

Director: Patricio Millán

Investigadores: Jorge Colina ; Osvaldo Giordano

*Empleo y desarrollo social. Serie Informes de la
Economía Real:*

*Para mejorar los resultados educativos es la cla-
ve generar una correcta cultura de evaluación*

Facultad de Ciencias Económicas

Escuela de Economía “Francisco Valsecchi”

Año VI N° 36, julio 2012

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central “San Benito Abad”. Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Colina, J. , Giordano, O. (2012, julio) Para mejorar los resultados educativos es la clave generar una correcta cultura de evaluación [en línea]. Empleo y desarrollo social : serie informes de la economía real 6(36). Universidad Católica Argentina. Facultad de Ciencias Económicas. Escuela de Economía “Francisco Valsecchi”. Disponible en:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/para-mejorar-resultados-educativos.pdf> [Fecha de consulta:.....]

Para mejorar los resultados educativos es clave generar una correcta cultura de evaluación docente

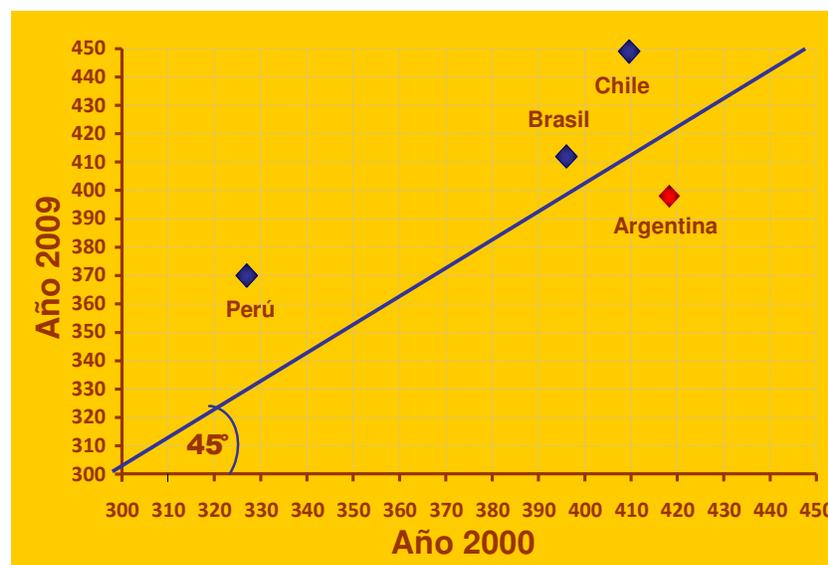
La educación es un elemento clave para eliminar la pobreza y disminuir la exclusión social. En los últimos años, la inversión en educación ha crecido de manera significativa, superando la meta del 6% del PBI fijada en la Ley de Financiamiento Educativo. Sin embargo, las evaluaciones internacionales señalan que los alumnos argentinos muestran severos y crecientes déficits en su formación. Para achicar la brecha entre recursos invertidos y resultados alcanzados, hay que lograr una sensible mejora en la calidad y gestión educativa. Un instrumento de importancia estratégica es la evaluación docente. En los países más avanzados, ella forma parte de la cultura de la comunidad educativa, pero en la Argentina el proceso es muy incipiente. El presente número de Empleo y Desarrollo Social ofrece algunas recomendaciones para estimular la evaluación docente y así mejorar los resultados educativos.

En la última década la Argentina ha experimentado un visible retroceso en los resultados educativos. Según la evaluación internacional PISA, que realiza la OCDE, el país pasó de una situación de liderazgo 2000 dentro de la región de América del Sur en el año al 5° puesto en el año 2009, detrás de Chile, Brasil, Uruguay y Colombia. Más allá de la posición en el "ranking", que refleja un atraso en términos relativos, lo más preocupante es que el retroceso argentino se ha dado también en términos absolutos. Para ejemplificar, en el año 2000 los jóvenes argentinos evaluados en la prueba PISA en capacidades de lectura obtuvieron un puntaje promedio de 418 puntos, mientras que en el año 2009 alcanzaron los 398 puntos. En otras palabras, los jóvenes de la Argentina hoy tienen menos capacidades de comprensión de lectura que hace una década atrás, mientras que otros países de la región muestran progresos.

