



La nueva política nacional docente en Chile: Escenario de oportunidad para el diálogo, valoración social y mejoramiento de los procesos de formación y ejercicio de la docencia

Jorge Radic
Decano Facultad de Educación
Universidad Alberto Hurtado

El avance de la reforma educacional, ha abierto con fuerza un nuevo debate: ¿cómo asegurar la mejor calidad en los desempeños profesionales de quienes ejercen la función educativa? Las reformas estructurales conocidas hasta ahora (fin a la selección, lucro y copago, y la futura discusión sobre la nueva institucionalidad para la educación pública), no tendrán el resultado esperado, si no se afecta sustantivamente las condiciones de la formación y ejercicio de quienes ejercen la labor educativa (entendemos por ello a docentes, educadoras/es de párvulos, educadoras/es diferenciales, docentes en la formación técnica profesional y asistentes de la educación). La entrega para su discusión legislativa del Proyecto de Política Nacional Docente, pone en el centro este debate.

El presente artículo discutirá este proyecto de ley, a partir de los hallazgos que la investigación educativa aporta, respecto del desarrollo exitoso de la profesión docente. Para ello se han seleccionado cuatro rasgos característicos, desde los cuales se contrasta el proyecto de ley, con el propósito de aportar en la actual discusión y sugerir precisiones o modificaciones que contribuyan a mejorar el logro del objetivo fundamental de toda reforma: que nuestros estudiantes aprendan más y mejor.

La primera condición refiere al carácter sistémico con el que debemos analizar el impacto de la labor docente, en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Los procesos de aprendizaje responden a un conjunto de factores, muchos de ellos no controlados por la escuela ni sus docentes, de allí por ejemplo, la relevancia de la ley de inclusión escolar. Del mismo modo, no podemos caer en una suerte de análisis mesiánico, que deposite en los docentes “el” factor decisivo de calidad. Su labor, siendo central y gravitante, es solo uno de los factores que puede controlar la escuela; ninguna reforma a las políticas docentes tendrá efecto transformador si no se afectan las condiciones en que las escuelas realizan su labor (recursos con que cuenta, criterios con que se les evalúa, comprensión del currículum que la moviliza, liderazgo que la sostiene, involucramiento de



la comunidad, etc.). Es fundamental que cualquier discusión referida a una política docente, se enmarque dentro de una discusión nacional, que establezca ciertos mínimos claros y compartidos sobre el sentido y dirección que guía a los centros educativos y a los educadores. Si bien existe una Ley General de Educación, que define los objetivos educativos, parece necesaria una conexión más explícita entre la política docente y el tipo de docente y escuela que el país aspira a tener.

¿Qué sabemos respecto del desarrollo exitoso de la profesión docente?

Teniendo presente la revisión de la literatura, es posible identificar cuatro atributos fundamentales que emergen del análisis de los sistemas educativos más exitosos. Estas características resultan particularmente relevantes de considerar en el contexto de la reforma educativa que enfrenta el país. La selección de estos atributos no es aleatoria, sino que sirve para confrontar con cinco núcleos centrales del proyecto de política nacional docente que el ejecutivo acaba de presentar: cómo se selecciona a quienes ingresan a la profesión, cómo se forma a los futuros educadores y qué exigencias se le plantean a las instituciones formadoras, cómo se ingresa a una carrera profesional, cómo se progresa en esta y qué condiciones se generan para el adecuado ejercicio de la docencia. A continuación analizaremos cada uno de los atributos, en tensión con los planteamientos del proyecto de ley.

1. **Alta valoración social.** En los países exitosos en estas mediciones observamos que la profesión docente goza de un alto *“status social”*. Tomaremos comoreferencia de calidad educativa, el resultado de la prueba PISA, ya que nos permite un parámetro razonablemente adecuado para establecer comparaciones entre diversos sistemas escolares (asumiendo, sin embargo, que no podemos asimilar resultado en las pruebas externas como símil de educación de calidad). La valoración social puede tener múltiples expresiones; consideraremos al menos tres elementos: las remuneraciones, el interés de los jóvenes y sus familias por acceder a la profesión y las exigencias de ingreso.

