



Transformar la enseñanza desde dentro

Tendencias actuales en la situación y el desarrollo del personal docente

Día Mundial de los Docentes 2022

El 5 de octubre, Día Mundial de los Docentes, es una oportunidad anual para celebrar la labor de los docentes y todos los profesionales conexos por su inestimable contribución a la formación de los ciudadanos y de las comunidades. También es un momento para la reflexión y el análisis crítico de la situación profesional de los docentes y de los retos a los que se enfrentan.

Este documento tiene por objeto describir de manera contextual, a partir de los datos, los principales problemas a los que se enfrentan los docentes de todo el mundo tras la pandemia de COVID-19, con la intención de fundamentar los debates que se mantendrán en las diversas sesiones que tendrán lugar para celebrar este día internacional en 2022. También servirá como base para la acción futura y los compromisos mundiales encaminados a ayudar estratégicamente a los docentes a innovar y transformar la enseñanza desde dentro.

UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO, que es el organismo de las Naciones Unidas especializado en educación, ejerce un liderazgo a nivel mundial y regional para impulsar el progreso y fortalece la resiliencia y la capacidad de los sistemas nacionales para atender a todos los estudiantes. La UNESCO lidera además los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, haciendo especial hincapié en la igualdad de género y en África a través de todas sus acciones.



unesco

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

La agenda mundial Educación 2030

En calidad de organismo de las Naciones Unidas especializado en educación, se le ha encomendado a la UNESCO dirigir y coordinar la agenda Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial orientado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La educación, que es fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”*. El Marco de Acción Educación 2030 ofrece orientación para la consecución de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

© UNESCO 2022



Este documento está disponible en acceso abierto bajo la licencia Atribución-CompartirIgual 3.0 Organizaciones intergubernamentales (CC BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.es>). Al utilizar su contenido, los usuarios aceptan sujetarse a los términos de uso del repositorio UNESCO Publicaciones en Acceso (<https://es.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>).

Las designaciones empleadas y la presentación de materiales en este documento no entrañan la expresión de una opinión por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) con respecto a la situación jurídica de ningún país, territorio, ciudad o zona, ni de sus autoridades, y tampoco con respecto a la demarcación de sus fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en este documento pertenecen al autor; no son necesariamente las de la UNESCO, y no comprometen a la organización.

Foto de portada: Monkey Business Images/Shutterstock.com

Diseñado por la UNESCO

Introducción

La pandemia de COVID-19 ha sido un período difícil para la educación, al igual que para otros sectores. Pero las crisis no solo constituyen un reto, sino también una oportunidad de renovación. La pandemia mostró que solo podremos superar los desafíos del siglo XXI — tales como el cambio climático, el rápido desarrollo tecnológico y la creciente desigualdad— si trabajamos juntos, y la educación debe reflejar este cambio esencial.

La educación siempre ha sido importante para promover la transformación de las sociedades; por tanto, para construir un futuro sostenible, es necesario transformar la educación. Como demostró la pandemia, si queremos un futuro mejor necesitamos sistemas educativos flexibles y adaptables que puedan contribuir a hacer frente a las causas profundas de las desigualdades. En esta transformación, los docentes son clave como agentes de cambio. La pandemia de COVID-19 demostró su capacidad de adaptar la enseñanza a las nuevas exigencias en materia de contenido y organización —entre otras—, de lograr que la educación sea más pertinente y de fomentar el aprendizaje incluso en los contextos más difíciles. La crisis mostró que la educación puede cambiar, pero para que este cambio se produzca, es necesario apoyar a los docentes a desempeñar su papel y empoderarlos adecuadamente.

Esta cuestión se señala en el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2021). En él se exige un nuevo contrato social para la educación, y se hace hincapié en que esta no solo consiste en transmitir conocimientos: también debe impartir los valores, las normas, los compromisos y los principios que conforman la coexistencia global y contribuyen a forjar ciudadanos del mundo capaces de trabajar juntos en favor de un futuro sostenible y pacífico. En el informe se destacan las cuatro cuestiones que deben acometerse para reimaginar la enseñanza y la profesión docente y situar a los docentes en el centro del proceso de transformación. En primer lugar, debe reformularse la docencia como una profesión colaborativa, comenzando por reconocer que los docentes son profesionales reflexivos cuyos conocimientos son útiles para sus alumnos, para otros docentes y para los sistemas educativos. En segundo lugar, es necesario reconocer que el desarrollo profesional del personal docente dura toda la vida y se fomenta a través de comunidades de práctica, del aprendizaje entre pares y de otras oportunidades de educación permanente. En tercer lugar, para transformar la enseñanza y mejorar la educación a través de la mejora de las condiciones laborales y la situación de los docentes, en parte con objeto de que la profesión resulte más atractiva para las generaciones más jóvenes y así poder hacer frente a la escasez de profesionales, es necesario contar con la solidaridad pública. Por último, en el informe se considera el papel de los docentes más allá de las escuelas, y se examina su función en la adopción de decisiones y en el debate público sobre la educación, función para la cual requieren no solo autonomía, sino también apoyo.

Una de las principales esferas temáticas de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación, convocada por el Secretario General de las Naciones Unidas y celebrada en septiembre de 2022, se centró en el personal docente, la enseñanza y la profesión docente. En la Cumbre se reconoció que, para lograr una transformación en la educación, es necesario profesionalizar, formar, motivar y apoyar a los trabajadores del sector educativo. Por ejemplo, en un análisis de 106 declaraciones nacionales de compromiso (Center for Global Development [CDG], 2022), se determinó que los temas más citados eran la enseñanza y el aprendizaje. En un documento de debate elaborado a través de consultas mundiales a una amplia variedad de partes interesadas, se señalaron las principales dificultades que presenta la transformación de los docentes, la enseñanza y la profesión docente, así como estrategias y recomendaciones para lograr este cambio (UNESCO, Organización Internacional del Trabajo [OIT] y Equipo Especial sobre Docentes, 2022). A partir del documento, se elaboraron tres esferas de actuación con miras a apoyar y empoderar a los docentes y al personal del sector educativo:

- Acelerar los esfuerzos dirigidos a **mejorar la situación y las condiciones laborales de los**

docentes con objeto de que la profesión docente resulte más atractiva, a través de un intenso diálogo social y de la participación de los docentes en la adopción de decisiones en materia de educación.

- Acelerar el ritmo y **mejorar la calidad del desarrollo profesional del personal docente** a través de la adopción de políticas nacionales integrales para el personal docente.
- **Mejorar la financiación del personal docente** a través de estrategias nacionales de reforma integradas, de una gobernanza funcional eficaz y de estrategias financieras destinadas exclusivamente a este fin.

Este año, el Día Mundial de los Docentes se inspira en el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación y en la Cumbre sobre la Transformación de la Educación. Si bien muchas de las consecuencias de la pandemia aún no se reflejan en las estadísticas nacionales e internacionales en materia de educación, este documento de antecedentes tiene por objeto describir de manera contextual, a partir de los datos, los principales problemas a los que se enfrentan los docentes en todo el mundo tras la pandemia de COVID-19, con la intención de fundamentar los debates que se mantendrán en las diversas sesiones que tendrán lugar para celebrar este día internacional en 2022. También servirá como base de la acción futura y los compromisos mundiales encaminados a ayudar estratégicamente a los docentes a innovar y transformar la enseñanza desde dentro.

APARTADO 1: La persistente escasez de personal docente

Para lograr la educación primaria y secundaria universal, es urgente aumentar la oferta de docentes cualificados, pero la escasez persiste, sobre todo en el África subsahariana. Entre el personal docente y los directivos escolares siguen predominando los desequilibrios de género, y el abandono del puesto de trabajo sigue teniendo un gran impacto en el número de docentes disponibles.

La meta 4.c de los Objetivos de Desarrollo Sostenible señala la urgencia de aumentar la oferta de docentes cualificados para 2030. Esto es fundamental para lograr la meta 4.1, la educación primaria y secundaria universal, la cual es esencial para mejorar los resultados de los alumnos y, por tanto, transformar la educación. En 2016, el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS por sus siglas en inglés) calculó que, para lograr la educación primaria y secundaria universal y cumplir la promesa del ODS 4 para 2030, se necesitarían 68,8 millones más de docentes (24,5 millones más en la enseñanza primaria y 44,3 millones más en la secundaria). El déficit varía considerablemente de una región a otra; las mayores carencias se registran en el África subsahariana (17 millones) y en Asia Meridional (15 millones) (UIS, 2016).

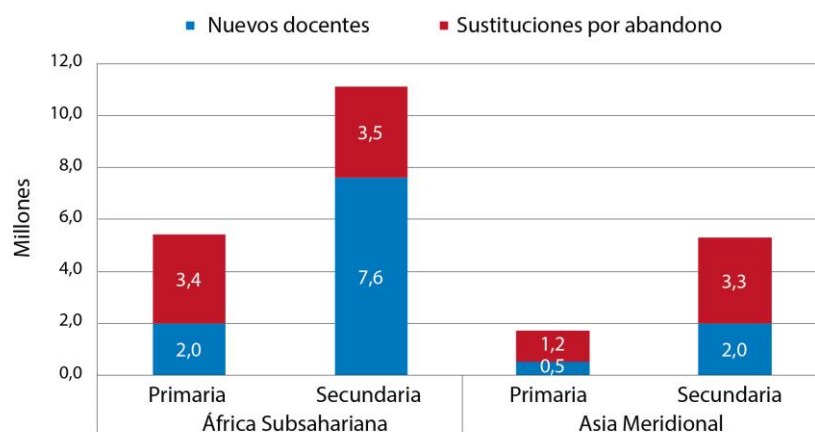
En 2022, siguen faltando docentes en todas las regiones del mundo, en especial en aquellas en las que la población en edad escolar aumenta rápidamente. En la mayoría de los países de ingreso alto en los que ya se ha logrado o se está a punto de lograr la educación primaria y secundaria universal, la demanda de docentes es relativamente baja debido a que el número de niños y jóvenes en edad escolar a menudo crece lentamente, se encuentra estancado o está disminuyendo. No obstante, desde que se retomó la enseñanza presencial tras el cierre de las escuelas a causa de la COVID-19, varios países de ingreso alto han notificado una falta de docentes: se necesitan 9.100 maestros de primaria en los Países Bajos (Paudal, 2022), 4.000 en Francia (Albert *et al.*, 2022), 2.558 en el Japón (Takahama y Ujioka, 2022) y muchos más en los Estados Unidos (Natanson, 2022).

En numerosos países de ingreso bajo y algunos de ingreso mediano, sobre todo en África y Asia Meridional, la población en edad escolar está aumentando rápidamente debido a la elevada tasa de natalidad; por tanto, es probable que aumente la demanda de docentes, lo que exigirá un considerable aumento de los presupuestos de educación.

En la figura 1, basada en el análisis más reciente llevado a cabo por el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, se observa que las dos regiones más necesitadas siguen estando muy lejos de contar con el número de docentes requerido para cumplir las metas. En el África subsahariana hacen falta 16,5 millones más de docentes para lograr el ODS 4: 5,4 millones en la educación primaria y 11,1 en la secundaria. Estas cifras incluyen los nuevos puestos docentes que se necesitarán para expandir la educación, así como para sustituir a los docentes que abandonan su puesto de trabajo. Es la primera vez que el déficit de docentes aumenta; esto se debe a que el aumento del personal docente no es proporcional al de la población en edad escolar, agravado por un incremento del número de niños sin escolarizar en el África subsahariana: las nuevas estimaciones sugieren que en 2021 había 98 millones de niños sin escolarizar (UIS/Informe GEM, 2022), frente a los 93,3 millones registrados en 2018 (UIS, 2016b).

En el África subsahariana hacen falta 16,5 millones más de docentes para lograr el ODS 4: 5,4 millones en la educación primaria y 11,1 en la secundaria. Estas cifras incluyen los nuevos puestos docentes que se necesitarán para expandir la educación, así como para sustituir a los docentes que abandonan su puesto de trabajo.

Figura 1: Número de docentes necesario en el África subsahariana y en Asia Meridional para cumplir las metas en materia de educación primaria y secundaria fijadas para 2030 (2021)

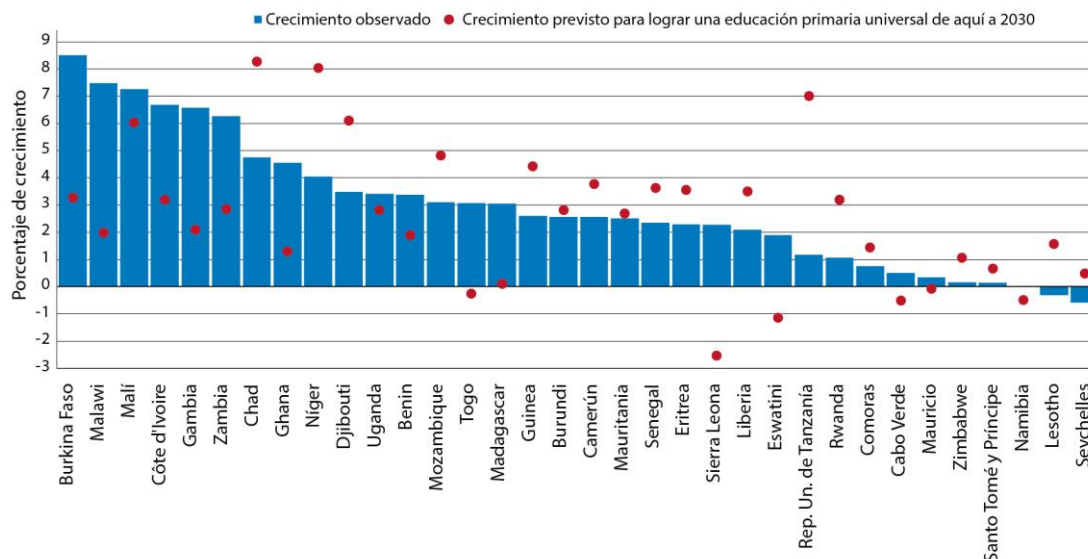


Fuente: Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2022a (basado en datos del 15 de septiembre de 2022).

Al comparar las actuales tasas anuales de crecimiento del personal docente de primaria con las necesidades previstas en el África subsahariana, se observa que varios países no están en vías de lograr la educación primaria universal para 2030, en particular el Chad y el Níger, que necesitan aumentar el número de maestros de primaria en más de un 8% anual para duplicar el número de docentes de primaria y así lograr la educación primaria universal. Se necesitan relativamente menos maestros cuando el aumento anual del personal docente supera las necesidades previstas, como ocurre, por ejemplo, en Burkina Faso, Gambia, Ghana, Malawi y Sierra Leona (figura 2). No obstante,

para que este crecimiento se mantenga se requerirá un esfuerzo considerable, en particular durante la fase de recuperación de la COVID-19, en la que pueden surgir más limitaciones.