El retraso argentino se muestra en el Gráfico 1. Allí se coloca en el eje horizontal el resultado del año 2000 y en el eje vertical el resultado del año 2009. La línea de 45° demarca la línea del progreso. Esto es, si un país en el 2009 tuvo mejores resultados que en el 2000, entonces se ubica por encima de la línea. Si se ubica por debajo, significa que en el 2009 tuvo peor resultado que en el año 2000. Se observa que en Chile, Brasil y Perú hubo progreso, mientras que en Argentina hubo retrasos.

Gráfico 1.

Resultados comparativos en lectura según evaluación internacional PISA, años 2000 y 2009*



Fuente: elaboración propia en base a PISA (www.oecd.org)

*Nota: Uruguay y Colombia también participaron en la prueba PISA 2009, pero no lo hicieron en la del año 2000, por lo que no figuran en el gráfico. En el 2009, ambos países están mejor colocados en el ranking que Argentina.

EMPLEO Y DESARROLLO SOCIAL es una publicación de la Escuela de Economía "Francisco Valsecchi" de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la UCA. Su objetivo es brindar elementos para el análisis de las políticas públicas en el campo del empleo y presentar propuestas que apunten a la reducción de la pobreza y al desarrollo social de la Argentina. El contenido de este informe es responsabilidad de sus autores y no compromete a la Universidad Católica Argentina. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

La prueba PISA se toma a jóvenes que tienen alrededor de 15 años de edad, es decir, que están o deberían estar terminando la educación básica superior. Se trata de un momento clave ya que se aproxima la posibilidad del ingreso al mercado de trabajo. En este marco, la prueba busca evaluar las habilidades en el dominio de la lectura, las matemáticas y las ciencias que los jóvenes desarrollaron en la escuela para aplicar a los desafíos y problemas que les planteará el mercado laboral. Por esto, tan relevante como el promedio de puntaje, es el porcentaje de jóvenes que no supera lo que los formuladores de esta prueba entienden como el umbral mínimo de capacidades a partir del cual los estudiantes comienzan a mostrar habilidades que les servirán para su futura vida laboral. En el año 2000 el 44% de los jóvenes no alcanzaban este umbral mínimo, mientras que en el año 2009 el 52% de los jóvenes no alcanzan el mínimo. Estos datos sugieren que el sistema educativo argentino tiene severos y crecientes déficits en la calidad de formación de los alumnos.

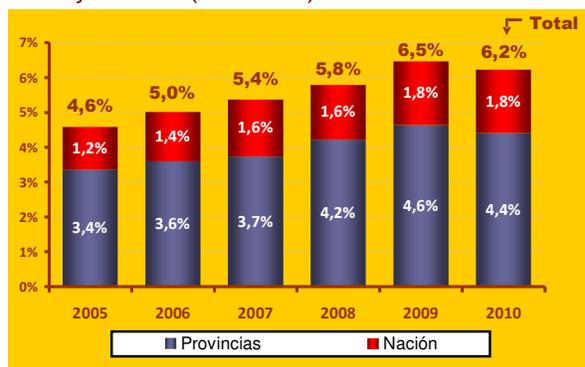
Déficit de calidad y de conciencia del problema

Tan preocupante como el déficit en la calidad educativa es la ausencia de preocupación por el problema. Salvo excepciones puntuales, la disminución en la calidad no ocupa un lugar prioritario en las agendas educativas, ni a nivel nacional ni a nivel de las provincias. La discusión de los aspectos financieros, fundamentalmente de los salarios docentes, prácticamente monopoliza la atención.

Una manifestación en tal sentido es que en el año 2006 se sancionó la Ley de Financiamiento Educativo. Entre sus principales disposiciones se establecía la meta de alcanzar un nivel de inversión pública en educación, ciencia y técnica del 6% del PBI en el año 2010. En función de este mandato legal se montó un frondoso esquema de monitoreo que acompañó la ejecución de importantes esfuerzos financieros. A diferencias de muchos antecedentes donde se fijan objetivos que rápidamente pasan al olvido y nunca se cumplen, en este caso, en el año 2009, antes del plazo establecido, la meta fue superada (ver Gráfico 2).