El nivel de remuneraciones en Chile sitúa a la docencia por debajo de todas las carreras de carácter profesional. La remuneración base para una Educadora de Párvulos que inicia su vida laboral corresponde a \$425.000 y la de un profesor de



Educación Básica \$468.000 (mifuturo.cl 2014). El estudio dirigido por Cabezas y Claro (2011) indica que tan sólo un 47% de las personas señala que es un orgullo ser profesor en Chile, y sólo un 34% cree que tienen buenas remuneraciones. Este aspecto es fundamental cuando se constata que solo un 34% de los padres señala que estaría muy interesado en que uno de sus hijos estudie pedagogía, cuestión diametralmente distinta cuando se le pregunta por el interés en que estudie la carrera de medicina, que alcanza un 71%.2 de valoración. Un reciente estudio realizado por el programa Elige Educar en conjunto con el Banco Interamericano de Desarrollo (2010) sobre percepciones vocacionales de estudiantes de 3° y 4° año de enseñanza media, de establecimientos con buenos resultados de aprendizaje en los tres tipos de administración, sitúa a pedagogía como la carrera de menor prestigio, con un 66% de los jóvenes que la indica entre las tres peor valoradas, luego de teatro (32%) y música (20%).

La baja valoración social que las pedagogías enfrentan hoy en el país, es absolutamente coherente con las escasas exigencias de ingreso que el mismo sistema ha establecido para quienes quieran estudiar carreras de educación (De los Ríos, D., Valenzuela, J.P., Bellei, C., Sevilla, A., 2009). Nuevamente aquí la realidad del país está “al debe”. Las carreras del área de educación son las de promedio PSU más bajo en comparación con el resto. Como puede observarse en la tabla que se presenta a continuación, las universidades privadas no pertenecientes al Cruch concentran la mayor parte de la matrícula, y puntajes de ingreso promedio bajo 500 puntos. La selectividad de los programas también varía según la región geográfica: por ejemplo, mientras el promedio PSU en las universidades del Cruch de la Primera Región en educación parvularia no alcanza los 500 puntos, en la Región Metropolitana supera los 600 puntos (Mineduc, 2012).



Promedio puntaje PSU según especialidad, tipo de institución y región (2012)

PARVULARIA				BÁSICA			MEDIA			DIFERENCIAL		
Región	IP	U. Cruch	U. No Cruch	IP	U. Cruch	U. No Cruch	IP	U. Cruch	U. No Cruch	IP	U. Cruch	U. No Cruch
1		493	405		521	446		540	451			536
2		528	436		543	434		551	465			
3			393		551	451		522	439			
4	408	547	442	449	548	442	445	564	470	398	563	484
5	405	534	456	421	561	500		578	489	419	562	475
6	422	526	418	439		464			452			470
7	412	534	455		557	472	453	568	501		557	508
8	398	522	445	424	536	476	446	560	492	411	551	475
9	367	529	462		540	501		556	486		541	457
10	414	540	527			501	414	541	546		540	504
11												
12		533	414		524			546				
13	397	612	481	437	630	528	448	617	519	413	584	480
14						499		568	538			511
15		529			521			546				

Fuente: MINEDUC, 2012

Esta problemática contiene un doble agravante, ya que las investigaciones demuestran que son precisamente los estudiantes de pedagogía que estudian en instituciones de baja o nula selectividad, los que al egresar trabajarán en centros de menor prestigio y calidad, donde se concentra un mayor número de estudiantes de alta vulnerabilidad social (Ruffinelli y Guerrero, 2009; Ortúzar et al., 2009; Meckes y Bascopé, 2011).

El proyecto de ley avanza positivamente en resolver estas problemáticas, abordando los tres nudos críticos ya descritos: incremento en las remuneraciones (para hacer la profesión más atractiva), elevando las exigencias de ingreso y desarrollando programas especiales de admisión vía un programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación (PACE específico de educación).

