



Carreras docentes en el mundo: Una revisión comparada.¹

Marzo, 2015.

Definición, tensiones y desafíos de las carreras docentes.

La carrera docente es el sistema que integra los dispositivos y normas que permiten regular el ingreso a la docencia, condiciones laborales para el ejercicio de la docencia (remuneraciones, tipos de contrato, estabilidad laboral), las políticas de desarrollo profesional, mecanismos de evaluación docente, mecanismos de promoción y el retiro o jubilación de la profesión docente (Terigi, 2009; Inzunza, 2013; Murillo, 2006).

En términos generales, es posible encontrar dos generaciones de normas que regulan la carrera docente: la primera generación de normas fueron formuladas en contextos de un Estado fortalecido y benefactor cuyo eje está sustentado, principalmente, en el reconocimiento de los derechos laborales de los profesionales de la educación, en tanto, la segunda generación de normas han sido formuladas en un contexto de debilitamiento del rol benefactor del Estado y están orientadas a hacia el logro de objetivos de aprendizaje y el control del sistema escolar (Terigi, 2009, UNESCO, 2013).

En ocasiones dentro un sistema de carrera docente pueden co-existir normas asociadas ambas generaciones provocándose un tensión en la generación de incentivos para la incorporación y mantención de docentes en el sistema junto con la existencia de mecanismos de *accountability* que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza.

Adicionalmente, en el contexto latinoamericano, en las carreras docentes también es posible encontrar otras tensiones y/o dificultades (UNESCO, 2014):

- El desafío de generar un aumento en la dotación docentes, de manera de brindar solución a la demanda creciente de matrícula, y mejorar el atractivo de la carrera, para atraer a personas altamente capacitadas para su ejercicio.
- La tensión entra la descentralización v/s centralización de la toma de decisiones en procesos que son claves en la carrera docente, como la selección, la formación continua o la evaluación de desempeño de los profesores. Los modelos centralizados enfrentan el desafío de la falta de

¹ Minuta elaborada por las investigadoras Daniela Barrera y Hadabell Castillo Herrera del Centro de Estudios.

articulación con la gestión al nivel de la escuela, mientras que los modelos descentralizados adolecen los mecanismos de normalización para garantizar objetividad y transparencia de los procedimientos. (p.78).

- La dificultad relacionada con la rotación de la dotación docente durante la carrera, y que afecta la continuidad del proceso escolar en las escuelas. Esta realidad suele afectar más a los estudiantes que asisten a las escuelas de contextos más vulnerables, y que a su vez, son los que requieren mayor calidad de docentes.

- Tensión entre generar estructuras salariales bases, comunes y centralizadas respecto de estructuras salariales que premien el desempeño de los docentes.

Con estas dificultades como contexto, se presenta un breve panorama internacional para cada uno de los elementos que componen la carrera docente:

1. Ingreso a la docencia: requisitos habilitantes para el ejercicio de la docencia y mecanismos de selección de docentes.

Tanto Murillo (2007) como Bellei (2013) muestran que la situación de los países de América y Europa es muy diversa, ya sea en los requisitos para la postulación, como en los criterios para la selección y los entes responsables en el diseño e implementación de los procedimientos.

Requisitos habilitantes para ejercer la docencia.

Un primer elemento a distinguir es cuáles son los requisitos mínimos habilitantes que permiten ejercer la docencia. Murillo (2007) identifica como los más relevantes: la titulación, la nacionalidad, la demostración de la integración personal, el conocimiento de la lengua vehicular en el proceso de enseñanza; la demostración de buena salud; la edad; y otros criterios (como afiliación a magisterio, pertenencia a un determinado escalafón docente, etc.).

A continuación se presenta una descripción más detalle de un conjunto de países, tres de ellos pertenecientes a la OECD (Inglaterra, Finlandia y EE.UU) y otro caso correspondiente al contexto latinoamericano (Colombia)

Inglaterra²

Para ejercer docencia en la educación pública (en los niveles de primaria, secundaria y especial) en Inglaterra y Gales, se debe obtener el status de profesor calificado (Qualified Teacher Status). Esta certificación la otorga el Colegio Nacional para la Enseñanza y Liderazgo (National College for Teaching and Leadership). La forma más común de obtener el QTS, teniendo el grado de licenciado, es el PGCE, o "Certificado de Postgrado en Educación" y se toma anualmente. Para los profesores de gran experiencia que poseen un grado de licenciatura y tienen los estándares

² UK Government. (2014). Qualified teacher status (QTS). 28-10-2014, de UK Government Sitio web: <https://www.gov.uk/qualified-teacher-status-qts>

requeridos para el QTS, la ruta 'Solo Evaluación' (Assessment Only) es la vía más común para obtener el QTS. La ruta AO es un método recientemente desarrollado que abarca varias herramientas de evaluación, pero evita la necesidad de formación adicional.³

EEUU⁴

En el caso de la U de Michigan, después de haber seguido la carrera de pedagogía, la *School of Education (SoE)* es la encargada de recomendar la certificación de futuros profesores de la educación pública, por el Departamento de Educación de la Universidad, la cual se distingue entre docentes de educación primaria y secundaria.

El requerimiento, es contar con dos grados de *major* o uno de *major* y otro de *minor*; y aprobar pruebas de materias específicas (uno de educación primaria; otro para áreas específicas para alumnos entre 6° u 8° grado; uno para educación secundaria).

En el caso de la U de Massachussetts (Boston) los estudiantes deben rendir una prueba propia del Estado (*Massachusetts Tests for Education Licensure –MTEL*), al término del primer año de la carrera, para habilitarse a la realización de prácticas profesionales.

En términos generales, se otorga una certificación o licencia para el ejercicio, la cual suele consistir en la aprobación de cursos generales, otros cursos específicos acordes al área de ejercicio docente, cursos profesionales y haber ejercido un período de práctica en escuelas del área de interés (primaria, middle o secundaria). Además, se revisan antecedentes criminales o policiales que muestren idoneidad del postulante en materia de seguridad.