Gráfico 2:

Gasto público comparativo en educación, ciencias y técnica en Nación y Provincias (en % del PBI)



Fuente: Ministerio de Educación (CGECSE)

El mayor esfuerzo financiero, tal como se muestra en el Gráfico 2, estuvo a cargo de las Provincias. Esto es consistente con la organización federal de la Constitución Nacional, de la que se deriva que el financiamiento y la gestión de la educación básica (primaria y secundaria) corresponden a las provincias, y que la educación superior y la inversión en ciencia y técnica al Estado nacional. Como la primera -la educación básica- es mucho más

masiva y demandante de recursos que la segunda -educación superior y ciencia y técnica-, las provincias son las que más contribuyen al financiamiento de la educación.

Lo anterior plantea una primera alarma sobre la sustentabilidad del esquema de financiamiento imperante. En la distribución de los recursos tributarios prevalece una clara y creciente centralización a favor de la Nación. Apenas 1 de cada 4 pesos de recaudación de impuestos nacionales (a cargo de la AFIP) es distribuido de manera automática hacia las provincias. A su vez, para las provincias, el sector educación demanda aproximadamente el 30% en promedio de sus presupuestos. De esta forma, el grueso del gasto en educación lo hacen las provincias, pero el grueso de los impuestos va hacia la Nación. Es necesario considerar que la meta fijada en la Ley de Financiamiento Educativo fue alcanzada en un contexto macroeconómico muy favorable. Existen interrogantes de si ella es sostenible con un ciclo económico menos favorable y en el marco de la centralización de recursos tributarios prevaleciente actualmente.

El principal factor dinamizador del gasto en educación es el crecimiento en los salarios docentes. Actualmente, la remuneración para un maestro de educación primaria con dedicación simple (6 horas diarias) y 10 años de antigüedad equivale, aproximadamente, a un 75% del salario promedio en el sector privado de la economía. Este promedio, calculado para todas las provincias, esconde grandes diferencias entre jurisdicciones. En las provincias de la Patagonia y la Ciudad de Buenos Aires, el salario del maestro de primaria representa entre un 50% y un 70% del salario privado promedio, mientras que en las provincias del centro y norte del país el salario docente es similar y hasta superior al salario que se paga en el sector privado.

La dispersión indicada de niveles salariales relativos entre jurisdicciones se debe a que el salario docente tiende a ser bastante homogéneo entre las provincias, porque su piso se define centralizadamente en Buenos Aires. En cambio, el salario del sector privado varía mucho más entre provincias, dado que responde a condiciones de competitividad en cada región. Adicionalmente, hay que tener en cuenta en esta comparación que el salario docente tiene asociado una jornada y un régimen de licencias, en general, más favorables que los existentes en el sector privado.

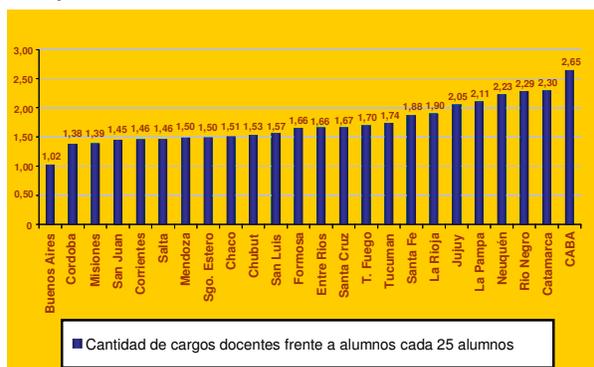
En función de la importancia estratégica que tiene la educación y el rol fundamental que cumplen los docentes, su retribución -integrada por el salario y demás condiciones de trabajo- debería ubicarse, como ocurre en muchos países desarrollados, en el segmento más alto del mercado de trabajo. Esto en alguna medida se está cumpliendo, especialmente en las regiones menos desarrolladas del país. Pero no se observa como contrapartida mejores resultados en términos de la formación de los alumnos. Subyace en muchos planteos públicos, no sólo gremiales, la idea de que la mejora del salario docente es un objetivo en sí mismo. Este posicionamiento puede ser sustentado en un interés corporativo o en la falsa suposición de que hay una causalidad automática y espontánea entre mejora en la retribución salarial y aumento en los resultados educativos.