Sin embargo, subsisten dudas importantes respecto al impacto del proyecto. La universalidad esperada, implica espacios muy largos de transición, por ejemplo los docentes del sector particular subvencionado terminarán de participar de la nueva política recién en el año 2025. Por otra parte, las educadoras que no se encuentran ligadas al sector escolar, sólo ingresarán a partir del 2020, por tanto, el impacto en el



alza de sus remuneraciones, tomará más de una década en evidenciarse masivamente. Más aún cuando los dos componentes claves del incremento, dependerán de los bienes y la asignación del tramo de desarrollo profesional docente (ATDP). Si bien es evidente un esfuerzo social en incrementar la remuneración, no es evidente que este esfuerzo resulte significativo como factor discriminador para jóvenes talentoso que vean en la docencia una oportunidad de desarrollo profesional, ya que seguirá estando por debajo de muchas otras profesiones.

Por otra parte, la ley sigue estableciendo como principal requisito de ingreso, el resultado de la PSU (o el mecanismo nacional de evaluación que exista), si bien se incorpora el ranking del postulante en su establecimiento de manera paulatina, hasta llegar el 2020 a la fórmula de 550 puntos y 30% de ranking, en línea con los países más exitosos como Finlandia, Corea del Sur y Singapur, que seleccionan de entre el 30% mejor de su generación (Barber y Mourshed, 2007)). No obstante, habrá que evaluar cómo se resuelve la dificultad para encontrar postulantes que cumplan con estos requisitos en algunas áreas de la profesión, o en algunas regiones del país. Nada dice el proyecto respecto de los mecanismos que deberán existir para capturar futuros talentos y qué flexibilidad tendrán programas como PACE u otros, de proponer trayectorias formativas adecuadas a los diversos tipos de postulantes, resguardando siempre el logro de los estándares requeridos para ejercer la profesión docente.

2. **Sólida formación profesional.** Los sistemas educativos exitosos han desarrollado definiciones claras de lo que se espera como desempeño profesional (estándares para la formación inicial) y de los mecanismos de verificación del cumplimiento de dichos estándares, mediante evaluaciones de diversos tipos, ligadas o no a acreditaciones profesionales (Babcock, J., Babcock, P., Buhler, J., Cady, J., Cogan, L., Houang, R., Kher, N., Patrick, J., Rosolova, K., Schmidt, W., Wight, K., 2010; Barber y Mourshed, 2007).

En Chile, durante la última década se ha avanzado notablemente en políticas que contribuyen en esta misma dirección. Ejemplo de ello es la acreditación obligatoria de carreras de pedagogía (establecida por ley el 2007), la puesta en marcha del programa INICIA (2008), y con ello la definición de estándares nacionales de formación de profesores y educadoras de párvulos. Junto a ello también se han impulsado con anterioridad a la nueva política docente tres proyectos de ley de carrera docente (2011, 2012 y 2013), que intentaban a su vez abordar la formación



inicial y diversas fórmulas de normar asuntos como quiénes deben ingresar a carreras de educación (puntajes mínimos de ingreso), o cómo deben articularse los contenidos y procesos de éstas (estándares y procesos de acreditación), o cómo se evalúa y verifica si la formación ha sido efectiva (MINEDUC 2010). Sin embargo, la baja tasa de participación tanto de universidades como de estudiantes en la prueba INICIA, la discusión no acabada de la persistencia en evaluar los estándares mediante instrumentos limitados como son las pruebas de selección múltiple y la persistencia de un alto número de programas que pese a la obligación legal, no tienen acreditación, evidencia un espacio que requiere revisión y reformulación.

El Proyecto de Ley en discusión, avanza claramente en dos direcciones: la obligatoriedad efectiva de la acreditación a los programas de pedagogía, asociándola también a mayores exigencias dentro del marco de las reformas de todo el sistema de educación superior; y, por otra parte, la reformulación de la prueba INICIA, definiéndola como un instrumento de diagnóstico (por tanto sin carácter habilitante), que permita a las instituciones formadoras verificar mientras el estudiantes cursa la carrera, el logro de los estándares, de manera que puedan implementar oportunamente acciones correctivas. Nuevamente, este avance positivo en el establecimiento de mecanismos de control que tendrá el sistema respecto a un mayor alineamiento de la formación inicial con los estándares, deja inquietudes que no parecen abordarse.

La labor educativa debe ser comprendida de manera compleja, sin duda más allá de la necesaria enseñanza disciplinar en que los estándares están fundados; cuestión particularmente gravitante en la docencia a nivel de educación inicial y del primer ciclo básico, en que el mismo currículum exige una visión integrada del desarrollo del niño. Los actuales estándares están dominados por un diseño vertical en función del conocimiento disciplinar, que débilmente es recogido por los estándares pedagógicos, sin que exista una visión integradora de los desempeños que construyen a un buen docente en su etapa de formación.

