup>1: Frecuencia de la temática valor agregado en las fuentes documentales en estudio.

	OCDE		CUMBRE	Banco Mundial, SABER-Teacher	
	Mención	Referencias bibliográficas	Mención	Mención	Referencias bibliográficas
2011	2		0	0	
2012	0		0	0	
2013	2	Braun, H. (2005), McCaffrey D. F., J.R. Lockwood, D. Koretz and L. Hamilton (2003), Kane y Staiger, 2002; McCaffrey et al., 2003; CAESL, 2004; Braun, 2005; Ingvarson et al., 2007.	2	1	Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., Hammerness, K., Wyckoff, J., Boyd, D., et al. (2010). Hanushek, E. A., & S. G. Rivkin. (2010). Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Rockoff & Speroni 2010; Rockoff, et al. 2010. Toch & Rothman 2008. Koretz 2008; Rothstein 2010. Grossman, et al. 2010
2014	2	Ladd, H. and R. Walsh (2002), OECD (2008a)	1	0	
2015	0		0	0	

Fuente: Elaboración propia

Como vemos el énfasis está en aspectos que podríamos considerar de orden de la gestión de la información respecto del valor agregado, donde se evidencia que el desempeño de los estudiantes está relacionado con la recopilación de “datos” cuantitativos. En el caso del Proyecto MET, el aspecto que tiene que ver con este ámbito son resultados de exámenes, fundamentando que:

El logro estudiantil se mide de dos maneras, con las evaluaciones estatales existentes y con tres evaluaciones complementarias. Estas últimas están diseñadas para evaluar comprensión conceptual de alto orden. Combinando las pruebas estatales con las pruebas suplementarias, planeamos probar si los docentes que son exitosos en apoyar ganancias en las pruebas estatales también ven ganancias en las evaluaciones complementarias. (Learning about teaching. Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project, 2012, p.6).

Las características de los exámenes para que sean considerados como factor de valor agregado tienen que estar diseñados en función de la complejidad cognitiva que involucran, vemos como opera la concepción, trabajada anteriormente, del capital humano como habilidades cognitivas complejas. El proyecto MET sostiene que:

Muchos están preocupados que los profesores de alto valor agregado simplemente entrenan a los niños a rendir bien en los exámenes estatales. A la larga, no le haría muy bien a los estudiantes obtener una buena puntuación en los exámenes estatales si ellos fracasan en comprender los conceptos clave. Sin embargo, en nuestro análisis hasta el momento, esto no parece ser el caso. De hecho, los profesores que están produciendo ganancias en los exámenes estatales generalmente también están promoviendo una comprensión conceptual más profunda entre sus alumnos. (Learning about teaching. Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project, 2010, P.9).

Al ampliar la visión a otros aspectos más cualitativos para considerar esta medición, se menciona como “medida adicional”, lo siguiente:

El análisis del trabajo de los estudiantes puede proporcionar una medida adicional del desempeño de los estudiantes, pero eso requiere de tiempo y de financiamiento para que un grupo de asesores capacitados evalúen portafolios del trabajo del estudiante y determinen la evidencia de crecimiento. Si las pruebas se van a utilizar para determinar el valor agregado de los progresos que han hecho los estudiantes (es decir, utilizando métodos estadísticos para analizar los puntajes actuales de un estudiante a la luz de su desempeño previo, para tener una lectura precisa de los efectos de la escuela / profesor en el desempeño del estudiante), las pruebas deben entonces ser diseñadas para permitir el análisis de las ganancias año a año en el desempeño a nivel de cada estudiante individual. (OCDE, 2011 p.47).

En relación a estos planteamientos se infiere la opción por enfoques de valor agregado que privilegian lo cuantitativo considerados como una “lectura precisa del desempeño del estudiante”, los aspectos más subjetivos están atrapados por el costo financiero, pero como solo se conciben como “medida adicional” se relativiza su efecto en el aporte de esta consideración al valor agregado. En el documento “Profesores excelentes” (2014) del Banco Mundial, se plantea la necesidad de formar a los directores para que comprendan la información estadística que implica la medición del valor agregado para que tomen decisiones pertinentes.

El 2012, no hay referencia al valor agregado en los documentos de la OCDE, Cumbre y SABER-Docentes. En 2013, en el documento de Antecedentes de la OCDE, solo se explicita en dos oportunidades el valor agregado. Aunque se mencionan las problemáticas de concebir una relación causal entre “la contribución del docente y el desempeño del estudiante”, como la expresión del valor agregado, considerando que:

es difícil determinar la contribución específica que un determinado docente hace en el desempeño de un estudiante. El aprendizaje es influenciado por muchos factores: las habilidades propias de los estudiantes, sus expectativas, sus motivaciones y sus comportamientos, el apoyo que los estudiantes necesitan de sus familias y la influencia de su grupo de pares; organización escolar; los recursos y el clima; y la estructura y contenido del currículo. El efecto que tienen los profesores sobre el desempeño de un estudiante es también acumulativo: en un momento dado, un estudiante está influenciado no sólo por sus docentes actuales, sino también por los antiguos docentes. Los puntajes estandarizados brutos reflejan entonces mucho más que el impacto de un solo docente en el desempeño estudiantil...”. (Isoré, 2009). (OCDE, 2013, p. 35).

Aunque se contemplan factores contextuales que se reconoce que inciden en el desempeño de los estudiantes que contempla: la singularidad del estudiante, familia, grupo de pares, escuela, recursos, clima, currículo, otros docentes y que podríamos considerar una apertura a contemplar factores subjetivos en el análisis del valor agregado. Sin embargo, más adelante se señala que:

A este respecto, el desarrollo de modelos de valor agregado que controlan los resultados anteriores de un estudiante – y que por tanto pueden potencialmente identificar la contribución de un profesor individual al logro del estudiante – representa un progreso significativo. Sin embargo, hay amplio consenso en la literatura respecto de dos cosas. En primer lugar, los resultados estudiantiles no deberían ser la *única* medida del desempeño del docente, en particular cuando ello se relaciona con decisiones de carrera acerca del profesor, incluso con su paga, porque hacerlo así introduce el riesgo sustancial de que los profesores puedan ser castigados o recompensados por resultados más allá de su control (Kane y Staiger, 2002; McCaffrey et al., 2003; CAESL, 2004; Braun, 2005; Ingvarson et al., 2007). En segundo lugar, usar los resultados estudiantiles como un instrumento de evaluación es probablemente más relevante para evaluaciones globales de la escuela que para apreciar el desempeño de un profesor individual.(OCDE, 2013, p.35).

Vemos que es otra la lógica, que los modelos de valor agregado, sin que se señalen cuáles son dichos modelos, se legitiman porque “controlan” los factores antes

mencionados por lo cual se cumple la relación de la “contribución del docente al logro del estudiante”. Pero las advertencias que se formula son el contar con una única medida y el desempeño individual. Así también, desde SABER-Docentes, se reconoce la necesidad de contar con una diversidad de fuentes para evaluar el desempeño docente, reconociendo defectos de la medición del valor agregado:

Es crucial usar fuentes múltiples para evaluar el desempeño docente, pues ningún método para evaluar docentes está libre de errores. Mientras que se ha encontrado que las observaciones de clases realizadas por directores están en algunos casos alineadas con modelos de “valor agregado” que miden el impacto del docente en el aprendizaje del estudiante (Rockoff & Speroni 2010; Rockoff, et al. 2010), tanto las observaciones (Toch & Rothman 2008) como los algoritmos de valor agregado (Koretz 2008; Rothstein 2010) tienen un número de defectos. Por consiguiente, es crucial usar tantas fuentes de información del desempeño docente como sea posible, de manera que ellas se complementen unas con otras y produzcan una evaluación más precisa de su trabajo (Grossman, et al. 2010). (SABER- Docentes, 2013, p.32).

Por lo que observamos, a pesar de los problemas técnicos que se evidencian se sigue sosteniendo el interés por incorporar el valor agregado en las mediciones de eficacia docente. Situación que en las voces de los asistentes a la Cumbre 2013, se advierte:

Medidas del valor agregado del crecimiento de los alumnos, que se supone controlan el desempeño previo de los estudiantes, han sido útiles en la investigación. También parecen prometer objetividad y un criterio común, y requieren menos tiempo de observación de los administradores de la escuela. Pero medidas de valor agregado han tenido importantes problemas técnicos en su aplicación en las escuelas para fines de evaluación docente. Por ejemplo, pueden ser inestables de año a año, poco fiables en el extremo superior de desempeño, e incapaces de controlar completamente los efectos de los antecedentes familiares. (Cumbre, 2013, p.10).

Así también lo sostiene el proyecto MET, pero aún con problemas técnicos lo valida y minimiza la falta de estabilidad de la medición de año en año. El proyecto MET, responde a esta crítica de la falta de estabilidad de la medición, la cual se hizo evidente en la Cumbre, fundamentando que:

Nuestros resultados cuestionan la afirmación de que la volatilidad de año a año en medidas de valor agregado es evidencia *prima facie* [primera apariencia] en contra de su uso. Si bien las medidas de valor agregado no son confiables

según los estándares convencionales e inestables en el tiempo, son fuertes predictores de desempeño en la carrera de un profesor individual y por lo tanto pueden ser utilizados para mejorar la toma de decisiones. (Designing Teacher Evaluation Systems, 2014, p.167).

No cabe duda la defensa que realiza el proyecto MET por la importancia del valor agregado, incluso declarando que es “imperfecto pero informativo”:

En cada grado y en cada materia, el anterior logro de un profesor en cuanto a valor agregado se encuentra entre los más fuertes predictores de las ganancias en desempeño de los estudiantes en otras clases y años académicos. El valor agregado de un docente fluctúa de año a año y de clase a clase, en la medida que exitosas cohortes de estudiantes surcan a través de su aulas. Sin embargo, que esa volatilidad no es tan grande como para debilitar la utilidad de valor agregado como un indicador (imperfecto, pero aún informativo) del desempeño futuro. Los profesores que llevan a los estudiantes a ganancias de desempeño en un año o en una clase, tienden a hacerlo en otros años y otras clases. (Learning about teaching. Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project, 2012, p.7).

Esta información no es con fines exclusivamente de retroalimentación para mejorar sino que también se vinculan los resultados de estas mediciones con recompensa y castigo para el docente es un aspecto que se trata de demostrar como válido a través de:

La evidencia empírica es también mixta para los sistemas de evaluación docente obligatorios. Milanowski (2004) estimó que la relación entre los puntajes de la evaluación docente y la medida de valor agregado del logro del estudiante para el Distrito estadounidense de Cincinnati, que ha implementado un esquema integral de evaluación docente basado en estándares como base para un sistema de pago basado en el conocimiento y las habilidades. Encontraron correlaciones positivas significativas y concluyeron que si los puntajes provenientes de un sistema de evaluación docente riguroso son substancialmente relacionados con el logro de los estudiantes, entonces este provee evidencias de la validez para el uso de los puntajes de los docentes como una base para un sistema de recompensa económica.(OCDE, 2013, p.35).

Podemos inferir la importancia que se le otorga a los estándares, tal como lo planteaba Gates en los discursos que analizamos anteriormente, que el estándar es la medida que requerían para el despliegue de los recursos tecnológicos para implementar la enseñanza eficaz, así también en el estándar expresa la posibilidad de establecer medidas comparativas objetivas, neutralizando todos los aspectos subjetivos

mencionados anteriormente. El valor agregado ya no solo se promueve como indicador del logro del estudiante sino que se asocia con recompensas económicas, hecho que en la Cumbre se manifiesta:

Aquí también hay zonas de rotundo desacuerdo, incluyendo el peso que se da a las calificaciones de los estudiantes en las pruebas o el valor añadido de las medidas de evaluación docente y la relación entre el desempeño y las recompensas, especialmente bonos o remuneración basadas en el mérito (a diferencia de las diferencias salariales que van con diferentes actividades profesionales). También es difícil de equilibrar los objetivos de mejora y la rendición de cuentas. Mal diseñados o en la parte superior de los sistemas de evaluación pueden crear involuntariamente un clima de miedo y resistencia entre los maestros que inhibe la creatividad. (Cumbre, 2014, p.10).

Nuevamente, se manifiesta la brecha entre los organismos que promueven procesos de cambio y la visión de los docentes, llevando, nuevamente, a cabo reformas que no consideran a sus principales y fundamentales actores, los docentes.

El Proyecto MET, reconoce dos componentes que predicen el valor agregado en el aula: la presión y el apoyo, sostiene que:

Por un lado, los componentes que más fuertemente predicen el logro de ganancias de valor agregado están asociados con mantener a los estudiantes ocupados y en la tarea y presionándolos a pensar rigurosamente y a persistir frente a las dificultades. Nos referimos a estos como *presión*. Por otro lado, los componentes que predicen con mayor fuerza la felicidad en la clase y la inspiración para asistir a la universidad se asocian con relaciones profesor-alumno afectuosas, lecciones cautivantes y otras prácticas que los estudiantes experimentan como apoyos. Nos referimos a esto último como *apoyo*. Presión y apoyo son ambas importantes si es que estamos interesados no sólo por las ganancias anuales de puntuación en las pruebas, sino también por la calidad de vida en la escuela, la inspiración para asistir a la universidad, y el amor por el aprendizaje. (*Designing Teacher Evaluation Systems*, 2014, p.100).

En esta consideración de ambiente del aula en la dimensión de apoyo se visualiza también de manera funcional “inspiración para asistir a la universidad” . Lo afectivo también fue un rasgo considerado en la Cumbre, un representante de:

Nueva Zelanda argumentó que la participación estudiantil es clave y puede medirse realmente, pero que "los estudiantes no son artefactos que puedan tener valor agregado". La síntesis de la investigación de “mejor evidencia” de Nueva Zelanda sobre la efectividad del maestro sugiere que una característica

clave de los mejores docentes es que a ellos realmente le gustan los niños.(Cumbre, 2013, p.10).

Esta es una dimensión de la “efectividad”, opuesta a al sentido que le asignan los organismos mencionados.

Para el proyecto MET, los sistemas de evaluación tiene que incorporar “... mediciones de observación de instrucción y las mediciones de las ganancias de desempeño de los estudiantes que son atribuibles a los docentes (valor agregado). (*Designing Teacher Evaluation Systems*, 2014, p.205).

Otro de los factores que están involucrados en el sistema evaluativo y que el Proyecto MET, sostiene que:

probamos el poder predictivo -tanto individualmente como colectivamente- de las percepciones de los estudiantes y los datos de valor agregado disponibles para predecir el impacto de un profesor en los estudiantes de otra clase o año académico. . (*Learning about teaching. Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project*, 2010, p.17).

En relación a las observaciones de aula, el Proyecto MET, utiliza como uno de sus modelos, el Marco de la Enseñanza de Charlotte Danielson cuya adaptación de este modelo se emplea en Chile como instrumento para la Evaluación del desempeño docente, conocido como Marco de la buena enseñanza. El Banco Mundial en 2015 utiliza el instrumento "*Stallings Aula Snapshot*", técnicamente llamado “Stanford Research Institute Classroom Observation System” desarrollado por Jane Stallings.

De acuerdo a Moore (2004), “(...) cualquier búsqueda de un único modelo de `buena enseñanza" está en última instancia, condenada al fracaso. Cada maestro debe, en última instancia, descubrir su propio `Mejor manera (s) 'de hacer las cosas.(p.25). La experiencia de Noruega contribuye a mostrar nuevas rutas para la evaluación docente desde el trabajo colaborativo y mancomunado entre docentes y estudiantes:

El Sindicato de educación de Noruega (el mayor sindicato de profesores y líderes escolares en el país) y la organización estudiantil noruego han estado trabajando juntos en una iniciativa nacional para el desarrollo de principios y directrices para la evaluación docente por estudiantes. Los grupos recomiendan que las encuestas estudiante deben: centrarse en la práctica docente en lugar del profesor como individuo; es la autoevaluación del estudiantes y evaluación

de pares lo que permite un análisis de cómo la motivación y el esfuerzo del alumno influyen en el ambiente de aprendizaje; preguntas de la característica de los métodos la enseñanza que son relevantes para el aprendizaje, como es la retroalimentación y la adaptación de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, así como preguntas sobre el contexto general de la enseñanza, tales como materiales y condiciones físicas; se llevan a cabo anónimamente para asegurar que los estudiantes den respuestas honestas; y el profesor y los estudiantes analizan las respuestas con el fin de mejorar el ambiente de aula y los resultados del aprendizaje. Este ejercicio debe tener seguimiento con un informe de análisis de resultados conjunto del profesor y un grupo de estudiantes incluyendo los cambios consensuados. Este informe, junto con los datos pertinentes, debe presentarse al supervisor más cercano de los profesores.(OCDE, 2013, p.41).

Respuesta a la pregunta clave 5:

¿Cuáles son los fundamentos de la evaluación como valor agregado de los docentes en función de resultados de aprendizaje?

En relación con esta pregunta podemos señalar:

1. que la definición de valor agregado que se impone es la relación entre la “calidad docente” y el logro del estudiante y cuyos factores fundamentalmente son: el currículo basado en estándares, la observación de clases y las encuestas a los estudiantes. Una de sus consecuencias es que los organismos en estudio empiezan a intervenir en el aula.
2. Esta centralidad en los resultados de aprendizaje, en el marco del cambio paradigmático que ello supone y que mencionamos más arriba, no puede sino impactar significativamente todo aspecto y toda dimensión de la realidad educacional y por ello lleva a fundamentar propuestas de reforma en los ámbitos de la evaluación docente (evaluación por valor agregado), de la evaluación del progreso del estudiante (evaluación de ganancias en resultados del aprendizaje, en base a estándares), etcétera, incluyendo una reforma en el concepto mismo de reforma educacional (tendencia a sustentar procesos de reforma basados en la evidencia). En este sentido, los resultados de aprendizaje son un motor de reforma educacional. Y ello porque el centralismo en los resultados de aprendizaje involucra necesariamente importantes cambios estructurales y de comportamiento .

3. El análisis de las experiencias, como el caso de Noruega, son buenas instancias para reflexionar que hay otras maneras de realizar la evaluación de una manera colaborativa con la participación de- estudiantes y docentes- involucrados en el diseño , implementación y toma de decisiones para abordar el tema.

## 6. Análisis de la Categoría: Formación Inicial Docente

Al concebirse el sistema educativo focalizado en resultados de aprendizaje, las demandas a la formación inicial docente implican un cambio paradigmático promovido por todas las instituciones en estudio. Se plantea que:

En el siglo XX, la educación se centraba en enseñar un núcleo relativamente fijo de contenido. Este modelo de educación como "transmisión del conocimiento" no es lo más adecuado. Hoy en día, cuando los estudiantes tienen acceso a un contenido ilimitado en los motores de búsqueda, y el conocimiento mismo cambia rápidamente, los estudiantes necesitan ser autónomo, aprendientes para toda la vida. Muchas naciones alrededor del mundo están llevando a cabo amplias reformas del currículum, de la enseñanza y la evaluación para preparar a los estudiantes para las demandas crecientemente complejas de la vida y del trabajo. (Cumbre, 2012, p. 7).

Esta nueva demanda a los docentes de concretar una enseñanza que individualiza los procesos educativos con exigencias como la planteada, como es la de contribuir al aprendizaje autónomo y continuo de los estudiantes y la actualización en cambios curriculares, didácticos y evaluativos, donde:

los docentes necesitan ser eficaces en inculcar habilidades del siglo veintiuno. Los maestros necesitan ser bien versados en los temas que enseñan. La sustancia intelectual es el núcleo de buen aprendizaje; sin un fuerte dominio de la materia, los maestros no pueden promover el aprendizaje en profundidad que se propugna. Al mismo tiempo, la dimensión afectiva de la educación es de importancia crítica. Los profesores deben amar a los niños, ya que las relaciones humanas entre profesores y estudiantes son los que involucran a los estudiantes en el aprendizaje. (Cumbre, 2012, p. 10).

Todos estos cambios están siendo impulsados por lógicas economicistas que van a tensionar al sistema educativo orientándolo en relación con las demandas de la "nueva economía", como se advierte, en cuanto a:

la investigación y la experiencia en terreno indican que la nueva tecnología debe ir acompañada por profundos cambios en los métodos pedagógicos. La capacidad de los sistemas educativos para el desarrollo de "habilidades de la nueva economía" puede ayudar a los países a ser más competitivos. Esto implica cambiar la forma en que están capacitados los educadores, aumentar la oferta de educadores cualificados, y mejorar la pertinencia de los currículos de formación. (Estrategia 2020, 2011, p. 22).

Nuevamente, los cambios que se proyectan en los procesos pedagógicos previenen de la economía en los que la vigencia de la noción de capital humano sigue operando en el desarrollo de habilidades específicas desde donde se orientan los cambios curriculares.

Mirando hacia el futuro, los contenidos académicos y habilidades cognitivas rutinarias que son centrales en los sistemas educativos de hoy no serán suficientes en un mundo en el que los estudiantes pueden acceder al contenido sin límites en Google, donde las aulas son cada vez más diversas, y los perfiles de trabajo están cambiando rápidamente. Con el fin de equipar a los estudiantes con las competencias para ser ciudadanos activos y trabajadores, los profesores necesitan convertirse en trabajadores de conocimiento de alto nivel, capaces de crear ambientes de aprendizaje del siglo XXI. Así la eficacia de la contratación docente, la formación y el desarrollo profesional continuo de los profesores son cruciales para el aprendizaje del estudiante. Y todo esto depende de un liderazgo eficaz. (Cumbre, 2012, p. 4).

Es claro el énfasis en el desarrollo de habilidades más complejas pero orientadas al trabajo, a la productividad, donde la eficacia está en todos los niveles docentes y del estudiante.

El mundo está cambiando a una velocidad vertiginosa en apariencia. A lo largo de la Cumbre fue una palpable sensación de urgencia de que los objetivos y los procesos de escolarización en el siglo XXI tiene que ser fundamentalmente diferente de los que en el siglo XX. Un debate amplio, mundial se está llevando a cabo sobre qué conocimientos y habilidades aumento de la demanda de habilidades de orden superior. Las habilidades que son más fáciles de enseñar y fácil de probar son también las habilidades que son los más fáciles de automatizar, digitalizar y subcontratar. De cada vez mayor importancia, pero mucho más difícil de desarrollar, son llamados las habilidades del siglo XXI (también conocidas como las habilidades de pensamiento de orden superior, los resultados de aprendizaje más profundos y habilidades de comunicación complejas). (Cumbre 2012, p. 6).

Se va decantando el requerimiento para lo pedagógico, como es el desarrollo de habilidades del siglo XXI, resultados de aprendizaje y habilidades comunicacionales complejas. Una de las políticas docentes promovidas por el Banco Mundial y la OCDE es la selección de los postulantes a la formación inicial docente, donde el interés está puesto en:

cuán estrictos son los requisitos para entrar en la enseñanza, como sustituto de la selectividad; y evaluar si los beneficios de la profesión docente de un grupo

más amplio de candidatos que tienen rutas alternativas a la profesión que son por lo menos tan selectiva o más que las rutas tradicionales. (SABER-Docentes, 2013, p.27).

Otro de los requerimientos expresados en la cita anterior es ampliar la posibilidad de candidatos a la formación docente, como un mecanismo para “atraer a los mejores”, de otras profesiones y formaciones, avalada por:

Los resultados de los análisis causal del impacto de los requisitos de entrada con la efectividad de los docentes, en estudios de casos de los sistemas de alto desempeño, sugieren que existe una relación entre el nivel de selectividad de la entrada en la profesión docente (o entrada en los programas de formación docente) y la calidad de la fuerza docente. En primer lugar, los estudios de casos sobre sistemas de alto desempeño, como Singapur, Corea del Sur y Finlandia muestran que estos países tienen un proceso muy competitivo para seleccionar los candidatos a los programas docentes de educación inicial (Auguste, Kihn y Miller 2010, Darling-Hammond 2010, Barber & Mourshed 2007). (SABER-Docentes, 2013, p.26).

En el caso de Singapur, se destaca que la selección de postulante comienza en la educación secundaria, se contempla una diversidad de ingreso y se considera la profesionalidad temprana, en este caso:

Singapur selecciona cuidadosamente a los jóvenes de un tercio de los mejores egresados de secundaria que el gobierno está especialmente interesado en atraer a la docencia y les ofrece un estipendio mensual, mientras están aún en la escuela, que es competitivo con el sueldo mensual para recién titulados en otros campos. A cambio, estos profesores deben comprometerse con la enseñanza de al menos tres años. Se considera esencial una fuerte capacidad académica, ya que es el compromiso con la profesión y para el servicio de asociaciones de estudiantes diversos. El interés en la enseñanza se siembra temprano a través de prácticas de enseñanza para estudiantes de secundaria, también hay un sistema para la entrada a mitad de carrera, que es visto como una forma de llevar la experiencia del mundo real a los estudiantes. (OCDE, 2011, 9).

En Finlandia el sistema de selección está enfocado a detectar las competencias de los postulantes. Las características de este proceso son:

Los solicitantes deben pasar dos rondas de selección por la universidad: la primera se basa en su historial de la escuela secundaria y los logros fuera de la escuela, y el segundo, es un examen escrito de los libros pedagógicos asignados, un actividad clínica observada, y entrevistas sobre la enseñanza

como una profesión. Luego los principales candidatos completan un programa de formación docente rigurosa con el apoyo del gobierno. El Ministerio también apoya el desarrollo profesional continuo, pero ha habido menos énfasis en la inducción y tutoría de nuevos maestros- un área que Finlandia quiere mejorar. (OCDE, 2011, p.9).

Al decir de González (1990), el aspirante a docente debe ser preparado adecuadamente, y más aún, la preparación debe seguir a una selección en la que ciertas cualidades y potencialidades se hayan detectado y que luego puedan ser desarrolladas y supongan el asiento de otras nuevas. Las Cumbres aportan la visión desde los docentes, la necesidad de la reflexión en y sobre la acción. las habilidades de diagnóstico, se espera que:

Los maestros en el 21 st siglo necesitan una profunda base de conocimiento en la materia, así como las habilidades para diagnosticar dificultades de los estudiantes y para examinar la eficacia de su propia práctica. Las campañas de contratación pueden ayudar a enfrentar la escasez de docentes específicos pero el atraer personas excelente a la enseñanza requiere la creación de un entorno de trabajo más atractivo en el que los profesores sean tratados como profesionales. . (Cumbre, 2011, p. 11).

Las formas de establecer las habilidades para el siglo 21 difieren en la documentación, mientras en SABER-Docentes son habilidades para la fuerza de trabajo para el consorcio que incluye a seis países ubica las habilidades desde el desarrollo de los sujetos. Así,

El consorcio de Evaluación y Enseñanza de Habilidades del Siglo 21 (que incluye Australia, Finlandia, Portugal, Singapur, el Reino Unido y los Estados Unidos) ofrece una definición generalizada [habilidades del siglo 21]. Esta definición divide las habilidades del siglo XXI, en conocimiento y actitudes en cuatro categorías.

- **Formas de pensamiento:** la creatividad / innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, y aprender a aprender
- **Métodos de trabajo:** la comunicación y la colaboración / trabajo en equipo
- **Herramientas para el trabajo:** en particular, las tecnologías de información y comunicaciones
- **Vivir en el mundo:** la ciudadanía, la vida y la carrera profesional y las responsabilidades personales y sociales, incluyendo la conciencia cultural y la competencia. (Cumbre, 2012, p.6).

Las definiciones que se establecen en la Cumbre, también establece este sentido que va más allá de lo meramente laboral, entienden que los ambientes de aprendizaje en ambientes del siglo XXI se reconocen porque:

- el aprendizaje sea central y centrarse en el compromiso del estudiante
- garantiza un equilibrio entre el aprendizaje enfocado individualmente y de colaboración y el aprendizaje social
- ser relevante y muy en sintonía con las motivaciones de los estudiantes
- [obliga a] ser extremadamente sensible a las diferencias individuales y proporcionar retroalimentación formativa
- [requiere]promover conexiones entre las actividades y temas tanto dentro como fuera de la escuela
- [invita a]Desafiar a los estudiantes sin sobrecargarlos. (Cumbre, 2012, p. 10).

En la documentación de la OCDE y de las Cumbre hay bastantes casos de países de alto desempeño, medido en PISA, de las características de los programas de formación inicial docente, entre los aspectos que consideran son:

estándares claros que definen lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer después de graduarse de un programa de formación inicial docente. Además, los países de alto desempeño, se aseguran de que hay oportunidades frecuentes para la práctica clínica ampliada bajo la supervisión de los profesores expertos. En ... China, a los profesores en formación, se les enseña a trabajar en equipo" en "investigación acción" para mejorar la calidad de la clase y para crear soluciones educativas eficaces. Así los profesores son vistos como parte del proceso de generación del conocimiento, en lugar de simplemente como "receptores" de la investigación. Una sólida base ética y compromiso con la igualdad a través de la educación también sostienen los programas de formación docente en países de alto desempeño. (OCDE, 2011, p.11).

La confección de las Memorias de la Cumbre no están consideradas en la organización de estas, sino que son elaboradas por una representante de Asia Society y se evidencia una tendencia a validar los planteamientos de la OCDE, como en la siguiente cita:

Se presenta una significativa convergencia en los argumentos de la discusión (Cumbre, 2012) y el Informe de Antecedentes de la OCDE respecto de que los

programas de formación docente para el siglo XXI deben ser similares. La preparación del maestro debe incluir:

- Estándares claros para los docentes graduados deben saber y ser capaces de hacer en cada tema
- Rendición de cuentas por parte de los programas de formación docente para asegurar que los docentes posean esas competencias
- Mayor énfasis en la práctica guiada, en contextos de aula, de docentes contratados
- Más mentoría para los nuevos maestros, incluyendo una mayor participación de la formación docente en la institución escolar
- Desarrollo de un repertorio pedagógico más amplio entre los profesores en formación, incluyendo el aprendizaje cooperativo y basado en la indagación
- Mayor capacidad de los profesores para incorporar tecnologías de información y comunicación en todos los cursos
- Mayor facilidad para que los maestros hagan uso de la evaluación y los datos de los alumnos para guiar la instrucción
- Una mayor comprensión de las culturas y comunidades locales y globales
- Habilidades de investigación para diagnosticar y resolver problemas en el aula basada en la evidencia. (Cumbre, 2012, pp. 10-11).