Junto con el aumento de los salarios, también se incrementó el plantel docente. El Gráfico 3 muestra una estimación de la relación de cargos docentes de aula por cada 25 alumnos de nivel primario en el sector de la educación estatal. La gran mayoría de las jurisdicciones cuentan con una cantidad de cargos docentes de aula más que suficiente para atender a los niños de la educación primaria en divisiones que, en promedio, podrían rondar los 25 alumnos por curso. O sea, habría tantos cargos docentes como para organizar las clases en tamaños recomendados por las mejores prácticas. Incluso, en varias provincias

habría más de 2 cargos docentes de aula por cada 25 alumnos.

Gráfico 3:

Cantidad de cargos docentes de aula por cada 25 alumnos en el nivel primario del sector estatal



Fuente: elaboración propia en base al Anuario 2010 del Ministerio de Educación

Ciertamente que el indicador es imperfecto, porque puede estar reflejando falta de actualización de las bases de datos docentes, inexactitudes en el registro de la cantidad de alumnos, desbalances en la distribución geográfica de docentes y alumnos, etc. Sin perjuicio de ello, los datos sugieren que hay déficits en la gestión de los cargos docentes y que habría espacio para ganar en mayor capacidad de enseñanza con los recursos existentes, aplicando mejores criterios de organización del recurso humano.

La relativamente alta cantidad de cargos docentes de aula por alumno responde a varios factores. Una cuestión clave son las reglas que regulan la relación laboral con los docentes y la capacidad de monitoreo y control de la administración de los recursos humanos. En este campo operan incentivos muy perversos, como el hecho de que el docente que se compromete decididamente con la mejora en la formación de sus alumnos no percibe ningún reconocimiento económico por este logro. En contrapartida, los sistemas de gestión y las normas son, en general, muy laxos en conceder licencias, potenciando el ausentismo. En un marco donde se aplica un estricto criterio de estabilidad en el cargo, quienes no dan clases mantienen sus cargos y los nuevos entrantes a la planta docente se superponen con los existentes. Bajo estas lógicas el número de docentes de aula por alumnos tiende a ser alto, pero sin afectar positivamente la calidad educativa.

En resumen, en la década pasada los recursos financieros dedicados a educación aumentaron sustancialmente, permitiendo superar la meta del 6% del PBI propuesta. La cantidad de cargos docentes registrados en las provincias son, en principio, suficientes para impartir una adecuada enseñanza y las remuneraciones se ubican en una franja alta dentro de las escalas salariales prevalecientes. Sin embargo, el aprendizaje de los alumnos -según muestran las evaluaciones internacionales- ha disminuido y no se condice con la cantidad de recursos volcados a la educación.

Estos desalentadores resultados eran previsible, en función de que la ley se basó en suponer que con más recursos financieros se mejoraba automáticamente la calidad educativa. Esta inconsistencia de la ley explica el déficit educativo actual y lleva a plantear como el principal desafío a futuro el estructurar una estrategia que induzca una mejora sustancial en la organización y gestión de los recursos humanos docentes. Sólo de esta manera la mayor cantidad de recursos invertidos tendrán asociado mejores resultados educativos.

La evaluación docente

El punto de partida para la mejora de la calidad educativa es una adecuada evaluación de los docentes. Es casi una obviedad afirmar que para tener buenos resultados educativos es central contar con buenos maestros preparados para la didáctica, dotados de conocimientos pertinentes, responsables y con permanente actitud positiva y compromiso con la enseñanza y la formación. Difícilmente los alumnos en el nivel básico de enseñanza puedan lograr mayores niveles de conocimiento y preparación de la que tenga su maestro. Por esto es de importancia estratégica evaluar la preparación y el desempeño de los maestros.