No parece suficiente entregar a la generación de compromisos de desempeño con las instituciones formadoras, la revisión de sus propios procesos formativos. Es fundamental levantar fondos de investigación e innovación, que contribuyan a desarrollar nuevos modelos evaluativos; y además conecten a las instituciones formadoras en un trabajo de red que potencie su labor para desarrollar nuevos



conocimientos que, entre otras cosas, permitan evaluar la pertinencia de los actuales estándares y desarrollen una discusión amplia en torno a los contenidos y experiencias fundamentales de la formación. Es necesario generar conocimiento y herramientas que permitan innovar los procedimientos de evaluación que se utilizan para evidenciar los desempeños de los futuros educadores, un aspecto que el proyecto silencia de manera preocupante.

Finalmente, el país requiere de un marco institucional que contribuya a conectar la formación de las universidades con los centros educativos en que dichos profesionales se forman. Si bien la ley menciona la necesidad de estos vínculos, no aparece un marco en que esta colaboración se fundamente y desarrolle. Un esfuerzo de este tipo no sólo debe depender de las iniciativas individuales de las universidades, sino que es necesario que respalde, por ejemplo, la existencia de profesores guías (al igual que los mentores, en las mismas escuelas) o bien dé cabida al desarrollo de centros experimentales en que las universidades establezcan un nuevo marco de colaboración, cuestión que evidentemente no basta que se contemple en los compromisos de desempeño de las universidades; el Estado debe ejercer un rol activo en esta línea.

3. Adecuados procesos de inducción a la carrera docente. La experiencia de las mentorías, es otro ejemplo del trabajo desarrollado en los países exitosos (OCDE, 2014). La existencia de un período de prueba para que los docentes que inician su ejercicio profesional puedan desarrollar sus conocimientos, habilidades y actitudes con el apoyo de mentores, que son profesores experimentados, es una de las claves más claras de éxito. Esta inducción puede tomar diversas formas, por ejemplo: ser dirigidas desde la escuela, o estar a cargo de comunidades de profesores (incluyendo sindicatos como responsables de esta inducción), o bien de “cluster” educativos (como podría ser una red de sostenedores o los futuros servicios locales), o finalmente, alianzas entre escuelas e instituciones escolares. Sea cual sea la organización que las sostenga, se han descrito tres características fundamentales para los procesos de mentoría (UNESCO, 2014): son comprensivas (proceso estructurado, rigurosamente monitoreado, roles definidos desde la administración, los instructores y los mismos mentores), son colaborativas (cultura basada en la colaboración, es decir, grupos de trabajo y reconocimiento del estatus de colegas), y finalmente, se encuadran en una experiencia de aprendizaje profesional (es una etapa de un largo proceso de aprendizaje).



Sin duda este componente será de gran novedad en el país, ya que más allá de experiencias puntuales como la red de maestros de maestros, no han existido previamente políticas permanentes y ordenadas que validen el rol de los mentores y liguen este proceso al desarrollo de una carrera profesional (Ávalos, B., Sevilla, A., 2010).

El proyecto de ley de política nacional docente legitima el rol de mentores y profesores sujetos a la mentoría, estableciendo asignaciones horarias y un programa específico de formación, además de ubicar explícitamente este proceso como primer paso en el ingreso de la carrera docente. No obstante lo valioso de este paso, se hace necesario considerar el carácter no vinculante de la mentoría, es decir, queda sujeta a cupos y a la solicitud que debe realizar el profesor novel. Por otra parte, las experiencias internacionales indican que el proceso de mentoría debe ser lo más cercano a la experiencia escolar en que el sujeto se desempeña, lo cual se alcanza con mentores de la misma escuela o con comunidades de aprendizaje ligadas a su misma experiencia de trabajo. Sin esta consideración, el proceso de inducción podría devenir en un programa de formación estándar y ajeno a la reflexión que emerge de la particular experiencia laboral. Finalmente, un proceso de diez meses parece ser un período extremadamente breve para esta primera inducción; el proceso de construcción profesional tiene en sus tres primeros años un período crítico de modelamiento, ya que es en esta etapa en la que un docente vivirá un primer ciclo, acumulando diversas experiencias que irán consolidando sus propias creencias respecto a la práctica profesional.