La propuesta de formación inicial docente de la OCDE, se construye en función de: estándares, rendición de cuentas, práctica guiada, mentoría, uso instrumental de la evaluación e incorporación de la tecnología, a diferencia de las experiencias de países como Singapur cuya propuesta de formación se presentó en la misma Cumbre y donde sus énfasis están vinculados a una formación más integral. El:

NIE [Instituto Nacional de Educación de Singapur] ha introducido recientemente cinco cambios clave en su programas de formación docente.

1. **Curriculum:** Para garantizar la coherencia, trazan un mapa de competencias asignando a cada curso cada una de las competencias del "viaje de aprendizaje docente", también permite a los futuros profesores ver cómo pueden participar en los diversos componentes que necesitan para el desarrollo. Un "profesor que

aprende el viaje” también permite a los profesores anticiparse en el cómo pueden participar en varios componentes que necesitan para el desarrollo.

2. **Valores de desarrollo:** Los cursos de psicología del aprendizaje, y aprendizaje experimental estructurados reflexivamente en un entorno comunitario en el que todos ayudan a los profesores a comprender mejor la forma en que cada niño puede aprender. También refuerzan el sentido de la responsabilidad personal en una sociedad diversa y multicultural.

3. **Cambios pedagógicos:** un mayor énfasis en el aprendizaje basado en la investigación autodirigida y el uso de la tecnología para involucrar a los estudiantes de pedagogía y que les permita aprender fuera del aula.

4. **Competencia Evaluación:** los educadores y profesores NIE deben aumentar sus conocimientos de evaluación y adoptar prácticas de evaluación innovadoras *como por ejemplo: de, y para* el aprendizaje.

5. **Vínculos más estrechos entre la teoría y la práctica:** Estas conexiones están siendo fomentadas a través de la enseñanza y el aprendizaje de los portafolios en línea, reflexión estructurada y el aumento de la mentoría tanto a los profesores y maestros de alto nivel. (Cumbre, 2012, p. 7).

En este mismo caso, las competencias que establece el:

NIE [Instituto Nacional de Educación de Singapur] desarrolló el Modelo de Formación Docente para el siglo 21 (TE21), que recomienda un conjunto de competencias de los docentes para graduarse. Estos identifican tres roles claves para los maestros:

- Nutrir al niño y la calidad del aprendizaje del niño, por lo tanto, la creencia fundamental es que todos los niños pueden aprender
- Facilitar el aprendizaje en profundidad del conocimiento del tema, de ahí la necesidad de tener un fuerte dominio del contenido y lo pedagógico
- Trabajar con otros profesionales como un equipo, de ahí la necesidad de una enseñanza y aprendizaje colaborativo. (Cumbre, 2012, p. 7).

Los tres roles también se reflejan en:

El sistema educativo de Finlandia [que]tiene como objetivo garantizar la igualdad de oportunidad para todos los estudiantes, por lo que un maestro altamente calificado en cada aula se considera fundamental. La enseñanza se considera actualmente como una de las cinco profesiones más atractivas en Finlandia para dos razones principales: los programas de formación docente de alta calidad que son intelectualmente a la par con los de otras profesiones y

condiciones de trabajo en las escuelas que permiten a los maestros amplia autonomía (...) Programas de formación docente son de calidad comparable en todo el país, tienen fuerte base en investigación, y combinan la teoría y práctica con "escuelas de enseñanza" adjuntas a las universidades. Programas de formación docente finlandés hace hincapié en la capacidad de diagnosticar problemas sociales y psicológicos en el aula. También animar a los profesores a ser los educadores creativos, respondiendo a las necesidades individuales del estudiante y sus intereses. (Cumbre, 2012, p.13).

Entre la experiencia de Singapur y la de Finlandia hay elementos comunes: la igualdad de oportunidades para sus estudiantes, el nivel profesional de los docentes, las condiciones de trabajo, la autonomía profesional, la incorporación de la investigación en la formación, la articulación teoría y práctica, la capacidad de diagnóstico de sus docentes, el trabajo colaborativo.

el currículum nacional de Nueva Zelanda tiene como objetivo "el desarrollo autónomo de los jóvenes, conectados, que participan activamente, aprendices de por vida. "Las reformas de Hong Kong en " aprender a aprender "están destinadas a ayudar a los estudiantes, quienes están expuestos a grandes masas de información, se conviertan en analistas de datos más exigentes. En la República Popular de China, las reformas en curso tratan de mover las escuelas lejos de la memorización y en cambio se centran en la resolución de problemas y el desarrollo del potencial personal de los estudiantes. (Cumbre, 2012, p. 9).

Estos son ejemplos valiosos de que la formación de los estudiantes no están orientados a en la lógica del capital humano sino en desarrollar la capacidad de autonomía de los estudiantes.

La enseñanza es una actividad compleja por lo que los programas de formación docente no pueden preparar plenamente a profesores con todas las competencias de un docente experto. Por lo tanto, Singapur garantiza a los docentes 100 horas al año de desarrollo profesional continuo, para construir sobre las bases establecidas para la preparación docente de pregrado. NIE también alienta al aprendizaje internacional para sus académicos, directores, y maestros. Por ejemplo, NIE está trabajando con el Colegio de Profesores de la Universidad de Columbia, y en ocho universidades en Cooperación Económica del Asia-Pacífico (APEC), para examinar maneras de mejorar la calidad de la enseñanza de las matemáticas y la ciencia. (Cumbre, 2012, p. 8).

Esta experiencia de Singapur también se distancia de la concepción de desarrollo profesional de la OCDE y de SABER-Docentes, en cuánto a que busca el desarrollo integral de sus docentes, en cambio los otros organismos focalizan el

desarrollo profesional como incentivo para los docentes que estén en los dos rangos más alto de la carrera, para mejorar su dominio de los estándares. Otras de las experiencias, como:

Hong Kong [que]desarrolló un marco de competencias docente para conducir políticas y prácticas con respecto a la enseñanza. Este marco incluye seis valores (por ejemplo, la creencia de que todos los estudiantes pueden aprender, trabajo en equipo, pasión por el desarrollo profesional) y cuatro dominios (enseñanza, aprendizaje, desarrollo de los estudiantes, relaciones profesionales, y servicio a la comunidad). Una sólida formación académica es esencial, pero cada vez más, Hong Kong también está poniendo énfasis en otros aspectos de lo que hace a un buen profesor: liderazgo, habilidades de comunicación, la capacidad de crear ambientes de aprendizaje activo y orientado a la investigación, y el deseo de alcanzar y afectar la vida de los estudiantes. Estos Estándares docentes basados en competencias se utilizan para expresar la calidad y actúan como una hoja de ruta para el desarrollo profesional y para conducir la formación docente. Pero no son utilizados como "grandes apuestas".(OCDE, 2011, p. 9).

Nuevamente esta concepción de competencias dista del concepto instrumental ligado a saberes, en esta visión se liga la competencia a un procesos de desarrollo del docente donde los valores mencionados y los dominios son mucho más amplios y donde está implícita la autonomía profesional, se sostiene en una vinculación con el estudiante en una relación dialógica con el otro. Interesante la distinción que realizan entre “enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. En este sentido Molina (2006), expone que “(...) avance hacia una comprensión del fenómeno educativo como un proceso que involucra como su fin último la articulación entre aprendizaje y desarrollo, que otorga sentido tanto a la acción de la enseñanza como al mecanismo de enseñanza-aprendizaje en su conjunto....”.(p. 54). Según OCDE (2012):

el tipo de educación que se necesita hoy en día requiere que los maestros sean los trabajadores de alto nivel de conocimiento que constantemente avancen en su propio conocimiento profesional, así como los de su profesión. Los docentes tienen que ser agentes de innovación, entre otras cosas, porque la innovación es de vital importancia para la generación de nuevas fuentes de crecimiento a través de la mejora, la eficiencia y la productividad(...)Esto también es cierto en el sector de la educación, donde la innovación se aplica tanto a los programas y métodos de enseñanza que pueden ayudar a mejorar los resultados del aprendizaje y preparar a los estudiantes para las demandas cambiantes del mercado de trabajo del siglo 21. (p.35).

Este es otro de los aspectos que se enfatizan en la documentación en estudio, la innovación. En la cita pareciera que la concepción de la OCDE, la educación como un sector productivo, la innovación es primordial, pero en el caso de los docentes la innovación se restringe a programas y métodos dirigidos al logro de aprendizajes y las posibilidades de innovar en procesos de reforma al parecer están lejos de dichas concepciones. Esta institución también plantea que “(...) Uno de los más eficaces "docentes" pueden fallar: a menudo la innovación es el resultado de aprendizaje a través de reveses, tropiezos y errores. La innovación no es sólo lo que impulsa las economías, sino que también podría transformar la profesión docente. (OCDE, 2015, p.12). Probablemente la innovación concebida como una acción externa y no interna, donde participen los docentes como innovadores.

Otro de los aspectos que se presenta con mayor énfasis en las Cumbre que en las otras instituciones en estudio es lo colaborativo, donde la premisa es que:

No son sólo las políticas sobre enseñanza las que tienen que cambiar, sino toda la cultura de la profesión, de una cultura de puertas cerrada en el aula a una cultura de puertas abiertas, en el que se fomente la colaboración y el intercambio profesional. (Cumbre, 2012, pp. 8-9).

El aprendizaje cooperativo, se concibe en todos los documentos en estudio como uno de los procesos más necesarios de implementar en las aulas, se sostiene que:

los estudiantes aprenden por lo general de forma individual y al final del año escolar, las escuelas certifican sus logros individuales. Pero cuanto más interdependiente se vuelve el mundo, más importante es la capacidad de los individuos para colaborar y organizar. En un mundo plano, todo lo que es conocimiento de su propiedad hoy será una mercancía a disposición de todos el mundo mañana. Hay un cambio de un mundo de acciones, con conocimiento que se apilan en algún lugar, su valor es de rápida depreciación, en un mundo en el cual el enriquecimiento del poder de la comunicación y los flujos de colaboración es cada vez mayor. (OCDE, 2012, p.35).

El aprendizaje cooperativo se vuelve una exigencia para los programas de formación inicial docente, por lo cual las aulas requieren transformación:

Cuando los estudiantes participan el uno con el otro durante el aprendizaje, las aulas se convierten en entornos vitales, creativos, no sólo para adquirir conocimientos, sino también para el aprendizaje de las habilidades de

comunicación necesarias en la sociedad actual y la economía(...) El uso generalizado de las tecnologías de información y comunicación y la vertiginosa velocidad a la que estas tecnologías están evolucionando, están cambiando la naturaleza del aprendizaje cooperativo para el siglo XXI. (OCDE, 2012, p.42).

Se reconoce también elementos esenciales del aprendizaje cooperativo para una buena implementación, la crítica inicial respecto de su aplicación es que:

Muchos maestros afirman que regularmente utilizan técnicas de aprendizaje cooperativo con regularidad, pero los estudios observacionales encontraron que estas técnicas se utilizan sobre todo de manera informal y no incorporan las metas del grupo y la responsabilidad individual que la investigación ha identificado como esenciales para este tipo de aprendizaje. Aprendizaje cooperativo es relativamente barato para apoyar y se adapta fácilmente. Sin embargo, pese a la evidencia de su eficacia, queda al margen de la política de la escuela y la práctica. (*Collaborative learning*). (OCDE, 2012, p.42).

Entre las cautelas en la implementación del trabajo en equipo se señala que “(...) la investigación también sugiere que no sería prudente abandonar el aprendizaje individual. El Aprendizaje cooperativo y el aprendizaje individual no son mutuamente excluyentes; por el contrario, pueden y deben complementarse. ..”. (OCDE, 2012, p.42).

Otra de las premisas importantes del aprendizaje en equipo es el “aprender como equipo”:

Todos los métodos de aprendizaje cooperativo comparten la idea de que los estudiantes trabajen juntos definiciones colectivas de éxito, que sólo puede lograrse si todos los miembros del equipo aprenden los objetivos que son enseñados. Es decir, lo importante no es hacer algo juntos sino aprender algo como equipo. Tres conceptos son fundamentales para todos los métodos: i) recompensas de equipo, rendición de cuentas ii) individual e iii) igualdad de oportunidades para el éxito. (OCDE, 2012, p. 43).

Experiencias interesantes de trabajo colaborativo comunidades de docentes:

En Noruega, el movimiento hacia la enseñanza en equipo significa que los estudiantes son cada vez más compartidos entre un grupo de profesores. En Japón gran énfasis son colocado en el trabajo de los docentes en colaboración para mejorar la instrucción. Polonia, que ha pasado de su sistema jerárquico tradicional de la escuela a uno más descentralizado, se está desarrollando un sistema de evaluaciones a nivel escolar. Cumbre (2013, p. 17).

Se advierte la necesidad de que el trabajo colaborativo impregne las políticas docentes, dado que se requiere no tan solo de voluntades sino de prever los espacios, tiempos adecuados y la confianza profesional que se requiere en su implementación. Es decir:

Comprender que la colaboración toma tiempo, algunos países están proporcionando a los profesores algo de tiempo programado o complemento salarial para fomentar a que participen en dichas actividades de cooperación. Los profesores que intercambian ideas e información y coordinar sus prácticas con otros profesores también informan como más positivas las relaciones profesor-alumno en su escuela. por lo tanto, puede ser razonable fomentar la cooperación docente conjuntamente con la mejora en las relaciones profesor-alumno, ya que estas son las dos caras de una cultura escolar positiva. Las relaciones positivas entre profesor-alumno no sólo son un predictor significativo del logro del estudiante, está también estrechamente relacionado con la satisfacción en el trabajo de cada profesor. (OCDE, 2011, p.21).

Respuesta a la pregunta clave 6:

¿Qué exigencias se proyectan a la formación inicial docente teniendo como eje la concepción economicista de resultados de aprendizaje?

En lo esencial, en esta categoría “Formación Inicial Docente”, podemos concluir lo siguiente:

1. Se observan tensiones respecto a las transformaciones que requiere la Formación Inicial Docente, por parte de la OCDE y el Banco Mundial donde prevalece la lógica de los estándares, la rendición de cuentas, uso de la tecnología. Demandas relativas a sustentar la formación en nuevos métodos pedagógicos para el desarrollo de habilidades de la nueva economía y creadores de ambientes de aprendizaje del s21, habilidades para diagnosticar dificultades en los estudiantes.
2. Las tensiones anteriores contrastan con las experiencias comentadas, las que se destacan por sus concepciones que promueven el trabajo colaborativo, fomento de lo indagativo en los procesos pedagógicos, la dimensión transaccional y dialógica del fenómeno pedagógico.

3. Experiencia de Singapur y Finlandia los que detectan competencias de los aspirante para desde allí potenciar al docente temprano, donde la selección y formación los conectan con los problemas de la profesión. Con una noción de competencias vinculada a desarrollo del sujeto donde el espacio, tiempo y la confianza son pilares en esta construcción, distanciada de las concepciones economicistas de competitividad orientadas por el conocimiento, habilidades y actitudes que se requiere como capital humano para el crecimiento económico.

## 7. Análisis de la Categoría: Voz de los docentes

En la documentación en estudio, la Cumbre es el espacio donde es posible acceder, mínimamente, a la voz de los docentes:

el Secretario General Fred van Leeuwen, representante de la federación mundial de sindicatos de docentes, argumentó que muchos países se encuentran en un momento crucial de elección. A medida que se enfrentan las crisis económicas, algunos países están haciendo grandes recortes a educación y un movimiento, caracterizados como GERM (Movimiento de Reforma de la Educación Global), está socavando el compromiso con los sistemas de escuelas públicas en algunos países. GERM se basa en la desconfianza de maestros, usa medidas de responsabilidad punitiva, y hace hincapié en la elección y la competencia, que aumenta la segregación entre los estudiantes de diferentes procedencias. Van Leeuwen señaló que en Nueva Ciudad de York, las autoridades de la ciudad habían publicado recientemente las puntuaciones de evaluación de maestros a los medios de comunicación, las medidas que se consideran no válidas y son una falta de respeto para los docentes y destruye la moral. Dijo "Estos son los malos controladores de la reforma ". (Cumbre, 2012, p. 4).

El Secretario general, hace referencia a los resultados de valor agregado obtenidos por cada docente, con nombre y apellidos, publicados en la prensa el 2010 en Estados Unidos, estableciendo de manera reduccionista y causal el efecto del docente en los resultados de los estudiantes en los exámenes.

A pesar de que las instituciones en estudio, declaran trabajar con docentes no incorporan sus inquietudes respecto de los procesos de cambio que promueven para el sistema educativo. Respecto de los estándares, la visión de los docentes fue:

En Sudáfrica, la gran diversidad étnica y los ingresos significa que un maestro que es eficaz en un contexto puede no serlo en otro. En Nueva Zelanda, los profesores que enseñan a los niños maoríes tienen un conjunto diferente de competencias culturales. Hay una tendencia a querer definir estándares universales de calidad docente, pero también hay una necesidad de tomar en cuenta el contexto. (Cumbre, 2013, p.10).

Otro de los criterios que se establecen en las políticas docentes es la recompensa por avanzar en la carrera , la opinión de los docentes, es:

Suiza define tres áreas de responsabilidad de los docentes como (1) calidad de

la enseñanza de punta, (2) la obligación de trabajar en equipo con los estudiantes y otros docentes, y (3) la colaboración con los estudiantes y padres. En Suiza, los educadores no están de acuerdo con el principio de que los profesores son los responsables de resultados de las pruebas individuales de los estudiantes, ni con la idea de pago por mérito por el desempeño académico de los estudiantes. (Cumbre, 2013, p. 10).

Cabe hacer notar que la experiencia que se relata de Suiza favorece la dimensión relacional de la profesión docente por sobre los procesos individuales. Otro aspecto “(...) Donde había fuertes desacuerdos era en la conexión de la evaluación docente con la compensación, sobre todo en la forma de pago por mérito o bonificaciones...”.(Cumbre, 2013, p.21).

Por otra parte, la relación de los sindicatos con las instituciones en estudio, se observa la renuencia en la estrategia de SABER-Docentes, no incorporándolos entre los objetivos de política docente empleando como argumento la falta de evidencia. Plantean:

si bien sabemos que tener al menos un nivel mínimo de experiencia con apoyo en el aula es importante para asegurar que los profesores noveles pueden desempeñarse bien en su trabajo, hay menos pruebas concluyentes sobre la relación entre la sindicalización y la calidad de la educación. (Marco SABER-Docentes, 2013, p.7).

Posteriormente señalan:

Comparativamente, la evidencia sobre la relación entre la fuerza y las características de las organizaciones de docentes y de aprendizaje de los estudiantes es menos concluyente, y es por esta razón que las políticas relacionadas con las organizaciones de docentes no se han incluido en los 8 Objetivos de la política docente. (Marco SABER-Docentes, 2015, p.8).

En los objetivos de política docente que constituyen la propuesta de SABER-Docentes, no se incluyen los sindicatos, señalando la falta de “evidencia”, aunque:

Muchos estudios han analizado el impacto de la sindicalización en la productividad de las escuelas (Argys y Reese 1995; Eberts & Stone 1986; Hoxby 1996), el aprendizaje del estudiante (Kingdon y Trullo 2008; Kleiner y Petree 1988; Kurth 1987; Registro y Grimes 1991; Steelman, Powell & Carini 2000), los salarios de los maestros (Ballou y Podgursky 2002; Baugh & Stone 1982; Bee & Dolton 1995; Dolton y Robson, 1996), las condiciones de trabajo

(Eberts 1984; Murillo, et al 2002;. Zegarra y Ravina 2003) y la política educativa (Goldschmidt y Stuart 1986; Woodbury 1985). No obstante la evidencia sobre la relación entre las organizaciones de docentes y los logros de los estudiantes se impugna, los países con mejor desempeño difieren ampliamente en cuánto comprometen, en qué medida regulan, y cómo se organizan los sindicatos de maestros. Por lo tanto, las normas relacionadas con las organizaciones docentes no fueron incluidos en los 8 objetivos de política docente, pero siguen siendo una parte importante de la política de asignación de componente del marco. (SABER-docentes, 2013, pp.23-24).

Implícitamente, se reconoce la existencia de los sindicatos en los países de alto desempeño, aun así:

Los 8 objetivos de Política Docente no incluyen los objetivos y políticas que los países podrían querer seguir para mejorar la eficacia de los docentes, pero sobre la que no existe una base empírica para formular recomendaciones de políticas concretas, ya sea porque la evidencia sobre las intervenciones de política en un área aún no está claro o porque los sistemas educativos de alto desempeño adoptan enfoques muy diversos para alcanzar estos objetivos. Por ejemplo, no hay una tendencia clara de si (y en caso afirmativo, cómo) los gobiernos deben comprometerse con las organizaciones de docentes. (SABER-Docentes, 2013, pp.23-24).

Una de las experiencias relatadas en la Cumbre da cuenta de la relación sindicato-gobierno, en:

[Finlandia]Este grado de autonomía profesional, responsabilidad y confianza concedida a las escuelas y los maestros a su vez ha hecho la enseñanza mucho más atractiva como una carrera. Pertenecen al sindicato— el 95 por ciento de los maestros y los directores— es un socio cercano con el gobierno para lograr las reformas. (Cumbre, 2011, p.8).

La visión homogeneizadora e intervencionista del Banco, se infiere en el hecho de que las políticas que promueve tienen que coexistir en los inicios con las políticas del país, en especial las políticas vinculadas a los sindicatos, de la cual el Banco Mundial generará evidencia si estas aportan a su foco “logros del estudiante”.

Sin embargo, la recogida de información sobre las organizaciones de maestros (componente del marco Cartografía de las políticas) es todavía necesaria por varias razones. En primer lugar, mientras continúa la investigación educativa desarrollándose, es posible que en el futuro será capaz de analizar la relación causal entre el profesor, las organizaciones y los resultados de los estudiantes, y por lo tanto un área que antes no se consideraba dentro de la 8 Objetivos de

la política docente pueden ser incluidos como resultado de los nuevos avances de la investigación. En segundo lugar, las políticas sobre las que existen pocas o ninguna evidencia de su relación con el logro de los estudiantes siguen siendo parte del sistema de políticas docentes de un determinado país, y no interactúan con otras políticas que se ha encontrado impacto en el desempeño de los estudiantes. Por lo tanto, es importante documentar estas políticas con el fin de informar opciones a la política. En nuestro ejemplo, si bien no hay evidencias que vinculen las organizaciones de docentes y el logro de los estudiantes, hay evidencias que sugieren que la fuerza de las organizaciones de docentes pueden afectar la capacidad de un sistema educativo para garantizar que los mejores maestros estén en la mayoría de esas escuelas que necesitan de ellos, pero son menos deseables para trabajar. Un sistema educativo decide mejorar la eficacia docente mediante la mejora de las formas en que se asegura de que las habilidades docentes coinciden con las necesidades de los estudiantes será bien asesorado si considera las políticas, como las relacionadas con las organizaciones de docentes, que interactúan con su enfoque de la voluntad política, aunque aún no se ha establecido su efecto sobre los resultados de los estudiantes. (SABER-Docentes, 2015, p.8).

La asignación de docentes a escuelas con mayores dificultades no es solo un tema de “voluntad política” como declara el Banco Mundial, sino:

Como dijo un profesor estadounidense, "lo haría me traslado a una escuela de alta necesidad, pero me gustaría ver los servicios sociales para los padres y los niños, con liderazgo activo, con recursos e instalaciones adecuadas con flexibilidad y la libertad en el tiempo. Es sorprendente para mí cuando la atención se volvió hacia la calidad docente en escuelas de difícil personal, cuando se hace poco por abordar la veces pésimas condiciones en que los profesores se ven obligados a trabajar y los estudiantes se ven obligados a aprender. Como profesor, mi mayor temor es que se me asigne a una escuela difícil de personal, donde no está dado el tiempo y la flexibilidad para hacer los cambios que creo que son necesaria para llevar a cabo el logro del estudiante. (Cumbre, 2012, p. 15).

Esta forma de establecer las políticas educativas no involucrando a los docentes y sus sindicatos, está “(...) lejos de ser una nueva forma de democracia emergente, lo que estamos presenciando es un creciente “déficit democrático”. (Mahony y Hextall 1997a; Ranson y Stewart 1994).

A este respecto, se señala:

Sin embargo, un amplio acuerdo en la calidad de los maestros es esencial si los esquemas de evaluación deben ser creíble a los profesores y sean públicos. Contrariamente a algunas predicciones, donde los sindicatos de

docentes han sido invitados en el proceso, son participantes serios. (Cumbre, 2013, p.11).

Uno de los aspectos centrales de esta necesidad de vinculación de los sindicatos con las instituciones en estudio es la urgencia de negociar significados respecto de las visiones epistemológicas que sustentan las propuestas de cambio:

Fred van Leeuwen (...) Los sindicatos de maestros, dijo, existen tanto para proteger los intereses de sus miembros y promover la educación de alta calidad. También señaló que la Cumbre se celebra en un momento crítico: en algunos países las crisis presupuestarias están dando lugar a fuertes críticas y la denigración de los docentes y la profesión docente. También señaló que si bien existe un entendimiento común sobre la importancia de mejorar la calidad de los profesores, no necesariamente está de acuerdo con todas las partes interesadas acerca ni en la definición de "calidad" y cómo medirla. La enseñanza, dijo, es a la vez una ciencia y un arte, y algunos de sus ingredientes-tanto o más importante como la pasión y no la comunicación-los que son fácilmente medidos. (Cumbre 2011, p. 5).

Desde los sindicatos se demanda la necesidad de participar en los cambios y en la negociación de los enfoques:

Los profesores necesitan estar bien preparados Se les debe animar a asumir riesgos e innovar. Deben participar en el liderazgo cooperativo en las escuelas. Evaluación y valoración deben utilizarse para apoyar el aprendizaje del profesor, no para castigo. Van Leeuwen señaló que la Cumbre ofrecía una oportunidad única para que los gobiernos y los sindicatos sopesaran el valor de los diferentes enfoques. (Cumbre 2012, pp.4-5).

Entre las experiencias en que se han generado instancias de acuerdo, está:

Suecia, con su sistema de remuneración docente individual introducido en 1995, constituye un ejemplo interesante de un país que ha tratado de combinar una fuerte tradición de sindicalismo docente y procesos consultivos con oportunidades para dar respuestas flexibles y no estandarizadas a las condiciones de trabajo en el ámbito de la escuela. Al comienzo el sistema estaba fuertemente disputado por los sindicatos y las organizaciones de docentes, pero ahora disfruta de más del 70% de tasa de aprobación entre los maestros sindicalizados. (OCE, 2011, p.47).y (OCDE, 2012, p. 67).

Las experiencias en resultados de estas negociaciones, en la cual:

los sindicatos, los líderes de los maestros, y los comisionados estatales de educación están trabajando en estrecha colaboración con el Departamento de Educación de EE.UU. para diseñar la iniciativa RESPETO (...) El objetivo es a la vez mejorar la calidad de la enseñanza como también el atractivo y el status de la profesión y elevar la voz de los maestros en el nivel federal, estatal y en la política educativa local. En la iniciativa RESPETO las discusiones están considerando ideas audaces para el cambio sistémico de la profesión docente. Los temas principales incluyen: la reforma de las escuelas normales y hacerlas más selectivas; reforma a la indemnización, la creación de nuevas trayectorias de carrera para los docentes; la mejora de la mentoría y desarrollo profesional, dando a los profesores más tiempo para la colaboración; y construcción de sistemas de evaluación docente basados en múltiples medidas. (Cumbre, 2012, p. 8).

Como vemos es posible la participación docente en los objetivos de política docente:

En su discurso de apertura, Fred van Leeuwen, Secretario General de la Internacional de la Educación, la federación mundial de sindicatos de maestros, hizo hincapié en la importancia de este diálogo continuo entre los gobiernos y la profesión docente. La Cumbre da la oportunidad de tratar de contrarrestar algunas de las tendencias nocivas, como el alto riesgo de la evaluación docente sobre la base de resultados de exámenes estandarizados, y por la sabiduría colectiva de la profesión que puede ser aprovechada en la reforma educativa. Las políticas educativas, de hecho, han evolucionado como resultado de las Cumbres. Señaló que la investigación muestra que los entornos escolares colaborativos que capacitan a los docentes son los entornos de aprendizaje de mayor éxito para los estudiantes (Cumbre, 2013, p.21).

Esta vinculación es fundamental, del análisis de la documentación no se podría sostener que “Las políticas educativas, de hecho, han evolucionado como resultado de las Cumbres”, en este mismo espacio y a partir del análisis de los argumentos se evidencia la tensión por imponer una racionalidad hegemónica, coincidente con la visión del Banco y la OCDE cuya concreción en terreno se desarrolló en el Proyecto MET.

Pero el hecho es que muchos de los países con alto desempeño estudiantil también tienen fuertes sindicatos docentes. En países con mejor desempeño educativo, es altamente probable que en ese país, se esté trabajando constructivamente con sus sindicatos y traten a sus profesores como socios profesionales de confianza(...) temas de la negociación colectiva se pueden separar con éxito de los temas profesionales, donde los maestros y sus organizaciones colaboran con el personal del Ministerio y en los órganos

autónomos para supervisar el trabajo de ingreso, disciplina y desarrollo profesional docente. Por último pero no menos importante, los sindicatos de docentes han desarrollado sus capacidades de investigación significativamente en los últimos años. Sus unidades de investigación han desarrollado nexos internacionales, principalmente a través de la red de investigación de Educación Internacional. Dentro de los países, hay evidencia de los crecientes vínculos entre los investigadores de los sindicatos y sus homólogos en los ministerios y los institutos de investigación independientes y universidades. Estos avances son importantes porque pueden facilitar un diálogo constructivo basado en la investigación y en la evidencia.(OCDE, 2011, p.56).