En teoría, los estatutos docentes, con diferencias de matices entre jurisdicciones, prevén instancias de evaluación de los maestros, básicamente con la finalidad de ingreso y ascenso en la carrera. Los aspectos evaluados son variados, pero en general se asocian con la opinión del director o el supervisor, las capacitaciones a las que asistió, disciplina y llamadas de atención, presentismo y otros atributos del desempeño que se registran en la foja de servicios. No es claro que exista una vinculación estrecha entre los indicadores utilizados en estas evaluaciones y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos, ni tampoco cómo se instrumentan estos procesos.

En la práctica, prolifera el inconformismo con los mecanismos de evaluación existentes. Los motivos son variados, dependiendo de la realidad de cada jurisdicción. Las razones más frecuentes que se esgrimen son que los procesos de evaluación no tienen regularidad ni respetan los criterios establecidos y la falta de transparencia y de pertinencia de lo evaluado. Potencia y legitima la insatisfacción el hecho de que, en general, en las Secretarías de Educación provinciales no se pone a disposición información de fácil acceso público sobre las evaluaciones docentes y sus resultados. Esto refleja la falta de una cultura de la evaluación y de una demanda social por la incorporación de criterios de meritocracia dentro de la actividad docente.

Por el contrario, en los países más avanzados la evaluación de los docentes es una actividad permanente, plenamente integrada a la gestión educativa y bastante respetada. Los esquemas son diferentes según los países y dentro de los países -cuando éstos son federales- según la jurisdicción. En los trazos más relevantes se observa, como atributos comunes, que todos los docentes son evaluados con regularidad y que existen aspectos evaluados, instrumentos, responsables de la evaluación y consecuencias que son bastantes similares. En el Cuadro 1 se presenta una sinopsis de algunos ejemplos referidos a países con idiosincrasias diferentes, pero con el elemento común de que testimonian la consolidación de los sistemas de evaluación como práctica rutinaria de la gestión educativa.

En el caso de Chile, el sistema de evaluación docente es el más reciente y por esto seguramente es el que tiene más prolijamente sistematizado los aspectos que deben formar parte de un proceso evaluatorio. Claramente surge que el sistema chileno se nutrió de la experiencia de otros países. En Chile, todos los docentes son evaluados cada 4 años, los elementos evaluados son la preparación de las clases, la generación de un entorno positivo en el aula, la efectividad para llegar a todos los alumnos con la enseñanza y la responsabilidad profesional del docente. En el instrumento y el evaluador es donde Chile más innovó, al punto que lo coloca a la vanguardia en tecnología de evaluación educativa. No se deja de ponderar la autoevaluación del propio docente y la que hacen su supervisor y sus pares, pero el mayor peso lo tiene la observación de la planificación y de la impartición de una clase, la cual es filmada por entes especializados en evaluación docente. Posteriormente se hace un análisis crítico de los resultados de todos estos instrumentos (evaluación propia, del supervisor y los pares, y la filmación) y se toman las acciones correctoras a través de capacitaciones dirigidas y premios económicos para quienes muestran buenos desempeños. En caso de más de 2 fracasos, el docente puede ser despedido.

En Inglaterra, Canadá y Portugal también se evalúan a todos los docentes, aunque con regularidad variable (anual, quinquenal y bianual, respectivamente). Los componentes evaluados son similares a los de Chile (competencias para la planificación, desempeño pedagógico y de contenidos, y responsabilidad profesional), pero los instrumentos y los evaluadores son más tradicionales. Quiénes evalúan son los directores y los supervisores, y lo hacen a través de la observación del material o de formularios, entrevistas individuales con los docentes y observaciones en clase (no filmadas, ni apoyadas por entes especializados). La consecuencia de la evaluación es débil en Inglaterra (posible ascenso y análisis individual en los fracasos). En Canadá dispara planes de mejora junto con la posibilidad de despido en caso de fracasos repetidos. En Portugal genera progreso en la carrera docente y en caso de fracaso implica el alejamiento de la persona de la actividad docente pasando a desempeñarse en otros ámbitos del empleo público no ligados al sistema educativo.