Los requisitos académicos suelen ser mucho más exigentes en el nivel primario que en el secundario, así como la duración de los programas, suele ser mayor también en primaria que en secundaria. Estas licencias acostumbran tener una duración de entre 2 y 3 años. El nivel de aprobación es alto, sobrepasando el 90%.

Finlandia⁵

En la educación de primera infancia y la educación pre-primaria (hasta los 6 años) se requieren profesores con nivel de licenciatura. En la educación general básica y secundaria superior se requiere que todos los maestros tengan un grado de Magister. Los profesores de formación profesional o vocacional deben tener licenciatura o grado de Magister. La formación del profesorado puede ser concurrente, con formación pedagógica integrada en el programa de Maestría, o consecutivo, con la formación pedagógica completada después del grado inicial.

³ TDA Teacher. (2014). TDA – Teacher Training. 28-10-2014, de TDA Teacher Sitio web: <http://www.tda.co.uk/>

⁴ Assael, J., Bellei, C., Mizala, A., Nuñez, M., Varas, L (2011) Experiencias Internacionales de Formación Inicial Docente consideradas en el Primer taller de trabajo interno Comisión de Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile. Trabajo desarrollado por la Subcomisión de Diagnóstico Internacional. En <file:///C:/Users/daniela.barrera/Downloads/analisis%20presentados%20al%20taller%20de%20enero%202011.pdf>

⁵ Eurypedia. (2013). Finland_Teachers and Education Staff. 28-10-2014, de Eurypedia Sitio web: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Teachers_and_Education_Staff

Colombia⁶

Se establecen como títulos mínimos requeridos para acceder a la función docente el de normalista superior, de licenciado y de profesional distinto a licenciado, de acuerdo con el área afín correspondiente (área de enseñanza y nivel educacional impartido). En caso de no contar con los requisitos mínimos, el aspirante es excluido de los procesos de selección docentes.

Mecanismo selección de docentes.

Los sistemas de **selección de candidatos a la carrera** son, principalmente, tres: oposiciones, concurso por mérito y selección libre (Murillo, 2007). La **oposición** conlleva la rendición de una prueba o examen en que los postulantes dan cuenta de sus conocimientos y aptitudes para la docencia, en las respectivas áreas de especialización. Este mecanismo suele complementarse con una evaluación de los méritos para el cargo. El **concurso por mérito** consiste en la presentación de aptitudes y méritos a través de certificaciones, como calificaciones de formación inicial, cursos complementarios y experiencia previa en cargos similares. Finalmente, la **selección libre** es cuando el centro escolar o autoridad local, establece criterios para la selección de postulantes, sin mayor lineamiento de una autoridad superior.

Tabla N° 1
MÉTODO DE SELECCIÓN DE LOS DOCENTES
Oposición (OP), Concurso (CO) o Selección libre (SL)

AMÉRICA					
Argentina	CO	El Salvador	CO	Paraguay	OP
Bolivia	OP	EE.UU., California	CO	Perú	CO
Brasil	CO	EE.UU., Carolina del N.	CO	Puerto Rico	SL
Chile	CO	Guatemala	OP	Rep. Dominicana	OP
Colombia	CO	Honduras	CO	Uruguay	OP
Costa Rica	OP	México	SL	Venezuela	CO
Cuba	-	Nicaragua	CO		
Ecuador	OP	Panamá	CO		
EUROPA					
Alemania	CO	Finlandia	SL	Malta	OP
Austria	CO	Francia	OP	Noruega	SL
Belgica, Francófona	CO/SL	Grecia	OP	Países Bajos	SL
Belgica, Flamenca	CO/SL	Hungría	SL	Polonia	SL
Belgica, Valona	CO	Irlanda	SL	Portugal	OP
Chipre	CO	Islandia	SL	Reino U., I/G/IN*	SL
Dinamarca	SL	Italia	OP	Reino U., Escocia	SL
Eslovaquia	SL	Letonia (Latvia)	SL	República Checa	SL
Eslovenia	SL	Liechtenstein	SL	Rumania	OP
Estonia	SL	Lituania	SL	Suecia	SL
España	OP	Luxemburgo	OP		

* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte

Fuente: Murillo (2007)

Un ejemplo de aplicación de proceso de selección en base a oposición es el caso español. En España⁷ el acceso a un puesto de profesor de un centro público está sujeto a un proceso de oposición. Este proceso consta de tres fases: una fase de examen en la que se evalúan los conocimientos específicos en el campo o la especialidad correspondiente, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas didácticas necesarias; una fase de selección en base a los méritos, en la

⁶ Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO 2014

⁷ Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa_ EURYDICE 2013

que se evalúan, en función de lo establecido en cada convocatoria, la idoneidad de los candidatos (formación académica y la experiencia docente previa); y un período de prueba durante el cual los candidatos seleccionados han de demostrar su aptitud para la enseñanza.

En cuanto al ***tipo de autoridades que toman la decisión de selección***, Murillo (2007) reconoce tres: la **máxima autoridad central**, que es el mecanismo más utilizado en países de América, y en buena parte de los países de Europa; una **autoridad intermedia**, generalmente autoridades provinciales o municipales; o los propios **centros educativos**. En países del Reino Unido, encontramos experiencias de mecanismos mixtos, de responsabilidad compartida. (P. 44)

Tabla N° 2
AUTORIDAD RESPONSABLE DE LA CONTRATACIÓN DE DOCENTES
Autoridad central (AC), Autoridad intermedia (AI), o Centro docente (CD)

AMÉRICA					
Argentina	AI	El Salvador	CD	Paraguay	AI
Bolivia	AI	EE.UU., California	AI	Perú	AC
Brasil	AC	EE.UU., Carolina del N.	AI	Puerto Rico	CD
Chile	AI	Guatemala	AC	Rep. Dominicana	AC
Colombia	AC	Honduras	AC	Uruguay	AC
Costa Rica	AC	México	AC	Venezuela	AC
Cuba	AC	Nicaragua	AC		
Ecuador	AC	Panamá	AC		
EUROPA					
Alemania	AC	Finlandia	AI	Malta	AC
Austria	AC	Francia	AC	Noruega	AI
Bélgica, Francófona	AI	Grecia	AC	Países Bajos	CD
Bélgica, Flamenca	AI	Hungría	CD	Polonia	-
Bélgica, Valona	AI	Irlanda	CD	Portugal	AC
Chipre	AC	Islandia	AI	Reino U., I/G/IN*	CD
Dinamarca	AI	Italia	AC	Reino U., Escocia	AI
Eslovaquia	CD	Letonia (Latvia)	CD	República Checa	CD
Eslovenia	CD	Liechtenstein	AC	Rumania	AI
Estonia	AI	Lituania	CD	Suecia	CD
España	AC	Luxemburgo	AC		

* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

Fuente: Murillo (2007)

2. Condiciones laborales de los Docentes

Diversos estudios plantean que las condiciones laborales de la docencia inciden directamente en la calidad del desempeño profesional de los profesores, y a la larga, en los aprendizajes de los estudiantes (Ávalos, 2013; UNESCO, 2014). Entre las condiciones laborales más nombradas encontramos: características contractuales de los docentes; el tiempo dedicado a la docencia, y de ellas, cuántas de ellas son destinadas a actividades lectivas y no lectivas; el multiempleo, con docentes que deben acceder a más de un trabajo para fortalecer sus ingresos; la rotación de profesionales y autoridades; clima escolar y problemas de disciplina escolar, entre otras.

Si bien en la mayoría de los casos los docentes son empleados estatales, algunos sistemas de enseñanza muestran variaciones en este aspecto (UNESCO, 2014). La mayoría de las carreras docentes poseen una estructura vertical y burocrática rígida heredada de la segunda parte del siglo XX, con incentivo a la antigüedad, y con un ascenso escalafonario, dando recompensas salariales al avanzar en edad y asumir responsabilidades de más alto nivel. Durante los primeros

años del 2000, se ha sumado a esta estructuración de la carrera docente la exigencia por resultados de aprendizaje en los estudiantes, para lo cual se han implementado sistemas diversos de evaluación del ejercicio docente, con consecuencias claras en las posibilidades de avanzar en escalafones u obtener mejoras salariales.

Murillo (2007) muestra un paneo de la **situación contractual de los docentes**, realizando un comparativo entre países de América y Europa. En este muestra que existen contratos que consideran a los docentes como funcionario público, o que tienen un régimen de contratado.

Tabla N° 3
RELACIÓN CONTRACTUAL
Funcionario público (FP) o Relación contractual (RC)

AMÉRICA					
Argentina	FP	El Salvador	FP	Paraguay	FP
Bolivia	FP	EE.UU., California	RC	Perú	FP
Brasil	-	EE.UU., Carolina del N.	RC	Puerto Rico	FP
Chile	FP	Guatemala	FP	Rep. Dominicana	FP
Colombia	FP	Honduras	FP	Uruguay	FP
Costa Rica	FP	México	FP	Venezuela	FP
Cuba	FP	Nicaragua	FP		
Ecuador	FP	Panamá	FP		
EUROPA					
Alemania	FP	Finlandia	FP	Malta	FP
Austria	FP	Francia	FP	Noruega	RC
Bélgica, Francófona	FP	Grecia	FP	Países Bajos	RC
Bélgica, Flamenca	FP	Hungría	FP	Polonia	RC
Bélgica, Valona	FP	Irlanda	RC	Portugal	RC
Chipre	FP	Islandia	FP	Reino U., I/G/IN*	RC
Dinamarca	RC	Italia	FP	Reino U., Escocia	RC
Eslovaquia	RC	Letonia (Latvia)	RC	República Checa	RC
Eslovenia	RC	Liechtenstein	FP	Rumania	RC
Estonia	RC	Lituania	FP	Suecia	RC
España	FP	Luxemburgo	FP		

* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

Fuente: Murillo (2007)

De acuerdo a ello, los profesores que participan de procesos de selección por oposición, suelen ingresar a una carrera de funcionario público, lo que suele ser común en la mayoría de los países de Latinoamérica, y un buen número de países de Europa. Esto suele involucrar una plaza garantizada por ley y con seguridad pública desde la selección y hasta el retiro de la carrera. Mientras que los profesores con régimen de contratado suelen establecer una relación laboral directamente con el director de centro, que es frecuente en algunos países de Europa y EEUU. Este tipo de contrato suele utilizarse para la contratación de profesores interinos, ante dificultades de gestión con la planta docente estable.

En cuanto a las **remuneraciones e incentivos de los docentes**, la evidencia señala que este es un tema donde existen diferencias importantes entre continentes y países. Por una parte, Avalos et als. (2013) dan cuenta del menor rango de remuneraciones de los docentes latinoamericanos, en relación a aquellos del primer mundo, y a otras profesiones en los mismos países de origen. Esto conlleva insatisfacción laboral por parte de los profesores de la región, por lo que resultan comunes las luchas por las mejoras salariales de los magisterios. Este aspecto resulta particularmente problemático, en la medida que uno de los desafíos del continente es atraer a buenos estudiantes a la carrera docente, afectando su atractivo.

Retomando a Morduchowicz, 2009, UNESCO (2014) definen las remuneraciones como aquel salario base, generalmente determinado en base a una escala definida centralmente, los cuales suelen robustecerse en base a aumentos generados por diversas razones, que suelen asociarse a incentivos por buen desempeño en alguna área crítica.

En cuanto a los tipos de incentivos, podemos encontrar aquellos asociados a conocimientos y habilidades; a resultados de los estudiantes; a formación docente; a asignación la escuelas de especial dificultad; premios simbólicos al buen desempeño (Vegas, 2006 en UNESCO, 2014). Retomando a Andrews (en UNESCO 2014) y Ávalos et als. (2013), vemos la relevancia que tienen las remuneraciones en las decisiones laborales de los profesores, ya sea para ingresar, mantenerse, moverse o retirarse de un determinado trabajo.

3. Políticas de desarrollo profesional docente.

Las políticas de desarrollo profesional pueden estar asociadas a dos periodos: al inicio del ejercicio de la docencia, es decir, asociados a procesos de mentoría o inducción profesional y durante toda la trayectoria profesional.