Figura 2. Aumento anual actual del número de docentes en los países del África subsahariana, y aumento necesario para lograr la enseñanza primaria universal de aquí a 2030



Fuente: Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2022a (basado en datos del 15 de septiembre de 2022).

En lo que respecta a Asia Meridional, los nuevos cálculos prevén que serán necesarios 7 millones de docentes adicionales para 2030 (1,7 millones en la educación primaria y 5,3 millones en la educación secundaria), una reducción considerable con respecto a las previsiones anteriores. La previsión a la baja en lo relativo al número de docentes de primaria puede atribuirse a los grandes avances hacia la consecución de la educación primaria universal logrados en Bangladesh y la India, así como a la disminución de las tasas de natalidad (Arora, 2021; Bora *et al.*, 2021; Departamento de Asuntos Económicos y Sociales [DAES], 2022; Pearce, 2021). En otros países de la región —el Afganistán y el Pakistán—, el número de docentes de enseñanza primaria tendría que aumentar aproximadamente el 50% o más del 10% anual para lograr la educación primaria universal de aquí a 2030.

En ambas regiones se necesita un mayor número de docentes de enseñanza secundaria que de enseñanza primaria debido a la mayor capacidad de expansión en ese nivel. En la mayoría de los países del África subsahariana, las necesidades anuales previstas son mucho mayores que las tasas de crecimiento actuales, lo que significa que habrá muy pocos docentes disponibles para lograr la educación secundaria universal en 2030. El personal docente de secundaria debe aumentar más del 15% anual en el Chad, Etiopía, Malawi, el Níger, la República Centroafricana y la República Unida de Tanzania. En Asia Meridional, las tasas de crecimiento del personal docente de secundaria deben alcanzar el 9% anual en el Pakistán y el 5% en Bangladesh. El reciente incremento del personal docente de secundaria registrado en la India sugiere que este país podría estar avanzando hacia la educación secundaria universal, pero mantener esta elevada tasa de expansión y contratar suficientes docentes constituye todo un desafío (UNESCO, 2021).

Más recientemente, el déficit de docentes en Europa se ha convertido en una preocupación, agravada por la escasez de mano de obra mundial tras la COVID-19. En Suecia, por ejemplo, se prevé que de aquí a 2035 habrá que formar a 153.000 docentes para reemplazar a los que se jubilan o abandonan su puesto (Albert *et al.*, 2022). Algunos países están adoptando nuevas estrategias de contratación, entre ellas el aumento del uso de docentes con contratos temporales. En Italia, cuyos docentes se cuentan, en promedio, entre los de mayor edad de la región, 150.000 puestos docentes ya han sido cubiertos por personal con contratos temporales. Francia también tiene previsto

contratar a docentes con contratos temporales, a los que se impartirán formas muy breves de formación de “emergencia” (RFI, 2022).

La contratación de docentes con contratos temporales presenta problemas en términos de cualificaciones y sostenibilidad, por lo que es necesario encontrar mejores soluciones a largo plazo. Indonesia, por ejemplo, está contratando a 1 millón de docentes con contratos temporales, pero ha puesto en marcha exámenes para que se conviertan en funcionarios públicos (Secretario del Gabinete de la República de Indonesia, 2021).

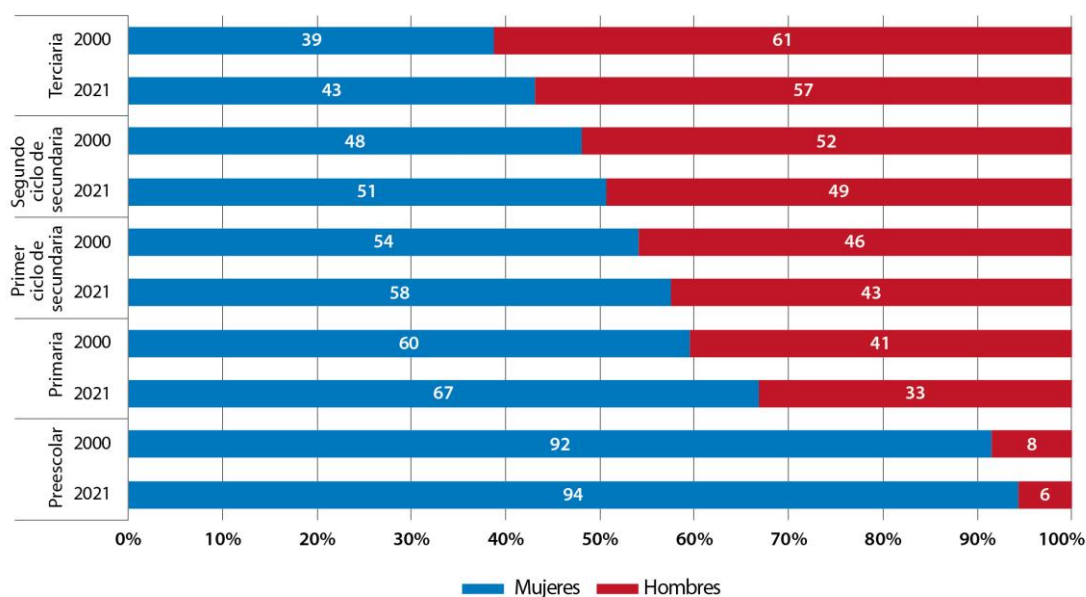
La representación de los géneros en la enseñanza es desigual

La participación de las mujeres en la profesión docente se caracteriza por las mismas desigualdades de género que la sociedad en general, lo que plantea problemas a las docentes en su vida y su desarrollo profesional, y también repercute en la calidad de la educación y la demanda de educación.

Se ha demostrado que el género influye en las actitudes, las aspiraciones profesionales y los logros de los estudiantes (Beilock *et al.*, 2010; Dee, 2005). En la decisión de una persona de convertirse en docente a veces influyen los modelos a seguir que ha conocido previamente en el aula. Los datos muestran una estrecha correlación: en los países con una menor proporción de mujeres en el personal docente de primaria se registra una baja tasa de matriculación de mujeres en la educación secundaria, la cual es un requisito previo para acceder a la formación docente. Si bien existen otros factores que afectan a la transición a niveles educativos superiores, no puede descartarse la falta de modelos a seguir (UIS, 2010). Los estereotipos de género y la falta de personal docente masculino en los primeros niveles educativos también influyen en la menor participación de los niños en la educación (UNESCO, 2022).

Globalmente, cuanto mayor es el nivel educativo, menor es el porcentaje de mujeres en la educación, lo que las pone en desventaja, ya que un nivel educativo más alto por lo general implica una mejor situación laboral y un mejor salario.

La situación de los docentes también tiene una dinámica de género. Por ejemplo, la proporción de mujeres y de hombres está muy relacionada con el nivel educativo en el que se trabaja. La figura 3 muestra que, globalmente, cuanto mayor es el nivel educativo, menor es el porcentaje de mujeres en la educación, situación que las pone en desventaja, ya que por lo general un nivel educativo más alto implica una mejor situación laboral y un mejor salario. En 2020, el 92% de los maestros de preescolar eran mujeres, y estas constituían más de la mitad de todos los docentes de todos los niveles, excepto en la educación terciaria, en la que representaban el 43%. La feminización de la profesión ha seguido aumentando con el paso del tiempo. Ha aumentado la proporción de mujeres en el nivel terciario, pero faltan hombres sobre todo en los niveles inferiores de la enseñanza.

Figura 3. Desglose por sexo de los docentes a escala mundial, 2000 y 2021

Fuente de los datos: Base de datos del IEU (2022a) (consultada el 15 de septiembre de 2022).

La figura 4 muestra que también existen grandes diferencias regionales. En 2020, las mujeres representaban alrededor o más de tres cuartas partes de los docentes de primaria en Asia Central, Europa y América del Norte, América Latina y el Caribe, y Asia Oriental y Sudoriental. La única región en la que las mujeres eran minoría en la educación primaria era en el África subsahariana, donde representaban el 46% en 2020. El porcentaje de mujeres en la enseñanza primaria ha aumentado desde 2000 en Oceanía y Asia Meridional, donde previamente había más hombres que mujeres. La composición del personal docente por género también varía dentro de una misma región. Por ejemplo, en el África subsahariana, en 2020 las mujeres eran mayoría en África Meridional —el 75% en Lesotho y el 74% en Botswana—, pero en el Chad, Liberia y el Togo solo 1 de cada 5 docentes eran mujeres.

La desigualdad de género sigue presente en el personal directivo de las escuelas.

El personal directivo desempeña una importante función, ya que proporciona orientaciones y define el entorno general de aprendizaje, y el género puede influir en el tipo de entorno que los directivos escolares fomenten. Los datos procedentes de varios países de ingreso alto y mediano alto muestran que en el primer ciclo de secundaria, a pesar de los altos porcentajes de personal docente femenino, las mujeres están insuficientemente representadas en los puestos directivos, lo cual afecta no solo a la equidad laboral, sino también a los entornos escolares. Por ejemplo, en el Japón, la República de Corea y Türkiye, la mitad o más de los docentes de primer ciclo de secundaria eran mujeres, pero en la República de Corea estas representaban menos del 20% de los directores; y en el Japón y Türkiye, menos del 10% (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019). Tampoco estaban adecuadamente representadas en África Central y Occidental, ya que constituían el 15% o menos del personal directivo escolar en Burkina Faso, el Chad, Côte d'Ivoire, la República Democrática del Congo, el Senegal y el Togo. En cambio, constituían el 54% del personal directivo de las escuelas de primer ciclo de secundaria de Madagascar, a pesar de que suponían solo el 42% del personal docente de dicho nivel educativo (Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN [PASEC], 2020).

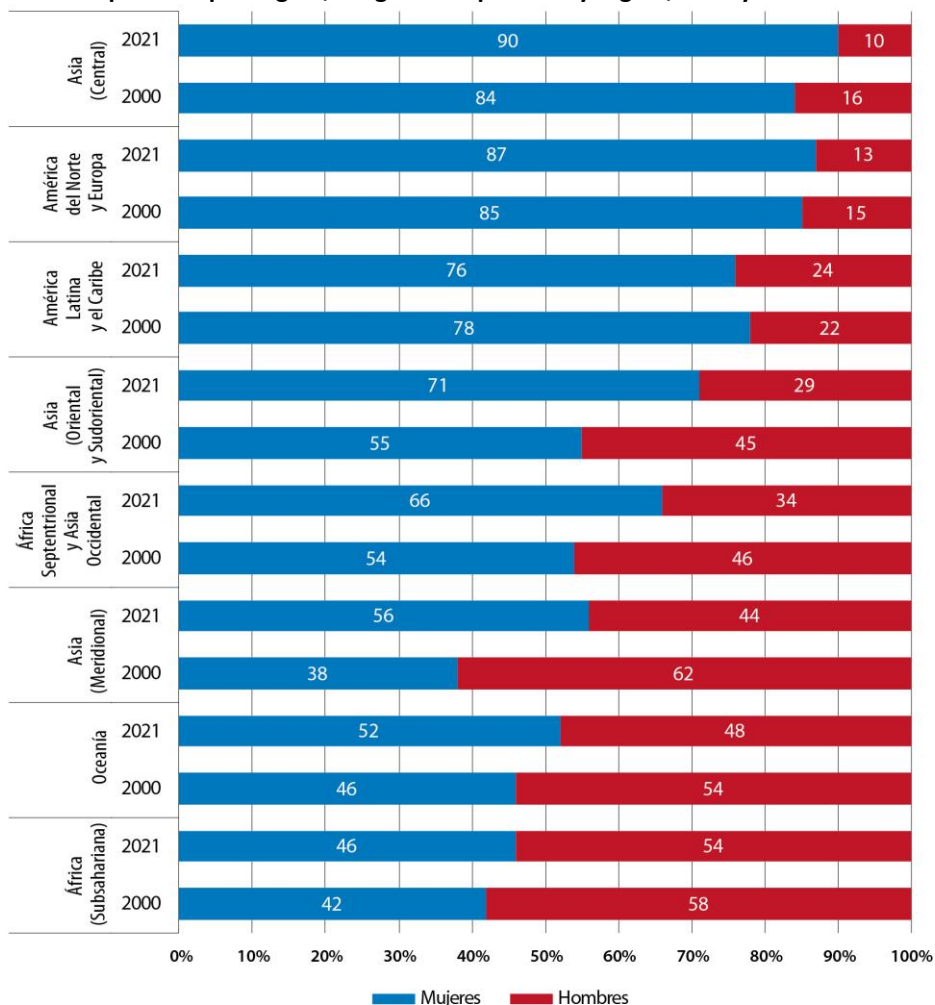
Los docentes siguen abandonando la profesión y el absentismo ha aumentado.

El abandono es motivo de preocupación, ya que impide constituir y mantener una fuerza de trabajo docente de calidad. No solo significa la pérdida de docentes experimentados; también supone gastos

adicionales para la formación y la contratación del personal sustituto, lo cual resulta difícil para los países con presupuestos educativos ya sobrecargados. La pérdida de personal durante el curso escolar puede tener graves consecuencias para los alumnos y su aprendizaje, en especial cuando resulta difícil encontrar docentes con experiencia y formación.

El abandono tiene muchas causas, entre ellas la falta de incentivos financieros, las malas condiciones laborales, la gran carga de trabajo, la falta de preparación, la falta de apoyo administrativo, el inadecuado diseño de las aulas y la falta de recursos didácticos. Otra de las causas de abandono es la emigración en busca de mejores oportunidades (UNESCO, 2018).

Figura 4: Docentes de primaria por región, desglosados por sexo y región, 2000 y 2021



Fuente de los datos: Base de datos del IEU (2022a) (consultada el 15 de septiembre de 2022).

Nota: Los datos de Oceanía no incluyen Australia y Nueva Zelandia.

