

# APOYANDO A LOS DOCENTES PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Documento de trabajo del estudio exploratorio de GPE KIX



Canada



# ÍNDICE

Agradecimientos .....	1
Acrónimos .....	2
<b>1 Introducción .....</b>	<b>4</b>
<b>2 Antecedentes .....</b>	<b>4</b>
2.1 Temas transversales para docentes.....	6
2.2 Nota sobre la metodología.....	8
<b>3 Docentes: un tema principal de nuestra investigación .....</b>	<b>11</b>
<b>4 Subtema 1: Formación y desarrollo docente.....</b>	<b>12</b>
4.1 Antecedentes: Formación y desarrollo docente en todo el mundo.....	13
4.2 Formación y desarrollo docente en nuestros datos.....	15
4.3 Especificidades regionales para la formación y el desarrollo docente.....	16
África 19.....	16
África 21.....	18
Europa del Este, Medio Oriente y Norte de África, Asia y el Pacífico (EMAP) .....	20
América Latina y el Caribe (LAC).....	24
<b>5 Subtema 2: Gestión docente .....</b>	<b>26</b>
5.1 Antecedentes: Fomentar la profesionalidad y la gestión eficaz.....	26
5.2 La gestión docente en nuestros datos.....	30
5.3 Especificidades regionales para la gestión docente.....	30
África 19.....	30
África 21.....	32
Europa del Este, Medio Oriente y Norte de África, Asia y el Pacífico (EMAP) .....	33
América Latina y el Caribe (LAC).....	38
<b>6 Docentes: áreas de investigación potenciales .....</b>	<b>39</b>
6.1 Áreas sugeridas: Investigación para la formación y el desarrollo docente.....	40
6.2 Áreas sugeridas: Investigación para la gestión docente.....	43
Referencias.....	47
<b>Anexo 1 .....</b>	<b>60</b>

## AGRADECIMIENTOS

Este documento de trabajo ha sido desarrollado en base a los hallazgos iniciales del estudio exploratorio que fue encargado por el Intercambio en Conocimiento e Innovación de la Alianza Global para la Educación y liderado por Education Development Trust. Fue redactado por Sophia D'Angelo, Leanne Cameron, Aissata Assane Igodoe y Justin Sheria Nfundiko. La recopilación de datos para el estudio exploratorio y la elaboración del documento de trabajo contaron con el apoyo de Patrick Mroz-Dawes, Ainur Meirbekova, Lorna Power, Sarah Holst y Abdulmalik Alkhunini. El estudio exploratorio también contó con el apoyo de los socios de aprendizaje regionales de KIX de la GPE, y no hubiera sido posible sin los participantes del estudio que completaron la encuesta y participaron en discusiones de grupos focales, entrevistas individuales y actividades de validación. Finalmente, agradecemos el apoyo de los equipos del IDRC y la GPE, incluyendo Serhiy Kovalchuk y Margarita López, quienes proporcionaron comentarios valiosos para mejorar el estudio.

### **Cita sugerida:**

D'Angelo, S., Cameron, L., Assane Igodoe, A., & Sheria Nfundiko, J. (2023). *Supporting Teaching to Improve Teaching and Learning: A GPE KIX Scoping Study Working Paper (Apoyando a los docentes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje: Documento de trabajo del estudio exploratorio de KIX de la GPE)* Intercambio en Conocimiento e Innovación de la Alianza Global para la Educación: Washington DC, EE.UU. y Ottawa, Canadá.

## ACRÓNIMOS

AEPI	Atención y educación de primera infancia
CPD	Desarrollo profesional continuo
CWD	Niños con discapacidades
EECCA	Subregión de Europa del Este, Cáucaso y Asia Central dentro de EMAP
EiE	Educación en emergencias
EMAP	Región de Europa del Este, Medio Oriente y Norte de África, Asia y el Pacífico
EMIS	Sistemas de información para la gestión de la educación
FCV	Fragilidad, conflicto y violencia
FGD	Discusión de grupo focal
GESI	Equidad de género e inclusión social
GPE	Alianza Global para la Educación
GRP	Pedagogía sensible al género
IDP	Persona desplazada internamente
IDRC	Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo
KIX	Intercambio de Conocimiento e Innovación
LAC	Región de América Latina y el Caribe
LGBTQI+	Término genérico para persona lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer
Medio Oriente y África del Norte	Medio Oriente y África del Norte
PIBM	Países de ingresos bajos y medianos
PSS	Apoyo psicosocial

SEAP	Subregión del Sudeste Asiático y el Pacífico dentro de EMAP
SOGI	Orientación sexual o identidad de género
TMIS	Sistemas de información para la gestión de docentes
TPD	Desarrollo profesional docente
TVET	Educación y capacitación técnica y vocacional

# 1 INTRODUCCIÓN

Este documento forma parte de una serie de documentos de trabajo de estudios exploratorios encargados por el [Intercambio en Conocimiento e Innovación \(KIX\) de la Alianza Global para la Educación \(GPE\)](#), un esfuerzo conjunto con el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá, para informar sus actividades de investigación aplicada e intercambio de conocimientos. KIX trabaja a través de cuatro centros, que comprenden 85 países a nivel mundial: [África 19](#), [África 21](#), [Europa del Este, Medio Oriente y Norte de África, Asia y el Pacífico \(EMAP\)](#) y [América Latina y el Caribe \(LAC\)](#).

Este documento resume las prioridades clave que surgieron a través de consultas con actores relevantes de la educación en los países socios de la GPE y la revisión de documentos y literatura de países seleccionados con respecto a los docentes y la enseñanza. El documento se enfoca en dos subtemas principales relacionados con los docentes: **la formación y el desarrollo docente** y **la gestión docente**. Dentro del primer tema, el documento se centra en temas relacionados con la formación docente inicial, la inducción docente y el desarrollo profesional de docentes en servicio, incluyendo las pedagogías y el plan de estudios que guían la enseñanza y el aprendizaje. El segundo subtema aborda temas relacionados con la evaluación docente y la medición de su eficacia, motivación, reclutamiento, despliegue y retención de docentes, y trayectorias y progresión profesional de los docentes, así como el bienestar de los docentes.

A continuación, el documento comienza estableciendo la importancia primordial de apoyar a los docentes y comprender las formas en que la igualdad de género, la inclusión social y la educación en emergencias se intersectan en el tema. Luego, el documento analiza el proceso utilizado para recopilar datos para resaltar las prioridades temáticas y presenta los hallazgos generales de la investigación realizada que respaldan la selección de "Docentes" como tema principal. Para cada subtema, el documento detalla las especificidades de las cuatro regiones de KIX. El documento concluye con sugerencias para la investigación de cada uno de los subtemas.

## 2 ANTECEDENTES

Los docentes y la calidad de su enseñanza son fundamentales para determinar el aprendizaje de los estudiantes. Amplias investigaciones han demostrado que los docentes son el factor escolar más importante que influye en el rendimiento académico de los estudiantes (Chetty et al., 2011; Dorn et al., 2017; Evans & Popova, 2016; Hattie, 2009). Los docentes eficaces poseen las habilidades, el conocimiento y las actitudes para crear experiencias de aprendizaje atractivas y significativas para sus estudiantes, empleando diversos enfoques pedagógicos que se adaptan a los estilos y habilidades de aprendizaje individuales. A través de una instrucción hábil y evaluaciones oportunas, los maestros pueden identificar las fortalezas y debilidades de

los estudiantes, adaptando sus métodos de enseñanza para abordar sus necesidades específicas y promover el crecimiento académico.

Sin embargo, no todos los estudiantes tienen acceso a docentes calificados o capaces que puedan brindarles el apoyo pedagógico que necesitan para un aprendizaje de calidad. Incluso antes de la pandemia de COVID-19, muchos estudiantes iban a la escuela sin aprender ni desarrollar habilidades críticas. El Banco Mundial (2022) estima que antes de la pandemia, el 57% de los niños de 10 años sufrían "pobreza de aprendizaje", lo que significa que no podían leer ni comprender un texto sencillo apropiado para su edad, y que las tasas de mejora en el aprendizaje eran ya muy lentas. Además, este promedio global esconde diferencias significativas entre regiones y países, así como variaciones dentro de los países, según el nivel socioeconómico de los estudiantes, el género o la ubicación de su hogar, entre otros factores. Los estudiantes de grupos marginados, tales como refugiados o estudiantes desplazados, grupos minoritarios étnicos o lingüísticos, o estudiantes con discapacidades y otras necesidades educativas especiales, están particularmente desfavorecidos y tienen acceso limitado a maestros capacitados y calificados equipados para abordar adecuadamente sus necesidades cognitivas, socioemocionales, u otras necesidades (UNESCO, 2020a).

Durante décadas, los docentes han estado a la vanguardia de las reformas educativas. Esta agenda quedó particularmente ejemplificada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) del 2015, donde el ODS 4 se compromete a una educación inclusiva y de calidad para todos. El ODS 4 simboliza el reconocimiento de que el acceso a la escuela no siempre se traduce en aprendizaje y que los propios docentes deben recibir apoyo para mejorar los procesos de enseñanza y, en última instancia, el aprendizaje de los estudiantes. En las últimas dos décadas también se han producido reformas educativas centradas en la enseñanza de calidad, incluyendo, por ejemplo, nuevas teorías y estrategias de instrucción, tales como la pedagogía centrada en el alumno (Bremner et al., 2022; Schweisfurth, 2015). Las estrategias centradas en el alumno, como la implementación de trabajo en grupo, preguntas abiertas y cerradas, la retroalimentación o la utilización de materiales de aprendizaje más allá del libro de texto, pueden mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que conduce a mejores resultados de aprendizaje (por ejemplo, Westbrook et al., 2013). Los planes de estudio basados en competencias, que a menudo integran enfoques centrados en el alumno, también han ganado importancia, haciendo hincapié en el dominio de habilidades y conocimientos específicos en lugar de un enfoque rígido en su contenido (Anderson-Levitt, 2017).

El desarrollo de habilidades ha sido un enfoque cada vez mayor en la educación en el siglo XXI, preparando a los estudiantes para las complejidades del mundo moderno y los entornos que están cambiando rápidamente debido a la globalización, la tecnología digital y desafíos tales como el cambio climático y los desplazamientos masivos (D'Angelo, 2022). Un creciente cuerpo de literatura explora la necesidad de desarrollar las habilidades de los estudiantes, incluyendo no sólo habilidades fundamentales en alfabetización, aritmética y aprendizaje socioemocional, sino también habilidades transferibles relacionadas con el trabajo o "para la vida", incluyendo el pensamiento crítico, la solución de problemas, el trabajo en equipo y la resolución de

conflictos (Brown et al., 2015; Care et al., 2018; GPE, 2021). Los docentes juegan un rol central en la implementación de estos cambios pedagógicos y curriculares, guiando a los estudiantes para que se conviertan en aprendices de por vida y miembros activos de la sociedad. Sin embargo, un importante volumen de literatura señala desafíos al intentar implementar en la práctica currículos basados en competencias o pedagogías centrada en el alumno, ya que la enseñanza está determinada por realidades culturales, políticas, económicas y materiales (Anderson-Levitt, 2017; Schweisfurth, 2023; Vavrus & Bartlett, 2012). Los docentes, claramente, son el eje para mejorar los sistemas educativos y los resultados del aprendizaje en todo el mundo. Sin embargo, como lo demuestra este documento, necesitan apoyo a través de una educación y un desarrollo continuo y efectivo, y una gestión que demuestre respeto y atención a sus necesidades profesionales.

## 2.1 Temas transversales para docentes

Las cuestiones relacionadas con la **igualdad de género y la inclusión social (GESI)** y la **educación en emergencias (EiE)** son transversales a este tema de dos maneras, como se presenta en la Figura 1 y se explica con más detalle a continuación. En primer lugar, los propios docentes son diversos y, por lo tanto, a menudo son miembros de grupos marginados, donde los prejuicios y la discriminación pueden afectar su trabajo y su bienestar individual. Además, pueden verse afectados por emergencias y, a menudo, deben realizar su trabajo en circunstancias difíciles. La marginación y las emergencias contextuales pueden interactuar, lo que significa que quienes ya están marginados pueden experimentar impactos compuestos en escenarios de crisis. En segundo lugar, GESI y EiE impactan a las poblaciones estudiantiles y, por lo tanto, los docentes requieren conjuntos de habilidades particulares para involucrar efectivamente a los niños de grupos marginados y aquellos afectados por crisis.

**Figura 1. GESI y EiE como temas transversales para docentes**

Identidades propias de los docentes	Las identidades de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes como miembros de grupos marginalizados</li> <li>• Los docentes afectados por las crisis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las habilidades de los docentes para interactuar con estudiantes que son miembros de grupos marginados</li> <li>• Las habilidades de los docentes para interactuar con estudiantes afectados por la crisis</li> </ul>

En primer lugar, los docentes pueden enfrentar desafíos únicos basados en sus circunstancias individuales o ambientales que pueden afectar negativamente su desempeño laboral y su bienestar, obstaculizando en última instancia su capacidad para enseñar de manera efectiva. Investigaciones sustanciales han demostrado, por ejemplo, que las docentes a menudo

enfrentan violencia y acoso de género en las escuelas y sus alrededores (por ejemplo, Parkes et al., 2016). En contextos de fragilidad, conflicto y violencia (FCV), las mujeres corren mayor riesgo, ya que los edificios escolares y la educación en general suelen ser objeto de ataques (Falk et al., 2019; INEE, 2022). Los docentes refugiados a menudo enfrentan discriminación por parte de las comunidades de acogida o políticas que no reconocen sus calificaciones docentes y, por lo tanto, limitan su capacidad para conseguir un trabajo (Falk et al., 2019). Otros, incluyendo los docentes de grupos minoritarios étnicos y religiosos (Santoro, 2015) y los docentes de comunidades LGBTQI+ (Civicus, 2023) pueden enfrentar exclusión social y “otredad” por parte de sus colegas, líderes escolares, estudiantes y padres. Además, los docentes con discapacidades, aunque son un área poco investigada, enfrentan desafíos específicos en relación con el acceso a las mismas oportunidades de capacitación y desarrollo (Singal & Ware, 2021). Sin embargo, es importante destacar que la literatura también muestra la importancia de contar con docentes diversos que representen a la población estudiantil: mujeres como modelos a seguir para las niñas, docentes con discapacidades como modelos a seguir para estudiantes con discapacidades, representación étnica, racial y LGBTQI+ entre la fuerza laboral docente y docentes refugiados para apoyar y actuar como intermediarios culturales para los estudiantes refugiados (Figlio, 2017; GPE, 2023; Singal & Ware, 2021). Fomentar una fuerza laboral docente inclusiva enriquece la experiencia de aprendizaje de todos los estudiantes y contribuye a una educación más equitativa.

El estallido de la pandemia de COVID-19 ha sacado a la luz los desafíos únicos que enfrentan los docentes que trabajan en emergencias o entornos humanitarios. Durante el cierre de escuelas, los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente a un nuevo entorno laboral e innovar con estrategias de enseñanza remota. La preparación de los docentes para la educación a distancia y su acceso a la tecnología influye inevitablemente en su eficacia. Sin embargo, una encuesta global entre docentes encontró que menos de la mitad (42%) de los docentes tenía acceso a su propio dispositivo y casi una cuarta parte (23%) no tenía acceso a Internet, con diferencias notables también entre escuelas públicas y privadas, así como aquellos de zonas rurales y urbanas (Pota et al., 2021). Como se indica en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* más reciente (UNESCO, 2023c), la mayoría de los docentes carecen de formación y apoyo pedagógico sobre cómo utilizar las tecnologías para la enseñanza y la evaluación digitales. Además, como resultado de la pandemia de COVID-19, los docentes han tenido que responder a nuevos desafíos, incluyendo problemas de salud física y mental de los estudiantes y la pérdida de aprendizaje causada por el cierre prolongado de las escuelas. Un creciente conjunto de investigaciones aborda tendencias emergentes, tales como la formación de docentes en tecnología o la enseñanza digital o estrategias de evaluación para estudiantes diversos (por ejemplo, Hennessy et al., 2022). Además, la pandemia de COVID-19 ha puesto en primer plano la importancia primordial de los docentes en contextos de emergencia y la necesidad de apoyar su seguridad y bienestar, no solo como un conducto para el aprendizaje de los estudiantes, sino como un compromiso importante en sí mismo (INEE, 2021). Mejorar la enseñanza, reducir y priorizar el plan de estudios para

centrarse en el desarrollo de habilidades fundamentales en alfabetización, aritmética y aprendizaje socioemocional, y aprovechar los datos de las evaluaciones del aprendizaje para brindar apoyo al aprendizaje correctivo y personalizado son estrategias clave, no solo para recuperarse de la pérdida de aprendizaje, sino también para acelerar la velocidad con la que se hace (Banco Mundial, 2023).

Además, según se detalla en el [estudio exploratorio sobre igualdad de género e inclusión social](#) relacionado (GESI; Cameron et al., 2023), los docentes necesitan capacitación y apoyo para garantizar que se preste atención a las necesidades individualizadas de todos los alumnos y para garantizar que el aula sea libre de prejuicios y discriminación. Los grupos marginados más referenciados dentro de nuestro conjunto de datos incluyeron los siguientes:

- niños y niñas con discapacidades (CWD; incluyendo discapacidades físicas y/o de aprendizaje)
- niñas (en general y en términos superpuestos con otros marcadores de identidad)
- niños y niñas que viven en áreas rurales, remotas u otras áreas geográficas desfavorecidas
- niños que son migrantes, refugiados o desplazados internos (IDP, por sus siglas en inglés)
- niños que viven en la pobreza (incluyendo las formas de pobreza urbana y rural)

Otros grupos marginados incluyen a minorías étnicas o lingüísticas, las poblaciones indígenas, las comunidades de pastores nómadas y rurales, adolescentes embarazadas y padres adolescentes, niños y niñas trabajadores, niños y niñas encarcelados o detenidos, los niños y niñas afectados por el VIH/SIDA, los niños y niñas que son huérfanos de uno o de ambos padres, los niños y niñas afectados por el abuso de sustancias legales e ilegales, los aprendices con edad por encima del límite, jóvenes con orientación sexual o identidad de género divergente (SOGI) y niños y niñas asociados con fuerzas armadas y grupos armados, entre otros. En cada contexto, estas identidades pueden superponerse.

Debido a la diversidad de los estudiantes, la necesidad de una pedagogía, planes de estudio y gestión escolar inclusivos y con perspectiva de género fue un tema destacado en el estudio exploratorio GESI anterior, con superposiciones clave también para el tema de los docentes. Trabajar con poblaciones diversas de estudiantes significa que los docentes deben abordar sus propios prejuicios interiorizados, y los sistemas de formación docente deben prestar atención a las técnicas de aprendizaje individualizadas y a la provisión de espacios de aprendizaje seguros e inclusivos donde todos sean bienvenidos (GPE, 2023).

## **2.2 Nota sobre la metodología**

Los temas y subtemas presentados en este documento de trabajo se identificaron a través de un proceso de investigación de tres meses realizado en los cuatro centros KIX. La investigación comprendió tres fuentes de datos. La primera fuente de datos, una encuesta para clasificar las prioridades temáticas e identificar subtemas que se implementó en cinco idiomas (inglés,

francés, español, ruso y árabe), tuvo respuestas de un total de 158 participantes de 59 de los países socios de la GPE. (Ver Anexo 1 para una lista de países que respondieron). Después de la encuesta, se llevaron a cabo 18 discusiones de grupos focales (FGD, por sus siglas en inglés) en colaboración con los centros regionales, y los participantes proporcionaron mayor profundidad y contexto para comprender las prioridades temáticas. Asistieron un total de 90 participantes de 51 países (ver Anexo 1). Finalmente, también se llevó a cabo una revisión de documentos clave, publicados en el 2019 o después, que indican las prioridades educativas nacionales para los contextos de los 85 países socios de la GPE. En algunos casos excepcionales, se utilizaron documentos del 2018 cuando no se pudieron identificar materiales más recientes. Se revisó un total de 258 documentos para prioridades temáticas y subtemas clave dentro de esas prioridades. Para la revisión de documentos, se priorizaron los planes del sector educativo y otros documentos gubernamentales como representativos de las prioridades nacionales; estos se complementaron con informes de agencias de las Naciones Unidas (p.ej., UNESCO, UNICEF), organizaciones multilaterales (p.ej., Banco Mundial) y organizaciones no gubernamentales, especialmente aquellas con experiencia regional, cuando no se pudieron ubicar documentos gubernamentales.