Programa de mentoría para nuevos docentes (Inducción Profesional Docente)

Contrario a lo esperado, no existe mayor estudio de la trayectoria de profesores en sus primeros años de ejercicio docente (Avalos, 2009), y en especial en los impactos que posee en el desempeño laboral docente, la entrega de un apoyo específico a los nuevos profesores del sistema. En este sentido, se requiere sumar en estudios comparados sobre la iniciación a la docencia, y el modo que debe tomar el apoyo al docente, para contribuir al mejoramiento de sus condiciones laborales, y su impacto en la efectividad de su práctica, durante sus primeros años de ejercicio.

En nuestro país existe poco reporte de experiencias de mentoría desde profesores experimentados a nuevos docentes en el sistema. En la búsqueda, se reporta una Comisión de Expertos constituida por el Ministerio de Educación Chileno, en el año 2005, la cual radicaba en promoción de una política específica de apoyo a la inserción profesional docente.

Dicha Comisión realizó una revisión de experiencias internacionales, destacando las condiciones óptimas de los países para un buen desarrollo de una iniciativa de estas características: políticas coherentes entre la formación inicial y continua de profesores; mecanismos de aseguramiento de la calidad de la formación inicial docente; consideración de la inducción como la primera etapa de la formación en servicio; instituciones especializadas en la formación docente en sus diferentes niveles y etapas; marcos comprensivos que conciben la formación docente como un continuo, desde la formación inicial y hasta la formación continua.⁸ Además, acentúa la importancia de que una iniciativa de acompañamiento a profesores novatos, debe insertarse en una Política global de desarrollo docente.

⁸ Boerr, I. –Editora- (2011). Acompañar los primeros pasos de los docentes. La Construcción de una política de inserción al ejercicio profesional.

Como parte del Informe Final de la Comisión descrita, los expertos definen el propósito de un sistema de apoyo a la inserción docente, “apoyar a los profesores principiantes durante su primera inserción docente, mediante acciones específicas dentro y fuera de la escuela que contribuyan a fortalecer sus competencias profesionales, a fin de aumentar las posibilidades de que permanezcan en la docencia y contribuir a la calidad de su desempeño” (En Boerr, 2011)

Como parte de las propuestas, la Comisión Experta recomendó que la inducción fuera objeto de evaluación, dando como alternativas que esta se sume o como un medio para pertenecer a un posible Registro Nacional de Profesores o que esta fuese parte de la evaluación docente de la que son objeto los docentes de dependencia municipal. También, dada nuestra realidad nacional, sugiere procesos de inducción un año de duración, volviéndola coherente con la normativa de evaluación docentes, que se aplica desde el segundo año de ejercicio. Además, propone que los mentores sean docentes experimentados de las escuelas o de otras instituciones, los cuales pueden ser formados para estos fines (formación de mentores) o bien aquellos que pertenecen a nuestra Red de Maestros de Maestros. Y en lo más específico, propone que las mentorías debían considerar: planificación conjunta de clases, la observación y análisis recíproco de clases, la retroalimentación y reflexión, el uso de portafolios y de cuadernos de registro.

En lo operativo, las sugerencias van en la línea de potenciar el trabajo territorial. Es decir, que se priorice la designación de mentores de la propia escuela o de otras aledañas, y fomentar el trabajo grupal entre docentes principiantes de una comunidad. Y la experiencia debía involucrar a los docentes de dependencia municipal, pero también la de particulares subvencionados, dado que es el entorno donde suelen iniciarse los profesores en nuestro país.

En términos de su organización, la Comisión propuso que esta dependiese de un organismo colegiado de organizaciones relevantes y especialistas, y uno ejecutivo dependiente del CPEIP. Que este considerara un programa curricular para la formación de mentores, y la definición de tiempos de referencia para las actividades de apoyo. Finalmente, se sugirió la realización de seminarios temáticos para sensibilizar en el tema, y la realización de planes pilotos en el área.

El proceso se lleva a cabo en Chile en dos grandes períodos. Desde el año 2005 en adelante, se desarrollaron en Chile varias experiencias que dieron continuidad a lo aportado por la Comisión de Expertos. Entre ellos se encontraron: Seminarios con presencia de expertos, la realización de Diplomados para la Formación de Mentores (de 300 horas de duración), y Proyectos Pilotos financiados por el MINEDUC, las cuales fueron adjudicadas en dos ciclos a la Universidad Católica de Temuco, y en un ciclo a la Universidad Católica de Valparaíso.

Mientras que desde el año 2008 se entrega la responsabilidad de dar continuidad a esta iniciativa al Programa Red Maestros de Maestros, en el entendido que sus integrantes poseen las cualidades necesarias para desempeñarse como mentores. En esta etapa, se avanzó en hacer partícipes a los docentes de la red, en formar a nuevos mentores, en certificarlos y delimitar su financiamiento hasta 160 horas pedagógicas al año. Los docentes susceptibles de ser formados como mentores, debían tener vigente su acreditación para percibir la Asignación de Excelencia Pedagógica, de la Asignación Variable de Desempeño Individual (ADVI), habiendo logrado un nivel de destacado a

competente, o haber alcanzado el nivel competente en la Evaluación de Desempeño Profesional Docente.

Formación Continua durante toda la carrera

La institucionalización del derecho de la formación continua, en el contexto latinoamericano, se empieza a originar en los años 90'. A partir de esa fecha es posible encontrar oferta pública de cursos de formación que permite mejorar el ejercicio de la docencia.

Tabla 4: Oferta pública de desarrollo profesional en América Latina y el Caribe.