Este es un aspecto crucial para los sindicatos, fundamentar desde la investigación su ámbito de preocupación y acción, enriqueciendo sus ideas para combatir “(...) el silenciamiento de las voces de los docentes en la producción de políticas... se trata de establecer (...) formas más inclusivas y socialmente justas de educación para todos. (Lingard, 1995). Más aún cuando:

Los resultados de aprendizaje en la escuela son el resultado de lo que sucede en las aulas, por lo tanto las únicas reformas que se puede esperar que sean eficaces son aquellas que son exitosamente implementadas en las aulas. El compromiso docente con el desarrollo y la aplicación de la reforma educacional es por tanto crucial, y la reforma escolar no funcionará a menos que cuente con el apoyo desde abajo hacia arriba. Esto exige a los responsables del cambio tanto a comunicar bien sus objetivos como a involucrar a los actores que se ven afectados. Pero también requiere que los maestros contribuyan como arquitectos del cambio, no sólo como sus ejecutores. Algunas de las reformas más exitosas son aquellas que cuentan con el apoyo de sindicatos fuertes más que aquellas que mantienen el rol sindical débil (OCDE, 2011, p.51).

Que importante es que se lleve a cabo lo enunciado en el el Informe (OCDE, 2011):

***Los profesores tienen que ser agentes activos, no sólo en la aplicación de las reformas, sino también en su diseño(sic).(p.53).***

Respuesta a la pregunta clave 7:

¿Cuáles son las vías de participación y voz de los docentes en estos procesos?

El análisis de las fuentes documentales nos llevan a concluir que el Banco Mundial se niega rotundamente a la participación de los sindicatos docente, ninguno de sus ocho objetivos de política docente los considera argumentando que no hay “evidencia”, para sostener de que los sindicatos inciden positivamente en el logro en resultados de aprendizaje del estudiante, deja abierta la posibilidad de que en el futuro, con más “evidencia” se puede evaluar esta posibilidad, desde consideraciones en que las reformas tienen dificultades o lento desarrollo por la intervención de los sindicatos en estas. Ben Levin diría “Dejemos de echar la culpa a los sindicatos de la educación”, título de uno de sus libros, esta afirmación tiene relación con su argumento respecto de “Ahora bien, es interesante observar que casi todos los países con la mejor aplicación de medidas educativas internacionales tienen sindicatos de docentes fuertes.

Evidencia generada internamente por el grupo de asesores del propio Banco. Por otra parte, la OCDE mantiene un discurso ambiguo en la incorporación de la voz de los docentes. En sus Informes de Antecedentes a las Cumbres se matiza la argumentación, siendo los resultados PISA desde donde se prescribe la “eficacia docente”, así también la encuesta Talis presentada como un espacio de participación docente.

En cuanto a las Cumbres, es un espacio valorado por los participantes donde el objetivo clave que se explicita es lograr que las reformas se realicen a través de un diálogo social constructivo entre las autoridades educativas y la profesión docente organizada. Por ello, llama la atención que los organizadores, donde están los sindicatos y otros docentes, no consensuaran la publicación de los encuentros, transformándose la Memoria de la Cumbre en una publicación oficial, donde se constata la poca frecuencia de las intervenciones de los docentes en algunas de las conclusiones se validan los planteamientos de la OCDE respecto a políticas docentes.

En las Cumbres cuando la voz de los docentes se consigna en los discursos, opiniones y relato de experiencias aflora la problemática de las condiciones docentes, las dificultades de implementación de las reformas , las necesidades de desarrollo profesional de acuerdo a sus necesidades, experiencias de docentes que no son escuchados para la toma de decisiones acerca de lo que requieren sus estudiantes. La

riqueza de la diversidad de experiencias y competencias docentes para trabajar desde perspectivas inclusivas.

## CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El análisis de las categorías del estudio permiten elaborar una serie de conclusiones, respecto a la argumentación discursiva desarrollada y en altísimo grado compartida por las instituciones en estudio.

En primer lugar, podemos señalar que las categorías para el análisis están todas relacionadas entre sí, formando una verdadera *red* conceptual. Aún más, se trata de relaciones que incluso se piensan como *causales*. El objetivo socio-político central es el crecimiento económico, cuya manifestación indiciaria es el PIB. El capital humano es una de las causas centrales del PIB y por tanto del crecimiento económico. La educación es la actividad responsable de la formación de capital humano, de su aumento y de su calidad. A nivel educacional, el capital humano (conocimientos, habilidades, etc., individuales) se manifiesta como resultados de aprendizaje. La calidad de estos resultados de aprendizaje depende fundamentalmente de la eficacia de la acción educativa del docente, en el aula. Por consiguiente, se debería asegurar que el docente sea eficaz, para con ello asegurar que se produzcan resultados de aprendizaje en el estudiante, lo que a su vez aseguraría la existencia del capital humano, lo que a su vez aseguraría crecimiento económico.

Las argumentaciones anteriores lleva a pensar que todas las dimensiones de la política educacional deben alinearse y aportar al logro sistemático y sistémico de una docencia eficaz y que redunde en resultados de aprendizaje. El análisis de las categorías muestra muy claramente que la evaluación docente, la formación inicial docente, el desarrollo profesional, los criterios de ingreso y de egreso en la profesión, etc., todas estas dimensiones, deben a su vez articularse en torno a la relación causal docencia eficaz-resultados de aprendizaje, la que está a su vez articulada con la argumentación sobre capital humano y, a través de ella, con la argumentación sobre crecimiento económico.

Lo importante de considerar es que asistimos a la configuración de una vasta *articulación* de ideas y argumentos, articulación que gira en torno al eje conceptual complejo de *crecimiento económico-capital humano-resultados de aprendizaje-docencia eficaz*.

En segundo lugar, siendo la inversión en educación la preocupación central – económica y socio-política- de estas instituciones, es esta cadena relacional la que *da sentido* a la inversión en educación, con todo lo que ello implica. El esfuerzo por mejorar la educación solo tiene sentido en términos de obtención y aumento de los resultados de aprendizaje. Porque el aprendizaje solo tiene sentido en términos de capital humano, es decir, en términos de adquisición de elementos (conocimientos, habilidades, etc.) que a su vez solo tengan sentido en términos de capacidades de trabajo que incidan favorablemente en el crecimiento económico. Lo que no tenga sentido para el crecimiento económico tampoco tiene sentido en términos de esfuerzo social y de inversión, y no tiene sentido a nivel educacional.

En tercer lugar, algo que, como veremos más adelante, posee importantes implicancias semióticas. Esta cadena relacional implica un particular *reduccionismo*. El desarrollo social aparece reducido solo a su dimensión económica. El crecimiento económico aparece reducido solo a su aspecto de ‘fin’, desapareciendo su aspecto de posible ‘medio’ (de desarrollo humano, por ejemplo). Lo ‘humano’ de la fuerza de trabajo aparece reducido a su supuesto carácter de ‘capital’, es decir, a su dimensión de elemento de inversión con fines productivos y de retorno finalmente financiero. El aprendizaje aparece reducido a su dimensión de “resultados” con sentido productivo. La enseñanza aparece reducida a su dimensión de eficacia en la producción de tales resultados (de aprendizaje) con sentido productivo.

En cuarto lugar, lo anterior implica que estamos frente a una red conceptual de carácter semiótico. Precisamente, la argumentación discursiva compartida por el Banco Mundial, la OCDE, las Cumbre y el Proyecto MET, existe como una articulación de ideas que funcionan como un sistema de signos que se interpretan y refieren los unos a los otros. De tal manera que un signo (ejemplo, la idea de crecimiento económico expresada por el PIB) moviliza a otro signo como su intérprete (ejemplo, la idea de capacidades individuales como capital humano) y este a su vez moviliza a otro signo (ejemplo, el aprendizaje como adquisición de estas capacidades individuales como capital humano), el cual a su vez moviliza –por ejemplo- la idea de evaluación por valor agregado como entonces la manera correcta de evaluar el resultado de la adquisición de tales capacidades individuales como manifestación de capital humano, etcétera.

En suma, es la articulación semiótica de estas ideas lo que las hace solidarias de una misma argumentación discursiva que permite entonces resignificar lo educacional de una manera determinada. Se logra así articular coherentemente un conjunto de ideas que permiten entender e interpretar los diversos aspectos de lo educacional de una manera específica. En esto radica precisamente la potencial fuerza práctica de este verdadero *sistema* argumentativo generado por estas instituciones en estudio. Lo anterior nos lleva a reconocer que estamos entonces frente a lo que George Herbert Mead llamó un “universo de discurso”, es decir, un mundo de significados compartidos que permite crear formas consensuadas de acción individual y grupal. Un universo de discurso que, de hecho, puede ser fuente de poderosas representaciones sociales y con ello crear formas crecientemente universales de grupo y socializaciones. Todo esto, en la medida en que este discurso logre hegemonizar la política educacional, las ideas pedagógicas y la acción educativa.

En sexto lugar, la argumentación discursiva del eje Banco Mundial-OCDE-MET apunta a resolver uno de los problemas más antiguos y esenciales de la práctica educativa. De esto proviene gran parte de la ‘racionalidad’ que ella comienza a proporcionar a los cambios educacionales del siglo XXI.

La educación se ha enfrentado permanentemente durante los últimos cuatro siglos a un dilema que está claramente sugerido por la famosa frase de Montaigne de que “más vale una cabeza bien hecha que una cabeza bien llena”. Es decir, de si lo más importante es una cabeza que sepa mucho o una cabeza que piense bien. En suma, de si lo esencial es la transmisión de conocimientos o el desarrollo de capacidad de pensamiento. Hasta ahora lo que ha prevalecido en la política educacional es la opción por la transmisión de conocimientos. Pero a fines del siglo XX se comenzó a consolidar una perspectiva de política educacional que reformuló el problema en términos de cambio paradigmático. Buenos ejemplos de ello son los siguientes. Desde las ciencias cognitivas, Jerome Bruner planteó la necesidad de abandonar el tradicional enfoque de “transmisión”, para el cual la acción educativa se reduce a “una *transmisión* de conocimiento y de valores desde aquellos que saben más *hacia* aquellos que saben menos”, por un enfoque “transaccional, negociador, hermenéutico”, lo cual sintetiza muy bien los planteamientos educativos provenientes

tanto del así llamado “constructivismo” como del “pragmatismo” (desde John Dewey, Lev Vygotsky, etc.).

Por otro lado, desde el ámbito de la práctica educacional, surgió la crítica que Robert Barr y John Tagg hicieron del tradicional “paradigma instruccional” y su propuesta de reemplazarlo por un nuevo “paradigma del aprendizaje” (Barr y Tagg 1995; Tagg 2003). Todo esto, y sobre todo los planteamientos de Barr y Tagg, se concretizaron en la propuesta que fundamenta los esfuerzos actuales de reforma de la educación superior en Europa (desde los acuerdos Bologna hasta el actual Proyecto Tuning) de asumir un cambio paradigmático, el cual consiste en avanzar desde una “educación centrada en la enseñanza” hacia una “educación centrada en el aprendizaje”.

El discurso del eje Banco Mundial-OCDE-Cumbres y Proyecto MET, representan, en este sentido, una fórmula de ruptura extrema con el paradigma transmisivo-instruccional. Aunque de una manera parcial y limitada, poner como finalidad de la acción educativa la obtención de resultados de aprendizaje, y subordinar la enseñanza a la obtención de estos resultados, significa efectivamente avanzar hacia una educación centrada en el aprendizaje. Y ello permite incluso absorber (y articular) aspectos de la tradicional propuesta constructivista y pragmatista de una primacía del pensamiento por sobre el conocimiento (que ve el aprendizaje de conocimientos al servicio del desarrollo de capacidades cognitivas de nivel superior, por ejemplo). Lo cual deja en buen pie a este universo de discurso para ser fuente de representaciones sociales que eventualmente se depositen y puedan rearticular el sentido común pedagógico, convirtiéndose en ideas-fuerza que efectivamente proporcionen guía a la práctica educacional en sus diversas dimensiones. En suma, se trata de un discurso de gran disposición y fuerza modernizadora, que en gran parte converge con argumentos centrales de la ciencia contemporánea.

En séptimo lugar, la política, en sus diversos ámbitos (política educacional, de gasto público, tributaria, etc.) debe orientarse a cementar esta relación crecimiento económico-capital humano-resultados de aprendizaje-docencia eficaz. Y por tanto a consolidar esta visión y esta práctica de la educación como un medio, del crecimiento

económico como el fin, y del capital humano como el puente constructivo de esta relación entre los medios y los fines .

Propuestas:

Primero, sería importante, para futuras investigaciones, y para contrastar los argumentos de estas instituciones aquí analizados con el progreso educativo real de países como Finlandia y Singapur. Está fuera hipótesis que sus políticas educativas son más amplias y complejas que las políticas directamente implicados en la formulación del Banco Mundial, por ejemplo.

Segundo. Sería importante investigar las actitudes de los profesores y el desempeño real del personal docente relativas a los argumentos de estas instituciones, que se aplican en la realidad de países específicos y actividades concretas de la reforma educativa. Especialmente, cómo se reaccionan en los centros e instituciones de educación básica, secundaria y superior ante las prácticas del personal docente en la reforma del proceso pedagógico en el aula misma.

Tercero. También es importante averiguar cómo las políticas inspiradas en los argumentos del Banco Mundial, la OCDE y el Proyecto MET se traducen en actividades de estudiantes en el aula y cómo las organizaciones estudiantiles, reaccionan ante las mencionadas políticas.

Cuarto. También es importante investigar cómo estas políticas y estos argumentos se refieren a la investigación científica contemporánea en neurociencias, en ciencias cognitivas y en las ciencias sociales. En particular, cómo la búsqueda de la evidencia práctica que es la característica del Banco Mundial, por ejemplo, se contrasta con los hallazgos de la ciencia pura.

## CAPÍTULO IX BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Acemoglu, D., y Robinson, J. (2012): *¿Por qué fracasan los países?*. Barcelona. Ediciones Deusto.
- Ahmed, JU. (2010). *Documentary Research Method: New Dimensions*. Indus Journal of Management & Social Sciences, 4(1):1-14 0
- Ahmed, JU (2009). *Action Research: A New Look*. KASBIT Business Journal, 2(1&2):19-32 .
- Aldersgate Group (2012): *Skills for a New Economy*. Leaders for a sustainable economy. <http://www.aldersgategroup.org.uk/themes/new-economy>
- Alonso, L. E. (1998) *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Editorial Fundamentos.  
(<http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/alonso-cap-2-sujeto-y-discurso-el-lugar-de-la-entrevista-abierta.pdf>)
- Apple, M. (2006). *Educating the “Right” Way Markets, Standards, God, and Inequality*. Routledge.
- Apple M.(2003). *Argumentando contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo: luchas por una democracia crítica en educación*. Conferencia. Centro de Profesorado de Sevilla.
- Arancibia, V. (1994). *Formación y capacitación de los profesores. Impacto en el aprendizaje en los Estados Unidos*. Proyecto Principal de Educación. Boletín 34.
- Asia Society. (2011, 2012, 2013, 2014, 2015) *International Summit on the teaching profession*. <http://www.istp2015.org/previous-summits.html>
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo Veintiuno editores. Mexico.
- Baines, L y Kent, G (2003). *Disengagement and Loathing in High School*. Educational HORIZONS.
- Baines, L (2010) adaptado de *The Teachers We Need vs. The Teachers We Have* (Rowman & Littlefield).
- Barro, Robert J. (1999). *Determinants of democracy*. Journal of Political Economy 107(S6). Journal of Political Economy 107(S6): 158-183.
- Barro, Robert (2002): *Cantidad y calidad del crecimiento económico*. Revista: Economía Chilena. Vol. 5, No2.

- Barro, R. (2003): *Determinants of economic growth*. Journal of Political Economy 107(S6). Journal of Political Economy 107(S6)
- Becker. Gary S. (1993). *Human capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. The University of Chicago Press. Chicago and London. The National Bureau of Economic Research. Third Edition.
- Breakspear, Simon (2012) *The policy impact of Pisa: an exploration of the normative effects of international benchmarking in School System Performance*. OCDE.
- Bryant, A. (2009). *Grounded Theory and Pragmatism: The Curious Case of Anselm Strauss*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 10, No 3. Aº.
- Bruns. B. y Luque.J. (2014). *Great Teachers how to raise student learning in Latin America an the Caribbean*. The World Bank Group. Washington, D. C.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica* (3a ed.). Madrid: Morata España.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. SAGE, Publication.
- Charmaz, K., Clarke, A., Corbin, J., Morse, J, Bowers., B Noerager, P. (2009). *Developing Grounded Therory . The second generation*. Left Coast Press. California.
- Cochran-Smith y Zeichner (2005). *Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado*.
- Coe R, Cesare, A et all. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Durham University.
- Cole, Peter (2012). *Linking effective professional learning with effective teaching practice*.
- Contreras, J. (1999). *El sentido educativo de la investigación*. en A. Pérez Gómez et. al. *Desarrollo profesional del docente Política, Investigación y Práctica*. Madrid, Akal.
- Danielson, Charlotte (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Documento Nº51. PREAL, UNESCO.

<http://www.gse.upenn.edu/pdf/Competencias%20docentes.pdf>

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass Inc Pub.

Darling-Hammond, (2006). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Ed. Jossey Bass.

Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., y Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. National Staff Development Council.

Delgado, J. M. et al. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Ed. Síntesis. Madrid.

Denscombe M. (2010) *The Good Research Guide*. Open University Press McGraw-Hill Education. England.

Elmore, R. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement the imperative for professional development in education*. Albert Shanker Institute.

Fenstermacher (1998). *Teaching On Both Sides of the Classroom Door*.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata S. L. , Madrid.

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI, Argentina, Editores.

Gates, Bill (2010). *Speeches: National Charter Schools Conference*

<http://www.gatesfoundation.org/Media-Center/Speeches>

Gates, Bill (2010). *Speeches: Council of Chief State School Officers*.

<http://www.gatesfoundation.org/Media-Center/Speeches>

Gates, Bill (2012). *Speeches Education Commission of the States Annual Conference*

<http://www.gatesfoundation.org/Media-Center/Speeches>

Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*. Ed. Gedisa. Barcelona.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós, Barcelona

Glaeser, et all (2006). *Why does democracy need education? National Bureau of Economic Research*.

Glaser y Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Goodlad, J. (1997). *In Praise of Education John Dewey Lecture*.

- Goodlad, J. et al. (2001). *Developing Democratic Character in the Young*. Institute for Educational Inquiry. Wiley E-book.
- González, F. (2000). *Investigación y actividad educativa. una concreción a la diversidad social y cultural*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4 (1).
- González, F. y Macías, E. (2004). *En torno al tema de la calidad en educación. Realidad y leyes*. Revista Complutense de Educación Vol. 15 Núm. 1. ISSN: 1130-2496.
- González J., Félix (2005). *La investigación como actividad formativa y práctica profesional de los docentes*. Tendencias Pedagógicas 10. U. Complutense de Madrid.
- González J., Félix (2005). *El magisterio: una mirada sobre el tránsito de la paideia al idealismo*. Tendencias Pedagógicas 14. U. Complutense de Madrid.
- Guba. E.G. (1981) *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. Eric(ECTJ Anual, vol. 29, 2 pp. 148 a 165).
- Habermas, J. (1997): *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid, Tecnos.
- Habermas, J. (1997) : *Teoría de la acción comunicativa*, Ed. Helder. B. Aires.
- Hanushek y Woessman (2007): *Education Quality and Economic Growth*.
- Hanushek, Woessmann (2008). *The Role of Cognitive Skills in Economic Development*. Journal of Economic Literature. Vol.46:3, p.607–668
- Hanushek, Woessman (2009). *Poor student learning explains the Latin American growth puzzle*. Vox, August 14.
- Hanushek, E.A., and Rivkin, S.G. (2010). *Generalizations About Using Value-Added Measures of Teacher Quality*. American Economic Review, 100 (2): 267–271.
- Hanushek, Woessmann (2011). *Handbook of the economics of education*. Vol.4. Elsevier.
- Hanushek, Woessmann (2012). *Schooling, educational achievement, and the Latin American growth puzzle*. Journal of Development Economics 99, p.497–512
- Hanushek y Rivkin (2012). *The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy*. Annual Reviews Economics. V.4, p.131-159. www.annualreviews.org
- Hanushek, (2014): *Boosting Teacher Effectiveness*.
- Hanushek, E., Woessmann, L (2015): *Skills, Mobility, and Growth*. Ninth Biennial Federal Reserve System Community Development Research Conference.

- Heckman James (2011). *El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano*. Dialnet. Perfiles y perspectivas.
- Hernández Sampieri, R. H. et al (2006) *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. McGraw-Hill. Interamericana. México.
- Hernández Sampieri, R. H. et al (2010) *Metodología de la investigación*. Quinta edición. McGraw-Hill. Interamericana. México.
- Hunter, M. (1982). *Mastery teaching. Increasing Instructional Effectiveness in Elementary and Secondary Schools*. Corwin Press.
- Jackson, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. E. Morata. Barcelona.
- Kane, T. Kerr K., Pianta R. Ed.(2014). *Designing Teacher evaluation systems*. Bill&Melinda Gates Foundation- Jossey-Bass. <http://www.gatesfoundation.org/Media-Center>
- Keeley, Brian (2007). Capital humano: Cómo influye en su vida lo que usted sabe. Biblioteca Integral. Ediciones Castillo SA. OCDE (Percepciones de la OCDE).
- Klees (2012). *Chapter 4 World Bank and Education. Ideological Premises and Ideological Conclusions*. The world bank and education. Critiques and alternatives).
- Kuhn, T.(.) *“Estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica.
- Lincoln y Guba. E. G. (2002):“ *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*” En Denman, C y JA. Haro (comps) Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. El colegio de Sonora, Hermosillo, Sonora (pp.113-145).
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Oxon: Taylor & Francis.
- Macías, E. (1998) *La formación de los tutores de prácticas de los maestros de educación infantil*. Comunicación presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98
- Macdonald, K. (2012). *Strengthening Education Quality in East Asia SABER. Chapter 4 Struggling with Quality*, East Asia Pilot- 2012- UNESCO- WORLD BANK (p.4).
- Mahony P. y Hextall I, (2000). *Reconstructing Teaching Standards, performance and accountability*. Routledge Falmer.
- Mattos. M.A., Andrea (editor) (2009). *Narratives on teaching and teacher education*. Palgrave MacMillan,. New York.

- Menter, I. (2010). *Teachers formation training and identity a literature review*. Creativity, Culture and Education Series.
- MET Project. Research paper. (2012). *Learning about Teaching*. Bill&Melinda Gates Foundation- Jossey-Bass. <http://www.gatesfoundation.org/Media-Center>
- MET Project. Research paper. (2012). *Asking Students about Teaching*. Bill&Melinda Gates Foundation- Jossey-Bass. <http://www.gatesfoundation.org/Media-Center>
- MET Project. Research paper. (2013). *Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching*. Bill&Melinda Gates Foundation- Jossey-Bass. <http://www.gatesfoundation.org/Media-Center>
- MET Project. Research paper. (2013). *Feedback for Better Teaching*. Bill&Melinda Gates Foundation- Jossey-Bass. <http://www.gatesfoundation.org/Media-Center>
- MET Project. Research paper. (201 ). *Gathering Feedback for Teaching* Bill&Melinda Gates Foundation- Jossey-Bass. <http://www.gatesfoundation.org/Media-Center>
- Moore, Alex (2004): *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. Routledge Falmer. London.
- Molina, V. (2016) *Educación, Evolución e Individuación*. Revista PRELAC 2. UNESCO.
- Molina V. (2016) *Currículo, Competencias, Noción de enseñanza-aprendizaje*. Revista PRELAC 3. UNESCO.
- Mincer, J. (1981). *Human capital and economic growth*. National Bureau Of Economic. Working Paper No. 803 Research.
- Naciones Unidas (2014): *El camino hacia la dignidad para 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta*. Informe de síntesis del Secretario General sobre la agenda de desarrollo sostenible después de 2015
- Not, Louis (1987). *El estatuto del sujeto en las situaciones pedagógicas*. Educar.
- OCDE (1998) *Human Capital Investment. An International Comparison*. Centre For Educational Research And Innovation.
- Keeley. B. (2007) *Capital humano: Cómo influye en su vida lo que usted sabe*. Biblioteca Integral. Ediciones Castillo SA. OCDE
- OECD (2011, 2012, 2013, 2014, 2015). *International Summit Final Report*. <http://www.istp2015.org/documentation.html>
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools-*

- OCDE (2013b) Education at a Glance 2013 : *OECD Indicators*, OECD Publishing.  
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- OCDE (2015). *Universal Basic Skills: What countries Stand to gain*
- Petitorius, S. G. (2012). *The Implications of Teacher Effectiveness. Requirements for Initial Teacher Education Reform*. Journal of Social Sciences 8 (3): 310-317.
- Pritchett et al, (2006). A Millennium Learning Goal: Measuring Real Progress in Education. The Center for Global Development.
- Reichertz, J. (2010). *Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 11, No 1. A°13.
- Reynolds, D, Tedlie Ch. (2003). *The International Handbook of school effectiveness research*. Taylor & Francis e-Library.
- Scheerens J. Creemers, B (1992). *Conceptualizing school effectiveness*. Institute for Educational Research, University of Groningen, The Netherlands.
- Scheerens J. Witziers, B. y Steen, R. (2013). Metaanálisis escuelas efectivas.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- Schultz, Theodore W.(1961). *Investment in human capital*. The American Economic Review, vol 51, N°1.
- Schultz, Theodore W.(1972). *Human Capital: Policy Issues And Research Opportunities*- Economic Research: Retrospect and Prospect Vol 6: Human Resources Education Strategy 2020. The Role of Cognitive Skills in
- Sen, Amartya (1999) *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta.
- Shulman, L. S. (2005). *Conocimiento y enseñanza, fundamentos de la nueva reforma*. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 9(2), 1–30.
- Shulman, L. S., y Shulman, J. H. (2004). *How and what teachers learn: a shifting perspective*. Journal of Curriculum Studies, 36(2), 257 – 271.
- Siquiera, A. et al (2012): *World Bank Education Strategy 2020: nothing new, or the same old gospel*. The World Bank and Education. Critiques and alternatives. Chapter 5
- Smith A. (1776). *The wealth of nations: Book 1*. Economic Development
- Stake, R. E: (2005) *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata SRL.

- Strauss A. Y Corbin J. (Edición 1998 y 2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Ed. Universidad de Antioquia. Colombia.
- Tamatea, Laurence (2005) *The Dakar framework: constructing and deconstructing the global neoliberal matrix*, *Globalisation, Societies and Education*, 3:3, 311-334.
- Taylor y Bodgan (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós. Buenos Aires.
- Tedesco, J. (1996). *La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. Nueva Sociedad*, 74, 89.
- UNESCO/OCDE (2002). *Financiamiento de la Educación-Inversiones y rendimientos*. Análisis de los indicadores mundiales de la educación. Edición 2002.
- UNESCO(2013). *Estrategia Regional sobre Docentes. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*.
- UNESCO(2013/2014). *Teaching and learning: Achieving quality for all*.
- Valles, Miguel S. (1999) *Técnicas cualitativa de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis, S:A. España.
- Van Manen, Max (1998) *El tacto en la enseñanza*. Ed. Paidos.
- Vega, E. & Ganimian, A. (2011). *What Are the Teacher Policies of Top-Performing and Rapidly-Improving Education Systems?*. Education Sector Human Development Network The World Bank. . <http://saber.worldbank.org/index.cfm>
- Vega, E. & Ganimian, A., Kaufman, L. (2011). *How Can We Classify Education Systems According to Their Performance on Core Teacher Policy Goals?* . <http://saber.worldbank.org/index.cfm>
- Vega, E. & Ganimian, A. (2011). *What Are the Different Profiles of Successful Teacher Policy Systems?* . <http://saber.worldbank.org/index.cfm>
- Waples, D, Charters, W. (1929). *The Commonwealth Teacher -Training Study*. The University Chicago. Illinois.
- Woods P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la Etnografía en la educación*. Paidos.
- World Bank (2011). *Teacher Policies Around the World Objectives, Rationale, Methodological Approach, and Products*. <http://saber.worldbank.org/index.cfm>

- World Bank (2011) *Framework Strategy 2020. SABER: Learning for all. Investing in People`s Knowledge and skills to Promote Development.*  
<http://saber.worldbank.org/index.cfm>
- World Bank (2012). *What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession.* <http://saber.worldbank.org/index.cfm>
- World Bank (2012). *Improving Learning Through effective Teacher policies.* Education notes. . <http://saber.worldbank.org/index.cfm>
- World Bank (2012). *Strengthening Education Quality in East Asia.* SABER.
- World Bank (2013). *What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper.* SABER- Teachers. <http://saber.worldbank.org/index.cfm>
- World Bank (2013). *Saber - Teachers Section 1. Overview Of The Education System.*  
<http://saber.worldbank.org/index.cfm>
- World Bank (2014). *SABER Annual Report 2014 Strengthening Education Systems to Achieve Learning for All.* World Bank Group.  
<http://saber.worldbank.org/index.cfm>
- World Bank (2014). *SABER in Action: An Overview Strengthening education systems to achieve learning for all. SABER in Action: Quality Teaching.* .  
<http://saber.worldbank.org/index.cfm>
- World Bank (2014). *SABER in Action: Quality Teaching. Driving success in education.* . <http://saber.worldbank.org/index.cfm>
- Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods.* Fourth Edition. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Zeichner, K. (2010). *Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S.* Teaching and Teacher Education 26. Elsevier.
- Zeichner, K. (2012) *Dos visiones de la enseñanza y la formación de docentes para el siglo XXI.* Política Social, Educación y Estudios Unidad de Investigación. North Dartmouth: Centro de Análisis de Políticas /UMass Dartmouth.
- Informe metas 2021: *Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios.* CEPAL, OEI, Secretaría Iberoamericana.

## 2. LISTA DE REFERENCIAS TRADUCIDAS PERSONALMENTE:

(Tuning, 2014). Tuning was unique and first by integrating the concepts of competences and learning outcomes 1) by stating that level of competence should be expressed in terms of learning outcomes statement as well as vice versa and 2) by relating both concepts to the definition of profiles for subject areas. .

(Apple, 2005) “For neoliberals, one form of rationality is more powerful than any other—economic rationality. Efficiency and an “ethic” of cost-benefit analysis are the dominant norms.”