Los datos cualitativos de la encuesta fueron codificados dos veces: primero, por el miembro del equipo de Education Development Trust responsable de esa región, y luego por el líder del equipo. Los dos conjuntos de códigos se compararon y se organizaron en subtemas centrales emergentes. Los datos de los grupos focales y de la literatura también se codificaron y compararon con los temas emergentes, proporcionando espacios para la expansión o revisión de subtemas. Los subtemas emergentes se finalizaron con el apoyo del IDRC y fueron seleccionadas debido a su representación en todos los contextos centrales y debido a la alineación con brechas clave en la base de conocimiento global, lo que las hace adecuadas para futuras investigaciones sujetas al financiamiento de KIX de la GPE.

Los subtemas se validaron de dos maneras: primero, se organizaron talleres de validación para cada tema a través de los centros regionales para invitar a representantes de KIX de la GPE y expertos temáticos nacionales y regionales con experiencia en el sector de la enseñanza. En esas reuniones de validación se presentaron los subtemas y datos relevantes del centro regional. Los asistentes pudieron comentar sobre los subtemas, proporcionar datos adicionales y comentar sobre innovaciones para abordar algunos de los desafíos discutidos. En segundo lugar, se distribuyeron entre los contactos de los centros breves informes de datos que resumían los datos de cada centro; este paso proporcionó contenido para la discusión en los talleres y también invitó a los encuestados que no pudieron asistir a los eventos a ofrecer comentarios. En todos los centros, hubo algunas diferencias con los procesos de validación debido al nivel de participación. En el centro EMAP, se enviaron a la GPE y a los contactos nacionales informes de datos finalizados para una fase final de “no objeción”. Además, como se desprende de las presentaciones de datos más adelante en el documento, algunos centros, principalmente LAC, validaron datos mediante el uso de especialistas regionales, con experiencia en múltiples contextos. En los otros centros, la validación se llevó a cabo con

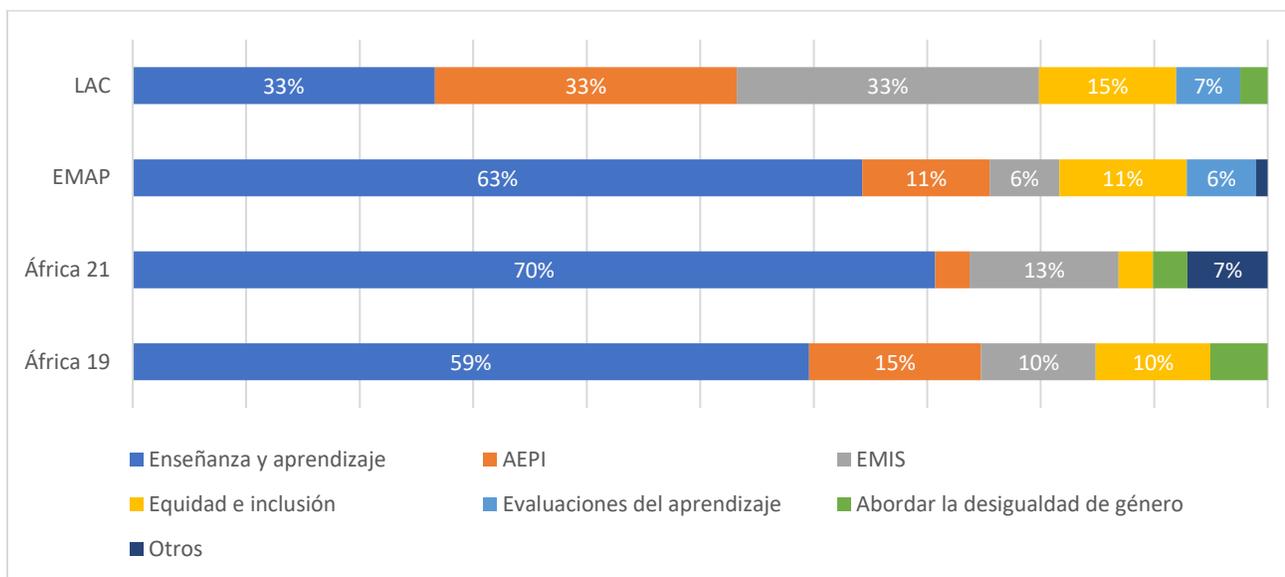
representantes nacionales con experiencia técnica en el sector docente, por lo que las brechas en la representación en los flujos de datos se abordaron utilizando la literatura. En total, más de 130 expertos temáticos participaron en las actividades de validación, indicando lagunas de datos, ejemplos nacionales y regionales clave, políticas y prácticas prometedoras y áreas clave para futuras investigaciones (consulte el Anexo 1 para obtener más detalles).

Los datos para cada subtema se presentan más adelante en este documento. Dentro de las regiones y subregiones, existe una amplia variación nacional y los desafíos para la formación y la gestión docente se ven diferentes según el país y, para algunos subtemas, es posible que no se relacionen con todos los países dentro del centro regional. En la presentación de datos posterior, los ejemplos proporcionados tampoco son exhaustivos, pero ilustran algunos de los distintos desafíos que enfrentan los países y como estos surgieron a través de las actividades de recopilación de datos.

### 3 DOCENTES: UN TEMA PRINCIPAL DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Quizás no sea sorprendente que en nuestra investigación la Enseñanza y el Aprendizaje fueron los temas más representados. En nuestra encuesta, el 98% de los encuestados indicó que seguía siendo un área prioritaria clave para los contextos de sus países, y casi el 60% la calificó como la primera prioridad de una lista de siete. Fue seleccionada como uno de los dos temas principales por el 72% de los encuestados y el 94% la incluyó entre sus cuatro temas principales. Al desglosar por centro regional, estuvo más fuertemente representada en las respuestas de los centros regionales EMAP y África 19 y 21 (ver Figura 2).

**Figura 2. Porcentaje de participantes que seleccionaron cada tema como primera opción**



Incluso cuando los encuestados proporcionaron respuestas escritas para la categoría "Otro", hubo una fuerte representación de temas que aparentemente podrían encajar dentro de la Enseñanza y el Aprendizaje, incluyendo la tecnología educativa, la formación y el desarrollo docente, y cuestiones de gestión docente, incluyendo la remuneración, el despliegue del desempeño y el bienestar.

Además de clasificar los temas, a los encuestados también se les pidió que proporcionaran detalles por escrito sobre qué subtemas eran más relevantes para sus contextos. En comparación con los otros temas, la Enseñanza y el Aprendizaje recibió un promedio de 2,89 códigos por respuesta como tema, en contraste con 2,37 códigos para Evaluaciones de Aprendizaje, 2,35 para Sistemas de Información de Gestión Educativa (EMIS) y 2,31 para Atención y Educación de la Primera Infancia (ECCE). Al recibir la mayor cantidad de respuestas escritas con el mayor detalle, los encuestados demostraron nuevamente la importancia del tema, junto con la gran variedad de subtemas que lo incluyen. Cuando se codificaron, surgieron tres subtemas: docentes, currículo y pedagogía, y aprendizaje. Los docentes

emergieron como el subtema con mayor número de códigos, es decir, 151 del total de 347 códigos para el tema.

En las discusiones de grupos focales (FGD), se prestó gran atención a los desafíos relacionados con la Enseñanza y el Aprendizaje, y la codificación a partir de los datos de las FGD demostró que el tema tenía la mayor cantidad de códigos, lo que indica que era el tema más discutido. Una vez más, los datos demuestran los numerosos subtemas contenidos en Enseñanza y Aprendizaje, pero muchas de las áreas discutidas reflejan aquellas sugeridas por la encuesta. Al igual que en la encuesta, se prestó amplia atención a cuestiones relacionadas con los docentes (formación docente previa y durante el servicio, formación docente para la inclusión, motivación docente y gestión docente), pedagogía, tecnología educativa y materias específicas tales como el aprendizaje de idiomas o ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) o STEM con la inclusión del arte (STEAM).

Finalmente, en la literatura, la Enseñanza y el Aprendizaje estuvieron fuertemente representados; fue codificado como tema principal para aproximadamente el 70% de todos los documentos revisados. Una vez más, la formación docente fue el subtema más mencionado y apareció en casi el 60% de todos los documentos. Otros subtemas clave dentro de Enseñanza y Aprendizaje incluyen materiales de enseñanza y aprendizaje (TLM; codificado como tema para el 42% de los documentos); gestión docente (39%), pedagogía e instrucción (37%), tecnología educativa (33%), bienestar y motivación docente (27%), materias específicas, incluyendo idiomas y STEM/STEAM (16%) y reforma curricular (12%).

En colaboración con el IDRC, se seleccionó “Docentes” como tema para este documento de trabajo. Al desconectar la enseñanza y el aprendizaje, nuestra intención es centrarnos específicamente en los desafíos que enfrentan los docentes a la hora de brindar calidad educativa. En las secciones siguientes, presentamos los dos subtemas clave para los docentes extraídos de las tres fuentes de datos: **formación y desarrollo docente**, y cuestiones de **gestión docente**. Estos dos subtemas fueron validados por expertos nacionales y regionales, quienes proporcionaron matices y detalles adicionales, que se analizan en la sección Especificidades regionales en las subsecciones siguientes.

## 4 SUBTEMA 1: FORMACIÓN Y DESARROLLO DOCENTE

La educación y el desarrollo profesional impregnan todas las etapas de la carrera profesional de un docente. Comienza con la educación previa al servicio, donde los aprendices adquieren las habilidades básicas necesarias para su trabajo posterior al frente del aula, y continúa con la inducción, donde los docentes en formación son contratados, orientados y apoyados en las primeras etapas de su empleo. A lo largo de su carrera, el desarrollo profesional continuo garantiza que estén comprometidos con la mejora continua de sus habilidades y sean capaces de implementar cualquier reforma curricular o pedagógica.

Esta subsección comienza con una descripción general del ecosistema global de la formación docente en todo el mundo, y luego es seguida por una breve revisión de cómo la formación y el desarrollo docente aparecieron como un subtema clave en nuestros datos. Luego, se presentan datos sobre las especificidades regionales de la formación docente para cada uno de los cuatro centros.

#### **4.1 Antecedentes: Formación y desarrollo docente en todo el mundo**

En todo el mundo existe una gran variedad en las formas de educación, capacitación y acreditaciones que reciben los docentes y diferencias en el nivel de educación requerido para las calificaciones de enseñanza preescolar, primaria y secundaria. Pero en todos los contextos, existen desafíos compartidos demostrados en la literatura. En muchos países de ingresos bajos y/o medianos (PIMB), la formación docente inicial previa al servicio o el desarrollo docente en servicio siguen estando cargados de teoría y alejados del aula, lo que socava su eficacia (GPE, 2020; Power, 2019). Adicionalmente, a menudo existe una falta de alineación entre los planes de estudio de los estudiantes y las prácticas de evaluación del aprendizaje (Care et al., 2018). La literatura señala la importancia de elaborar políticas docentes integrales, que incluyan estándares de enseñanza, planes de estudios y guías docentes o libros de texto que estén alineados en sus metas y objetivos de aprendizaje (UNESCO, 2023b). La capacitación de docentes en pedagogía estructurada, acompañada de recursos, herramientas y planes de lecciones para su implementación, ha producido efectos positivos constantes en el rendimiento de los estudiantes (Snilstveit et al., 2015) y fue reconocida como una "compra inteligente" en el informe reciente *Enfoques rentables para mejorar el aprendizaje global* (GEEAP, 2023).

La iniciación de docentes es un período crítico, ya que es cuando éstos hacen la transición de la enseñanza previa al servicio a la enseñanza en servicio. Las primeras etapas de la carrera docente son momentos cruciales en los que los docentes no sólo desarrollan habilidades clave, sino también sus propias actitudes y creencias sobre su práctica y su capacidad para realizar su trabajo de manera efectiva. Por lo tanto, los programas de inducción bien estructurados y de apoyo pueden desempeñar un papel importante a la hora de sentar las bases de una trayectoria profesional productiva para los docentes (Education Commission, 2019; GPE, 2022). Una revisión reciente de la evidencia encontró que el apoyo a inducción de calidad para los docentes (por ejemplo, en forma de capacitación o tutoría) apoyó tanto la contratación como la retención de docentes que inician su carrera (Education Endowment Foundation, 2023). Existe evidencia limitada pero prometedora sobre el impacto del "coaching" en los países de ingresos bajos y medianos: una revisión de la evidencia de la GPE (2020) indica que incluso las experiencias de "coaching" a corto plazo pueden afectar el comportamiento de los docentes. Sin embargo, se necesita mejor evidencia en todos los contextos, incluyendo datos sobre cómo los programas de inducción pueden apoyar la contratación de docentes para escuelas con dificultades de dotación de personal en los países de ingresos bajos y medianos (Evans & Mendez Acosta, 2023). Los programas de inducción docente adoptan diversas formas, desde

formales hasta informales; a menudo incluyen apoyo de docentes más experimentados, oportunidades de colaboración entre pares dentro o entre escuelas, o 'períodos de prueba' y evaluaciones de docentes para determinar si los docentes novatos permanecen en el sistema (Cruz-Aguayo et al., 2020; Education Commission, 2019). Es importante destacar que los programas de inducción deben estar alineados con la formación docente previa y en servicio, los estándares de enseñanza y las estrategias de evaluación/valoración docente, para maximizar el desarrollo profesional y el aprendizaje de los docentes (Darling-Hammond et al., 2017). Sin embargo, en los países de ingresos bajos y medianos, a menudo no hay programas de inducción docente de calidad disponibles para todos los docentes. Por ejemplo, en Etiopía, aunque la política nacional del gobierno estipula un programa de inducción docente de dos años con el apoyo de mentores, esta política no siempre se implementa en las escuelas de refugiados (Bengtsson et al., 2020). Además, dentro de los programas de inducción, se debe tener cuidado de no imponer cargas de trabajo adicionales a los nuevos docentes o a cualquiera de sus pares/mentores que estén involucrados (por ejemplo, RTI, 2022). Aunque este documento se centra específicamente en los docentes, es importante mencionar que también se deben ofrecer programas de inducción de calidad a los líderes escolares y otro personal educativo a medida que estos asumen sus nuevos roles (Naylor et al., 2019).

Cuando los docentes llegan al aula, su desempeño es mejor cuando reciben apoyo, incluso a través de un desarrollo profesional continuo y de alta calidad y el apoyo de sus pares. Las investigaciones han demostrado que los programas de desarrollo profesional centrados en estrategias pedagógicas, conocimiento de la materia y gestión del aula tienen un impacto positivo en el desempeño de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes (Aslam et al., 2014; Conn, 2017; Snilstveit et al., 2015; Yoon, 2007). Adicionalmente, los programas de tutoría y asesoramiento entre pares para docentes se han relacionado con una mayor satisfacción laboral y mejores prácticas docentes, lo que conduce a mejores resultados de los estudiantes (Ali et al., 2018; Keese et al., 2023). Sin embargo, la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS) de la OCDE (2018) sugiere que a nivel mundial solo el 44% de los docentes participan en capacitación basada en el aprendizaje entre pares y en redes, a pesar de que este tipo de aprendizaje profesional es uno de los de mayor impacto. La ausencia de oportunidades para la colaboración entre pares obstaculiza el crecimiento profesional de los docentes y limita su capacidad para crear entornos de aula dinámicos y centrados en el alumno.

Los sistemas de evaluación docente también son una herramienta importante, particularmente cuando se utilizan para brindar retroalimentación personalizada y de calidad a los docentes para mejorar su aprendizaje, en lugar de simplemente monitorear o analizar a los docentes. Una revisión de los sistemas de rendición de cuentas en los países de ingresos bajos y medianos, por ejemplo, encontró que estos eran más efectivos cuando había confianza entre los docentes, los líderes escolares y los evaluadores, los resultados de la evaluación se utilizaban para brindar orientación personalizada a los docentes, existían incentivos para motivar a los docentes a poner en práctica la retroalimentación y se realizó un seguimiento de

los docentes (Eddy-Spicer et al., 2016). Sin embargo, pocos países de ingresos bajos y medianos cuentan con entornos políticos integrales y propicios para apoyar a los docentes (ver más en el Subtema 2, Gestión docente).

A pesar de las notables reformas educativas y la mayor atención prestada a los docentes, persisten varios desafíos dentro de la profesión docente. Además del acceso limitado de los docentes a una formación docente relevante y de calidad o al apoyo de pares, los desafíos incluyen aulas superpobladas y una alta proporción de alumnos por docente o un acceso limitado a los recursos de enseñanza y aprendizaje (Evans & Yuan, 2018). Adicionalmente, la diversidad en el aula a menudo significa que los docentes deben abordar una variedad de niveles y preferencias de aprendizaje, y las distintas necesidades culturales, cognitivas o psicosociales de los estudiantes (Evans & Popova, 2016; UNESCO, 2020b). Muchos estudios han destacado la necesidad de un desarrollo profesional continuo que proporcione a los docentes las habilidades necesarias para afrontar estos desafíos de manera efectiva (por ejemplo, Orr et al., 2013). Las investigaciones sugieren que los docentes deben saber cómo utilizar pedagogías inclusivas y con perspectiva de género (GRP) para apoyar a todos los estudiantes, independientemente de su género o condición de discapacidad (UNESCO, 2020b). En contextos de FCV, los docentes eficaces adoptan prácticas culturalmente receptivas, apoyando a los estudiantes desplazados o refugiados con apoyo tanto académico como socioemocional (ver más en el documento de trabajo de esta serie sobre [igualdad de género e inclusión social](#); Cameron et al., 2023).

El idioma de instrucción también plantea desafíos para los docentes, particularmente en entornos indígenas y multiculturales. Un análisis del Banco Mundial (2021) sugiere que el 37% de los estudiantes de los países de ingresos bajos y medianos no reciben enseñanza en el idioma que hablan o comprenden mejor, y que en algunos países, esta cifra llega al 90%. Aunque no se dispone de los mismos datos para los docentes, es probable que se apliquen patrones similares. Las políticas educativas en muchos países de ingresos bajos y medianos sugieren que todavía se espera que docentes y estudiantes trabajen y aprendan en lenguas coloniales, a pesar de que no sean lenguas que hablen en casa (Nakamura et al., 2023). Dado que tanto los estudiantes como los docentes provienen de orígenes lingüísticos diversos, es importante que las políticas educativas estén diseñadas para promover los idiomas maternos como idioma de instrucción (Trudell, 2016).

## **4.2 Formación y desarrollo docente en nuestros datos**

La cuestión de la formación y el desarrollo docente estuvo fuertemente representada en las tres corrientes de datos. En la encuesta, las cuestiones de formación docente (incluyendo las referencias a la "formación docente" en general y a la educación antes del servicio, el desarrollo profesional continuo y la formación en TIC) fueron las más representadas entre los códigos ingresados por los encuestados, representando más de un tercio de todos los códigos dentro del subtema. De manera similar, en las FGD, la formación docente volvió a aparecer como el tema más discutido y, en los datos, fue codificada más que cualquier otro subtema,

superando las referencias a la educación de las niñas, los desafíos que enfrentan los estudiantes en lugares remotos y de difícil acceso y los niños con discapacidades, que fueron los siguientes tres temas más debatidos. En general, 29 de los 51 países incluidos en los grupos focales hicieron referencia a la formación y al desarrollo docente. El detalle de las cuestiones de formación docente para cada región se especifica en la subsección siguiente.

### 4.3 Especificidades regionales para la formación y el desarrollo docente

#### África 19

Para África 19, los participantes de la investigación coincidieron en que la formación y el desarrollo docente siguen siendo una prioridad clave en todos los contextos del centro. En todos los países, los documentos de políticas indican la necesidad de mejorar los enfoques de formación docente en general para garantizar que el currículo y la pedagogía se implementen adecuadamente y que los estudiantes puedan progresar a través de la educación adquiriendo las habilidades y competencias necesarias. En muchos contextos, la **falta de políticas coherentes** tiene un efecto en cadena en la formación docente. Se señaló que la necesidad de marcos normativos, especialmente para garantizar la alineación entre el currículo nacional, el currículo utilizado en la educación inicial y los temas y enfoques para el desarrollo profesional en el servicio, es particularmente importante en contextos que han experimentado un cambio curricular y pedagógico a centrarse en el alumno (por ejemplo, Kenia, Liberia, Sudán del Sur, Tanzania y Zimbabwe, detallados en la literatura). En muchos contextos, la formación docente en servicio es ad hoc y se ofrece a través de una amplia variedad de proveedores poco regulados, lo que da lugar a ofertas duplicadas y al uso de material obsoleto. El pacto de asociación de Tanzania exige un marco nacional de desarrollo profesional continuo (CPD) para una formación sostenible y armonizada (MoEST, 2022), y donde existen marcos existentes, se necesita una mejor implementación, como es el caso en Eritrea, Malawi y Ruanda (FGD). Para Sierra Leona, un participante del taller de validación señaló la necesidad de mejorar la comunicación entre el gobierno y los socios de desarrollo para garantizar que las ofertas de CPD se alineen con la política y el plan de estudios nacionales. Allí, los docentes dirigen actividades de coordinación continua para garantizar su apropiación de las actividades de desarrollo profesional.