4.- Condiciones laborales que facilitan las prácticas reflexivas y la formación permanente: un factor fundamental en el desarrollo de la docencia, se relaciona con las condiciones en que se ejerce, lo que implica una serie de responsabilidades que no sólo refieren al espacio explícito de la enseñanza. Labores como la planificación y preparación de la enseñanza, la evaluación y discusión de los resultados de aprendizaje, la discusión con otros educadores respecto de las estrategias más efectivas en el contexto único en que la enseñanza se lleva a cabo, forman también parte del rol docente y por tanto deben cautelarse en el diseño de políticas de fortalecimiento docente.

La evidencia comparada indica que Chile está muy por debajo de los valores medios de los países pertenecientes a la OCDE. Mientras que los valores medios establecen



una relación de 50:50 (horas de contrato y horas dedicadas a la enseñanza), esta relación es de 70:25 en el país, siendo además desigual en los niveles de educación básica o media (OCDE,2014). El problema no sólo es la falta real de tiempo que los docentes tienen durante su jornada para atender a tareas diversas a la función docente, sino también la percepción de los docentes que dichas tareas son altamente burocráticas y despegadas de su labor fundamental.

Adicionalmente , es fundamental desarrollar sistemas de formación continua que sean robustos, es decir: que se alimenten de datos provenientes de los procesos evaluativos, que estén situados de manera que respondan a las necesidades de cada contexto, que guarden estrecha relación con las entidades que diseñan las estrategias de formación, de manera que estas contribuyan a desarrollar un aprendizaje a partir de las reales problemáticas, movilizando a los actores a buscar en conjunto las respuestas más adecuadas en cada caso.

El proyecto de política nacional docente establece un primer avance al incrementar el porcentaje de horas no lectivas en una primera etapa al 2016 en 70:30 para alcanzar al 2018 un margen de 65:35, no obstante seguirá por debajo aún de la media de países de la OCDE (OCDE,2014). Por otra parte, esta mayor destinación de horas no lectivas, requiere de orientaciones más claras respecto al uso de dichos tiempos, de manera que ni se destinen a completar sólo tareas administrativas, ni consideren únicamente labores individuales a completar por cada profesor. El tiempo de trabajo no lectivo, debe posibilitar el fortalecimiento de prácticas reflexivas, que permitan a los docentes trabajar de manera colaborativa en el análisis de los resultados de la enseñanza, el diseño conjunto del currículum y la puesta en marcha de innovaciones para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Estos espacios y nuevas formas de entender la formación continua, deben asimismo, contribuir en una nueva manera de relacionar a los centros educativos con el CPEIP y las instituciones formadoras, promoviendo el diálogo y trabajo conjunto en función de una formación continua de calidad. En este mismo sentido, no debiera desconocerse las actividades de formación en servicio, como un criterio diferenciador para cambiar de tramo en la carrera profesional (cuestión que es vista como “*credencialismo*” ajeno al desarrollo de buenas prácticas). El problema no es el reconocimiento de los cursos realizados, sino la necesidad de que los perfeccionamientos en servicio se aborden con una lógica diferente, que obligue a conectar el perfeccionamiento permanente de los profesores, con una oferta pertinente y localizada.



Conclusión: ideas para el debate

A modo de síntesis, quisiera entregar cinco puntos para contribuir al necesario debate que será necesario desarrollar durante las próximas semanas, en relación al perfeccionamiento del cuerpo legal, que será sin duda un hito en el fortalecimiento de la profesión docente:

1. Ampliar la conceptualización de “los mejores” postulantes a las carreras de pedagogía. Debemos ser capaces de superar el excesivo peso que se le atribuye a la PSU y Ranking de notas en la enseñanza media, en favor del reconocimiento de otras cualidades de orden social o emocional, para ir en búsqueda de futuros talentos para la educación. La captación temprana de dichos talentos (como se practica en el ámbito de las artes o el deporte) permitirá sin duda contar en el futuro con más docentes comprometidos y conscientes de su responsabilidad social.
2. Analizar mecanismos que permitan una transición más breve para que todos los educadores puedan ingresar a la carrera docente. De manera especial preocupa la situación de los docentes en el sector subvencionado y de las educadoras(es) de párvulo, dónde además el impacto de las remuneraciones será particularmente bajo en los primeros años. Una transición excesivamente larga puede diluir la necesaria señal de prioridad que la sociedad entera otorga a la mejora del ejercicio de la labor docente.
3. Fortalecer los fondos de investigación asociados al estudio de los procesos de formación docente, la innovación en el diseño e implantación de mallas (con márgenes mayores de flexibilidad y trayectorias en duración y especialización), el diseño de procedimiento de evaluación de desempeños de los docentes en formación (evidencias de los resultados del proceso formativo) y la generación de iniciativas nacionales para formar a los formadores de docentes (planes de formación específicos, por ejemplo, mediante doctorados profesionales) . Estas iniciativas deben estar incluidas en el mejoramiento de los procesos de formación inicial docente, de manera que no sólo las exigencias vengan de la mano de los procesos de acreditación o aplicación de la prueba INICIA, sino que respondan a una auténtica política de estado.
4. Establecer la obligatoriedad de participar en los procesos de mentoría, de manera que esta no quede a merced del interés de los nuevos docentes o a la posibilidad



de que existan mentores en cada caso. Es necesaria una inversión fuerte no sólo en incrementar el número de mentores disponibles, sino que en establecer estrategias que impliquen mayor participación de las escuelas y los centros formadores en este sistema.

5. Definir con mayor detalle el tipo de prácticas que se espera impulsar en los centros educativos en relación al uso de los tiempos no lectivos (promoción de los espacios de desarrollo profesional y trabajo en equipo), desarrollando a partir de estos tiempos, un modo innovador de gestión educativa, que impulse las comunidades de aprendizaje al interior de los centros educativos, y dibuje una nueva manera de comprender y llevar adelante la formación continua, que no debiera darse como un espacio aislado o ajeno a los reales problemas del ejercicio docente.

Finalmente, no es posible cerrar la discusión, sin levantar el debate respecto a la necesidad de abordar el vacío que esta política contiene respecto a los asistentes de la educación. Si asumimos la aproximación sistémica con la que entendemos la mejora escolar, es indudable que será necesario introducir en este marco legal o en otros complementarios, normas y regulaciones que den también un estatus y recursos de desarrollo a los asistentes de educación, que desde diversos roles y funciones, son también un componente clave que debe considerar toda reforma educativa.



Referencias:

Ávalos, B., Sevilla, A., 2010. La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación. Centro de Investigación Avanzada en Educación.

Babcock, J., Babcock, P., Buhler, J., Cady, J., Cogan, L., Houang, R., Kher, N., Patrick, J., Rosolova, K., Schmidt, W., Wight, K., 2010. Breaking the cycle: an international comparison of U.S. mathematics teacher preparation. Initial findings from the teacher education and development study in mathematics (Teds-M). Center for Research In Math And Science Education, Michigan State University.

Banco Interamericano de Desarrollo, Elige Educar, 2010. Estudio de la percepción que tienen los estudiantes de tercero y cuarto medio sobre

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the best performing school systems come out on top. *McKinsey & Company.*, 15-33.

Cabezas B. Claro F (2011) Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? CEPPE N°6 42 Santiago

De los Ríos, D., Valenzuela, J.P., Bellei, C., Sevilla, A., 2009. Datos cuantitativos sobre la profesión docente en Chile. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

MINEDUC (2010) Panel de expertos para una educación de calidad. Informe final. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar Chileno. Santiago: Ministerio de Educación.

OCDE (2014), *Guía del Profesorado TALIS 2013: Estudio Internacional sobre enseñanza y aprendizaje* (TALIS,) OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264221932-es>



Cuaderno de Educación N° 65, abril de 2015

Ruffinelli, A. y Guerrero A. (2009) Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de pedagogía en Educación Básica, en Calidad de la Educación, una publicación del Consejo Nacional de Educación N° 31, p.19-44.

UNESCO (2014) Teacher Policy Development Guide, revised draft *Prepared for the International Task Force on Teachers For Education For All.*