(Charters W. & Waples D., 1928) what the professional practitioner does under modern conditions of practice. From the objective record of what he does it attempts to derive the determination of what he must know and what he must be to perform these duties effectively... determine the technical knowledge and skill actually used by the practitioner.

(Charters W. & Waples D., 1928) The standardizing movement has represented a great reform. As the result of it phenomenal improvement in almost every form of professional education has taken place within the last quarter-century.

(Gibboney, R, 1987) Hunter might do two things to improve the model within its present structure. First, she needs to state the fundamental values that direct the model and let the whole content reflect these aims. Second, she should describe and practice a better learning process for "trainees." That process should include readings, more time for reflection and discussion, and less time for didactic instruction. I would still be uneasy about the epistemological roots of the model, but the great thing about thought is that it is an open-ended, self-correcting process in which "goods" and "bads" can be brought into a controlled relationship.

(Gibboney, R, 1987) Fundamental reform must begin with ideas, not techniques. Practice always follows ideas. This means that principals and teachers must make explicit the unexamined ideas and assumptions that make schools the unstimulating places they are. Educators must read, think, talk, and test ideas in practice They must

ask: What must we know and value and act on in this school to cultivate the intelligence and sensitivities of teachers, students, and administrators.

(Scheerens J. 1992) this typology may not entirely capture the essence of "focus on teaching and learning", it provides a useful framework for pinning down measurable factors that indicate important practical manifestations of this focus.

(Pritchett et al, 2006) Even though Brazil is on track to meet the MDG, our estimates are that 78 percent of Brazilian youth lack even minimally adequate competencies in mathematics and 96 percent do not reach what we posit as a reasonable global standard of adequacy. Mexico has reached the MDG—but 50 percent of youth are not minimally competent in math and 91 percent do not reach a global standard. While nearly all countries' education systems are expanding *quantitatively* nearly all are failing in their fundamental purpose. Policymakers, educators and citizens need to focus on the real target of schooling: adequately equipping their nation's youth for full participation as adults in economic, political and social roles. .

(Hanushek, 2014) it was possible to identify the true impact of teachers on students. This work, now generally called value-added analysis, demonstrated that some teachers consistently get greater learning gains year after year than other teachers. In fact, the average learning gains associated with a teacher provide a convenient metric for teacher effectiveness.

(OCDE, 1998) Any strategy to enhance human capital needs to recognise the influence of the social settings in which it is created and used: schools, organisations, labour markets, communities, and national institutions and cultures. However, human capital itself remains an individual characteristic. It should not be confused with social capital, which refers to aspects of social life – the existence of networks, norms and relationships – that enable people to act together, create synergies, and build partnerships. Coleman (1990), showed how social capital can influence the ability to acquire human capital, for example when strong communities enhance learning at school. Social capital sets also the context in which human capital can be developed. .

(OCDE, 1998) The concept of human capital has been familiar in economics for at least the past thirty years (e.g. Schultz, 1961; Becker, 1964); some trace it back to the work of Adam Smith in the 18th century. This report endorses the value of the concept, rejecting the criticism that such terminology debases human dignity by likening people to packages of knowledge and skill, little different from machinery components.

(Smith, 1776) When any expensive machine is erected, the extraordinary work to be performed by it before it is worn out, it must be expected, will replace the capital laid out upon it, with at least the ordinary profits. A man educated at the expense of much labour and time to any of those employments which require extraordinary dexterity and skill, may be compared to one of those expensive machines. The work which he learns to perform, it must be expected, over and above the usual wages of common labour, will replace to him the whole expense of his education, with at least the ordinary profits of an equally valuable capital. It must do this, too, in a reasonable time, regard being had to the very uncertain duration of human life, in the same manner as to the more certain duration of the machine. .

(Smith, 1776) the improvement of the dexterity of the workman necessarily increases the quantity of the work he can perform. .

(Schultz, 1961) boldly included all of the acquired and useful abilities of all of the inhabitants of a country as a part of capital. .

(OCDE, 1998) Human capital thus constitutes an intangible asset with the capacity to enhance or support productivity, innovation, and employability.

(Mincer, 1981) Human capital as embodiment of skills is a convenient conceptualization of its role as coordinate factor of production in its contribution to national economic growth.

(Mincer, 1981) the growth of human capital is both a condition and a consequence of economic growth.

(Becker, 1993) parental investments in the human capital of their children depends on the children's abilities.

(Becker, 1993) The analysis helps explain why in all modern countries, the earnings of children are usually much closer to the average earnings of their generation than are the earnings of the parents relative to the average in their own generation.

(Becker, 1993) we assume also that the total amount of human capital accumulated, including on-the-job training, is proportional to the amount accumulated during childhood.

(Mincer, 1981) Much of the accumulation of a person's human capital takes place in the home, particularly during the pre—school stage of the life-cycle.

(Becker, 1993) Education and training are the most important investments in human capital.

(Becker, 1993) the accumulation of a tremendous amount of circumstantial evidence testifying to the economic importance of human capital, especially of education. ()

(Becker, 1993) Although human capital takes many forms, including skills and abilities, personality, appearance, reputation, and appropriate credentials, we further simplify by assuming that it is homogeneous and the same "stuff in different families.

(Mincer, 1981) Indeed, research has shown that even at the same level of family income, children in smaller families tend to be healthier, more intelligent and better educated.

(Mincer, 1981) Individuals differ in both inherited and acquired abilities, but only the latter clearly differ among countries and time periods. Human capital analysis deals with acquired capacities which are developed through formal and informal education at school and at home, and through training, experience, and mobility in the labor market.

(Mincer, 1981) argued that a primary motivation for schooling was developing the general skills of individuals and, therefore, that it made sense to measure human capital by the amount of schooling completed by individuals.

(Mincer, 1981) the search for talent by the school and by the student are activities no less productive than the search for any other scarce natural resource.

(Mincer, 1981) Human capital is augmented both by learning and by selection. The interaction of the two is efficient: The more able student learns more at the same cost.

(OCDE, 1998) that measures should ideally be able to describe the quantity, quality, and use of human capital, as well as changes over time; international indicators should do this on a comparative basis.

(OCDE, 1998) Measures of human capital have been strongly guided by what is possible to measure, rather than by what it is desirable to measure. As a result, much analysis has focused on the benefits of initial educational attainment to individuals, rather than on the more complex relationships between lifetime development of skills and competencies on the one hand, and the multiple advantages conferred by these attributes on the other.

(Eric A. Hanushek & Ludger Woessmann, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013) *there is strong evidence that the cognitive skills of the population—rather than mere school attainment—are powerfully related to individual earnings, to the distribution of income, and to economic growth.*

(OCDE, 2012) almost one in five students does not reach a basic minimum level of skills to function in society, and roughly the same proportion of students drops out of school before completing their secondary education.

(OCDE, 1998) Moreover, the pursuit of the economic objectives of education can be broadly supportive of its social and democratic aims, and to some extent of cultural and personal goals.<sup>2</sup> The promotion of skills of enquiry and problem-solving, and the

motivation and ability to learn and re-learn are relevant to themall, regardless of in which domain they are applied.

(OCDE, 1998) Human capital can be defined in many ways, but this report adopts the following meaning: “the knowledge, skills, competences and other attributes embodied in individuals that are relevant to economic activity.

(OCDE, 1998) Knowledge, skills and competences constitute a vital asset in supporting economic growth and reducing social inequality in OECD countries. This asset, which is often referred to as human capital .....As we move into “knowledge-based” economies the importance of human capital becomes even more significant than ever.

(OECD, 2013a) among the OECD countries with the largest expansion of university-level education over the past few decades, most still see rising earnings differentials for tertiary graduates, which suggests that the increase in the number of “knowledge workers” has not led to a decrease in their pay, as was the case for low-skilled workers. Skilled individuals are also more likely to volunteer, to see themselves as actors, rather than objects, in the political process, to report good health, and to trust others; and trust is the foundation on which democracies are built.

(Charmaz K., 2006) consider that grounded theory as *theory* contains both positivist and interpretivist inclinations. Glaser's (1978, 1992, 1998, 2003) treatment of theory contains strong positivist leanings. He emphasizes the development of theoretical categories that serve as variables, assumes an indicator-concept approach, seeks context-free but modifiable theoretical statements, and aims for 'the achievement of parsimony and scope in explanatory power' (1992: 116). Glaser stresses the work of using comparative methods and attributes the analytic development of theory to emergence from this comparative work; however, he treats emergent categories almost as its automatic result The place of interpretive understanding remains less clear in his position than the positivist elements.

(Charmaz K., 2006) Constructivist grounded theory is part of the interpretive tradition and objectivist grounded theory derives from positivism... however, whether you

judge a specific study to be constructivist or objectivist depends on the *extent* to which its key characteristics conform to one tradition or the other.

(OECD, 2014) In fact, education policies and practices can only be considered effective if they result in learning in the classroom.

(MET, 2011) First, whenever feasible, a teacher's evaluation should include his or her students' achievement gains.

(MET, 2011) Second, any additional components of the evaluation (e.g., classroom observations, student feedback) should be demonstrably related to student achievement gains.

(MET, 2011) Third, the measure should include feedback on specific aspects of a teacher's practice to support teacher growth and development.

(Vegas E., 2011) Research suggests that teacher quality is the main school-based predictor of student achievement and that several consecutive years of outstanding teaching can offset the learning deficits of disadvantaged students.

(Cumbre, 2013) Individual teachers are important contributors to student achievement, but they are not the only contributors. In some places, teams of teachers are responsible for groups of students, rather than individual teachers. Particularly in systems where there are significant inequalities between schools, teachers' effectiveness may be undermined by shortages of resources or weak school leadership. The quality of care provided by doctors, for example, is determined both by their individual skills and by the resources of the hospital in which they practice.

(OCDE, 2013) Teachers' work and the knowledge and skills that they need to be effective must reflect the student learning objectives that schools are aiming to achieve.

(Cumbre, 2012) In order to equip students with the competencies to be active citizens and workers, teachers need to become high-level knowledge workers, capable of creating 21st century learning environments.

(OCDE, 2012) So effective teacher recruitment, training, and ongoing professional development of teachers are crucial for student learning. And all this hinges on effective leadership.

(Cumbre, 2012) Since the quality of the teacher is the single biggest in- school factor predicting student achievement, effective teachers and school leaders are at the very heart of education policy.

(Cumbre, 2012) school (p.24) can focus on what matters most: supporting the development of effective teaching, setting school goals, measuring performance, strategically allocating resources for teaching and learning, and partnering with community institutions to support the development of the whole child. (p.24).

(Cumbre, 2013) where teachers work collaboratively with school leaders in the design and implementation of reforms and innovations. In this context, teacher evaluation can be a critical lever.

(Cumbre, 2012) Fourth: A consistent thread throughout the discussion was that high-performing systems rely on effective leadership at the school level, and have will be increasingly responsible for their own learning in the twenty- first century. Building consensus is often difficult, yet essential. Without a long-term vision and a shared dream, reforms will be fragmented and only partially implemented.

(SABER Report Ch5 Teachers, 2012) which teacher policies can raise teacher effectiveness (Goldhaber 2002; Rivkin, Hanushek, and Kain 2005). Thus, devising effective policies to improve teaching quality remains a challenge.

(Cumbre, 2012) High-quality education for all students is the result of a system, not just the work of individual highly effective teachers, or of school leaders who create pockets of excellence.

(Cumbre, 2013) Making teaching an attractive career choice in order to draw in the best possible candidates.

(Cumbre, 2013) establishing attractive employment conditions, compensation systems and career structures in order to retain good teachers and provide a stimulating context for professional growth.

are given opportunities to acquire more status and responsibility.

supporting teachers with effective school leaders; y • engaging teachers as active agents in educational reform and innovation.

(OCDE, 2013) (Cumbre, 2014) basing teacher professionalism on an evidence-based understanding of effective learning, providing teachers with a rich repertoire of teaching strategies, and fostering collaborative practice (p.11) (p.14)

(Cumbre, 2014) understand cultural differences, diagnose student problems, and differentiate instruction based on students' needs. (p.14)

(Cumbre, 2012) Research skills to diagnose and solve classroom problems based on evidence. (p.11)

offering effective in-service professional development to update and renew skills and knowledge. (p.125)

ensuring high-quality initial teacher training and providing induction and mentoring programmes once a teacher has entered the profession. P.126

(Cumbre, 2012) More mentoring for new teachers, including greater involvement of teacher preparation institutions in schools. (p.11)

(Cumbre, 2012) More emphasis on guided practice for trainee teachers in classroom settings. (p.11)

(Cumbre, 2012) Greater understanding of local and global cultures and communities. (p.11)

(Cumbre, 2012) Research skills to diagnose and solve classroom problems based on evidence. (p.11)

(Cumbre, 2012) Development of a wider pedagogical repertoire among trainee teachers, including cooperative and inquiry-based learning. (p.11)

(Cumbre, 2012) Moreover, reforms don't work if they are top-down—if teachers are treated as just “part of the problem”. Teachers need to be central to solutions; in this, teachers' unions can be powerful allies. Successful reforms also need realistic timeframes, sustained financing, and change management skills, backed by robust evidence of what works. (p.11)

(OCDE, 2011, 2012, 2014) In the case of teaching, the evidence suggests that all too often the selection process follows rules about qualifications and seniority that bear little relationship to the qualities needed to be an effective teacher.(p. 26,68,37)

(OCDE, 2011, 2012, 2014) Reducing the weight given to seniority in ranking applicants for teaching vacancies can also help reduce the risk that new teachers will be disproportionately assigned to difficult schools. (p.14, 59&66, 36).

(OCDE, 2011, 2012) These are particularly worrying shortfalls in school systems where teachers are being urged to find creative approaches to teaching in rapidly changing learning environments, yet are more likely to be rewarded for seniority, even if they are underperforming, than for self-improvement or innovation. (pp.36, 59)

(Bill Gates: Council of Chief State School Officers, Nov 19. 2010:4-5) Instead we spend a lot of money on things that have little effect on teaching or learning – like seniority. It's reasonable to suppose that teachers who have served longer are more effective – you only have to assume that skill improves over time. But the evidence says it's not true. There is a lot of money in schools that can be used to improve

student achievement – but it’s locked up in current pay structures. We have to unlock it.

(Hanushek, Rivkin, 2012).there is little relationship between experience and effectiveness in the classroom, except perhaps for teachers in their first few years. A layoff policy based on seniority thus would be expected to bear little relationship to the impact on student achievement.

(Gates, 2010). Some new innovations are in use right now. The company Wireless Generation features something it calls “Burst” technology. Teachers have handheld devices that take in data about how students are progressing – and then offer specific advice on what each kid needs to do next.

The company “Reasoning Mind” has rolled out an on-line learning system for grade school math. It gives each student a lesson that adjusts moment-to-moment, based on what she’s getting right and what she’s getting wrong. It’s a continuous progress check without the pressure of a test. Teachers can follow the program, supplement it, or override it – and they can instantly view reports on how each child is doing. (p.2).

(Gates, 2012) And the returns in student achievement will be many times the investment.

(Gates, 2012). keeping a video of the entire class activity is very straight forward. It hardly costs anything. So if a teacher has a part of their classroom where they think they didn’t explain a concept well or a student was disruptive and they want advice on how to deal with that, just remembering what time that was and having colleagues able to look that up and give advice is very straight forward. If they feel they did something very well, very important that they’d like to share, sending a pointer to that is very easy. There are some charters like Aspire who are using technology to give real time feedback. A master teacher at the back of the class can whisper and give advice and thoughts to the teacher up in front.

(Gates, 2012). as long as we let teachers use new technology in the classroom, this could be the educational equivalent of the Big Bang – creating a new universe of learning and discovery for our teachers and students.

(Estrategia 2020 del Banco Mundial) The ability of education systems to develop “new economy skills” can help countries become more competitive.

(OCDE, 2012) where routine cognitive skills are being digitized or outsourced, and where jobs are changing rapidly, education systems need to place much greater emphasis on enabling individuals to become lifelong learners, to manage complex ways of thinking and complex ways of working that computers cannot take over easily. (p.11)

(Cumbre, 2014) with the kinds of skills required in a science and technology–driven, innovation-oriented economy, they need teachers who can prepare students with the kinds of higher-order cognitive skills to become knowledge workers, not factory workers. (p.7-8)

(OCDE, 2012) Teachers need to acquire strong skills in technology and the use of technology as an effective teaching tool, to both optimize the use of digital resources in their teaching and use information-management systems to track student learning. (p.38)

(OCDE, 2011) the aspects of teachers’ work with greatest development need are “teaching special-needs students”, followed by “information and communication technology teaching skills” and “student discipline and behavior. (p.21)

(Cumbre, 2012) Greater capacity by teachers to incorporate information and communication technology in all coursework. (p.11)

(Education Strategy 2020. Banco Mundial, 2011) research and field experience indicate that the new technology must be accompanied by profound changes in pedagogical methods. This implies changing the way educators are trained, increasing the supply of qualified educators, and improving the relevance of education curricula. (p.22)

(OCDE, 2012) can connect teachers facing similar difficulties and create a more collaborative culture of teaching, which, in turn, could foster innovation and acquisition of knowledge. With good visualization tools, these systems will allow teachers in different schools to compare the performance of, say, underprivileged students, with the ultimate aim of improving teaching practices to reach these students. (p.51)

(Cumbre, 2014) And for schools in isolated rural areas, technology can be a useful adjunct: An experienced teacher in another jurisdiction can deliver high-quality instruction electronically in subjects where local teachers may not be proficient. (p.14)

(Cumbre, 2014) to put soft pressure on schools to use more technology and equip students with twenty-first-century skills and competencies. Schools need to be part of today's digital world and benefit fully from its potential. This will be a challenge for teacher education, but ultimately, technology is just a tool; the key will be pedagogy and teachers. (p.24)

(Education Quality and Economic Growth, 2007) Moreover, the existing research provides strong reasons to believe that quality of education is causally related to economic outcomes. (p.20)

(World Bank Strategy 2020, 2011) Country groupings based on economic and educational development, overlaid on geographical location, can lead to clearer, more strategic priorities and assistance....Using geographical divisions alone also does not yield country groupings that are similar with respect to education indicators. (p.56)

(World Bank Strategy 2020, 2011) Patterns and trends in the Bank's financial support for education become clearer when the characteristics of recipient countries are taken into account. (p.49)

(World Bank Strategy 2020, 2011) However, measuring the level of education system development is a challenge. Considering that educational development, in broad terms, closely corresponds to economic development, the Bank considers country's specific challenges and vision when determining the income grouping of the country. (p.56)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) Per-capita GDP levels yield a familiar grouping of countries into low- and middle-income countries. The education systems of countries with similar levels of economic development are likely to have comparable capacity for policy reform. For example, in low-income countries that are still working to meet EFA and MDG targets, systems of student assessment are generally undeveloped. In contrast, middle-income countries typically have more established systems of student assessment that include national examinations as well as participation in international assessments. The challenges that these two groups of countries face in developing their respective student assessment systems therefore differ. (p.55)

(Hanushek and Woessmann, 2008) (World Bank Education Strategy 2020, 2011) World Bank By measuring education levels based on what students have learned, one influential study estimates that an increase of one standard deviation in student scores on international assessments of literacy and mathematics is associated with a 2 percent increase in annual GDP per capita growth. (p.12)

(Mincer Growth economic and human capital, 1981) But only widespread educational growth, especially at basic levels of literacy and numeracy can lead from islands of modernity to a complete transformation of the economy. (p.19)

(R. Barro, 2003) A measure of quality, based on internationally comparable test scores, turns out to have much more explanatory power for growth. (p.239)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) recent research shows that the level of skills in a workforce—as measured by performance on international student assessments such as the Programme for International Student Assessment (PISA) and the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)—predicts economic growth rates far better than do average schooling levels. For example, an increase of one standard deviation in student reading and math scores (roughly equivalent to improving a country's performance ranking from the median to the top 15 percent) is associated with a very large increase of 2 percentage points in annual GDP per capita growth. (p.3)

(A. Siqueira, 2012) Certainly this belief fails if one recalls, for instance, that Cuba has excelled in many of these international measurements and yet it did not increase its “annual GDP per capita growth”. (p.72)

(Steven J. Klees, 2012) Test scores are a very inadequate measure of school quality. Our ability to model the many causes of GNP variation and growth is minimal. To get their results, Hanushek and Woessmann (2008) control for only two of the literally dozens of variables that they could have included, and these two variables reflected neoliberal development ideology (openness to trade and security of property rights). There’s an old saw in economics: “If you torture the data long enough, nature will confess.” And to top it off, the research was funded by the World Bank. (p.52)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) Low- and lower middle-income countries (as measured by per capita GDP) receive the largest share of Bank education lending. (p.48)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) An econometric analysis of Bank education lending from 1962 that simultaneously takes into account factors such as population size, GDP per capita....Bank lending has been statistically significantly higher to countries with larger youth populations (ages 0–14) and poorer countries (as measured by per capita GDP). (p.49)

(UNESCO, 2013/2014) Australia, the IMF and the World Bank increased their overall aid to basic education between 2010 and 2011 but reduced their spending in low income countries. World Bank aid to basic education increased by 13% overall, but fell by 23% in low income countries. (p.12)

(UNESCO, 2013/2014) The Global Partnership for Education (GPE) is an important source of financing for some low income countries. In 2011, the GPE disbursed a record US\$385 million to basic education, making it the fourth largest donor to low and lower middle income countries that year. For the 31 countries with a programme implementation grant in 2011, 24% of basic education aid was disbursed by the GPE. It is unlikely, however, to have made up for the reduction in World Bank spending. (p.12)

(OECD, 2014) Allocating resources to where they can make the greatest difference is key. PISA finds that the degree of equity with which resources are allocated to socio-economically disadvantaged and advantaged schools is closely related to the performance of education systems. ...even after accounting for per capita GDP, 40% of the variation in mathematics performance across OECD countries can be explained by the degree of equity in schools' educational resources between socio-economically advantaged and disadvantages schools. (p.22)

(OECD, 2014) How resources are allocated is just as important as the amount of resources available. High-performing systems tend to prioritise higher salaries for teachers over other expenditures... By contrast, among countries whose per capita GDP is under USD 20 000, a system's overall academic performance is unrelated to its teachers' salaries, possibly signalling that other resources (material infrastructure, instructional materials, transportation, etc.) also need to be available to a certain threshold, after which improvements in material resources no longer benefit student performance, but improvements in human resources, through higher teachers' salaries, (for example, do The correlation is -0.22 among 17 countries and economies whose per capita GDP is less than USD 20 000. (p.24)

(OECD, 2014) PISA results show that high-performing countries tend to pay teachers higher salaries relative to their per capita GDP (p.102)

(OECD, 2011, 2012, 2014) given the size of the teaching force, raising salaries across-the-board by even a few percentage points is very costly (pp.13, 63, 32)

(OECD, 2014)PISA shows that the degree to which systems seek feedback from students regarding lessons, teachers or resources tends to be related to the overall level of equity in those systems... This is observed across OECD ...some 10% of the variation in the impact of students' socio-economic status on their mathematics performance can be accounted for by differences in the degree to which systems use this approach, after accounting for per capita GDP ... Across OECD countries, school systems that seek written feedback from students also tend to perform better. (p.67)

(Cumbre, 2011) in modern knowledge economies, education is both the key driver of economic growth and a key social equalizer. (p.5)

(Cumbre, 2011) with the kinds of skills required in a science and technology –driven, innovation –oriented economy, the need teachers who can prepare students with the kinds of higher-order cognitive skills to become knowledge workers, not factory workers; who can help every child succeed, not just the “easy to teach”; who can address the increasing diversity for many school systems, and who can adapt to and harness new technologies. (p.7-8)

(International Summit Final Report, 2014) globe. First, expectations for education systems are constantly growing, but resources are not. Very few countries are likely to go beyond expenditures of 5-7 percent of GDP for education, so education systems have to face the reality of needing to do more with less. (p.12)

(OECD, 2014) New Zealand invests significantly in education (7.3 percent of GDP) and is a high- performing country in global terms, scoring well above the OECD average on PISA. Its early childhood and tertiary enrollments are also above the OECD average. However, it has a long “tail” of low achievement among some groups, which it is now trying to address. (p.21)

(OECD, 2014) Education is a national priority. Education spending is 3 percent of GDP and 20 percent of government expenditure is 3 percent of GDP and 20 percent of government expenditure. Singapore’s system differs from some of the other systems at the Summit because it is a national system, but organizationally it tries to balance centralization and school autonomy. (p.22)

(OECD, 1988) An alternative way of measuring the “effort” devoted by each country on education is to focus on the per-student costs, relative to GDP per capita. (p.26)

(UNESCO 2013/2014) that countries need to raise 20% of their GDP in taxes to achieve the Millennium Development Goals pp.118. Of the 67 countries for which data are available on tax revenue as a proportion of GDP as well as on the allocation of government revenue to education, only 7 reach the 20% threshold on both indicators. (p.117)

(Besley y Persson, 2013) It took European economies a century to increase their tax revenue from 12% to 46% of GDP by developing new taxes. (p.121)

(Barro, Robert J., 1999) in the worst dictatorships, an increase in political rights tends to enhance growth and investment because the benefit from limitations on governmental power is the key matter. But in places that have already achieved a moderate amount of democracy, a further increase in political rights impairs growth and investment because the dominant effect comes from the intensified concern with income redistribution. (p.37)

(Glaeser, et al, 2006) Glaeser et al. (2004) and Papaioannou and Siourounis (2005). Both studies confirm that education is a strong predictor of transition to democracy. The second study in particular focuses on the third wave of democratization (Huntington 1991) and shows that education is a powerful predictor of permanent transitions from dictatorship to democracy. (p.9)..... In democracies, schools teach their students that political participation is good. (p.11).

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) “education system” to encompass all learning opportunities in a given society, whether within or outside of formal education institutions. (p.29)

(World Bank, 2010b) Given that global economic growth remains sluggish despite signs of recovery from the recent economic crisis, the shortage of the “right” skills in the workforce has taken on a new urgency across the world. (p.11)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) a framework and tools to measure the skills and competencies of a country’s labor force. One aim of these efforts is to increase the share of education projects that include labor-market objectives and thereby improve the acquisition of workforce skills. (p.44).

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) Persistently high levels of unemployment, especially among youth, have highlighted the failure of education

systems to prepare young people with the right skills for the job market and have fueled calls for greater opportunity and accountability (p.151).

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) At the individual level, while a diploma may open doors to employment, it is a worker's skills that determine his or her productivity and ability to adapt to new technologies and opportunities. (p.3)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) Second-chance and nonformal learning opportunities are thus essential to ensure that all youth can acquire skills for the labor market. (p.4)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) Building and harnessing the life and work skills, values, and attitudes of young adults should be a cornerstone of development policy. (p.28)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) because it can give workers the ability to continue acquiring skills throughout life, as well as the capacity to adapt to new technology. (p.12)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) Technological advances are changing job profiles and skills, while offering possibilities for accelerated learning. (p.12)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) At the societal level, recent research shows that the level of skills in a workforce—as measured by performance on international student assessments such as the Programme for International Student Assessment (PISA) and the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)—predicts economic growth rates far better than do average schooling levels. (Hanushek and Woessmann, 2008) (pp.3, 25)

(Kevin Macdonald, 2012). The OECD has estimated that if its member countries were to boost their scores on the student assessment, PISA, by 0.25 standard deviations in the next 20 years (a feat Poland accomplished in six years), the net present value of benefits for the generation born in 2010 would be worth \$115 trillion (OCDE, 2010, p. 146).

(OCDE, 1998) International student assessments also reveal wide knowledge gaps between most developing countries and members of the Organisation for Economic Cooperation and Development. (p.3)

(OCDE, 1998) But too often these skills are rudimentary at best. In some countries, recent studies show that a quarter to a half of youth who have graduated from primary school cannot read a single sentence. (p.3).

(World Bank Education Strategy 2020, 2011). In Brazil, the skill structure of the labor force since the early 1980s shows a decline in manual skills and an increase in routine cognitive skills. (p. 23).

(Macdonald, K., 2012). Cognitive ability - a key measure of education quality – is crucial to a person’s labor market opportunities and potential earnings (Patrinos and Sakellariou, 2011; Moll, 1998; Glewwe, 1996; and Murnane et al, 1995). p. 2).

Bruns, B. y Luque, J. (2014). Differences in countries’ average level of cognitive skills are consistently and fairly strongly correlated with long-term rates of economic growth. (p.3).

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) For many youth, the period after age 16 is a time of transition from school to working life and even to parenthood. (p.28)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) The challenge is to give these young people appropriate opportunities to consolidate their basic knowledge and competencies, and then equip them with technical or vocational skills that promote employment and entrepreneurship. (p.26)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) Youth are leaving school and entering the workforce without the knowledge, skills, or competencies necessary to adapt to a competitive and increasingly globalized economy. (p.17)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) Many young people in developing countries are leaving school and entering the labor market without the knowledge,

skills, and competencies necessary for employment in a competitive modern economy. (p.44)

(OECD, 2010a) The growth of mobile phone subscribers has outpaced global population growth ... Mobile telephony has been adopted even in the rural areas of poor countries and its use for accessing market information and banking services is growing. Similarly, the number of Internet users—most of them young people—grew by an estimated quarter of a billion people between 2000 and 2005. (p.22)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) New information technologies have transformed—and continue to transform—how people live and communicate, how enterprises do business, the kind of jobs that are available, and the skills that are in greater or lesser demand. (p.22)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) As of yet, there has been no rapid increase in “new economy skills”, but more highly educated individuals have increased their new economy skills faster than individuals with less education. Even though the speed at which an economy adapts to technological change depends on a variety of factors, this evidence reinforces the perception that more educated individuals will adapt faster to change, and by doing so, contribute to technological catch-up. (p.23)

(Skills for a New Economy, 2012) A breadth of understanding across disciplines will be much more valuable than a narrow competence in one activity. (p.3)

(Skills for a New Economy, 2012) that education and training are designed for future needs and not merely to remedy current shortages. (p.3)

(Skills for a New Economy, 2012) prepare and respond to global megatrends; inevitable economic, political, cultural, technological, environmental and demographic shifts, such as increased globalisation and interconnectedness.(p.7).