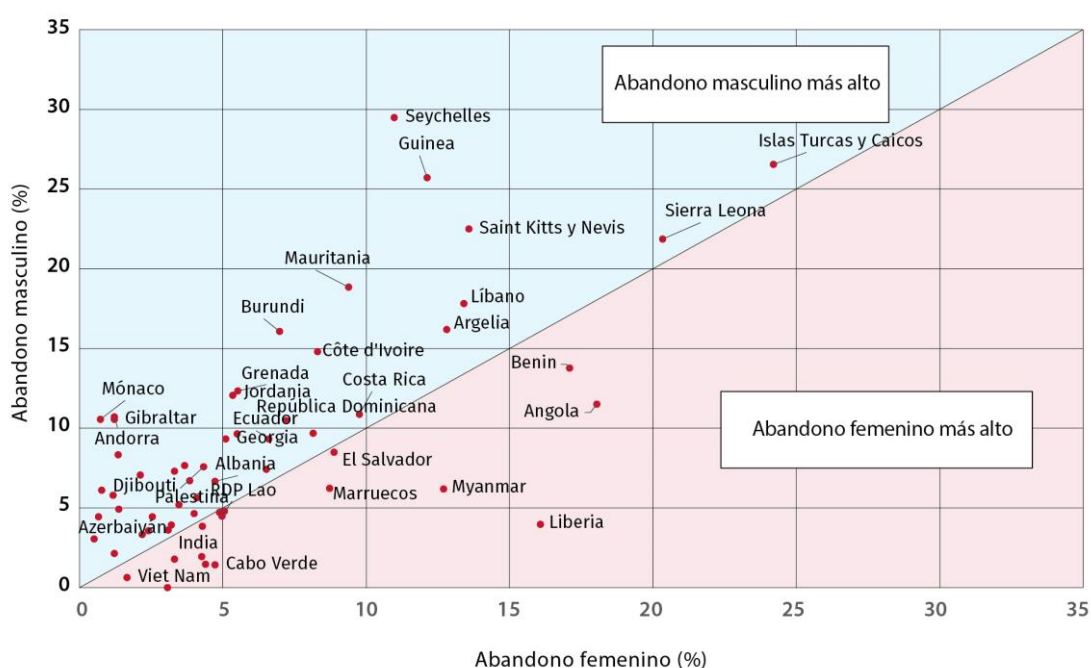
La figura 5 muestra las tasas de abandono desglosadas por sexo, correspondientes al 2021 o al año más reciente, en países de diversos niveles de ingreso. El abandono de docentes puede ser inestable y variar considerablemente de un año a otro, aunque las tasas siguen siendo muy altas en, por ejemplo, Argelia, el Líbano, Sierra Leona y las islas Turcas y Caicos.

El género también puede ser un factor determinante en el abandono. Los hombres tienen más oportunidades que las mujeres en el mercado laboral local de varias economías nacionales, lo que puede dar lugar a que los hombres abandonen la profesión docente más que las mujeres (Mulkeen, 2010). Entre los hombres, la tasa de abandono al menos duplicaba la de las mujeres en países como Burundi, China, Côte d'Ivoire, Granada, Jordania, Mongolia y Saint Kitts y Nevis.

Las mujeres también abandonan la profesión por muchas razones, entre ellas el embarazo y el cuidado de los niños, las malas condiciones laborales para las mujeres en las zonas rurales —incluida la falta de alojamiento adecuado y de seguridad— o el deseo de encontrar un puesto de trabajo más cerca de su familia (Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2010; Mulkeen *et al.*, 2017; Stromquist *et al.*, 2013). La tasa de abandono entre el personal docente de sexo femenino era de aproximadamente el doble que entre los hombres en, por ejemplo, Angola, Myanmar y las Islas Vírgenes Británicas.

Mientras tanto, durante los tres años de pandemia (2020-2022), alrededor de la mitad de los países que proporcionaron datos notificaron un aumento del absentismo docente en la educación primaria y secundaria, con ligeras variaciones según el grupo de ingresos al que perteneciera el país. Si bien pocos países de ingreso bajo y medio bajo proporcionaron información sobre el absentismo entre los docentes, los datos sugieren que constituyó un problema en todo el mundo (UNESCO *et al.*, 2022).

Figura 5: Abandono de docentes en la educación primaria, 2021 o datos más recientes disponibles



Fuente de los datos: Base de datos del UIS (2022a) (consultada el 15 de septiembre de 2022).

Recomendaciones

Durante la Cumbre sobre la Transformación de la Educación, celebrada en septiembre de 2022, la comunidad internacional acordó que era necesario tomar medidas para hacer frente a la persistente escasez de docentes y la falta de diversidad en la profesión docente, incluida la falta de igualdad de género. Para paliar la escasez de personal docente, los sistemas educativos deben:

- Mejorar la situación y el estatus social de la profesión docente para atraer a más candidatos mediante el refuerzo del diálogo social y la participación de los docentes en la adopción de decisiones relativas a la educación.
- Formular y aplicar políticas docentes que calculen y costeen las necesidades de expansión de la fuerza de trabajo docente, integren progresivamente a los docentes con contratos temporales en la función pública, y mejoren las condiciones contractuales.
- Mejorar la financiación de los docentes mediante estrategias nacionales integradas de reforma y una gobernanza eficaz; a tal fin, asignar del 4% al 6% del PIB o del 15% al 20% del gasto público a la educación.

- Promover la igualdad de género en la profesión docente, corregir los sesgos de género en las diferentes especializaciones y niveles educativos, y apoyar a las mujeres para que asuman funciones directivas.
- Establecer procesos de cualificación y acreditación más flexibles que proporcionen múltiples puntos de acceso a la docencia a fin de atraer más candidatos a la profesión, pero, a la vez, mantener los estándares de calidad.

APARTADO 2: Las condiciones de trabajo de los docentes. ¿Cómo se valora la profesión docente?

La elevada proporción de alumnos por docente sigue presionando a los maestros, y la pandemia de COVID-19 ha aumentado su carga de trabajo, lo cual se ve agravado por la inadecuada cantidad de horas de trabajo que a veces deben dedicar a las actividades no docentes. En la mayoría de los países, los salarios no son competitivos, y habría que prestar a los docentes más apoyo psicosocial para mejorar su bienestar.

Para mejorar la situación de la profesión, atraer y retener a los docentes, e incorporarlos como agentes activos en la transformación de la educación, es esencial ofrecerles buenas condiciones laborales. Sin embargo, son demasiados los docentes que tienen contratos inseguros, bajos salarios, poco reconocimiento y una gran carga de trabajo, lo cual los desmotiva y promueve el abandono de la profesión (Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2020b). Para transformar la educación y garantizar su calidad, es fundamental comprometerse a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, reconocer su situación e invitarlos a participar en el diálogo social y la adopción de decisiones.

Son demasiados los docentes que trabajan en malas condiciones, con contratos inseguros, bajos salarios, escaso reconocimiento y una gran carga de trabajo, lo cual los desmotiva y promueve el abandono de la profesión.

El número de alumnos por clase y la proporción de alumnos por docente capacitado siguen siendo elevados

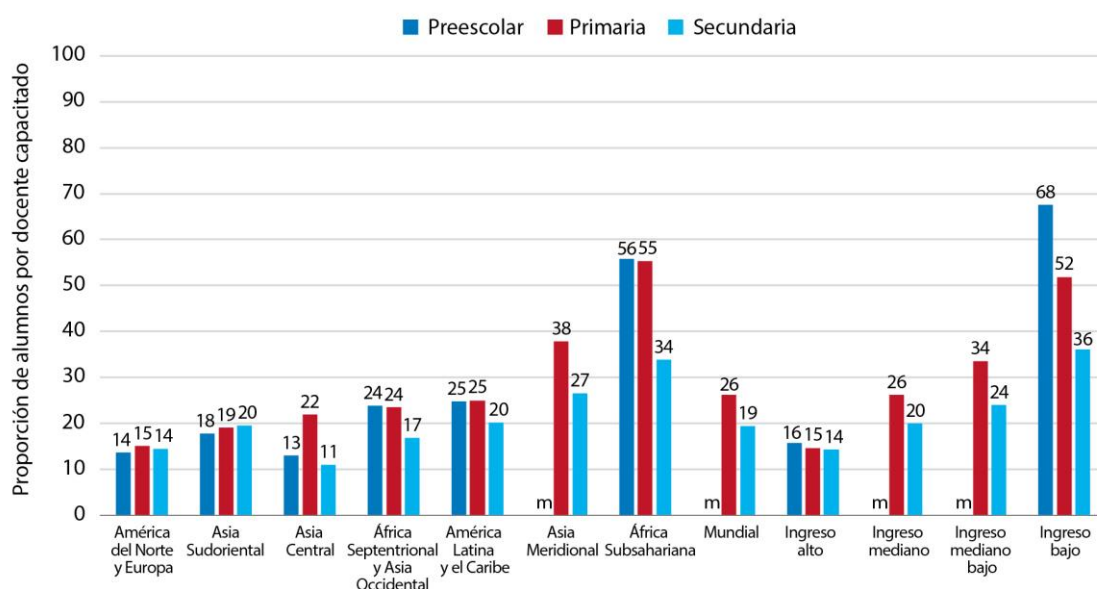
Un factor que afecta en gran medida a las condiciones de trabajo de los educadores es la proporción de alumnos por docente. Una proporción elevada posiblemente indica que existe una gran demanda y que el personal docente está sobrecargado, mientras que una proporción baja puede que signifique que se dispone de capacidad adicional. La proporción de alumnos por docente en la educación primaria es mayor que en la secundaria, lo que puede atribuirse en parte a la prevalencia de escuelas de aula única y a la tendencia de los maestros de primaria a impartir todas las asignaturas, mientras que los profesores de secundaria se centran en solo una o dos. La proporción de alumnos por docente tiene implicaciones en lo relativo al número de alumnos por clase y al potencial de transformar la enseñanza y el aprendizaje. Una clase menos numerosa permite dedicar más tiempo a los alumnos, promueve relaciones más estrechas y posibilita el empleo de métodos

pedagógicos mejores y más específicos.

Dado que en muchos contextos se emplean docentes no capacitados, para el seguimiento mundial se utiliza la proporción de alumnos por docente capacitado —la cual incluye los docentes recién capacitados—, un indicador importante para arrojar luz sobre la calidad de la enseñanza y el potencial de aprendizaje transformador en las aulas. La figura 6 muestra que en el África subsahariana, un promedio de 55 alumnos compartían un docente con las cualificaciones mínimas, más del doble de la cifra media mundial. En algunos países de la región, la proporción de alumnos por docente capacitado es extremadamente alta; por ejemplo, en el Chad (89:1), Guinea (63:1) y Santo Tomé y Príncipe (114:1). Madagascar, por su parte, registra una proporción de alumnos por docente capacitado de 240:1. La proporción de alumnos por docente capacitado es relativamente baja en Botsvana (26:1) y Cabo Verde (20:1). Los docentes también asumían una gran carga en Asia Meridional: 38 alumnos por docente capacitado. En Bangladesh la proporción era de 59:1; y en el Pakistán, de 62:1. En la India, en cambio, la proporción ha descendido: ha pasado de 38:1 a 29:1 entre 2016 y 2021. Los maestros de primaria de Europa y América del Norte, donde la proporción es de 15:1, tenían más probabilidades de poder dedicar más tiempo al contacto con los alumnos para transformar su aprendizaje.

En general, la proporción de alumnos por docente capacitado es más baja en la educación secundaria, pero muchas escuelas siguen sin estar preparadas para la educación transformadora, por ejemplo, en la República Centroafricana, en donde dicha proporción es de 76:1 en la enseñanza secundaria. Si bien el sector de la educación preescolar sigue siendo reducido en la mayoría de las regiones, los maestros de preescolar están sobrecargados, especialmente en los países de ingreso bajo, donde la proporción de alumnos por docente capacitado es de 68:1, y en el África subsahariana, donde la proporción es de 56:1.

Figura 6: Proporción de alumnos por docente capacitado por nivel educativo y región (basada en el número total de alumnos matriculados), 2020 o última fecha disponible



Fuente de los datos: Base de datos del UIS (2022a) (consultada el 15 de septiembre de 2022).

Las horas de trabajo y de enseñanza reglamentarias influyen en la capacidad de los docentes para transformar la educación

El número reglamentario de horas de enseñanza o de trabajo es excesivo, puede repercutir en la calidad de la enseñanza y, por consiguiente, en la capacidad de los docentes para transformar la

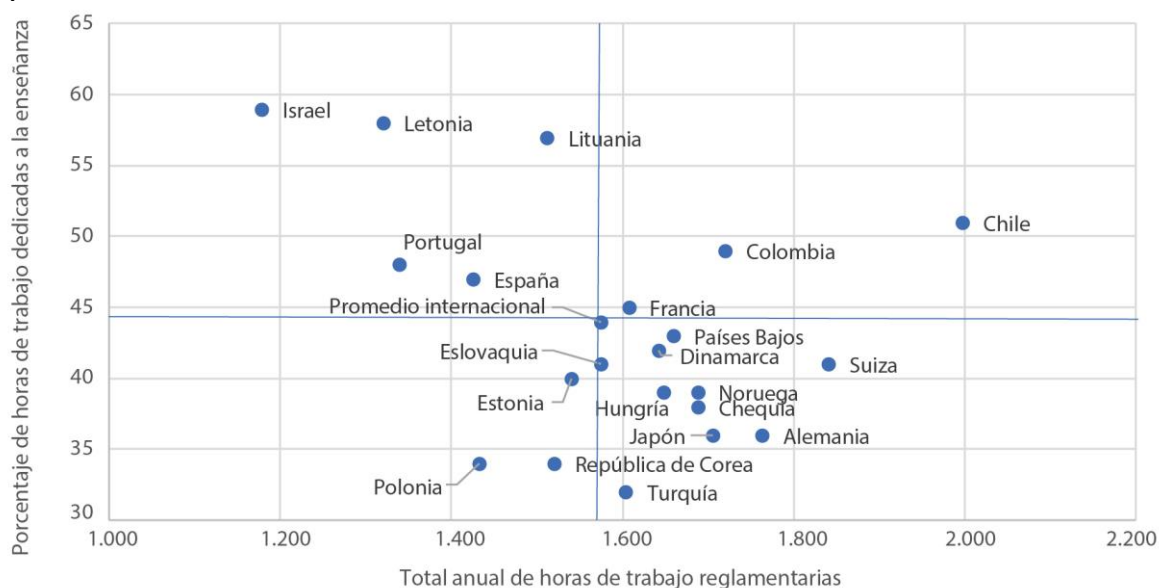
educación. Una buena instrucción requiere preparación fuera del horario ordinario de enseñanza. Los docentes deben planificar las clases, hacer comentarios y calificar las tareas asignadas y los exámenes, así como completar tareas administrativas, ocuparse de su desarrollo profesional a fin de aprender nuevas competencias, y elaborar materiales innovadores para los alumnos. Por tanto, el total de horas de enseñanza debe equilibrarse con el total de horas de trabajo de los docentes; si las horas de clase ocupan una proporción demasiado grande del total de horas de trabajo, podrían pasar por alto otras responsabilidades, lo que repercutiría negativamente en el bienestar y la calidad de la enseñanza. El impacto negativo de las largas horas de enseñanza probablemente se amplifica en los países donde el promedio de alumnos por clase también es relativamente alto, de modo que durante la jornada laboral el docente no puede dedicar tiempo suficiente a las actividades no docentes.

Si las horas de clase ocupan una proporción demasiado grande del total de horas de trabajo, podrían pasar por alto otras responsabilidades, lo que repercutiría negativamente en el bienestar y la calidad de la enseñanza.

La pandemia de COVID-19 y el cambio a la enseñanza a distancia, junto con las nuevas tareas relacionadas con la prestación de apoyo socioemocional a los alumnos y sus familias, aumentaron la presión sobre los docentes y sus horas de trabajo. Una encuesta mundial concluyó que el 68,9% de los docentes manifestaron que sus horas de trabajo se habían incrementado como resultado de la COVID-19 (Thompson, 2021).