Sin embargo, en muchos contextos se necesita un **mejor seguimiento y apoyo** en todo el sistema para garantizar la eficacia tanto de la educación previa al servicio como del CPD. En las zonas rurales de Zambia y Zimbabwe, los participantes de las FGD señalaron el desafío de monitorear y apoyar a los docentes para garantizar que su enseñanza esté alineada con los estándares nacionales. Similarmente, en Lesoto, un participante destacó que los docentes no son bien monitoreados después que reciben la capacitación.

La **educación previa al servicio también necesita atención** en muchos contextos. A medida que los países enfrentan un mayor número de estudiantes, particularmente en el primer ciclo de primaria debido a retrasos relacionados con el COVID, surgen desafíos para garantizar que

haya suficientes docentes capacitados disponibles, especialmente dado el número limitado de formadores de docentes calificados y motivados disponibles, un desafío señalado en la literatura en el caso de Etiopía y Malawi. El plan de estudios previo al servicio debe estar actualizado, reflejar las prioridades nacionales en torno a la inclusión y la perspectiva de género, e implementar cualquier cambio curricular, en particular para los cambios pedagógicos. Los docentes en formación también necesitan más instrucción práctica: en el caso de Kenia, los participantes del taller de validación destacaron la importancia de que los programas previos al servicio estén vinculados con las escuelas primarias locales, donde los docentes en formación pueden practicar la gestión del aula y experimentar el entorno escolar. En Etiopía se observó un enfoque prometedor para mejorar la formación docente, particularmente en entornos FCV, donde las facultades de formación docente han estado brindando apoyo a los docentes locales, ofreciendo CPD y cursos de diploma para docentes en servicio (Bengtsson et al., 2020). En muchos entornos de acogida de refugiados, donde las oportunidades de CPD son ad hoc y están disponibles a través de socios de desarrollo internacionales, estos vínculos entre instituciones nacionales brindan a los docentes de refugiados oportunidades de formación docente más sostenibles y alineadas a nivel nacional, con el potencial de implementar mejor el plan de estudios y apoyar las transiciones de los estudiantes a las formas de educación nacional.

En general, en los datos de la región **faltaba toda referencia a la inducción**. Un informe sobre docentes (West et al., 2022) en entornos de refugiados en Kenia señaló procesos de inducción ad hoc y tutorías breves en escuelas dirigidas por grupos comunitarios y socios para el desarrollo en entornos de campamentos de refugiados, sin que ese apoyo estuviera disponible en las escuelas financiadas por el gobierno en alrededores de las zonas de acogida de refugiados. De lo contrario, la falta de atención a la inducción indica una brecha regional en la comprensión de cómo los docentes en formación realizan la transición a roles docentes.

En todos los sectores de formación docente, se destacaron determinadas áreas como temas para una formación y un apoyo docente más amplios. Se destacó la necesidad de capacitar a los docentes para la **inclusión y la perspectiva de género** en Eritrea, Etiopía, Gambia, Kenia, Lesotho, Malawi, Sierra Leona, Somalia, Uganda y Zimbabue. En particular, en lo que respecta a la inclusión, los docentes necesitan apoyo para poder reconocer y responder a los niños con discapacidades, en particular aquellos con dificultades de aprendizaje. Vinculados con la sensibilidad de género y la protección infantil, los datos resaltaron la necesidad de mejorar la capacitación en salvaguardia y seguridad escolar, particularmente para Nigeria y Sudán del Sur. En Sudán del Sur, la estrategia educativa pidió “capacitación sistemática sobre salvaguardia infantil y protección contra la explotación y el abuso sexual para todo el personal educativo y el uso activo de mecanismos de derivación” para garantizar la seguridad de todos los niños (Education Cluster, 2023, p. 9). Otro tema clave dentro de la región es la capacitación de docentes para que apoyen a los estudiantes que enfrentan los impactos del abuso y el trauma, incluyendo la capacitación para brindar apoyo psicosocial (PSS) para abordar los **efectos de las emergencias**. En Nigeria, los documentos de políticas exigían el desarrollo de

habilidades docentes para apoyar a los niños traumatizados por la violencia y la guerra (Ministerio Federal de Educación, 2019). Se indicaron necesidades de capacitación similares para Etiopía y Kenia: para este último, se hizo referencia a un mejor apoyo para maestros y niños en zonas de conflicto y entornos de refugiados (Ministerio de Educación, 2021; West et al., 2022).

El **idioma de los docentes** fue señalado como otra área clave para la región. En Ruanda, la adopción de la educación media en inglés desde el primer ciclo de primaria significa que todos los docentes necesitan tener fluidez en inglés para enseñar de manera efectiva, pero como señaló un participante de la FGD, se necesita más apoyo en la educación previa al servicio para garantizar que los docentes en formación tengan la capacidad del idioma inglés requerido. Para Ruanda y Tanzania, los profesores de STEM en escuelas secundarias en particular pueden apoyar mejor la adquisición del idioma inglés de los estudiantes para la materia, en lugar de centrarse solo en la instrucción del contenido, pero también necesitan capacitación y recursos para practicar esas pedagogías de apoyo al idioma (Barrett et al., 2021). En Eritrea, los participantes en una entrevista señalaron que es necesario mejorar la formación de los docentes para la **enseñanza en la lengua materna** a fin de garantizar que los docentes puedan impartir los idiomas necesarios en las escuelas primarias.

Finalmente, el apoyo adicional para el conocimiento de materias o contenidos fue un tema común en la región, especialmente para las habilidades en TIC para todos los docentes y el conocimiento STEM/STEAM para los docentes de materias. Después del COVID, con enfoques de aprendizaje combinado cada vez más comunes, los docentes necesitan apoyo para adquirir habilidades en TIC, el uso de plataformas de aprendizaje a distancia, impartir lecciones en línea y realizar evaluaciones, tal como se señaló en Ghana y Liberia. En contextos tales como Eswatini, Gambia, Malawi, Nigeria y Tanzania, los docentes pueden recibir un mejor apoyo con un mejor conocimiento de los contenidos, especialmente para compensar la falta de laboratorios o materiales para realizar experimentos prácticos.

## África 21

Para África 21, la formación y el desarrollo docente surgieron por primera vez como uno de los subtemas clave en todos los datos, con diversidad en las áreas de necesidades de formación docente. Para la encuesta, varios encuestados lo destacaron como una de las tres prioridades en la enseñanza y el aprendizaje (por ejemplo, Cabo Verde, Chad, Guinea, Guinea Bissau, Madagascar, Malí, Santo Tomé y Príncipe y Camerún). Otros países no representados en los resultados de la encuesta también enfatizaron la formación docente como una prioridad, como lo demuestran los planes sectoriales de educación de Burundi (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, 2023), Djibouti (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, 2020) y República Democrática del Congo (Ministère du Plan, 2020). Burkina Faso (Ministère de l'Éducation Nationale, de Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales, 2020) y Togo (République Togolaise, 2020) han elaborado recientemente estrategias nacionales centradas específicamente en la cuestión de los

docentes, con programas de formación docente iniciales y en servicio ocupando un lugar destacado. Además, como mencionó un participante del grupo focal, Costa de Marfil también ha desarrollado una estrategia para mejorar el CPD en el 2022.

Durante los grupos focales y los debates de validación, la formación docente también se destacó como una prioridad para **mejorar la calidad de la educación** (Guinea, República del Congo y Mauritania). Algunos países destacaron la necesidad de centrarse en la formación docente inicial, que en su opinión es “la raíz del problema” (FGD; Mauritania). Otros países plantearon la necesidad de centrarse en el desarrollo docente en servicio, como Chad, donde el 70% de los docentes son docentes comunitarios que han recibido solo 45 días de capacitación inicial y cuyas capacidades deben fortalecerse (FGD). La formación docente también es un tema en el contexto de la **implementación de reformas**. Un participante de la FGD de Níger destacó la importancia de la formación de docentes en el contexto de la integración de las lenguas nacionales y la introducción del bilingüismo, una cuestión que también se plantea en la literatura para Djibouti, la República Centroafricana y Chad.

Algunos participantes plantearon el problema del **desajuste entre la educación inicial y las realidades en el aula**. Este desajuste puede deberse a la forma en que está estructurado el sistema de formación docente, como es el caso de la República del Congo, donde la formación y el desarrollo docente de primaria y secundaria estaban a cargo de diferentes ministerios. Para estandarizar el sistema de formación docente se creó una escuela dedicada a esta tarea. Además, el contenido de la formación debe ser coherente con el plan de estudios, como subrayó el corresponsal de Guinea Bissau. Uno de los expertos que asistió a la FGD señaló que cuando se introduce el enfoque basado en habilidades, a veces hay una discrepancia entre las prácticas de los docentes y el resultado esperado. Es posible que algunos docentes todavía actúen con un enfoque “magisterial” centrado en el docente, y necesitan apoyo para cambiar su mentalidad hacia una que enfatice el desarrollo de las competencias y habilidades de los estudiantes en el entorno escolar. Para trabajar en la brecha entre la formación docente inicial y las realidades en la escuela, el experto sugirió que una solución sería incluir cursos y prácticas escalonadas como parte de la formación inicial docente. Al ir y venir entre la formación docente y el aula, los profesores en formación podrían abordar, discutir y reflexionar sobre los problemas experimentados en la escuela en sesiones con sus formadores. Este método también desarrollaría la capacidad de los profesores para analizar su propia práctica.

En algunos países, se han puesto en marcha proyectos para desarrollar la capacidad de los docentes en una serie de áreas, lo que ha demostrado cierto éxito inicial. En Camerún, por ejemplo, existe un proyecto del Banco Mundial con sede en el Ministerio de Educación Básica que aborda la formación de desarrolladores de planes de estudio que integran temas emergentes, **la inclusión, el género y la respuesta al COVID-19**. Según informaron los participantes de la FGD, estos módulos se colocarán en plataformas (radio, televisión, folletos) para facilitar el acceso a estos recursos. En Burkina Faso, debido a la crisis, los docentes han recibido capacitación en **PSS** para apoyar a los estudiantes como parte de su entrenamiento

en un enfoque de “Escuela Segura” que les permite enseñar a sus alumnos cómo reaccionar en situaciones de inseguridad y cómo protegerse.

Por último, sobre el tema de la formación docente, un participante de la FGD señaló que la formación de docentes en servicio sobre nuevos temas y sobre los cambios requeridos por parte de los docentes debería introducirse gradualmente, ya que cualquier cambio rápido y muy significativo podría provocar resistencia por parte de los docentes. Para lograr este objetivo, Burkina Faso ha introducido un enfoque innovador al incluir el “estudio de cursos” en la formación docente inicial. Este módulo permitirá a los profesores adoptar una postura reflexiva en un enfoque centrado en el alumno. Dada la popularidad de este enfoque, el Ministerio de Educación planea un proceso de institucionalización para que pueda generalizarse en el sistema educativo.

### ***Europa del Este, Medio Oriente y Norte de África, Asia y el Pacífico (EMAP)***

Dada la gran diversidad de contextos dentro de la región de EMAP, se están implementando necesidades, enfoques y estrategias de formación docente igualmente diversos. En las tres subregiones del centro, hubo presencia de dos temas centrales. En primer lugar, en todas las subregiones, los participantes enfatizaron la necesidad de mejorar las opciones de formación docente, pero también resaltaron los límites del enfoque actual, que a menudo se basa en enfoques ad hoc y, a menudo, de arriba hacia abajo para la formación docente. Muchos señalaron la importancia de apoyar a los docentes para que participen en el desarrollo profesional en la escuela y dirigido por pares, lo que proporciona sostenibilidad y flexibilidad para adaptarse a las necesidades individuales, a nivel escolar y del sistema. Adicionalmente, independientemente del tema de un curso de capacitación determinado, los participantes llamaron la atención sobre el idioma, incluyendo el idioma de los materiales y las actividades de capacitación, los idiomas hablados por los docentes y las necesidades lingüísticas de los estudiantes que se integran en los sistemas nacionales de formación docente. En toda la región, muchos señalaron la diferencia entre los idiomas nacionales utilizados en la instrucción escolar y los hablados por grupos minoritarios, refugiados, migrantes y otros grupos marginados, y enfatizaron la necesidad de que la formación docente atienda esas necesidades dispares para garantizar que los docentes estén adecuadamente preparados. A continuación, se presentan los datos según las tres subregiones, donde nos centramos en los subtemas que recibieron la mayor discusión durante las actividades de validación.

**Europa del Este, Cáucaso y Asia Central (EECCA):** En toda esta subregión, hubo un amplio acuerdo en que mejorar la formación docente es un área prioritaria clave, pero que necesita una reforma significativa. Hubo consenso general sobre la necesidad de **mejorar la pedagogía docente**, especialmente para implementar cambios curriculares recientes (por ejemplo, República Kirguisa, Moldavia, Mongolia, Tayikistán y Uzbekistán) con mejoras en la confianza de los docentes en el uso de nuevos métodos y materiales, su evaluación del aprendizaje y su aplicación de nuevos métodos dentro del aula. Los docentes necesitan más apoyo en el uso de las TIC, lo cual aparece en la documentación de políticas para Albania, Moldavia, Mongolia y

Uzbekistán; en la República Kirguisa se pide la creación de nuevos estándares para las competencias docentes en TIC (MoES, 2022). En Ucrania, mientras la guerra continúa perturbando la educación, el sector tecnológico mundial se ha asociado con la UNESCO para distribuir computadoras portátiles entre los docentes desplazados internamente, pero se necesita más capacitación y apoyo a medida que pasan al uso de pedagogías digitales (UNESCO, 2023d). Finalmente, los datos de encuestas y la literatura de Georgia, Moldavia, la República Kirguisa y Tayikistán indicaron un mejor conocimiento del contenido en STEM/STEAM.

En el taller de validación, hubo consenso sobre la necesidad de una reforma en la impartición de formación docente. En Georgia, el documento de política se compromete a la creación de un sistema de CPD basado en las necesidades, establecido a nivel escolar (Ministerio de Educación y Ciencia, Georgia, 2022). En última instancia, todos los materiales de formación docente deben estar alineados con las necesidades locales: en Albania, Georgia y la República Kirguisa, el uso de cursos en línea y microcalificaciones tiene cierto potencial para mejorar el acceso de los docentes a capacitación adicional; en contextos como Mongolia, se sugiere invertir en enfoques en línea dada la geografía, con el uso de SMS para alertar a los docentes sobre las oportunidades de CPD (UNESCO, 2020c). Es necesario que los materiales se produzcan en los **idiomas locales**, lo cual es especialmente importante para los profesores que no hablan ruso ni inglés. Y, dada la diversidad de proveedores de CPD, que incluyen socios para el desarrollo, ONG y otros donantes, existe la necesidad de armonizar la educación docente y las ofertas de desarrollo; en algunos contextos, tales como Albania, iniciativas lideradas por ministerios han creado sistemas de acreditación para proveedores de CPD (MoESY y UNICEF, 2019). En general, un participante de la investigación de Uzbekistán señaló que la formación docente debe pasar por un “cambio cultural”: debe ubicarse a nivel escolar, de modo que los líderes escolares y los propios docentes estén motivados y sean capaces de apropiarse de su propio desarrollo profesional.

**MENA y Asia Meridional:** En esta subregión, los participantes coincidieron en que la formación docente sigue siendo una prioridad clave en cada uno de los contextos. Del mismo modo, como se señaló en una reciente revisión voluntaria nacional de los ODS para Túnez, es necesario un fortalecimiento general de la educación previa y continua (République Tunisienne, 2021). Las discusiones del FGD y de los talleres de validación se centraron en las **brechas de políticas**: en Sudán, por ejemplo, no existe una política clara para la formación docente, lo que significa que las prioridades no están claras, y las capacitaciones las implementan principalmente los socios y no el ministerio. La falta de políticas significa que no hay un “camino a seguir” claro y hay efectos en cadena en la formación y el desarrollo docente, la remuneración y las carreras. Al igual que con los desafíos de un ecosistema diverso de CPD señalados para EECCA, la falta de un marco de sostenibilidad de CPD para evaluar la capacitación en Pakistán significa que a menudo es ad hoc, de corto plazo y dependiente de las prioridades de los donantes, en lugar de políticas nacionales estables. En las Maldivas, donde se han emitido estándares profesionales docentes y competencias de posgrado, las

capacitaciones existentes deben estar alineadas con esas competencias y existe la necesidad de una colaboración más estrecha entre las agencias gubernamentales y las escuelas.

Es necesario **mejorar la formación en pedagogía basada en evidencia** para todos los países de la subregión, centrándose en la formación de docentes para un aprendizaje experiencial y activo, pedagogías centradas en el alumno y habilidades del siglo XXI; como se señaló especialmente en el caso de Sudán y Pakistán, toda la capacitación debe ser menos teórica y más práctica. En Yemen, los docentes de los primeros grados de primaria necesitan un mejor apoyo para mejorar sus habilidades básicas de alfabetización y aritmética (Ministerio de Educación, Yemen, 2019). En el caso de Maldivas, los participantes comentaron sobre la necesidad de pedagogías inclusivas y con perspectiva de género, algo que también se destacó en el caso de Sudán y Yemen. En toda la región, existe la necesidad de educación en desarrollo sostenible y preparación para la educación en emergencias, en particular la crisis climática y el problema del aumento del nivel del mar, un desafío que resuena en todo el sur de Asia (Di Biase et al., 2022; UNICEF Asia Meridional, 2021). Al igual que en la región EECCA, es necesario realizar consideraciones importantes para la formación docente según el **idioma**. En Pakistán, por ejemplo, los profesores necesitan apoyo para adquirir la lengua de enseñanza y poder utilizarla de forma confidencial, así como para apoyar a los estudiantes, ya que también aprenden la lengua junto con el contenido. También se hizo hincapié en la mejora del conocimiento de los contenidos, con la necesidad de mejorar los conocimientos en aprendizaje socioemocional, orientación y asesoramiento, TIC y habilidades digitales, y conocimientos y pedagogías STEM/STEAM (por ejemplo, Bangladesh y Sudán). Por último, los docentes necesitan apoyo para brindar remediación, especialmente en el contexto de la recuperación del COVID-19 y con el embate de otras emergencias (Ministerio de Educación, Bangladesh, 2020).

Para todas estas necesidades educativas, los participantes también señalaron que era esencial considerar **la autonomía y la sostenibilidad** de los docentes: como señaló un participante de Pakistán, si la formación docente se considera sólo como algo que el "nivel superior" impone a los docentes, entonces los impactos se minimizarán y no habrá mecanismos para una mejora continua y activa. Los docentes deben participar en los procesos de toma de decisiones y debe haber espacio para apoyarlos en el aprendizaje entre pares, el desarrollo profesional y la creación de redes. Los incentivos pueden ayudar a respaldar el compromiso de los docentes con el CPD en toda la región, y los participantes sugieren remuneraciones o microcréditos.

Desde la toma de poder de los talibanes en el 2021, la educación en Afganistán ha experimentado cambios rápidos a medida que el gobierno busca desmantelar la educación secular. A la mayoría de las niñas se les prohibió la educación secundaria y universitaria en el 2022, lo que dejó sin trabajo a las docentes de secundaria y terciaria, y a partir del 2023, el gobierno cerró las escuelas de formación docente existentes (Sarwar, 2023). En este contexto de emergencia, el Afghanistan Education Cluster (2022) recomienda que se dé prioridad a los recursos de los donantes para **capacitar a los docentes para que apoyen a los estudiantes**

**afectados por la crisis**, incluyendo cómo identificar y apoyar a los estudiantes que necesitan PSS y cómo integrarlos en el plan de estudios existente. Dado que muchos docentes en el país han muerto o se han visto obligados a huir, muchos docentes, especialmente en la educación comunitaria, son voluntarios y necesitan apoyo en habilidades básicas, incluyendo capacitación en aprendizaje socioemocional, educación inclusiva, habilidades para la vida y disciplina positiva. De hecho, en toda la subregión, los docentes de otros contextos con crisis activas y prolongadas requieren una formación similar, tal como ocurre en Yemen (UNICEF Yemen, 2023).