(Skills for a New Economy, 2012) technological changes can improve the quality of service delivery, but research and field experience indicate that the new technology

must be accompanied by profound changes in pedagogical methods. The ability of education systems to develop “new economy skills” can help countries become more competitive ... This implies changing the way educators are trained, increasing the supply of qualified educators, and improving the relevance of education curricula. (p.22)

(Skills for a New Economy, 2012) Can education systems adjust fast enough to help students meet these changes in the labor market?. (p.23)

(Memoria, 2012) Throughout the Summit was a palpable sense of urgency that the aims and processes of schooling in the twenty-first century need to be fundamentally different from those in the twentieth century. (p.6)

(OECD, 2012) The skills that are easiest to teach and easiest to test are now also the skills that are easiest to automate, digitize, and outsource.(P.42).

(Memoria, 2012) (OECD, 2012) Technological, economic, and political trends have reduced the demand for routine cognitive skills and increased the demand for higher-order skills. (pp.6, 42)

(OCDE, 2012) education systems need to place much greater emphasis on enabling individuals to become lifelong learners, to manage complex ways of thinking and complex ways of working that computers cannot take over easily. (p.11)

(OCDE, 2012) students need to be capable not only of constantly adapting but also of constantly learning and growing, of positioning themselves and repositioning themselves in a fast changing world. (p.11)

(OCDE, 2012) the skills that are easiest to teach and easiest to test, are also the skills that are easiest to digitize, automate and outsource. (p.11)

(OCDE, 2014) Across OECD countries, almost one in five students does not reach a basic minimum level of skills to function in society, and roughly the same proportion of students drops out of school before completing their secondary education. (p.12)

(OCDE, 2012) What are the skills that young people need to be successful in this rapidly changing world and what competencies do teachers need, in turn, to effectively teach those skills to their students?. (p.3).

(OCDE, 2012) there is no agreement across countries on how success should be measured and quality assured. (p.37).

(OCDE, 2011) learning that improves individual competencies and collaboration among teachers to produce better instruction in the classroom must go hand-in-hand. (p.61)

(OCDE, 2012) The model also underscores the requisite knowledge and skills that teachers must possess in light of the latest global trends, and to improve student outcomes. (p.36)

(OCDE, 2012) it needed to do better on the soft skills that enable future learning... Working across cultures will require language skills and a larger world view” (p.40)

(OCDE, 2012) When students engage with each other during learning, classrooms become vital, creative environments not only... for acquiring knowledge, but also for learning the communication skills required in today’s society and economy. (p.42).

(Memoria, 2012) A wide-ranging, global discussion is taking place about what knowledge and skills are most important in diverse, interconnected, innovation-oriented societies and economies. (p.6).

(OCDE, 2012) teachers need to acquire strong skills in technology and the use of technology as an effective teaching tool, to both optimize the use of digital resources in their teaching and use information-management systems to track student learning. (p.52).

(Designing teacher evaluation systems) An effective evaluation and feedback system should provide the basis for making decisions about facets of human capital development, such as professional development and merit pay. (pp.206-588)

(Designing teacher evaluation systems) So it seems critical to include observation as a core component of a comprehensive and relevant human capital development and management system. (p.207).

(Ensuring Accurate Feedback from Observations) A study by Eric Taylor and John Tyler found that when mid-career teachers participated in Cincinnati's Teacher Evaluation System, their students scored significantly better on state tests in following years. "One likely mechanism for such productivity growth is that the feedback provided in the evaluation spurs employee investments in human capital development". (pp. 9-10).

(OCDE, 2014) Investing in equity in education and in reducing dropout pays off. According to one estimate, if all 15-year-olds in the OECD area attained at least Level 2 in the PISA mathematics assessment, they would contribute over USD 200 trillion in additional economic output over their working lives (OECD, 2010a). While such estimates are never wholly certain, they do suggest that the benefits of improving individuals' cognitive skills dwarf any conceivable cost of improvement. (p.19).

(OCDE, 2014) Strengthening equity in education, and investing in the early years, also yield high returns. Starting strong in education makes it easier to acquire skills and knowledge later on. For children from disadvantaged backgrounds, access to early education not only contributes to equity, but is, in the long run, economically efficient as well. (p.19).

(OCDE, 2014) Providing all individuals with the knowledge and skills to participate fully in our economies and societies, and to collaborate, compete and connect, is now a policy imperative. (p.12)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) The new strategy focuses on learning for a simple reason: growth, development, and poverty reduction depend on the knowledge and skills that people acquire, not the number of years that they sit in a classroom. (p.3)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) By focusing on learning, the new strategy looks beyond enrollment and years of schooling completed to whether school-leavers will be able to find a job and earn a living. (p.44)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) Youth are leaving school and entering the workforce without the knowledge, skills, or competencies necessary to adapt to a competitive and increasingly globalized economy. As a result, to find employment they may need remedial, second-chance, and job training programs. (p.17)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) to increase learning outcomes and education's relevance to the urban labor market, while reducing rural-urban gaps. (p.21)

(Cumbre, 2012) A wide-ranging, global discussion is taking place about what knowledge and skills are most important in diverse, interconnected, innovation-oriented societies and economies. (p.6)

(Cumbre, 2012) Looking to the future, the academic content and routine cognitive skills that are central in education systems today will not suffice in a world where students can access unlimited content on Google, where classrooms are increasingly diverse, and job profiles are changing rapidly. (p.4)

(OCDE, 2012) Result from the OCDE's *Programme for International Student Assessment (PISA)* have shown that the degree to which education systems succeed in equipping students with important foundation skills varies significantly (for data see the Annex). Since the quality of teaching is at the heart of student learning outcomes, it is an appealing idea to bring together education leaders from high performing and rapidly improving education systems to explore to what extent educational success and some of the policies related to success transcend the specific characteristics of cultures and countries. (p.11)

(OCDE, 2014) Providing all individuals with the knowledge and skills to participate fully in our economies and societies, and to collaborate, compete and connect, is now a policy imperative. (p.12)

(OCDE, 2014) Improving students' performance in school can also encourage healthier lifestyles and participation in democratic institutions and other civil society initiatives and organisations – all of which reduces the cost to society. (p.19)

(Education Strategy 2020, 2011) Detailed system analysis and investment in knowledge and data will allow the Bank and policymakers to “analyze globally and act locally”—that is, to assess the quality and effectiveness of multiple policy domains, but focus action on the areas where improvements can have the highest payoff in terms of schooling and learning outcomes. (p.6-50)

(Education Strategy 2020, 2011) If the intense debate about learning deficits in rich countries (e.g., France, the United States, and the United Kingdom) is any indication, achieving learning for all in developing countries will be a long, challenging, and uncertain mission. Yet improvements in the enabling environment for learning in every country can be achieved in the next decade, and the Bank Group is ready to help. (p.44)

(Education Strategy 2020, 2011) PISA results reinforce the lesson that the countries that are most successful overall in promoting learning are those with the narrowest gaps in learning achievement among students. (p.4)

(Education Strategy 2020, 2011) Learning gains typically require structural and behavioral shifts made possible by institutional changes, which the new strategy will support. (p.9)

(Education Strategy 2020, 2011) **Operationally, the Bank will increasingly focus its financial and technical aid on system reforms that promote learning outcomes.** To achieve this, the Bank will focus on helping partner countries build the national capacity to govern and manage education systems, implement quality and equity standards, measure system performance against national education goals, and support evidence-based policy making and innovations. (p.6)

(Education Strategy 2020, 2011) in two strategic directions: reforming education systems at the country level and building a high-quality knowledge base for education reforms at the global level. (p.5)

(Education Strategy 2020, 2011) Ample evidence now shows that improving learning outcomes require much more than investing in more trained teachers and more classrooms, critical though these investments are (Duflo, Dupas, and Kremer 2008; Fullan 2005; Orazem, Glewwe, and Patrinos 2007). Investments in these inputs expand an education system's physical capacity to deliver services, but do not guarantee that it functions effectively or efficiently. Nor do they guarantee that it delivers the competencies and skills needed by students to thrive in a global economy. (p.32)

(OCDE, 2011) *New approaches to teacher appraisal seek to improve learning outcomes through fostering and targeting teacher professional development and holding teachers accountable.* (p.34)

(OCDE, 2012) relatively few teachers participate in the kinds of professional development that they believe has the largest impact on their work, namely qualification programs and individual and collaborative research, even if those who do commit considerable time and money to these courses consider them effective. Conversely, the types of activities that teachers consider less effective, namely one-off education conferences and seminars, show comparatively high participation rates. This being said, research on how the incidence and intensity of different types of professional development activities influences learning outcomes is still limited. (p.75)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) The challenge will be to make education systems achieve their goals effectively and efficiently, given constraints on financial resources, administrative and technical capacity, leadership skills, and political capital. (p.32)

(Cumbre, 2013) These student-learning standards are internationally benchmarked against high-performing countries and will significantly raise expectations for both students and teachers. The hope is that these new, more rigorous student-learning

standards will be the catalyst for a long-term transformation of the education system, focused on student-learning outcomes. Historically, there has been a disconnect between appraisals of teacher quality and student- learning outcomes. (p.9).

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) Nonetheless, IEG's note raises cautionary flags about the performance of education Projects. According to the review, learning outcomes have not been easy to improve markedly. Less well-performing Bank projects have been those focused on learning outcomes and interventions related to governance and management rather than inputs. (p.51-52).

(OCDE, 2012). many of the studies suggest that leadership-development programs influence student achievement only indirectly (p.23).

(OCDE, 2012) The program covers student learning outcomes and environment; management and administration; collaboration and organization; guidance for teachers; development and change; and leadership identity. (p.28)

(OCDE, 2012) is to give greater responsibility to schools to implement staff-development activities that meet the individual or organizational needs of the school and its personnel. It also empowers teachers to create and implement their own professional-development program...The program encourages collaboration and the use of innovative learning methods and institutionalizes professional development within the school. (p.28)

(OCDE, 2012) the pedagogies required to implement inquiry-based approaches are more complex than the direct transmission of knowledge to students via textbooks or lectures. These pedagogies tend to be highly dependent on the knowledge and skills of the teachers involved. Teachers who don't understand how these student-centered approaches work are more likely to consider them "unstructured", as they may not appreciate the need for constant assessment and revision of the approach, if necessary, as the lessons unfold. (p.40)

(Cumbre, 2013) Singapore is now reviewing how their performance management system might evolve in the future as they move from a focus on the teaching of subject matter to a focus on student-centered learning. (p.15)

(OCDE, 2011) Historically, in most countries it focused on monitoring to ensure adherence to centrally established procedures, policies and practices. In most education systems the focus has now shifted to how teacher appraisal affects learning outcomes. (p.34)

(OCDE, 2013) (Braun, 2005) argues that considering student results is a promising approach for two reasons: first, it moves the discussion about teacher quality towards student learning as the primary goal of teaching; second, it introduces a quantitative and seemingly objective measurement of teacher performance. (p.35).

(OCDE, 2012) if only traditional learning outcomes are assessed, then inquiry- based and traditional methods of instruction appear to yield similar results. The additional benefits from inquiry learning – namely that it nurtures communication, collaboration, creativity and deep thinking - become apparent when the assessments try to determine how well the knowledge that has been acquired is applied and when they measure the quality of reasoning. (p.40)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) The choice and design of education policies and investments can be improved by a high-quality knowledge base: reliable, timely, and comparable statistics on learning outcomes; the state and performance of education systems; and analytical work, practical evidence, and know-how about the impact and cost of programs and policies. (p.37)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) the World Bank commits to supporting educational development with a focus on *learning for all*. (p.25)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) promoting country-level reforms of education systems and building a global knowledge base powerful enough to guide those reforms. (p.1)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) *learning for all* is the right goal, and the response should not be to abandon learning goals, but to ensure that projects' learning objectives are realistic and identify important intermediate objectives in the results chain in order to accelerate learning. (p.50)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) The World Bank Group is committed to building on this progress and stepping up its support to help all countries achieve Education for All (EFA) and the education Millennium Development Goals (MDGs). The driver of development will, however, ultimately be what individuals *learn*, both in and out of school, from preschool through the labor market. (p.1)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) **The Learning for All strategy promotes the equity goals that underlie the education MDGs.** In adopting the objective of learning for all, the new strategy elevates the education MDGs by linking them to the universally shared objective of accelerating learning. (p.4)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011). **To measure the success of the strategy, the Bank Group will use a number of performance, outcome, and impact indicators.** (p.9).

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) (c) % of countries furthest from reaching the education MDGs that have taken new steps since 2010 to address the obstacles to attaining those goals. (p.78)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) ( d)% of countries furthest from reaching the education Millennium Development Goals (MDGs) that have received increased support (lending and nonlending) from the Bank Group. (p.78)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) 3. % of countries furthest from reaching the education MDGs in 2010 that progressed towards their attainment since 2010. (p.78)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) Progress on the outcome and impact indicators ...will therefore hinge on countries instituting real reforms and having the political will to follow through. The Bank Group's assistance will need to take these constraints into account, with support tailored to country circumstances and realistic targets set for learning outcomes. Yet all this effort will be worth it: when children and young people learn, lives improve and nations prosper. (p.9)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) Thus, no single set of investments is being recommended across all countries—except perhaps to do more to measure learning outcomes. (p.54)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) ( c ) % of knowledge products that use learning outcomes in analyses of basic education. (p.10)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) % of countries that have applied learning or skills (national or international) assessments. (p.10)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) 1. % of countries (or beneficiaries in countries) with increases in measured learning or skills since 2010 (or since the earliest available in countries) with increases in measured learning or skills since 2010 (or since the earliest available baseline. (p.10)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) **The bottom line of the Bank Group's education strategy is: Invest early. Invest smartly. Invest for all.** First, foundational skills acquired early in childhood make possible a lifetime of learning; hence the traditional view of education as starting in primary school takes up the challenge too late. Second, getting value for the education dollar requires smart investments—that is, investments that have proven to contribute to learning. Quality needs to be the focus of education investments, with learning gains as a key metric of quality. Third, learning for all means ensuring that *all* students, not just the most privileged or gifted, acquire the knowledge and skills that they need. (p.4-5)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) Achieving Learning for All will be challenging, but it is the right agenda for the next decade. While countries can achieve rapid changes in enrollment rates from one school year to the next, it is much harder to make significant gains in learning outcomes.(p.9)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) **Measure and monitor, at all levels, the effectiveness of accountability mechanisms in producing learning and skills...**the Bank...to improve student learning outcomes by: (1) establishing or strengthening existing systems or institutions that formulate learning goals and carry out student

learning assessments; (2) improving existing or developing new instruments to measure student learning outcomes; and (3) strengthening existing or developing new mechanisms or policies that facilitate the use of learning outcome data to improve teaching and learning. (p.68)

(World Bank Education Strategy 2020, 2011) Learning outcomes have typically been measured in terms of reading and numeracy skills, but the knowledge and competencies that help people live healthy, productive, and satisfying lives are much broader...In other words, education is not only about reading, writing, and arithmetic (the “3Rs”). Social, communication, teamwork, critical thinking, and problem-solving skills are invaluable for people to function well at home, in their communities, and at work. Specific technical or vocational skills related to an occupation are also important for success in the labor market. (p.26)

(Cumbre, 2013) are defined broadly, not just by examination results. (p.14)

(Cumbre, 2013) At the beginning of each year, teachers create a plan, which is followed by midyear and end-of-year reviews that are conducted by several senior professionals in the school. (p.14)

(Cumbre, 2013) There was absolute agreement about the urgency of advancing in each country a shared vision of what the outcomes of education should be and that they should focus on cognitive, interpersonal, and intrapersonal outcomes. This shared vision should guide the continued collaborative work of government and teachers’ union leaders in the ambitious task of improving schools. All policies and programmatic initiatives to support teaching and learning should be aligned with that shared vision. (p.23)

(OCDE, 2011). While improving student learning outcomes is the central objective of teachers’ work, the quality of those outcomes is not the only measure of teaching quality. Across OECD countries, teachers are judged on a range of criteria, such as:

- teacher qualifications, including teacher credentials, years of service, degrees, certifications and other relevant professional development;

- how teachers operate in the classroom setting, including attitudes, expectations and personal characteristics, as well as strategies, methods and actions employed in their interaction with students; and
- measures of teacher effectiveness, based on an assessment of the degree to which teachers contribute to students' learning outcomes as well as their knowledge of their field and pedagogical practice.

Across countries, such criteria are assessed by a variety of instruments, including scores of standardized student assessments, classroom observation, student-generated ratings, peer ratings, school principal and/ or administrator ratings, self-evaluation, teacher interviews and portfolios, parental ratings, competence- based tests, and other indirect measures.

There was general agreement among the participants that using multiple measures of teacher effectiveness is key. The dangers of lack of validity and possible distortion of educational processes from relying on single measures (for example, multiple choice tests of basic skills) are obvious. There are many types of instruments to choose from, including classroom observations, teacher objective setting and interviews, teacher self appraisal, teacher portfolios, teacher tests, student-learning outcomes, surveys of stakeholders, school self-evaluation, school external evaluation, and student national examinations.

They each yield somewhat different kinds of information. And different countries use different mixes. Increasingly, the views of other stakeholders, such as parents and students, are being included in the mix.

(OCDE, 2012) The OECD considers an effective learning environment as one that encourages students to be engaged as learners and is well-regulated. If, for example, learning is not happening as intended, then adjustments need to be made in the methods used, in the sequence of information presented, or both. Intervention by teachers or other professionals can occur at any time during the teaching process: before lessons begin, during the lessons, or later, for example, when a teacher sees that a certain pedagogical method works better with one group of students and then applies that method to other groups. Intervention also occurs when teachers encourage students to consult with and support each other during the learning process. (p.41)..

(OCDE, 2012). Student assessments are a crucial element of effective learning environments. At the same time, assessments that just methods that countries use for assessment vary widely, there is broad agreement among countries on key features that 21st century assessments need to possess: For example, they should be multi-layered, extending from classrooms to schools to regional to national levels. They should also be aligned with the development of significant 21st century learning goals, standards and instructional systems; be adaptable and responsive to new developments; be largely performance-based; add value for teaching and learning by providing information that can be acted on by students, teachers, and administrators; and, of course, meet the general criteria for good assessments (i.e. be fair, technically sound; valid for purpose, and part of a comprehensive and well-aligned system of assessments at all levels of education). (p.41).

(OCDE, 2012). In addition, to improve student learning, assessments should also involve: encouraging pupils to be involved in their own learning; adjusting teaching practices to take account of the results of assessments; recognizing the profound.(p.41).

(OCDE, 2011, p.9)(OCDE, 2012, p. 60). After three years of teaching, teachers are assessed annually to see which of three career paths would best suit them – master teacher, specialist in curriculum or research or school leader. Each path has salary increments. Teachers with potential as school leaders are moved to middle management teams and receive training to prepare them for their new roles. Middle managers' performance is assessed for their potential to become vice principals, and later, principals. Each stage involves a range of experience and training to prepare candidates for school leadership and innovation. In Singapore, young teachers are continuously assessed for their leadership potential and given opportunities to demonstrate and learn, for example, by serving on committees, then being promoted to head of department at a relatively young age. Some are transferred to the ministry for a period. Potential principals are selected for interviews and go through leadership situational exercises).

(Cumbre, 2013, p.15). Hong Kong's system of teacher appraisal sits within the larger context of school evaluation and teacher development. The Hong Kong system of

quality assurance rests on schools' conducting their own self-evaluations. The government then conducts its own review only once every three to six years. Most schools do teacher peer review as part of their self evaluation.

The decision as to whether to use the appraisals for salary increases or promotion is left to the school. Hong Kong is engaged in a whole system reform, and major challenges include the sheer magnitude of change, whether the government's many initiatives are coherent for schools, and whether the professional-development opportunities provided are enough for the tasks being asked of the teachers.

Teaching is a complex interaction among teachers, students, and content that no single measurement tool is likely to capture. The list of things teachers do that may have a significant impact on student learning is extensive. Ensuring accuracy in the face of such complexity poses a major challenge to the design and implementation of tools for measuring effective teaching. Ultimately, real people (teachers, principals, and other evaluators) must be able to make sense of the data to produce actionable improvement plans and to make defensible personnel decisions.

(Designing Teacher Evaluation Systems, 2014, p.205). We contend that these systems must incorporate both observational measures of instruction and measures of student achievement gains that are attributable to teachers (value added).

(Designing Teacher Evaluation Systems, 2014). Our results challenge the claim that year-to-year volatility in value-added measures is *prima facie* evidence against their use. While value-added measures are unreliable by conventional standards and unstable over time, they are strong predictors of an individual teacher's career performance and thus can be used to improve decision making. (p.167). Ref. 9 .

(Designing Teacher Evaluation Systems, 2014). if teacher quality is defined in terms of student achievement, and student achievement is defined as the score coming from value-added models, then, by definition, measurements from value-added models are perfectly correlated with true teacher quality and student achievement. The other measures end up without a compelling technical role, except perhaps to provide diagnostic guidance on how to raise test scores..

On the one hand, the components that most strongly predict value-added achievement gains are associated with keeping students busy and on task and pressing them to think rigorously and persist in the face of difficulty. We refer to these as *press*. On the other hand, components that most strongly predict happiness in class and inspiration to attend college are associated with caring teacher-student relationships, captivating lessons, and other practices that students experience as supportive. We refer to the latter as *support*. Press and support are both important if we care not only about annual test-score gains, but also about the quality of life at school, inspiration to attend college, and a love of learning.

For readers not familiar with the concept, value added refers to a particular approach to measuring test score gains. What distinguishes value-added measures from simpler test score growth measures is that they are adjusted for between-classroom differences in student characteristics. Many analysts prefer value added for measuring teacher effectiveness because, if implemented properly, value added approximates a condition in which there is no difference across classrooms in the characteristics of the students. Hence, value added for any particular teacher is an estimate of how much that teacher adds to students' skills and knowledge.

El proyecto MET se basa en tres premisas simples:

First, whenever feasible, a teacher's evaluation should include his or her students' achievement gains.

Second, any additional components of the evaluation (e.g., classroom observations, student feedback) should be demonstrably related to student achievement gains.

**Third, the measure should include feedback on specific aspects of a teacher's practice to support teacher growth and development.** (Learning about teaching. Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project, 2012, p.4).

We test the predictive power—both individually and collectively—of student perceptions and available value-added data to predict a teacher's impact on students in another class or academic year.

In every grade and subject, a teacher's past track record of value-added is among the strongest predictors of their students' achievement gains in other classes and academic years. A teacher's value-added fluctuates from year-to-year and from class-to-class, as

succeeding cohorts of students move through their classrooms. However, that volatility is not so large as to undercut the usefulness of value-added as an indicator (imperfect, but still informative) of future performance. The teachers who lead students to achievement gains in one year or in one class tend to do so in other years and other classes. (Learning about teaching. Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project, 2012, p.9)..

Many are concerned that high value-added teachers are simply coaching children to do well on state tests. In the long run, it would do students little good to score well on state tests if they fail to understand key concepts. However, in our analysis so far, that does not seem to be the case. Indeed, the teachers who are producing gains on the state tests are generally also promoting deeper conceptual understanding among their students.

To make a judgment about a teacher's performance, an evaluation may collect information from different sources, including self-evaluations, peer evaluations, the school principal, students, and parents. Information may also be collected through classroom observations.

(Framework SABER- Docentes, 2013). In addition, research finds that mentors can impact teacher effectiveness (although their effect varies with mentor experience and quality of the program (Rockoff 2008), so assigning tutors, supervisors or coaches to low-performing teachers may offer guidance to struggling teachers. *This policy lever looks at whether underperforming teachers are assigned specific support, either in the form of a mentor or in the form of additional teacher professional development.*

(Estrategia 2020, 2011, p.63). Assessment systems tend to be made up of three main activities that correspond to three information needs: classroom assessments for providing real-time information to support teaching and learning in individual classrooms; examinations for making high-stakes decisions about individual students at different stages of the education system (e.g. certification or selection of students); and large-scale assessments for monitoring and providing information on overall system performance levels and contributing factors.

(Estrategia 2020, 2011, p.32). Second, the effectiveness of these mechanisms in producing learning and skills outcomes should be measured and monitored at all levels. In this regard, information and communication technology (ICT) can play an important role in improving the management and accountability of the system by, for example, allowing better—and more timely—monitoring of the various dimensions of a national education system and lowering the cost of implementing student learning assessments.

(OCDE, 2011 p.47). Some approaches include student performance in the reward systems for teachers, which require robust data management systems that are able to connect student and teacher data. In particular, if “value-added” measures are used, databases need to be able to track student progress from year to year, to give an indication of what any individual teacher has added to a student’s attainment. The Data Quality Campaign identifies a number of data requirements for such approaches. Measures of student performance include test scores, enrolment in advanced courses, student attendance, student graduation rates, and student dropout rates.

(OCDE, 2011 p.47). Analysis of student work can provide a further measure of student performance, but it requires time and funding for a group of trained assessors to evaluate portfolios of student work and determine evidence of growth. If the tests are to be used to determine value-added progress that students have made (i.e. using statistical methods to analyze a student’s current scores in light of past performance to get an accurate reading of the effect of the school/teacher on the student’s performance), then tests needs to be designed to enable analyses of year-to-year gains in performance at the individual student level.

A key finding was that various measures of student perceptions significantly predicted student learning.

We found that a well- designed student perception survey can provide reliable feedback on aspects of teaching practice that are predictive of student learning. We discovered that an accurate observation rating requires two or more observations by at least two trained and certified observers. Perhaps most significantly, the MET project’s random assignment analysis confirmed that a combination of well-

administered measures can, in fact, identify teachers who cause students to learn more. At the same time, a generally balanced set of different measures was seen to produce more stable results and a better indication of student learning on a range of assessments than one that gives a preponderance of weight to a single measure.

Student achievement is being measured in two ways, with existing state assessments and with three supplemental assessments. The latter are designed to assess higher-order conceptual understanding. By combining the state tests and the supplemental tests, we plan to test whether the teachers who are successful in supporting student gains on the state tests are also seeing gains on the supplemental assessments. (Learning about teaching. Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project, 2012, p.6).

Medida 2:

the participating teachers offer limited commentary on their lessons (e.g., specifying the learning objective). Trained raters are scoring the lessons based on classroom observation protocols developed by leading academics and professional development experts. The raters examine everything from the teacher's ability to establish a positive learning climate and manage his/her classroom to the ability to explain concepts and provide useful feedback to students.

Measure 3: Teachers' pedagogical content knowledge

Expert teachers should be able to identify common errors in student reasoning and use this knowledge to develop a strategy to correct the errors and strengthen student understanding. The new assessments to be administered this year focus on specialized knowledge that teachers use to interpret student responses, choose instructional strategies, detect and address student errors, select models to illustrate particular instructional objectives, and understand the special instructional challenges faced by English language learners.

Measure 4: Student perceptions of the classroom instructional environment

Measure 5: Teachers' perceptions of working conditions and instructional support at their schools

(Learning about teaching. Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project, 2012, p.4).

student surveys can be administered early enough in the year to tell teachers where they need to focus so that their current students may benefit. (Asking Students about Teaching Student Perception Surveys and Their Implementation, 2012, p.3).

soliciting student feedback is potentially attractive for a number of reasons: the questions themselves enjoy immediate legitimacy with teachers, school leaders and parents; it is an inexpensive way to supplement other more costly indicators, such as classroom observations; and the questionnaires can be extended to non-tested grades and subjects quickly.

Our preliminary results suggest that the student questionnaires would be a valuable complement to other performance measures..

(Cumbre, 2013, p.47). Finally, most countries' teacher-appraisal systems include classroom observation. To be meaningful, this requires real instructional expertise among the evaluators, whether they are principals, peer reviewers, or professional mentors/coaches.

Since principals are the main evaluators in many countries, this requires substantial revamping of leadership training for school leaders to ensure that they can be credible and effective in this role.

Doing evaluations well also requires a substantial investment of time for multiple observations and feedback. There are models of organization of the school day that allow time for planning, feedback, and professional development, but many systems have not yet figured this out .

(OCDE, 2011) Measures of teacher performance need to be valid, reliable and agreed by teachers themselves to be fair and accurate. In some countries, these include assessments of teacher performance that are based on multiple observations by trained evaluators using a standards-based rubric that teachers believe reflects good instructional practices. Other measures of teacher performance may include contributions to school- improvement efforts or performance in specific areas based on external certifications. (p.47).

(Designing Teacher Evaluation Systems, 2014) The classroom organization and environment domains tend to have some dimensions that require somewhat lower-inference decisions and fewer judgments that focus on the interactions between teachers, students, and the subject matter being taught. The instructional and emotional aspects of classroom interactions tend to be characterized by somewhat higher-level inferences (e.g., the state of students' understanding, the appropriateness of a particular sequence of events) and complex interactions between and among teachers and students. (p. 68) .

(OCDE, 2013) For classroom observations to be useful, each school must have the capacity to conduct them effectively. This requires that leadership teams be trained in conducting observations and in engaging in constructive discussions with teachers. Training should include teachers as well, since it is critical for them to understand how their performance will be assessed. (p. 39).

(Designing Teacher Evaluation Systems, 2014) The overall goal of training is for observers to adopt a view of teaching consistent with the instrument and to discipline their judgments about lessons such that they reach an acceptable level of agreement (often 80 percent) with master observers. Observers who meet this level of agreement are then certified and proceed to operational scoring. Some studies require observers to calibrate at regular intervals to ensure scoring accuracy. This usually requires watching some part of a lesson, scoring, and agreeing with master observers' scores at a pre-specified level. Additionally, most studies then assign two observers to score some of the same. (p.56) .