Las horas de trabajo y de enseñanza reglamentarias de los docentes varían considerablemente entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y difieren según el nivel educativo (OCDE, 2021), pero en promedio, el tiempo de enseñanza disminuye en proporción al tiempo de trabajo reglamentario total a medida que aumenta el nivel educativo. Entre los docentes de primer ciclo de secundaria, el total anual de horas de trabajo oscila entre aproximadamente 1.200 horas en Israel y casi 2.000 en Chile. Además de trabajar casi un 50% más que el promedio, los docentes de primer ciclo de secundaria de Chile dedican algo más del 50% de su tiempo de trabajo a la enseñanza. Las horas de trabajo también se sitúan por encima de la media en Suiza, pero allí los docentes dedican a la enseñanza aproximadamente un 10% menos de tiempo que en Chile. En Polonia, la República de Corea y Türkiye, los docentes disponen de mucho más tiempo para las actividades no docentes y dedican menos del 35% del tiempo de trabajo a la enseñanza. Los docentes de Israel y Letonia, en cambio, trabajan menos horas al año que la media, pero dedican cerca del 60% de su tiempo a la enseñanza. Para muchos de ellos puede que esto signifique llevar a cabo actividades no docentes fuera de las horas de trabajo reglamentarias sin compensación (figura 7).

Figura 7: Porcentaje de tiempo que los docentes de primer ciclo de secundaria dedican a la enseñanza, y total de horas de trabajo reglamentarias en los países de ingreso alto y mediano seleccionados, 2020 o último año disponible



Fuente de los datos: OCDE, 2021. Consultado el 3 de octubre de 2022.

El salario de los docentes es un componente clave de las condiciones laborales.

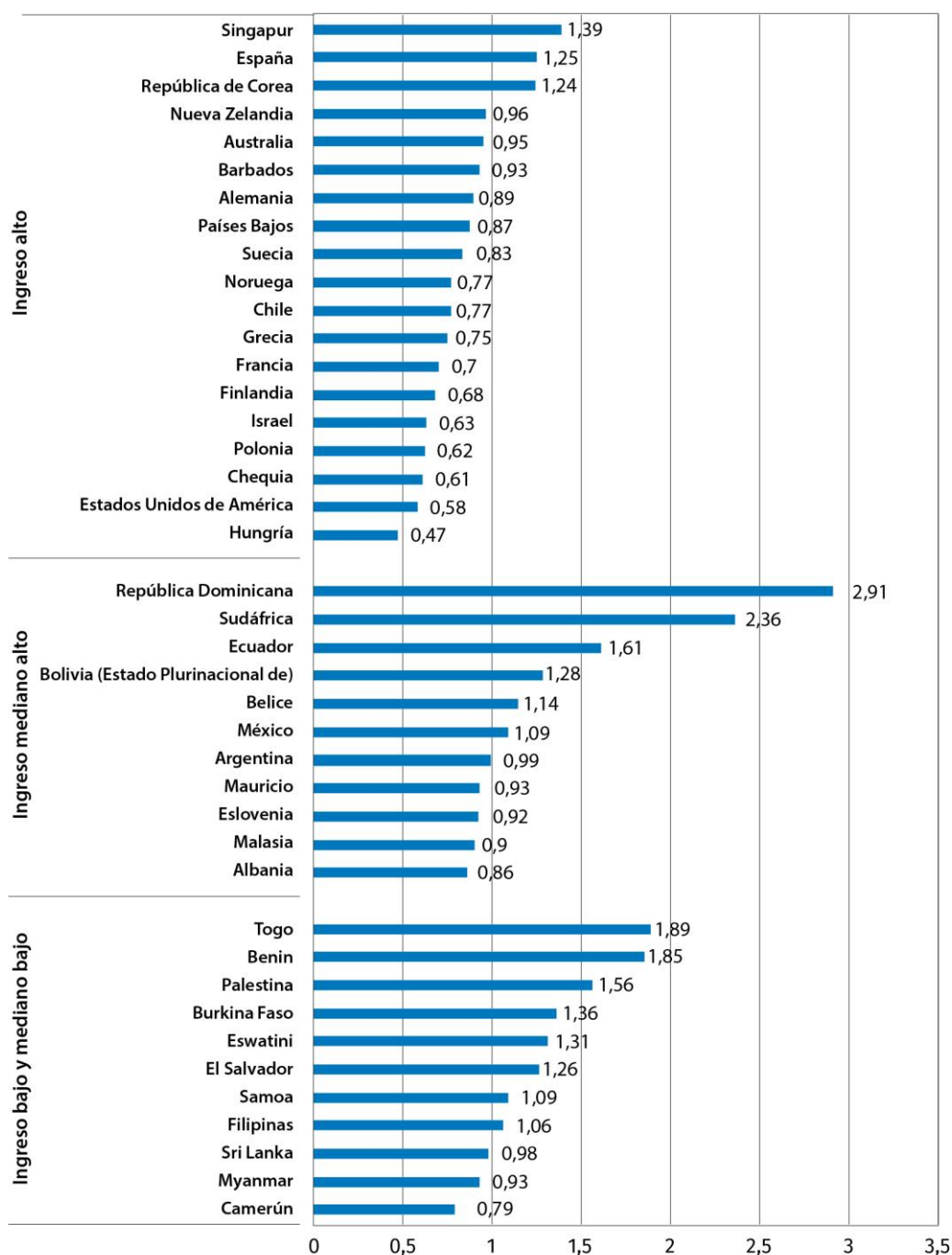
Como se subrayó en la Cumbre sobre la Transformación de la Educación, es fundamental redoblar los esfuerzos para mejorar los salarios de los docentes, una esfera normativa en la que es importante la intervención de los encargados de la toma de decisiones (Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, UNESCO y OIT, 2022). Para transformar la educación y garantizar su calidad se requieren personas muy talentosas y comprometidas, las cuales deben recibir una remuneración acorde con este perfil y responsabilidad. Sin embargo, en muchos países los salarios de los docentes no son competitivos. Al comparar el salario medio de los docentes de educación primaria con los de otras profesiones que requieren un nivel comparable de cualificación, como se muestra en la figura 8, se observa que 6 de cada 10 países pagan a los maestros de primaria menos que otras profesiones (UIS, 2022).

Para transformar la educación y garantizar su calidad se requieren personas muy talentosas y comprometidas, las cuales deben recibir una remuneración acorde con este perfil y responsabilidad. Sin embargo, en muchos países los salarios de los docentes no son competitivos.

En los países de ingreso alto es menos probable que el salario de los docentes sea superior al de los profesionales con un nivel similar de cualificación; por tanto, puede que en ellos resulte difícil atraer y retener a los maestros. En Finlandia, Francia y los Estados Unidos, en todos los cuales se registra una escasez de docentes, los salarios de los maestros de primaria son de alrededor de tres cuartas partes o menos de los de otras profesiones que requieren una cualificación similar. En algunos países de Europa Central y Oriental, los maestros ganan aún menos, en particular en Hungría, donde reciben un salario equivalente al 0,47% del de los profesionales con una cualificación similar. Los maestros de primaria están relativamente bien pagados en la República de Corea, Singapur y España: ganan 1,39, 1,25 y 1,24 veces el salario de otros profesionales.

En los países de ingreso mediano y bajo parece más probable que se pague a los maestros de primaria un salario medio comparable al de otras profesiones que requieren un nivel similar de cualificación. Esta conclusión coincide con algunos análisis realizados previamente en el África subsahariana, pero, por supuesto, no siempre es así (Evans *et al.*, 2020). En cuanto a los países de ingreso mediano alto, en la República Dominicana los maestros de primaria ganan casi el triple que los profesionales comparables, y en Sudáfrica, más del doble. En lo que respecta a los países de bajos ingresos, en Benin y el Togo ganan casi el doble (1,85% y 1,89%, respectivamente), mientras que en el Camerún su salario es considerablemente menor (0,79%) que el de los profesionales con cualificaciones comparables.

Figura 8: Salario medio de los docentes de enseñanza primaria en relación con otras profesiones que requieren un nivel comparable de cualificación, ambos sexos, 2020 o los últimos datos disponibles



Fuente de los datos: Base de datos del UIS (2022a) (consultada el 15 de septiembre de 2022).

La comparación de los salarios de los maestros de primaria con los de otras profesiones da una idea de la competitividad de la profesión, pero la dinámica del mercado laboral varía dentro de cada país. El examen de los salarios de los docentes en relación con el PIB per cápita arroja más luz sobre el atractivo salarial. Por ejemplo, el salario medio de los maestros de primaria sin incluir las bonificaciones, que pueden ser considerables en algunos países, es más de cinco veces el PIB per cápita en Burundi, Lesotho y el Togo (Bennell, 2022).

Desde aproximadamente el año 2000, los salarios de los docentes han seguido disminuyendo en

relación con el PIB per cápita, especialmente en los países francófonos del África subsahariana, debido a las políticas de ajuste salarial y a la contratación de docentes menos cualificados, con contratos temporales o voluntarios. La conversión de los salarios en valores internacionalmente comparables en términos de paridad del poder adquisitivo (USD PPA) puede proporcionar información sobre el poder adquisitivo absoluto de los salarios de los docentes y, por tanto, si son suficientes para mantener un nivel de vida adecuado (Bennell, 2022). La mayoría de los docentes de Europa Occidental y América del Norte ganaban, en términos de PPA, entre 40.000 y 60.000 dólares al año en 2020 (OCDE, 2021); los salarios más altos se registraban en Luxemburgo (70.000 USD PPA) y Suiza (60.000 USD PPA). En Hungría y Letonia eran más bajos (alrededor de 16.000 USD PPA). En algunos países de ingreso mediano, los salarios eran inferiores a 40.000 USD PPA anuales, entre ellos Colombia (22.000 USD PPA), México (21.000 USD PPA) y Türkiye (29.000 USD PPA).

La figura 9 muestra que en 20 países los maestros de primaria ganan, en promedio, menos de 7.500 dólares PPA anuales, lo que significa que su salario es claramente insuficiente para satisfacer las necesidades básicas de la familia. Una gran proporción de ellos se encuentran en países muy poblados, como la República Democrática del Congo, Etiopía y Nigeria. Los salarios de los docentes son más elevados en los países de África Meridional, como Botswana, Namibia y Sudáfrica (Bennell, 2022).

Figura 9: Salario medio de los maestros de primaria en el África subsahariana por grupo de ingresos anuales, redondeado a miles de dólares en términos de paridad del poder adquisitivo (USD PPA), 2020

Menos de 5	5-7,5	7,5-10	10-15	15-20	Más de 20
República Centroafricana	Burundi	Burkina Faso	Benin	Côte d'Ivoire	Botswana
Rep. Dem. del Congo	Etiopía	Chad	Camerún	Eswatini	Namibia
Gambia	Ghana	Guinea	Kenya	Lesotho	Sudáfrica
Guinea-Bissau	Liberia		Malí		
Madagascar	Mozambique		Senegal		
Malawi	Nigeria		Togo		
Níger	Sierra Leona		Zambia		
Rwanda	Rep. Unida de Tanzania				
Somalia					
Sudán del Sur					
Uganda					
Zimbabwe					

Fuente: Bennell, 2022.

Las estimaciones en términos de ingresos medios enmascaran el nivel real de los salarios de los maestros de primaria en muchos países de ingreso bajo. Los maestros con contratos temporales y comunitarios representan una proporción considerable de los maestros que son funcionarios públicos, en particular en los países francófonos de África Occidental. No existe una definición única de “docente con contrato temporal”; en función del país, se emplean distintos términos para hacer

referencia a subtipos de docentes con contratos temporales, como “docente a tiempo parcial”, “docente contratado temporalmente por el Estado”, “docente contratado temporalmente en servicio nacional”, “docente comunitario” y “voluntario” (*maître-parent*). No obstante, los docentes con contratos temporales tienen en común que son contratados a través de vías alternativas y aceptan trabajar al margen de los acuerdos de empleo tradicionales establecidos en los convenios colectivos de la administración pública. Cobran un salario, pero no reciben los beneficios que se aplican en virtud de las normas del sector público, como las vacaciones anuales, la jubilación o el seguro de salud. Como resultado de su situación, los docentes con contratos temporales suelen recibir una remuneración más baja y tienen menos estabilidad laboral, ya que su empleo está sujeto a las fluctuaciones del presupuesto público, las presiones del mercado y la capacidad de pago de los proveedores de educación.

Los maestros de enseñanza primaria de 20 países ganan en promedio menos de 7.500 dólares PPA al año, una cifra claramente insuficiente para satisfacer las necesidades básicas de la familia.

En el Níger, los docentes con contratos temporales representaban el 71% de todos los docentes desde la educación preescolar hasta la secundaria en 2017 (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IPE], 2020), y en el Chad, el 64% de los maestros de primaria en 2014 (UNESCO, 2020). En el Togo, alrededor de un tercio de los docentes eran voluntarios en 2017-2018 (IPE, 2019). En Burkina Faso, el número de docentes con contratos temporales en relación con todos los docentes de la enseñanza primaria aumentó, y pasó de niveles insignificantes en 2002 al 81% en 2015, pero en Malí disminuyó —pasó del 79% en 2009 al 29% en 2014— debido a la decisión del gobierno, adoptada a causa de la presión de los sindicatos de docentes, de otorgar la condición de funcionarios públicos a más de 40.000 docentes con contratos temporales y comunitarios.

Para mejorar las condiciones de trabajo y la situación de los docentes, es fundamental reconocer su trabajo a través de un salario equivalente, justo y competitivo. Un análisis de las Declaraciones Nacionales de Compromiso llevado a cabo en el marco de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación mostró que el Brasil aumentará los salarios de los maestros de educación básica en un 33,24% en 2022, el mayor ajuste registrado. En Letonia, los salarios más bajos de los maestros aumentarán en un 11,2% en el nivel preescolar y en un 8,4% en el nivel primario.

Es necesario prestar más apoyo psicosocial y emocional

Para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, se debe promover su bienestar psicosocial. Durante la pandemia, el bienestar de los docentes se vio afectado debido a la mayor carga de trabajo, los nuevos procedimientos, las preocupaciones sobre la enfermedad, el equilibrio entre la enseñanza y el cuidado infantil, la prestación de apoyo socioemocional a otros docentes y alumnos y otros factores. Los datos de una encuesta conjunta muestran que en 2020-2021, entre el 50% y el 60% de los países, con poca variación según su nivel de ingresos, proporcionaron el apoyo psicosocial necesario —por ejemplo, grupos de capacitación o apoyo entre pares— para promover el bienestar de los docentes (UNESCO *et al.*, 2022). Sin embargo, los análisis previos indican que en alrededor de dos tercios de los países del África subsahariana los docentes no recibieron apoyo psicosocial y emocional (Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2021). El examen de las Declaraciones Nacionales de Compromiso llevado a cabo en el marco de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación muestra que un tercio de los países —entre ellos Albania y Kuwait— priorizaron la necesidad de apoyar el bienestar psicosocial tanto de los alumnos como de los docentes.