En Singapur, si bien no innovan con tecnología como en Chile, utilizan prácticas diferentes a las tradicionales en los instrumentos de evaluación. Al igual que los otros países evalúan anualmente a todos los docentes. Se evalúan competencias de planificación e impartición de la enseñanza, pero dentro de los instrumentos

se incluyen los contactos informales de los supervisores durante todo el año. De esta forma la evaluación no es un acto aislado en un momento sino que se entiende como un proceso continuo de interrelación del superior con el docente, buscando detectar debilidades y superarlas sobre la marcha. Se explicita de forma más visible que la evaluación tiene objetivos de mejora del docente antes que alguna eventual penalización (aun cuando ésta última no sea el principal objetivo de las evaluaciones en los otros países). En la misma dirección, quienes actúan como evaluadores son un panel de supervisores que estuvieron en contacto y en el seguimiento del docente, haciendo que la evaluación sea una actividad positiva y dinámica, articulada para lograr la mejora continua del docente. La consecuencia de la evaluación finalmente es un premio y no se prevé -salvo razones excepcionales- el despido.

Recomendaciones de política

Para dinamizar el progreso educativo en la Argentina resulta de importancia estratégica emular esta vocación de evaluación de los docentes que se observa en la experiencia internacional. Ella es una herramienta clave para mejorar resultados y empezar a traducir los recursos invertidos en educación en aprendizajes. La evaluación es una responsabilidad primaria de cada sistema provincial, ya que los docentes son empleados públicos dependientes de las provincias. Sin perjuicio de ello debería ser un rol prioritario del Ministerio de Educación de la Nación promover, incentivar y apoyar la aplicación de esquemas modernos de evaluación docente en cada una de las jurisdicciones. Esto debería ser articulado con evaluaciones de los alumnos más rigurosas y enfocadas a obtener conclusiones respecto a la práctica docente.

Actualmente la Nación evalúa los conocimientos de los alumnos con el Operativo Nacional de Evaluación (ONE). Pero los criterios utilizados son difusos y laxos, por lo que no resulta muy conducente para extraer conclusiones que puedan ser utilizadas en la mejora de la práctica docente. A modo de ejemplo, el criterio para cuantificar el grado de competencia o de habilidad desarrollado por los alumnos que se utiliza en la ONE no guarda coherencia con el criterio que se utiliza en la prueba internacional (PISA), cuando ésta última es un instrumento muy estudiado y analizado y es utilizado por los países más avanzados. En particular, lo que en la ONE se tiende a calificar como nivel "medio", en PISA puede caer dentro de una consideración insuficiente (que sería un nivel inferior a 2). Esta falta de congruencia entre la evaluación local y la práctica internacional no ayuda a que la evaluación nacional sea un instrumento apto para generar mejo-

ras en la práctica de la enseñanza y los elementos para la evaluación docente. Tampoco se observa que desde la jurisdicción nacional se promueva la utilización de la ONE como una herramienta. Una contribución decisiva que debería hacer el gobierno nacional es mejorar sustancialmente la ONE como instrumento de evaluación de los aprendizajes obtenidos por los alumnos

Por el lado de las provincias, la evaluación docente debería ser regular, universal y un requisito para mantenerse formando parte de la plantilla docente. De todas formas, el cambio desde la situación actual -donde la evaluación de los docentes todavía no forma parte de o no es prioritaria en la agenda educativa- hacia un escenario donde sea un elemento central amerita una transición diseñada e implementada cuidadosamente. En la transición la evaluación podría ser voluntaria e incentivada a través de un estipendio económico especial, el cual no estaría vinculado al resultado de la evaluación sino al hecho de hacerse evaluar. En la segunda etapa, el estipendio puede ser adicionado con otro monto que se pague al docente que en sucesivas evaluaciones muestre progresos. En una tercera etapa, se establecería como obligación que todos los docentes deben someterse a la evaluación.