País	DEPENDENCIA RESPONSABLE	TIPO DE OFERTA
Argentina (a)	• Instituto Nacional de Formación Docente	Cursos, talleres, jornadas, seminarios, tutorías
Brasil (b)	• Ministerio de Educación: Secretaría de Educación Básica • Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES)	Cursos presenciales, semipresenciales, a distancia (Plataforma Paulo Freire) Licenciaturas Postgrados
Chile (c)	• Ministerio de Educación / Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas	Cursos presenciales, semipresenciales, distancia, talleres, Postítulo, pasantías, postgrados (d)
Colombia (e)	• Ministerio de Educación Nacional • Secretarías de Educación	Programas de formación con modalidad presencial, virtual o mixta
Guatemala (f)	• Subdirección de Formación del Recurso Humano Educativo	Cursos semipresenciales, seminarios
México (g)	• Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio • Secretaría de Educación Pública (SEP) • Subsecretaría de Educación Básica (SEB) • Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS)	Catálogo Nacional: Cursos, Diplomados, Especialidades, Postgrados Diplomados, jornadas, especialidades, producción de materiales y manuales
Perú (h)	• Ministerio de Educación • Dirección de Educación Superior Pedagógica • Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) • Ministerio de Economía y Finanzas • Programa Estratégico de Logro de Aprendizajes al culminar el Tercer Ciclo de EBR (PELA)	Asesoramiento pedagógico itinerante Cursos presenciales y a distancia Módulos autoinstructivos
Trinidad y Tobago (i)	• Ministerio de Educación	Talleres de Desarrollo Profesional, licenciaturas, maestrías, doctorado

Fuente: Unesco, 2014.

Además, de la oferta pública también existe oferta privada de formación docente las que pueden o no estar vinculadas a la oferta pública, pudiendo desarrollar iniciativas propias sin necesariamente tener relación con los programas, políticas o el currículum vigente.

Con todo, de acuerdo a Murillo (2007), las políticas de formación pueden incidir en las políticas de ascenso ligadas a la carrera docente pudiendo influir en el incremento de los salarios docentes. En la siguiente tabla se describe si es la formación continua o so

Tabla 5:
INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN ADICIONAL EN
EL INCREMENTO SALARIAL DE LOS DOCENTES
 Formación continua (FC) y/o Titulación adicional (TA)

AMÉRICA					
Argentina	FC	El Salvador	TA	Paraguay	TA/FC
Bolivia	No	EE.UU., California	FC	Perú	No
Brasil	FC	EE.UU., Carolina del N.	FC	Puerto Rico	FC
Chile	FC	Guatemala	TA/FC	Rep. Dominicana	-
Colombia	TA	Honduras	TA	Uruguay	FC
Costa Rica	FC	México	TA/FC	Venezuela	TA/FC
Cuba	No	Nicaragua	FC		
Ecuador	FC	Panamá	TA		
EUROPA					
Alemania	FC	Finlandia	No	Malta	TA/FC
Austria	No	Francia	No	Noruega	FC
Bélgica, Francófona	No	Grecia	TA	Países Bajos	FC
Bélgica, Flamenca	No	Hungría	-	Polonia	FC
Bélgica, Valona	No	Irlanda	TA/FC	Portugal	TA/FC
Chipre	-	Islandia	FC	Reino U., I/G/IN*	No
Dinamarca	FC	Italia	No	Reino U., Escocia	No
Eslovaquia	No	Letonia (Latvia)	No	República Checa	No
Eslovenia	FC	Liechtenstein	FC	Rumania	TA
Estonia	FC	Lituania	FC	Suecia	No
España	FC	Luxemburgo	TA		

* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte

Fuente: Murillo (2007)

4. Mecanismos de Evaluación Docente.

Diversos estudios dan cuenta de la relevancia de la **evaluación del desempeño docente**, como una vía más para favorecer el fortalecimiento de la carrera docente. Durante las últimas dos décadas se ha apuntado a aumentar la valoración del aporte social de los docentes y al reconocimiento de su esfuerzo laboral, pero sin dejar de lado la importancia de promover en los profesores su desarrollo profesional.

En coherencia con lo anterior, la mayoría de los países han realizado esfuerzos por robustecer la carrera docente, y dar en ella un lugar estratégico a la evaluación del desempeño de los maestros, como una forma de garantizar un mejoramiento constante del aporte de profesores a los procesos educativos de los que son parte.

Antes de dar paso a las experiencias en diversos países, traemos algunos elementos transversales que es importante resaltar a la hora de avanzar en esta discusión a nivel nacional.

Murillo (2007) plantea, desde UNESCO, que el análisis de las respuestas de los países americanos y europeos en esta temática resulta tremendamente útil para orientar la toma de decisiones de políticos y administrativos en la materia, permitiéndoles aprender de la experiencia de otros, y de

los modos de enfrentar las problemáticas, en este caso, en torno al mejoramiento de la calidad educativa.⁹

La evidencia recabada por Murillo, permite comprender que la mayoría de los países ha implementado sistemas de evaluación del desempeño docente, pero que los instrumentos escogidos para hacerlo, varían de manera importante entre unos y otros. La principal variante es si esta es desarrollada por entes externos al quehacer de la escuela, o si esta es ligada a mecanismos de evaluación de la escuela en su conjunto, donde la autoevaluación está validada y es más frecuente.

El autor plantea que existen ciertos riesgos en la evaluación importantes de considerar: el alto costo de procesos de evaluación de calidad; que las evaluaciones tienden a determinar la forma de actuar de los docentes; que si no es consensuada, pueden derivarse problemas en su aplicación; que si no es transparente, esta puede acarrear falta de credibilidad; y que se requiere una gran cantidad de evaluadores bien preparados para llevar adelante un proceso exitoso.

Derivado de lo anterior, propone algunas ideas para nutrir el debate. *Promover una mirada constructiva de la evaluación*, transmitiendo su valor y beneficio para la escuela y el desarrollo profesional de los profesores. Generar su diseño e implementación desde el *profundo debate*, e implementarlo sólo cuando exista *aceptación general de la misma por parte de los actores escolares*. Jugar la calidad del sistema de evaluación en adecuada *confiabilidad y validez*, pero también en la *credibilidad, utilidad, transparencia y equidad* en la evaluación; y en explicitar el *modelo docente ideal* que defiende el marco de la evaluación. Relacionar la evaluación de los docentes, a la *evaluación del centro educativo en su conjunto*. *Implicar al docente en la evaluación*, considerando la pertinencia de sumar elementos de autoevaluación y si es pertinente que el docente se implique en el proceso y los resultados. Y lo más relevante, ver forma que la evaluación de los docentes *se traduzca en mejoramiento del proceso educativo*, fomentando que se produzca un cambio real en el docente, que se exprese en su desempeño. Finalmente, mirar la evaluación docente *integrada al conjunto de factores que contribuyen a un buen desempeño profesional*.