**Sudeste Asiático y el Pacífico:** Muchos de los temas planteados dentro de la subregión del Sudeste Asiático y el Pacífico (SEAP) se superponen con aquellos previstos para las otras subregiones. Los temas de formación docente se centraron nuevamente en **mejores pedagogías docentes** para implementar currículos centrados en el alumno, aprendizaje basado en la investigación y basados en competencias (por ejemplo, Bután, Camboya, Indonesia, Micronesia, Myanmar, Papua Nueva Guinea, Filipinas, Timor-Leste, Vietnam); en Camboya, Papua Nueva Guinea y Vietnam, los docentes necesitan apoyo para monitorear el aprendizaje y diseñar herramientas de evaluación relevantes para los nuevos planes de estudio. Se necesita capacitación adicional para tener en cuenta las cuestiones de género y la sensibilidad cultural (por ejemplo, Camboya, Nepal, Laos); en toda la subregión se destacó la necesidad de mejorar la capacitación sobre inclusión, con llamados a integrar la educación especial en los planes de estudios previos al servicio y del CPD en Bután, Camboya, Micronesia y Filipinas. En Vanuatu, se han propuesto becas para que los docentes accedan a la mejora de sus habilidades en educación inclusiva (Ministerio de Educación y Formación, Vanuatu, 2021). Los participantes del taller de validación señalaron que los docentes necesitan apoyo con clases numerosas y diversas en las zonas más rurales y remotas de Bután y Nepal, y en Laos y Micronesia, se necesita capacitación para la enseñanza multigrado, especialmente en el nivel primario (Estados Federados de Micronesia, 2020; Ministerio de Educación y Deportes, República Democrática Popular Lao, 2020).

Las necesidades de conocimiento de contenidos son igualmente diversas, pero hubo consenso en torno a la necesidad de mejorar las habilidades digitales. Después del COVID, existe un uso cada vez mayor del aprendizaje digital, particularmente en las islas remotas del Pacífico, y se observan mejoras en las habilidades de TIC de los docentes en Micronesia y Fiji (Estados Federados de Micronesia, 2020; Ministerio de Educación, Patrimonio y Artes, 2019). Desde el Foro de las Islas del Pacífico, que incluye a Fiji, Kiribati, las Islas Marshall, Micronesia, Papua Nueva Guinea, las Islas Salomón, Samoa, Tonga, Tuvalu y Vanuatu, las políticas recientes exigen mejoras en la formación de docentes en **alfabetización y aritmética básica** (USP & Pacific Islands Forum Secretariat, 2018). Se observó un desafío similar en Filipinas (DepEd, 2022), y en Timor-Leste, la capacitación del FLN debe fusionarse con el apoyo al medio de instrucción en la lengua materna (Banco Mundial, 2020b).

La discusión sobre la **inducción** se presentó en el taller de validación, donde los participantes de Nepal señalaron la necesidad de una inducción práctica en lugar del proceso actual

basado en exámenes que no permite ningún elemento del aula para evaluar a los candidatos. En Camboya, la inducción funciona más como una orientación de uno o dos días, y se supone que se brinda tutoría de seguimiento, pero a menudo no se implementa. En Timor-Leste, una política reciente exige la inclusión de cursos de inducción para preparar a graduados universitarios y profesionales experimentados interesados en la enseñanza secundaria (Banco Mundial, 2020b).

Al igual que con EECCA, los datos de SEAP señalaron la necesidad de reformar la **formación docente y el CPD**, mejorando la practicidad, la calidad y la accesibilidad de la formación docente. En Nepal, los participantes del taller de validación pidieron mejoras en la formación docente universitaria, afirmando que debe tratarse de manera diferente a otros programas de licenciatura, con una mejor capacitación práctica y apoyo de seguimiento en el aula para los docentes en capacitación y los nuevos docentes. Los documentos de política exigen cursos de actualización obligatorios en las escuelas cada dos o tres años (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2022). Después del COVID, con presupuestos educativos reducidos, Bután está utilizando enfoques de formación docente más combinados; Camboya también está trabajando para desarrollar opciones de CPD autodirigidas.

### **América Latina y el Caribe (LAC)**

Los docentes siguen siendo una prioridad crítica en LAC. En el Caribe, la Estrategia del Sector Educativo de la OECO para 2012-2026 incluye siete imperativos estratégicos, tres de los cuales tienen que ver con los docentes: mejorar el desarrollo profesional docente, mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y mejorar el plan de estudios y las estrategias de evaluación (Knight et al. , 2021b). Los participantes de la investigación en LAC reconocieron abrumadoramente la necesidad de mejorar la eficacia docente y la calidad de la instrucción, incluso a nivel de AEPI (señalado en la encuesta para Dominica), a través de la educación básica y la TVET. Mencionaron varias estrategias que se pueden utilizar, incluyendo el aprendizaje basado en el juego, el aprendizaje basado en proyectos (por ejemplo, Granada, Guatemala) u otras formas de pedagogía centrada en el alumno (por ejemplo, Guyana). Las respuestas a la encuesta identificaron la necesidad de fortalecer el conocimiento de materias y contenidos de los docentes en ciertas áreas, incluyendo las materias STEAM (por ejemplo, Dominica, Guatemala, Nicaragua, San Vicente y las Granadinas), y de desarrollar sus habilidades en la priorización de planes de estudio, evaluación formativa y aprendizaje de recuperación, particularmente como medio para recuperarse de la pérdida de aprendizaje causada por la pandemia de COVID-19, y en contextos de crisis prolongada, tal como en Haití, como se señaló en una entrevista. El apoyo correctivo también fue una prioridad en países con altas tasas de repetición y estudiantes no escolarizados (por ejemplo, San Vicente y las Granadinas). En los países donde se han lanzado reformas recientemente (por ejemplo, Nicaragua y El Salvador), también se señaló como una prioridad clave la capacitación de los docentes para implementar los nuevos planes de estudio.

La capacitación de docentes en **equidad e inclusión** surgió como un tema común en los datos, y los encuestados de todos los países, excepto en Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas, llamaron la atención sobre esto en las FGD. Los participantes de las FGD señalaron especialmente la necesidad de apoyar a los estudiantes con discapacidades (Guatemala y Honduras) y a los de comunidades indígenas (Nicaragua), y de capacitar a los docentes sobre cómo abordar los estereotipos de género en el aula (El Salvador). Se identificó la educación sexual integral como una herramienta para apoyar la educación transformadora de género y abordar la violencia de género; sin embargo, tanto la literatura (Keogh et al., 2021) como las percepciones de los participantes de la FGD (por ejemplo, El Salvador) sugieren que el estigma y las actitudes de los docentes o de la comunidad hacia el tema pueden obstaculizar su implementación. Los participantes de la investigación reconocieron que existen varios ejemplos de prácticas prometedoras de desarrollo profesional docente (DPT) en la región, pero que a menudo son de pequeña escala, ad hoc o fragmentadas.

También se destacó como una prioridad y una brecha que debe abordarse la **alineación del sistema** entre la formación docente inicial y en servicio y los planes de estudio de docentes y estudiantes. Los expertos regionales del Caribe también señalaron la necesidad de alinear esfuerzos entre los países de la subregión. Al mismo tiempo, uno de los expertos describió cómo, por primera vez en la historia, se han puesto en marcha esfuerzos regionales en respuesta a la pandemia de COVID-19: durante los próximos dos años, la OECO capacitará a 15.000 docentes en el Caribe, desde Guyana hasta las Bahamas, a través de un plan de estudios armonizado sobre temas que incluyen el liderazgo docente y las comunidades de práctica. El mismo experto regional describió otra práctica prometedora que surgió de la pandemia de COVID-19, a saber, que más docentes recurrieron a la tecnología y otros recursos para crear materiales de enseñanza y aprendizaje innovadores.

Los participantes llamaron la atención no sólo sobre el **contenido** del plan de estudios de formación y formación docente, sino también sobre su **estructura y modalidad de impartición**. Por ejemplo, se mencionó la investigación de acción como un enfoque prometedor para la investigación docente en el Caribe anglófono. Los participantes de varios países de LAC también destacaron la importancia de fortalecer las asociaciones entre escuelas y universidades, para que los docentes en servicio puedan desarrollar sus habilidades de investigación y para que los docentes en formación tengan experiencias prácticas en el aula durante su formación docente inicial. En un taller de validación, un experto regional de América Latina destacó la necesidad de explorar la tecnología educativa como una herramienta para proporcionar modelos flexibles e híbridos de TPD. Reconoció el creciente potencial de las oportunidades de estudio remoto o de autoestudio, tales como los Cursos Online Masivos y Abiertos (MOOC). Desde la perspectiva del gobierno, identificó la necesidad de incentivos (ya sean monetarios o de otro tipo) y de garantizar que la logística de las oportunidades de TPD (es decir, dónde y cuándo se ofrecen) sea apropiada y equitativa para todos los docentes, especialmente para las mujeres y los que viven en zonas rurales.

Surgieron **cuestiones transversales de GESI** tanto en relación con los estudiantes (es decir, la necesidad de capacitar a los docentes para que apoyen a los estudiantes con discapacidades, como se describió anteriormente) como en relación con las identidades de los docentes. Un experto regional llamó la atención sobre el hecho de que en LAC “ni siquiera se habla de los docentes con discapacidades” y que la formación docente rara vez está disponible en lenguas minoritarias, lo que excluye a los docentes de las comunidades indígenas. Asimismo, expertos del Caribe señalaron la importancia de incorporar las lenguas criollas como lengua de instrucción, ya que actualmente se encuentran marginadas y estigmatizadas en los entornos de educación formal. Un ejemplo prometedor lo encontramos en Santa Lucía, donde el francés criollo se ha integrado en la enseñanza de AEPI (Knight et al., 2021a). Por último, en relación con las emergencias humanitarias y el cambio climático, los participantes señalaron la importancia de preparar a los docentes con capacitación en resiliencia y reducción del riesgo de desastres, y habilidades socioemocionales (como se señaló en las respuestas a la encuesta de Santa Lucía) para apoyarse a sí mismos y a sus estudiantes.

## **5 SUBTEMA 2: GESTIÓN DOCENTE**

La gestión docente se refiere a las políticas, marcos y estándares que dan forma a la carrera de un docente. Aunque en muchos casos también incluye enfoques para la formación y el desarrollo docente (Subtema 1), aquí nos centramos en todas las demás funciones, incluyendo la contratación de docentes, la motivación y el bienestar de los docentes, y el despliegue de docentes y el establecimiento de normas de dotación de personal, así como los salarios de los docentes y la organización de la remuneración. Esta subsección comienza con una descripción general de algunos de los desafíos globales clave y prácticas prometedoras en relación con la gestión docente, y luego es seguida por una breve revisión de cómo la gestión docente apareció como un subtema clave en el nivel superior de nuestros datos. Luego, se presentan datos sobre las especificidades regionales de la gestión docente para cada uno de los cuatro centros.

### **5.1 Antecedentes: Fomentar la profesionalidad y la gestión eficaz**

A pesar de su vital importancia social, la docencia sigue siendo una profesión de “bajo estatus” en gran parte del mundo, caracterizada por malas remuneraciones, condiciones laborales desafiantes y rutas desalentadoras para el avance profesional, con impactos en el reclutamiento y retención de candidatos altamente calificados. Las condiciones laborales de los docentes incluyen tanto aspectos materiales (por ejemplo, remuneración y acceso a recursos), como los elementos sociales y culturales de la profesión docente (Singh, 2021). En muchos contextos, la enseñanza está infravalorada, lo que genera una escasez de educadores capacitados, particularmente en áreas temáticas críticas y en regiones remotas, rurales o de difícil acceso. En el 2016, la UNESCO estimó que a nivel mundial sería necesario contratar casi 69

millones de nuevos docentes para cumplir el ODS 4 (UNESCO-UIS, 2016). Solo en el África subsahariana, las estimaciones sugieren que se necesitan más de 15 millones de nuevos docentes (International Teacher Task Force on Teachers for Education, 2021). El estatus y el atractivo de la profesión docente están estrechamente vinculados a factores como los niveles salariales, las oportunidades de avance profesional y el reconocimiento de las contribuciones de los docentes (Béteille & Evans, 2021; Education Endowment Foundation, 2023; GPE, 2022).

Para abordar rápidamente la escasez de docentes, los gobiernos a menudo recurren a docentes contratados con contratos de duración determinada, que pueden ser reclutados y desplegados más rápidamente que los docentes contratados mediante nombramientos de funcionarios públicos. Se estima que los docentes contratados representan el 65% del personal docente de primaria en algunos contextos del África subsahariana (International Task Force on Teachers for Education, 2020); en contextos de acogida de refugiados, han sido una palanca para contratar docentes de comunidades de refugiados que no son elegibles para puestos docentes gubernamentales o no pueden proporcionar calificaciones acordes, tal como en Kenia (West et al., 2022). En todo el mundo, existe una gran variedad en la educación, las calificaciones y la experiencia que exhiben los docentes contratados, pero con frecuencia reciben salarios más bajos, menos beneficios y menos oportunidades de desarrollo profesional en el servicio (International Task Force on Teachers for Education, 2020; UNESCO, 2021a). Sin embargo, el uso de contratos temporales sigue siendo controvertido en la investigación, especialmente en lo que respecta al impacto más amplio en la profesión docente y la calidad del aprendizaje. Para algunos, se considera que los contratos incentivan la asistencia, el desempeño y la rendición de cuentas de los docentes: en un ensayo controlado aleatorio, los estudiantes atendidos por docentes contratados obtuvieron puntuaciones más altas en las pruebas (Duflo et al., 2011). Por el contrario, la UNESCO (2021a) describe casos en América Latina y África Occidental donde los contratos a corto plazo estaban relacionados con malas condiciones de trabajo e infraestructura, así como con el hacinamiento, y se consideraban insostenibles, desmotivadores y divisivos para la unidad general de la profesión docente.

Al igual que los docentes contratados, los docentes de estudiantes más jóvenes, tales como los docentes de preescolar, a menudo enfrentan un estatus aún más bajo dentro de la profesión. Estudios han demostrado que las normas sociales y los prejuicios de género influyen en la distribución de las funciones docentes, reforzando los estereotipos que asocian a las mujeres con funciones de crianza, tales como madres y cuidadoras (International Task Force on Teachers for Education, 2023; UNESCO, 2011). Esto socava la importancia de contar con profesionales altamente calificados que posean habilidades pedagógicas especializadas para apoyar a los jóvenes estudiantes durante sus etapas cruciales de desarrollo (para obtener más información, consulte el documento de trabajo del estudio exploratorio adjunto sobre [el cuidado y la educación de la primera infancia](#)). También conduce a dinámicas discriminatorias de género en la profesión docente: las mujeres constituyen una mayor proporción del personal docente en los primeros años (y la mayor parte del nivel primario) en muchos países, y los hombres ocupan la mayoría de los puestos en la enseñanza secundaria y

terciaria, incluyendo materias especialmente dominadas por hombres, tales como ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM; International Task Force on Teachers for Education, 2023; UNESCO, 2011). Los hombres también dominan los puestos de liderazgo escolar en muchos países, a pesar de la evidencia reciente que muestra el impacto positivo que las mujeres líderes pueden tener en los entornos escolares y, en última instancia, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Bergmann et al., 2022).

Los sueldos y remuneraciones de los docentes siguen siendo un tema destacado en el discurso político. Los docentes no sólo reciben a menudo salarios inadecuados, sino que además existen desafíos adicionales que provocan que no se les pague a tiempo. Una encuesta global reciente encontró que en el 79% de los países de ingresos bajos y medianos participantes, los salarios de los docentes eran inferiores a los de otras profesiones que requerían calificaciones similares; el 15% de los sindicatos de docentes participantes informaron retrasos en los pagos, especialmente en América Latina; y el 79% de los docentes de la región africana informaron que tenían que viajar largas distancias para cobrar su salario (Singh, 2021). Adicionalmente, menos del 17% de los docentes de Educación y Formación Técnica y Profesional (TVET) y de educación infantil pensaban que ganaban salarios justos (Singh, 2021). Los salarios justos y competitivos y otros incentivos desempeñan un papel importante a la hora de atraer y retener personas altamente calificadas en la profesión docente (Evans & Mendez Acosta, 2023).

Contratar y retener docentes calificados y motivados es esencial para mantener altos estándares educativos y mejorar los resultados de los estudiantes. Las investigaciones han demostrado consistentemente que la motivación y la retención de los docentes están influenciadas por múltiples factores, incluyendo el apoyo, las condiciones laborales y la compensación (Aslam & Rawal, 2019; Edge et al., 2017; Richardson et al., 2014). Las escuelas de zonas rurales o con altos índices de pobreza (con condiciones laborales desafiantes, tales como clases más grandes y recursos limitados) a menudo experimentan tasas más altas de rotación docente (Evans & Mendez Acosta, 2023). Por otro lado, cuando los docentes se sienten valorados y apreciados (y en contextos en los que reciben apoyo mediante capacitación y desarrollo profesional continuo), es más probable que sigan comprometidos con la profesión (Richardson et al., 2014). Sin embargo, en muchos países de ingresos bajos y medianos, los docentes se sienten aislados o sin apoyo, lo que genera mayores tasas de estrés ocupacional, agotamiento y ausentismo docente. Una abundante literatura muestra que el tiempo dedicado a la tarea de los docentes está directa y positivamente correlacionado con los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Dorn et al., 2017; Játiva et al., 2022; Karamperidou et al., 2020), por lo que abordar los problemas relacionados con el ausentismo docente es vital para garantizar una impartición de educación consistente y de calidad.

Los marcos de calificaciones docentes y las vías de acreditación permiten a los docentes mejorar sus habilidades o buscar oportunidades de promoción, al mismo tiempo que ayudan a los gobiernos a monitorear la calidad de la educación. Sin embargo, un análisis global reciente encontró que solo el 53% de los países regulan la acreditación de docentes (UNESCO, 2021a). La acreditación docente es particularmente relevante en contextos donde los docentes no

reciben educación docente formal previa al servicio, o donde los docentes voluntarios, comunitarios o contratados desempeñan un papel esencial. Por ejemplo, en muchos países de ingresos bajos y medianos, los docentes de las comunidades rurales y pobres o los docentes de AEPI tienden a no estar calificados (Akyeampong, 2022; UNICEF, 2021b). Las calificaciones y la acreditación son temas particularmente importantes en contextos de desplazamiento, donde las habilidades y experiencias de los docentes refugiados pueden no ser aceptadas o reconocidas formalmente en las comunidades de acogida, lo que obstaculiza sus posibilidades de realizar un trabajo formal (Mendenhall et al., 2018). Una forma de abordar esto ha sido explorar el potencial de los marcos de cualificación regionales, por ejemplo como se articula en la Declaración de Djibouti sobre la Educación de los Refugiados, que apoya a los docentes refugiados en África oriental (Djibouti, Eritrea, Etiopía, Kenia, Somalia y Sudán del Sur, por ejemplo; ver IGAD, 2017).

Los sistemas de evaluación o gestión del desempeño docente son a menudo un área polémica de investigación y políticas. Por un lado, los sistemas de evaluación que ponen en peligro la autonomía de los docentes pueden desmotivarlos (Crehan, 2016). Por otro lado, cuando se diseñan eficazmente, pueden ayudar a los docentes a mejorar su enseñanza y fortalecer la comprensión, por parte de los sistemas educativos, de las razones del ausentismo docente, las brechas en las habilidades docentes y la mejor manera de brindar apoyo a los docentes para mejorar el tiempo dedicado a la tarea, eficacia y, en última instancia, a la motivación docente (Crehan, 2016). Una revisión de los sistemas de evaluación docente en África, por ejemplo, encontró que eran más efectivos cuando estaban respaldados por un conjunto de estándares de enseñanza, vinculados al desarrollo profesional continuo, cuando había aceptación y todas las partes interesadas involucradas eran conscientes de sus roles y responsabilidades (Ochoa et al., 2018). Además, el papel de los evaluadores es esencial y la evidencia sugiere la necesidad de capacitarlos y apoyarlos para que puedan apoyar mejor a los docentes (Ochoa et al., 2018). Los sistemas de evaluación eficaces utilizan datos e información recopilados para brindar a los docentes un apoyo personalizado y realizar un seguimiento de su progreso y desarrollo profesional (Eddy-Spicer et al., 2016). Los sistemas de evaluación docente también pueden vincularse a escalas profesionales y vías de progresión profesional para que los docentes puedan obtener más calificaciones, acreditaciones u oportunidades de liderazgo y promoción. De hecho, los sistemas educativos de alto rendimiento ofrecen vías claras para la progresión profesional y utilizan indicadores de desempeño docente para ofrecer oportunidades para que los docentes asuman puestos de liderazgo o gerenciales (Béteille & Evans, 2021).

La captura de datos sobre el desempeño docente es sólo una función de un sistema de información para la gestión docente (TMIS), que puede o no estar incluido dentro del sistema de información para la gestión educativa (EMIS) de un país. Un TMIS bien mantenido puede facilitar la gestión de recursos y la respuesta a las crisis (UNESCO, 2021b). Es valioso para capturar datos sobre la cantidad de docentes y aspectos clave de sus perfiles: sexo, nivel de educación y calificaciones obtenidas, estatus profesional (por ejemplo, contrato, servicio civil,

etc.) e historial de despliegue, entre otras áreas. Las discusiones sobre TMIS y EMIS fueron limitadas dentro de este tema, en parte debido a las muchas otras áreas que se cubrieron, pero los participantes de la FGD de Ruanda y Uganda señalaron la necesidad de armonización entre los diferentes sistemas TMIS y EMIS en sus contextos; en Uganda, 200.000 docentes se han registrado en la plataforma nacional TMIS, lo que permite al gobierno tomar decisiones políticas basadas en datos en tiempo real (UNESCO, 2023a). Estudios exploratorios recientes encargados por KIX de la GPE investigan las mejores prácticas de EMIS, la eficiencia de costos, las reformas actuales y el potencial para un compromiso social democratizado y la rendición de cuentas dentro de las regiones [África 19](#) y [África 21](#). (Arnott et al., 2023) y [EMAP](#) (Rodríguez, 2023). Dado que KIX realizó una convocatoria separada sobre sistemas de datos y produjo los respectivos documentos de trabajo de estudios exploratorios, el tema de los datos sobre los docentes no se aborda en este documento.