Recuadro 1:**Fomento de la motivación intrínseca en los docentes a través de condiciones de enseñanza propicias**

La motivación del docente es fundamental para la calidad de la enseñanza y, por tanto, para los resultados del aprendizaje. Los métodos de motivación extrínseca, como la remuneración, la situación, etcétera, han arrojado resultados mixtos en lo relativo al fomento de la motivación docente y la mejora de los resultados de los alumnos. STiR Education estudió los efectos de la motivación intrínseca, definida como “el impulso de hacer algo porque es inherentemente satisfactorio en lugar de depender de estímulos extrínsecos”, para determinar si puede producir cambios en la educación (Aslam y Rawal, 2019, pág. 3). En un estudio sobre métodos mixtos realizado en el Pakistán, Uganda y Viet Nam se recopilaron datos procedentes del sector académico, donantes internacionales y la sociedad civil, y se llegó a la conclusión de que la motivación intrínseca depende de cuatro factores clave que pueden influir positivamente en el comportamiento y el desempeño de los docentes: la autonomía, el desarrollo de sus competencias (el deseo de mejorar), el propósito y la relación (la conexión con los compañeros y los alumnos). Los directivos escolares deben fomentar estas motivaciones intrínsecas mediante la creación de condiciones de trabajo propicias, lo que incluye reducir la carga de trabajo administrativo, proporcionar datos precisos para ayudar a los docentes a tomar decisiones, garantizar el apoyo de redes de pares para intercambiar ideas y crear entornos de trabajo favorables. Esto debe ir acompañado de voluntad política a nivel local para apoyar a los docentes e impulsar el cambio en las escuelas.

Fuente: Aslam y Rawal (2019).

Recomendaciones

La valoración de la profesión docente comienza por proporcionar a los educadores condiciones de trabajo decentes, esenciales para una enseñanza y un aprendizaje de calidad. La profesión debe promover el bienestar de los docentes a través de la reducción de la carga y la intensidad de trabajo, el equilibrio entre el tiempo de trabajo docente y no docente, mecanismos adecuados de rendición de cuentas, una remuneración justa y competitiva y un entorno propicio. De conformidad con la recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y la recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997), los sistemas educativos deben:

- Mejorar las condiciones de empleo y de trabajo del personal docente proporcionando protección social, medidas de conciliación y cargas de trabajo justas, y asignando tiempo para el desarrollo profesional y las actividades no docentes.
- Garantizar que los salarios de los docentes sean competitivos con respecto a los de otras profesiones que requieren un nivel similar de cualificación, e incluir incentivos para permanecer en la profesión en función de la experiencia y las cualificaciones, proporcionando, a la vez, movilidad vertical y horizontal a lo largo de la carrera de los docentes.
- Proporcionar a los docentes un entorno propicio, libre de violencia y privaciones, así como el apoyo y los recursos didácticos adecuados para que puedan aplicar sus criterios pedagógicos profesionales.
- Potenciar la autonomía y la iniciativa de los docentes y reconocer sus aportes.

APARTADO 3: Retos relativos al desarrollo profesional del personal docente: ¿Están adecuadamente preparados y reciben el apoyo necesario para transformar la enseñanza y el aprendizaje?

La COVID-19 puso de manifiesto la importancia de la formación de docentes y su desarrollo profesional. En muchos países, pero especialmente en el África subsahariana, la proporción de docentes con las cualificaciones mínimas requeridas sigue siendo insuficiente. La formación en el empleo es esencial para que la enseñanza sea transformadora, pero las oportunidades de desarrollo profesional continuo varían ampliamente de un país a otro. En general, los docentes de secundaria disponen de más oportunidades de desarrollo profesional continuo que los de primaria.

Las oportunidades de desarrollo profesional empoderan y motivan a los docentes y, por tanto, son vitales en los esfuerzos para transformar la educación y fomentar prácticas de enseñanza transformadoras. Durante el cierre de las escuelas a causa de la COVID-19, los docentes tuvieron que transformar sus procedimientos y trabajar en entornos de aprendizaje en línea, a distancia e híbridos. El regreso a la escuela representó un segundo cambio importante en su forma de enseñar. Durante este período, la necesidad de programas de desarrollo profesional continuo fue más evidente que nunca, ya que los docentes tuvieron que adquirir nuevas competencias para seguir enseñando y apoyando a los alumnos y sus familias. Para adquirir dichas competencias necesitan una formación previa y en el empleo que sea gratuita, se adapte a sus necesidades, y esté en consonancia con las prioridades educativas y orientada hacia las perspectivas y los retos futuros. En la Cumbre sobre la Transformación de la Educación se registró un amplio consenso en lo relativo a la importancia de la formación para motivar y retener a los docentes: el 80% de los países reconocieron la formación de docentes en sus declaraciones nacionales de compromiso y destacaron los programas de intercambio, las comunidades de práctica y la mentoría entre pares como medios para fomentar la docencia como profesión colaborativa. Una de las principales recomendaciones de la Cumbre fue acelerar el ritmo del desarrollo profesional del personal docente mediante la formación inicial y la formación continua en el empleo (Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, UNESCO y OIT, 2022).

Los docentes necesitan una formación previa y en el empleo que sea gratuita, se adapte a sus necesidades, y esté en consonancia con las prioridades educativas y orientada hacia las perspectivas y los retos futuros.

Para garantizar una enseñanza de calidad, los docentes deben contar, al menos, con las cualificaciones mínimas.

Para poder impartir una educación transformadora de calidad, los docentes deben recibir una formación docente inicial rigurosa que les proporcione los conocimientos, las competencias

pedagógicas y los valores necesarios para mantener y mejorar su capacidad profesional durante toda la vida. Como mínimo, los docentes deben adquirir competencias que fomenten una pedagogía transformadora, en particular en el ámbito digital y de la tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), y en materia de aprendizaje social y emocional, educación para la ciudadanía mundial, educación para el desarrollo sostenible, formación de personal directivo, educación inclusiva y liderazgo educativo, aprendizaje autodirigido y práctica reflexiva. Para lograrlo se requieren programas iniciales de formación docente eficaces y acreditados, programas de prácticas, normas de contratación exigentes, mecanismos de iniciación, mentoría y evaluación, y oportunidades de desarrollo profesional continuo que subsanen las carencias existentes.

A nivel mundial, en 2020 el 86% de todos los docentes de primaria y alrededor del 84% de los de secundaria tenían las cualificaciones mínimas para ejercer. Sin embargo, existen diferencias sustanciales entre las regiones: en Asia sudoriental, el 98% de los maestros de primaria contaban con las cualificaciones mínimas, frente al 69% en el África subsahariana. En el nivel secundario por lo general se exigen unas cualificaciones mínimas más altas, y la proporción de docentes que las poseen oscila entre el 96% en Asia sudoriental y solo el 61% en el África subsahariana.

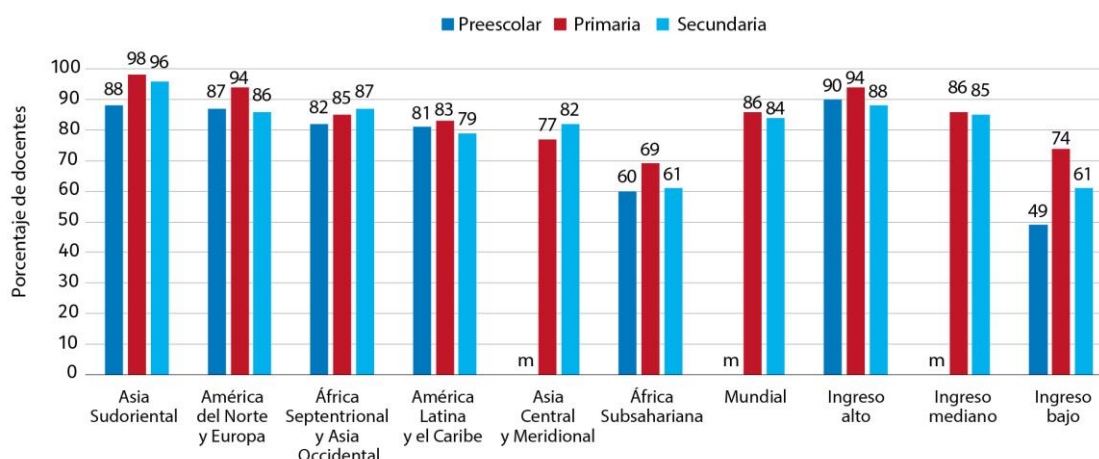
Los retos para lograr una enseñanza transformadora son mayores en el África subsahariana, donde la proporción de docentes con la cualificación mínima requerida ha disminuido desde 2000 debido al creciente número de proveedores de educación privada o comunitaria, el aumento de la contratación de personal con contratos temporales y las limitaciones presupuestarias (Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2020a). En Nigeria no se está consiguiendo proporcionar una formación adecuada a los maestros de enseñanza primaria: solo el 62% tiene la cualificación mínima requerida. Lo mismo ocurre en el Chad y el Gabón. En estos países, la formación de docentes de primaria es equivalente a una cualificación de segundo ciclo de secundaria, y solo el 63% y el 52% de los docentes cumplen este requisito. En cambio, casi el 100% de los maestros de primaria de Botsuana y Mauricio, el 99% de Cabo Verde, el 98% de Mozambique y el 95% de Namibia cuentan con las cualificaciones mínimas.

En la mayoría de los países se exige a los docentes de secundaria una formación de nivel terciario, y solo el 36% de los docentes de Benin, el 22% de la República Democrática del Congo, el 29% de Liberia y el 34% del Togo tienen las cualificaciones mínimas.

Los retos para lograr una enseñanza transformadora son mayores en el África subsahariana, donde la proporción de docentes con la cualificación mínima requerida ha disminuido desde el año 2000 debido al creciente número de proveedores de educación privada o comunitaria, el aumento de la contratación de personal con contratos temporales y las limitaciones presupuestarias.

En Asia Meridional, el 77% de los maestros de primaria poseían las cualificaciones mínimas requeridas, lo que la convierte en la región con la segunda proporción más baja. A nivel nacional, en Bután el 100% tenía las cualificaciones mínimas, en la India el 90%, en Sri Lanka el 83% y en el Pakistán el 77% (figura 10).

Figura 10: Porcentaje de docentes de primaria y secundaria con las cualificaciones mínimas requeridas, por región y nivel de ingresos, 2020 o últimos datos disponibles



Fuente de los datos: Base de datos del UIS (2022a) (consultada el 15 de septiembre de 2022).

El ODS 4 señala específicamente que se necesitan docentes más cualificados en los pequeños Estados insulares en desarrollo. Sin embargo, los datos muestran que en muchos países, tanto del Caribe como de Oceanía, una proporción sustancial de docentes no posee las cualificaciones mínimas: menos del 70% en varios países del Caribe, como Dominica, Granada y Saint Kitts y Nevis, y aproximadamente la mitad o menos en varios países de Oceanía, entre ellos Fiji, las Islas Marshall y los Estados Federados de Micronesia.

Debe procurarse el desarrollo profesional del personal docente mediante una formación de calidad en el empleo.

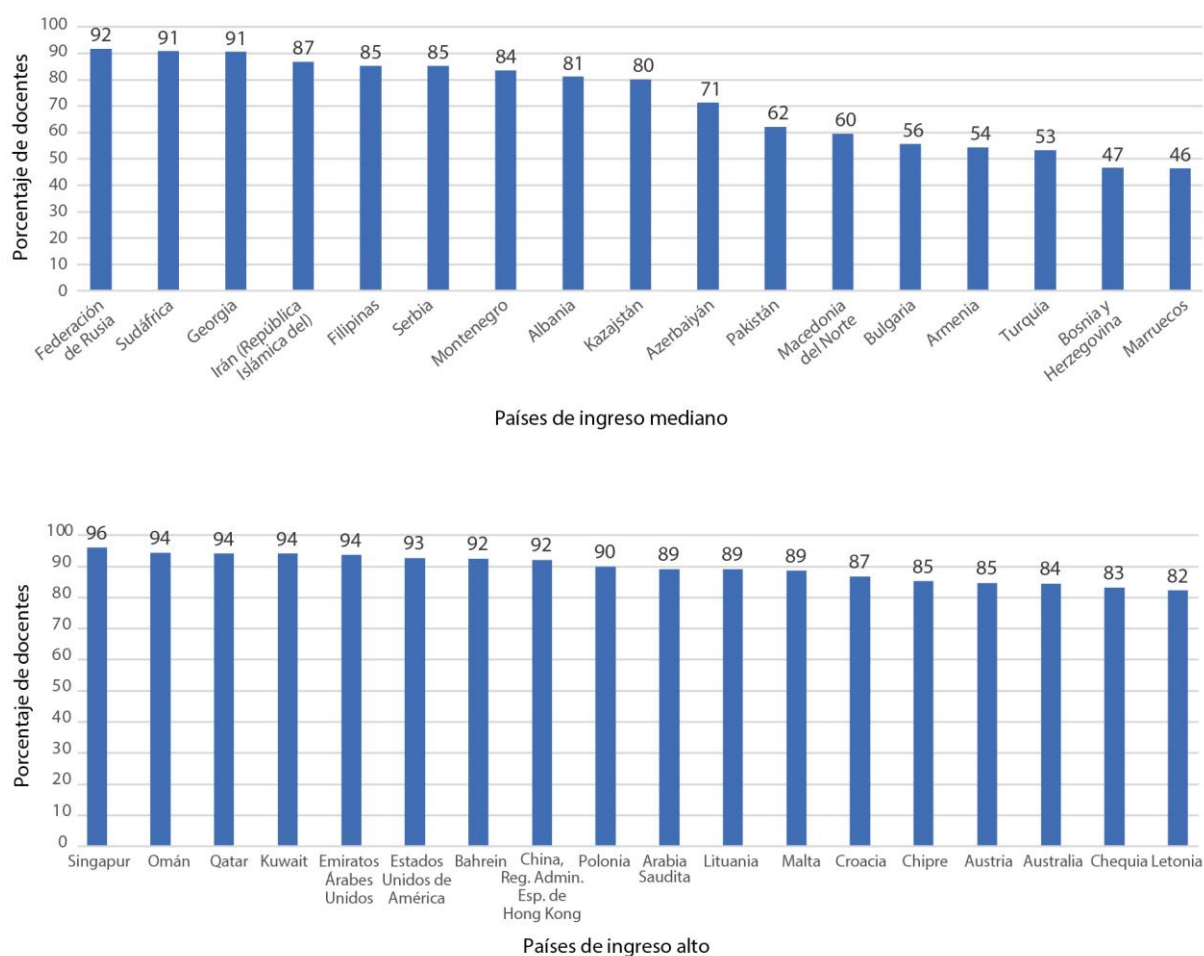
El desarrollo profesional continuo es una parte integral de la profesionalización de la docencia. Es fundamental ayudar a los docentes a hacer frente a las crisis y los cambios en los entornos educativos, lo cual también puede contribuir a prevenir el estrés y el síndrome de desgaste profesional. Los programas de desarrollo profesional continuo no solo deben incluir nuevos conocimientos especializados y pedagogías, sino también instrucción sobre gestión de la clase, la mejora de las competencias en materia de TIC, métodos didácticos para clases multiculturales y multilingües y la enseñanza a alumnos con necesidades especiales (OCDE, 2020). Para ayudar a los docentes a desempeñar un papel transformador, los programas de desarrollo profesional deben capitalizar la colaboración y el aprendizaje entre pares, a fin de construir prácticas didácticas comunes, sistemas y procesos transformadores que sean sostenibles y puedan integrarse en el aula y a lo largo del tiempo y el espacio utilizando tecnologías tradicionales y digitales. Para conservar a los docentes más experimentados, los programas de desarrollo profesional continuo también deben vincularse a los estándares y las oportunidades de progreso profesional que implican un aumento salarial. La evaluación periódica debe garantizar que la formación sea de buena calidad y responda al contexto y las necesidades locales (Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2019).