Schmelkes (2013)¹⁰ plantea como un complemento a lo anterior, que no existe aún evidencia que justifique la relación entre desempeño de los docentes y su impacto en el aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Si bien se reconoce que este es un factor relevante, es también claro que no es posible asignar una relación entre ambas. Esto se vincula, según la autora, a que todavía sabemos poco para llegar a definir un “buen docente” a partir de la evaluación de su desempeño, “Vaillant (2013) señala que los investigadores no han desarrollado aún los instrumentos, las medidas o las fuentes de datos que les permitan afirmar con suficiente certeza cuáles son los aspectos de la evaluación docente que más importan para el aprendizaje de los estudiantes”. (Schmelkes, 2013)

⁹ Murillo, F.; González, V.; Rizo, H. (2007). Evaluación del Desempeño Docente y Carrera Profesional Docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. UNESCO.

¹⁰ Schmelkes, S.; (2013) Capítulo “La evaluación del desempeño docente”. En *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. UNESCO.

Además, suma la idea de que la evaluación de desempeño docente es útil en la medida que sus resultados se utilicen, efectivamente, para diseñar procesos de formación y apoyo a los docentes en servicio, para contribuirles a que sean actores de su mejoramiento, pero desde la generación de condiciones para ello.

Finalmente, Schmelkes trae con fuerza la idea de que las evaluaciones deben transmitir, ante todo, una condición de justicia para los involucrados. Y esto sería posible en la medida que se transparenten los estándares de evaluación de una buena enseñanza, y con centralidad en los aprendizajes de los estudiantes; que se haga partícipe a los docentes en su diseño e implementación, para facilitar su apropiación y aminorar la resistencia; utilizar una batería de instrumentos, que apunten a diversos ámbitos de la práctica pedagógica; y la consideración del contexto y las condiciones laborales en que se lleva a cabo la docencia.

Finlandia

Sistema educativo altamente descentralizado, en el que todas las decisiones relativas a los docentes, son tomadas por los directivos de cada establecimiento. No cuenta con un modelo estandarizado de evaluación a docentes, por lo que es responsabilidad de cada centro educativo, diseñar estrategias para el mejoramiento de la docencia. “La mayoría de los establecimientos educativos tienen un sistema de mejora de su calidad que incluye debates anuales para evaluar a consecución de los objetivos del año anterior y analizar los objetivos de los profesores y las necesidades para el siguiente año”. (Murillo, 2007)

Singapur

Considerado por muchos como el sistema más complejo y completo de evaluación de desempeño docente. La evaluación se implementa en base a la observación de evaluadores externos, que revisan el desempeño del profesor, en su apoyo a los estudiantes, desde una perspectiva integral. Además, observan su colaboración en el trabajo con otros profesores, así como su preocupación por la mejora de su desempeño. Modelo basado en tres momentos de evaluación anual, donde se planifican metas, se monitorea avances, y finalmente se evalúa logros, desde el auto reporte, portafolio y opinión de los docentes experimentados del establecimiento. Se da entre uno y tres sueldos como bonificación ante una buena evaluación. (Schmelkes, 2013)

Australia

Modelo de evaluación en base a estándares, definidos por los docentes a nivel nacional, mediante diversas organizaciones y para cada uno de los niveles de desarrollo profesional: principiante, con experiencia, líder I y líder II. La literatura identifica a Australia como entre los modelos evaluativos más exitosos, por su involucramiento de los docentes en su diseño. Ante un nivel de logro destacado, se ofrece a los docentes avanzar en una carrera docente, de manera ascendente y hacia cargos de liderazgo escolar. Se otorga un reconocimiento especial a aquellos docentes que contribuyen al desarrollo docente de otros profesores, como Maestro de Habilidades Avanzadas.

En el caso de maestros que se dediquen al trabajo con escuelas ubicadas en entornos vulnerables, se les otorga acceso gratuito a vivienda, computadoras y compras al mayoreo. (Schmelkes, 2013)

Reino Unido

Modelo de evaluación en base a estándares que las instituciones educativas deben considerar en la formación de docentes. La evaluación es mixta, en el sentido que es delegada en los directivos de los centros educativos, para lo cual se los capacitó, y para lo cual se les entrega un material de apoyo (también asequible para los profesores evaluados). Esta evaluación interna se complementa con la revisión de un evaluador externo. (Schmelkes, 2013)

Su implementación se lleva a cabo en tres tiempos: uno de planificación, donde se establecen prioridades, y se establece en conjunto la modalidad de supervisión; uno de escucha, donde se registran los avances, mediante diversos medios (entre ellos, la observación de clases); retroalimentación al desempeño, para el contraste entre práctica y objetivos y logros propuestos. (Murillo, 2007)

Canadá

La particularidad del modelo de evaluación docente de Canadá (también definido en base a estándares), es su carácter voluntario, el cual suele aplicarse, ante la solicitud de los mismos profesores o directivos, para solicitar la progresión en la carrera docente. Después de su aplicación, el director entrega una copia de esta al profesor, para que este defina su plan de desarrollo profesional. (Schmelkes, 2013)

EEUU

El sistema de evaluación en EEUU tiene algunas diferencias en base a Posee un modelo de evaluación docente en base a estándares, el que se sustenta en un enfoque teórico y empírico validado en base a estudios experimentales, que muestran la relación entre dichos estándares de desempeño docente, y los aprendizajes de los estudiantes en pruebas de rendimiento escolar.

Además, desde hace unos años, se ha iniciado un proceso de certificación de evaluadores, dado que las evaluaciones a docentes presentan consecuencias, y para dar credibilidad al sistema. Además de ser capacitados, estos deben dar cuenta de sus habilidades para la evaluación.

México

El país no posee un modelo en base a estándares, y es opinión de los autores (Santiago, 2012; Barrera y Myers, 2011) que la evaluación de desempeño docente no tiene en México la centralidad suficiente. Que su énfasis es de control más que de retroalimentación, que está ligada a las evaluaciones estandarizadas que se aplican a los estudiantes, y que no participan lo suficiente de este proceso los directivos y las autoridades.