## 5.2 La gestión docente en nuestros datos

Según los datos de nuestra encuesta, la motivación docente fue el segundo subtema más mencionado dentro del tema "Enseñanza y Aprendizaje," abarcando el 25% de los códigos. Las cuestiones relacionadas con la gestión docente se combinaron para el tercer subtema, con menciones más esporádicas de incentivos y salarios docentes, tutoría y entrenamiento, profesionalismo y condiciones laborales, entre muchos otros. En la discusión del grupo focal, las cuestiones relacionadas con la contratación y el despliegue de docentes fueron las más discutidas en los cuatro centros regionales, seguidas de cerca por el currículo, el bienestar y la motivación de los docentes y la gestión docente en general. En términos generales, el 40% de los documentos hicieron referencia a problemas con la gestión docente y el 27% sugirieron desafíos con la motivación y el bienestar de los docentes.

## 5.3 Especificidades regionales para la gestión docente

### *África 19*

A lo largo de la encuesta, los grupos focales y los eventos de validación, los participantes coincidieron en que se necesita una gestión docente más eficaz y un mayor profesionalismo para mejorar los resultados de los estudiantes y garantizar la dignidad de los docentes en todos los contextos en el centro África 19. Los desafíos a menudo comienzan con la **contratación de docentes**, con diferentes necesidades de contratación evidentes en toda la región, incluyendo un mayor reclutamiento entre hablantes de lenguas minoritarias, particularmente para brindar educación primaria en la lengua materna en Eritrea, Gambia y Uganda (FGD). Se necesita un mayor número de docentes mujeres en múltiples contextos, para todos los roles (por ejemplo, Eritrea, Liberia, Somalia), particularmente para el nivel secundario (por ejemplo, Sudán del Sur) y para la enseñanza de STEM (por ejemplo, Uganda y Tanzania; para este último, ver también GPE, 2023). El despliegue de mujeres en escuelas rurales y remotas fue un desafío clave en todos los contextos (por ejemplo, Eritrea, Malawi, Mozambique,

Nigeria, Uganda). En Uganda, las docentes de entornos más rurales carecen de vivienda e instalaciones seguras de WASH y han estado expuestas a la explotación sexual (Ministerio de Educación y Deportes, 2022). En las zonas áridas y semiáridas de Kenia que acogen a refugiados, es menos probable que los funcionarios de distrito designen maestras (West et al., 2022), y en Malawi, la mayoría de los maestros rurales son hombres: en ambos casos, las niñas en esas escuelas carecen de modelos femeninos, que pueden ser especialmente importantes para las estudiantes refugiadas desplazadas (Gichuhi, 2022). De hecho, una revisión sistemática reciente (Evans & Mendez Acosta, 2023) demuestra que los incentivos financieros pueden proporcionar una estrategia eficaz para enviar docentes a escuelas con dificultades de dotación de personal: en Gambia, una prima salarial del 30% al 40% para las escuelas 3 km o más de una carretera principal mejoró la proporción de maestros calificados en cada escuela y redujo el tamaño de las clases a 27 alumnos. En los estudios encuestados, el 68% informó mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes debido a los programas de incentivos, pero ninguno de los estudios se mostró prometedor en cuanto a aumentar la proporción de maestras en las escuelas rurales.

Debido en parte a los desafíos de contratación, muchos docentes que trabajan en toda la región no cuentan con las **calificaciones** necesarias o no han recibido apoyo para obtenerlas. En Angola, la implementación de la Ley Básica, que aumentó las calificaciones requeridas para los docentes, dejó al 80% de los docentes de primaria y secundaria sin calificaciones para sus funciones (Gobierno de Angola, 2021). Hay oportunidades limitadas de calificación en contextos como Sudán del Sur (50%; UNICEF, 2021a) y Somalia, donde solo el 15% de los docentes de secundaria han podido obtener calificaciones (Gobierno Federal de Somalia, 2022). En Eswatini, un desajuste entre la formación docente y el despliegue significa que los docentes de secundaria a menudo son contratados en el nivel primario y, por lo tanto, necesitan más apoyo para enseñar múltiples materias a estudiantes más jóvenes (Kingdom of Eswatini, 2022).

En varios países se están realizando intentos para **mejorar el despliegue**. El pacto de asociación de Kenia exige el uso de acción afirmativa para abordar el despliegue desigual, y los documentos para Lesotho, Malawi y Sierra Leona indican la necesidad de políticas y reglas de contratación sistemáticas para guiar el despliegue de docentes y así mejorar las proporciones en las zonas rurales. Para Sudán del Sur, se ofrece como un único enfoque mejorar el registro y la verificación de docentes. También se observa un mejor despliegue de docentes para la inclusión en Malawi, con llamados a mejorar el despliegue de docentes con necesidades especiales, y en Nigeria, con referencia a una mejor contratación y desarrollo de docentes nómadas para llegar a esas poblaciones marginadas (Ministerio Federal de Educación, 2019). Los incentivos, particularmente para las zonas rurales, incluyen la provisión de viviendas para profesores, la mejora de las viviendas existentes y la electrificación (por ejemplo, Uganda, Sierra Leona, Tanzania, Zimbabwe). Junto con los aumentos salariales propuestos, estos incentivos tienen como objetivo apuntar a la **motivación de los docentes** y abordar los problemas de retención. En todo momento, la motivación estuvo fuertemente vinculada con la remuneración y, en varios contextos, se han emitido aumentos salariales pero

no han mejorado los desafíos relacionados con la motivación docente (por ejemplo, Ruanda, Sierra Leona). Persisten los problemas de ausentismo docente (por ejemplo, Liberia, Malawi, Mozambique, Uganda).

La motivación también se relacionó con el **apoyo y la ética de los docentes**. Se destacó fuertemente la necesidad de mejorar el apoyo a los docentes (por ejemplo, Kenia, Malawi, Tanzania), y un participante de la FGD de Lesotho pidió tutorías en lugar de “vigilancia” de las inspecciones. Los líderes escolares, como señaló un participante de Gambia, deben comprender su papel como mentores; de manera similar, en Eritrea, los entrevistados señalaron que los líderes escolares deben estar mejor preparados para apoyar y liderar a sus maestros e involucrar a la comunidad local. Allí, pocas mujeres pueden acceder a puestos de liderazgo, lo que se considera un efecto en cascada debido al número limitado de niñas que terminan la educación primaria, ingresan a la profesión docente y ascienden en los rangos. Las políticas exigen además marcos de trayectoria profesional y guías éticas mejoradas para abordar la protección de los niños (por ejemplo, Kenia, Tanzania, Zimbabwe): esto incluye la transformación de la disciplina en el aula para disipar el uso de la violencia, como en Mozambique (UNICEF, 2022) y Nigeria (Ministerio Federal de Educación, Nigeria, 2021).

### África 21

La gestión docente surgió como un subtema clave para África 21, con consecuencias para la calidad de la enseñanza. La contratación de docentes, en particular, se presentó como una cuestión cuantitativa. Existe una necesidad de docentes, como mencionó un participante de la FGD de Guinea, donde la contratación en todos los niveles de la educación, pero específicamente en la educación preescolar y básica, así como en la TVET, se ha planteado como una prioridad. El participante de Togo también planteó la cuestión del despliegue de docentes, en particular para garantizar una mayor equidad entre regiones. En la literatura, se ha observado la prevalencia de docentes bajo contrato en la región (por ejemplo, International Task Force on Teachers for Education, 2020). Existen diferencias significativas en la remuneración entre los docentes contractuales y los docentes regulares, con ramificaciones para la motivación y la calidad de la enseñanza: en Togo, los docentes contractuales ganan entre cuatro y siete veces menos que los salarios de la administración pública; en Camerún ganan cinco veces menos y en la República Centroafricana quince veces menos. Se han logrado avances en Benin y la República del Congo, donde, según se informa, los salarios ahora son acordes.

Los participantes de la FGD y del taller de valoración señalaron la importancia del nivel de **calificaciones** de los docentes contratados (por ejemplo, Costa de Marfil, Níger, Senegal). En Níger, un participante de la FGD informó que el nivel de ingreso de los docentes se había elevado recientemente al nivel de bachillerato; ya se ha implementado una política similar en Senegal y se encuentra en las primeras etapas de implementación en Benin (République du Benin, 2021).

La **motivación de los docentes** se ha convertido en un tema importante para la región, que abarca muchas dimensiones. Varios países lo citaron como una prioridad para la calidad de los docentes (por ejemplo, Comoras, Costa de Marfil, Guinea Bissau, Guinea, Madagascar, Níger, Chad). Un experto regional indicó que la motivación docente se basa en varios factores, empezando por la importancia de la formación docente, ya que los docentes mal preparados carecen de confianza para realizar su trabajo, lo que genera un ciclo de desmotivación. Como se indicó en el subtema anterior, el acceso a una formación docente integral y de calidad sigue siendo una barrera importante en la región. La motivación también estaba vinculada al apoyo a los docentes en sus primeros años en la profesión, que debería ser proporcionado por expertos o asesores pedagógicos, el docente principal o el director, o un inspector u otros directivos de nivel medio. El experto también mencionó el reconocimiento docente, ya que muchos docentes indican que no son reconocidos por las iniciativas que han tomado o implantado. Valorar su trabajo puede hacer que los docentes estén más motivados para hacer su trabajo. Todos estos elementos también contribuyen al bienestar de los docentes. Para aumentar la motivación de los docentes, el experto sugirió introducir incentivos económicos, por ejemplo, para los profesores contratados en zonas remotas.

Se destacó que la **gestión profesional** es una cuestión importante en la gestión docente, en particular mediante planes de desarrollo profesional. En Senegal, por ejemplo, los profesores de primaria pueden presentarse a concursos para progresar profesionalmente, lo que hace que su trabajo sea aún más atractivo y motivador. Un participante de la FGD del país sugirió la posibilidad de establecer un sistema de validación de la experiencia adquirida para permitir a los docentes pasar a otros puestos. La gestión de la carrera docente también involucra cuestiones de género, que fueron discutidas durante los grupos focales. Los sistemas educativos de la región tienden a feminizarse, y la presencia de docentes mujeres es especialmente importante para impactar positivamente el aprendizaje y el bienestar de las niñas (GPE, 2023), pero las mujeres tienen una alta tasa de ausentismo debido a limitaciones familiares. El participante de Burkina Faso mencionó la importancia de diseñar e implementar criterios que permitan a las docentes sentirse atraídas por la carrera docente, porque las ofertas de empleo a veces conducen al distanciamiento familiar, lo que desalienta a las mujeres a emprender una carrera docente.

### ***Europa del Este, Medio Oriente y Norte de África, Asia y el Pacífico (EMAP)***

Al igual que con el subtema de formación y desarrollo docente, las cuestiones relacionadas con la gestión docente en los numerosos contextos de la región de EMAP estuvieron contextualmente ligadas y diversas. Sin embargo, en todos los contextos, especialmente en los documentos de políticas, hubo referencias a la necesidad de marcos de competencias docentes, estándares de enseñanza para materias particulares, estándares de otorgamiento de licencias, códigos de conducta docente y escalas de progresión profesional. Estos temas recibieron menos atención en las FDG y en las reuniones de validación, pero figuran en la documentación de Camboya, la República Kirguisa, Laos, Mongolia, Sudán, Tayikistán, Timor-

Leste y Vanuatu, entre otros. Adicionalmente, al igual que con los problemas de formación docente para la región de EMAP mencionados anteriormente, se hizo referencia continuamente a los desafíos que enfrentan los docentes en áreas rurales y remotas. Dichas áreas continúan teniendo dificultades para desplegar a los docentes y garantizar oportunidades proporcionales de tutoría, apoyo a la capacitación y avance profesional, con un claro efecto en cadena para la motivación de los docentes. A continuación, se presentan los datos de las tres subregiones, donde nos centramos en los subtemas que recibieron la mayor discusión durante las actividades de validación.

**Europa del Este, Cáucaso y Asia Central:** Dentro de esta subregión, los debates sobre este subtema se centraron en la motivación docente, con vínculos con otros aspectos del trabajo profesional de los docentes. En algunos contextos, existen problemas con la contratación y la retención. En los datos de la FGD de Moldavia, Mongolia, Tayikistán y Uzbekistán se identificaron escasez de docentes y preocupaciones persistentes sobre la retención. Existen disparidades geográficas, y se ha informado de **escasez de docentes en zonas rurales y remotas** de Tayikistán (GPE KIX, 2020) y Mongolia, donde existen desafíos particulares a la hora de desplegar docentes de STEM y de inglés (UNESCO, 2020c). Para abordar la escasez en la República Kirguisa, la política exige requisitos reducidos para permitir que más personas no docentes con experiencia práctica ingresen a la profesión (MoES, 2022). En la FGD, un participante de Uzbekistán destacó la falta de hombres en la profesión docente: los docentes varones representan solo el 32% (Uralova, 2022). La escasez general de profesores de habla rusa para satisfacer las demandas de los padres de una educación en lengua rusa, y la escasez general, han significado que las escuelas, especialmente en zonas remotas, puedan contratar profesores en formación en su tercer año de estudios universitarios.

En los datos de la encuesta, la **motivación** de los docentes se indicó como un desafío clave para Georgia, la República Kirguisa, Moldavia, Mongolia y Tayikistán. Las cifras salariales influyen en gran medida en la motivación: los salarios de los docentes en Uzbekistán son bajos (Sankar, 2021), lo que significa que muchos reciben clases particulares, lo que repercute en la calidad de su trabajo docente público (Uralova, 2022). En Ucrania, que en el momento de redactar este informe lleva más de un año soportando una guerra, los presupuestos educativos se han recortado drásticamente y los salarios de los docentes se están reduciendo, al tiempo que se les pide que asuman más trabajo sin remuneración (Farbar, 2023). Pero, como señaló un participante de la FGD de Tayikistán, la motivación de los docentes debe entenderse más allá de la remuneración, examinando los **entornos laborales**. En varios contextos, una mejor formación docente se considera clave: en Tayikistán, se proponen mejoras en el sistema de aprendizaje profesional para mejorar la motivación (Ministerio de Educación y Ciencia de la República de Tayikistán, 2022). En la FGD, un participante de la República Kirguisa indicó que los líderes son clave para facilitar y mantener un ambiente de trabajo motivador y gratificante para los docentes.

Como se señaló anteriormente en el artículo sobre los datos de formación docente en MENA y el sur de Asia, los datos de EECCA señalan los vínculos entre la motivación docente, la calidad

de la enseñanza y el profesionalismo y la autonomía de los docentes. En Moldavia, es necesaria la descentralización, y se considera que los docentes carecen de **autonomía profesional** dentro de una cultura de presentación de informes, “en detrimento del profesionalismo, la iniciativa, el pensamiento reflexivo y la creatividad” (República de Moldavia, 2018, p. 51). Asimismo, en la República Kirguisa, los documentos de políticas indican la necesidad de un sistema que anime a los docentes a automotivarse e internalizar la importancia del desarrollo profesional (MoES, 2022). El apoyo a las comunidades de aprendizaje profesional en Mongolia ayudará a promover el aprendizaje de los estudiantes, en lugar del enfoque actual en la entrega de contenidos curriculares (UNESCO, 2020c). El éxito potencial del aprendizaje entre pares es evidente en Albania, donde más de 1000 redes de desarrollo profesional brindan CPD impulsado por pares y brindan una plataforma importante para que los docentes participen en el intercambio y la reflexión (MoESY y UNICEF, 2019). Los participantes sugirieron además intercambios de docentes y participación en competencias regionales e internacionales y actividades de desarrollo profesional (por ejemplo, Moldavia, Mongolia) para promover la motivación de los docentes y el aprendizaje entre pares. En Tayikistán, las voces de los docentes ahora están mejor incluidas en el diálogo gracias a la inclusión del sindicato profesional de docentes en el Grupo de Educación Local, una plataforma bien establecida para la comunicación y coordinación del sector educativo (Ministerio de Educación y Ciencia de la República de Tayikistán, 2022).

**MENA y Asia Meridional:** Los participantes de esta subregión informaron sobre una serie de desafíos relacionados con la gestión y el profesionalismo de los docentes, entre los que destacan las cuestiones de contratación, remuneración e inducción. En toda la subregión, existen desafíos importantes a la hora de **reclutar candidatos de calidad** para la profesión (por ejemplo, Bangladesh, Maldivas, Pakistán, Sudán) y, como señaló un participante del taller de validación de Pakistán, las vías de contratación a menudo no evalúan la motivación y aptitud para el trabajo de los aprendices. En Sudán, al igual que en Uzbekistán, hay pocos docentes varones: antes del estallido del conflicto en 2023, los varones representaban un tercio de los docentes en las escuelas públicas básicas, pero eran clave para apoyar la educación en las zonas rurales (Ministerio Federal de Educación, Sudán, 2019). En Yemen (FGD), los nombramientos de docentes remunerados fueron influenciados por factores políticos y religiosos, más que por las cualificaciones; allí, el 63% de los docentes de primaria estaban calificados, y en las zonas más rurales había más docentes no calificados y menos mujeres trabajando (Ministerio de Educación, Yemen, 2019). Más de 56.000 docentes se han visto afectados por los ataques a escuelas dentro del país, y la destrucción de las escuelas, las instalaciones inadecuadas de WASH, la inseguridad alimentaria y la falta de atención médica contribuyen al ausentismo docente. Como se señaló anteriormente en el caso de Afganistán, muchos docentes son voluntarios no capacitados, y la aparente ambición del gobierno de reemplazar la educación secular tendrá un grave impacto en la profesión docente (Afghanistan Education Cluster, 2022).

Las cuestiones **salariales afectan gravemente la contratación y la retención**. Al igual que en Ucrania, el sistema educativo y la fuerza laboral docente de Sudán enfrentan tensiones debido al conflicto violento en curso. En agosto de 2023, se informó que muchas escuelas en Sudán habían sido cerradas y los maestros informaron que no habían recibido pago durante cinco meses y contando (Makary, 2023). De manera similar, en Yemen, los salarios suelen sufrir retrasos: el 67% de los docentes ha tenido dificultades para recibir su salario desde el 2016 (Ministerio de Educación, Yemen, 2019). En Pakistán, los bajos salarios estaban relacionados con el hecho de que los docentes asumieran trabajos adicionales tales como tutorías privadas, lo que puede tener impactos éticos, en algunos casos limitados. Un participante del taller de validación señaló informes de maestros que retenían material para "alentar" a los estudiantes a pagar por sus servicios privados.

Otra área importante de discusión fue la **inducción**, particularmente entre los participantes del taller de validación de Pakistán. En el pasado, la inducción se consideraba una "capacitación de actualización"; a saber, una formación pedagógica general de un mes de duración para nuevos profesores que acceden a puestos docentes. Un nuevo modelo de ejemplo para mejorar la inducción y citado por un participante de la provincia de Sindh implicó una asociación con las escuelas para mejorar la transición de un nuevo docente al aula y continuar brindando apoyo a distancia una vez que han comenzado, particularmente en los problemas que enfrentan al traducir la teoría al práctica. En Khyber Pakhtunkhwa, la educación previa al servicio finalizó en el 2017 y la está reemplazando la formación inicial. Actualmente se cuenta con un proceso de inducción semipresencial de cuatro meses de duración donde logran abarcar amplios contenidos y práctica pedagógica. El CPD continúa desde la inducción con un enfoque en pedagogías inclusivas basadas en género. Ambos sistemas son útiles para abordar los desafíos y necesidades emergentes, tal vez con más flexibilidad que un plan de estudios previo al servicio.