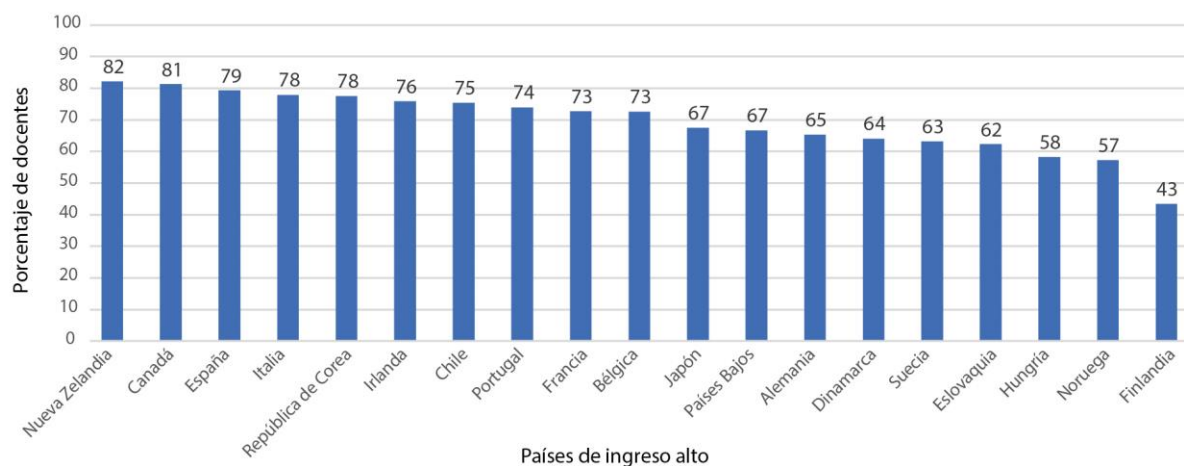
Para conservar a los docentes más experimentados, los programas de desarrollo profesional continuo deben vincularse a los estándares y las oportunidades de progreso profesional que implican un aumento salarial. La evaluación periódica debe garantizar que la formación sea de buena calidad y responda al contexto y las necesidades locales.

Las posibilidades de participar en la formación en el empleo son mayores entre los docentes de secundaria que entre los de primaria (UNESCO y Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar [IEA], 2020). De hecho, en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, dos tercios de los países (de todas las regiones) que disponen de datos (en su mayoría países de ingreso mediano y alto) indican que más del 90% de los docentes del primer ciclo de secundaria han recibido formación en el empleo durante los últimos 12 meses. Como puede observarse en la figura 12, en la educación primaria la proporción es mucho más variable, y muchos países ofrecen mucha menos capacitación; en Europa, por ejemplo, solo el 56% de los maestros de primaria de Bulgaria y el 47% de Bosnia y Herzegovina habían recibido formación el año anterior. En los países en desarrollo, la proporción de maestros de primaria que participan en programas de desarrollo profesional continuo también varía considerablemente, desde el 62% en el Pakistán y el 46% en Marruecos hasta el 95% en Vietnam y el 91% en Sudáfrica.

La formación en el empleo es particularmente importante en los países de ingreso bajo y mediano bajo del África subsahariana, donde se ha contratado a mucho personal no cualificado para compensar la escasez de docentes. No obstante, muchos países no proporcionan oportunidades de desarrollo profesional continuo. En Burundi solo el 20% de los maestros de primaria recibieron formación en el empleo, frente a casi el 80% en el Camerún, el Chad y el Senegal (figura 12).

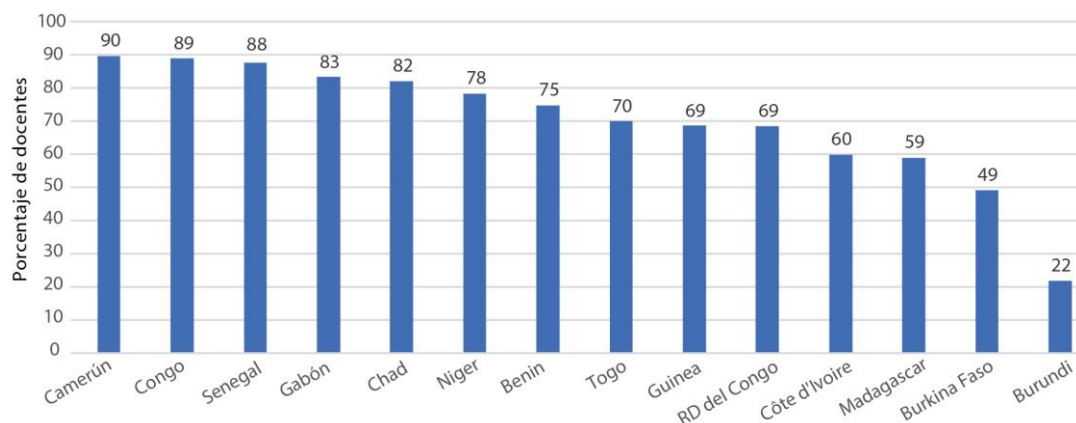
Figura 11: Porcentaje de docentes de primaria que recibieron formación en el empleo en los últimos 12 meses, 2019





Fuente de los datos: Base de datos del UIS (2022a) (consultada el 15 de septiembre de 2022).

Figura 12: Porcentaje de docentes que recibieron formación en el empleo en los últimos dos años en los países del África subsahariana seleccionados, 2019



Fuente: Adaptado de PASEC (2020); pág. 194.

Para que los programas de desarrollo profesional continuo satisfagan las necesidades de los docentes, no solo deben garantizar que las oportunidades de formación sean accesibles y estén disponibles. También deben ser de buena calidad, adaptarse a las necesidades y al contexto local, y ofrecer mecanismos de apoyo (tiempo y recursos) para que los docentes participen en la formación (OCDE, 2020). La tecnología puede permitir un mayor acceso a los programas de desarrollo profesional continuo, sobre todo en situaciones de crisis.

Recuadro 2:

¿Cómo promueve la UNESCO el desarrollo profesional continuo de los docentes?

La UNESCO apoya a los docentes y su desarrollo profesional como pilar para alcanzar el ODS 4 y proporcionar una educación inclusiva y de calidad para todos. Una iniciativa clave en este ámbito es el [Campus Mundial de Docentes](#), un programa emblemático de la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO cuyo objetivo es brindar a los docentes oportunidades de desarrollo profesional para aumentar sus conocimientos y mejorar sus prácticas en materia de TIC y de educación en línea, a distancia e híbrida. El campus ofrece cursos gratuitos en los que cada estudiante puede avanzar a su propio ritmo.

Entre las iniciativas dirigidas a promover el desarrollo profesional de los docentes también pueden

mencionarse los programas más específicos por países en los que la UNESCO es un asociado fundamental, por ejemplo el programa [ImaginEcole](#), creado como respuesta a la COVID-19 para ayudar a los docentes y los alumnos en lo relativo a la educación en línea en 10 países africanos francófonos. En el África anglófona, se está llevando a cabo en seis países un programa similar en apoyo de la educación y la enseñanza a distancia, [Imagine Learning](#). En el Caribe, la Coalición Mundial para la Educación puso en marcha en 2021 el [programa Estrategias de Aprendizaje a Distancia y Formación de Docentes](#), dirigido a capacitar a docentes en competencias digitales utilizando un modelo de formación de formadores. El programa, que preparó a más de 12.000 docentes, se ejecutó en colaboración con Blackboard y el Centro del Caribe para la Planificación Educativa de la Universidad de las Indias Occidentales, con el apoyo financiero del Ministerio Federal Alemán de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ) y el apoyo en Jamaica de UNICEF Jamaica.

En apoyo de los encargados de la formulación de políticas, el [Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030](#), auspiciado por la UNESCO, está promoviendo el aprendizaje normativo entre países, en particular en lo relativo al desarrollo profesional de los docentes, el papel de las normas sobre los docentes y sus relaciones con la estructura y las trayectorias de las carreras profesionales. El primer taller tuvo lugar en junio de 2022 y el segundo en noviembre de 2022. Se organiza un taller separado para cada región principal de los ODS.

Recuadro 3:

Debe prepararse y empoderarse a los docentes para impartir educación sobre desarrollo sostenible

La “ecologización” de la educación es uno de los temas centrales del proceso de transformación de la educación. Dada la actual crisis climática, la educación para el desarrollo sostenible (EDS) es esencial para fortalecer la adaptabilidad y la resiliencia de los educandos y las sociedades, ya que proporciona a las personas las competencias cognitivas, los valores, los comportamientos y las actitudes que necesitan para contribuir activamente a un futuro sostenible. Los docentes y el personal educativo son esenciales para facilitar y promover la EDS, como se reconoce en la Declaración de Berlín sobre el Desarrollo Sostenible (UNESCO y Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania, 2021). Por tanto, es necesario ayudar a los docentes a impartir una EDS integral, no solo a través de la formación previa y durante el empleo pertinente, como se comprometió la Asociación para la Educación Ecológica,¹ sino también mediante el acceso a recursos educativos sobre EDS y planes de estudios integrales que den prioridad a la EDS en los contenidos pedagógicos. De acuerdo con una encuesta mundial de docentes, no todos los docentes se sienten bien preparados para impartir EDS. Según las conclusiones de la encuesta:²

- Más del 91% de los docentes consideran que los cuatro subtemas de la EDS (consumo y producción sostenibles; cambio climático; derechos humanos, incluida la igualdad de género; y diversidad cultural y tolerancia) son importantes o muy importantes, pero no necesariamente se sienten capaces de enseñar todas las dimensiones cognitivas, conductuales y socioemocionales de la EDS.
- Más de un tercio de los docentes se consideran capaces de explicar bien las dimensiones cognitivas del cambio climático, los derechos humanos y la igualdad de género, y la diversidad cultural y la tolerancia, pero solo la cuarta parte de ellos opina lo mismo en lo

¹ Véase Asociación para la Educación Ecológica, parte de la Cumbre para la Transformación de la Educación: <https://www.un.org/es/transforming-education-summit/transform-the-world>.

² La Encuesta Mundial de Docentes, dirigida a docentes de primaria y secundaria y administrada en línea, se centró en su disposición a impartir cuatro subesferas temáticas de la EDS y la educación para la ciudadanía mundial (ECM): consumo y producción sostenibles; cambio climático; derechos humanos, incluida la igualdad de género; y diversidad cultural y tolerancia. La encuesta se realizó entre el 1 de marzo y el 25 de abril de 2021 (UNESCO y Education International, 2021).

relativo a los aspectos comportamentales.

- Alrededor del 40% de los docentes manifestaron que rara vez o nunca impartían contenidos sobre los aspectos cognitivos del cambio climático, los derechos humanos y la igualdad entre los géneros, y la diversidad cultural y la tolerancia. Más del 50% dijeron que rara vez o nunca instruyen sobre responsabilidad social empresarial, sobre todo debido a la falta de conocimientos y aptitudes.
- Solo alrededor del 55% de los docentes ha recibido capacitación en materia de cambio climático y estilos de vida sostenibles.

Recomendaciones

Como se reconoció durante la Cumbre sobre la Transformación de la Educación, para que los docentes puedan contribuir a la transformación educativa en curso y futura es prioritario fortalecer su preparación y su desarrollo profesional. Los sistemas educativos deben:

- Garantizar que los programas de formación de docentes antes del empleo puedan absorber un suministro de futuros docentes suficiente para cubrir las necesidades de los alumnos previstas por nivel educativo, asignatura y región.
- Elaborar normas sobre la profesión docente y marcos de competencias para guiar la contratación de docentes, revisar los planes de estudio de la educación docente inicial y fundamentar el desarrollo profesional continuo.
- Reformular la enseñanza como una profesión colaborativa y reimaginar los programas de desarrollo profesional de modo que empleen comunidades de práctica, programas de tutoría y aprendizaje entre pares.
- Procurar que el desarrollo profesional continuo se centre en el aula y esté dirigido por los docentes, de manera que responda a sus necesidades y aspiraciones.
- Integrar la investigación en la preparación de los docentes ofreciendo oportunidades en la formación previa y en el empleo a fin de que adquieran competencias en la materia y sean capaces de seguir aprendiendo durante toda la vida.

APARTADO 4: Retos en materia de innovación y enseñanza

Los docentes son quienes están mejor situados para detectar y desarrollar innovaciones. Para que puedan aplicarlas en el aula, necesitan tener más voz en la adopción de decisiones y un entorno favorable. Para efectuar cambios en la educación, también necesitan programas de desarrollo profesional y de prácticas, así como acceso a las infraestructuras de las TIC a fin de impulsar la innovación, pero el acceso a las TIC en el nivel primario es deficiente en muchas regiones.

Los conocimientos pedagógicos de los docentes se consideran desde hace tiempo un factor clave para la innovación en la educación. La innovación pedagógica ha contribuido a mitigar los retos que plantea la enseñanza tanto mediante el empleo de la tecnología como sin ella, por ejemplo los relacionados con la diversidad en las aulas y las comunidades, los contextos cambiantes y las diferentes necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada alumno.