(Designing Teacher Evaluation Systems, 2014) In two studies, observers scoring lessons in grades 4 through 10 tended to agree with one another on the behavioral aspects of classroom interactions but had more difficulty agreeing on the more complex aspects of classroom interactions (Bell et al., 2012; Bill & Melinda Gates Foundation, 2012). Specifically, the instructional dimensions of observation protocols seemed to be the most challenging dimensions for observers to score reliably (Gitomer, Bell, Qi, McCaffrey, Hamre, & Pianta, 2014). In addition to differences in how observers score classrooms, lessons, and dimensions, in at least one study,

researchers noted that observers continue to learn to score in the early days of large-scale scoring, despite robust training, certification, and calibration processes. (p.52)

(Designing Teacher Evaluation Systems, 2014) Studies have found that observation scores are predictive of student achievement gains (Grossman, Loeb, Cohen, Hammerness, Wyckoff, Boyd, & Lankford, 2010; Jacob & Lefgren, 2008; Kane & Staiger, 2012; Rockoff & Speroni, 2010; Tyler, Taylor, Kane, & Wooten, 2010). Observation scores provide teachers with feedback that can be incorporated into future practice, and teacher performance does improve in response to evaluation (Taylor & Tyler, 2012). Observation scores may be deciding factors in tenure and bonus decisions. For these reasons, it is critical to document and understand whether and how observation scores vary across classrooms, schools, and teachers. (p.9).

(Learning about teaching. Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project, 2012) the participating teachers offer limited commentary on their lessons (e.g., specifying the learning objective). Trained raters are scoring the lessons based on classroom observation protocols developed by leading academics and professional development experts. The raters examine everything from the teacher's ability to establish a positive learning climate and manage his/her classroom to the ability to explain concepts and provide useful feedback to students. (p.6).

(OECD, 2012)(OECD, 2011) Although attractive salaries are clearly important for making teaching more appealing and retaining effective *Teachers Matter* study concludes that policy needs to address more than pay: Teachers place considerable emphasis on the quality of their relations with students and colleagues, on feeling supported by school leaders, on good working conditions, and on opportunities to develop their skills. Some countries are therefore placing greater emphasis on teacher evaluations to support improvements in teaching practice. While these evaluations are designed mainly to enhance classroom practice, they provide opportunities development priorities. They can also provide a basis for rewarding teachers for exemplary performance. (P.31)

(Learning about teaching. Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project, 2012) we have some promising findings suggesting that classroom observations are positively related to student achievement gains. (p.10).

(OCDE, 2011) *...and good appraisal and feedback can contribute to the improvement of schools as learning organizations.*

Teacher reports that appraisal and feedback has contributed to their development suggest that such systems also contribute to school improvement. Appraisal of teachers and subsequent feedback can help stakeholders to improve schools through more informed decision making. Such improvement efforts can be driven by objectives that consider schools as learning organizations that use evaluation to analyze the relationships between inputs, processes and outputs in order to develop practices that build on identified strengths and address weaknesses. (p.40).

(OCDE, 2011) Strengthening the system of teacher appraisal and feedback can also contribute to developing teaching skills within schools, according to teachers' reports. For example, greater emphasis on the framework for evaluating education in schools can strengthen links between school evaluations and teacher appraisal and feedback. The results of appraisal are often also used to plan the professional development of individual teachers. In turn, closer links with career progression have the benefit of addressing what teachers report as a severe lack of recognition for their development, and the perception that teachers' rewards are not properly linked to their effectiveness. (p.37).

(OCDE, 2011) All this shows that it is possible to overcome concerns about appraisal practices if the evaluation culture of schools and school systems is constructive, collaborative and formative. For policy makers, administrators, school principals and teachers, these findings highlight a dual benefit of appraisal and feedback, both to teachers personally and to the development of their teaching. (Pp.37) .

(OCDE, 2011) This underlines the fact that the effectiveness of teacher appraisal critically relies on ensuring that those who design evaluation activities, those who undertake them and those who use their results all have the skills required to do so. In particular, successful feedback mechanisms require those involved to be clear about their responsibilities and to develop the required competencies to carry out these roles. (p.37)

(OCDE, 2011) *...but the key requirement is to align appraisals with system objectives and school evaluations.*

These criteria need to be aligned with the objectives of the system and the schools. Aligning criteria for school evaluation with those for teacher appraisal and feedback can emphasize the importance of policy objectives at the school level and give teachers and school principals an incentive to meet such objectives. (p.35) .

(OCDE, 2011) Experiences from some countries show that the link between appraisal and improvement can be low- key and low-cost, and that appraisal can include self-evaluation, informal peer evaluation, classroom observation, and structured conversations and regular feedback from the principal and experienced peers. In addition to celebrating quality teaching and identifying areas for improvement, appraisals can also provide a basis for rewarding good teachers. Time allowances, sabbatical periods, opportunities for school- based research, support for post-graduate study, or opportunities for in-service education are just a few examples of the kinds of rewards for exemplary performance that could be offered if budget constraints do not allow for raises in salaries. (p.36).

(OCDE, 2011). One way of ensuring that teachers see such evaluation in positive terms is to involve them in school evaluations, in particular by organizing school self-evaluations as a collective process in which teachers take responsibility.

Effective appraisal requires the development of considerable expertise in the system, including training evaluators, establishing evaluation processes and aligning broader school reforms, such as professional development opportunities, with evaluation and assessment strategies. All of these require considerable resources, including time. (p.34).

(Designing Teacher Evaluation Systems, 2014) Teaching and learning will not improve if we fail to give teachers high-quality feedback based on accurate assessments of their instruction as measured against clear standards for what is known to be effective. Without quality measurement of effective teaching, school administrators are left blind when making critical personnel and assignment decisions in an effort to achieve the goal of college readiness for all students. Lacking good data

on teaching effectiveness, system leaders are at a loss when assessing the return on professional development dollars. (p.1).

(BM FRAMEWORK SABER TEACHERS POLICIES, 2013) Evaluation and feedback mechanisms can be used to help school principals achieve goals associated with the post; they can be used to reward effective school leaders and identify principals unsuited for the post. It is also important to know who conducts such evaluations and provides feedback; for instance, is the process top- down, bottom-up, or a combination of the two? The consequences of each method for principal accountability and school performance are likely to differ. In a top- down system where evaluations are conducted by a national educational authority, there is the risk that important context-specific factors, such as parents' demands, are not accounted for adequately in an evaluation. Yet, the answer may not be a bottom-up system, such as a village education committee with parental representation, because such committees may not have the capacity to effectively assess a principal. Their goals, moreover, may not align well with the broader goals of the education system. (p.22)

(OCDE, 2011) Research has shown that it is possible to evaluate effective teaching, linked with improved student results, thus making it possible, in principle, to include evaluations both of teacher performance and student performance as part of a teacher-compensation system. Whatever criteria are chosen, they need to be clear to teachers and consistently applied. (p. 47) .

(OCDE, 2011) Learning outcomes at school are the result of what happens in classrooms, thus only reforms that are successfully implemented in classrooms can be expected to be effective. Teacher engagement in the development and implementation of educational reform is therefore crucial and school reform will not work unless it is supported from the bottom up. This requires those responsible for change to both communicate their aims well and involve the stakeholders who are affected. But it also requires teachers to contribute as the architects of change, not just its implementers. Some of the most successful reforms are those supported by strong unions rather than those that keep the union role weak.

Históricamente, en la mayoría de los países se centra en seguimiento para garantizar el cumplimiento de los procedimientos establecidos en el centro, las políticas y las

prácticas. en la mayoría de la educación los sistemas de enfoque se ha desplazado ahora a la forma de evaluación docente afecta a los resultados del aprendizaje. (Pp.51)

(OCDE, 2011). Historically, in most countries it focused on monitoring to ensure adherence to centrally established procedures, policies and practices. In most education systems the focus has now shifted to how teacher appraisal affects learning outcomes (see Box 3.2).

***New approaches to teacher appraisal seek to improve learning outcomes through fostering and targeting teacher professional development and holding teachers accountable...*** Retaining effective teachers implies not only that all teachers have the opportunities, support and incentives to continue to improve and perform at high levels, but also that ineffective teachers do not remain in the profession. Some groups in public discussion want to focus mainly on the latter issue, to the detriment of the image and achievements of the large majority of teachers. Others do not want to acknowledge that this is a real problem. (P.34)

(Cumbre, 2013) One unresolved debate, sometimes characterized as “teaching quality” versus “teacher quality,” wound through the Summit discussions. Individual teachers are important contributors to student achievement, but they are not the only contributors.

In some places, teams of teachers are responsible for groups of students, rather than individual teachers. Particularly in systems where there are significant inequalities between schools, teachers’ effectiveness may be undermined by shortages of resources or weak school leadership. The quality of care provided by doctors, for example, is determined both by their individual skills and by the resources of the hospital in which they practice. Concerns were also expressed that an exclusive focus on evaluation of individual teachers might foster a climate of competitiveness in schools, whereas research on the most effective schools shows they are characterized by highly collegial cultures among teachers. How should policies about teacher appraisal take into account the fact that teaching quality is a function both of the individual traits of a teacher and the school context? Teacher effectiveness is also affected by the larger policy context, including whether high-quality curriculum and assessment systems are in place. (p. 11)..

(Designing Teacher Evaluation Systems, 2014) An effective evaluation and feedback system should provide the basis for making decisions about facets of human capital development, such as professional development and merit pay. (p.206).

(Cumbre 2013) Participants from some countries strongly disagreed with the idea of judging individual teachers based on their students' academic achievement, because so many factors influence student achievement—the student's own motivation level and family background, school organization and resources, and the student's prior teachers. However, since the goal of teaching is to improve student learning, many countries do try to incorporate it in some way. Student learning is not always as straightforward to measure as is sometimes assumed, however. (p. 15-16).

(Cumbre. 2013). Historically, there has been a disconnect between appraisals of teacher quality and student learning outcomes. Typically, 95 percent of teachers are rated “satisfactory” on teacher appraisals, even when many of their students are below proficient. With one million new teachers entering the profession over the next ten years, there is an opportunity to substantially reshape the workforce through new frameworks of teachers' standards that derive and work backward from student-learning outcomes. (p.8).

(OCDE, 2011). Teacher evaluation is essential for improving the individual performance of teachers and the collective performance of education systems. Designing teacher-appraisal methods is not easy, and requires the objectives of accountability and improvement to be carefully balanced. A crucial feature is what criteria teachers are appraised against, including, but not limited to, student performance. Also important are the degree to which teachers improve their professional skills and, crucially, the part they play in improving the school and system as a whole. In this way, evaluation and appraisal need to be well aligned with the process of system change. However, it is not enough to appraise the right things; the ways in which appraisal is followed through will determine its impact. At present, many teachers feel that appraisal has no or little consequence. School leaders need to become more skilled at using it intelligently, and evaluation needs to be more closely connected with career development and diversity. A specific issue is the extent and style of links between assessed performance, career advancement, and compensation.

Whatever system is chosen, it must be well understood and transparently applied. (p.33) .

(Cumbre, 2013) Evaluation is a key component in the lifecycle of teachers, but it is not an end in itself. It is one part of a comprehensive approach to recruiting, preparing, and developing teaching talent—an expression of Singapore’s belief in teachers as “nation-builders.”

Singapore recognizes that some of the most important aspects of teaching, such as the creation of values, cannot be measured, so they invest extensively in professional development, for example, through the Academy of Singapore Teachers. Singapore is now reviewing how their performance management system might evolve in the future as they move from a focus on the teaching of subject matter to a focus on student-centered learning. (p. 15).

(Cumbre, 2013) Singapore has a well-established “enhanced performance management” system that was developed over several years with input from teachers. The framework was devised at the national level, but it is implemented and customized at the school level. It assesses key competencies, including the role of the teacher in the academic and character development of their pupils, pedagogic initiatives, professional development, contribution to their colleagues, and their relationship to community organizations and to parents. Learning outcomes are defined broadly, not just by examination results. At the beginning of each year, teachers create a plan, which is followed by midyear and end-of-year reviews that are conducted by several senior professionals in the school.

The evaluation is linked to career paths and even monetary bonuses, but its primary purpose is to create a regular dialogue, to help teachers develop and keep up with change. (p. 14).

(Cumbre. 2013) One of the longstanding problems with the status of teaching as a profession, as compared with medicine, for example, is that it is not closely tied to an evidence base. Yet the research base on effective teaching is growing. We need to build on this while also increasing the amount and quality of research on teaching. Teacher standards and appraisal systems will need to evolve over time as our knowledge and experience base grows. Professions are characterized by a body of

knowledge, a moral commitment to their clients, and standards of practice that are developed by the profession. Establishing widely understood standards for teaching quality, and an appraisal system based on those standards, can therefore help to advance the status of teaching as a profession. (p.11).

(OCDE, 2011) In some countries teachers need to renew their teacher certificates after a period of time, and often demonstrate that they have participated in on-going professional development and coursework to increase, deepen, and strengthen their knowledge. The basis for renewal can be as simple as an attestation that the teacher is continuing to meet standards of performance that are agreed throughout the teaching profession. Such systems must ensure an open, fair and transparent system of teacher appraisal, involving teaching peers, school leaders and external experts who are properly trained and resourced for these tasks – and who are themselves evaluated on a regular basis. Underpinning these models is the view that the interests of students will be better served where teachers achieve employment security by continuing to do a good job, rather than by regulation that effectively guarantees their employment. (Pp.32) .

(Cumbre, 2013). Participants agreed that for teaching standards to be credible to the profession and perceived as fair, teachers must have a lead role in developing them. It is critical to move from the old bureaucratic conception of teaching, which many current appraisal systems reflect, in which administrators tell teachers what to do and monitor how they do it, to a more professional one. The teaching profession needs to own its own standards in the way that other professions do. Different but aligned standards need to be set for beginning teachers and for those with more experience. For example, in the United States, the National Board for Professional Teaching Standards set standards for accomplished teaching that were entirely developed by teachers, while the Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium sets aligned standards for beginning teachers. (p.10).

(Cumbre. 2013). In the United States, forty-six of fifty states have agreed to new “common core state standards” in math and language arts. These student-learning standards are internationally benchmarked against high-performing countries and will significantly raise expectations for both students and teachers. The hope is that these

new, more rigorous student-learning standards will be the catalyst for a long-term transformation of the education system, focused on student-learning outcomes. (p.8).

(Learning about teaching. Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project, 2012) **Measure 3: Teachers' pedagogical content knowledge**

Expert teachers should be able to identify common errors in student reasoning and use this knowledge to develop a strategy to correct the errors and strengthen student understanding. The new assessments to be administered this year focus on specialized knowledge that teachers use to interpret student responses, choose instructional strategies, detect and address student errors, select models to illustrate particular instructional objectives, and understand the special instructional challenges faced by English language learners. (p.7).

(Cumbre, 2013) There is in fact a lot of agreement across the world on core elements of teacher-quality standards. As summarized in the OECD background paper, these include:

- Planning and preparation: including knowledge of content and pedagogy, knowledge of students, coherent instructional plans, and knowing how to assess student learning;
- Classroom environment: including creating a culture for learning and managing student behavior;
- Instruction: communicating effectively, using appropriate discussion techniques, engaging students, providing feedback to students responsively; and
- Professional responsibilities: including reflecting on teaching, communicating with families, contributing to the school and developing professionally.

But beyond these, there are both philosophical and research-based disagreements as to what is most important to students and what is measurable. There is in fact a lot of agreement across the world on core elements of teacher-quality standards. As summarized in the OECD background paper, these include:

- Planning and preparation: including knowledge of content and pedagogy, knowledge of students, coherent instructional plans, and knowing how to assess student learning;
- Classroom environment: including creating a culture for learning and managing student behavior;
- Instruction: communicating effectively, using appropriate discussion techniques, engaging students, providing feedback to students responsively; and

- Professional responsibilities: including reflecting on teaching, communicating with families, contributing to the school and developing professionally.

But beyond these, there are both philosophical and research-based disagreements as to what is most important to students and what is measurable. How much do we understand about what students need to know to be successful in their lives, and what teacher practices produce that?. (En la discusión al incorporar el resumen del informe de la OCDE se legitima ...) (p. 9).

(Cumbre 2013). In other countries, such as Finland, Sweden, and Denmark, there is no national framework of teacher standards or evaluation.

Feedback for teachers takes place in an “individual development dialogue” with the school leader and may involve peer or self-evaluation. However, in most countries in the OECD survey, teacher standards are set at the national or state level but with considerable local flexibility for implementation, so that they can fit local circumstances. (p.11)..

(OCDE, 2011) Linking recognition and rewards to teacher effectiveness is not just a matter of carrying out appraisals but also of school leaders adopting effective methods for identifying good performance. The fact that nearly four times as many teachers say that their principal does not identify effective teaching as say that they have not recently been appraised indicates the need for follow-through. This underlines the fact that the effectiveness of teacher appraisal critically relies on ensuring that those who design evaluation activities, those who undertake them and those who use their results all have the skills required to do so. In particular, successful feedback mechanisms require those involved to be clear about their responsibilities and to develop the required competencies to carry out these roles. (p.37).

(OCDE, 2012) Appraising the performance of school leaders can help to improve practice. Most OECD countries evaluate school schools is under the discretion of the municipality; but for secondary schools, it is defined by a results-based contract. Rewards for good performance are determined by the municipality, and leaders in secondary schools can receive a monetary reward. In Ireland, appraisals are conducted by the Inspectorate, which bases them on predefined school objectives. If schools are underperforming, further evaluations are conducted. In Slovenia, the annual

performance appraisal is conducted at the discretion of the school governing board, and achievement criteria are predetermined the French Community of Belgium and Finland do not conduct systematic performance appraisals. In England, Northern Ireland and Scotland, performance data is used to track and monitor student progress and guide ongoing Inspectorate of Education works alongside Learning and Teaching Scotland, which develops guidelines for the national curriculum, to promote improvement in standards, quality and achievement for all students. It does so through annual inspections that evaluate the quality of pre-school, school and teacher education, community learning and development, and further education.<sup>19</sup>

For accountability systems to lead to improvements, they need to focus on information relevant to teaching and learning, motivate individuals and schools to use that information to improve practice, and build the knowledge necessary for interpreting and applying the information. That requires the participation of school leaders who are skilled in interpreting test results and in using data to plan and design appropriate strategies for improvement. It also demands that school leaders involve their staff in the use of accountability data in order to strengthen professional learning communities within schools and engage those who need to change their practice. (Pp.29) .

(OCDE, 2012) School leaders can make a difference in school and student performance if they are granted the autonomy to make important decisions. To do this effectively, they need to be able to adapt teaching programs to local needs, promote teamwork among teachers, and engage in teacher monitoring, evaluation and professional development. They need discretion in setting strategic direction and must be able to develop school plans and goals and monitor progress, using data to improve practice. They also need to be able to influence teacher recruitment to improve the match building networks of schools to stimulate and spread innovation and to develop diverse curricula, extended services and professional support can bring substantial benefits. (p29)..

(OCDE, 2011) At present, most teachers do not feel that school leaders use appraisal to recognize good performance, which suggests that a key component of appraisal is appropriate training for those conducting the appraisals. A connected issue, which also requires sensitive handling, is the criteria used to link rewards with performance.

Whatever system is used must be fair, based on multiple measures, and transparently applied in ways that involve the teaching profession. (p.6).

(OCDE, 2011) Thus, competencies for using feedback to improve practice are vital to ensure that evaluation and assessment procedures are effective. Assessment for improving performance requires that actors, such as teachers, are included in the process of school development and improvement. As a result, it is appropriate to include training for evaluation in initial teacher education alongside the development of research skills. Similarly, the preparation to become a school leader is expected to include educational leadership, with some emphasis on feedback mechanisms (see Figure 3.5). Particular groups, such as inspectorates, are also in a good position to engage in modeling and disseminating good practice in areas such as school assessment and teacher appraisal. (p.37) .

(OCDE, 2011) Fundamental changes to the status quo can raise uncertainties that can trigger resistance from stakeholders, and without the active and willing engagement of teachers, most educational reforms fail. The chances for success in reform improve through effective consultation, a willingness to compromise and, above all, through the involvement of teachers in the planning and implementation of reform. In moving beyond consultation to involvement, the reform process becomes oriented towards transforming schools into learning organizations, with teaching professionals in the lead.

At the same time, stakeholder groups should not be able to exercise a veto over education reforms that are mandated through democratic political processes. To do so would be to risk losing the public support on which education so critically depends. It is difficult to find the right balance, but open and ongoing systematic dialogue and consultation are fundamental to the process. Such dialogue should recognize that teachers are experts in teaching and learning and thus can make an essential contribution to the design of reforms. This chapter sets out some issues to be tackled, without pretending to offer a blueprint for how to engage teachers. (Pp.52).

(Cumbre, 2013) During the Summit, a panel of three teachers and one principal discussed their own experiences with appraisal. Iain Taylor, a principal from New Zealand, described the New Zealand system as one in which principals have a lot of

freedom and autonomy. He sets both personal and school goals and objectives with the elected board of trustees of his school. A trained external appraiser and coach visits his school five times a year; observes him working with staff; meets with focus groups of teachers, students, and staff; and gives him feedback against the New Zealand professional standards for principals. He was very positive about the need for and impact of this kind of comprehensive appraisal, crediting it with greatly improving his personnel management.

Susan Hartmann, a teacher and teacher trainer in Germany, described how she uses anonymous surveys from her student trainees to get feedback on her teaching approaches, communication skills, and ideas for how she could improve her teaching. She does this partly because she finds colleagues do not always have the time to observe her classes and partly to inculcate a feedback culture among her teacher trainees.

Rebecca Mieliwocki from California, U.S. Teacher of the Year 2012, described how her principal's everyday interactions with teachers—treating them as if they were all teachers of the year and asking them what they want to work on—promotes a culture of continuous learning. As an example, she explained how her principal's encouragement to work with another teacher to analyze the data on student writing and to coach each other led to measurable improvement in their students' writing.

“This is how growth happens, she said. “By putting great teachers together.”

Jaakko Meretniemi, a teacher from Finland, struck a different note. He said that teachers in Finland are well educated—all have master's degrees. He did not see the need for a formal teacher-evaluation system. Teachers get plenty of feedback from their students and colleagues. He worried that the Summit was going in the wrong direction, that increasing teacher inspections might kill teachers' passion for their work. (p. 17).

(Framework SABER-Teachers, 2013) although Hanushek & Pace (1994, 1995) find that relative earnings seem less relevant when individuals decide whether to go into teacher training programs or not). Starting pay has also been found to influence how long an individual stays in the profession (Dolton & While the effectiveness of overall high salaries at attracting better teachers is difficult to evaluate rigorously using causal analyses, Hoxby and Leigh (2004) were able to use these methods to find that pay compression played a key role in the decline in the average aptitude of individuals

who decide to enter the teaching profession. In addition, case studies and correlational research on high-performing education systems across the world show that, while teacher salaries are not extremely high, they are at least on par with the salaries of other civil servants (OECD 2011, Mourshed, Chijoke & Barber 2010, Carnoy et al. 2009). Based on this research, this lever considers whether starting teacher pay is competitive, whether it changes over the course of a teacher's career, and whether it varies according to performance. (p.27).

(OECD 2011) A major issue is whether the rewards are targeted to individual teachers, groups of teachers or the whole school. Each approach has advantages and disadvantages.

Individual rewards can both select the most effective staff and motivate individuals to work harder, giving them a sense of direct control over their chances of reward. However, it can be difficult to distinguish the impact made by an individual teacher, compared to previous teachers or other factors such as the school environment.

An alternative is to consider the performance of a group of teachers as a unit – such as a grade-level teams, a disciplinary departments, or another grouping that fits a school's structure and mission. Group rewards have been found to promote staff cohesion, feelings of fairness and productivity norms, and they may foster the transfer of knowledge and mutual learning among teachers which can lead to improved results. School-wide rewards can encourage collaboration among teachers to ensure the school meets the criteria for rewards, but they may have disadvantages, such as diluting the link between individual effort and reward. Any group approach runs the risk of “free riders”, but some systems seek to limit these by keeping groups small or by establishing programs to exert social pressure as well as to monitor peer contributions to the group's performance. Another consideration is whether to reward other staff than classroom teachers. Principals and assistant principals may not teach, but their work is critical to establishing an environment that is conducive to improving student achievement. (p. 47).

(OCDE, 2011) Singapore has established a coherent and comprehensive system of teacher appraisal and progression. To this end, it uses a combination of incentives throughout the teacher's career, aligned to the goals of the system, that enable it to

select and sustain effective teachers. The system has been developed over time and refinements have been added as new issues or conditions have arisen.

Once in the Singapore teaching corps, annual evaluations offer the possibility of performance bonuses of 10%-30% of base salary. Included in Singapore's Enhanced Performance Management System is an appraisal of teachers' contribution to the academic and character development of the students in their charge, their collaboration with parents and community groups, and their contribution to their colleagues' development and to the school as a whole. Teachers who do outstanding work receive a bonus from the school's bonus pool. The evaluations also pinpoint areas of needed improvement that form the basis of the personal professional development plan for the following year. All teachers have access to 100 hours of professional development each year, at no cost to the teacher, which they can use to make progress on their personal development plans. Poorly performing teachers are provided assistance to improve and are dismissed if they do not.

In addition, teachers receive annual reimbursements for improving their knowledge and skills through professional development, subscriptions to professional journals, language learning, or technology training. Teachers move along a series of career steps that include greater compensation for greater responsibility and contributions to the profession and the school. And to keep effective teachers in the profession, there are attractive retirement payments.

While the Singapore system includes many interesting components, it is the coherence of the whole system that is important. Because Singapore has a single system and teachers are centrally assigned, market factors within the system are not the issue they are in other countries. There are also no "hard-to-staff" schools because teachers are assigned where they are most needed, resulting in a mix of less and more experienced teachers in every school. (Pp.8).

(OCDE, 2011) Data from PISA show that high-performing education systems tend to prioritize the quality of teachers, including through attractive compensation, over other inputs, most notably class size. (Pp.40).

(OCDE, 2011) Performance-based reward systems in OECD countries can be classified into three types: "Performance pay", which generally involves measuring teacher performance based on student outcomes and other measures and providing

strong performers with higher pay and, in some cases, advancement opportunities; “Knowledge- and skill-based” compensation, which generally involves higher pay for demonstrated knowledge and skills which are believed to enhance student performance; and “School-based compensation”, which generally involves group-based financial reward. Those who argue in support of performance-based rewards say that it is fairer to reward teachers who perform well rather than paying all equally; performance-based pay motivates teachers and improves student performance; and a clearer connection between spending on schools and student performance builds public support. Those who oppose performance-based pay usually argue that fair and accurate evaluation is difficult, because performance cannot be determined objectively; co-operation among teachers is reduced; teachers are not motivated by financial rewards; teaching becomes narrowly focused on the criteria being used; and the costs of implementation are too high. Research in this field is difficult and there are few reliable studies.

***The experience so far with performance-based rewards raises issues about how to design such awards, including issues relating to...***

Though experience with performance-based rewards systems in OECD countries is still limited, OECD research highlights a number of common design around what to reward, whom to reward and how to structure rewards<sup>33</sup>. (pp 46).

(BM FRAMEWORK SABER TEACHERS POLICIES, 2013) The impact of any evaluation is related to its statutory consequences. If incentives are aligned with the accomplishment of required standards, an evaluation would reward good teachers and support or punish ineffective ones. Consequences may include, for example, increasing the salary of good teachers; reassigning good teachers to students with greater learning difficulties; providing additional professional development and support to low-performing teachers; or removing low-performing teachers from the classroom. (PP.21).

(Estrategia 2020, 2011) Several factors drive the value or quality of the information generated by assessment activities. These include factors related to the enabling environment (i.e. policies, leadership, organization, and human and fiscal resources for assessment); system alignment (i.e., the extent to which assessments are aligned with system learning goals, standards, curricula, textbooks, and other pedagogical

resources); and technical quality (i.e., the rigor of assessment instruments, processes, and procedures). (p.63).

(Cumbre, 2012). International benchmarking has become an important tool for education policymaking. To quote the report from last year's Summit: "There is enormous value in learning from international comparisons. They help us to get outside our own contexts and established patterns of thinking; show where some of the successes and failures have been; and broaden our view of possible options and trade-offs. They help to encourage innovation, and to design new approaches, informed by the world's best practices." (p.5).

(Cumbre, 2013). New Zealand argued that student engagement is key and can actually be measured, but that "students are not widgets who can have value added." New Zealand's "best evidence" research synthesis on teacher effectiveness suggests that a key characteristic of the best teachers is that they genuinely like children (p.10)..

(Cumbre, 2013). Value-added measures of student growth, which are supposed to control for students' prior performance, have been useful in research. They also seem to promise objectivity and a common yardstick, and require less observation time from school administrators. But value-added measures have had significant technical problems in their implementation in schools for teacher-evaluation purposes. For example, they may be unstable from year to year, unreliable at the top end of performance, and unable to fully control for the effects of family background.( p.10).

(OCDE, 2013). In this respect, the development of value-added models that control for a student's previous results – and can thus potentially identify an individual teacher's contribution to the student's achievement – represents significant progress (see Box 2.3). However, there is wide consensus in the literature about two points. First, student outcomes should not be the *sole* measure of teacher performance, particularly when career decisions concerning the teacher, including pay, are concerned, because doing so introduces a substantial risk that teachers could be punished or rewarded for results beyond their control (Kane and Staiger, 2002; McCaffrey et al., 2003; CAESL, 2004; Braun, 2005; Ingvarson et al., 2007). Second, using student results as an evaluation

instrument is likely to be more relevant for whole-school evaluations than for individual teacher- performance appraisals. (p.35).

Analysis by the Measures of Effective Teaching (MET) project finds that teachers' student survey results are predictive of student achievement gains. Students know an effective classroom when they experience one...Further, the MET project finds student surveys produce more consistent results than classroom observations or achievement gain measures...Even a high-quality observation system entails at most a handful of classroom visits, while student surveys aggregate the impressions of many individuals who've spent many hours with a teacher. (*Asking Students about Teaching Student Perception Surveys and Their Implementation*, 2012, p.2).

(OCDE, 2013). it is difficult to identify the specific contribution a given teacher makes to a student's performance. Learning is influenced by many factors: the student's own skills, expectations, motivation and behaviour; the support students receive from their families and the influence of their peer group; school organisation, resources and climate; and curriculum structure and content. The effect that teachers have on a student's performance is also cumulative: at any given moment, a student is influenced not only by his or her current teachers but also by former teachers. Raw standardised scores thus reflect much more than the impact of a single teacher on student performance (Isoré, 2009). (p. 35)..