Para optar a la Carrera Magistral, se rinde un examen de preparación profesional, que mide contenidos curriculares y normatividad. Y para progresar en dicha carrera, se evalúa el dominio del

plan de estudios en cuestión, mediante pruebas estandarizadas de actualización. Para la entrega de bonos especiales (grupales o individuales), sólo se considera los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas de aprendizajes. (Schmelkes, 2013)

Cuba

En este país, la atención está puesta sobre el nivel de desempeño de los profesores en su propia escuela, el cual pone atención en los resultados del trabajo en el curso escolar y en la preparación que requieren para llevar a cabo las tareas docentes que les han sido encomendadas. En base a ellos, tanto los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) como las direcciones territoriales de educación (provinciales o municipales) determinan las necesidades de formación continua o perfeccionamiento de cada docente. (Fuente, XX)

En Cuba, de acuerdo a lo reportado por Schmelkes (2013), se considera e la evaluación docente los resultados de los estudiantes, “Se evalúa mensualmente a los docentes, en ejercicios colectivos en los que participan los sindicatos y los estudiantes. Es un proceso pedagógico y político, pues es necesario demostrar y convencer de que hay carencias, para que se pueda mejorar” (González, JM. En Schmelkes, 2013)

5. Mecanismos de Promoción.

Los mecanismos de promoción pueden ser clasificados en dos: la movilidad horizontal y movilidad vertical. La primera hace referencia a un reconocimiento del trabajo de los docentes, ya sea en remuneraciones o mejora en los escalafones docentes y la segunda hace referencia al cambio en el tipo de función ejercida, por ejemplo, asumiendo labores directivas. (Murillo, 2007)

Movilidad Horizontal.

Como se ha dicho, la movilidad horizontal refiere al reconocimiento por el trabajo realizado. A nivel internacional, se pueden distinguir dos tipos: Incremento salarial y ascenso en el escalafón docente¹¹ . La siguiente tabla indica cuál es el sistema más comúnmente utilizado para realizar este reconocimiento por cada país.

¹¹ Escalafón docente es el sistema en donde se establecen diferentes categorías de profesionales, que posteriormente pueden ser utilizados para el incremento salarial, para la asignación de becas de formación, etc (Murillo, 2007)

Tabla 6:
TIPOS DE PROMOCIÓN HORIZONTAL
Escalafón docente (ED) o Incremento salarial (IS)

AMÉRICA					
Argentina	ED	El Salvador	IS	Paraguay	ED
Bolivia	ED	EE.UU., California	-	Perú	ED
Brasil	IS	EE.UU., Carolina del N.	-	Puerto Rico	ED
Chile	IS	Guatemala	ED	Rep. Dominicana	ED
Colombia	ED	Honduras	IS	Uruguay	ED
Costa Rica	ED	México	ED	Venezuela	ED
Cuba	IS	Nicaragua	ED		
Ecuador	ED	Panamá	ED		
EUROPA					
Alemania	ED	Finlandia	IS	Malta	IS
Austria	IS	Francia	ED	Noruega	IS
Bélgica, Francófona	IS	Grecia	ED	Países Bajos	-
Bélgica, Flamenca	IS	Hungría	ED	Polonia	ED
Bélgica, Valona	IS	Irlanda	IS	Portugal	ED
Chipre	IS	Islandia	ED	Reino U., I/G/IN**	ED
Dinamarca	IS	Italia	IS	Reino U., Escocia	ED
Eslovaquia	IS	Letonia (Latvia)	IS	República Checa	IS
Eslovenia	ED	Liechtenstein	IS	Rumania	ED/IS
Estonia	ED	Lituania	ED	Suecia	IS
España	IS*	Luxemburgo	ED		

* Para la Educación Secundaria en España está establecido el cuerpo de catedráticos, como una forma de escalafón docente, pero es una situación muy excepcional.

** Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

Fuente: Murillo (2007)

Los criterios para llevar a cabo la movilidad horizontal puede ser diversidad, siendo las principales: años de experiencia laboral, formación adicional, resultado del proceso de evaluación docente y asumir responsabilidades adicionales al ejercicio en aula.

Movilidad Vertical.

Es un proceso asociado al cambio en el desempeño de funciones, asumiendo otras labores de mayor responsabilidad dentro del establecimiento. La movilidad vertical tiene una doble función: dar reconocimiento al buen desempeño docente y por otro lado, implementar un proceso de selección de directivos.

No obstante lo anterior, no todos los países contemplan la movilidad vertical como el único mecanismo para seleccionar al personal directivo.

Tabla 7
EXIGENCIA DE EXPERIENCIA COMO DOCENTE PARA ACCEDER
A FUNCIONES DIRECTIVAS Y AÑOS DE EXPERIENCIA
MÍNIMOS REQUERIDOS

AMÉRICA					
Argentina	No	El Salvador	20	Paraguay	Sí
Bolivia	Sí	EE.UU., California	3	Perú	Sí
Brasil	Sí	EE.UU., Carolina del N.	-	Puerto Rico	2
Chile	No	Guatemala	5	Rep. Dominicana	No
Colombia	No	Honduras	No	Uruguay	3
Costa Rica	-	México	Sí	Venezuela	7
Cuba	-	Nicaragua	3		
Ecuador	Sí	Panamá	5		
EUROPA					
Alemania	No	Finlandia	No	Malta	-
Austria	-	Francia	3/5	Noruega	3
Bélgica, Francófona	10	Grecia	Sí	Países Bajos	Sí
Bélgica, Flamenca	10	Hungría	-	Polonia	-
Bélgica, Valona	Sí	Irlanda	5*	Portugal	5
Chipre	-	Islandia	2	Reino U., I/G/IN***	Sí
Dinamarca	Sí	Italia	5	Reino U., Escocia	10
Eslovaquia	-	Letonia (Latvia)	-	República Checa	1 a 4
Eslovenia	-	Liechtenstein	3	Rumania	-
Estonia	-	Lituania	-	Suecia	Sí
España	5	Luxemburgo	Sí**		

* Para Primaria.