**Sudeste Asiático y el Pacífico:** Hubo fuertes superposiciones entre los desafíos para la gestión y el profesionalismo docente que enfrentan la subregión SEAP y las demás. Al igual que en las otras dos subregiones, en los talleres de validación hubo mucho debate sobre la contratación y retención de docentes, con dificultades para reclutar candidatos calificados y de alta calidad (por ejemplo, Fiji, Laos, los estados del Foro de las Islas del Pacífico, Timor-Leste ) y altas tasas de deserción observadas en Bután y Vietnam. Materias específicas tienen escasez, como ocurre con STEM (por ejemplo, Bután, Nepal, Laos) y con los idiomas (por ejemplo, Bután, Nepal). El **despliegue** sigue siendo una cuestión clave en toda la subregión, con problemas particulares para las zonas más remotas de estados insulares como Filipinas e Indonesia, y las regiones rurales montañosas de países como Nepal y Bután. Para estos últimos, el gobierno ha intentado incentivos como la provisión de vivienda y una consideración especial para la promoción, la capacitación y los intercambios en el extranjero (Departamento de Educación, 2020). Entre los pequeños estados insulares del Pacífico, la política exige una mejora de la situación de los docentes mediante una mejora general de las condiciones laborales, incluyendo las condiciones físicas, la carga de trabajo de los docentes y la remuneración (USP

& Pacific Islands Forum Secretariat, 2018). Para abordar la escasez en Laos, un participante abogó por que los docentes en formación recibieran las comodidades proporcionadas en otros campos, incluyendo becas y estipendios para comidas, ropa y libros para incentivar el reclutamiento. En Vietnam, hay una proporción más baja de docentes de minorías étnicas en comparación con la población general, pero esos docentes son clave para llegar a los estudiantes de minorías étnicas en áreas rurales más aisladas y brindar apoyo en su lengua materna, ya que esos estudiantes adquieren el vietnamita como medio de instrucción en las escuelas (Karlidag-Dennis et al., 2020). Allí, un participante del taller de validación comentó que las políticas más amplias para mejorar los medios de vida entre los grupos minoritarios también están mejorando su compromiso con la educación y la profesión docente. En Myanmar, hay menos profesores de minorías étnicas, y el idioma se cita como una barrera importante para el acceso a la profesión: el examen de matriculación se ofrece sólo en birmano, en lugar de en lenguas minoritarias, aunque los profesores pueden continuar enseñando en esas lenguas (Lall, 2021). En este contexto, enfoques tales como una política de inscripción en la formación docente en la que se reservan una serie de espacios para los candidatos de cada municipio, garantizan que los potenciales inscritos de grupos minoritarios de municipios más rurales y empobrecidos no tengan que competir con los de los municipios más ricos y mayoritarios.

Bután, como contexto de ejemplo, demuestra la importancia de abordar la **motivación docente** más allá de las cuestiones salariales. Allí, los docentes se encuentran ahora entre los funcionarios públicos mejor pagados, pero la profesión sigue teniendo un estatus bajo y los docentes informan que están sobrecargados con las tareas que tienen que realizar fuera de la enseñanza en el aula. Al igual que en Moldavia, otro participante de la FGD informó que la burocracia vertical y los estilos de liderazgo afectan gravemente la motivación de los docentes. En Camboya, se están desplegando diversos esfuerzos para mejorar la motivación, incluyendo concursos para docentes destacados y una escala salarial actualizada acorde con el desarrollo profesional (Ministerio de Educación, Juventud y Deportes, 2019). Para Nepal, el **liderazgo** también estuvo vinculado a la motivación en las respuestas a la encuesta, con desafíos relacionados con los mecanismos de apoyo a los docentes, la supervisión adecuada y los programas de capacitación y tutoría.

En Nepal, los participantes del taller de validación observaron que el **escalafón profesional** actual no está relacionado con la calidad de la enseñanza o los resultados del aprendizaje, lo que significa que los docentes no están incentivados a mejorar su práctica personal dentro del aula para avanzar en su carrera, por lo que las políticas exigen una mayor rendición de cuentas en torno al desempeño de los estudiantes y el desarrollo de la carrera docente (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2022). De manera similar, las políticas y los estudios exploratorios para Bután, Camboya e Indonesia exigen que el desarrollo y el desempeño profesional de los docentes se incluyan dentro de la estructura de progresión profesional (Departamento de Educación, 2020; Ministerio de Educación, Juventud y Deportes, 2019; Banco Mundial, 2020a); en Micronesia y Nepal, se pide el establecimiento de **programas**

**de tutoría** para impartir un aprendizaje eficaz (Estados Federados de Micronesia, 2020; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2022).

### **América Latina y el Caribe (LAC)**

Los participantes de LAC enfatizaron la necesidad de crear un entorno político propicio para los docentes. Esto define las condiciones físicas, materiales e institucionales que definen la educación de “calidad” dentro de sus respectivos contextos, y aquellas que moldean su capacidad para realizar su trabajo de manera efectiva. Los participantes percibieron que había una falta de evidencia rigurosa que evaluara el impacto de las políticas públicas en los docentes y la profesión docente. Las políticas de gestión docente –o aquellas políticas que articulan el salario y la remuneración de los docentes, las condiciones laborales y los derechos de los trabajadores, las oportunidades de desarrollo profesional, los ascensos y las trayectorias profesionales– surgieron como áreas importantes para fortalecer para apoyar a los docentes de la región.

La importancia de **eleva el estatus de la profesión docente** (mejorar el bienestar de los docentes y atraer y retener candidatos docentes altamente calificados y motivados) fue un tema clave que surgió de los datos primarios y secundarios recopilados. En español, esto a menudo se denominaba “dignificar” la profesión o elevar la “valoración social” asociada a la enseñanza. Un experto regional del Caribe lo describió como “garantizar que tengamos un capital docente más fuerte y robusto”. En toda la región, implica una combinación de actividades, de las cuales el aumento de los salarios de los docentes fue la más mencionada. Aumentar los salarios de los docentes o valorar y apoyar a los docentes apareció en los datos de los diez países. Haití es un caso particularmente singular en la región, con un blog de la GPE que describe cómo los docentes calificados están abandonando la profesión debido a las duras condiciones sociopolíticas actuales (Manigat, 2023). Un experto regional del Caribe señaló que el desafío de la deserción docente se revela a través de la migración de docentes a países de altos ingresos donde la enseñanza es más lucrativa. Sin embargo, un segundo experto regional del Caribe mencionó la necesidad de fortalecer la evidencia en esta área y comparar los salarios de los docentes con los de otros funcionarios públicos en cada país, para examinar si los salarios reflejan un desafío mayor de baja productividad económica. Otros desafíos relacionados con elevar el estatus de la profesión docente incluyen brindar vías para que los maestros voluntarios y comunitarios obtengan la certificación (señalado por un participante de la FGD de Nicaragua; ver más en el documento de trabajo del estudio exploratorio adjunto sobre [cuidado y educación de la primera infancia](#)).

Los participantes también describieron la importancia de crear **entornos escolares propicios** y capacitar a los líderes escolares para que puedan apoyar mejor a los docentes. Esto incluye tanto la infraestructura física como el acceso a materiales de enseñanza y aprendizaje que estén alineados con el plan de estudios escolar, así como el desarrollo de la capacidad de los líderes escolares y otro personal escolar para brindar liderazgo pedagógico y apoyo a los docentes. La literatura identificó la necesidad de materiales de enseñanza y aprendizaje

accesibles, incluso en lenguas indígenas o para estudiantes con discapacidades (por ejemplo, UNICEF, 2020). Durante la pandemia de COVID-19, se revelaron desafíos con la infraestructura escolar, incluyendo la falta de instalaciones WASH de calidad, accesibles y específicas de género en las escuelas y aulas superpobladas que dificultan la implementación del distanciamiento social u otros protocolos de salud. Además, los participantes de la FGD identificaron la necesidad de equipar a las escuelas con tecnología y equipos para implementar la CBC y desarrollar las habilidades de los estudiantes del siglo XXI.

Un experto regional describió la **gobernanza docente** como un enfoque centrado en la toma de decisiones: quién toma las decisiones y cómo se toman. En este sentido, se mencionaron cuestiones de centralización y descentralización, y una necesidad particular de apoyar a los líderes escolares y a las autoridades locales para que utilicen datos para la toma de decisiones. Los sindicatos de docentes también fueron identificados como un área importante a explorar. El Sindicato de Docentes del Caribe, por ejemplo, fue descrito como un organismo unificado que ayuda a garantizar cierta sinergia entre los sindicatos de docentes de la región. Además, se destacó la cuestión de la financiación y la inversión en los docentes y la profesión docente; un experto regional indicó que la mayor parte del financiamiento interno para la educación se destina a los salarios de los docentes, lo que subraya la importancia de continuar la investigación en esta área.

En relación a **género, equidad e inclusión, los salarios docentes** volvieron a aparecer como tema de discusión. Expertos regionales del Caribe describieron la naturaleza sexista de la profesión docente y el número limitado de docentes varones. Describieron cómo las normas de género imponen expectativas de que los hombres sean el sostén de la familia y, como resultado, pocos hombres siguen carreras docentes, dados los bajos salarios de la profesión. En última instancia, esto da como resultado que los niños tengan un acceso limitado a modelos masculinos positivos en las escuelas. Las normas de género también limitan la capacidad de las mujeres para obtener puestos de liderazgo escolar, como lo señaló un participante del DGF de El Salvador.

## 6 DOCENTES: ÁREAS DE INVESTIGACIÓN POTENCIALES

A nivel mundial, existe un conjunto extenso y diverso de investigaciones que capturan diferentes aspectos del trabajo de los docentes, como se refleja en la literatura de referencia citada aquí, con brechas que difieren según la región. Como parte de las actividades de validación, pedimos a expertos técnicos de todos los países y regiones que indicaran las brechas de investigación más relevantes para sus brechas en la formación, el desarrollo y la gestión docente, y los resultados recopilados se capturan aquí.

A lo largo de la recopilación de datos, los participantes mencionaron que en muchos contextos se han llevado a cabo extensas investigaciones locales para documentar la vida laboral de los docentes, que describen los programas, políticas y enfoques contextuales y escalables, pero que no están disponibles a nivel global debido a barreras idiomáticas u oportunidades de

publicación más limitadas. Por lo tanto, junto con las preguntas sugeridas que se proporcionan a continuación, es necesario investigar cómo se pueden aprovechar y examinar las investigaciones locales existentes.

## 6.1 Áreas sugeridas: Investigación para la formación y el desarrollo docente

1. **Formación docente inicial (previa al servicio):** en general, hay investigaciones limitadas sobre “qué funciona” para la formación docente inicial (GPE, 2022). Los expertos regionales pidieron más atención a los perfiles de los instructores de docentes y una mejor comprensión de sus necesidades para desarrollar y mejorar los programas de formación docente, y más investigaciones que vinculen cómo los conocimientos y habilidades de la educación inicial se están aplicando en el aula. Finalmente, se necesita más investigación para vincular la educación previa al servicio con los resultados de aprendizaje de los estudiantes cuando esos docentes llegan al aula: si bien hay evidencia que vincula la educación previa al servicio y el aprendizaje, se necesita una mayor comprensión sobre qué funciona y por qué, junto con datos sobre rentabilidad.
2. **Ampliar la escala y sostener un DPD eficaz:** como señaló un experto regional del Caribe: “Necesitamos capacitación [docente], pero es muy difícil identificar en qué y a través de cuáles herramientas”. Los enfoques para la formación y el desarrollo docente son otro desafío: los participantes de las regiones África 19 y EMAP destacaron el fracaso de los modelos de capacitación en cadena para cambiar la práctica docente, y el uso reciente de herramientas de aprendizaje combinadas en Bután indica un posible camino a seguir con la integración de las TIC para una formación docente a gran escala. Por lo tanto, se necesita más investigación para comprender cómo se puede diseñar e implementar a escala un DPD efectivo, con atención a estas áreas particulares:
  - a. **Instrumentos y técnicas:** Las posibles áreas de investigación pueden recurrir a instrumentos de diagnóstico, investigación de acción o cocreación para explorar cómo los esfuerzos de formación y desarrollo docente pueden adaptarse a las necesidades de los docentes y escalarse y mantenerse en el tiempo.
  - b. **Contenido de la formación docente:** Las áreas de investigación emergentes incluyen la capacitación de docentes en nuevas tecnologías, aprendizaje socioemocional o nuevas pedagogías tales como el aprendizaje basado en juegos y proyectos, o sobre cómo adaptar o implementar el plan de estudios, brindar apoyo de recuperación y diseñar evaluaciones pedagógicamente alineadas. Adicionalmente, se necesita investigación para comprender cómo la formación y el desarrollo docente pueden apoyar mejor la alfabetización y la aritmética básica, especialmente teniendo en cuenta los hallazgos emergentes en torno a enfoques tales como la pedagogía estructurada y la instrucción basada en evaluaciones. ¿Qué formas de capacitación, desarrollo y apoyo son

más efectivas para que los docentes puedan implementar estos diferentes enfoques y qué enfoques son los más adecuados para ampliarlos?

- c. **Enfoques:** También se pueden explorar nuevas herramientas, tales como comunidades de práctica (CdP), lecciones de estudio, MOOC o enfoques combinados para la formación docente. La investigación puede seguir esos enfoques desde la capacitación hasta la práctica para demostrar qué enfoques, y en qué combinaciones, son más efectivos para lograr cambios sostenidos y continuos en la práctica. En varias reuniones de validación, los participantes de toda la región EMAP hicieron referencia a las microcualificaciones, pero señalaron la necesidad de realizar más investigaciones para comprender su uso e impacto, y cómo pueden aprovechar (o reemplazar) las prácticas de CPD existentes.
  - d. **Tutoría y entrenamiento entre pares:** Representantes de todas las regiones indicaron la necesidad de más oportunidades de desarrollo profesional en las escuelas, incluyendo la tutoría y entrenamiento entre pares, donde los maestros puedan recibir apoyo específico dentro de sus propias aulas. Es necesario realizar más investigaciones sobre enfoques para desarrollar y ampliar programas de tutoría y entrenamiento en las escuelas, incluyendo cómo responden los docentes, qué capacitación se necesita tanto para los mentores como para los aprendices, y cómo se puede utilizar el liderazgo escolar existente. Las investigaciones pueden investigar cómo integrar la tutoría y el entrenamiento entre pares en escuelas y contextos donde no se utilizan. En las escuelas y contextos donde está actualmente en funcionamiento, la investigación puede centrarse en la sostenibilidad, garantizando que tanto los mentores como los aprendices reciban el apoyo adecuado y la provisión de recursos.
  - e. **Desarrollo dirigido por docentes y reflexión crítica:** La investigación puede centrarse en cómo los docentes en servicio pueden participar en la investigación y la reflexión crítica sobre su propia práctica, así como en cómo los docentes en formación pueden aprender de los docentes en servicio y tener experiencia práctica en el aula como parte de su preparación e inducción. Cuando se les anima a los docentes a asumir una mayor agencia sobre sus propias necesidades educativas, ¿qué tipo de modelos de desarrollo profesional dirigido por los docentes o basado en la escuela se pueden implementar?
3. **Alinear la formación y el desarrollo docente inicial y en servicio:** El fortalecimiento de las sinergias entre la formación y el desarrollo docente inicial y en servicio se destacó como una prioridad clave en las cuatro regiones. Las áreas específicas que se destacaron incluyen:
- a. **Creación de asociaciones/alianzas:** En todas las regiones, hubo innumerables ejemplos de alianzas para facilitar una mejor educación y desarrollo docente. La creación de asociaciones puede hacer referencia a asociaciones dentro del

sistema, tales como vínculos entre escuelas e institutos académicos o escuelas de formación docente, especialmente para garantizar una formación docente previa al servicio práctica y vivencial. Además, en toda la región EMAP, también hubo particular interés en las asociaciones público-privadas (PPP) para impartir diferentes aspectos de la formación docente.

- b. **Proveedores diversos:** en muchos contextos, especialmente en África 19 y 21, la prestación de CPD es diversa y a menudo se lleva a cabo a través de donantes, ONGs y asociaciones con universidades y otras instituciones del Norte Global. Como se señaló en algunas partes de la región EMAP, es posible que dichas capacitaciones no se alineen con las prioridades gubernamentales o ni siquiera con los planes de estudio nacionales. Por lo tanto, se necesita más investigación para mapear el ecosistema de CPD no formal, considerar enfoques potenciales y garantizar que estén alineados en todas las ofertas, incluyendo las licencias y la acreditación, y garantizar oportunidades de CPD sostenibles y escalables para todos.
4. **Abordar las brechas entre la preparación docente y la educación, el currículo y la evaluación:** un tema frecuente en los centros fue la desalineación entre la formación docente y el currículo, la evaluación y los materiales, a menudo debido a reformas educativas en las que los docentes existentes no recibieron una recapacitación integral, o donde los programas de formación docente no se actualizaron para alinearlos con las reformas. A medida que los países trabajan para abordar estos desafíos, se necesita investigación para capturar sus esfuerzos y evaluar qué enfoques están funcionando mejor y pueden ampliarse.
  5. **GESI en la formación docente:** la formación docente que presta atención a las identidades marginadas tanto de docentes como de alumnos surgió como un área prioritaria clave. Las áreas particulares incluyen las siguientes:
    - a. **Equipar a los docentes para que apoyen a los alumnos marginados:** la investigación puede examinar cómo dotar a los docentes de las habilidades, los conocimientos y las actitudes para abordar la marginación en el aula, incluyendo los alumnos con discapacidades, las niñas y las minorías SOGI, las comunidades indígenas, los alumnos migrantes o desplazados, y otras minorías étnicas y lingüísticas. Esto también puede incluir abordar las normas sociales o los prejuicios en las actitudes de los docentes, incluyendo, por ejemplo, el estigma hacia la enseñanza de la EIS en las escuelas o el uso de lenguas criollas en las aulas caribeñas.
    - b. **Brindar apoyo a los docentes:** los programas de formación docente no solo deben fomentar pedagogías inclusivas y con perspectiva de género, sino también utilizar esos mismos enfoques durante las actividades de capacitación para atender las necesidades de los docentes. Se necesita más investigación

para investigar cómo la educación inicial y continua se adapta a las necesidades de poblaciones docentes diversas y garantiza su acceso a igualdad de oportunidades de avance.

6. **Idioma:** el idioma de instrucción tiene graves impactos en el trabajo de los docentes. En todos los centros, está claro que los docentes de grupos marginados, incluyendo aquellos hablantes de lenguas minoritarias que utilizan esa lengua para la instrucción, necesitan un mejor apoyo durante la formación docente. De hecho, muchos docentes de grupos de población mayoritarios pueden necesitar apoyo para adquirir y enseñar en los idiomas nacionales de instrucción, como se observa en Ruanda, por ejemplo. ¿Cómo pueden los sistemas responder a las necesidades lingüísticas de los docentes y qué enfoques son los más exitosos para mejorar su competencia y confianza en el uso de la lengua de instrucción en sus aulas?
  - a. **Nota:** las cuestiones lingüísticas suelen estar fuertemente politizadas, como se ha visto en acontecimientos recientes en todo el Cáucaso y Asia Central en particular, y se necesita cautela en cualquier investigación que se realice. Por lo tanto, abordar las numerosas brechas en torno al lenguaje docente a través de la investigación debería implicar la consideración de las implicaciones sociopolíticas de esos temas y una coordinación cuidadosa con los gobiernos nacionales para garantizar una ejecución responsable, como señaló un representante de un socio de aprendizaje regional.

## 6.2 Áreas sugeridas: Investigación para la gestión docente

1. **Políticas docentes integrales:** como se indica a lo largo de los datos, las políticas integrales a nivel nacional son esenciales para armonizar la formación, la gestión y las trayectorias profesionales de los docentes, y garantizar que cualquier política que se desarrolle funcione en consenso con las otras áreas y aspectos de la educación. La investigación puede captar el impacto de las políticas, las mejores prácticas para alinear las políticas con las estrategias o marcos sectoriales existentes y los enfoques para garantizar la comprensión y la adopción en el nivel medio y escolar.
2. **Motivación y bienestar de los docentes:** esta área requiere investigación que preste atención a las realidades contextuales y los diferentes factores que pueden afectar la motivación de los docentes, incluso en diferentes áreas de un mismo país. El bienestar es un contexto culturalmente ubicado, con diferentes comprensiones e interpretaciones. Las áreas de investigación particulares a las que se hace referencia en nuestra investigación incluyen:
  - a. Cómo **reclutar, capacitar y retener** candidatos altamente calificados y motivados para la profesión docente. Esto puede incluir la evaluación de políticas y esfuerzos que ya existen, un examen crítico de las cuestiones salariales de los docentes o centrarse específicamente en los desafíos relacionados con el

bienestar de los docentes, tales como el acceso al apoyo psicosocial o los problemas de agotamiento y deserción laboral.