The empirical evidence is also mixed for systems of compulsory teacher evaluation. Milanowski (2004) estimated the relationship between teacher-evaluation ratings and a measure of value-added student achievement for the US district of Cincinnati, which has implemented a comprehensive standards-based teacher-evaluation scheme as a basis for a knowledge- and skills-based pay system. He found significant positive correlations, and concluded that if scores from a rigorous teacher-evaluation system are substantially related to student achievement, then this provides evidence of validity for the use of teachers' scores as a basis for a financial-reward system. (OCDE, 2013, p.35).

Using multiple sources to assess teacher performance is crucial, since no method of evaluating teachers is failsafe. While classroom observations conducted by principals

have been found in some cases to be aligned with “value- added” models that measure teachers’ impact on student learning (Rockoff & Speroni 2010; Rockoff, et al. 2010), both observations (Toch & Rothman 2008) and value-added algorithms (Koretz 2008; Rothstein 2010) have a number of flaws. Therefore, it is crucial to use as many sources of information on teacher performance as possible so that they complement each other and produce a more accurate evaluation of their work (Grossman, et al. 2010). *This policy lever considers whether there are multiple mechanisms and multiple criteria (subject matter knowledge, teaching methods, student academic achievement) to evaluate teacher performance.*

There are also areas of emphatic disagreement, including the weight given to student test scores or value-added measures in teacher appraisals and the relationship of performance to rewards, especially bonuses or merit pay (as opposed to salary differentials that go with different career roles). It is also difficult to balance the goals of improvement and accountability. Poorly designed or top-down appraisal systems can unintentionally create a climate of fear and resistance among teachers that inhibits creativity.

(Cumbre, 2012). In the twentieth century, education centered on teaching a relatively fixed core of content. This “knowledge transmission” model of education is no longer adequate. Today, when students access unlimited content on search engines, and knowledge itself changes rapidly, students need to be self-directed, lifelong learners. Many nations around the world are undertaking wide-ranging reforms of curriculum, instruction, and assessment to prepare students for increasingly complex demands of life and work. (p. 7).

(Cumbre, 2012,). teachers will need to be effective in instilling twenty-first century skills. Teachers clearly need to be well-versed in the subjects they teach. Intellectual substance is at the heart of good learning; without strong subject matter mastery, teachers cannot promote the deeper learning that is being called for. At the same time, the affective dimension of education is critical. Teachers must love children, since the human relationships between teachers and students are what engage students in learning. (p. 10).

(Education Strategy 2020, 2011) research and field experience indicate that the new technology must be accompanied by profound changes in pedagogical methods. The ability of education systems to develop “new economy skills” can help countries become more competitive (see box 2). This implies changing the way educators are trained, increasing the supply of qualified educators, and improving the relevance of education curricula. (p. 22).

(Cumbre, 2012). Looking to the future, the academic content and routine cognitive skills that are, central in education systems today will not suffice in a world where students can access unlimited content on Google, where classrooms are increasingly diverse, and job profiles are changing rapidly. In order to equip students with the competencies to be active citizens and workers, teachers need to become high-level knowledge workers, capable of creating 21st century learning environments. So effective teacher recruitment, training, and ongoing professional development of teachers are crucial for student learning. And all this hinges on effective leadership.). (discurso Yves Leterme, Deputy Secretary-General of OECD).

(Cumbre, 2012). The world is changing at seemingly breakneck speed. Throughout the Summit was a palpable sense of urgency that the aims and processes of schooling in the twenty-first century need to be fundamentally different from those in the twentieth century. A wide-ranging, global discussion is taking place about what knowledge and skills are most important in diverse, interconnected, innovation-oriented societies and economies. No longer is providing basic literacy skills for the majority of students and higher-order skills for a few an adequate goal. Technological, economic, and political trends have reduced the demand for routine cognitive skills and increased the demand for higher-order skills. The skills that are easiest to teach and easiest to test are now also the skills that are easiest to automate, digitize, and outsource. Of ever-growing importance, but much harder to develop, are so-called twenty-first century skills (also known as higher-order thinking skills, deeper learning outcomes, and complex communication skills). (p.6).

Framework SABER-Teachers, 2013). *how stringent the requirements to enter teaching are, as a proxy for selectivity; and assessing whether the teacher profession*

*benefits from a wider pool of applicants by having alternative routes into the profession that are at least as selective or more than traditional routes. (p.27)..*

(Framework SABER-Teacher, 2013). *Minimum requirements to enter pre-service training and teaching.* The results of causal analyses of the impact of entry requirements on teacher effectiveness as well as case studies of high-performing systems suggest that there is a relationship between the level of selectivity of entry into the teaching profession (or entry into teacher initial education programs) and the quality of the teaching force. First, case studies on high-performing systems such as Singapore, South Korea, and Finland show that these countries have a very competitive process to select applicants to teacher initial education programs (Auguste, Kihn & Miller 2010, Darling- Hammond 2010, Barber & Mourshed 2007). (p.26).

(OCDE, 2011). Singapore carefully selects young people from the top one-third of the secondary school graduating class whom the government is especially interested in attracting to teaching and offers them a monthly stipend, while still in school, that is competitive with the monthly salary for fresh graduates in other fields. In exchange, these teachers must commit to teaching for at least three years. Strong academic ability is viewed as essential, as is commitment to the profession and to serving diverse student bodies. Interest in teaching is seeded early through teaching internships for high school students; there is also a system for mid-career entry, which is seen as a way of bringing real-world experience to students.(p.9).

(Cumbre, 2011). Teachers in the 21st century need a deep knowledge base in their subject matter, as well as the skills to diagnose students' difficulties and to examine the effectiveness of their own practice. Recruitment campaigns can help to address specific teacher shortages, but attracting excellent people into teaching requires the creation of more attractive work environment –one in which teachers are treated like professionals. (p. 11).

(Cumbre, 2012). The Assessment and Teaching of 21st Century Skills consortium (which includes Australia, Finland, Portugal, Singapore, the United Kingdom, and the

United States) provides one widespread definition. This definition divides twenty-first century skills, knowledge, and attitudes into four categories.

-**Ways of thinking:** creativity/innovation, critical thinking, problem-solving, decision-making, and learning to learn

-**Ways of working:** communication and collaboration/teamwork

-**Tools for working:** including information and communications technologies

-**Living in the world:** citizenship, life and career and personal, and social responsibilities, including cultural awareness and competence. (p.6).

(Cumbre, 2012).

- make learning central and focus on student engagement

- ensure a balance between individually focused learning and collaborative, social learning

- be relevant and highly attuned to students' motivations

- be acutely sensitive to individual differences and provide formative feedback

- promote connections across activities and subjects both in and out of school

- challenge students without overloading them. (p.10).

(OCDE, 2011) clear standards that define what teachers are expected to know and to be able to do upon graduation from their teacher-preparation program. In addition, high-performing countries make sure there are frequent opportunities for extended clinical practice under the supervision of master teachers. Some programs, such as Finland's, emphasize the development of a prospective teacher's capacity to diagnose learning problems quickly and accurately, and to apply a wide repertoire of potential research-based solutions. In other countries, such as China, preservice teachers are taught to work collaboratively as "action researchers" to improve lesson quality and to craft effective educational solutions. Thus teachers are seen as part of the knowledge-generation process, rather than simply as "recipients" of research. A strong ethical foundation and a commitment to equality through education also undergird the teacher-preparation programs in high-performing countries. (p.11)..

1. **Curriculum:** To ensure coherence, every course is now mapped to each of the graduate competencies. A "teacher learning journey" also enables prospective teachers to see how they can participate in the various components they need for development.

2. **Values development:** Courses on the psychology of learning, structured reflection, and experiential learning in a community setting all help teachers better understand how every child can learn. They also reinforce the sense of personal responsibility in a diverse multicultural society.
3. **Pedagogical changes:** Greater emphasis on self-directed, inquiry-based learning and use of technology to engage student teachers and enable them to learn outside the classroom.
4. **Assessment competence:** NIE educators and teachers are to increase their assessment literacy and adopt innovative assessment practices *as, of, and for* learning.
5. **Closer links between theory and practice:** These connections are being fostered through teaching and learning online portfolios, structured reflection, and increased mentoring by both faculty and senior teachers. (p.7).

(Cumbre, 2012). NIE developed the Teacher Education Model for the 21st Century (TE21 for short), which recommended a set of graduating teacher competencies. These identify three key roles for teachers:

- Nurturing the child and the quality of learning of the child, hence the paramount belief that every child can learn
- Facilitating deep learning of subject knowledge, hence the need to have strong content and pedagogy mastery.
- Working with other professionals as a team, hence the need for collaborative teaching and learning. (p. 7).

(OCDE, 2011). Today, teaching is a greatly admired profession in Finland, on a par with other professions. Only one in ten applicants is accepted into programs to become a primary School teacher, for example. Applicants must go through two rounds of selection by the university: the first is based on their high school record and out-of-school accomplishments; the second, on a written examination on assigned pedagogical books, and observed clinical activity, and interviews on teaching as a profession. These top candidates then complete a rigorous teacher-education program supported by the government. The Ministry also supports ongoing professional development, but there has been less emphasis on induction and mentoring of new teachers—an area Finland wants to improve. (p.31)

(Cumbre, 2012). There was significant convergence in the discussion and from the OECD background report on what teacher preparation programs for the twenty-first century should look like. Teacher preparation should include:

Clear standards for what teaching graduates should know and be able to do in each subject

Accountability on the part of teacher preparation programs for ensuring that teachers have these competencies.

More emphasis on guided practice for trainee teachers in classroom settings

More mentoring for new teachers, including greater involvement of teacher preparation institutions in schools

Development of a wider pedagogical repertoire among trainee teachers, including cooperative and inquiry-based learning

Greater capacity by teachers to incorporate information and communication technology in all coursework

Greater facility by teachers in using student assessment and data to guide instruction

Greater understanding of local and global cultures and communities

Research skills to diagnose and solve classroom problems based on evidence. (p. 10-11).

(Cumbre, 2012). Finland's education system aims to guarantee equal opportunity to all students, so a highly qualified teacher in every classroom is considered fundamental. Teaching is now viewed as one of the five most attractive professions in Finland for two main reasons: high-quality teacher preparation programs that are intellectually on par with those for other professions, and working conditions in schools that allow teachers wide-ranging professional autonomy...Teacher preparation programs are of comparable quality throughout the country; they have strong research bases, and combine theory and practice with "teaching schools" attached to universities.

Finnish teacher preparation programs emphasize the ability to diagnose social and psychological problems in the classroom. They also encourage teachers to be creative educators, responding to individual student needs and interests. (p.13).

(Cumbre, 2012). the New Zealand national curriculum aims at "the development of young people who will be confident, connected, actively involved, lifelong learners." Hong Kong's reforms on "learning to learn" are intended to help students, who are

exposed to vast masses of information, become discerning analysts of data. In the People's Republic of China, current reforms attempt to move schools away from memorization and instead focus on problem-solving and developing students' personal potential. (p. 9).

(Cumbre, 2012). Teaching is a complex activity so no pre-service teacher preparation program can fully prepare teachers with all the competencies of an expert teacher. Singapore therefore guarantees teachers 100 hours per year of continuing professional development, to build on the foundation laid by preservice teacher preparation. NIE also encourages international learning for its scholars, principals, and teachers. For example, NIE is working with the Teachers College of Columbia University, and other universities in eight Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC) countries, to examine ways to improve the quality of math and science teaching. (p. 8)..

(OCDE, 2011). Hong Kong developed a teacher-competency framework to drive policies and practices with respect to teaching. This framework includes six values (e.g., believing all students can learn, teamwork, passion for professional development) and four domains (teaching and learning, student development, professional relationships, and community service). A strong academic background is essential, but increasingly, Hong Kong is also emphasizing other aspects of what makes a good teacher –leadership, communication skills, the ability to create active and inquiry –oriented learning environments, and the desire to reach out and affect students' lives. These teacher-competency standards are used to express quality and to act as a roadmap for professional development and for shaping teacher education. But they are not used as “high stakes.” (p. 101). .

(OCDE, 2015). One of the most effective “teachers” is failure: often the result of learning through setbacks, stumbles and mistakes is innovation. Innovation is not only what propels economies, it could also transform the teaching profession. (p.12).

(OCDE, 2012). the kind of education needed today requires teachers to be high-level knowledge workers who constantly advance their own professional knowledge as well as that of their profession. Teachers need to be agents of innovation not least because innovation is critically important for generating new sources of growth through

improved efficiency and productivity.<sup>3</sup> This is also true in the education sector, where innovation applied to both curricula and teaching methods can help to improve learning outcomes and prepare students for the rapidly changing demands of the 21st-century labor market. (p.35).

(Cumbre, 2012). It is not just the policies about teaching that have to change but the whole culture of the profession—from a culture of closed class-room doors to a culture of open classroom doors that encourage professional collaboration and sharing.( p. 8-9).

(OCDE, 2012). students typically learn individually and at the end of the school year, schools certify their individual achievements. But the more interdependent the world becomes, the more important the capacity of individuals to collaborate and orchestrate becomes. In the flat world, everything that is proprietary knowledge today will be a commodity available to everyone else tomorrow. There is a shift from a world of stocks – with knowledge that is stacked up somewhere depreciating rapidly in value – to a world in which the enriching power of communication and collaborative flows is increasing.(p.35).

(OCDE, 2012). When students engage with each other during learning, classrooms become vital, creative environments not only for acquiring knowledge, but also for learning the communication skills required in today's society and economy ... The widespread use of information and communication technologies, and the breakneck speed at which these technologies are evolving, are changing the nature of co-operative learning for the 21st century. (p.42).

(OCDE, 2012). Research on collaborative learning provides evidence of its positive impact on academic achievement. However, research also suggests that it would not be wise to abandon individual learning. Co-operative learning and individual learning are not mutually exclusive; rather, they can and should complement each other. (p.42).

(OCDE, 2012). Many teachers claim that they use cooperative learning techniques regularly, but observational studies find that these techniques are mostly used informally and do not incorporate the group goals and individual accountability that

research has identified as essential to this type of learning. Co-operative learning is relatively inexpensive to support and easily adopted. Yet, despite evidence of its effectiveness, it remains at the fringe of school policy and practice.). (p.42).

(OCDE, 2012,). All co-operative learning methods share the idea that students work together collective definitions of success, which can only be achieved if all members of the team learn the objectives being taught. That is, the important thing is not to *do* something together but to *learn* something as a team. Three concepts are central to all such methods: *i*) team rewards, *ii*) individual accountability, and *iii*) equal opportunities for success. (OCDE, 2012, p. 43).

(Cumbre, 2013).In Norway, the move toward team teaching means that students are increasingly shared among a group of teachers. In Japan, great emphasis is placed on teachers' working collaboratively to improve instruction. Poland, which has moved away from its traditional hierarchical school system to a more decentralized one, is developing a system of school-level evaluations. (p. 17).

(OCDE, 2011). Understanding that collaboration takes time, some countries are providing teachers with some scheduled time or salary supplement to encourage them to engage in such cooperation.

Teachers who exchange ideas and information and co-ordinate their practices with other teachers also report more positive teacher-student relations at their school. Thus, it may be reasonable to encourage teachers' co-operation in conjunction with improving teacher-student relations, as these are two sides of a positive school culture. Positive teacher-student relations are not only a significant predictor of student achievement, they are also closely related to individual teachers' job satisfaction. (p.21).

(Cumbre, 2013). In South Africa, the huge ethnic and income diversity means that a teacher who is effective in one context may not be in another. In New Zealand, teachers who teach Maori children need a different set of cultural competencies. There is a tendency to want to define universal standards of teacher quality, but there is also a need to take context into account. (p.10).

(Cumbre, 2013). Switzerland defines teachers' three areas of responsibility as (1) state-of-the-art teaching quality; (2) obligation to work in teams with students and other teachers; and (3) collaboration with students and parents. In Switzerland, educators do not agree with the principle that individual teachers are responsible for individual student test scores, nor with the idea of merit pay for students' academic performance. (p. 10).

(Cumbre, 2013). Where there was sharp disagreement was on the connection of teacher evaluations to compensation, especially in the form of merit pay or bonuses. (p.21).

(Framework SABER-Teachers, 2013). Many studies have looked at the impact of unionization on schools' productivity (Argys & Reese 1995; Eberts & Stone 1986; Hoxby 1996), student learning (Kingdon & Teal 2008; Kleiner & Petree 1988; Kurth 1987; Register & Grimes 1991; Steelman, Powell & Carini 2000), teachers' wages (Ballou & Podgursky 2002; Baugh & Stone 1982; Bee & Dolton 1995; Dolton & Robson 1996), working conditions (Eberts 1984; Murillo, et al. 2002; Zegarra & Ravina 2003) and education policy (Goldschmidt & Stuart 1986; Woodbury 1985). But evidence on the relationship between teacher organizations and student achievement is contested, and top-performing countries differ widely in how much they engage, to what extent they regulate, and how they organize teacher unions. Therefore, regulations related to teacher organizations were not included in the 8 Teacher Policy goals, but are still an important part of the policy mapping component of the framework. (p.23-24).

(Framework SABER-Teachers, 2013). The 8 Teacher Policy Goals exclude objectives and policies that countries might want to pursue to improve teacher effectiveness, but on which there is no empirical basis to make specific policy recommendations either because evidence on policy interventions in an area remains unclear or because top-performing education systems take very different approaches to reach these objectives. For example, there is no clear trend on whether (and if so, how) governments should engage with teacher organizations. (p.23-24).

(Framework SABER-Teachers, 2015). Comparatively, the evidence on the relationship between the strength and characteristics of teacher organizations and student learning is less conclusive, and this is why policies related to teacher organizations have not been included in the 8 Teacher Policy Goals. (p.8).

Framework SABER-Teachers, 2015). However, collecting information on teacher organizations (the Policy Mapping component of the framework) is still necessary for several reasons. First, as educational research continues to develop, we may in the future be able to causally analyze the relationship between teacher organizations and student outcomes, and thus an area that was formerly not considered within the 8 Teacher policy Goals may be included as a result of new research developments. Second, policies on which there is weak or no evidence on their relationship with student achievement are still part of the teacher policy system of a given country, and do interact with other policies that have been found to impact student achievement. Hence, it is important to document these policies so as to inform policy options. In our example, while there is no evidence linking teacher organizations and student achievement, there is evidence that suggests that the strength of teacher organizations may affect the capacity of an education system to make sure that the best teachers are in those schools that need them the most but are less desirable to work in. An education system deciding to improve teacher effectiveness by improving the ways in which it makes sure that teachers' skills match students' needs will be well advised to consider policies, such as those related to teacher organizations, that interact with its desired policy focus, albeit their effect on student outcomes has not yet been established. (p.8).

(Framework SABER-Teachers, 2013). while we know that having at least a minimum level of supported classroom experience is important to ensure that novice teachers can perform well in their job, there is less conclusive evidence on the relationship between unionization and education quality. (p.7).

(Cumbre, 2013). But broad agreement on teacher quality is essential if appraisal schemes are to be credible to teachers and the public. Contrary to some predictions, where teachers' unions have been invited into the process, they have been serious participants. (p.11).

(Cumbre 2011). Fred van Leeuwen... Teachers' unions, he said, exist both to protect the interests of their members and to promote high-quality education. He also noted that the Summit was taking place at a critical time: In some countries budget crises are leading to harsh criticism and denigration of teachers and the teaching profession itself. He also noted that while there is a shared understanding about the importance of enhancing the quality of teachers, there is not necessarily agreement among all the stakeholders about either the definition of "quality" or how measured. (p. 5)..

(OCDE, 2011). This degree of professional autonomy, responsibility, and trust accorded to schools and teachers has in turn made teaching much more attractive as a career. The union –to which 95 percent of teachers and principals belong –is a close partner with the government in bringing about reforms. (p.8).

(OCDE; 2011). But the fact is that many of the countries with the strongest student performance also have strong teachers' unions, and the better a country's education system performs, the more likely that country is working constructively with its unions and treating its teachers as trusted professional partners... issues of collective bargaining can be successfully separated from professional issues, where teachers and their organizations collaborate with ministry staff in self-governing bodies to oversee work on entry, discipline, and the professional development of teachers.

Last but not least, teachers' unions have developed their research capacities significantly in recent years. Their research units have also developed international links, principally through the Research Network of Education International. Within countries, there is evidence of growing links between union researchers and their counterparts in ministries and those in independent research institutes and universities. These developments are important because they can facilitate a constructive dialogue based on research and evidence. (OCDE; 2011, p.56).

(Cumbre 2012). Speaking for Education International, the global federation of teachers' unions, General Secretary Fred van Leeuwen argued that many countries are at a pivotal moment of choice. As they face economic crises, some countries are making major cuts to education and a movement, characterized as GERM (Global Education Reform Movement), is undermining the commitment to public school

systems in some countries. GERM is founded on distrust of teachers; uses punitive accountability measures, and emphasizes choice and competition, which increases segregation among students of different backgrounds. Van Leeuwen pointed out that in New York City, the city authorities had recently released teacher evaluation scores to the media, measures that are considered invalid and disrespectful by teachers and that destroy morale. “These are the wrong drivers for reform,” he said. (p. 4).

(Cumbre, 2012). Instead, countries need to choose to make teaching an attractive profession. Teachers need to be well-prepared. They should be encouraged to take risks and to innovate. They should participate in collaborative leadership in schools. Evaluation and assessment should be used to support teacher learning, not for punishment. Van Leeuwen noted that the Summit offered a unique opportunity for governments and unions to weigh the value of different approaches. (p.4-5)..

(Cumbre, 2012,). In addition, unions, teacher leaders, and state education commissioners are working closely with the US Department of Education to design the RESPECT initiative .... The goal is both to improve the quality of teaching but also the attractiveness and stature of the profession and to elevate the voice of classroom teachers in federal, state, and local education policy. The RESPECT initiative discussions are considering bold ideas for systemic change in the teaching profession. The main issues include: reforming teachers colleges and making them more selective; reforming compensation; creating new career ladders for teachers; improving mentoring and professional development; giving teachers more time for collaboration; and building teacher evaluation systems based on multiple measures. (p. 8).

There is now much greater variety in teachers’ pay in Sweden, with those teachers in areas of shortage and with higher demonstrated performance able to negotiate a higher salary. The scheme is underpinned by a system of central government grants to ensure that low-income municipalities are able to compete effectively for teachers and other staff in the service sectors of the municipality. (OCE; 2011, p.47). .

(Cumbre, 2012). Not surprisingly, the area of teacher salaries is one where governments and unions are often far apart. Representatives of teachers’ unions rightly pointed out that in many countries, despite increases in salaries in OECD countries

from 2000 to 2009, teachers' salaries are considerably below those of graduates going into other fields (although benefits such as pensions are often more generous). This makes it difficult to attract high-quality people into teaching. But research shows that countries that pay teachers well are making strategic spending choices between teacher pay and professional development on the one hand, and instruction time and class sizes on the other. They often spend far less overall than countries that have tied up much of their educational expenditures in lower class sizes. Beyond the general compensation issue, a wide range of salary incentives and bonuses exist in many countries, tailored to the specifics of local labor markets. Some countries are increasingly interested in performance pay, but that approach needs more research to determine what practices actually work and under what conditions. (p. 14-15).

(Cumbre, 2012,). Said one American teacher, "I would move to a high-need school but I would want to see social services for parents and children, accomplished leadership, adequate resources and facilities, and flexibility and freedom in time. It is amazing to me when attention is turned to teaching quality in hard-to-staff schools when little is done to address the sometimes appalling conditions in which teachers are forced to work and students are forced to learn. As an accomplished teacher, my greatest fear is being assigned to a hard-to-staff school and not being given the time and flexibility to make the changes that I believe are necessary to bring about student achievement. (p. 15).

(Cumbre, 2012,). Said one American teacher, "I would move to a high-need school but I would want to see social services for parents and children, accomplished leadership, adequate resources and facilities, and flexibility and freedom in time. It is amazing to me when attention is turned to teaching quality in hard-to-staff schools when little is done to address the sometimes appalling conditions in which teachers are forced to work and students are forced to learn. As an accomplished teacher, my greatest fear is being assigned to a hard-to-staff school and not being given the time and flexibility to make the changes that I believe are necessary to bring about student achievement. (p. 15).

(Cumbre, 2013).In his opening remarks, Fred van Leeuwen, General Secretary of Education International, the global federation of teachers' unions, stressed th

importance of this continuing dialogue between governments and the teaching profession. The Summit allows the opportunity to try to counter some of the harmful trends, such as toward high-stakes teacher evaluation based on standardized test scores, and for the collective wisdom of the profession to be brought to bear on education reform. Education policies have, in fact, evolved as a result of the Summits. He noted that research shows that collaborative school environments that empower teachers are the most successful learning environments for students. (p.21).

(OCDE, 2011). Learning outcomes at school are the result of what happens in classrooms, thus only reforms that are successfully implemented in classrooms can be expected to be effective. Teacher engagement in the development and implementation of educational reform is therefore crucial and school reform will not work unless it is supported from the bottom up. This requires those responsible for change to both communicate their aims well and involve the stakeholders who are affected. But it also requires teachers to contribute as the architects of change, not just its implementers. Some of the most successful reforms are those supported by strong unions rather than those that keep the union role weak. (p.51).

## ANEXOS

**Anexo I:** Charters y Waples (1928). Características físicas y psicológicas que definen la personalidad de los docentes excelentes. Docente de Secundaria.

1. Adaptabilidad
2. appreciativeness
3. apariencia personal Atractivo (limpieza, pulcritud)
4. Amplitud de interés (interés en los alumnos el interés por la comunidad, el interés en la profesión)
5. considerateness (cortesía, amabilidad, el refinamiento, la simpatía, el tacto, el altruismo)
6. Cooperación (amabilidad, lealtad)
7. La precisión
8. La fiabilidad (consistencia)
9. La diligencia (industria, la paciencia, la perseverancia)
10. El entusiasmo (el estado de alerta, la animación, la inspiración)
11. Exactitud (precisión, esmero, exhaustividad)
12. Fluidez
13. Contundencia (coraje, decisión, firmeza, claridad de objetivo)
14. El buen juicio (la discreción, la previsión, la perspicacia, inteligencia)
15. El buen gusto
16. Salud
17. Honestidad (equidad, franqueza)
18. Liderazgo (independencia, iniciativa, originalidad, ingenio, confianza en sí mismo)
19. Magnetismo (cercanía, la alegría, el optimismo, simpatía, agradable voz, sentido del humor, la sociabilidad)
20. Apertura de mente
21. La progresividad (ambición)
22. La puntualidad (puntualidad, expedición)
23. Decoro (convencionalidad, la moral)
24. Becas

25. Auto-posesión (la dignidad, la modestia, el aplomo, el autocontrol, la sobriedad, la reserva)

26. Ahorro

## **Anexo II: Modelo Hunter y su distribución**

Consiste en siete elementos

1. El conjunto de anticipación es el gancho que captura la atención del estudiante.

2. Objetivo/propósito: se formulan antes de la clase, indican lo que el estudiante debe ser capaz de hacer cuando se lleva a cabo la clase. 2.Estándares de desempeño informar al estudiante acerca de la próxima instrucción, lo que se espera que el estudiante haga, qué procedimientos se siguieron, y qué conocimientos o habilidades se demostrará.

3. Instrucción de entrada: Difunde la nueva información y las actividades de alcanzar los objetivos establecidos

4. Modelado se usa para ejemplificar atributos críticos del tema de estudio, y varias técnicas se utilizan para determinar si los estudiantes entienden el material antes de proceder. Demostración y / o ejemplo del producto acabado aceptable o proceso.

5. Práctica guiada: el maestro entonces ayuda a los estudiantes a través de cada paso del material con la práctica guiada y da retroalimentación apropiada.

6. Práctica independiente, realizado en varios intervalos, ayuda a los estudiantes retienen la información después de la instrucción inicial.