En pocas palabras, “la innovación pedagógica es un proceso que reinventa las prácticas docentes, con el objetivo de favorecer el aprendizaje de los alumnos” (La Croix, 2020). Puede que la innovación

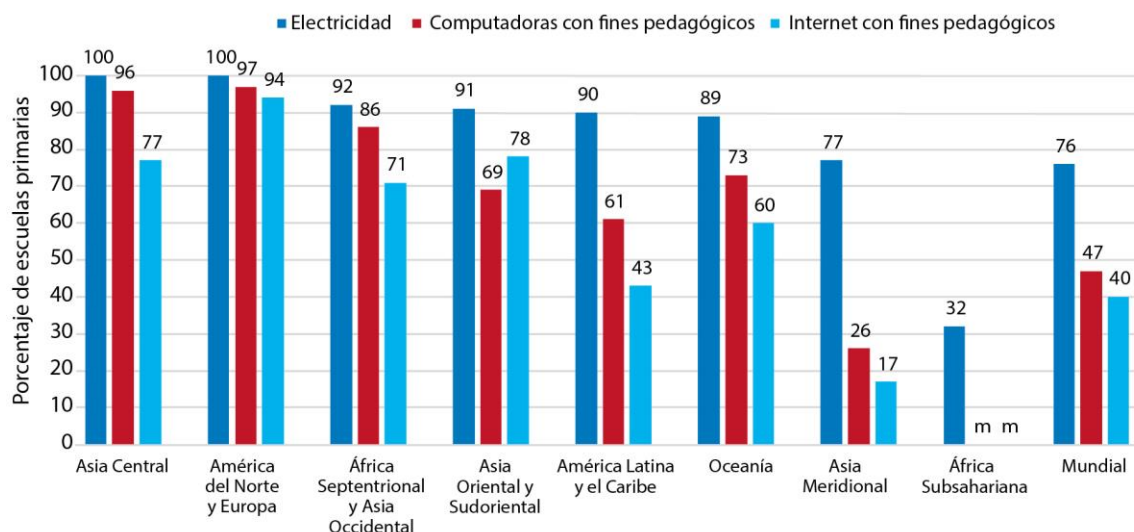
parezca un proceso cotidiano, intrínseco a la práctica docente. Sin embargo, si bien las instituciones educativas han sido tradicionalmente la cuna de la mayoría de los avances científicos o tecnológicos, los sistemas educativos han demostrado ser los más reacios a adoptar de buen grado las innovaciones disruptivas, incluidas las introducidas por los cambios tecnológicos. El ritmo acelerado de la transformación digital ha traído consigo oportunidades de cambio e innovación en la educación, como se vio durante la crisis de la COVID-19. Los docentes deberían ser los principales innovadores en esta transformación, pero con demasiada frecuencia carecen del acceso y el apoyo necesarios para aprovechar al máximo esta oportunidad.

Los docentes necesitan un mejor acceso a las infraestructuras de TIC y entornos más propicios.

Para que los sistemas educativos sean resilientes a futuras crisis y evitar que se amplíen las desigualdades sociales existentes, los docentes deben poder acceder a las infraestructuras de TIC y necesitan un entorno adecuado que los ayude a usarlas. Durante y después de la crisis de COVID-19, en el África subsahariana la educación primaria estaba mal equipada, carecía de las instalaciones mínimas necesarias para permitir una enseñanza y un aprendizaje decentes basados en la tecnología, y solo el 32% de las escuelas tenían electricidad. No se dispone de datos regionales sobre el uso de ordenadores e internet con fines pedagógicos, pero los datos de los países muestran que solo una minoría de escuelas primarias dispone de ellos: menos del 5% en Burkina Faso, Liberia, Madagascar, el Níger, Sierra Leona y el Togo. En Asia meridional la situación es ligeramente mejor, pero el patrón es igualmente preocupante. Estas dos regiones albergan la mayor proporción del mundo de niños, adolescentes y jóvenes sin escolarizar. La falta de infraestructuras escolares en el marco de la brecha digital existente sigue siendo un gran impedimento para que las tecnologías digitales transformen la enseñanza en la región, transmitan los avances mundiales y abran nuevos mundos a millones de alumnos (figura 13).

Para que los sistemas educativos sean resilientes a futuras crisis y evitar que se amplíen las desigualdades sociales existentes, los docentes deben poder acceder a las infraestructuras de TIC y necesitan un entorno adecuado que los ayude a usarlas.

Figura 13: Disponibilidad de infraestructuras básicas que faciliten la enseñanza y el aprendizaje a través de TIC en las escuelas primarias, 2020 o último año disponible



Fuente de los datos: Base de datos del UIS (2022a) (consultada el 15 de septiembre de 2022).

El acceso tiende a ser mejor en los niveles educativos superiores, pero las instalaciones básicas son inadecuadas y se utilizan poco para el aprendizaje en todo el plan de estudios. Si bien no existen datos a nivel mundial sobre el acceso de los docentes a las instalaciones, los docentes de la OCDE y la mayoría de los países desarrollados tienden a tener acceso al menos a sus propios dispositivos, pero esto sigue siendo insuficiente para que se produzcan innovaciones pedagógicas basadas en las TIC (OCDE, 2019).

Los docentes necesitan más formación para utilizar nuevos métodos

Los docentes deben estar debidamente preparados —lo que incluye la preparación en materia de competencias digitales, educación inclusiva y necesidades especiales— para participar plenamente en la innovación pedagógica y transformar la educación. En varios países de ingresos alto y mediano, más del 90% de los docentes y directores habían asistido a al menos una actividad de desarrollo profesional antes de la encuesta. De ellos, el 82% manifestó que la capacitación había tenido un impacto positivo en su práctica docente. No obstante, los docentes siguen considerando que su capacidad de innovación se ve obstaculizada por la falta de conocimientos avanzados en materia de TIC, así como de competencias para enseñar en entornos multiculturales y multilingües y a alumnos con necesidades especiales (OCDE, 2019). En otros países la situación es mixta; por ejemplo, la mitad de los países del África subsahariana indicaron que capacitaron a la mitad o menos de todos los docentes para emplear metodologías de aprendizaje a distancia, mientras que una cuarta parte capacitó al 25% o menos (Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2021).

Recuadro 4:

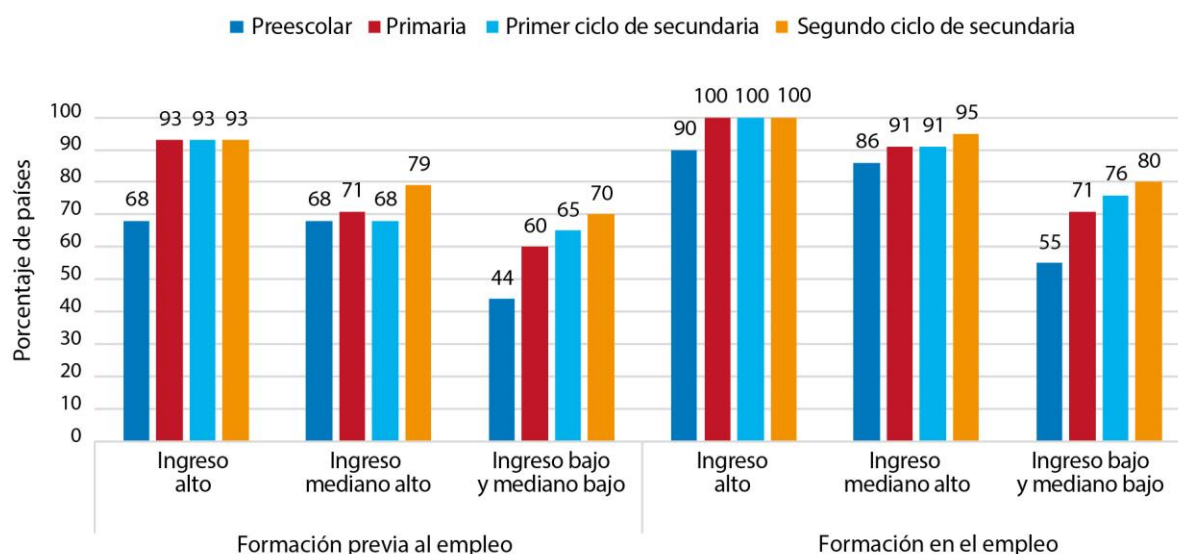
En el reciente Informe sobre la conectividad mundial de 2022 se señala que está surgiendo un “creciente ‘cañón de conectividad’ entre los hiperconectados y los ‘indigentes digitales’: más de un tercio de la humanidad aún totalmente fuera de línea”. En él se describen múltiples brechas digitales:

- La brecha de ingresos: el nivel de utilización de Internet en los países de ingreso bajo (22%) sigue siendo muy inferior al de los países de ingreso alto, que están cerca de la utilización universal (91%).
- La brecha entre las zonas urbanas y las rurales: la proporción de personas que utilizan Internet en las zonas urbanas es el doble que la que se observa en las zonas rurales.
- La brecha de género: a nivel mundial, la proporción de hombres que utilizan internet es del 62%, frente a un 57% de mujeres.
- La brecha generacional: en todas las regiones, los jóvenes de entre 15 y 24 años utilizan Internet más (el 72% de ellos la utiliza) que el resto de la población (el 57%).
- La brecha de educación: en casi todos los países en los que se dispone de datos, las tasas de utilización de Internet son más elevadas entre las personas con un mayor nivel educativo y, en numerosos casos, mucho más elevadas (Unión Internacional de Telecomunicaciones [UIT], 2022).

La mitad de los países del África subsahariana indicaron que habían capacitado a la mitad o menos de todos los docentes para utilizar metodologías de aprendizaje a distancia, mientras que una cuarta parte capacitó al 25% o menos.

La necesidad de contar con competencias digitales se ha convertido en una cuestión particularmente urgente durante la pandemia de COVID-19, y muchos países adoptaron medidas para satisfacerla. Según el último informe de la encuesta conjunta sobre la respuesta de los sistemas educativos nacionales, la mayoría de los países que respondieron informaron de una mejora de la oferta de formación docente en el empleo en materia de competencias digitales después de la pandemia (figura 14). El número de países que manifiestan contar con planes de capacitación en el empleo es mayor que el de países que ofrecen capacitación previa al empleo. La proporción también aumentó en los niveles superiores de la educación ([UNESCO et al.](#), [UNICEF](#), [Banco Mundial](#) y [OCDE](#), 2022).

Figura 14: Porcentaje de países encuestados que informaron de una mayor oferta de formación digital para docentes después de la pandemia, 2021-2022



Fuente de los datos: UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OCDE (2022).

En la misma encuesta, el 57% de los países encuestados informaron haber previsto programas adicionales de desarrollo profesional sobre digitalización para maestros de preescolar en el presupuesto para el curso escolar 2021-2022, frente a solo el 53% para el curso escolar 2020-2021. En la educación primaria y el primer ciclo de secundaria, el número disminuyó ligeramente: pasó del 77% para 2021-2022 al 74% para 2020-2021 (UNESCO et al., 2022). Esta tendencia se refleja en otras medidas en favor de la digitalización, lo que sugiere que existe el riesgo de que la necesidad de proporcionar a los docentes formación en competencias digitales se perciba como temporal y relacionada con la pandemia, por lo que se prevé que disminuirá a medida que las escuelas reabran. Pero para que los docentes puedan utilizar contenidos y métodos de enseñanza digital pertinentes y actualizados en el futuro, es necesario proporcionarles oportunidades adecuadas de educación continua de forma permanente, las cuales deben incluirse en los planes de desarrollo profesional del personal docente.

La transformación y la innovación suelen ser más eficaces cuando todos los alumnos pueden participar. Según los informes, la formación de docentes en educación inclusiva está disponible en solo el 61% de los países. La región de América Latina y el Caribe se sitúa a la cabeza, seguida de Europa y América del Norte. En los países africanos francófonos, menos de 1 de cada 10 maestros de primaria recibieron formación en educación inclusiva, y solo el 6% de los que trabajan en escuelas inclusivas y para alumnos con necesidades especiales recibieron formación para trabajar con niños con discapacidad y necesidades especiales (UNESCO, 2020).

Para avanzar en la innovación pedagógica, los docentes deben ser tanto agentes como beneficiarios de unos marcos políticos e institucionales más favorables.

Durante la pandemia, las pruebas anecdóticas muestran que, en general, los procesos de formulación de políticas y adopción de decisiones siguieron siendo descendentes: los docentes han tenido poca o ninguna voz para influir en las decisiones fundamentales que influyen en su capacidad de innovar en sus entornos educativos, donde están en mejor posición para introducir prácticas de enseñanza adaptativas. Aunque la capacidad de colaboración se considera clave para la innovación pedagógica, solo el 21% de los docentes de los países de la OCDE que participaron en TALIS 2018 afirmaron que participaban al menos una vez al mes en actividades de aprendizaje profesional colaborativo, y el 28% en actividades de enseñanza en equipo (OCDE, 2019).

No obstante, en esos mismos países el 81% de los docentes consideraron que trabajaban en una cultura escolar colaborativa caracterizada por el apoyo mutuo. En promedio, el 61% de los maestros informó de que su método predominante de colaboración era “debatir el desarrollo del aprendizaje de alumnos específicos”, mientras que el 47% afirmó “intercambiar materiales didácticos con sus compañeros”. Solo el 9% de los docentes indicó que había participado al menos una vez al mes en otras formas de colaboración profesional interdependiente, como “proporcionar a sus compañeros comentarios basados en la observación”.

Un promedio del 71% de los docentes que informaron haber recibido comentarios lo consideraron útil para su práctica profesional. Los docentes que manifestaron intervenir en la toma de decisiones de su escuela tienden a participar con mayor frecuencia en actividades de colaboración profesional, lo cual podría resultar ser una directriz útil para los sistemas educativos.

Los directores de escuela y otros responsables de la enseñanza necesitan marcos de rendición de cuentas empoderadores para apoyar a los docentes con estrategias resilientes e innovadoras para hacer frente a futuras interrupciones.

La pandemia demostró que, para construir sistemas educativos resilientes y ágiles, los líderes educativos deben estar dispuestos a proporcionar a los docentes un entorno propicio para desarrollar innovaciones pedagógicas y mantenerlas. Al mismo tiempo, el aumento del uso de la tecnología y la inteligencia artificial para supervisar el desempeño educativo conlleva el riesgo de que se incremente el gerencialismo, así como la vigilancia y el control de los docentes. Las pruebas muestran que la confianza y la sensación de seguridad son esenciales para que los docentes progresen en su profesión y se sientan motivados y empoderados para innovar y dar forma a las prácticas docentes. Un sistema de rendición de cuentas inadecuado tiende a socavar esa confianza y puede comprometer la autonomía de los docentes. Como se describe en el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, los sistemas de rendición de cuentas, en lugar de ceñirse a métricas rígidas, deben establecer y evaluar objetivos compartidos, centrándose en la colegialidad y la colaboración (Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación, 2021).