En la transición, la evaluación debe desembocar en un plan de acción para la mejora de la enseñanza que imparte el docente. También debe contar con un mecanismo permanente de retroalimentación, para que la evaluación misma vaya mejorando, se vaya socializando y haciendo muy transparente para la comunidad docente. Es decir, el proceso de evaluación debe servir para la mejora del docente, de los directores, los supervisores y los propios métodos de evaluación.

En relación a los elementos a ser evaluados, la práctica internacional muestra contenidos muy parecidos. Se trata evaluar (para mejorar) la forma en la que el docente planifica y prepara la clase, la forma en que ejecuta ese plan creando un entorno positivo, siendo efectivo en llegar a todos los alumnos, aplicando estrategias para los que sufren retrasos, y su responsabilidad y profesionalismo.

Con respecto a los métodos, todo depende de la realidad y la cultura de cada sistema educativo provincial. Siempre es atractivo utilizar las últimas tecnologías (como es el caso de Chile con entes especializados y filmación de clases), pero también puede ser muy útil apelar a métodos como los de Singapur donde la evaluación es tomada más como un proceso, un acompañamiento rutinario para la superación, antes que un acto específico de monitoreo. En cualquier caso, aún cuando se apele a entes especializados o paneles de supervisores, siempre es importante el rol evaluador que ejercen los directores, los supervisores y los pares.

Cuadro 1:
Evaluación docente en la experiencia internacional

Elementos	Chile	Inglaterra	Canadá (Ontario)	Portugal	Singapur
¿Quiénes son evaluados?	Todos los docentes del sector público	Todos los docentes del sector público	Todos los docentes del sector público	Todos los docentes del sector público	Todos los docentes del sector público
¿Con qué frecuencia?	Cada 4 años	Anual	Cada 5 años	Cada 2 años	Anual
¿Aspectos evaluados?	<ul style="list-style-type: none"> Preparación de las clases Creación de un entorno positivo en las clases Enseñanza efectiva para todos los alumnos Responsabilidad profesional 	<ul style="list-style-type: none"> Atributos de sociabilidad Conocimientos pedagógicos y contenidos Responsabilidad profesional 	<ul style="list-style-type: none"> Compromiso con el aprendizaje Conocimiento de contenidos Prácticas pedagógicas Liderazgo en la comunidad escolar Mejora continua 	<ul style="list-style-type: none"> Desempeño pedagógico Desempeño profesional 	<ul style="list-style-type: none"> Performance: enseñanzas, actividades, proyectos educativos Potencialidad: competencias demostradas por el individuo
¿Con qué instrumentos?	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación (10%) Evaluación supervisor (10%) Evaluación pares (20%) Planificación y clase filmada (60%) 	<ul style="list-style-type: none"> Documentos de planificación Observación en el aula Entrevista individual Otras a discreción del evaluador 	<ul style="list-style-type: none"> Plan de desarrollo individual Observación en el aula Reporte del supervisor 	<ul style="list-style-type: none"> Los objetivos autoimpuestos Autoevaluación Formulario prearmado Observación en el aula Entrevista individual 	<ul style="list-style-type: none"> Reuniones Contactos informales durante el año Formularios prediseñados
¿Quiénes evalúan?	<ul style="list-style-type: none"> Superiores Pares Entes especializados 	<ul style="list-style-type: none"> Director Supervisor 	<ul style="list-style-type: none"> Supervisor 	<ul style="list-style-type: none"> Director Supervisor 	<ul style="list-style-type: none"> Panel de supervisores
¿Qué consecuencias tiene la evaluación?	<ul style="list-style-type: none"> Premio económico Capacitación Despido (2 fracasos) 	<ul style="list-style-type: none"> Posible ascenso Análisis individual de los fracasos 	<ul style="list-style-type: none"> Plan de mejora Despido (3 fracasos) 	<ul style="list-style-type: none"> Progreso en la carrera Fracaso: sigue como empleado público pero no puede ser maestro 	<ul style="list-style-type: none"> Premio monetario

Fuente: elaboración propia en base al OCDE - "Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices" (2009)