7. Comprobación de la comprensión: Actividades que examinan el estudiante de posesión de información central y esencial para lograr el declarado objetivo.Opiniones de cierre y organiza los aspectos críticos de la lección para ayudar a los estudiantes incorporan información en su base de conocimientos

**Anexo III:** Indicadores de desempeño, resultados e impacto para la Estrategia de Educación 2020

<b>Indicadores de desempeño</b>	<b>Indicadores de resultados</b>	<b>Indicadores de impacto</b>
<p><i>Cambios en acciones del Grupo del Banco para asistir a los países</i></p> <p><b>1. Desarrollo de conocimientos para fortalecer los sistemas educativos de los países</b></p> <p>a) Cantidad de herramientas del sistema educativo creadas y lanzadas</p> <p>b) Porcentaje de productos de conocimientos del Banco que usan herramientas del sistema en el análisis</p> <p>c) Porcentaje de productos de conocimientos que usan resultados de aprendizaje en los análisis de educación básica</p>	<p><i>Cambios en la política y los programas de los países que reciben asistencia del Grupo del Banco</i></p> <p>a. Porcentaje de</p> <p>i) países de ingreso mediano,</p> <p>ii) países de ingreso bajo,</p> <p>iii) estados frágiles o afectados por conflictos,</p> <p>iv) países avalados por la Iniciativa Vía Rápida que aplicaron herramientas del sistema y recopilaron y utilizaron datos del sistema</p> <p>b. Porcentaje de países que instauraron evaluaciones de aprendizaje o capacidades (nacionales o internacionales)</p> <p>c. Porcentaje de países cuyo sistema mejoró por lo menos en un ámbito de políticas de acuerdo con la medición de las herramientas de evaluación del sistema</p>	<p><i>Objetivos últimos vigilados en países que reciben asistencia del Grupo del Banco</i></p> <p>a. Porcentaje de países (o beneficiarios en los países) con aumentos del aprendizaje o las capacidades medidos desde 2010 (o desde la primera referencia disponible)</p> <p>b. Porcentaje de países que redujeron las brechas de escolarización o aprendizaje de las poblaciones desfavorecidas (por ejemplo, por grupos de ingreso, género, grupos etnolingüísticos, discapacidad) desde 2010</p> <p>c. Porcentaje de países más alejados de los ODM relativos a la educación en 2010 que se acercaron a lograr esos objetivos desde 2010.</p>

<b>Indicadores de desempeño</b>	<b>Indicadores de resultados</b>	<b>Indicadores de impacto</b>
<p><b>2. Desarrollo organizacional para fortalecer los sistemas educativos de los países</b></p> <p>a) Porcentaje de personal del sector educativo que completó un programa de competencia sobre el enfoque y las herramientas del sistema educativo y sobre métodos de seguimiento y evaluación</p> <p><b>3. Asistencia técnica y financiera para fortalecer los sistemas educativos de los países</b></p> <p>a) Porcentaje de proyectos o programas educativos que cuentan con indicadores clave del desempeño relacionados con el aprendizaje o las</p>	<p>d. Porcentaje de países más alejados de los ODM relativos a la educación que tomaron nuevas medidas desde 2010 para abordar los obstáculos que les impiden alcanzar esos objetivos</p>	<p>d. Porcentaje de países que aumentaron el nivel de capacidades de su fuerza laboral desde 2010</p>

<b>Indicadores de desempeño</b>	<b>Indicadores de resultados</b>	<b>Indicadores de impacto</b>
<p>capacidades</p> <p>b) Porcentaje de proyectos o programas educativos que usan herramientas del sistema educativo en su diseño o en su enfoque de seguimiento y evaluación</p> <p>c) Porcentaje de proyectos o programas educativos que tienen un sistema satisfactorio de seguimiento y evaluación en su diseño y ejecución</p> <p>d) Porcentaje de países más alejados de los ODM relativos a la educación que recibieron más asistencia (préstamos y financiamiento no crediticio) del Grupo del Banco</p> <p>e) Porcentaje de proyectos o programas educativos que financian resultados/ productos.</p>		

Fuente: (pp.10 Learning for All Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020. Publicado en 2011)

## Anexo IV. Países donde se aplican herramientas de SABER

Africa	East Asia/Pacific	Europe/ Central Asia	North America/ Latin America	Middle East/ North Africa	South Asia
Angola	Australia	Albania	Antigua & Barbuda	Bahrain	Bangladesh
Benin	Brunei Darussalam	Armenia	Barbados	Djibouti	India
Burkina Faso	Cambodia	Azerbaijan	Belize	Egypt	Nepal
Burundi	China	Bulgaria	Bolivia	Iraq	Pakistan
Cameroon	Indonesia	Denmark	Brazil	Jordan	Sri Lanka
Cape Verde	Japan	Finland	Canada	Kuwait	
Chad	Kiribati	Georgia	Chile	Lebanon	
Comoros	Korea, Republic of	Hungary	Colombia	Libya	
Cote d'Ivoire	Lao PDR	Ireland	Costa Rica	Morocco	
Congo, Republic of	Malaysia	Kazakhstan	Dominica	Oman	
Congo, D. R. of	Mongolia	Kyrgyz Republic	Dominican Republic	Qatar	
Eritrea	Myanmar	Macedonia, FYR	El Salvador	Saudi Arabia	
Ethiopia	New Zealand	Moldova	Grenada	Syrian Arab Republic	
Gambia, The	Papua New Guinea	Netherlands	Guatemala	Tunisia	
Ghana	Philippines	Poland	Guyana	United Arab Emirates	
Guinea	Samoa	Russian Federation	Honduras	West Bank and Gaza	
Guinea-Bissau	Singapore	Serbia	Jamaica	Yemen, Republic of	
Kenya	Solomon Islands	Spain	Mexico		
Liberia	Thailand	Tajikistan	Nicaragua		
Madagascar	Timor-Leste	Turkey	Panama		
Malawi	Tonga	Ukraine	Paraguay		
Mali	Tuvalu	United Kingdom	St. Kitts & Nevis		
Mauritania	Vanuatu	Uzbekistan	St. Lucia		
Mauritius	Vietnam		St. Vincent & the Grenadines		
Mozambique					
Niger					
Nigeria					
Rwanda					
Senegal					
Seychelles					
Sierra Leone					
South Sudan					
Sudan					
Swaziland					
Tanzania					
Togo					
Uganda					
Zambia					
Zimbabwe					

Fuente: SABER Annual Report 2014. Strengthening Education Systems to Achieve Learning for All.

**Anexo V:** Carta de docentes y académicos al Director de PISA en contra de su aplicación

Dear Dr. Schleicher,

We write to you in your capacity as OECD's (Organisation for Economic Co-operation and Development) director of the Programme of International Student Assessment (Pisa). Now in its 13th year, Pisa is known around the world as an instrument to rank OECD and non-OECD countries (60-plus at last count) according to a measure of academic achievement of 15-year-old students in mathematics, science, and reading. Administered every three years, Pisa results are anxiously awaited by governments, education ministers, and the editorial boards of newspapers, and are cited authoritatively in countless policy reports. They have begun to deeply influence educational practices in many countries. As a result of Pisa, countries are overhauling their education systems in the hopes of improving their rankings. Lack of progress on Pisa has led to declarations of crisis and "Pisa shock" in many countries, followed by calls for resignations, and far-reaching reforms according to Pisa precepts.

We are frankly concerned about the negative consequences of the Pisa rankings. These are some of our concerns:

- While standardised testing has been used in many nations for decades (despite serious reservations about its validity and reliability), Pisa has contributed to an escalation in such testing and a dramatically increased reliance on quantitative measures. For example, in the US, Pisa has been invoked as a major justification for the recent "Race to the Top" programme, which has increased the use of standardised testing for student-, teacher-, and administrator evaluations, which rank and label students, as well as teachers and administrators according to the results of tests widely known to be imperfect (see, for example, Finland's unexplained decline from the top of the Pisa table).
- In [education policy](#), Pisa, with its three-year assessment cycle, has caused a shift of attention to short-term fixes designed to help a country quickly climb the rankings, despite research showing that enduring changes in education practice take decades, not

a few years, to come to fruition. For example, we know that the status of teachers and the prestige of teaching as a profession have a strong influence on the quality of instruction, but that status varies strongly across cultures and is not easily influenced by short-term policy.

- By emphasising a narrow range of measurable aspects of education, Pisa takes attention away from the less measurable or immeasurable educational objectives like physical, moral, civic and artistic development, thereby dangerously narrowing our collective imagination regarding what education is and ought to be about.
- As an organisation of economic development, OECD is naturally biased in favour of the economic role of public [state] [schools](#). But preparing young men and women for gainful employment is not the only, and not even the main goal of public education, which has to prepare students for participation in democratic self-government, moral action and a life of personal development, growth and wellbeing.
- Unlike United Nations (UN) organisations such as UNESCO or UNICEF that have clear and legitimate mandates to improve education and the lives of children around the world, OECD has no such mandate. Nor are there, at present, mechanisms of effective democratic participation in its education decision-making process.
- To carry out Pisa and a host of follow-up services, OECD has embraced “public-private partnerships” and entered into alliances with multi-national for-profit companies, which stand to gain financially from any deficits—real or perceived—unearthed by Pisa. Some of these companies provide educational services to American schools and school districts on a massive, for-profit basis, while also pursuing plans to develop for-profit elementary education in Africa, where OECD is now planning to introduce the Pisa programme.
- Finally, and most importantly: the new Pisa regime, with its continuous cycle of global testing, harms our children and impoverishes our classrooms, as it inevitably involves more and longer batteries of multiple-choice testing, more scripted “vendor”-made lessons, and less autonomy for teachers. In this way Pisa has further increased

the already high stress level in schools, which endangers the wellbeing of students and teachers.

These developments are in overt conflict with widely accepted principles of good educational and democratic practice:

- No reform of any consequence should be based on a single narrow measure of quality.
- No reform of any consequence should ignore the important role of non-educational factors, among which a nation's socio-economic inequality is paramount. In many countries, including the US, inequality has dramatically increased over the past 15 years, explaining the widening educational gap between rich and poor which education reforms, no matter how sophisticated, are unlikely to redress.
- An organisation like OECD, as any organisation that deeply affects the life of our communities, should be open to democratic accountability by members of those communities.

We are writing not only to point out deficits and problems. We would also like to offer constructive ideas and suggestions that may help to alleviate the above mentioned concerns. While in no way complete, they illustrate how learning could be improved without the above mentioned negative effects:

1 Develop alternatives to league tables: explore more meaningful and less easily sensationalised ways of reporting assessment outcomes. For example, comparing developing countries, where 15-year-olds are regularly drafted into child labour, with first-world countries makes neither educational nor political sense and opens OECD up for charges of educational colonialism.

2 Make room for participation by the full range of relevant constituents and scholarship: to date, the groups with greatest influence on what and how international learning is assessed are psychometricians, statisticians, and economists. They certainly deserve a seat at the table, but so do many other groups: parents, educators, administrators, community leaders, students, as well as scholars from disciplines like

anthropology, sociology, history, philosophy, linguistics, as well as the arts and humanities. What and how we assess the education of 15-year-old students should be subject to discussions involving all these groups at local, national, and international levels.

3 Include national and international organisations in the formulation of assessment methods and standards whose mission goes beyond the economic aspect of public education and which are concerned with the health, human development, well-being and happiness of students and teachers. This would include the above mentioned United Nations organisations, as well as teacher, parent, and administrator associations, to name a few.

4 Publish the direct and indirect costs of administering Pisa so that taxpayers in member countries can gauge alternative uses of the millions of dollars spent on these tests and determine if they want to continue their participation in it.

5 Welcome oversight by independent international monitoring teams which can observe the administration of Pisa from the conception to the execution, so that questions about test format and statistical and scoring procedures can be weighed fairly against charges of bias or unfair comparisons.

6 Provide detailed accounts regarding the role of private, for-profit companies in the preparation, execution, and follow-up to the tri-annual Pisa assessments to avoid the appearance or reality of conflicts of interest.

7 Slow down the testing juggernaut. To gain time to discuss the issues mentioned here at local, national, and international levels, consider skipping the next Pisa cycle. This would give time to incorporate the collective learning that will result from the suggested deliberations in a new and improved assessment model.

We assume that OECD's Pisa experts are motivated by a sincere desire to improve education. But we fail to understand how your organisation has become the global arbiter of the means and ends of education around the world. OECD's narrow focus on standardised testing risks turning learning into drudgery and killing the joy of learning.

As Pisa has led many governments into an international competition for higher test scores, OECD has assumed the power to shape education policy around the world, with no debate about the necessity or limitations of OECD's goals. We are deeply concerned that measuring a great diversity of educational traditions and cultures using a single, narrow, biased yardstick could, in the end, do irreparable harm to our schools and our students.

Sincerely,

Andrews, Paul Professor of Mathematics Education, Stockholm University

Atkinson, Lori New York State Allies for Public Education

Ball, Stephen J Karl Mannheim Professor of Sociology of Education, Institute of Education, University of London

Barber, Melissa Parents Against High Stakes Testing

Beckett, Lori Winifred Mercier Professor of Teacher Education, Leeds Metropolitan University

Berardi, Jillaine Linden Avenue Middle School, Assistant Principal

Berliner, David Regents Professor of Education at Arizona State University

Bloom, Elizabeth EdD Associate Professor of Education, Hartwick College

Boudet, Danielle Oneonta Area for Public Education

Boland, Neil Senior lecturer, AUT University, Auckland, New Zealand

Bryan

Burris, Carol Principal and former Teacher of the Year

Cauthen, Nancy PhD Change the Stakes, NYS Allies for Public Education

Cerrone, Chris Testing Hurts Kids; NYS Allies for Public Education

Ciaran, Sugrue Professor, Head of School, School of Education, University College Dublin

Deutermann, Jeanette Founder Long Island Opt Out, Co-founder NYS Allies for Public Education

Devine, Nesta Associate Professor, Auckland University of Technology, New Zealand

Dodge, Arnie Chair, Department of Educational Leadership, Long Island University

Dodge, Judith Author, Educational Consultant

Farley, Tim Principal, Ichabod Crane School; New York State Allies for Public Education

Fellicello, Stacia Principal, Chambers Elementary School

Fleming, Mary Lecturer, School of Education, National University of Ireland, Galway

Fransson, Göran Associate Professor of Education, University of Gävle, Sweden

Giroux, Henry Professor of English and Cultural Studies, McMaster University

Glass, Gene Senior Researcher, National Education Policy Center, Santa Fe, New Mexico

Glynn, Kevin Educator, co-founder of Lace to the Top

Goldstein, Harvey Professor of Social Statistics, University of Bristol

Gorlewski, David Director, Educational Leadership Doctoral Program, D'Youville College

Gorlewski, Julie PhD, Assistant Professor, State University of New York at New Paltz

Gowie, Cheryl Professor of Education, Siena College

Greene, Kiersten Assistant Professor of Literacy, State University of New York at New Paltz

Haimson, Leonie Parent Advocate and Director of "Class Size Matters"

Heinz, Manuela Director of Teaching Practice, School of Education, National University of Ireland Galway

Hughes, Michelle Principal, High Meadows Independent School

Jury, Mark Chair, Education Department, Siena College

Kahn, Hudson Valley Against Common Core

Kayden, Michelle Linden Avenue Middle School Red Hook, New York

Kempf, Arlo Program Coordinator of School and Society, OISE, University of Toronto

Kilfoyle, Marla NBCT, General Manager of BATs

Labaree, David Professor of Education, Stanford University

Leonardatos, Harry Principal, high school, Clarkstown, New York

MacBeath, John Professor Emeritus, Director of Leadership for Learning, University of Cambridge

McLaren, Peter Distinguished Professor, Chapman University

McNair, Jessica Co-founder Opt-Out CNY, parent member NYS Allies for Public Education

Meyer, Heinz-Dieter Associate Professor, Education Governance & Policy, State University of New York (Albany)

Meyer, Tom Associate Professor of Secondary Education, State University of New York at New Paltz

Millham, Rosemary PhD Science Coordinator, Master Teacher Campus Director, SUNY New Paltz

Millham, Rosemary Science Coordinator/Assistant Professor, Master Teacher Campus Director, State University of New York, New Paltz

Oliveira Andreotti Vanessa Canada Research Chair in Race, Inequality, and Global Change, University of British Columbia

Sperry, Carol Emerita, Millersville University, Pennsylvania

Mitchell, Ken Lower Hudson Valley Superintendents Council

Mucher, Stephen Director, Bard Master of Arts in Teaching Program, Los Angeles

Tuck, Eve Assistant Professor, Coordinator of Native American Studies, State University of New York at New Paltz

Naison, Mark Professor of African American Studies and History, Fordham University; Co-Founder, Badass Teachers Association

Nielsen, Kris Author, Children of the Core

Noddings, Nel Professor (emerita) Philosophy of Education, Stanford University

Noguera, Pedro Peter L. Agnew Professor of Education, New York University

Nunez, Isabel Associate Professor, Concordia University, Chicago

OCDE (1998). Human capital investment. An International Comparison. Printed in France.

Pallas, Aaron Arthur I Gates Professor of Sociology and Education, Columbia University

Peters, Michael Professor, University of Waikato, Honorary Fellow, Royal Society New Zealand

Pugh, Nigel Principal, Richard R Green High School of Teaching, New York City

Ravitch, Diane Research Professor, New York University

Rivera-Wilson Jerusalem Senior Faculty Associate and Director of Clinical Training and Field Experiences, University at Albany

Roberts, Peter Professor, School of Educational Studies and Leadership, University of Canterbury, New Zealand

Rougle, Eija Instructor, State University of New York, Albany

Rudley, Lisa Director: Education Policy-Autism Action Network

Saltzman, Janet Science Chair, Physics Teacher, Red Hook High School

Schniedewind, Nancy Professor of Education, State University of New York, New Paltz

Silverberg, Ruth Associate Professor, College of Staten Island, City University of New York

Sperry, Carol Professor of Education, Emerita, Millersville University

St. John, Edward Algo D. Henderson Collegiate Professor, University of Michigan

Suzuki, Daiyu Teachers College at Columbia University

Swaffield, Sue Senior Lecturer, Educational Leadership and School Improvement, University of Cambridge

Tanis, Bianca Parent Member: ReThinking Testing

Thomas, Paul Associate Professor of Education, Furman University

Thrupp, Martin Professor of Education, University of Waikato, New Zealand

Tobin, KT Founding member, ReThinking Testing

Tomlinson, Sally Emeritus Professor, Goldsmiths College, University of London; Senior Research Fellow, Department of Education, Oxford University

Tuck, Eve Coordinator of Native American Studies, State University of New York at New Paltz

VanSlyke-Briggs Kjersti Associate Professor, State University of New York, Oneonta

Wilson, Elaine Faculty of Education, University of Cambridge

Wrigley, Terry Honorary senior research fellow, University of Ballarat, Australia

Zahedi, Katie Principal, Linden Ave Middle School, Red Hook, New York

Zhao, Yong Professor of Education, Presidential Chair, University of Oregon

<http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>

## **INDICE DE SIGLAS**

FID : Formación Inicial Docente

MET : Measures of Effective Teaching. Project of the Bill & Melinda Gates Foundation.

OCDE : Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

ODM : Objetivos de Desarrollo del Milenio

PIACC : Programme for the International Assessment of Adult Competencies

PIB : Producto Interno Bruto

SNED : Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño

SABER : System Assessment and Benchmarking for Education Results, World Bank

WEI : indicadores mundiales de educación

TALIS : Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje

## SUMMARY

### TITLE OF THE THESIS:

DOCUMENTARY ANALYSIS OF THE ARGUMENTS ABOUT EDUCATIONAL POLICY COMING FROM INTERNATIONAL INSTITUTIONS THAT AIM TO REGULATE THE PROFESSIONAL PRACTICE AND THE FORMATION OF TEACHERS

### INTRODUCTION

This thesis attempts to generate knowledge about the arguments of educational policy elaborated and argued by three main institutions: The World Bank, the O.C.D.E. and the MET (Measures of Effective Teaching) Project of the Bill & Melinda Gates Foundation.

The World Bank and the O.C.D.E. are worldwide institutions that are very influential in the financial and technical support of the efforts of educational reform in the different countries of our planet. His views on education are thus of decisive importance for understanding the educational change our countries are experiencing today on a worldwide scale. Their views has been reinforced during the last years by the support given by the MET Project developed by the Bill & Melinda Gates Foundation. Together they constitute an institutional team which is consolidating a particular new set of arguments and criteria for designing and implementing educational reform.

This set of arguments and criteria represent a somewhat radical change in comparison to the arguments and criteria characteristic of the educational reforms of the XX century. In this sense, these institutions are leading -through the provision of financial, intellectual and technical support- a new kind of educational reform which is based on a change of paradigm as far as educational thinking is concern, and on a new perspective of the relationship between education and economy. In this respect, we

must remember that these institutions –in particular the World Bank from the end of World War Two- are related to the aim of regulating a world economic order.

The surprising fact is that the ideas of these institutions are now including the pedagogical problematics of learning and teaching at the level of the schoolroom. They are defending a pedagogical perspective closely linked to an economic perspective. And they are also creating a particular research tradition to provide intellectual support for this perspective and for the educational reforms inspired by their argument. There is then the urgent need to study and understand how these institutions are thinking and arguing their perspective about the educational practice itself (centred on learning outcome). It seems that they are doing so by means of a particular articulation of economic and educational concepts and arguments. And as a result of this articulation they are changing the meaning of what is to learn and what is to teach in order to support economic growth.

The ideas and arguments of these institutions are becoming hegemonic throughout the world, in the sense that they are providing most of the intellectual guidance to implement a process of educational reform. Because of this there is a pressing need to study their ideas and arguments, in order to understand the novelty of the educational reforms of the XXI century. This thesis will try to contribute to this task.

## SYNTHESIS

The general objective of this thesis is to analyse the arguments by means of which the international institutions of World Bank, O.C.D.E. and the MET Project of the Bill and Melinda Gates Foundation, are providing a basis for their focus on learning outcomes and a basis for their proposals on teacher policy in a context of globalization.

The working hypothesis of this research is that the arguments developed by these international institutions, namely the World Bank, the O.C.D.E. and MET Project of Bill and Melinda Gates Foundation, involves a specific articulation between concepts of economic growth, human capital, learning and teaching.

The methodological approach is a qualitative one, very much indebted to some criteria coming from the method of the grounded theory and to criteria coming from the logic of inquiry centered on the abductive or retroductive inference as defined by Charles S. Peirce. This means that the hypothesis is reformulated and enriched throughout the whole process of research. The aim was to analyse the universe of official documents (2011-2015) from these international institutions in order to formulate some categories which could express the central ideas and concepts of their argument on teaching and learning in their relationship to economic growth via the concept of human capital, which is their core theoretical proposal. The data from the documents of these institutions is permanently compared with data coming from documents of the International Summit on the teaching profession (2011-2015).

The results show that at the core of the official argument of these institutions, as expressed in their documents, there is the recognition of a strong causal relationship between economic growth (as expressed by the GDP), human capital, learning outcomes and teacher effectiveness. To be precise, the learning outcomes of students (which expresses their acquisition of the abilities and knowledge which are 'correct' to the economy) determine the human capital of the working force, and the human capital of the working force determines the economic growth. So the good and only correct teaching performance must be that which determines the learning outcomes. And to assure competent teaching performance teachers must be assessed in terms of how much they contribute to the increase in the learning outcomes of the students, must be formed by properly standardized processes, and must be led by school leaders who are themselves efficient.

## CONCLUSIONS

The analysis of data from the documents demonstrate the validity of the working hypothesis, that indeed the arguments of these institutions involves an *articulation* of specific concepts of economic growth, human capital, learning outcomes and efficient teaching. And that it is this specific *articulation* which gives meaning to and provide the criteria to evaluate the educative action of teachers and schools, and also provide the criteria to design and implement educational reform. The

analysis also shows that the strength of this articulated argument comes from the fact that it is centered on learning and thus it adheres to the learning paradigm which characterizes educational reform in the XXI century. But it also shows that the weakness and limit of this argument lies in the strong *reductionism* and sense of *exclusion* that are embodied in its concepts.

To understand the arguments of these institutions is very important because of their influence on the educational reforms of many countries. Thus It is crucial to draw some proposals from the findings of this thesis.

First, it would be important to contrast the arguments of these institutions with the actual educational progress of countries such as Finland and Singapur. It is out hypothesis that their educational policies are more ample and complex than the policies directly implied in the World Bank formulation for example.

Second. it would be important to investigate the attitudes and actual behaviour of teachers organizations concerning the arguments of these institutions as they are implemented in the reality of specific countries and specific efforts of educational reform. Specially how the teachers organizations react to the reform of the pedagogical process in the classroom itself.

Third. It is also important to research how the policies inspired by the arguments of the World Bank, the OCDE and the MET Project translate into students activities in the classroom and how the students organizations react towards the above mentioned policies.

Fourth. It is also important to research how these policies and these arguments relate to contemporary scientific research in neurosciences, in cognitive sciences and in the social sciences. In particular, how the search for practical evidence which is characteristic of World Bank, for example, contrast with the findings of pure science.

## RESUMEN

### TÍTULO DE LA TESIS:

Análisis Documental de los argumentos sobre política educativa emanados de organismos internacionales que buscan regular la práctica profesional y la formación de profesores.

### INTRODUCCIÓN

Esta tesis intenta generar conocimiento acerca de los argumentos de la política educativa elaborada y sostenida por tres instituciones principales: el Banco Mundial, la OCDE y el MET (Medidas de Enseñanza Efectiva) Proyecto de la Fundación Bill y Melinda Gates.

El Banco Mundial y la O.C.D.E. son instituciones mundiales que son muy influyentes en el apoyo financiero y técnico de los esfuerzos de reforma educacional en los diferentes países de nuestro planeta. Sus puntos de vista en educación son, por consiguiente, de una importancia decisiva para la comprensión del cambio educativo que nuestros países están experimentando hoy a escala mundial. Sus puntos de vista se han reforzado en los últimos años por el apoyo dado por el Proyecto MET desarrollado por la Fundación Bill y Melinda Gates. Juntos constituyen un equipo de instituciones que está consolidando un nuevo conjunto particular de argumentos y criterios para el diseño y la implementación de la reforma educativa.

Este conjunto de argumentos y criterios representan de alguna manera un cambio radical en comparación con los argumentos y criterios característicos de las reformas educativas del siglo XX. En este sentido, estas instituciones están liderando (a través de la prestación de financiamiento, soporte intelectual y técnico) un nuevo tipo de reforma educativa que se basa en un cambio de paradigma en cuanto a pensamiento educativo y en una nueva perspectiva de la relación entre educación y economía. A este respecto, debemos recordar que estas instituciones, en particular el

Banco Mundial desde el término de la Segunda Guerra Mundial, están relacionadas con el objetivo de regular un orden económico mundial.

El hecho sorprendente es que las ideas de estas instituciones están incluyendo las problemáticas pedagógicas de aprendizaje y enseñanza a nivel del aula. Ellas están defendiendo una perspectiva pedagógica estrechamente ligada a una perspectiva económica. Y también están creando una tradición de investigación particular para proporcionar apoyo intelectual para esta perspectiva y para las reformas educativas inspiradas en su argumento. Hay, por lo tanto, la necesidad urgente de estudiar y comprender cómo estas instituciones están pensando y discutiendo su perspectiva sobre la práctica educativa misma (centrada en resultados de aprendizaje). Pareciera que lo están haciendo por medio de una articulación particular de conceptos y argumentos económicos y educativos. Y como resultado de esta articulación, están cambiando el significado de lo que es aprender y enseñar con el fin de apoyar el crecimiento económico.

Las ideas y los argumentos de estas instituciones están adquiriendo hegemonía en el mundo entero, en el sentido de que están proporcionando la mayor parte de la orientación intelectual para implementar procesos de reforma educativa. Debido a esto hay una necesidad urgente de estudiar sus ideas y argumentos, a fin de comprender la novedad de las reformas educativas del siglo XXI. Esta tesis trata de contribuir a esta tarea.

## SÍNTESIS

El objetivo general de esta tesis es analizar los argumentos mediante los cuales las instituciones internacionales: Banco Mundial, OCDE y el Proyecto MET de la Fundación Bill y Melinda Gates, están fundamentando su enfoque centrado en resultados de aprendizaje y construyendo una base intelectual para sus propuestas en materia de política docente en un contexto de globalización.

La hipótesis de trabajo de esta investigación es que los argumentos desarrollados por estas instituciones internacionales, a saber, el Banco Mundial, la OCDE y MET Proyecto de la Fundación Bill y Melinda Gates, implican una

articulación específica entre los conceptos de crecimiento económico, capital humano, aprendizaje y enseñanza.

El enfoque metodológico es cualitativo, articulando algunos criterios provenientes del método de “grounded theory” y algunos criterios provenientes de la lógica de la indagación centrada en la inferencia abductiva o retroductiva, según lo definido por Charles S. Peirce. Esto significa que la hipótesis es reformulada y enriquecida durante todo el proceso de investigación. El objetivo fue analizar el universo de documentos oficiales (2011-2015) de estas instituciones internacionales a fin de formular algunas categorías que podrían expresar las ideas y conceptos centrales de su argumentación sobre la enseñanza y el aprendizaje, en su relación con el crecimiento económico a través del concepto de capital humano, que es su propuesta teórica central. Los datos de los documentos de estas instituciones se comparan constantemente con los datos procedentes de los documentos de la Cumbre Internacional sobre la profesión docente (2011 a 2015).

Los resultados muestran que en el núcleo del argumento oficial de estas instituciones, tal como se expresa en sus documentos, hay un reconocimiento de una fuerte relación causal entre el crecimiento económico (según lo expresado por el PIB), el capital humano, los resultados de aprendizaje y la eficacia de los docentes. Para ser precisos, los resultados de aprendizaje de los estudiantes (que expresan su adquisición de las habilidades y conocimientos que son "correctos" para la economía) determinan el capital humano de la fuerza de trabajo y el capital humano de la fuerza de trabajo determina el crecimiento económico. De manera que el único correcto y buen desempeño docente debe ser el que determina los resultados de aprendizaje. Y para asegurar el desempeño docente competente, los docentes deben evaluarse en términos de cuánto contribuyen al aumento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, deben ser formados por procesos debidamente estandarizados y deben ser liderados por los directivos escolares eficientes.

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El análisis de los datos de los documentos demuestran la validez de la hipótesis de trabajo, que, efectivamente, los argumentos de estas instituciones implican una

articulación de conceptos específicos de crecimiento económico, capital humano, resultados de aprendizaje y enseñanza eficaz. Y que es esta articulación específica que da sentido y proporciona los criterios para evaluar la acción educativa de los docentes y las escuelas, y también proporcionan los criterios para diseñar e implementar la reforma educativa. El análisis también muestra que la fuerza de este argumento articulado viene del hecho de que se centra en el aprendizaje y por lo tanto se adhiere al paradigma de aprendizaje que caracteriza a la reforma educativa en el siglo XXI. Pero también muestra que la debilidad y el límite de este argumento radica en el fuerte reduccionismo y el sentido de la exclusión que se materializa en sus conceptos.

Comprender los argumentos de estas instituciones es muy importante debido a su influencia en las reformas educativas de muchos países. Por lo tanto, es crucial construir algunas propuestas de los hallazgos de esta tesis.

En primer lugar, sería importante, para futuras investigaciones, y para contrastar los argumentos de estas instituciones aquí analizados con el progreso educativo real de países como Finlandia y Singapur. Está fuera hipótesis que sus políticas educativas son más amplias y complejas que las políticas directamente implicados en la formulación del Banco Mundial, por ejemplo.

En segundo lugar. Sería importante investigar las actitudes de los profesores y el desempeño real del personal docente relativas a los argumentos de estas instituciones, que se aplican en la realidad de países específicos y actividades concretas de la reforma educativa. Especialmente, cómo se reaccionan en los centros e instituciones de educación básica, secundaria y superior ante las prácticas del personal docente en la reforma del proceso pedagógico en el aula misma.

En tercer lugar. También es importante averiguar cómo las políticas inspiradas en los argumentos del Banco Mundial, la OCDE y el Proyecto MET se traducen en actividades de estudiantes en el aula y cómo las organizaciones estudiantiles, reaccionan ante las mencionadas políticas.

En cuarto lugar. También es importante investigar cómo estas políticas y estos argumentos se refieren a la investigación científica contemporánea en neurociencias,

en ciencias cognitivas y en las ciencias sociales. En particular, cómo la búsqueda de la evidencia práctica que es la característica del Banco Mundial, por ejemplo, se contrasta con los hallazgos de la ciencia pura.