- b. **Factores ambientales:** los factores a nivel escolar y comunitario a menudo se vincularon con la motivación de los docentes, y los participantes comentaron que los docentes se sentían sobrecargados de trabajo, mal apoyados por los líderes e incapaces de enseñar adecuadamente sin materiales o recursos para el aula. Por lo tanto, la investigación puede capturar factores a nivel escolar o comunitario, con especial atención a las comunidades rurales y remotas que moldean la motivación de los docentes y los resultados del aprendizaje. La supervisión y el seguimiento de los docentes pueden examinarse desde una perspectiva de rendición de cuentas y gestión, y el apoyo escolar desde una perspectiva de desarrollo profesional y bienestar. Además, se deberían realizar más investigaciones para examinar el rol de los líderes escolares a la hora de brindar apoyo pedagógico y liderazgo a los docentes. ¿Qué capacitación y enfoques son más efectivos para hacer que los líderes escolares pasen de roles más administrativos a impactar la calidad del aprendizaje y la enseñanza? ¿Qué impacto tienen los líderes en la motivación? ¿Están los líderes escolares o de nivel medio más comprometidos, que apoyan el trabajo académico de los docentes, vinculados con docentes más motivados?
3. **Investigación sobre la desviación positiva:** cuando los docentes demuestran un bienestar positivo y una fuerte motivación por su trabajo, la investigación puede captar qué factores han influido en su situación. ¿Cómo pueden los sistemas educativos fomentar y apoyar la motivación intrínseca?
4. **Docentes bajo contrato:** los docentes contratados se encuentran en casi todos los sistemas educativos, tanto en instituciones públicas como privadas. ¿Cuáles son los impactos de la contratación de profesores bajo contrato? Hay varias áreas importantes de investigación dentro de este tema, incluyendo las siguientes:

  - a. **Impacto en el aprendizaje:** existe evidencia contradictoria sobre el impacto que los docentes bajo contrato tienen en los resultados de los estudiantes, y se necesita más investigación, especialmente para comprender los impactos a largo plazo en los resultados del aprendizaje.
  - b. **Impacto en la motivación:** se necesita más evidencia para comprender el impacto de los contratos a corto plazo en la motivación y el desempeño docente, tanto para los docentes en puestos con contratos a corto plazo como para aquellos que trabajan junto a ellos en nombramientos en la administración pública.
  - c. **Impacto en la fuerza laboral docente en su conjunto:** ¿Qué impacto tienen los contratos de corta duración en la fuerza laboral en general? ¿Crean división,

como sugieren algunas investigaciones, o son necesarios para garantizar la rendición de cuentas? ¿Le quitan poder a la profesión? Para abordar todas estas cuestiones, se necesita una investigación más amplia, junto con investigaciones sobre los impactos de las reformas que facilitan la transición de los docentes bajo contrato a roles de servicio civil más permanentes.

5. **Incentivos para zonas rurales y remotas:** la remuneración de los docentes está fuertemente vinculada con la motivación, pero no es un incentivo a prueba de fallos para mejorar la profesión docente. Como en los ejemplos de Bután, los docentes pueden ser los funcionarios públicos mejor pagados y la profesión aún puede tener dificultades para reclutar y retener candidatos. Los problemas de asignación o despliegue de docentes son más comunes en los datos de áreas rurales y remotas, por lo que se necesita más investigación para entender los incentivos más allá del salario para fomentar la asignación de puestos y retención de docentes en entornos escolares rurales y remotos de alta necesidad.
6. **GESI en la gestión docente:** se sugirieron una serie de desafíos relacionados con GESI para la gestión docente y áreas de investigación vinculadas, que incluyen:
  - a. **Igualdad de género en el personal docente:** ¿Qué políticas y programas apoyan la igualdad de género en cada nivel de la formación docente? Por ejemplo, ¿cómo pueden los gobiernos reclutar más docentes varones para la fuerza laboral docente, especialmente en los primeros años, o apoyar a las mujeres para que accedan a puestos de liderazgo o en materias dominadas por hombres como STEAM y TVET?
  - b. **Docentes de minorías:** existen deficiencias importantes en la literatura relacionada con la experiencia de los docentes de grupos minoritarios, incluyendo los docentes con discapacidades. La experiencia de los docentes, incluyendo su trato en el entorno profesional, necesita más exploración y comprensión, al igual que los enfoques necesarios para que los programas de formación docente recluten, apoyen y atiendan las necesidades de los docentes minoritarios.
  - c. **Mujeres en puestos de liderazgo escolar:** como se señaló en algunos contextos, la presencia de mujeres en puestos de liderazgo escolar depende en gran medida de los roles y oportunidades que tienen como docentes. Existen lagunas en la investigación sobre cómo atraer, retener y apoyar a mujeres líderes escolares, por lo que se necesita más comprensión sobre cómo diseñar caminos efectivos para que las mujeres ingresen al liderazgo escolar, así como también cómo garantizar que los líderes escolares estén comprometidos con esfuerzos de igualdad de género (ver también el [estudio exploratorio anterior sobre género](#) para una mayor discusión sobre el liderazgo escolar y el género).

7. **Remuneración e incentivos:** si bien muchos países socios de la GPE continúan aumentando los salarios de los docentes, existe evidencia limitada sobre el impacto de estas políticas. Se deberían realizar más investigaciones para comprender la remuneración de los docentes en diferentes contextos y trayectorias profesionales, qué tan confiable es y en qué medida influye en la contratación y retención de candidatos a docentes calificados. Los posibles enfoques de investigación incluyen:
- a. **Impactos a largo plazo de los aumentos salariales:** si bien algunos estudios han examinado el impacto a corto plazo de los aumentos salariales en el desempeño y la retención de los docentes, es necesario realizar investigaciones que investiguen los efectos a largo plazo. Esto podría implicar realizar un seguimiento de los docentes durante varios años para ver si salarios más altos conducen a mejoras sostenidas en la calidad y retención de la enseñanza.
  - b. **Incentivos no monetarios:** la mayoría de las investigaciones se centran en incentivos monetarios, tales como aumentos salariales o bonificaciones. Es necesario realizar más investigaciones sobre incentivos no monetarios, tales como oportunidades de desarrollo profesional, perspectivas de avance profesional y reconocimiento, y cómo estos pueden influir en la motivación y retención de los docentes.
8. **Movilidad y migración de docentes:** la investigación puede explorar los factores que influyen en la movilidad o migración de docentes, tanto dentro como entre escuelas o a nivel transnacional, dentro de las regiones. Comprender por qué los docentes cambian o permanecen en sus puestos es esencial para diseñar políticas de incentivos efectivas.

## REFERENCIAS

- Afghanistan Education Cluster. (2022). *Afghanistan Education Cluster Strategy 2022–2023*. Afghanistan Education Cluster. [https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/2022\\_afg\\_edu\\_cluster\\_strategy\\_2022-2023.pdf](https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/2022_afg_edu_cluster_strategy_2022-2023.pdf)
- Akyeampong, K. (2022). Teaching at the Bottom of the Pyramid: Teacher Education in Poor and Marginalized Communities. In D. A. Wagner, N. M. Castillo, & S. Grant Lewis (Eds.), *Learning, Marginalization, and Improving the Quality of Education in Low-income Countries* (pp. 77–112). Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/obp.0256.03>
- Ali, Z. B. M., Wahi, W., & Yamat, H. (2018). A Review of Teacher Coaching and Mentoring Approach. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(8), 504–524. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v8-i8/4609>
- Anderson-Levitt, K. (2017). Global Flows of Competence-Based Approaches in Primary and Secondary Education. *Cahiers de La Recherche Sur l'éducation et Les Savoirs*, 16, Article 16.
- Arnott, A., Bester, G., Bah, A., Crouch, L., & Mohamed, F. (2023). *Scoping Study: Data Systems and Data Use Challenges in Africa*. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange (GPE KIX). <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/scoping-study-data-systems-and-data-use-challenges-africa>
- Aslam, M., & Rawal, S. (2019). *The Role of Intrinsic Motivation in Education System Reform*. OPERA & STiR Education. <https://stireducation.org/wp-content/uploads/The-Role-of-Intrinsic-Motivation-in-Education-System-Reform.pdf>
- Aslam, M., Rawal, S., Kingdon, G., Moon, B., Banerji, R., Das, S., Banerji, M., & Sharma, S. (2014). *Reforms to Increase Teacher Effectiveness in Developing Countries: A Systematic Review Protocol*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, UCL Institute of Education, University College London.
- Barrett, A. M., Richard, Z., & William, F. (2021). Processes of Pedagogic Change: Integrating Subject and Language Learning through Teacher Education. In E. Erling, J. Clegg, C. Rubagumya, & C. Reilly (Eds.), *Multilingual Learning and Language Supportive Pedagogies in Sub-Saharan Africa*. Routledge.
- Bengtsson, S., Fitzpatrick, R., Hinz, K., MacEwan, L., Naylor, R., Riggall, A., & West, H. (2020). *Teacher Management in Refugee Settings: Ethiopia*. Education Development Trust & UNESCO.
- Bergmann, J., Alban Conto, C., & Brossard, M. (2022). *Increasing Women's Representation in School Leadership a promising path towards improving learning*. UNICEF Office of Research - Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Increasing-Womens-Representation-in-School-Leadership-a-promising-path-towards-improving-learning.pdf>

- Béteille, T., & Evans, D. K. (2021). *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession* (World Bank Policy Approach to Teachers). World Bank Group.  
<https://thedocs.worldbank.org/en/doc/7b72550a6aec51f4e6fbbd31199d7b3b-0200022021/original/SuccessfulTeachers-Oct-5.pdf>
- Bremner, N., Sakata, N., & Cameron, L. (2022). The Outcomes of Learner-Centred Pedagogy: A Systematic Review. *International Journal of Educational Development*, 94, 102649.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102649>
- Brown, A., Rankin, K., Picon, M., & Cameron, D. (2015). *The State of Evidence on the Impact of Transferable Skills Programming on Youth in Low- and Middle-Income Countries* (Scoping Paper 4). International Initiative for Impact Evaluation.  
<http://3ieimpact.org/evidence-hub/publications/scoping-reports/state-evidence-impact-transferable-skills-programming>
- Cameron, L. M., Holst, S., & D'Angelo, S. M. (2023). *Gender Equality and Social Inclusion: Scoping Study Working Paper*. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange (GPE KIX). <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/gender-equality-and-social-inclusion-scoping-study-working-paper>
- Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). *Education System Alignment for 21st Century Skills: Focus on Assessment*. Brookings. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/11/Education-system-alignment-for-21st-century-skills-012819.pdf>
- Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2011). *The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood*. National Bureau of Economic Research.  
<https://doi.org/10.3386/w17699>
- Civicus. (2023). *Challenging Barriers: Investigating Civic Space Limitations on LGBTQI+ Rights in Africa*. Civicus Global Alliance. <https://civicus.org/documents/reports-and-publications/LGBTQI.Africa.072023.pdf>
- Conn, K. (2017). Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A Meta-Analysis of Impact Evaluations. *Review of Educational Research*, 87(5), 863–898.  
<https://doi.org/10.3102/0034654317712025>
- Crehan, L. (2016). *Exploring the Impact of Career Models on Teacher Motivation*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246252>
- Cruz-Aguayo, Y., Hincapie, D., & Rodriguez, C. (2020). *Testing Our Teachers: Keys to a Successful Teacher Evaluation System*. Inter-American Development Bank.  
<https://publications.iadb.org/publications/english/viewer/Testing-Our-Teachers-Keys-to-a-Successful-Teacher-Evaluation-System.pdf>
- D'Angelo, S. (2022). Building Resilience Now and for the Future: Adolescent Skills to Address Global Challenges. *Development Policy Review*, 40(S2), e12670.  
<https://doi.org/10.1111/dpr.12670>

- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Department of Education. (2020). *Realizing Vision 2020 Policy and Strategy: Education Sector Strategy*. Department of Education, Ministry of Health and Education, Bhutan.
- DepEd. (2022). *Basic Education Development Plan 2023*. Department of Education, Philippines, & UNICEF.
- Di Biase, R., Malatesta, S., & Schmidt di Friedberg, M. (2022). Promoting Education for Sustainable Development in the Maldives: Exploring the Link between Theory and Practice. *PROSPECTS*, 52(3), 529–544. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09558-6>
- Dorn, E., Krawitz, M., Moujaes, C., Mourshed, M., Hall, S., & Schmutz, D. (2017). *Drivers of Student Performance: Insights from the Middle East and North Africa*. McKinsey. <https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/drivers-of-student-performance-insights-from-the-middle-east-and-north-africa#/>
- Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2011). Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya. *American Economic Review*, 101(5), 1739–1774. <https://doi.org/10.1257/aer.101.5.1739>
- Eddy-Spicer, D., Ehren, M., Bangpan, M., Khatwa, M., & Perrone, F. (2016). *Under What Conditions do Inspection, Monitoring and Assessment Improve System Efficiency, Service Delivery and Learning Outcomes for the Poorest and Most Marginalised? A Realist Synthesis of School Accountability in Low- and Middle-Income Countries*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, UCL Institute of Education, University College London.
- Edge, K., Dapper, E., Stone-Johnson, C., Frayman, K., Terwindt, R., Townsend, J., & Jeevan, S. (2017). *Securing the 21st Century Teacher Workforce: Global Perspectives on Teacher Motivation and Retention*. WISE, UCL Institute for Education, and STiR Education.
- Education Cluster. (2023). *Education Cluster Strategy: South Sudan 2023–2025*. UNICEF/Global Education Cluster. <https://reliefweb.int/report/south-sudan/south-sudan-education-cluster-strategy-2023-2025>
- Education Commission. (2019). *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*. Education Commission. <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2019/09/Transforming-the-Education-Workforce-Full-Report.pdf>
- Education Endowment Foundation. (2023). *Teacher Quality, Recruitment, and Retention: Rapid Evidence Assessment*. Education Endowment Foundation. <https://d2tic4wv0liusb.cloudfront.net/documents/Teacher-quality-recruitment-and-retention-lit-review-Final.pdf?v=1686184225>
- Evans, D. K., & Mendez Acosta, A. (2023). How to Recruit Teachers for Hard-to-Staff Schools: A Systematic Review of Evidence from Low- and Middle-Income Countries. *Economics of Education Review*, 95, 102430. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102430>

- Evans, D. K., & Popova, A. (2016). What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews. *The World Bank Research Observer*, 31(2), 242–270. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkw004>
- Evans, D. K., & Yuan, F. (2018). *The Working Conditions of Teachers in Low- and Middle-Income Countries*. The World Bank. <https://riseprogramme.org/sites/default/files/inline-files/Yuan.pdf>
- Falk, D., Varni, E., Funder Johna, J., & Frisoli, P. (2019). *Landscape Review- Teacher Well-being in Low Resource, Crisis, and Conflict-affected Settings*. Education Equity Research Initiative.
- Farbar, K. (2023). *The Cost of War Leaves Ukraine Struggling to Pay Teachers*. OpenDemocracy. <https://www.opendemocracy.net/en/odr/ukraine-war-austerity-teachers-wages/>
- Federal Government of Somalia. (2022). *National Education Sector Strategic Plan 2022–2026*. Ministry of Education, Culture and Higher Education Federal Government of Somalia. <https://moe.gov.so/wp-content/uploads/2022/07/ESSP-2022-2026.pdf>
- Federal Ministry of Education. (2019). *Education for Change: A Ministerial Strategic Plan (2018–2022)*. Nigerian Federal Ministry of Education. [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/nigeria\\_education\\_ministerial\\_plan\\_2018-2022.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/nigeria_education_ministerial_plan_2018-2022.pdf)
- Federal Ministry of Education, Nigeria. (2021). *National Policy of Safety, Security, and Violence-Free Schools with Its Implementing Guidelines*. Nigeria Education in Emergencies Working Group & Federal Ministry of Education. [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/nigeria\\_national-policy-on-ssvfn.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/nigeria_national-policy-on-ssvfn.pdf)
- Federal Ministry of Education, Sudan. (2019). *General Education Sector Strategic Plan 2018/19 – 2022/23*. Republic of Sudan. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2019-01-sudan-general-education-sector-strategic-plan-2018-2023.pdf>
- Federated States of Micronesia. (2020). *Micronesia Education Sector Development Plan 2020–2024*. Department of Education, National Government, Federated States of Micronesia.
- Figlio, D. (2017). *The Importance of a Diverse Teaching Force*. Brookings. <https://www.brookings.edu/articles/the-importance-of-a-diverse-teaching-force/>
- GEEAP. (2023). *2023 Cost-Effective Approaches to Improve Global Learning: What Does Recent Evidence Tell Us Are ‘Smart Buys’ for Improving Learning in Low- and Middle-Income Countries?* Global Education Evidence Advisory Panel: FCDO, The World Bank, UNICEF, and USAID. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099420106132331608/pdf/IDU0977f73d7022b1047770980c0c5a14598eef8.pdf>
- Gichuhi, L. (2022, September 22). The Challenges of Training Female Teachers in Refugee Camps. *INEE Blog*. <https://inee.org/blog/challenges-training-female-teachers-refugee-camps>

- Governo de Angola. (2021). *Voluntary National Review on the Implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development: 2021 Angola*. Governo de Angola.  
[https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/angola\\_vnr\\_2021.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/angola_vnr_2021.pdf)
- GPE. (2020). *Evidence for System Transformation: In-Service Teacher Professional Development*. Global Partnership for Education (GPE).  
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2023-09-in-service-teacher-professional-development.pdf>
- GPE. (2021). *Evidence for System Transformation: 21st Century Skills*. Global Partnership for Education (GPE).  
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2023-09-21st-century-skills.pdf>
- GPE. (2022). *Evidence for System Transformation: Pre-Service Teacher Training*. Global Partnership for Education (GPE).  
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2023-09-pre-service-teacher-training.pdf>
- GPE. (2023). *Evidence for System Transformation: Teachers and Teaching for Gender Equality*. Global Partnership for Education (GPE).  
[https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2023-09-teachers-and-teaching-for-gender-equality\\_0.pdf](https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2023-09-teachers-and-teaching-for-gender-equality_0.pdf)
- GPE KIX. (2020). *Tajikistan Education Sector Analysis*. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange (GPE KIX).  
<https://resources.norrag.org/resource/589/tajikistan-education-sector-analysis>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hennessy, S., D'Angelo, S., McIntyre, N., Koomar, S., Kreimeia, A., Cao, L., Brugh, M., & Zubairi, A. (2022). Technology Use for Teacher Professional Development in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review. *Computers and Education Open*, 3, 100080.  
<https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100080>
- IGAD. (2017). *Djibouti Declaration on Refugee Education*. Right to Education Initiative.  
<https://www.right-to-education.org/resource/djibouti-declaration-refugee-education>
- INEE. (2021). *Teacher Wellbeing Resources Mapping & Gap Analysis*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). <https://inee.org/resources/teacher-wellbeing-resources-mapping-gap-analysis>
- INEE. (2022). *Teachers in Crisis Contexts: Promising Practices in Teacher Well-being, Management and School Leadership*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). <https://reliefweb.int/report/world/teachers-crisis-contexts-promising-practices-teacher-well-being-management-and-school-leadership>
- International Task Force on Teachers for Education. (2020). *A Review of the Use of Contract Teachers in Sub-Saharan Africa*. UNESCO International Task Force on Teachers for

Education.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374581/PDF/374581eng.pdf.multi>

- International Teacher Task Force on Teachers for Education. (2021). *Closing the Gap: Ensuring There are Enough Qualified and Supported Teachers*. UNESCO International Task Force on Teachers for Education. [https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2021-09/Closing%20the%20gap%20-%20Ensuring%20there%20are%20enough%20qualified%20and%20supported%20teachers\\_TTF%20advocacy%20brief%20July%202021\\_v2.pdf](https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2021-09/Closing%20the%20gap%20-%20Ensuring%20there%20are%20enough%20qualified%20and%20supported%20teachers_TTF%20advocacy%20brief%20July%202021_v2.pdf)
- International Task Force on Teachers for Education. (2023). *Women in Teaching: Understanding the Gender Dimension*. UNESCO International Task Force on Teachers for Education. [https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-03/2023\\_March\\_TTF\\_Fact%20sheet%20on%20female%20teachers%20for%20Women%27s%20Day\\_14March.pdf](https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-03/2023_March_TTF_Fact%20sheet%20on%20female%20teachers%20for%20Women%27s%20Day_14March.pdf)
- Játiva, X., Karamperidou, D., Mills, M., Vindrola, S., Wedajo, H., Dsouza, A., & Bergmann, J. (2022). *Time to Teach: Teacher Attendance and Time on Task in West and Central Africa*. UNICEF. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/TTT\\_West%20and%20Central%20Africa.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/TTT_West%20and%20Central%20Africa.pdf)
- Karamperidou, D., Brossard, M., Peirolo, S., & Richardson, D. (2020). *Teacher Attendance and Time on Task in Eastern and Southern Africa*. UNICEF. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Time-to-Teach-Report\\_Teacher-attendance-and-time-on-task-in-Eastern-and-Southern-Africa.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Time-to-Teach-Report_Teacher-attendance-and-time-on-task-in-Eastern-and-Southern-Africa.pdf)
- Karlidag-Dennis, E., Hazenberg, R., & Dinh, A.-T. (2020). Is Education for All? The Experiences of Ethnic Minority Students and Teachers in North-Western Vietnam Engaging with Social Entrepreneurship. *International Journal of Educational Development*, 77, 102224. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102224>
- Keese, J., Thompson, C. G., Waxman, H. C., McIntush, K., & Svajda-Hardy, M. (2023). A Worthwhile Endeavor? A Meta-Analysis of Research on Formalized Novice Teacher Induction Programs. *Educational Research Review*, 38, 100505. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100505>
- Keogh, S. C., Leong, E., Motta, A., Sidze, E., Monzón, A. S., & Amo-Adjei, J. (2021). Classroom Implementation of National Sexuality Education Curricula in Four Low- and Middle-Income Countries. *Sex Education*, 21(4), 432–449. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1821180>
- Kingdom of Eswatini. (2022). *Education Sector Strategic Plan 2022–2034*. Kingdom of Eswatini, Global Partnership for Education (GPE), & UNICEF. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-11-education-sector-strategic-plan-eswatini.pdf>
- Knight, V., Marshall, J., Depradine, K., & Moody-Marshall, R. (2021a). *Country Review. Challenges and Opportunities in the Education System of Saint Lucia* (Working Papers SUMMA. N° 15).