Recuadro 5:

La Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB) y la Iniciativa Rwanda: una hoja de ruta para mejorar la resiliencia escolar a través de un liderazgo innovador en el plano comunitario y en todo el sistema

En respuesta al cierre de escuelas a causa de la COVID-19, la asociación belga VVOB trabajó con Rwanda para poner en marcha el programa “Aumentar la resiliencia al dirigir, enseñar y aprender juntos”, encaminado a mitigar los efectos de la pandemia y las crisis futuras en la enseñanza y el aprendizaje en Rwanda y sentar las bases para la ampliación del actual programa “Dirigir, enseñar y aprender juntos”. Sus recomendaciones fueron:

- Capacitar al personal directivo de las escuelas y a las autoridades escolares locales en materia de comunicación en situaciones de crisis, y elaborar un plan de comunicación factible para mantener abiertas las líneas de comunicación con los docentes, los padres y los alumnos durante el cierre de las escuelas.
- Ampliar las competencias en materia de TIC de todas las partes interesadas en la educación, y planificar cuidadosamente la enseñanza a distancia para prepararse para nuevos confinamientos o cierres de escuelas.
- Involucrar a los padres en el proceso de planificación, a fin de que las decisiones sobre la enseñanza a distancia se adapten al contexto específico de los niños y sus padres.
- Crear oportunidades de emprendimiento para los docentes para que no pierdan todos sus ingresos cuando cierren las escuelas (privadas).
- Seguir fortaleciendo los vínculos existentes con los líderes comunitarios, los padres y los centros de salud.
- Ayudar a los directivos escolares y a las autoridades escolares locales a establecer sistemas de gestión de datos para el seguimiento de la deserción escolar y la asistencia de los alumnos.
- Crear oportunidades de orientación y asesoramiento para docentes. Encargar esta tarea a miembros del personal existente y formarlos para ello, o trabajar con partes externas.

Recomendaciones

Para transformar la educación se requiere que los docentes sean más adaptativos e innovadores. Como se destaca en el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación y en las conclusiones de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación, los sistemas educativos deben:

- Fomentar la iniciativa y la autonomía de los docentes, proporcionándoles incentivos para la colaboración y la innovación, incluida la expansión de pedagogías y tecnologías eficaces con base empírica.
- Promover la co-creación de recursos educativos e involucrar a los docentes en las reformas continuas de los marcos curriculares y de evaluación.
- Fomentar las alianzas en favor de la innovación a fin de aprovechar y estimular las políticas y la práctica en la materia, incluida la integración, el uso y la ampliación de las soluciones basadas en la tecnología.
- Elaborar políticas y marcos docentes que reconozcan y promuevan la innovación.

Conclusión

El Día Mundial de los Docentes es una oportunidad anual para celebrar la labor de los docentes y todos los profesionales conexos por su inestimable contribución a la formación de los ciudadanos y las comunidades. También es un momento para la reflexión y el análisis crítico de la situación profesional de los docentes y de los retos a los que se enfrentan. Ahora que faltan menos de ocho años para la fecha límite de 2030, solo podemos concluir que no se alcanzará el objetivo de 2015 de aumentar sustancialmente la oferta de docentes cualificados.

Como se ha demostrado en este documento, sigue habiendo una escasez de docentes. También persiste el desequilibrio de género, tanto entre los docentes como entre los dirigentes escolares. Son demasiados los docentes que abandonan la profesión, a menudo al principio de su carrera, debido a las condiciones de trabajo poco atractivas. En muchos países, los docentes se enfrentan al hacinamiento en las aulas, a un prolongado horario de trabajo y a la falta de apoyo profesional y socioemocional. La profesión está experimentando grandes cambios como resultado de la crisis de la COVID-19, que ha dado lugar a clases cada vez más heterogéneas, a un aumento de las exigencias en cuanto al seguimiento de los alumnos en riesgo de abandono, a cambios en los métodos de trabajo y a un uso cada vez mayor de tecnologías digitales sin que ello vaya acompañado de la formación necesaria de los docentes.

A pesar de los nuevos retos a los que se enfrenta la profesión, los salarios y los incentivos rara vez han mejorado. De hecho, después de la crisis de la COVID-19, el número de docentes con contratos temporales está aumentando, incluso en algunos países de ingreso alto como Italia. Para muchos docentes, la enseñanza se ha convertido en una fuente de estrés sin perspectivas de mejora, sobre todo porque el diálogo social, en su práctica actual, no siempre da voz a los docentes en el diseño de políticas. Con frecuencia solo se pide a los docentes que comenten propuestas normativas predeterminadas que no necesariamente se ocupan de sus problemas o prioridades.

Los encargados de la formulación de políticas deben ocuparse de las condiciones de trabajo de los docentes, la preparación y el apoyo profesionales, incluido en la innovación, y recabar su participación en la elaboración de todas las políticas que repercutan en su profesión. De lo contrario, los docentes se sentirán cada vez más indiferentes y no podrán actuar como los agentes de cambio que imaginó la comunidad mundial en la Cumbre sobre la Transformación de la Educación.

Referencias

- Albert E., Weider T., Hivert A-F., Bonnel O. y Morin V. (2022). "Teacher shortages; A common problem throughout Europe's schools". *Le Monde*, 1 de septiembre. https://www.lemonde.fr/en/international/article/2022/09/01/teacher-shortages-a-common-problem-throughout-europe-s-schools_5995460_4.html.
- Arora A. (2021). "In a first, India's fertility rate falls below replacement level. What it means". *India Times*, 26 de noviembre. <https://www.indiatoday.in/india/story/india-fertility-rate-declines-replacement-level-meaning-nfhs-survey-1880894-2021-11-25>.
- Aslam M. y Rawal S. (2019). *The Role of Intrinsic Motivation in Education System Reform*. Londres, STiR Education. <https://stireducation.org/wp-content/uploads/The-Role-of-Intrinsic-Motivation-in-Education-System-Reform.pdf>.
- Beilock S. et al. (2010). "Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement". *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*, vol. 107/5, págs. 1860-1863. <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0910967107>.
- Bennell P. (2022). How well paid are primary school teachers in Sub-Saharan Africa? A review of recent evidence. *KSD Working Paper 15, Brighton, Knowledge and Skills for Development*. Disponible en paulbennell.co.uk. Próxima publicación.
- Bora J. K., Saikia N., Kebede E. B. y Lutz W. (2022). "Revisiting the causes of fertility decline in Bangladesh: the relative importance of female education and family planning programs". *Asian Population Studies*.
- Crawford L., Hares S. y Oyewande O. (2022). *What do Countries Prioritise in Education? An Analysis of the "Statements of Commitment" at the Transforming Education Summit*. Washington D. C./Londres: Center for Global Development.
- Chapman D. W. (1994). *Reducing Teacher Absenteeism and Attrition: Causes, Consequences and Responses*. París, IIEP.
- DAES. (2022). *World Population Prospects 2022*. Nueva York: DAES. <https://population.un.org/wpp/>.
- Dee T. (2005). "A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter?". *American Economic Review*, vol. 95/2, págs. 158-165. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/000282805774670446>.
- Evans D., Yuan F. y Filmer D. (2020). *Teacher Pay in Africa: Evidence from 15 countries*. Policy Research Working Paper 9385. Washington D. C., Banco Mundial.
- Indonesia. Secretaría del Gabinete (2021). "Gov't to Hire 1 Million Contract Teachers: Education Minister". <https://setkab.go.id/en/govt-to-hire-1-million-contract-teachers-education-minister/>.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>
- Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 (2010). *Teacher Attrition in Sub-Saharan Africa: The Neglected Dimension of the Teacher Supply Challenge*. París, UNESCO.

- <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/teacher-attribution-sub-saharan-africa-neglected-dimension-teacher-supply-challenge>.
- (2019). *Teacher Policy Development Guide*. París: UNESCO.
- (2020a). *A Review of the Use of Contract Teachers in Sub-Saharan Africa*. París, UNESCO. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/review-use-contract-teachers-sub-saharan-africa>.
- (2020b). *World teachers' day 2020 fact sheet*. París, UNESCO. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/2020-world-teachers-day-fact-sheet>.
- (2022a). *An Analysis of Teacher Shortages in Sub-Saharan Africa and Southern Asia*. Documento de investigación encargado para el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 París, UNESCO.
- (2021). *World teachers' day 2021 fact sheet*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379187>.
- (2022b). *Innovation in teacher policy and practice in education recovery: Final Report of the 13th Policy Dialogue Forum*. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2022-05/2022_April_TTF_13th-Policy-Dialogue-Forum-final-report_EN.pdf.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (2022). *Global Connectivity Report 2022. Achieving universal and meaningful connectivity in the Decade of Action*. Ginebra: UIT.
- Karamperidou D., Brossard M., Peiroló S. y Richardson D. (2020). *Time to Teach: Teacher Attendance and Time on Task in Eastern and Southern Africa*. Innocenti Research Report. Florencia, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF.
- La Croix E. (2020). "Pedagogical innovation: New institutional theory and the beyond borders experiential learning program". *Journal for Social Thought*, vol. 4(1), junio de 2020.
- Mulkeen A. (2010). *Teachers in Anglophone Africa. Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. Washington D. C., Banco Mundial.
- Mulkeen A., Ratteree W. y Voss-Lengnik I. (2017). *Teachers and Teacher Policy in Primary and Secondary Education*. Bonn, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ).
- Natanson H. (2022). "‘Never seen it this bad’: America faces catastrophic teacher shortage". *Washington Post*, 4 de agosto. <https://www.washingtonpost.com/education/2022/08/03/school-teacher-shortage/>
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. París, OECD Publishing.
- (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. París, OECD Publishing.
- (2021). *Education at a Glance. OECD Indicators*. París, OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b35a14e5-en/index.html?itemId=/content/publication/b35a14e5-en>.
- PASEC (2020). *PASEC2019. Quality of Education Systems in French-speaking sub-Saharan Africa. Teaching/ Learning Performance and Environment in Primary Education*. Dakar: CONFEMEN.

http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2022/06/RapportPasec2019_GB_Web.pdf.

- Paudal (2022). *Schools in the Northern Netherlands open again, but teacher shortage now extends to Groningen*. 29 de agosto. <https://www.paudal.com/2022/08/29/schools-in-the-northern-netherlands-open-again-but-teacher-shortage-now-extends-to-groningen-now/>
- Pearce F. (2021). "India defuses its population bomb: Fertility falls to two children per woman". *Science*, vol. 374, n.º 6574. <https://www.science.org/content/article/india-defuses-its-population-bomb-fertility-falls-two-children-woman>.
- Pommiers E. (2022). "En pleine crise du recrutement des enseignants, une rentrée scolaire sur le fil: 'Notre inquiétude est de savoir comment cela va se passer dans quelques semaines' (En medio de una crisis de contratación, el regreso a la escuela pende de un hilo: "Nuestra preocupación es saber qué pasará dentro de unas semanas"). *Le Monde*, 2 de septiembre. https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/09/02/rentree-scolaire-en-pleine-crise-du-recrutement-des-enseignants-une-reprise-sur-le-fil_6139925_3224.html. https://www.lemonde.fr/en/international/article/2022/09/01/teacher-shortages-a-common-problem-throughout-europe-s-schools_5995460_4.html
- RFI (2022). "France to fast-track training of school teachers to fill 4,000 vacancies". 25 de agosto. <https://www.rfi.fr/en/france/20220825-france-to-fast-track-training-of-school-teachers-to-fill-4-000-vacancies>
- Stromquist N. P., Lin J., Corneilse C. y Klees S. J. (2013). "Women teachers in Liberia: Social and institutional forces accounting for their underrepresentation". *International Journal of Educational Development*, vol. 33, n.º 5.
- Takahama Y. y Ujioka M. (2022). "Public schools in Japan suffering from record teacher shortage". *Asahi Shimbun*, 29 de mayo. <https://www.asahi.com/ajw/articles/14620602>
- Thompson G. (2021). *The Global Report on the Status of Teachers 2021*. Bruselas, Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021>.
- UNESCO. (2018). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education: Building Bridges, not Walls*. París, UNESCO.
- (2021). *No Teacher, No Class: State of the Education Report for India 2021*. Nueva Delhi, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379115.locale=en>
- (2022). *Leave No Child Behind: Global Report on Boys' Disengagement from Education*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381105>.
- UNESCO y Education International (2021). *Teachers Have Their Say: Motivation, Skills and Opportunities to Teach Education for Sustainable Development and Global Citizenship*. París, UNESCO y Education International.
- UNESCO y Ministerio Federal Alemán de Cooperación Económica y Desarrollo (2021). *Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Berlín, UNESCO y Ministerio Federal Alemán de Cooperación Económica y Desarrollo. <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-es.pdf>.

- UNESCO e IEA (2020). *Medición de los objetivos mundiales de educación: La contribución de TIMSS. Seguimiento del progreso hacia el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible mediante TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias)*. París, UNESCO y Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar.
- IIEP (2019). *Togo – Analyse du secteur de l'éducation (Togo – Análisis del sector educativo)*. Dakar, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- (2020). *Niger – Analyse du secteur de l'éducation (Níger – Análisis del sector educativo)*. Dakar, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- UNESCO, OIT y Equipo Especial Internacional sobre Docentes (2022). *United Nations Transforming Education Summit. Action Track 3: Teachers, Teaching and the Teaching Profession. Discussion paper*. París, UNESCO, Organización Internacional del Trabajo.
<https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/transforming-education-summit-action-track-3-teachers-teaching-and-teaching>.
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OCDE (2021). *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. París, Nueva York, Washington D. C., UNESCO/UNICEF/Banco Mundial/OCDE.
- IEU (2010). *Global Education Digest 2010. Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- (2016a). *The World Needs Almost 69 Million New Teachers to Reach the 2030 Education Goals. (UIS Fact Sheet n. 39)*, octubre de 2016. Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- (2016b). *Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education? Policy Paper 27/ Fact Sheet 37*. Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- (2019). *New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School*. Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO.
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>.
- (2022a). Base de datos del IEU: Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- (2022b). *Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures: 4th Iteration*. Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- IEU/Informe GEM (2022). *New estimation confirms out-of-school population is growing in sub-Saharan Africa. Fact Sheet 62/ Policy Paper 48*. Montreal/ París: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382577>.
- IEU, UNICEF, Banco Mundial y OCDE (2022). *From Learning Recovery to Education Transformation: Insights and Reflections from the 4th Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures*. París, Nueva York, Washington D. C., UNESCO/UNICEF/Banco Mundial/OCDE.
- Utunoye V. U. (2019). *Causes of Boys' Academic Underachievement in the Turks and Caicos Islands*. Ed. D. Thesis. Universidad de Sheffield. <https://etheses.whiterose.ac.uk/26813/1/Ed. D Thesis -Causes Of BAU-Final -Award Version for upload.pdf>

Transformar la enseñanza desde dentro

Tendencias actuales en la situación y el desarrollo del personal docente

Día Mundial de los Docentes 2022

El Día Mundial de los Docentes es una oportunidad anual para celebrar la labor de los docentes y todos los profesionales conexos por su inestimable contribución a la formación de los ciudadanos y las comunidades. También es un momento para la reflexión y el análisis crítico de la situación profesional de los docentes y de los retos a los que se enfrentan. Este documento de antecedentes tiene por objeto describir de manera contextual, a partir de los datos, los principales problemas a los que se enfrentan los docentes en todo el mundo.

Manténgase en contacto



teacherstaskforce@unesco.org



www.unesco.org/es/education/teachers
www.teachertaskforce.org/es

Siga a @UNESCO en las redes sociales



Objetivos de
Desarrollo
Sostenible