** No legalmente, pero sí de hecho.

*** Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

Fuente: Murillo (2007)

6. Mecanismos de Retiro de la Profesión Docente

El proceso de jubilación y de retiro se puede expresar en dos componentes, los requisitos para la jubilación y las limitaciones para el ejercicio de la docencia.

Requisitos para la jubilación.

La jubilación y retiro de los docentes puede estar asociado a dos tipos de requisitos: el cumplimiento de una edad y el cumplimiento de años de servicio. En función de ambos, se pueden dar cuatro combinaciones de alternativas de jubilación: 1) Jubilarse al cumplir una edad, 2) Jubilarse al cumplir cierta cantidad de años de servicios, 3) Jubilarse al cumplir una edad y una cantidad de años de servicio y 4) Jubilarse al cumplir una edad o una cantidad de años de servicio (Murillo et al, 2007). La siguiente tabla resume la situación de países europeos y americanos.

Tabla 8
REQUISITOS PARA LA JUBILACIÓN DE LOS DOCENTES
 Edad (ED), años de servicio (AS), ambas (AM)
 o una de las dos (UD)

AMÉRICA					
Argentina	AM	El Salvador	UD	Paraguay	AS
Bolivia	ED	EE.UU., California	AM	Perú	UD
Brasil	AM	EE.UU., Carolina del N.	-	Puerto Rico	ED
Chile	ED	Guatemala	-	Rep. Dominicana	AS o AM
Colombia	ED	Honduras	ED	Uruguay	AM
Costa Rica	AS	México	UD	Venezuela	AS o AM
Cuba	AM	Nicaragua	AM		
Ecuador	AM	Panamá	AM		
EUROPA					
Alemania	ED	Finlandia	ED	Malta	ED
Austria	ED	Francia	ED	Noruega	ED
Bélgica, Francófona	ED	Grecia	ED	Países Bajos	ED
Bélgica, Flamenca	AM	Hungría	ED	Polonia	ED
Bélgica, Valona	ED	Irlanda	ED	Portugal	ED
Chipre	ED	Islandia	ED	Reino U., I/G/IN*	ED
Dinamarca	ED	Italia	ED	Reino U., Escocia	ED
Eslovaquia	ED	Letonia (Latvia)	ED	República Checa	ED
Eslovenia	AM	Liechtenstein	ED	Rumania	ED
Estonia	ED	Lituania	ED	Suecia	ED
España	ED	Luxemburgo	ED		

* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

Fuente: Murillo (2007)

Limitaciones para el ejercicio de la docencia.

Esto hace referencia principalmente a la posibilidad de retirarse de manera posterior al cumplimiento de los requisitos, esto es el retiro postergado.

En la gran mayoría de los países latinoamericanos no suele haber fecha de retiro obligatorio, a excepción de Argentina, Colombia y Honduras. En el caso Europeo la situación es inversa, sólo en Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, República Checa y los Países Bajos no presentan limitaciones a la edad de retiro.

En algunos casos, hay excepciones al límite de edad asociadas al no cumplimiento de años de servicios, cuando éstos son requisitos para la jubilación.

Tabla 9

**AÑOS DE DIFERENCIA ENTRE LA EDAD OFICIAL
Y LA EDAD MÁXIMA DE RETIRO**

No hay edad máxima de retiro (NE)

AMÉRICA					
Argentina	2/0	El Salvador	NE	Paraguay	NE
Bolivia	NE	EE.UU., California	NE	Perú	NE
Brasil	NE	EE.UU., Carolina del N.	NE	Puerto Rico	NE
Chile	NE	Guatemala	NE	Rep. Dominicana	NE
Colombia	5/10	Honduras	5	Uruguay	NE
Costa Rica	NE	México	NE	Venezuela	NE
Cuba	NE	Nicaragua	NE		
Ecuador	NE	Panamá	NE		
EUROPA					
Alemania	5	Finlandia	0	Malta	0
Austria	0	Francia	5	Noruega	0
Bélgica, Francófona	0	Grecia	0	Países Bajos	NE
Bélgica, Flamenca	0	Hungría	NE	Polonia	2
Bélgica, Valona	0	Irlanda	0	Portugal	0
Chipre	0	Islandia	5	Reino U., I/G/IN*	-
Dinamarca	3	Italia	5	Reino U., Escocia	-
Eslovaquia	NE	Letonia (Latvia)	NE	República Checa	NE
Eslovenia	NE	Liechtenstein	6	Rumania	0
Estonia	NE	Lituania	6	Suecia	0
España	5	Luxemburgo	0		

* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

Referencias

Ávalos, B; Bellei, C; De los Ríos, D; Pardo, M; Sevilla, A; Sotomayor, C; Valenzuela, JP (2013) ¿Héroes o Villanos? *Editorial Universitaria*. Chile.

Assael, J., Bellei, C., Mizala, A., Nuñez, M., Varas, L (2011) Experiencias Internacionales de Formación Inicial Docente consideradas en el Primer taller de trabajo interno Comisión de Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile. Trabajo desarrollado por la Subcomisión de Diagnóstico Internacional. En <file:///C:/Users/daniela.barrera/Downloads/analisis%20presentados%20al%20taller%20de%20enero%202011.pdf>

Barber, M. y Mourshed, M. (2008) “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”. PREAL

Bellei, C.; (2013) Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. UNESCO.

Boerr, I. –Editora- (2011). Acompañar los primeros pasos de los docentes. La Construcción de una política de inserción al ejercicio profesional.

(2014) Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en américa latina y el caribe, OREALC/UNESCO

Eurypedia. (2013). Finland_Teachers and Education Staff. 28-10-2014, de Eurypedia Sitio web: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Teachers_and_Education_Staff

Schmelkes, S.; (2013) Capítulo “La evaluación del desempeño docente”. En *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. UNESCO.

TDA Teacher. (2014). TDA–Teacher Training. 28-10-2014, de TDA Teacher Sitio web: <http://www.tda.co.uk/>

Terigi F. (2009). Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, OEI y Fundación Santillana.

UK Government. (2014). Qualified teacher status (QTS). 28-10-2014, de UK Government Sitio web: <https://www.gov.uk/qualified-teacher-status-qts>