- SUMMA. [https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2022/04/Country\\_review-ST-Luci%CC%81a\\_OK.pdf](https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2022/04/Country_review-ST-Luci%CC%81a_OK.pdf)
- Knight, V., Marshall, J., Depradine, K., & Moody-Marshall, R. (2021b). *Country Review: Challenges and Opportunities in the Education System of Saint Vincent and the Grenadines* (Serie Working Papers SUMMA. N° 16.). SUMMA. [https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2022/04/Country\\_review-St.-Vincent-and-the-Grenadines\\_OK-2.pdf](https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2022/04/Country_review-St.-Vincent-and-the-Grenadines_OK-2.pdf)
- Lall, M. (2021). *Myanmar's Education Reforms A Pathway to Social Justice?* UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787353695>
- Makary, A. (2023, August 10). Schools Shut, Exams Cancelled: War Shatters Sudan's Education Sector. *Reuters*. <https://www.reuters.com/world/africa/schools-shut-exams-cancelled-war-shatters-sudans-education-sector-2023-08-10/>
- Manigat, N. (2023, April 3). Children are Thirsty for School. *Global Partnership for Education (GPE) Education for All Blog*. <https://www.globalpartnership.org/blog/children-are-thirsty-school>
- Mendenhall, M., Gomez, S., & Varni, E. (2018). *Teaching Amidst Conflict and Displacement: Persistent Challenges and Promising Practices for Refugee, Internally Displaced and National Teachers*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266060>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales. (2020). *Stratégie Nationale sur la Question Enseignante au Burkina Faso*. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales, Burkina Faso. [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/burkina\\_faso\\_2020\\_menapln-burkina-faso\\_strategie-nationale-question-enseignante\\_fr.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/burkina_faso_2020_menapln-burkina-faso_strategie-nationale-question-enseignante_fr.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2020). *Analyse du Système Éducatif- Djibouti*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, Djibouti. <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2021-08-analyse-systeme-educatif-djibouti-2020.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique. (2023). *Plan Sectoriel de l'Éducation - Burundi*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, Burundi. <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2023-08-plan-sectoriel-education-burundi-2022-2030.pdf>
- Ministère du Plan. (2020). *Plan National Stratégique de Développement (PNSD) 2019-2023*. Ministère du Plan, République Démocratique du Congo. [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/congo\\_dr\\_pnsd202019-2023.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/congo_dr_pnsd202019-2023.pdf)
- Ministry of Education. (2021). *Kenya Global Partnership for Education (GPE) Compact. Improving Learning Outcomes*. Republic of Kenya, Ministry of Education.

<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-03-kenya-partnership-compact.pdf>

Ministry of Education and Science, Georgia. (2022). *Georgia 2022–2030 Unified National Strategy of Education and Science (unofficial translation)*. Ministry of Education and Science, Government of Georgia.

Ministry of Education and Science of the Republic of Tajikistan. (2022). *Tajikistan 2022–2025 Partnership Compact: Pursuing an Inclusive and Transformative Reform Agenda for Competency-Based Education in Tajikistan*. Ministry of Education and Science, Republic of Tajikistan.

<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-03-Tajikistan-Partnership-Compact.pdf>

Ministry of Education and Sport. (2022). *Educational Partnership Compact for Uganda: Transforming the Education System of Uganda*. Ministry of Education and Sport, Uganda. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-09-Uganda-Partnership-Compact.pdf>

Ministry of Education and Sports, Lao PDR. (2020). *Education and Sports Sector Development Plan 2021–2025*. Ministry of Education and Sports, Lao People's Democratic Republic.

Ministry of Education and Training. (2021). *Vanuatu Education and Training Sector Strategic Plan 2021–2030*. Ministry of Education and Training, Government of Vanuatu.

Ministry of Education, Bangladesh. (2020). *Education Sector Plan for Bangladesh Fiscal years 2020/21–2024/25*. Ministry of Education, Bangladesh. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-12-Bangladesh-ESP.pdf>

Ministry of Education, Heritage and Arts. (2019). *Strategic Plan 2019–2023*. Ministry of Education, Heritage and Arts, Government of Fiji.

Ministry of Education, Science and Technology. (2022). *School Education Sector Plan: For the Nepal School Education Sector 2022/23–2031/32*. Ministry of Education, Science and Technology, Government of Nepal.

Ministry of Education, Yemen. (2019). *Transitional Education Plan 2019–2022*. Ministry of Education, Republic of Yemen.

Ministry of Education, Youth and Sport. (2019). *Education Strategic Plan 2019–2023*. Ministry of Education, Youth and Sport, Kingdom of Cambodia.

MoES. (2022). *Report: Education Joint Sector Review in the Kyrgyz Republic*. Ministry of Education and Science, Kyrgyz Republic.

MoEST. (2022). *Partnership Compact 2021/22–2025/26: Towards Improved Inclusive Student Based Teaching for Quality Learning*. Ministry of Education, Science, and Technology, United Republic of Tanzania.

<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-10-Tanzania-partnership-compact.pdf>

- MoESY & UNICEF. (2019). *Appraisal of the Pre-University Education Strategy 2014–2020*. Ministry of Education, Sport, and Youth, Albania.
- Nakamura, P., Leyew, Z., Molotsky, A., Ranjit, V., & Kamto, K. (2023). Protocol: Language of Instruction in Schools in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(2), e1319. <https://doi.org/10.1002/cl2.1319>
- Naylor, R., Jones, C., & Boateng, P. (2019). *Strengthening the Education Workforce*. Education Commission.
- Ochoa, A. A. C., Thomas, S., Tikly, L., & Doyle, H. (2018). *Scan of International Approaches to Teacher Assessment*. University of Bristol. [https://www.academia.edu/42886671/Scan\\_of\\_International\\_Approaches\\_to\\_Teacher\\_Assessment](https://www.academia.edu/42886671/Scan_of_International_Approaches_to_Teacher_Assessment)
- OECD. (2018). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). [https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i\\_id0bc92a-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_id0bc92a-en)
- Orr, D., Westbrook, J., Pryor, J., Durrani, N., Sebba, J., & Adu-Yeboah, C. (2013). *What are the Impacts and Cost-Effectiveness of Strategies to Improve Performance of Untrained and Under-Trained Teachers in the Classroom in Developing Countries?* University of Sussex. [https://sussex.figshare.com/articles/report/What\\_are\\_the\\_impacts\\_and\\_cost-effectiveness\\_of\\_strategies\\_to\\_improve\\_performance\\_of\\_untrained\\_and\\_under-trained\\_teachers\\_in\\_the\\_classroom\\_in\\_developing\\_countries\\_/23394146](https://sussex.figshare.com/articles/report/What_are_the_impacts_and_cost-effectiveness_of_strategies_to_improve_performance_of_untrained_and_under-trained_teachers_in_the_classroom_in_developing_countries_/23394146)
- Parkes, J., Heslop, J., Ross, F. J., Westerveld, R., & Unterhalter, E. (2016). *A Rigorous Review of Global Research Evidence on Policy and Practice on School-Related Gender-Based Violence*. UNICEF.
- Pota, V., Hennessy, S., Koomar, S., Kreimeia, A., Zubairi, A., Aerts, C., & Gault, C. (2021). *Turning to Technology: A Global Survey of Teachers' Responses to the Covid-19 Pandemic*. T4 Education & EdTech Hub. <https://docs.edtechhub.org/lib/452IQSGM>
- Power, T. (2019). Approaches to Teacher Professional Development in Low-to-Middle-Income Countries. In I. Eyres, R. McCormick, & T. Power (Eds.) *Sustainable English Language Teacher Development at Scale: Lessons from Bangladesh* (pp. 47–65). Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsbury.com/uk/sustainable-english-language-teacher-development-at-scale-9781350043473/>
- Republic of Moldova. (2018). *Moldova National Development Strategy 2030*. Republic of Moldova.
- République du Bénin. (2021). *Revue Conjointe du Secteur de l'Éducation*. République du Bénin.
- République Togolaise. (2020). *Politique Nationale sur les Enseignants*. République Togolaise. [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/togo\\_politique\\_relative\\_aux\\_enseignants\\_2020.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/togo_politique_relative_aux_enseignants_2020.pdf)
- République Tunisienne. (2021). *Rapport National Volontaire sur la Mise en Œuvre des Objectifs de Développement Durable en Tunisie*. République Tunisienne.

[https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/279442021\\_VNR\\_Report\\_Tu\\_nisia.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/279442021_VNR_Report_Tu_nisia.pdf)

- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. G. (Eds.). (2014). *Teacher Motivation: Theory and Practice*. Routledge. <https://www.routledge.com/Teacher-Motivation-Theory-and-Practice/Richardson-Karabenick-Watt/p/book/9780415526845>
- Rodriquez, A. (2023). *Scoping Study: Data Systems and Data Use Challenges in Europe, Asia and the Pacific*. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange (GPE KIX). <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/scoping-study-data-systems-and-data-use-challenges-europe-asia-and-pacific>
- RTI. (2022). *Pre-service Teacher Education (Science of Teaching for Foundational Literacy and Numeracy: A How to Guide)*. RTI International. <https://scienceofteaching.site/wp-content/uploads/2022/11/Pre-service-Teacher-Education-HTG.pdf>
- Sankar, D. (2021). *Uzbekistan Education Sector Analysis: 2021*. UNICEF.
- Santoro, N. (2015). The Drive to Diversify the Teaching Profession: Narrow Assumptions, Hidden Complexities. *Race, Ethnicity, and Education*, 18(6). <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13613324.2012.759934?needAccess=true&role=button>
- Sarwar, M. (2023, July 14). The Azadi Briefing: Taliban Intensifies Efforts to Eradicate Secular Education in Afghanistan. *Radio Free Europe/Radio Liberty*. <https://www.rferl.org/a/azadi-afghanistan-taliban-education/32503707.html>
- Schweisfurth, M. (2015). Learner-Centred Pedagogy: Towards a Post-2015 Agenda for Teaching and Learning. *International Journal of Educational Development*, 40, 259–266. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.011>
- Schweisfurth, M. (2023). Disaster Didacticism: Pedagogical Interventions and the ‘Learning Crisis.’ *International Journal of Educational Development*, 96, 102707. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102707>
- Singal, N., & Ware, H. (2021). *English Language Teachers with Disabilities: An Exploratory Study Across Four Countries*. British Council.
- Singh, R. (2021). *Teachers’ working conditions in state and non-state school*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380078>
- Snilstveit, B., Stevenson, J., Phillips, D., Vojtkova, M., Gallagher, E., Schmidt, T., Jobse, H., Geelen, M., & Pastorello, M. G. (2015). *Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review (Systematic Review 24)*. International Initiative for Impact Evaluation (3ie). [https://www.3ieimpact.org/sites/default/files/2019-05/SR24-education-review\\_2.pdf](https://www.3ieimpact.org/sites/default/files/2019-05/SR24-education-review_2.pdf)
- Trudell, B. (2016). *The Impact of Language Policy and Practice on Children’s Learning: Evidence from Eastern and Southern Africa*. UNICEF. <https://www.unicef.org/esa/sites/unicef.org.esa/files/2018-09/UNICEF-2016-Language-and-Learning-FullReport.pdf>

- UNESCO. 2011. *Women and the Teaching Profession: Exploring the Feminisation Debate*. Commonwealth Secretariat and UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212200/PDF/212200eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2020a). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2020b). *Inclusive Teaching: Preparing All Teachers to Teach All Students*. UNESCO, Global Education Monitoring Report, and International Task Force on Teachers for Education 2030.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447/PDF/374447eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2020c). *Mongolia Education Policy Review: Towards a Lifelong Learning System*. UNESCO.
- UNESCO. (2021a). *Global Education Monitoring Report 2021: Non-State Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?* UNESCO. <https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-12/Global%20Education%20Monitoring%20Report%202021.pdf>
- UNESCO. (2021b). *Re-Imagining the Future of Education Management Information Systems: 'Beyond Head Counts: Leveraging Data Systems to Support Inclusive and Effective Learning for All' (Working paper V.1)*. UNESCO.  
<https://en.unesco.org/sites/default/files/re-imagining-future-of-emis-seminar-wp.pdf>
- UNESCO. (2023a, July 27). *How Uganda's New Teacher Management System Will Transform Schools and Education Planning*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/how-ugandas-new-teacher-management-system-will-transform-schools-and-education-planning>
- UNESCO. (2023b). *Supporting Teachers Through Policy Development: Lessons from Sub-Saharan Africa*. UNESCO. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/supporting-teachers-through-policy-development-lessons-sub-saharan-africa>
- UNESCO. (2023c). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- UNESCO. (2023d, July 27). *UNESCO supports 50,000 Ukrainian teachers to safeguard learning amid war*. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-supports-50000-ukrainian-teachers-safeguard-learning-amid-war>
- UNESCO-UIS. (2016). *The World Needs Almost 69 Million New Teachers to Reach the 2030 Education Goals*. UNESCO Institute for Statistics.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246124>
- UNICEF. (2020). *Nicaragua Country Office Annual Report 2020*. UNICEF.  
<https://www.unicef.org/reports/country-regional-divisional-annual-reports-2020/Nicaragua>
- UNICEF. (2021a). *Country Office Annual Report 2021: South Sudan*. UNICEF South Sudan.  
<https://www.unicef.org/southsudan/media/9741/file/UNICEF-South-Sudan-AR%202021.pdf>

- UNICEF. (2021b). *Pathways to Strengthen the Pre-primary Workforce in Low- and Middle-income Countries*. UNICEF. <https://vbjk.be/storage/files/47a81d68-a3b1-4dc5-8b0b-clf68ad0bff8/report-pathways-to-strengthen-the-pre-primary-workforce-in-low-and-middle-income-countries.pdf>
- UNICEF. (2022). *A Deep Dive into Drivers for School Dropout of Primary School Children in Mozambique*. UNICEF.
- UNICEF South Asia. (2021, July 6). *Teaching Climate Change in South Asia*. UNICEF South Asia. <https://www.unicef.org/rosa/stories/teaching-climate-change-south-asia>
- UNICEF Yemen. (2023, June 2). *Training Teachers on Psychosocial Support (PSS) Gives Conflict-Affected Children Access to Education*. UNICEF Yemen <https://www.unicef.org/yemen/stories/training-teachers-psychosocial-support-pss-gives-conflict-affected-children-access>
- Uralova, N. (2022, March 14). *Uzbekistan's Teacher Exodus is a Multi-Layered Problem*. CABAR.Asia. <https://cabar.asia/en/uzbekistan-s-teacher-exodus-is-a-multi-layered-problem>
- USP, & Pacific Islands Forum Secretariat. (2018). *Pacific Regional Education Framework (PacREF) 2018–2030: Moving Towards Education 2030*. University of the South Pacific & Pacific Islands Forum Secretariat.
- Vavrus, F., & Bartlett, L. (2012). *Comparative Pedagogies and Epistemological Diversity: Social and Materials Contexts of Teaching in Tanzania*. *Comparative Education Review*, 56(4), 634–658. JSTOR. <https://doi.org/10/ggcr27>
- West, H., Hinz, K., Séguin, T., Amenya, D., Bengtsson, S., & Cameron, L. (2022). *Teacher Management in Refugee Settings: Kenya*. Education Development Trust & UNESCO.
- Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J., & Salvi, F. (2013). *Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries. Final Report*. *Education Rigorous Literature Review* (Education Rigorous Literature Review). Department for International Development, University of Sussex.
- World Bank. (2020a). *The Promise of Education in Indonesia*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/658151605203420126/pdf/The-Promise-of-Education-in-Indonesia.pdf#page=80&zoom=100,0,0>
- World Bank. (2020b). *Timor-Leste National Education Plan 2020–2024: Updating the National Education Strategic Plan (NESP 2020–30)*. World Bank.
- World Bank. (2021). *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/517851626203470278/pdf/Loud-and-Clear-Effective-Language-of-Instruction-Policies-For-Learning.pdf>
- World Bank. (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, and the Bill & Melinda Gates Foundation (BMGF). <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416->

0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf

- World Bank. (2023). *Learning Recovery to Acceleration: A Global Update on Country Efforts to Improve Learning and Reduce Inequalities*. World Bank.  
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099071223174514721/pdf/P179960038bed500a08dfc0489b6fa2254a.pdf>
- Yoon, K. S. (2007). *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

## ANEXO 1

Este anexo presenta datos sobre la participación de los países en los diferentes flujos de datos. Al ser un estudio limitado realizado en un período de tiempo limitado, hubo limitaciones para garantizar que los representantes de todos los países socios de la GPE pudieran participar en la recopilación de datos. Hubo una serie de factores que podrían haber afectado la participación, incluyendo el cronograma de las actividades, que se organizaron con una a tres semanas de anticipación y pueden haber tenido lugar durante feriados nacionales u otros períodos de trabajo más limitado, y los límites del alcance de cada centro regional para contactar y reclutar participantes. Algunos participantes pudieron unirse a los eventos de recopilación de datos, pero la mala conectividad a Internet limitó su capacidad para unirse a la conversación. Finalmente, la participación también tuvo que depender de la capacidad del representante para participar en los ejercicios, incluyendo su voluntad de compartir abiertamente y, en vista que las actividades de investigación se llevaron a cabo en cinco idiomas, su dominio de los idiomas utilizados. Como tal, los países que son más activos en las actividades del centro y que participaron activamente en cada uno de los ejercicios de recopilación de datos están más representados en este estudio exploratorio. En los centros donde los participantes nacionales son menos activos, los contextos de esos países pueden estar menos representados en los datos, o los datos pueden limitarse a fuentes documentales.

Los países representados para cada flujo de datos se enumeran aquí. Los 85 países socios de la GPE estuvieron representados a través de la literatura, por lo que la siguiente información solo comenta sobre encuestas, grupos focales, entrevistas y actividades de validación.

### África 19

**Respuestas a la encuesta:** Etiopía, Gambia, Ghana, Kenia, Lesotho, Malawi, Mozambique, Nigeria, Ruanda, Sierra Leona, Somalia, Sudán del Sur, Tanzania, Uganda, Zambia, Zimbabue

**FGD, entrevistas y actividades de validación:** Eritrea, Etiopía, Gambia, Kenia, Lesotho, Malawi, Ruanda, Sierra Leona, Somalia, Uganda, Zambia, Zimbabue

### África 21

**Respuestas a la encuesta:** Benin, Burkina Faso, Cabo Verde, Camerún, Chad, Comoras, Costa de Marfil, Guinea, Guinea-Bissau, República Centroafricana, Madagascar, Malí, Mauritania, Níger, República del Congo, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Togo

**FGD, entrevistas y actividades de validación:** Benin, Camerún, Chad, Comoras, Costa de Marfil, Guinea, Guinea-Bissau, Madagascar, Mauritania, Níger, República del Congo, Senegal, Togo

## **Europa del Este, Medio Oriente y Norte de África, Asia y el Pacífico (EMAP)**

**Respuestas a la encuesta:** Bangladesh, Bután, Camboya, Georgia, República Kirguisa, República Democrática Popular de Laos, Maldivas, Moldavia, Mongolia, Nepal, Pakistán, Papua Nueva Guinea, Sudán, Tayikistán, Uzbekistán, Vietnam, Yemen

**FGD, entrevistas y actividades de validación:** Bangladesh, Bután, Camboya, Georgia, República Kirguisa, República Democrática Popular de Laos, Maldivas, Moldavia, Mongolia, Nepal, Pakistán, Papua Nueva Guinea, Sudán, Tayikistán, Timor Leste, Uzbekistán, Vietnam, Yemen

## **América Latina y el Caribe (LAC)**

**Respuestas a la encuesta:** Dominica, El Salvador, Grenada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Nicaragua, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas

**FGD, entrevistas y actividades de validación:** Dominica, El Salvador, Grenada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Nicaragua, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas