



Informe mundial sobre el personal docente

Afrontar la escasez de docentes
y transformar la profesión

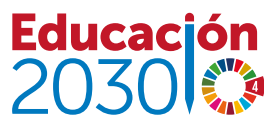
La UNESCO: líder mundial en educación

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 es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto **“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”**. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2025 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Fundación SM, C/Impresores, Parque Empresarial Prado del Espino, 28660, Boadilla del Monte, España

ISBN: 978-92-3-300237-1

DOI: <https://doi.org/10.54675/DMNB3339>

© UNESCO y Fundación SM, 2025



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (<https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>)

Título original: *Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession.*

Publicado en 2024 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO ni de la Fundación SM en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni de la Fundación SM y no comprometen a dichas organizaciones.

Por favor cite esta publicación como: UNESCO y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030. 2025. *Informe mundial sobre el personal docente. Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión.* UNESCO y Fundación SM.

Fotografías de portada: © UNESCO/Ilan Godfrey; © UNESCO/Santiago Serrano; © UNESCO/Erika Piñeros; © UNESCO/Nadège Mazars; © UNESCO/Rehab Eldalil; © UNESCO/Anatolii Stepanov

Leyenda: Las fotos de la portada muestran a docentes de la exposición fotográfica del Día Mundial de los Docentes 2023 de la UNESCO: “Los docentes que necesitamos para la educación que queremos”. De izquierda a derecha: Rima Neo Maria Sifudi (Sudáfrica), Priscilia Farinango (Ecuador), Punleu Be (Camboya), Yuli Collazos Peñag (Colombia), Mo'men Youssef (Egipto), Pogorelov Oleksandr Mykaloiovych (Ucrania).

Traducción: Fundación SM

Diseño de portada: UNESCO/Aurélia Mazoyer

Íconos en pág. 145: blankstock/AdobeStock.com (1 y 3), Digital Bazar/AdobeStock.com (2)

Diseñado por la UNESCO

Diagramado en español por la Fundación SM

Impreso por la Fundación SM

Impreso en Chile

Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión

Las y los docentes son fundamentales para liberar el potencial de cada estudiante y lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Lamentablemente, la escasez mundial de docentes está poniendo en riesgo el futuro de la educación. Los nuevos datos recopilados por el *Informe mundial sobre el personal docente* indican que se necesitarán 44 millones de docentes adicionales para cubrir la educación primaria y secundaria universal en 2030. La escasez es generalizada: África Subsahariana necesita 15 millones de docentes adicionales, mientras que los países con mayores ingresos enfrentan problemas de retención, lo que resulta en el abandono masivo de la profesión por las y los docentes.

Recogiendo los llamados de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación y de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación en 2022, este informe propone dignificar, diversificar y valorar la profesión docente. Enfatiza la importancia de mejorar las condiciones laborales, potenciar el desarrollo profesional y aumentar la participación del profesorado en la toma de decisiones para combatir la escasez de docentes.

Este informe es una herramienta para movilizar los esfuerzos internacionales y nacionales con el fin de empoderar, contratar, formar y apoyar a las y los docentes en sistemas educativos resilientes para lograr una profesión colaborativa, innovadora y cohesionada. Es una hoja de ruta que apunta a elevar el estatus de la profesión docente y garantizar una educación de calidad para todo el alumnado, e insta a la acción inmediata.

44

millones de docentes adicionales

se necesitarán para cubrir la educación primaria y secundaria universal en 2030.



unesco

"Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y las mujeres donde deben erigirse los baluartes de la paz"



Equipo Especial
Internacional sobre
Docentes para
Educación 2030



Informe mundial sobre el personal docente

Afrontar la escasez de docentes
y transformar la profesión

Prólogo

A medida que se acerca la fecha límite de la Agenda 2030, el papel fundamental de las y los docentes en alcanzar el desarrollo sostenible y el ODS 4 —garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad con oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas— se ha vuelto cada vez más evidente.

Sin embargo, la escasez mundial de docentes está afectando el acceso a la educación y la pertinencia de esta, lo que provoca la masificación de las aulas, la disminución de la calidad de la enseñanza y la limitación de las oportunidades de aprendizaje, especialmente en comunidades desfavorecidas.

Este primer *Informe mundial sobre el personal docente*, fruto de la colaboración entre la UNESCO y el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, pone en evidencia este urgente desafío global. Aprovechando nuevos datos e investigaciones, proporciona recomendaciones y buenas prácticas para mejorar la contratación, retención y desarrollo profesional del personal docente. El Informe se basa en la convicción de que una fuerza docente empoderada y con un buen apoyo es crucial para fomentar una educación de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida.

El análisis profundiza en la crisis de escasez de docentes y examina sus causas, entre ellas, una importante brecha en la financiación de la educación, el persistente impacto de la pandemia de COVID-19 y la constante evolución de los avances tecnológicos digitales, incluida la inteligencia artificial. Subraya la necesidad de contar con 44 millones de docentes adicionales para lograr la educación primaria y secundaria universal, y destaca las estrategias para contrarrestar las crecientes tasas de abandono del profesorado mediante una mayor valoración de la profesión docente, de modo que esta resulte más atractiva. Esto incluye la aplicación de políticas inclusivas, la mejora de las condiciones laborales y el aumento de la autonomía del personal docente.


El Informe surge de la creciente solidaridad con las y los docentes a nivel mundial, a partir de las recomendaciones del Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas y de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación, en la cual los países se comprometieron a transformar la docencia, centrándose en elevar su estatus, sus condiciones laborales y su desarrollo profesional.

Confiamos en que este informe sirva de guía para transformar estos compromisos en acciones. En vista de la Cumbre del Futuro, velemos por que el apoyo al profesorado se reconozca como una inversión crucial en nuestro futuro colectivo, por el empoderamiento de las y los educadores y por la consolidación del papel de la educación como un derecho humano fundamental y un bien público mundial.



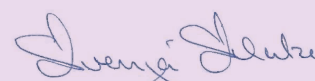
Stefania Giannini

Subdirectora General de Educación de la UNESCO.



Angelina Matsie Motshekga

Ministra de la Educación Básica de la República de Sudáfrica.
Copresidenta del Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030.



Svenja Schulze

Ministra Federal de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania.
Copresidenta del Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030.

Agradecimientos

Este *Informe mundial sobre el personal docente* es el resultado de los esfuerzos colaborativos de innumerables personas, instituciones y organizaciones, las que han desempeñado un papel fundamental en su realización.

El Informe ha sido posible gracias a la generosa financiación de la Fundación Hamdan Bin Rashid Al Maktoum para las Ciencias Médicas y de la Educación. Además, los donantes del Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 contribuyeron a la realización del Informe, principalmente los Gobiernos de Francia, Alemania y Noruega.

El Informe fue preparado bajo la dirección de Stefania Giannini, subdirectora general de Educación de la UNESCO, y de Borhene Chakroun, director de la División de Políticas y Sistemas de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.

El Informe fue coordinado por Carlos Vargas, jefe de la Sección para el Desarrollo Docente de la UNESCO y jefe de la Secretaría del Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 (TTF, por su sigla en inglés), y dos editores jefes: Ximena Rubio y Peter Wallet, responsables de proyectos de la UNESCO y del TTF. La elaboración del Informe estuvo a cargo del siguiente equipo: Claude Akpabie, Maram Algothani, Helena Barreiras Inacio, Zenab Choug, George Håkon Benson, Erin Chemery, David Childress, Angela Crovace, Aditi Desai, Valérie Djoize-Gallet, Mirna Eskif, Meritxell Fernández Barrera, Helen McLaren, Jack McNeill, Fatou Niang, Ieva Raudonyte, Sarah-Marie Richter, Helen Rojas, Lydie Ruas, Anna Ruszkiewicz, Roy Saurabh, Emilia Soto Echeverri, Mara Vos Carrero, Ann Wanjiku Kiragu, Yue Yong y Qiongxing Zhang.

Agradecemos por sus contribuciones a numerosas personas de diversas divisiones y unidades de la sede de la UNESCO y de las oficinas en terreno. Damos las gracias a quienes trabajan en el Sector de Educación, incluyendo a Gwang-Chol Chang, Pierre Chapelet, Agathe Charles-Bray, Yuki Murakami, Rolla Moumne y Elise Rodin. Agradecemos también al equipo de la UNESCO Santiago, Oficina Regional para América Latina y el Caribe: Claudia Uribe, Carlos Henríquez, Valtencir Mendes, Álvaro Otaegui y Alejandro Vera; así como a Shereen Eldaly, de la Oficina de la UNESCO en Ammán. Asimismo, extendemos un agradecimiento especial al Instituto de Estadística de la UNESCO, en particular a Sylvia Montoya y Adolfo Imhof.

Agradecemos también al Centro de Formación Docente y al Instituto de Investigación para la Educación Internacional y Comparada de la Universidad Normal de Shanghái: Zhang Minxuan, Bian Cui, Song Jia y Sun Yang. Además, quisiéramos agradecer a Martial Dembélé (Universidad de Montreal), Mathias Kyélem (Escuela Normal Superior de Burkina Faso), Michel Samy Diatta (Universidad de Montreal) y Geneviève Sirois (Universidad TÉLUQ) por sus aportaciones y análisis adicionales.

El Informe contó con el trabajo de redacción de Jude Brady, Vaughan Connolly, Paola García-Chinas, Elaine Geraldine Wilson y la contribución de Sophia D'Angelo. Asimismo, damos las gracias a las autoras y los autores de los documentos de referencia, cuyas investigaciones han contribuido significativamente en el análisis del Informe: Ibrahim Abdourhaman, Paula Alleyne, Paul Atherton, Stephanie Bengtsson, Laurette Bristol, Anna Conover, William Clem Smith, Abdoulaye Diatta, Pablo Fraser, Chris Henderson, Coreen J. Leacock, Samuel Joel Warrican, Verna Knight, Jari Lavonen, Cristóbal Madero, Alasdair Mackintosh, Alphonse Nagnon, Ananda Paudel, Natasa Pantić, Ana Paola Ramírez, Anna Persson, Justin C. Robinson, Padma Sarangapani, Andrea Veira y Susanne Wiborg.

Reconocemos las contribuciones de los siguientes miembros del Equipo Especial sobre Docentes: Azerbaiyán, Belice, Chile, Egipto, Finlandia, Francia, Indonesia, Jamaica, Líbano, Maldivas, Filipinas, Sudáfrica, Sri Lanka, Suriname, la Comunidad del Caribe (CARICOM), la Comisión de Educación, el Consejo Internacional para la Educación en la Enseñanza (ICET), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), Save the Children, la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (SEAMEO), el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), VVOB - Educación para el Desarrollo y el Banco Mundial.

Un agradecimiento especial a las y los colegas revisores, entre ellos, Manos Antoninis (*Informe de seguimiento de la educación en el mundo*), Quentin Wodon (UNESCO-IICBA), Inés Dussel (Comité Mixto OIT/UNESCO de Expertos sobre la Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente) y David Edwards, Antonia Wulff, Jennifer Ulrick, Isma Benboulterbah y Sonia Grigt (Internacional de la Educación) por sus valiosos comentarios.

Expresamos nuestra gratitud a todas las personas involucradas en la producción, edición y diseño de este informe, incluyendo a Benoit Delplanque, Noam Le Pottier, Aurélia Mazoyer y Mary de Sousa.

La edición en español de este informe ha sido posible gracias a la valiosa colaboración del Equipo de la Fundación SM en la traducción y revisión lingüística. Queremos agradecer especialmente a su Directora General, Mayte Ortiz, por su impulso en la difusión del Informe en las escuelas de Iberoamérica. Asimismo, extendemos nuestro agradecimiento a Rafael Gómez, director de la Fundación SM en Chile, por su invaluable apoyo en la coordinación de la edición en español. Expresamos también nuestro reconocimiento a Azul Herrera, Jaime Garcimartín y Guadalupe Álvarez por su dedicado trabajo de traducción.

Este informe refleja el compromiso colectivo y la dedicación de todas las personas mencionadas anteriormente. Para concluir con nuestro agradecimiento, hacemos extensivo nuestro especial reconocimiento a las y los docentes del mundo, que han sido la inspiración y el catalizador de este esfuerzo.

El *Informe mundial sobre el personal docente* ha sido generosamente financiado por la Fundación Hamdan Bin Rashid Al Maktoum para las Ciencias Médicas y de la Educación:



مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم
للعلوم الطبية والتربوية
Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Foundation
for Medical and Educational Sciences

La elaboración de este informe también ha sido posible gracias a la contribución de las siguientes entidades:

Avec le soutien du



Federal Ministry
for Economic Cooperation
and Development



Índice

Prólogo.....	5
Agradecimientos	6
Índice de gráficos	13
Índice de cuadros.....	14
Índice de tablas.....	15
Acrónimos y abreviaturas.....	16
Resumen ejecutivo.....	18
Capítulo 1. Introducción	26
El contexto global de la educación: la situación del personal docente	27
¿Por qué un informe mundial sobre el personal docente?	28
¿Por qué la escasez de docentes es un asunto urgente?	30
¿Cuál es el enfoque de la primera edición del <i>Informe mundial sobre el personal docente</i> ?	32
Capítulo 2. La situación actual de la escasez mundial de docentes.....	34
Las necesidades mundiales, regionales y nacionales de docentes	37
Proyección de las necesidades de docentes según los puntos de referencia nacionales	44
Una brecha cualitativa: la necesidad de más docentes cualificados	46
El impacto de la ratio de estudiantes por docente y el tamaño de las aulas	53
Los salarios docentes siguen sin ser atractivos	57
¿Docentes de segunda clase? Los efectos de los contratos temporales	60
El profesorado abandona la profesión	61
Una profesión marcada por el género	63
La búsqueda de más y mejores datos	65
Capítulo 3. La escasez de docentes: un desafío multidimensional.....	68
El estatus de la profesión docente	69
Asuntos de contratación: ¿la educación como una opción de carrera atractiva?	71
La retención del profesorado: desafíos ocasionados por el abandono de la profesión	72
El abandono docente es multifactorial	73
Factores que pueden alejar al profesorado de la carrera docente	74

Factores que pueden atraer al profesorado hacia otras profesiones	75
Factores personales que llevan al abandono docente	76
Movilidad internacional de docentes	77
Enseñar en contextos de crisis	78
El papel del género en el abandono docente	79
El papel de la experiencia en el abandono docente	81
Desafíos estructurales y contextuales que afectan la escasez de docentes	82
Cambios sociodemográficos	82
Asignación y distribución del profesorado	83
Sistemas de información y gestión del personal docente	85
Capítulo 4. Instrumentos para afrontar la escasez de docentes	86
Salarios e incentivos	87
Garantizar condiciones laborales adecuadas	88
Apoyo a docentes noveles	92
El papel del liderazgo educativo para frenar la escasez de docentes	93
Mejorar la gestión del personal docente con sistemas de información avanzados	94
Promover la distribución equitativa del personal docente	95
Capítulo 5. Transformar la profesión: un nuevo contrato social para el personal docente	98
Fomentar la docencia como una vocación y una profesión	99
Hacer de la docencia una profesión atractiva	101
Inclusión de género	101
Docentes pertenecientes a minorías y migrantes	102
Docentes con discapacidades	103
Mejorar la motivación del profesorado a través del aprendizaje permanente	104
Reformar la educación inicial docente	104
Aprovechar la tecnología como parte del aprendizaje permanente	105
Desarrollo profesional continuo: una perspectiva de aprendizaje permanente	107
Fomentar la profesionalización docente	109
Cualificación y certificación del personal docente	109
Estándares de enseñanza, sistemas de rendición de cuentas y evaluaciones	112
Trayectorias profesionales	113
Construir un nuevo contrato social	114
La docencia como una profesión colaborativa	115
Diálogo social y la voz docente	116
Mejorar la innovación y la autonomía del profesorado	118
Implementar políticas para reducir la escasez de docentes	119
Datos para apoyar la implementación, la promoción y la comparabilidad	121

Capítulo 6. Financiación de la profesión docente.....	124
Gasto en educación: disparidades, retos y consecuencias para el profesorado	125
Gastos en educación como porcentaje del PIB	126
Gasto en educación como porcentaje del gasto público total	127
Priorizar y compartir los gastos en educación en los presupuestos nacionales para apoyar mejor la docencia	130
Contextualización de la inversión en docentes	132
El costo de la formación docente	132
Los salarios docentes como porcentaje del gasto en educación	134
El alto costo del abandono docente	134
Financiar una enseñanza de calidad	135
Financiación de salarios e incentivos para docentes	135
Remuneración basada en el desempeño	138
Proyectos de capital e infraestructura	139
Invertir en la profesionalización de la docencia	141
Financiar los puestos docentes necesarios para 2030	142
Capítulo 7. Cooperación y solidaridad internacional.....	146
Diálogo internacional, recomendaciones y compromisos	147
Cooperación e intercambio internacional	149
Ayuda internacional para financiar al profesorado	149
Capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones.....	154
Conclusiones	155
Recomendaciones	157
Referencias	160

Índice de gráficos

Gráfico 2.1.a. Número de países que, según las tendencias actuales, cubrirán el déficit de docentes en educación primaria en 2030	41
Gráfico 2.1.b. Número de países que, según las tendencias actuales, cubrirán el déficit de docentes en educación secundaria en 2030	41
Gráfico 2.2. Tasas medias de crecimiento anual, registradas y previstas, necesarias para alcanzar las metas de docentes para la matrícula universal en países de renta baja y media-baja en 2030.....	43
Gráfico 2.3. Docentes necesarios para alcanzar los puntos de referencia nacionales del ODS 4 para niños y niñas sin escolarizar y la brecha para lograr la matrícula universal, por nivel, en 2030 (en miles)	45
Gráfico 2.4. Proporción de docentes de educación primaria y secundaria con las cualificaciones mínimas requeridas, 2010-2022.....	48
Gráfico 2.5. Clasificación de los países en términos de progreso hacia los puntos de referencia de 2025, docentes capacitados, por nivel educativo.....	50
Gráfico 2.6. Porcentaje de docentes que recibieron formación en el empleo, por nivel, en 2019 o últimos datos disponibles	52
Gráfico 2.7. Salario medio de docentes de educación primaria y de primer y segundo ciclo de secundaria en relación con otras profesiones que requieren un nivel de cualificación comparable, ambos sexos, 2021 o últimos datos disponibles	58
Gráfico 2.8. Salario medio mensual de docentes de primaria y secundaria en USD PPA (a precios internacionales en 2015), por región, 2021 o últimos datos disponibles	59
Gráfico 2.9. Abandono docente en educación primaria, por sexo, en 2021 o últimos datos disponibles.....	62
Gráfico 2.10. Porcentaje de docentes mujeres, por nivel, 2022.....	63
Gráfico 5.1. Marco para la Clasificación Internacional Normalizada de Programas de Formación de Docentes (CINE-T).....	110
Gráfico 6.1. Gasto público en educación, como porcentaje del PIB, por nivel de renta de los países, 2005-2022	127
Gráfico 6.2. Gasto medio en educación, como porcentaje del gasto público total, por nivel de renta de los países, 2017-2022	128
Gráfico 6.3. Gasto medio en educación, como porcentaje del gasto público total, por región, 2017-2022	129
Gráfico 6.4. Umbrales de gasto (PIB y gasto público total) en países de renta alta y baja, 2022 o últimos datos disponibles.....	130
Gráfico 6.5. Costos de matrícula en el nivel terciario para estudiantes nacionales a tiempo completo en programas de maestría en educación o similares, en USD equivalentes utilizando PPA 2019-2020.....	133
Gráfico 6.6. Ratio de progresión salarial en la escala de sueldos, entre países seleccionados, últimos datos disponibles (2015-2021).....	137
Gráfico 6.7. Proporción de escuelas con electricidad, agua, saneamiento y lavado de manos.....	140
Gráfico 6.8. Financiación total necesaria para cubrir los salarios de nuevos puestos docentes a fin de alcanzar la matrícula universal en primaria y secundaria en 2030, por región (millones USD, a precios constantes de 2015).....	143
Gráfico 7.1. Declaraciones nacionales de compromiso sobre el personal docente, Cumbre sobre la Transformación de la Educación 2022	148
Gráfico 7.2. Ayuda a la educación para la formación docente, 2003-2022	151
Gráfico 7.3. Los diez principales donantes para la formación docente, media 2013-2022	151

Índice de cuadros

Cuadro 1.1. Las recomendaciones del Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente.....	30
Cuadro 2.1. Proyección de las necesidades actuales y futuras de docentes para lograr la plena matrícula en 2030.....	37
Cuadro 2.2. Puntos de referencia nacionales sobre el indicador del ODS 4 relativo a docentes capacitados.....	49
Cuadro 2.3. Los efectos del tamaño de las clases en la práctica docente: cómo la escasez de docentes ocasiona peores resultados y cómo se pueden mitigar estos efectos.....	55
Cuadro 3.1. El efecto de la pandemia de COVID-19 en el estatus docente.....	70
Cuadro 3.2. Absentismo docente.....	82
Cuadro 4.1. Revitalización del papel del profesorado en la República Dominicana por medio de iniciativas y reformas políticas.....	91
Cuadro 5.1. Clasificación Internacional Normalizada de Programas de Formación de Docentes (CINE-T).....	110
Cuadro 5.2. Regularización del personal docente por contrato en Indonesia.....	112
Cuadro 5.3. Comunidades de práctica en Rwanda.....	115
Cuadro 5.4. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente de Chile y los desafíos en la implementación de políticas docentes integrales.....	120
Cuadro 6.1. Financiar nuevos puestos docentes mediante ingresos fiscales.....	131
Cuadro 6.2. Grandes inversiones en la formación de docentes en Etiopía combaten el abandono.....	142
Cuadro 6.3. Invertir en la docencia: ¿cuánto se necesita para 2030?.....	145
Cuadro 7.1. Declaraciones nacionales de compromiso.....	148

Índice de tablas

Tabla 2.1. Indicadores de la escasez de docentes, definiciones y consideraciones	35
Tabla 2.2. Meta 4.c de los ODS relativa al personal docente	36
Tabla 2.3. Total de contrataciones necesarias de docentes, por región y nivel, para 2030 (en miles)	39
Tabla 2.4. Puntos de referencia medios para 2025, por indicador y región	49
Tabla 2.5. Clasificación de los países en función del progreso de los puntos de referencia nacionales del ODS 4.....	50
Tabla 2.6. Ratio de estudiantes por docente en educación primaria, por región y nivel de renta, 2022	54
Tabla 2.7. Ratio de estudiantes por docente capacitado en educación primaria, por región, 2022 o últimos datos disponibles	56
Tabla 2.8. Tasas mundiales de abandono docente (% , ambos sexos, 2015-2022)	62
Tabla 6.1. Base tributaria de los países socios de la Alianza Mundial para la Educación	131
Tabla 6.2 Número de escalas y medidas salariales iniciales entre países seleccionados, últimos datos disponibles (2015-2021)	136
Tabla 6.3 Presupuesto adicional necesario para financiar los nuevos puestos docentes requeridos para 2030	144

Acrónimos y abreviaturas

ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
AME	Alianza Mundial para la Educación
AOD	Ayuda oficial al desarrollo
ASN PPPK	Aparatur Sipil Negara (funcionario público del Estado) Pegawai Pemerintah dengan Perjanjian Kerja (empleados con acuerdos laborales)
CAD	Comité de Ayuda al Desarrollo, OCDE
CDAN	Comité Directivo de Alto Nivel para el ODS 4 de Educación 2030
CdP	Comunidades de práctica
CEART	Comité Mixto OIT/UNESCO de Expertos sobre la Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente (sigla del inglés Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel)
CINE-T	Clasificación Internacional Normalizada de Programas de Formación de Docentes
CONFEMEN	Conferencia de Ministros de Educación de los Estados y Gobiernos de la Francofonía
CRS	Sistema de Notificación de los Países Acreedores, estadísticas de la OCDE (sigla del inglés Creditor Reporting System)
CTE	Cumbre sobre la Transformación de la Educación, Naciones Unidas
CTIM	Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas
DPC	Desarrollo profesional continuo
ECW	La Educación No Puede Esperar (sigla del inglés Education Cannot Wait)
EPU	Educación primaria universal
ERCE	Estudio Regional Comparativo y Explicativo
ESU	Educación secundaria universal
FAWE	Foro de Educadoras Africanas (sigla del inglés Forum for African Women Educationalists)
FID	Formación inicial docente
GEM	<i>Informe de seguimiento de la educación en el mundo</i> , UNESCO (sigla del inglés Global Education Monitoring Report)
GIZ	Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional (sigla del alemán Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit)
HLP	Grupo de Alto Nivel sobre la profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas (sigla del inglés High-level Panel on the Teaching Profession)
IA	Inteligencia artificial
IE	Internacional de la Educación
IICBA	Instituto Internacional de la UNESCO para el Fortalecimiento de Capacidades en África (sigla del inglés International Institute for Capacity Building in Africa)
IPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO

LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible, Naciones Unidas
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización no gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PASEC	Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN
PBD	Pago basado en el desempeño
PEID	Pequeños Estados insulares en desarrollo
PIB	Producto interno bruto
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, OCDE (sigla del inglés Programme for International Student Assessment)
PPA	Paridad de poder adquisitivo anual
PTR	Ratio de estudiantes por docente (sigla del inglés pupil-teacher ratio)
PTTR	Ratio de estudiantes por docente capacitado (sigla del inglés pupil-trained teacher ratio)
SIG	Sistema de información geográfica
SIGED	Sistemas de información y gestión educativa
TALIS	Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje, OCDE (sigla del inglés Teaching and Learning International Survey)
TIC	Tecnologías de la información y las comunicaciones
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (sigla del inglés Trends in International Mathematics and Science Study)
TMIS	Sistemas de información y gestión del personal docente (sigla del inglés Teacher management information system)
TTF	Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, también conocido como Equipo Especial sobre Docentes (sigla del inglés Teacher Task Force)
UE	Unión Europea
UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO (sigla del inglés UNESCO Institute for Statistics)
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (sigla del inglés United Nations International Children's Emergency Fund)
UNOSSC	Oficina de las Naciones Unidas para la Cooperación Sur-Sur (sigla del inglés United Nations Office for South-South Cooperation)
UNRWA	Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (sigla del inglés United Nations Relief and Works Agency)
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (sigla del inglés United States Agency for International Development)
WASH	Agua, saneamiento e higiene (sigla del inglés water, sanitation and hygiene)

Resumen ejecutivo

¿Por qué un informe mundial sobre el personal docente?

Las y los docentes son esenciales para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que se compromete a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas de aquí a 2030.

Como medio fundamental para conseguirlo, la meta 4.c exige aumentar significativamente la contratación de docentes cualificados. Sin embargo, persiste una enorme escasez a escala mundial. En 2022, la UNESCO lanzó una alerta sobre la situación de la profesión, resaltando tanto la escasez global de docentes como que el progreso hacia el ODS 4 ya estaba en riesgo. Este *Informe mundial sobre el personal docente* (en adelante, el Informe) ha realizado nuevas proyecciones que muestran que, para alcanzar esos objetivos en 2030, se necesitan 44 millones de docentes adicionales de primaria y secundaria a nivel mundial. El impacto de dicha escasez es enorme: es costosa para los sistemas, aumenta la carga de trabajo del profesorado y puede perjudicar la calidad de la educación. Las nuevas proyecciones estiman que financiar todos los puestos docentes adicionales necesarios para alcanzar las metas de la matrícula universal costará unos 120 000 millones de dólares (USD) anuales.

La escasez de docentes es una preocupación apremiante en todo el mundo, independientemente del nivel de renta de un país. Las proyecciones muestran que África Subsahariana necesita 15 millones de docentes adicionales de aquí a 2030 para alcanzar las metas del ODS 4, debido principalmente a un rápido crecimiento de la población en edad escolar junto con las restricciones financieras. Se observan tendencias igualmente preocupantes en países de renta alta, donde los gobiernos no pueden atraer suficientes docentes nuevos para reemplazar al creciente número de quienes abandonan la profesión. Los efectos de la escasez se registran en sistemas educativos europeos como Francia, Países Bajos (Reino de los) e Inglaterra, así como en Japón y los Estados Unidos de América.

A pesar del creciente número de investigaciones sobre docentes y las cuestiones relacionadas con la profesión, hasta ahora no ha habido ningún informe específico dedicado a examinar prácticas prometedoras y a hacer un seguimiento periódico de los progresos mundiales hacia la meta 4.c. Este Informe, que se publicará cada dos años y que utilizará un enfoque temático, tiene por objeto apoyar a la comunidad internacional a supervisar y avanzar en el cumplimiento de su compromiso global, establecido en la Declaración y el Marco de Acción de Incheon, de garantizar que “las y los docentes y educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y respaldados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz”.

Como una forma de avanzar, la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación ha destacado la importancia de redefinir la profesión docente como una profesión colaborativa, reconocer el desarrollo profesional como un camino de aprendizaje permanente, mejorar las condiciones laborales y el estatus del profesorado y promover su participación en la toma de decisiones. Del mismo modo, la Cumbre sobre la Transformación de la Educación (CTE) llamó a reposicionar la profesión para garantizar que las y los docentes sirvan cada vez más como guías y facilitadores creativos en el proceso de aprendizaje. En línea con estos llamados, el Informe aboga por recuperar el papel del profesorado como profesionales colaborativos, autónomos y competentes que pueden aprovechar la tecnología para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, y promover una comunicación eficaz. El Informe también aboga por sistemas de formación y acreditación que fomenten la profesionalidad y que apoyen y posibiliten el desarrollo eficaz de las y los docentes a lo largo de sus carreras. Para lograr esto, los sistemas educativos necesitarán desarrollar estrategias y políticas que funcionen coordinadamente como un todo cohesionado con el fin de proporcionar al profesorado mejores condiciones laborales que permitan ofrecer una enseñanza y un aprendizaje de calidad.

La situación actual de la escasez mundial de docentes

Para supervisar el progreso mundial hacia la meta 4.c de los ODS se identificaron indicadores comparables a nivel internacional con el fin de medir la cantidad de docentes y la calidad de la enseñanza. Medir la escasez de docentes no es un proceso sencillo ni uniforme en todos los contextos. A pesar de estas dificultades, dos factores destacan al proyectar las necesidades futuras de docentes: la población en edad escolar y el abandono del profesorado. El hecho de que la población en edad escolar pueda tanto aumentar como disminuir es clave para proyectar la futura demanda de docentes. El abandono también afecta esa futura demanda y requiere que los países consideren la tasa de remplazo de docentes según factores como la edad, la jubilación anticipada o cualquier otro motivo que aleje al personal de la docencia. Se trata de una preocupación particularmente apremiante, ya que las tasas mundiales de abandono entre docentes de primaria casi se duplicaron, pasando del 4,6 % en 2015 al 9 % en 2022.

Sobre la base de un modelo desarrollado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, por su sigla en inglés), las nuevas proyecciones muestran que se necesitarán 44 millones de docentes de primaria y secundaria en 2030 para alcanzar las metas del ODS 4. Si bien se ha avanzado mucho desde la proyección de 2016 de 69 millones de docentes, la brecha existente sigue siendo aproximadamente la mitad del total del personal docente actual. Con la inclusión de la educación secundaria universal (ESU) en las metas de los ODS, la mayor parte del profesorado recién contratado en todo el mundo será necesario en este nivel para 2030. Las proyecciones muestran que aún se necesitan 31 millones de docentes de secundaria a nivel mundial, en comparación con los 13 millones de docentes de primaria. Además, el número de docentes necesarios para remplazar a quienes abandonan representa un sustancial 58 % de esa cifra, mientras que el 42 % restante se atribuye a puestos docentes de nueva creación.

Los desafíos mundiales actuales para alcanzar las metas del ODS 4 llevaron a los países a establecer puntos de referencia nacionales en 2021 para definir sus propias metas en función de su contexto específico, punto de partida y ritmo de progreso. Teniendo en cuenta estos puntos de referencia, se elaboró un conjunto de proyecciones alternativas en relación con el número de docentes que se necesitan para 2030. A diferencia del modelo de plena matrícula, estos puntos de referencia permiten proyecciones basadas en los 84 millones estimados, o aproximadamente el 5 %, de niños y niñas en edad de cursar primaria y secundaria (en conjunto) que seguirían excluidos de la educación formal en el año 2030. Este nuevo cálculo muestra que se

necesitarán cerca de 12,3 millones de docentes de primaria a nivel mundial, una cifra de unos 591 000 docentes menos (alrededor del 5 %) que los 13 millones necesarios para garantizar la plena matrícula en primaria y alcanzar el ODS 4.

La diferencia entre satisfacer la demanda de docentes según los puntos de referencia nacionales para niños y niñas sin escolarizar y lograr la educación secundaria universal se amplía debido al mayor porcentaje de jóvenes sin escolarizar en esos niveles. A escala mundial, se necesitan 27,5 millones de docentes de secundaria, alrededor de 12 % menos que los 31 millones necesarios para la matrícula universal. Estas metas son quizás más alcanzables en varios países, en particular, en aquellos con recursos más limitados.

El personal docente es fundamental para garantizar que se brinde una educación de calidad, por lo que debe recibir una formación pedagógica adecuada y pertinente para el nivel y la asignatura que enseñe. La media mundial de docentes cualificados se mantiene constante en varios niveles educativos, y se sitúa en torno al 85 %. Sin embargo, las tendencias regionales pueden ocultar grandes disparidades entre los países. También hay una variación considerable en la forma en que los diferentes sistemas educativos definen el concepto de docente cualificado, lo que dificulta las comparaciones internacionales y la evaluación comparativa. En general, se necesitan más datos acerca del profesorado cualificado, especialmente para ciertos niveles educativos y regiones.

El número y la distribución de docentes también son importantes parámetros políticos que contribuyen a determinar la calidad de la educación. La ratio de estudiantes por docente (PTR, por su sigla en inglés) ha disminuido en general a nivel mundial desde el año 2000. Sin embargo, existen grandes disparidades entre regiones y países de diferentes grupos de renta. Las PTR altas, que provocan aulas masificadas, son un problema particularmente grave en los países de renta baja en comparación con sus homólogos de renta alta. A diferencia de la PTR, el indicador de la ratio de estudiantes por docente capacitado (PTTR, por su sigla en inglés) mide la proporción de estudiantes por docente que cuenta con las cualificaciones mínimas requeridas. En la educación primaria, los países de renta alta tenían una PTTR media de 15:1, mientras que los países de renta baja registraban una relación considerablemente mayor, más del triple de esa cifra, con 52:1 en 2022.

El análisis de los salarios docentes puede ayudar a ilustrar la competitividad de la profesión para atraer y retener al profesorado a lo largo del tiempo. Comparados con los de otras profesiones, los salarios relativamente bajos del profesorado pueden disuadir a aspirantes con mejores cualificaciones. Los datos muestran que los salarios docentes varían mucho con respecto a otras profesiones que requieren niveles similares de cualificación en todos los niveles educativos. En algunos países, las y los docentes ganan el doble de la media de

otros profesionales, mientras que, en otros, sus salarios son mucho más bajos. En la educación primaria, el análisis muestra que la mitad de los países pagan al personal docente menos que a otros profesionales con cualificaciones similares, mientras que lo mismo ocurre en 7 de cada 10 países en Europa y América del Norte. Mientras tanto, los estudios realizados en África Subsahariana destacan que, en muchos países, las y los docentes ganan tan poco que no pueden satisfacer las necesidades básicas de sus familias.

La escasez de docentes: un desafío multidimensional

La escasez de docentes es una cuestión política compleja, ya que muchos factores están vinculados al estatus de la profesión. Con pocas excepciones, el atractivo de la profesión docente ha disminuido en todo el mundo y los sistemas educativos luchan por atraer y retener al profesorado. En países de todos los niveles de renta, los salarios poco atractivos, las difíciles condiciones laborales y la pesada carga de trabajo disuaden a un gran número de aspirantes de unirse a la profesión o permanecer en ella. La expansión de los sistemas educativos para cumplir las metas de educación universal también ha dado lugar a la contratación generalizada de docentes por contrato o comunitarios en muchos países. Esta práctica puede dar lugar a sistemas duales, en los que el personal por contrato trabaja en condiciones menos atractivas que los empleados públicos.

La falta de contratación es una de las principales causas que contribuye a la escasez de docentes, pero existe una gran diferencia entre países, como se muestra cuando se pregunta a jóvenes de 15 años sobre sus aspiraciones de convertirse en docentes. Los datos disponibles para los 41 países que participan en el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) revelan que, entre los años 2000 y 2018, la docencia siguió figurando entre las diez primeras aspiraciones profesionales de jóvenes de 15 años. Sin embargo, el análisis de los resultados del ciclo PISA 2006 muestra que en algunos países, como Alemania, Austria, Chile, Chequia, Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, la Federación de Rusia, Hungría, Italia, Portugal y Suiza, menos del 2 % del estudiantado optaría por una carrera docente. En los países donde el número de personas interesadas en dedicarse a la docencia es insuficiente, es importante explorar las razones. Los factores comunes pueden incluir

falta de afinidad personal, percepciones sobre la docencia (por ejemplo, la carga de trabajo) y la existencia de mejores opciones en otras áreas.

Son muchos los problemas que desprestigian la profesión y afectan la contratación, y no hay una causa única que lleve al profesorado a abandonar la profesión. A grandes rasgos, los factores que conducen al abandono pueden agruparse en tres categorías principales: factores de alejamiento (condiciones laborales y bienestar docentes), factores de atracción (remuneración y oportunidades de crecimiento profesional) y razones personales (jubilación, problemas de salud u obligaciones familiares). Algunos sistemas también se enfrentan a la creciente tendencia de perder docentes debido a la migración de mano de obra cualificada a nivel mundial; con países como Canadá, Alemania, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte o los Estados Unidos, que albergan un gran número de docentes inmigrantes. El personal docente que trabaja en situaciones de emergencia o crisis también puede abandonar la profesión en mayor proporción que sus colegas. Los problemas pueden deberse a cuestiones de seguridad y protección, a la falta de gestión docente y de una remuneración confiable o a políticas gubernamentales excluyentes.

Si bien el abandono puede afectar a todo tipo de docentes, independientemente del contexto, los docentes hombres más jóvenes tienden a dejar la profesión en una proporción más alta. Las tasas de abandono mundial en 2021 fueron del 9,2 % y el 5,9 % entre los docentes hombres de primaria y del primer ciclo de secundaria, en comparación con el 4,2 % y 5,6 % entre las docentes mujeres. Por otro lado, las mujeres están subrepresentadas en puestos directivos o en determinados lugares debido a la falta de alojamiento adecuado, condiciones laborales inseguras o insalubres, o discriminación en relación con el papel de la mujer en el

mundo laboral. Para el profesorado más joven, los primeros años de carrera son especialmente delicados. Las tasas de abandono presentan un patrón en forma de *U* a lo largo de la trayectoria profesional del personal docente, ya que las más altas se encuentran tanto en los primeros años como cuando se acerca la jubilación. Algunos estudios han calculado que hasta el 40 % del profesorado abandona la profesión en los primeros cinco años en Canadá, los Estados Unidos, la Región Administrativa Especial (RAE) de Hong Kong de China y el Reino Unido.

Numerosos desafíos estructurales y contextuales más amplios contribuyen también al problema de la escasez de docentes. La asignación inadecuada de docentes cualificados puede provocar que persista la escasez cuando existe un desajuste entre las cualificaciones y las asignaturas o áreas en las que se necesitan. A menudo, los procedimientos de planificación y gestión deficientes, así como las inexistentes o inadecuadas herramientas de monitoreo, provocan la falta de información necesaria para la toma de decisiones. Muchos sistemas simplemente carecen de sistemas integrados de gestión de los recursos humanos tanto para la gestión del personal como para la recopilación de datos.

Instrumentos para afrontar la escasez de docentes

Los países han actuado de diversas maneras para abordar los factores de alejamiento, atracción y personales relacionados con la escasez de docentes y hacer de la docencia una carrera más atractiva. Los sistemas y autoridades educativas pueden utilizar una variedad de herramientas a su disposición para hacer más atractiva la docencia, las cuales van desde estrategias integrales de gestión e iniciativas políticas hasta decisiones tomadas por el personal directivo en el ámbito escolar. Las iniciativas pueden incluir el cumplimiento de requisitos básicos, como salario y condiciones laborales adecuadas. Las estrategias pueden consistir en aumentar los salarios del profesorado u ofrecerle otros incentivos, mejorar la cultura escolar o los horarios de trabajo o desarrollar el apoyo en su salud mental. Por ejemplo, los salarios competitivos pueden contribuir a su satisfacción laboral y aumentar el atractivo de la profesión. Así, Kazajstán duplicó con eficacia los salarios del profesorado entre 2020 y 2023 después de que una encuesta nacional revelara que las y los docentes se sentían sobrecargados y mal remunerados, lo que incidió en que se sintieran más respaldados por el Estado.

Un liderazgo escolar efectivo puede facilitar entornos escolares motivadores, mejorar las condiciones laborales y dotar al personal docente de mayor autonomía. Los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de la UNESCO sugieren que las escuelas latinoamericanas cuyas autoridades directivas participan con mayor frecuencia en la observación en el aula o fomentan la colaboración entre docentes pueden lograr mejores resultados en Matemáticas, Lenguaje y

Ciencias. Las y los docentes noveles también necesitan un apoyo continuo tanto para fortalecer su motivación y profesionalidad como para evitar el abandono prematuro de su carrera. Las escuelas pueden ofrecer programas de inducción que combinen la mentoría de colegas con más experiencia (normalmente en la misma asignatura), el apoyo informal y una formación formal más estructurada. En la República de Corea, grupos de estudio reúnen, con buenos resultados, a docentes principiantes con colegas con más experiencia para alinear el aprendizaje profesional e intercambiar ideas.

Los sistemas también necesitan rastrear y analizar a sus efectivos docentes para comprender mejor la posibilidad de que se produzcan altas tasas de abandono o una distribución poco equitativa. Para ello, la utilización de un sistema de información y gestión del personal docente (TMIS, por su sigla en inglés) podría ayudar a quienes planifican a proyectar mejor las necesidades de personal. El sistema MIRADOR de Senegal integra módulos de datos que pueden hacer un seguimiento de elementos como la gestión de la carrera docente, la contratación, la formación y el número de efectivos para proyectar las futuras necesidades de remplazo de docentes. Con una mejor comprensión de lo que necesitan, los países pueden mejorar la distribución equitativa de docentes ofreciéndoles incentivos para que trabajen en escuelas remotas o desfavorecidas. Estos incentivos pueden ser desde beneficios económicos directos, como aumentos de salario o subsidios de vivienda, hasta oportunidades adicionales de desarrollo profesional.

Transformar la profesión: un nuevo contrato social para el personal docente

De cara al futuro, desarrollar un nuevo contrato social para la educación puede servir de eje central para aumentar el prestigio de la profesión. Como base de este contrato, la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación redefine la educación como un objetivo social compartido que busca el bien común y promueve que la docencia se convierta en una profesión altamente colaborativa, con énfasis en la reflexión, la investigación, la creación de conocimiento y la innovación. Para iniciar este proceso, los sistemas necesitan encontrar y contratar aspirantes adecuados que se sientan atraídos por la docencia como vocación. Los sistemas deben determinar y comprender la motivación de quienes aspiran a la docencia para aplicar mejores estrategias de contratación adaptadas a la formación inicial del profesorado. En China, factores altruistas e intrínsecos, como la adecuación a la personalidad, el interés en una materia, la oportunidad de desarrollo profesional continuo y el deseo de ayudar a otros, motivan a estudiantes de secundaria a seguir la carrera docente.

Construir una profesión atractiva para todas las personas debe asumir e incorporar la aceptación de la diversidad. Por principio, los sistemas necesitan desarrollar un cuerpo docente equilibrado en términos de género que refleje a la comunidad en general. Esto puede incluir el desarrollo de leyes que protejan a las mujeres de la violencia y aseguren sus derechos o de estrategias para aumentar la presencia de docentes hombres en los niveles educativos inferiores. Las y los estudiantes de grupos minoritarios se benefician de docentes que comparten su origen étnico, lingüístico o cultural, por lo que los sistemas pueden desarrollar programas que específicamente apunten y contraten a esos cuadros docentes. Los sistemas y gobiernos también pueden tomar medidas positivas para alentar a las personas con discapacidad a ingresar en la profesión docente. En Nepal, casi el 40 % de las personas con discapacidad visual que cuentan con título universitario trabajan como docentes en escuelas convencionales.

Como parte del cambio hacia una carrera más profesionalizada, la formación inicial docente (FID) y los programas de desarrollo profesional deben ser reconocidos como ecosistemas que apoyan el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para preparar mejor a los futuros docentes, los Países Bajos han asociado a los institutos de formación inicial con las escuelas para el diseño, la realización y la evaluación de programas de FID, lo que conduce a un sentido de cooperación, además de

conectar la preparación con la práctica. La rápida aparición de innovaciones, como las tecnologías digitales y los sistemas de inteligencia artificial (IA), resaltan la importancia de que las y los docentes se conviertan en aprendices de por vida. La tecnología puede facilitar la formación de docentes, así como mejorar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje en el aula. Sin embargo, el personal docente necesita estar bien formado y preparado para aprovechar al máximo los posibles beneficios del uso de la tecnología. Las oportunidades de desarrollo profesional deben estar disponibles en una variedad de formatos y métodos de ejecución para asegurar el aprendizaje permanente. Los sistemas deben, entonces, garantizar la pertinencia de la formación y la flexibilidad en la planificación para adaptarse a la carga de trabajo docente. La investigación también ha demostrado que las oportunidades de aprendizaje profesional continuo pueden mejorar la motivación y el bienestar del profesorado.

El proceso de profesionalización puede comenzar con la elaboración de estándares mínimos para supervisar la cualificación y la certificación docente, así como proporcionando oportunidades para que docentes por contrato obtengan puestos permanentes. Por ejemplo, México ha regularizado a unos 800 000 docentes por contrato que reunieron los requisitos para puestos permanentes después de seis meses de trabajo. Los sistemas de rendición de cuentas también son importantes, ya que proporcionan mecanismos de retroalimentación profesional y participativa. Una estructura de carrera clara es otro pilar fundamental de la profesionalización, ya que está vinculada a la motivación del profesorado, el progreso, la estabilidad laboral y el desarrollo. Muchos sistemas han empezado a dejar atrás los modelos de progresión profesional que se basan únicamente en la antigüedad para pasar a escalafones profesionales en los cuales el profesorado asume nuevos roles después de cumplir con los estándares requeridos.

Desarrollar plenamente un nuevo contrato social para la educación puede implicar específicamente estrategias que apunten a la colaboración, el diálogo social y la innovación. La participación activa en comunidades de práctica puede contribuir a mejorar el atractivo de la profesión, ya que proporcionan un lugar para que el personal docente se desarrolle, comparta ideas e innove. Un diálogo social efectivo también puede elevar el estatus de la docencia al empoderar al profesorado y darle voz. En Tamil Nadu, en la India, el programa Aprendizaje Basado en Actividades

involucró al personal docente en las fases de diseño e implementación del proyecto, lo que condujo a un sentimiento de pertenencia y aceptación, y a la extensión del programa a otros estados de la India. Las y los docentes pueden contribuir aún más a configurar las decisiones y las prácticas en el mundo de la educación a través de la innovación y la investigación.

Es esencial disponer de datos adecuados para calcular los numerosos gastos asociados a la contratación y la calidad del personal docente. La falta de datos sobre el abandono del profesorado dificulta la identificación de las tendencias a largo plazo, sobre todo en lo que respecta a docentes

de preescolar y secundaria. Además, hay pocos datos sobre los costos ocultos de la contratación, la retención y el abandono de docentes, que serían importantes para asesorar mejor a las partes interesadas y a quienes toman las decisiones sobre las formas de lograr una dotación rentable. La necesidad de disponer de datos cualitativos debe ser considerada en toda la “cadena de suministro”, empezando por la contratación de docentes en práctica y pasando por los planes de apoyo a docentes jubilados. La obtención de datos cuantitativos actualizados y completos sobre las escalas salariales y los factores que influyen en el crecimiento profesional es crucial para crear una estructura salarial atractiva para el profesorado.

Financiación de la profesión docente

En el Marco de Acción Educación 2030, las metas de financiación establecidos por los gobiernos se fijaron en un rango del 4 % al 6 % del PIB y del 15 % al 20 % del gasto público asignado a la educación. La media mundial del gasto en 2021 fue del 4,2 % del PIB, pero persisten brechas significativas en la financiación educativa entre los diferentes grupos de renta de los países, que van desde el 5 % en países de renta alta en 2021 hasta el 3,1 % en países de renta baja en 2022. La proporción media del gasto público asignado a la educación se situó a medio punto porcentual del 14 % entre 2005 y 2019, pero cayó por debajo del 13 % en 2020-2021. Tanto los países de renta baja (4,5 puntos porcentuales más) como los de renta media (3,7 puntos porcentuales) asignaron más recursos a la educación que los países de renta alta como porcentaje del gasto público en 2021.

El gasto mundial de las tres principales fuentes de financiación educativa —gobiernos, donantes y hogares— experimentó un ligero aumento, pasando de 5,3 billones USD en 2019 y 2020 a 5,4 billones USD en 2021. En 2021, las asignaciones gubernamentales constituyeron el 78 % del gasto total mundial en educación, quedando como la principal fuente de financiación de la educación, en todos los grupos de renta de los países. Las donaciones también siguen siendo un componente crucial de los presupuestos educativos en los países de renta baja, que en 2021 representaron el 13 % de su gasto total en educación. Sin embargo, a pesar de experimentar un aumento del 15 % con respecto a 2019 y 2020, la ayuda oficial al desarrollo (AOD) asignada a la educación disminuyó en 7 % en 2021. La creciente crisis de la deuda en los países de renta baja también representa una amenaza para el gasto público en educación. Según el

Fondo Monetario Internacional, la proporción de países que enfrentan problemas de deuda o un alto riesgo de padecerlos aumentó del 21 % en 2013 al 58 % en 2022.

Si bien los gastos en educación pueden abarcar una amplia variedad de partidas presupuestarias, el personal docente suele representar la mayor parte del gasto, entre salarios y otros programas o iniciativas alineados. Si los sistemas enfrentan altas tasas de abandono y constantemente se ven obligados a contratar y formar a nuevos docentes, este gasto puede aumentar rápidamente. En el Reino Unido, se estima que, en 2016, se gastaron 208 millones de libras (GBP) anuales en formar a docentes que renunciaron en los primeros dos años tras obtener el título. El costo del abandono puede ser especialmente alto a nivel sistémico, ya que los países de renta baja y media-baja emplean aproximadamente el 75 % de su presupuesto educativo en costos relativos a docentes. A pesar de esto, los investigadores sugieren que los costos combinados de rotación y abandono rara vez se consideran y que la investigación en esta área es muy limitada. Con los altos costos asociados al abandono del profesorado y a los posteriores ciclos repetidos de formación, el dinero que se gasta en docentes puede verse más como una inversión que como un gasto directo. Aunque es un punto de partida obvio, establecer el nivel “correcto” de salarios docentes es complejo y existe poca orientación sobre cómo deberían fijarse los niveles salariales. Para atraer a docentes cualificados, es crucial ofrecerles salarios iniciales competitivos y vías de promoción profesional. La financiación de los costos de capital a largo plazo también es relevante por su repercusión tanto en la contratación como en

la retención del personal, ya que las malas condiciones laborales pueden ser una causa importante del abandono docente. Otra estrategia sencilla de reducción de costos para muchos sistemas es retener mejor a docentes principiantes mediante programas de inducción y mentoría de calidad.

Si bien determinar cuánto pagar al personal docente actual y cuánto invertir en infraestructura e iniciativas de profesionalización son decisiones financieras claves para cualquier sistema educativo, muchos países también deben considerar los costos previstos de los nuevos puestos docentes. Las últimas proyecciones estiman que el costo de financiar la totalidad de los nuevos puestos docentes necesarios para alcanzar las metas de educación

universal del ODS 4 alcanza los 120 000 millones USD al año. Esta cantidad tampoco se distribuye de manera equitativa, ya que África y Asia se llevan la peor parte. Se estima que tan solo África Subsahariana necesita casi 39 000 millones USD al año, es decir, un presupuesto adicional de aproximadamente el 79 %. Las proyecciones de costos teniendo en cuenta el número de nuevos puestos docentes necesarios para alcanzar los puntos de referencia nacionales reducen considerablemente los costos proyectados tanto en primaria como en secundaria. En primaria, los costos son casi un 11,5 % más bajos que los previstos para alcanzar la educación primaria universal en 2030, mientras que, en secundaria, los costos son casi un 20 % más bajos que los previstos para la educación secundaria universal.

El rol de la cooperación internacional

Aunque algunos países pueden abordar en gran medida la escasez de docentes a través de sus propias iniciativas y financiación, muchos otros requieren cooperación y apoyo internacional para orientar estrategias y acciones o proporcionar recursos humanos, técnicos o financieros. La colaboración mundial es clave para abordar los desafíos estructurales y globales, como la escasez de docentes. La Cumbre sobre la Transformación de la Educación de las Naciones Unidas de 2022 marcó un hito en la cooperación mundial en el ámbito de la educación y volvió a poner cuestiones críticas en el primer plano de las agendas políticas nacionales e internacionales. Otros ejemplos de colaboración internacional se presentan en forma de cooperación Sur-Sur y triangular, en la que los países del Sur Global pueden aunar y compartir recursos, desarrollar la autosuficiencia a través del fortalecimiento de capacidades y el intercambio de ideas, y ampliar la participación y la cooperación en la actividad económica internacional.

La inversión pública en personal docente estable, bien cualificado y con el apoyo adecuado a largo plazo mejora la calidad y la resiliencia de los sistemas educativos. Sin embargo, en muchos países de renta baja, el limitado presupuesto educativo deja un margen mínimo para inversiones en la formación inicial docente y en el desarrollo profesional continuo, así como en la mejora de las condiciones laborales y de las infraestructuras. Los socios de la ayuda internacional pueden ofrecer enfoques coordinados para apoyar al personal docente por medio de financiadores externos en colaboración con los gobiernos, a través de financiación, apoyo, formación o promoción. Para garantizar la dotación de docentes cualificados que reciban apoyo de modo que alcancen su máximo potencial, se alienta a los donantes a colaborar y fortalecer la capacidad de los interlocutores sociales, incluidos docentes, como socios en el desarrollo de las políticas.

Recomendaciones

- 1. Desarrollar políticas docentes integrales, alineadas con las prioridades nacionales y el panorama político, que incluyan de forma integrada todas las dimensiones que afectan al profesorado utilizando un marco de colaboración y diálogo social.**
- 2. Recopilar más y mejores datos para informar sistemáticamente sobre los indicadores acordados en el Marco de Acción Educación 2030.**
- 3. Transformar la formación y el desarrollo profesional del personal docente desde esfuerzos individuales basados en cursos hacia procesos permanentes, colaborativos y liderados por el propio profesorado.**
- 4. Mejorar las condiciones laborales del personal docente, comenzando por los salarios e incentivos, para garantizarle una remuneración y unos beneficios competitivos, y asegurar la igualdad de género en materia de salario y trato.**
- 5. Garantizar una adecuada financiación pública nacional que sea coherente con los objetivos de referencia establecidos del 6 % del PIB y el 20 % del gasto público total.**
- 6. Mejorar la cooperación internacional e involucrar a las diferentes partes interesadas en esfuerzos colaborativos para abordar la escasez de docentes y ampliar el alcance de las políticas relativas al profesorado.**



Capítulo 1

Introducción

Sophea Keo enseña física y habilidades para la vida en Prey Veng,
Camboya.

© UNESCO/Erika Pineros

El contexto global de la educación: la situación del personal docente

A seis años del plazo establecido por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y las metas del ODS 4, queda claro que, a pesar del considerable progreso logrado en asegurar el acceso a la educación, persisten enormes y diversos desafíos mundiales. Entre ellos figuran las crisis ambientales y climáticas, las emergencias humanitarias, las inestabilidades socioeconómicas y los conflictos políticos. Estas crisis concurrentes han interrumpido y obstaculizado aún más el logro de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas. Este complejo panorama subraya la necesidad urgente de reevaluar y reforzar nuestras estrategias para asegurar que los avances educativos no solo sean generalizados, sino también resilientes a estos desafíos mundiales multifacéticos (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021). Ante estas circunstancias, las personas responsables de crear las políticas educativas mundiales, así como las partes interesadas, están cada vez más centradas en abordar los desafíos interconectados de la equidad y la pertinencia. Estas crisis duales demandan una cuidadosa consideración mientras avanzamos hacia el cumplimiento del compromiso establecido en el ODS 4 (Naciones Unidas, 2023a).

La crisis de equidad en la educación tiene múltiples facetas. En primer lugar, incluye el persistente problema de la exclusión de oportunidades de aprendizaje, ya que se estima que 244 millones de niños y niñas de entre 6 y 17 años estaban sin escolarizar en 2021, solo 9 millones menos que en 2015 (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo e Instituto de Estadística de la UNESCO, 2022). Adicionalmente, se calcula que esta cifra aumentará a 250 millones en 2022, principalmente debido a la exclusión de las niñas y a la crisis educativa actual en Afganistán (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2023b). Además, muchos de quienes sí tienen acceso a la educación no logran alcanzar los resultados de aprendizaje apropiados para su nivel. De 31 países de renta baja y media-baja con datos disponibles desde 2019, 18 de ellos registran menos del 10 % de los niños y niñas que alcanzan los niveles mínimos de competencia en lectura o matemáticas (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2023a). Actualmente, no se dispone de evidencias comparables a nivel mundial posteriores a la COVID-19, pero algunos estudios sugieren que la pandemia tuvo un impacto significativo en los sistemas educativos. Especialmente afectados se vieron los países de renta baja, donde el cierre prolongado de escuelas y las soluciones de

aprendizaje a distancia limitadas y poco eficaces fueron más frecuentes en comparación con los países más ricos (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2023a). En segundo lugar, la crisis de equidad se ve agravada por la escasa y desigual inversión en educación entre las naciones ricas y las más pobres, así como dentro de los propios países. Este problema es particularmente grave en los países pobres muy endeudados, en los que una parte significativa de los ingresos públicos se destina al servicio de la deuda pública externa (PNUD, 2023a; Naciones Unidas, 2023a). Por último, el apoyo a gran escala por parte de la comunidad internacional es insuficiente. Así, a pesar de los llamados mundiales para aumentar la financiación de la educación, el porcentaje de ayuda internacional dirigida a este sector se ha estancado en los últimos años (UNESCO *et al.*, 2023b).

La crisis de pertinencia en la educación abarca varias cuestiones claves. En primer lugar, los sistemas educativos actuales resultan inadecuados para preparar al estudiantado hacia un mercado laboral en rápida transformación, especialmente frente a los avances de la automatización y la inteligencia artificial (IA) (Naciones Unidas, 2023a). Resulta necesario mejorar la capacidad institucional para hacer frente a las demandas de un mundo cada vez más digital y a los avances en IA, garantizando que tanto estudiantes como docentes estén bien equipados para enfrentar sus desafíos y riesgos potenciales y aprovechar las oportunidades disponibles. Según una encuesta reciente de la UNESCO, realizada en más de 450 escuelas y universidades, menos del 10 % han desarrollado políticas institucionales u orientaciones formales sobre el uso de aplicaciones de IA generativa (UNESCO, 2023c). Además, los sistemas educativos están llamados a desarrollar una comprensión más integral del cambio climático, preparando al alumnado para adaptarse y mitigar sus efectos, al tiempo que abordan cuestiones de justicia climática. Según un estudio de la UNESCO en el que se analizaron los programas curriculares nacionales de 100 países, algo más de la mitad de ellos incluía al menos una mención explícita al cambio climático, pero su peso en los programas solía ser mínimo (UNESCO, 2021b). Por último, en un mundo marcado por una creciente polarización, por las divisiones sociales y por una pérdida de la confianza en los gobiernos y otras instituciones, existe una apremiante necesidad de que los sistemas educativos fomenten una sociedad más humana, justa y socialmente cohesionada que valore la diversidad, la equidad y las vías de desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2023a).

Transformar las prácticas de enseñanza-aprendizaje y la profesión docente para abordar esta doble crisis interconectada y multidimensional se ha convertido en un asunto central en los principales debates políticos globales. Este cambio es crucial, ya que los compromisos mundiales y nacionales se evalúan en la segunda mitad del plazo establecido para alcanzar el ODS 4.

A nivel mundial, la educación enfrenta una doble crisis: de equidad, con una exclusión persistente y una inversión desigual, y de pertinencia, ya que los sistemas educativos luchan por adaptarse a los cambios en el mercado laboral, a los avances tecnológicos, como la IA, y a la incorporación de temas críticos, como el cambio climático y la integración social en los currículos.

¿Por qué un informe mundial sobre el personal docente?

Las investigaciones han constatado repetidamente que el profesorado es el factor relacionado con la escuela que más influye en el aprendizaje estudiantil (Rivkin *et al.*, 2005; Chetty *et al.*, 2014). Por tanto, para lograr una educación de calidad para todas las personas, cada niño y cada niña deben tener acceso a una o un docente cualificado.

Sin embargo, entre la creciente cantidad de estudios sobre docentes y las cuestiones relacionadas con el profesorado, aún no hay un informe dedicado a hacer un seguimiento periódico del progreso global hacia el ODS 4 y, en particular, la meta 4.c, con su llamado a “aumentar sustancialmente la dotación de docentes cualificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” para 2030.

En este contexto, el Informe tiene como objetivo ayudar a la comunidad internacional a supervisar y avanzar en su compromiso de garantizar que docentes y educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y respaldados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz (UNESCO, 2016a).

El Informe tiene por objeto ayudar a la comunidad internacional a supervisar y avanzar en su compromiso con el ODS 4 y la meta 4.c, con su llamado a “aumentar sustancialmente la dotación de docentes cualificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo”.

Establecido como una iniciativa conjunta de la UNESCO y el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 (también conocido como Equipo Especial sobre Docentes o TTF, por su sigla en inglés), el Informe se basa en la amplia experiencia, conocimientos e información disponibles dentro de las redes de la UNESCO y el TTF.

El Informe tiene como objetivo complementar los esfuerzos del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* (GEM) para analizar en profundidad la meta 4.c. Además, este informe es oportuno. En la mitad del camino hacia 2030, permitirá un seguimiento en profundidad de los avances hacia la meta 4.c del ODS 4 y abogará por acelerar el ritmo para su consecución, transformando al mismo tiempo la profesión docente.

A partir de la presente edición, cada dos años el Informe presentará datos, conocimientos y análisis fidedignos para fomentar la adopción de políticas basadas en evidencia respecto del profesorado y la enseñanza, y cómo afectan a la capacidad de los sistemas educativos con el fin de asegurar que todo el estudiantado tenga acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad. De este modo, contribuirá a cumplir el mandato de la UNESCO de liderar y coordinar la Agenda de Educación 2030 mediante el seguimiento de los avances hacia las metas educativas y la previsión de soluciones políticas para hacerlo. El Informe será temático, lo que le dará un mayor impacto como herramienta de promoción orientada a la acción, destacando asuntos claves sobre el profesorado y abogando por el apoyo al personal docente.

El Informe está dirigido principalmente a quienes toman decisiones y a los profesionales, incluidos docentes y educadores y sus organismos representativos, así como a investigadores que trabajan a nivel nacional y en organismos e instituciones de cooperación regional e internacional que se ocupan de cuestiones relacionadas con la educación, el profesorado y la enseñanza.

Su objetivo es influir en las políticas y las prácticas identificando y promoviendo iniciativas prometedoras, documentando los desafíos emergentes y abogando por el diálogo internacional, el intercambio de conocimientos, la colaboración y la ayuda para el profesorado y la enseñanza de calidad.

El Informe se basa en los instrumentos normativos internacionales existentes para el personal y la profesión docente. Esto incluye la Convención de 1960 relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza; la Recomendación OIT/UNESCO de 1966 relativa a la Situación del Personal Docente; la Recomendación de la UNESCO de 1997 relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior; y la ahora llamada Recomendación de la UNESCO de 2023 sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Comprensión Internacional, la Cooperación, las Libertades Fundamentales, la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible de 2023¹ (UNESCO, 1960; UNESCO y Organización Internacional del Trabajo, 1966; UNESCO 1997; UNESCO, 2024). El análisis y las recomendaciones se realizan con un enfoque basado en los derechos humanos para la educación y la docencia, y usan como guía los cuatro temas claves destacados por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación 2021: redefinir la docencia como una profesión colaborativa; reconocer el desarrollo profesional como un camino de aprendizaje permanente; movilizar la solidaridad pública para mejorar las condiciones laborales y el estatus del profesorado; y promover la participación docente en la toma de decisiones y el debate público sobre la educación, brindándoles el apoyo y la autonomía necesarios.

El Informe adopta un enfoque basado en los derechos humanos que se fundamenta en los instrumentos normativos internacionales para el personal docente y hace hincapié en el papel transformador del profesorado. Destaca formas de redefinir la profesión docente, como la colaboración, el aprendizaje permanente, el apoyo público para mejorar las condiciones laborales, el fomento de la participación docente en la toma de decisiones y el debate público sobre la educación.

En consonancia con esto, la Cumbre sobre la Transformación de la Educación de las Naciones Unidas reconoció que el personal docente debe estar profesionalizado, formado, motivado y respaldado para que las y los docentes puedan transformarse y convertirse en agentes del cambio (Naciones Unidas, 2022a). Como seguimiento a la Cumbre y con vistas a elaborar un conjunto de recomendaciones basadas en evidencia sobre cómo cumplir con el compromiso de que cada estudiante tenga un docente profesionalmente formado, cualificado y bien respaldado, capaz de prosperar en un sistema educativo transformado, la Secretaría General de las Naciones Unidas designó a principios de 2023 un Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente (HLP, por su sigla en inglés) compuesto por ex jefes de Estado, ministros de Educación y Trabajo en funciones, docentes, estudiantes, representantes sindicales, sociedad civil, empleadores, organizaciones internacionales y regionales, incluida la UNESCO, y el mundo académico. El grupo revisó las investigaciones y recomendaciones existentes, y realizó consultas con expertos. Las recomendaciones finales del HLP han inspirado, en gran medida, algunas de las estrategias analizadas en el presente informe (véase el cuadro 1.1).

¹ La Recomendación de 2023 es la versión revisada de la Recomendación de 1974 sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 42ª sesión.

Cuadro 1.1. Las recomendaciones del Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente

Con el apoyo de una Secretaría conjunta de la OIT y la UNESCO, el Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente (HLP, por su sigla en inglés) trabajó durante la segunda mitad de 2023 y contó con la experiencia de sus 16 miembros. Fue copresidido por su excelencia la Sra. doña Kersti Kaljulaid, expresidenta de la República de Estonia, y por su excelencia la Sra. doña Paula-Mae Weekes, expresidenta de la República de Trinidad y Tabago. Los directores generales de la UNESCO y de la OIT, así como el asesor especial del Secretario General de las Naciones Unidas para la Educación, fueron miembros de oficio.

Se debatieron seis imperativos para el futuro de la profesión docente establecidos en el mandato del Grupo de Alto Nivel: humanidad, sostenibilidad, dignidad, calidad docente, innovación y liderazgo, y equidad.

El 15 de septiembre de 2023, todos los miembros del panel adoptaron un texto final con cincuenta y nueve recomendaciones que abarcan once temas principales. Junto con él, se hizo un llamado urgente a los gobiernos, organizaciones de docentes, empleadores, escuelas, universidades, sociedad civil, estudiantes, instituciones financieras internacionales y otros para que adopten las recomendaciones con el fin de transformar la docencia en una profesión de alto estatus, altamente cualificada, bien respaldada, debidamente remunerada y muy respetada, capaz de guiar y promover un aprendizaje inclusivo, efectivo y pertinente.

Las recomendaciones subrayan la apremiante necesidad de mejorar las políticas relacionadas con la profesión docente, incluidas las inversiones en docentes, la garantía de unas condiciones laborales adecuadas, la mejora de los programas de formación y la promoción de la equidad, la diversidad, la inclusión y la sostenibilidad de la profesión. Además, las recomendaciones abogan por una mayor colaboración mundial en dos frentes cruciales: el establecimiento de un Fondo Mundial para los Salarios del Personal Docente que garantice un apoyo oportuno y suficiente al profesorado en contextos de crisis y la revisión de los instrumentos internacionales de las Naciones Unidas para la profesión docente. La UNESCO y la OIT serían las agencias claves en este esfuerzo, dada su larga colaboración en el ámbito de la profesión docente.

El 8 de noviembre de 2023, las recomendaciones del HLP se presentaron en la reunión anual de líderes del Comité Directivo de Alto Nivel para el ODS 4 (CDAN). El Comité acogió con satisfacción las recomendaciones e invitó a los Estados miembros y a los asociados a respaldar y supervisar su aplicación a través de los sistemas actuales de coordinación y seguimiento, incluidos el CEART, el Informe mundial sobre el personal docente de la UNESCO y el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030.

Fuente: Organización Internacional del Trabajo, 2023; UNESCO, 2023; Naciones Unidas, 2023.

¿Por qué la escasez de docentes es un asunto urgente?

La magnitud de la escasez de docentes en todo el mundo inspiró el tema de este nuevo informe. En 2022, la UNESCO alertó sobre la escasez global de docentes y el riesgo que esto suponía para el progreso hacia el ODS 4. Las proyecciones encomendadas para el presente informe confirman esos temores: se necesitan 44 millones de docentes adicionales de primaria y secundaria para alcanzar las metas del ODS 4 en 2030. Para asegurar una “educación de calidad, inclusiva y equitativa, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” se necesitan docentes cualificados y motivados en cada aula.

No obstante, todos los países del mundo se están esforzando por cumplir las metas del ODS 4, a menudo sin importar sus niveles de renta. Algunos enfrentan carencias y dificultades más agudas que otros. África Subsahariana, que cuenta con algunas de las aulas más masificadas del mundo, también alberga al profesorado con más carga de trabajo y los sistemas educativos con menos personal; el 90 % de las escuelas secundarias enfrentan una grave escasez de docentes (UNESCO, 2022e). Sin embargo, en los países de renta alta, también se observan tendencias preocupantes, entre ellas, que los gobiernos no logran

atraer a un número suficiente de nuevos y nuevas docentes, mientras que un número cada vez mayor de docentes decide dejar la profesión. Solo en Europa, 35 sistemas educativos declararon sufrir problemas de escasez de docentes en 2021 (Comisión Europea, 2021b). En 2022, se necesitaban 9100 docentes de primaria en los Países Bajos, 4000 en Francia, 2558 en Japón y muchos más en los Estados Unidos (UNESCO, 2022d). De manera similar, un estudio sobre Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia revela que estos países enfrentan habitualmente una importante escasez de docentes (NLS, 2023). En Inglaterra, las vacantes docentes se triplicaron entre 2011 y 2016, y cada día hay más docentes que dejan la profesión por razones distintas a la jubilación (See y Gorard, 2020). Los datos del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) de 2018 muestran que una media de 21 % de quienes ejercen la dirección escolar de primer ciclo de secundaria en los países de la OCDE participantes informó de una escasez de docentes cualificados. En algunos contextos, más de la mitad de quienes fueron encuestados manifestaron esta carencia. Entre estos países se incluyen Viet Nam (86 %), Arabia Saudita (62 %) y Colombia (53 %) (OCDE, 2019c).

Las consecuencias de la escasez son múltiples. La falta de docentes es costosa, afecta a la carga de trabajo y puede disuadir a las generaciones futuras de unirse a la profesión. Esto puede generar un ciclo de educación de baja calidad, que perjudica al alumnado a lo largo de la vida y reproduce y perpetúa las desigualdades educativas.

Pueden pasar entre cinco y seis años entre el compromiso de los gobiernos a aumentar la contratación de docentes y los efectos de disponer de docentes adicionales. Se requieren acciones urgentes y el cumplimiento de los compromisos que se asumieron en el Foro Mundial de Educación de 2015 para retomar el rumbo y atraer a los 44 millones de docentes adicionales necesarios para proporcionar el derecho fundamental de la educación universal en 2030 (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023a). Además de esto, la profesión debe ser lo suficientemente gratificante para retener al personal docente y garantizar su distribución equitativa, de modo que todo el estudiantado reciba una educación de calidad. La enseñanza y el aprendizaje de calidad para todos están al alcance de docentes y estudiantes. Alcanzar ese futuro requerirá esfuerzos coordinados de los distintos gobiernos y de la comunidad internacional, una inversión significativa y el cumplimiento de los compromisos ya realizados. Ahora es el momento de intensificar esos esfuerzos.

El Informe aboga por recuperar el papel de las y los docentes como profesionales colaborativos, autónomos y competentes que pueden aprovechar la tecnología para

enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, y para promover una comunicación eficaz con las y los estudiantes y sus familiares cuando sea necesario. El reconocimiento de las aptitudes, las competencias y el potencial transformador de las y los docentes debe ser el núcleo de la valorización de la profesión. Actualmente, la docencia como profesión enfrenta múltiples amenazas, entre las cuales la principal es la pérdida de su estatus profesional. Los países que lidian con una gran escasez y la pérdida de atractivo de la docencia tuvieron que incrementar rápidamente las contrataciones. En algunos casos, esto ha significado recortar los períodos de formación docente o emplear docentes sin certificación para satisfacer las necesidades urgentes en el aula. La profesión corre el riesgo de convertirse en algo que cualquiera puede hacer sin formación. Además, cuando el profesorado no tiene cualificación, es más probable que se prescriba y controle su trabajo, ya que se dará por supuesto que carece de la capacidad profesional para emitir juicios pedagógicos acertados basados en la formación y la experiencia. La prescripción y la supervisión intensivas, que suelen juzgar en lugar de apoyar, ponen en riesgo la autonomía del personal docente, una de las condiciones de su profesionalidad.

Para muchas personas, la IA constituye otra amenaza para el papel del profesorado. Como advierte la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, “la tecnología tiene una larga historia de atentar contra nuestros derechos y limitar o incluso disminuir nuestras capacidades” (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021). La IA, en particular, puede fortalecer los prejuicios y agrandar la división entre los privilegiados y los desfavorecidos (Holmes, 2023). Cuando la enseñanza se reduce a un protocolo y los esfuerzos docentes pueden reducirse a resultados cuantificables, es posible imaginar que cualquiera puede hacer este trabajo. Existe el peligro de creer que tecnologías como la IA pueden reemplazar o sustituir al profesorado. Una visión alternativa del futuro es aquella en la que el alumnado se conecta a un dispositivo cada día y aprende únicamente a través de interacciones con su asistente virtual.

La principal amenaza de la IA es que sea percibida como un sustituto en lugar de una ayuda para el personal docente. La integración de la IA en la educación puede presentar oportunidades y beneficios importantes para el profesorado, como proporcionar a cada estudiante experiencias de aprendizaje personalizadas y retroalimentación en tiempo real o reducir el tiempo que el personal docente dedica a tareas administrativas. Dado que la tecnología ofrece tantas oportunidades para mejorar y apoyar el proceso de enseñanza, es crucial que las y los docentes estén formados como profesionales para utilizarla con la misma eficacia que

cualquier otro recurso didáctico. El futuro de la educación pasa probablemente por un enfoque equilibrado que aproveche las fortalezas tanto de los humanos como de las tecnologías de IA, garantizando que la educación siga siendo un empeño profundamente humano y relacional entre docentes y estudiantes.

Las generaciones futuras tienen derecho a vivir en un mundo sostenible, equitativo y pacífico, y el personal docente, como agente social, es fundamental para hacer realidad ese futuro. El trabajo del profesorado es relacional y, por tanto, social; su esencia es la interacción entre docente y estudiante, así como entre la comunidad más amplia de colegas, padres y madres, personas mayores de la comunidad y habitantes locales. El cierre de escuelas y el experimento masivo de la enseñanza a distancia durante la pandemia de COVID-19 ha mostrado lo mucho que depende nuestro bienestar de las interacciones humanas (Gloster *et al.*, 2020). La salud mental de estudiantes y docentes se resintió en todo el mundo, un fenómeno que se atribuye en parte al estrés causado por la separación de las redes sociales presenciales (Cao *et al.*, 2020; Newlove-Delgado *et al.*, 2021).

Además de las funciones esperadas relacionadas con la educación, al personal docente cada día se le asignan responsabilidades adicionales, como fomentar el sentido

de pertenencia y el bienestar psicosocial incluso entre estudiantes desplazados y traumatizados (ACNUR, 2017; Falk *et al.*, 2019). Sin embargo, un hecho que se pasa por alto es que la mayor parte del profesorado en contextos de crisis también es sobreviviente de la violencia, experimenta el desplazamiento y se enfrenta a una serie de desafíos de bienestar similares a los de sus estudiantes (Adelman, 2019; Mendenhall *et al.*, 2019).

Este informe insta a establecer sistemas de formación y acreditación docentes que fomenten la profesionalidad y a que el profesorado tenga un papel central en los debates sobre políticas educativas que conduzcan a la toma de decisiones. En línea con la visión de futuro descrita en el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021), este informe aboga por un apoyo y un desarrollo eficaces de las y los docentes a lo largo de sus carreras mediante un liderazgo colectivo y políticas coordinadas para que funcionen como componentes de un sistema cohesionado. Reavivar el papel profesional del profesorado contribuirá en cierta medida a que la profesión sea más atractiva intelectual y socialmente, así como a que desarrolle una carrera de la que se pueda sentir orgullo.

¿Cuál es el enfoque de la primera edición del Informe mundial sobre el personal docente?

El problema de la escasez de docentes afecta de alguna manera a casi todos los países y niveles educativos. Si bien tiene un alcance global, este informe se centra en la educación primaria y secundaria. Esta decisión no refleja la falta de desafíos en los niveles preescolar y terciario, sino que se basa tanto en la disponibilidad de datos comparables internacionalmente como en la continuación de las proyecciones globales realizadas por el UIS en 2016.

El Informe analiza la escasez de docentes desde distintos ángulos. Los dos primeros capítulos proporcionan un marco integral del problema y ayudan a establecer el contexto global. El capítulo 2 examina en profundidad los datos actuales y las proyecciones para presentar la situación actual de la escasez mundial de docentes y su comparación con las metas internacionales y nacionales. A partir de ahí, el Informe aborda la escasez de docentes como un desafío multidimensional. Por tanto, el capítulo 3

no solo habla de los muchos problemas que se derivan de la escasez, sino que también analiza numerosos factores que pueden disminuir el prestigio de la profesión y causar problemas sistémicos para atraer y retener a docentes de calidad.

El problema de la escasez de docentes afecta de alguna manera a casi todos los países y niveles educativos.

Los dos capítulos intermedios exploran cómo los sistemas educativos pueden revertir las tendencias actuales. El capítulo 4 presenta posibles soluciones políticas que los sistemas pueden utilizar para abordar algunos de los problemas más directos que conducen a la escasez: los salarios e incentivos docentes, las condiciones

laborales, la gestión del personal docente y la distribución equitativa. A continuación, el capítulo 5 examina cómo los sistemas pueden seguir aumentando el prestigio y el atractivo de la profesión avanzando hacia un nuevo contrato social para la docencia a través de prioridades como la colaboración, el aprendizaje permanente y el diálogo social.

Los dos últimos capítulos exploran aspectos claves que permitirán a los países llevar a cabo las estrategias y políticas presentadas en los capítulos 4 y 5. El capítulo 6 examina las finanzas de las políticas docentes, contextualizando cómo

encajan las reformas políticas destinadas a abordar la escasez de docentes en los presupuestos y gastos educativos. El capítulo 7 describe medidas de cooperación y solidaridad internacional, y cómo estas pueden reforzar la capacidad de los países para enfrentar la escasez. El Informe concluye con una serie de recomendaciones para seguir avanzando.



Capítulo 2

La situación actual de la escasez mundial de docentes

Los ODS suponen un ambicioso paso adelante frente a la Agenda de Educación para Todos y, por tanto, una mayor demanda de docentes. El ODS 4 abarca siete metas de resultados y tres medios de implementación. Una de ellas, la meta 4.c, se refiere al personal docente y reconoce el importante papel que desempeña para alcanzar la equidad y la calidad en la educación. Requiere atención urgente, ya que las brechas de equidad se intensifican por la escasez de personal, especialmente en zonas desfavorecidas, y el profesorado constituye un factor fundamental para garantizar una educación de calidad.

Hay diversas formas de definir la escasez de docentes en función de múltiples objetivos políticos.

La escasez de docentes es un impedimento para ofrecer una educación de calidad a todo el estudiantado, pero definirla y desglosar las partes que la integran es un

desafío. En el nivel más básico, puede referirse a aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Por ejemplo, la falta de docentes se traduce en clases numerosas y aulas masificadas que contribuyen a aumentar el número de niños y niñas sin escolarizar y el abandono prematuro de la escuela. La escasez también puede ser de índole cualitativa, lo que produce la contratación de docentes sin formación y de quienes carecen de diversas especializaciones donde se necesitan (Wallet, 2015).

Medir la escasez de docentes no es un proceso sencillo ni uniforme en todos los contextos. No existe un enfoque integrado sobre cómo se mide, cómo se abordó en el pasado y con qué resultados (Behrstock-Sherratt, 2016). Llegar a cifras de escasez requiere una serie de consideraciones metodológicas, empezando por cómo se define la escasez de docente. De hecho, los diversos indicadores que la miden varían según las necesidades contextuales, los marcos conceptuales y metodológicos, y la disponibilidad de datos (véase la tabla 2.1).

Tabla 2.1. Indicadores de la escasez de docentes, definiciones y consideraciones

Indicadores para medir la escasez de docentes	Definición	Consideraciones
Número de vacantes	Número de puestos para los que no se ha asignado un solo empleado certificado.	Las vacantes proporcionan indicadores sencillos, pero están sujetas a variaciones debidas a recortes o superávits presupuestarios, variaciones regionales de las PTR previstas o tensiones en la contratación.
Proporción de solicitantes por vacante	Número medio de solicitantes para puestos docentes vacantes.	Proporciona información sobre el grupo de candidatos y candidatas del cual las escuelas pueden seleccionar. Sin embargo, no proporciona información sobre las cualificaciones de las y los solicitantes y los datos de este indicador no suelen rastrearse.
Ratio de estudiantes por docente (PTR)	Número medio de estudiantes por docente en un nivel y un año determinados.	A menos que exista una PTR objetiva establecida, este indicador puede no señalar la existencia de un déficit de docentes; además, los ratios también son difíciles de desagregar y, por tanto, pueden ocultar carencias o excedentes en regiones o en asignaturas.
Número de personas matriculadas en programas de formación docente (formación inicial)	Número de personas inscritas en programas de formación docente inicial.	Puede proporcionar información sobre la escasez futura de personal. También debe tenerse en cuenta el número de personas que abandonan el programa y el de quienes lo completan pero no ingresan a la profesión docente.
Número de docentes con las cualificaciones mínimas requeridas	Número de docentes con cualificaciones mínimas para enseñar en un nivel determinado de acuerdo con los estándares nacionales.	Proporciona información sobre la calidad del cuerpo docente y la tendencia a impartir una educación de calidad.
Tasa de abandono docente	Porcentaje de docentes de un nivel educativo específico que abandonan la profesión en un año escolar determinado (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024).	El abandono docente indica el flujo de docentes que abandonan la profesión. Incluye a quienes abandonan la profesión debido a renuncia, enfermedad, traslado a tareas administrativas, despido, jubilación o fallecimiento (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024).

Indicadores para medir la escasez de docentes	Definición	Consideraciones
Tasa de absentismo docente	Porcentaje medio de docentes ausentes en un período de tiempo determinado.	Expresa la baja motivación del profesorado.

Fuente: Behrstock-Sherratt, 2016. Tabla 1 adaptada y publicada con autorización.

Considerando las metas del ODS 4 para alcanzar la plena matrícula en educación primaria y secundaria para 2030, una de las definiciones claves de la escasez de docentes está relacionada con la brecha para lograr este objetivo. Esto incluye el número total de docentes que deben ser contratados desde ahora hasta el final de la era de los ODS para garantizar que todos los niños y niñas puedan beneficiarse de la educación y cerrar un ciclo completo de educación primaria y secundaria (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2009 y 2016). Por otra parte, dada la falta de avances en varios países, este informe también considera el punto de referencia nacional de

matriculación establecido recientemente por los países como complemento (Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2022).

Además, la escasez de docentes también se define y detalla a través de indicadores comparables a nivel internacional, identificados para supervisar el progreso global hacia la meta 4.c. y entregar evidencia tanto sobre la cantidad de docentes como sobre la calidad de la enseñanza (véase la tabla 2.2).

Tabla 2.2. Meta 4.c de los ODS relativa al personal docente

Meta 4.c	Para 2030, aumentar sustancialmente la dotación de docentes cualificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo
4.c.1	Porcentaje de docentes con las cualificaciones mínimas requeridas por nivel educativo.
4.c.2	Ratio de estudiantes por docente capacitado (PTTR) por nivel educativo.
4.c.3	Porcentaje de docentes cualificados según los estándares nacionales por nivel educativo y tipo de institución.
4.c.4	Ratio de estudiantes por docente cualificado por nivel educativo.
4.c.5	Salario medio docente en relación con otras profesiones que requieren un nivel de cualificación comparable.
4.c.6	Tasa de abandono de docentes por nivel educativo.
4.c.7	Porcentaje de docentes que recibieron formación en el empleo en los últimos 12 meses por tipo de formación.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2023a.

Las necesidades mundiales, regionales y nacionales de docentes

La proyección de las necesidades futuras de docentes para alcanzar la matrícula universal se ve afectada por dos características claves: la población en edad escolar y el abandono del profesorado (véase el cuadro 2.1). La población en edad escolar puede crecer o disminuir rápidamente, lo cual es fundamental para proyectar la demanda futura. Esto es especialmente preocupante en países con un elevado número de niños y niñas sin escolarizar y con altas tasas de fecundidad. Además, el abandono del profesorado incide significativamente en la demanda futura, lo que obliga a los países a tener en cuenta la tasa de remplazo de docentes en función de la edad, de las jubilaciones previstas y de quienes abandonan la profesión por otras razones. Asimismo, la confiabilidad de los modelos de proyección depende de los datos que se utilicen, por tanto, mejorar la disponibilidad y calidad de los datos es parte fundamental de la gran tarea de abordar la escasez de docentes.

Según el modelo desarrollado por el UIS en 2009, se necesitarán 44 millones de docentes para 2030, cifra que representa una reducción respecto de los 69 millones

proyectados en 2016 a partir de los datos de 2014 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2016). Aunque el déficit de docentes existente sigue suponiendo aproximadamente la mitad del tamaño del cuerpo docente actual, se ha avanzado mucho desde entonces. Por ejemplo, el número de docentes de primaria y secundaria aumentó en África Subsahariana de 4,2 y 2,8 a 4,9 y 3,5 millones, respectivamente, en 2022, mientras que el número de docentes de secundaria también aumentó en Asia Meridional de 6,3 a 8,6 millones.

A nivel mundial, las necesidades de contratación de docentes no han avanzado como se esperaba, ya que, si se quiere alcanzar la matrícula universal en primaria y secundaria, el mundo necesita 44 millones de docentes adicionales para 2030, y solo en África Subsahariana se necesita uno de cada tres de estos docentes.

Cuadro 2.1. Proyección de las necesidades actuales y futuras de docentes para lograr la plena matrícula en 2030

El número de docentes adicionales necesarios que se proyectó para añadirlos al cuerpo docente actual de cada país se obtuvo a través de una metodología desarrollada por el UIS y supone que los sistemas educativos:

- Alcanzen la matrícula y la finalización universal en primaria y secundaria.
- Aumenten la eficiencia reduciendo la repetición, es decir, las tasas de repetición deberían reducirse a la mitad y no superar el 10 % y, en consecuencia, las tasas de matriculación bruta deberían estar entre el 100 % y el 110 %.
- Mantengan o mejoren los ratios de estudiantes por docente (PTR) para asegurar estándares mínimos de calidad, es decir, se necesitarán contrataciones adicionales para mantener los PTR en primaria y secundaria en 40:1 y 25:1 respectivamente.
- Experimenten un crecimiento demográfico según las previsiones de la División de Población de las Naciones Unidas.
- Mantengan la tasa de abandono actual (el cálculo del abandono docente se basa en la media de la última década, asignando un 5 % a los datos no disponibles).
- Mantengan sin cambios los niveles actuales de otros indicadores.

Las estimaciones basadas en estos supuestos permiten determinar la cantidad de docentes adicionales que se necesitan para alcanzar la matrícula universal en educación primaria y secundaria, así como para establecer estándares mínimos de la PTR. Sin embargo, debido a la falta de datos exhaustivos sobre el abandono docente y al impacto significativo del abandono en las proyecciones a lo largo del tiempo, es difícil obtener una visión completa de las necesidades actuales y futuras para todos los países. Las cifras regionales y mundiales deben considerarse meras estimaciones. Además, dado que las tasas de abandono pueden fluctuar considerablemente dependiendo del contexto económico y social local, las proyecciones pueden variar.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2009 y 2016.

Con la inclusión de la educación secundaria universal en las metas del ODS 4, la mayor parte del profesorado de nueva contratación en todo el mundo será necesario para ese nivel en 2030. Las previsiones muestran que, en comparación con los 13 millones de docentes de primaria, se necesitan 31 millones de docentes de secundaria a nivel mundial, lo que significa que en educación secundaria se necesitan alrededor de 7 de cada 10 contrataciones (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023b). Además, el número de docentes necesarios para remplazar a quienes abandonan el cuerpo docente representa un considerable 58 %, mientras que el 42 % restante se atribuye a nuevos puestos docentes (véase la tabla 2.3).

A nivel regional, la mayor necesidad se encuentra en África Subsahariana, donde se requieren 15 millones de docentes adicionales, una escasez debida principalmente al rápido crecimiento de la población en edad escolar y a limitaciones financieras. A tan solo seis años del plazo establecido por los ODS para 2030, parece poco probable garantizar un número suficiente de docentes en África Subsahariana, ya que la cantidad necesaria en la actualidad representa el 88 % de la meta anterior, calculada en 2016.

Con los 4,3 millones de docentes adicionales que se necesitan en el Norte de África y en Asia Occidental y los 4,5 millones en Asia Sudoriental para 2030, estas dos regiones también enfrentan desafíos significativos para alcanzar las metas actuales de contratación de docentes. La cantidad de docentes que se necesitan para 2030 en ambas regiones representa alrededor del 70 % de la cantidad necesaria en 2016.

Las previsiones para Asia Meridional (7,8 millones) y Asia Oriental (3,3 millones) representan aproximadamente la mitad de las metas de 2016, lo que sugiere que en estas dos regiones las metas son más alcanzables para 2030. Sin embargo, se necesitan mayores esfuerzos para contratar docentes en ambas regiones, principalmente en secundaria. Es el caso de Asia Meridional, que a pesar del reciente incremento de docentes (especialmente en la India) y de la disminución de las tasas de natalidad (Arora, 2021; Bora *et al.*, 2023; Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, 2022; Pearce, 2021), sigue siendo la región con el segundo

mayor número de docentes adicionales necesarios. Por ejemplo, el número de docentes de primaria ha disminuido en Bangladesh y Pakistán desde 2017, mientras que ha aumentado en secundaria desde al menos 2015.

Europa y América del Norte, donde las tasas de fecundidad son bajas, presentan el tercer mayor número de docentes necesarios: 4,8 millones. Es importante destacar que la mayoría de los y las docentes adicionales que se necesitan en esta región, alrededor de 4,5 millones, se deben a la pérdida de personal. Además, esta escasez se ha agravado rápidamente desde la pandemia de COVID-19. En la mayoría de los países que aportaron información en el marco de PISA, las directoras y los directores informaron que la capacidad de la escuela para ofrecer educación se ve obstaculizada, en cierta o gran medida, por la falta de personal docente. Esto fue más extremo en Bélgica, Estonia, Francia, Alemania, Irlanda, Letonia, Países Bajos y Portugal, donde las autoridades directivas de más del 60 % de la población estudiantil informaron de ello (OCDE, 2023c).

América Latina y el Caribe también enfrentan desafíos para alcanzar la meta 4.c, ya que necesitan 3,2 millones de docentes para la educación universal en 2030, la mayoría de ellos debido también a la pérdida de personal (2,8 millones). El objetivo actual de contratación de docentes en esta región, fijado en aproximadamente el 60 % de las metas establecidas en 2016, indica la necesidad de renovar los esfuerzos para que las metas de 2030 sean más alcanzables.

Por último, Oceanía y Asia Central, con 0,3 y 0,7 millones respectivamente, son las dos regiones con una necesidad relativamente menor de docentes para alcanzar la educación primaria y secundaria universal en 2030. En ambas regiones, la mayor parte de las y los docentes adicionales son necesarios debido al abandono de personal. Sin embargo, en Oceanía esto también puede atribuirse al crecimiento de la población en edad escolar y a los altos niveles de niños y niñas sin escolarizar, especialmente en la enseñanza secundaria.

Tabla 2.3. Total de contrataciones necesarias de docentes, por región y nivel, para 2030 (en miles)

Región	Educación Primaria			
	Docentes en 2022 (en miles)	Contrataciones necesarias para 2030 (en miles)		
		Reemplazo por abandono de personal	Nuevos puestos docentes	Total
Asia Central	302	42	54	96
Asia Oriental	7417	163	17	179
Europa y América del Norte	4862	1689	25	1714
América Latina y el Caribe	3071	979	30	1009
Norte de África y Asia Occidental	2849	868	365	1233
Oceanía	199	114	10	123
Asia Sudoriental	3682	2945	104	3050
Asia Meridional	6428	664	397	1061
África Subsahariana	4931	2447	1944	4391
Total	33 741	9911	2946	12 857

Región	Educación Secundaria			
	Docentes en 2022 (en miles)	Contrataciones necesarias para 2030 (en miles)		
		Reemplazo por abandono de personal	Nuevos puestos docentes	Total
Asia Central	904	362	289	651
Asia Oriental	8082	2089	1011	3101
Europa y América del Norte	7775	2830	285	3115
América Latina y el Caribe	4126	1867	331	2198
Norte de África y Asia Occidental	3348	1638	1386	3024
Oceanía	dnd	82	69	152
Asia Sudoriental	3075	1070	420	1490
Asia Meridional	8554	2399	4317	6716
África Subsahariana	3528	3191	7467	10 658
Total	39 392	15 531	15 575	31 105

Región	Educación primaria y secundaria en conjunto			
	Docentes en 2022 (en miles)	Contrataciones necesarias para 2030 (en miles)		
		Reemplazo por abandono de personal	Nuevos puestos docentes	Total
Asia Central	1206	404	343	747
Asia Oriental	15 499	2252	1028	3280
Europa y América del Norte	12 637	4519	310	4829
América Latina y el Caribe	7197	2846	361	3207
Norte de África y Asia Occidental	6197	2506	1751	4257
Oceanía	dnd	196	79	275
Asia Sudoriental	6757	4015	524	4540
Asia Meridional	14 982	3063	4714	7777
África Subsahariana	8459	5638	9411	15 049
Total	73 133	25 442	18 521	43 961

Fuente: UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023; Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. Fecha de consulta de la base de datos: 11 de octubre de 2023.

Nota: dnd = datos no disponibles.

Nota: las cifras de docentes corresponden al año 2022, excepto para Asia Sudoriental, cuyas cifras son de 2021, y Oceanía, de 2017; en educación secundaria de 2017, Oceanía no incluye a Australia y Nueva Zelanda.

Menos de la mitad de los países están en vías de alcanzar el número necesario de docentes para la educación primaria en 2030. Según la tasa de crecimiento anual histórica, se prevé que 78 de los 197 países (aproximadamente 4 de cada 10) alcanzarán la cantidad necesaria de docentes para asegurar la educación primaria universal (EPU). Asia Oriental tiene el mayor porcentaje de países que cumplen con este criterio (6 de 7), mientras que África Subsahariana tiene el menor, con solo 9 de 46 países que se espera cumplirán la meta para 2030 (véase el gráfico 2.1.a).

A nivel mundial, en secundaria se espera que aún menos países cumplan con las metas de contratación de docentes: solo 30 de 187. En Europa y América del Norte, apenas 11 de 44 países alcanzarán la meta. De manera más significativa, se espera que solo 2 de 15 países en Oceanía, 2 de 16 en Norte de África y Asia Occidental,

y solo 4 de 44 países en África Subsahariana alcancen la meta para 2030 (véase el gráfico 2.1.b). No obstante, se trata de regiones diferentes y cada una enfrenta desafíos únicos. Por ejemplo, en África Subsahariana, esta proyección se debe principalmente a las limitaciones de recursos que obstaculizan la expansión del sistema educativo, mientras que en Europa y América del Norte se relaciona principalmente con las tasas de abandono más altas y la falta de competitividad de la profesión docente.

A menos que se tomen medidas urgentes, solo 4 de cada 10 países tendrán suficientes docentes para garantizar la educación primaria universal en 2030, cifra que disminuirá a menos de 1 de cada 5 países en el caso de la educación secundaria.

Gráfico 2.1.a Número de países que, según las tendencias actuales, cubrirán el déficit de docentes en educación primaria en 2030

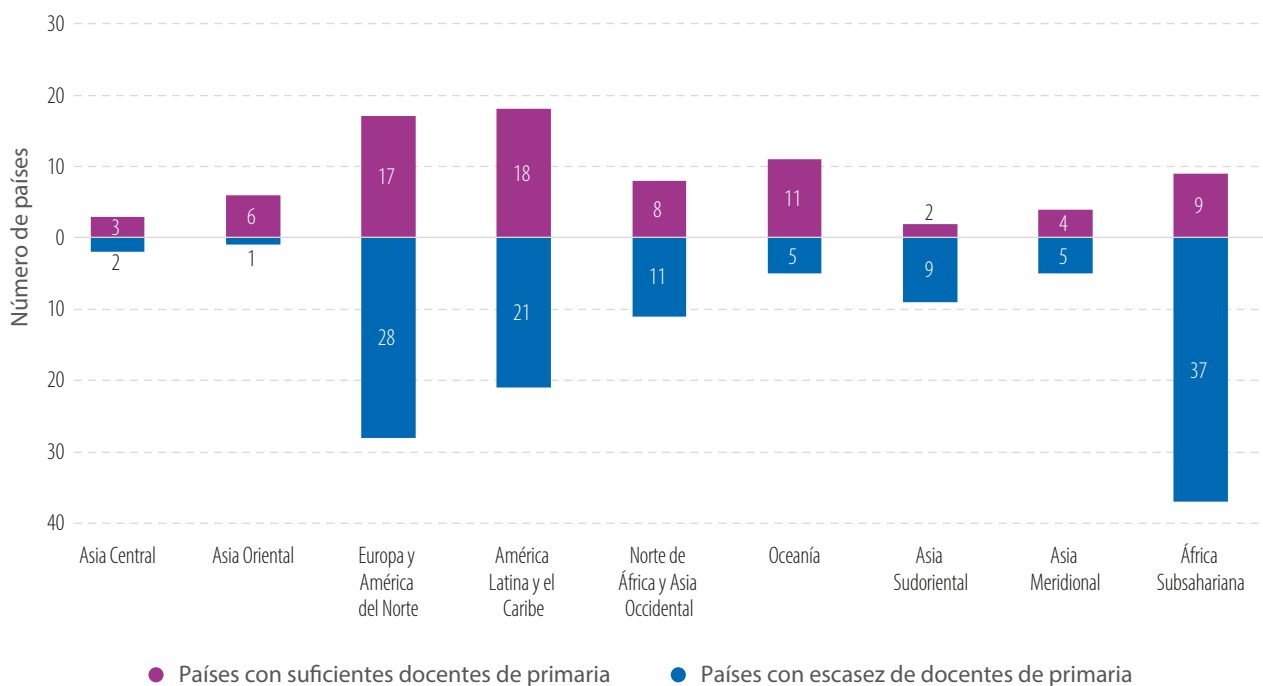
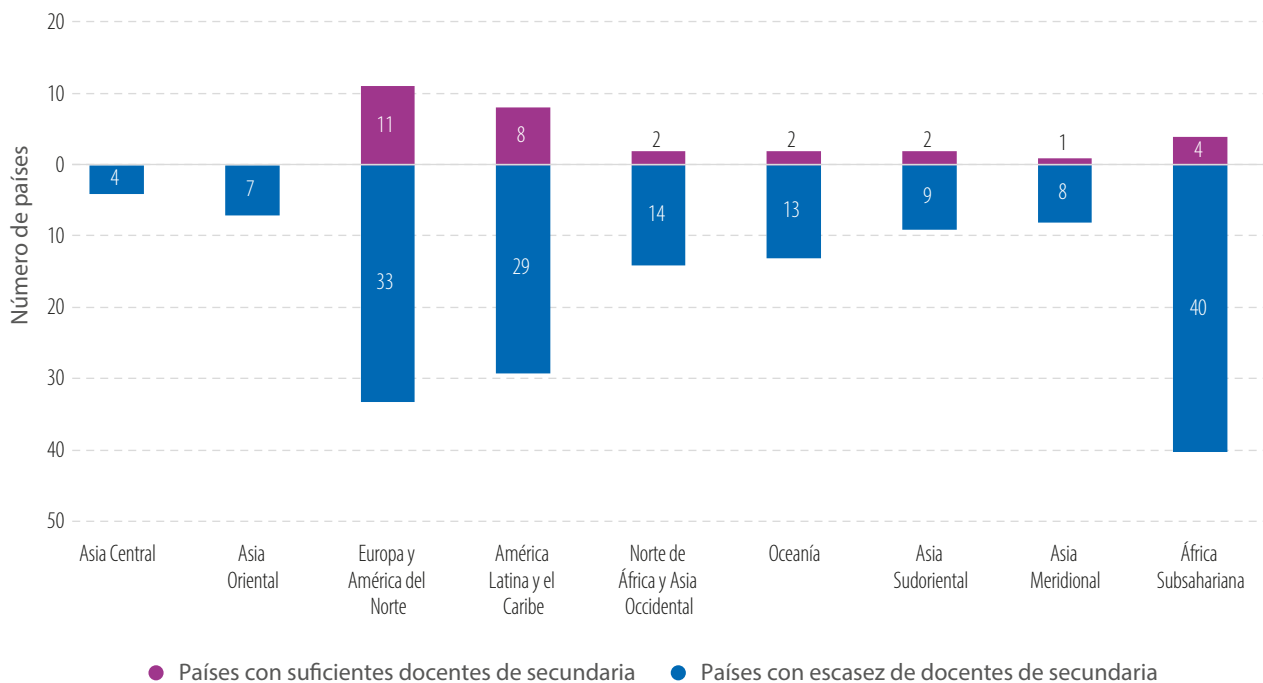


Gráfico 2.1.b Número de países que, según las tendencias actuales, cubrirán el déficit de docentes en educación secundaria en 2030



Fuente: UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023; Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. Fecha de consulta de la base de datos: 11 de octubre de 2023.

Si bien la escasez de docentes es un desafío generalizado, en algunos contextos hay razones para ser optimistas. Se prevé que países de diferentes regiones, como Anguila, China, Congo, Fiji, Irlanda, Kenya, Micronesia, Nauru y Tokelau, cubrirán mejor la demanda de docentes de primaria para 2030, siempre y cuando la tasa de crecimiento histórico se mantenga al mismo nivel, con lo cual aumentaría de manera constante el número de docentes. Se espera que 78 de los 197 países cumplan las metas de docentes de primaria para 2030 y se prevé que lo hagan relativamente menos economías de renta baja y media-baja. En educación primaria, la República Democrática del Congo, Gambia, Malawi, Nigeria y Namibia también muestran unas tasas de crecimiento histórico anual de docentes que superan las previsiones de las tasas necesarias, lo que sugiere que también podrían alcanzar las metas de primaria.

En Angola, Benin, Burundi, Chad, Guinea, Malí y Níger, el número de docentes de primaria debe aumentar más de un 10 % anual para alcanzar las metas fijadas.

En cuanto a la educación secundaria, los países que se espera que cubran mejor la demanda de docentes para 2030 son, una vez más, Kenya, con una tasa de crecimiento anual del 29 %, así como Congo, los Emiratos Árabes Unidos, Filipinas, Gambia, Montserrat, Myanmar, República Centroafricana y República Dominicana (*ib.*). Además de los mencionados anteriormente, la India y Tokelau también podrían cumplir con las metas para 2030 en educación secundaria, de acuerdo con las recientes tasas de crecimiento histórico registradas en cuanto al número de docentes.

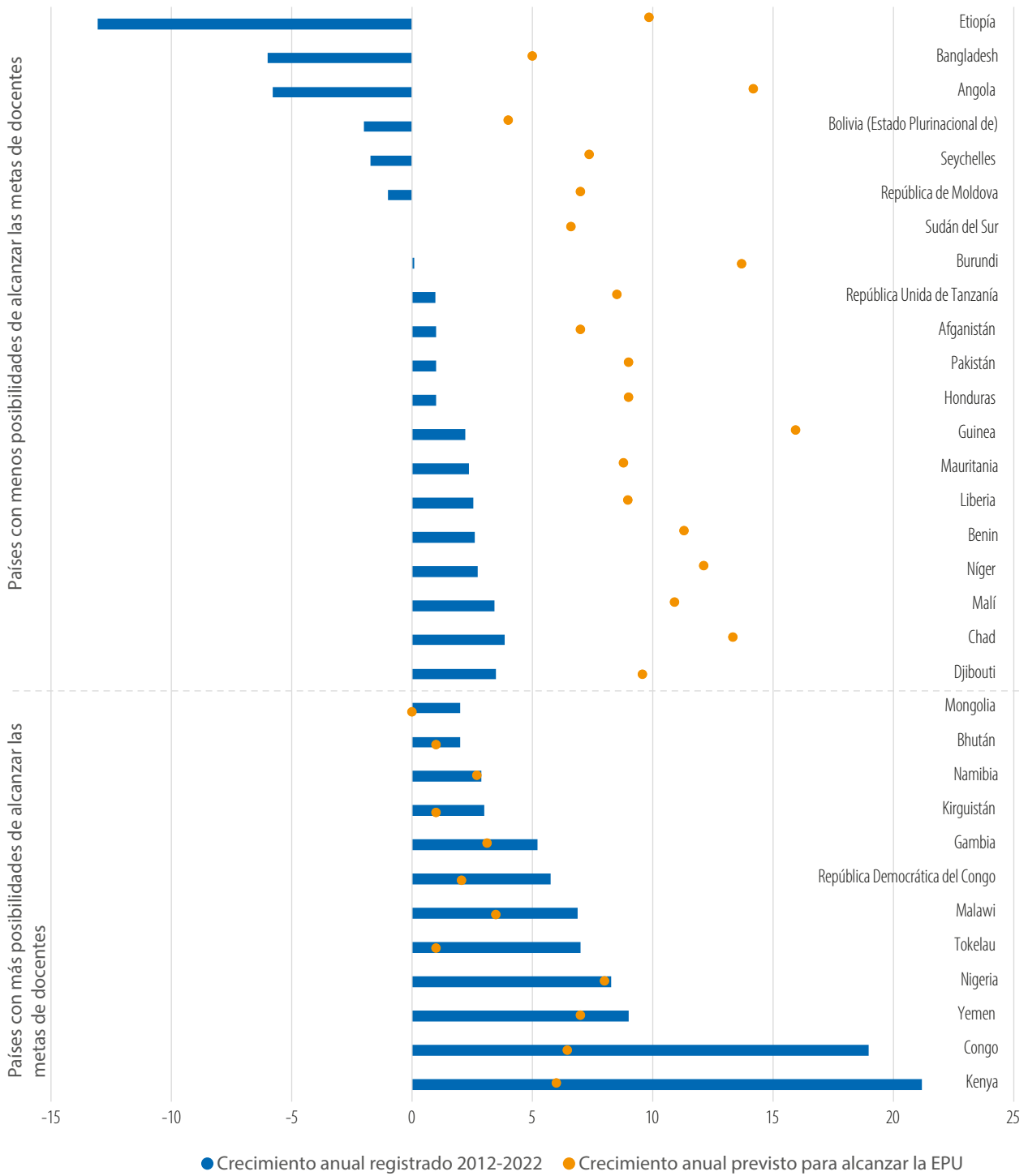
Dado que las vacantes de docentes difieren según la región y el país, las estrategias para atraer y retener docentes deben adaptarse a cada caso. En contextos con poblaciones en rápido crecimiento, donde la demanda

de nuevos puestos docentes es alta, se necesita un equilibrio entre la ampliación de las plazas disponibles en los centros de formación, que garantice que las nuevas contrataciones tienen la cualificación adecuada, y el aumento del atractivo de la profesión, que garantice la retención. Si bien esta es la situación en muchos países de renta baja y media-baja, en África Subsahariana en particular, las tasas de crecimiento registradas históricamente han sido insuficientes para satisfacer la demanda. En el gráfico 2.2, por ejemplo, los países con mayores desafíos para alcanzar las metas de docentes de primaria son Benin, Burundi, Chad, Guinea, Malí y Níger, donde las tasas de crecimiento que se observan han sido inferiores al 5 % anual durante la última década en comparación con el crecimiento anual de más del 10 % que se necesita. La situación en Angola y Etiopía también es desafiante, pues el número de docentes disminuyó durante la última década en comparación con el crecimiento anual necesario del 10 % o más. En educación secundaria, las necesidades son aún mayores, con varios países que deben aumentar el número de docentes en más del 20 % anual; se trata de Burkina Faso, Chad, Etiopía, Níger y Sudán del Sur, así como Bhután, en Asia Meridional. Malawi enfrenta el mayor desafío, con una necesidad anual prevista de más del 30 %.

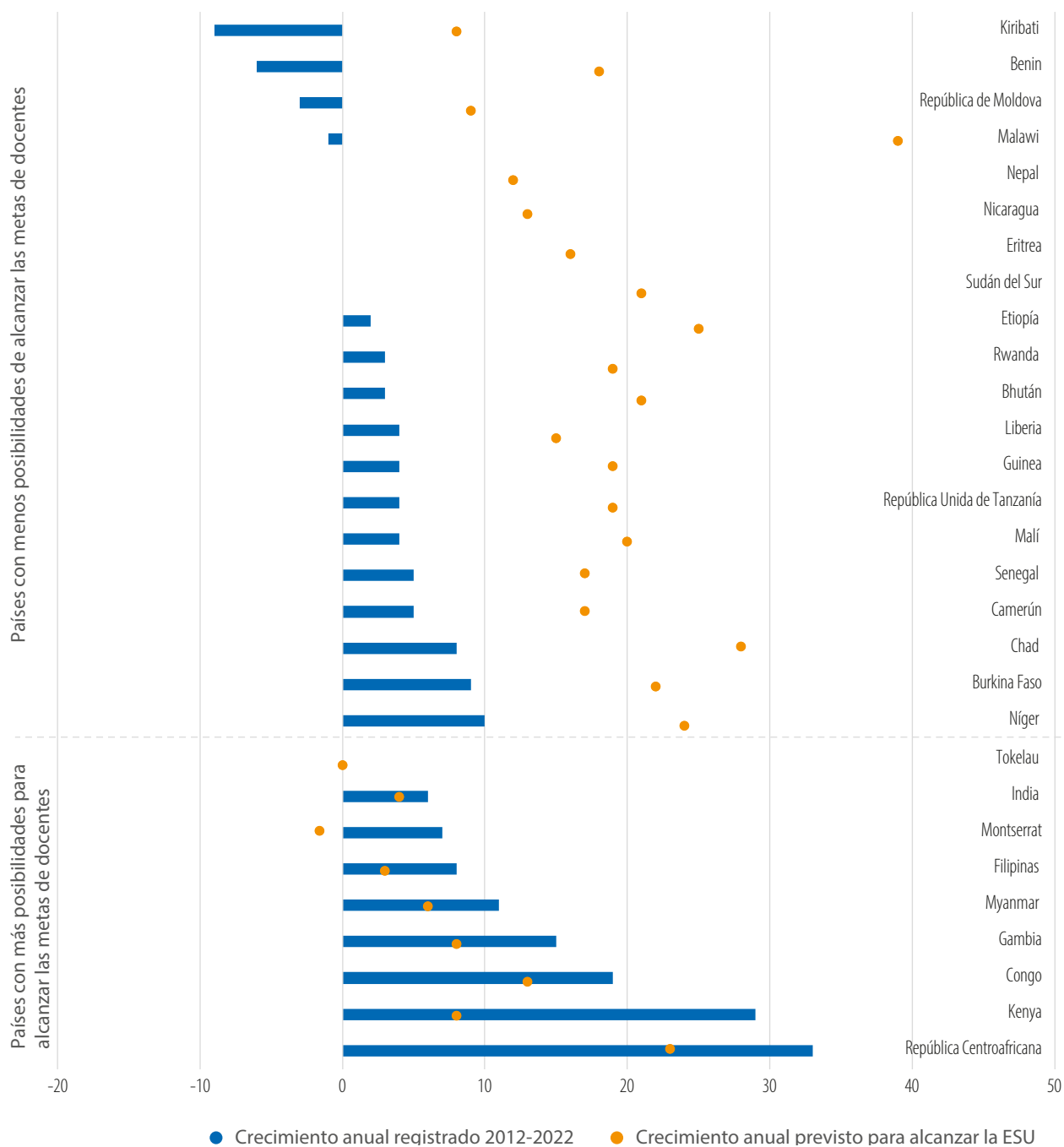
En secundaria, la necesidad de docentes es aún mayor en algunos países: Bhután, Burkina Faso, Chad, Etiopía, Níger, República Centroafricana y Sudán del Sur han de aumentar el número de docentes en más del 20 % anual, y en Malawi, en más del 30 % anual para alcanzar la educación secundaria universal en 2030.

Gráfico 2.2. Tasas medias de crecimiento anual, registradas y previstas, necesarias para alcanzar las metas de docentes para la matrícula universal en países de renta baja y media-baja en 2030

Educación primaria



Educación secundaria



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. Fecha de consulta de la base de datos: 11 de octubre de 2023.

Proyección de las necesidades de docentes según los puntos de referencia nacionales

Debido a los continuos desafíos globales para alcanzar las metas del ODS 4, incluida la plena matrícula en la educación primaria y secundaria, recientemente, los países tomaron la decisión de definir sus propias metas considerando su propio contexto, punto de partida y ritmo de progreso.

Esto se identificó como un cambio de dirección importante respecto a la suposición, a menudo irrealista e injusta, de que cada país podría alcanzar la misma meta. Los países establecieron estos puntos de referencia nacionales en 2021 en función de siete indicadores educativos que

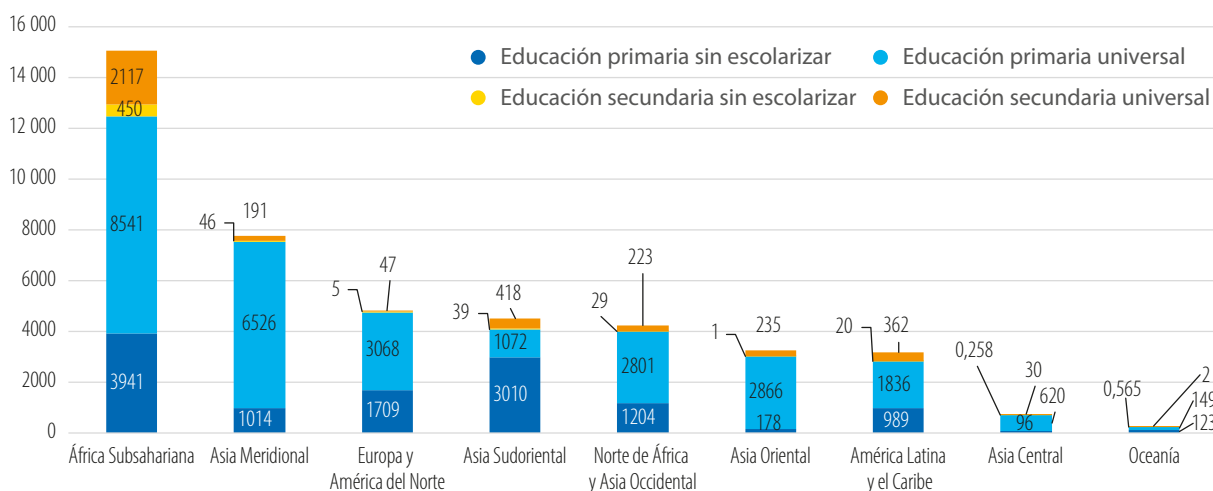
deben alcanzarse en 2025 y 2030, incluida la tasa de niños y niñas sin escolarizar desde la educación primaria hasta la secundaria. A diferencia del modelo de plena matrícula como parte del ODS 4 que desarrolló el UIS, estos puntos de referencia permiten proyecciones alternativas de docentes basadas en los 84 millones estimados, o aproximadamente el 5 %, de los niños y las niñas en edad de cursar primaria y secundaria (en conjunto) que seguirían excluidos de la educación formal en el año 2030 (Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2022). Anticipando la permanencia de niños y niñas sin escolarizar en 2030, estas metas son quizás más factibles en varios países, especialmente donde los recursos son más limitados (Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2022).

Según el informe de puntos de referencia nacionales, alrededor de la mitad de los países comunicaron sus puntos de referencia nacionales previstos para la

educación primaria y secundaria sin escolarizar para 2030 (Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2022).

Al recalcular las estimaciones de matriculación para 2030 según la tasa prevista de niños y niñas sin escolarizar en cada país, se requerirán aproximadamente 12,3 millones de docentes de primaria a nivel mundial, una cifra de unos 591 000 docentes menos (alrededor del 5 %) que los 13 millones necesarios para garantizar la plena matrícula en primaria y alcanzar el ODS 4. Dado que los puntos de referencia nacionales en muchos países de África Subsahariana prevén niveles elevados y continuos de niños y niñas sin escolarizar para 2030, esta región representa la mayor parte de la disminución de las necesidades de docentes en comparación con las metas del ODS 4 de plena matrícula. Según estos supuestos, se necesitarán 3,9 millones de docentes de primaria para alcanzar los puntos de referencia nacionales (véase el gráfico 2.3), lo que equivale aproximadamente a 10,2 % menos que los 4,4 millones de docentes de primaria necesarios para la plena matrícula (*ib.*).

Gráfico 2.3. Docentes necesarios para alcanzar los puntos de referencia nacionales del ODS 4 para niños y niñas sin escolarizar y la brecha para lograr la matrícula universal, por nivel, en 2030 (en miles)



Fuente: UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023; Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. Fecha de consulta de la base de datos: 11 de octubre de 2023.

La disminución en la demanda de docentes se amplía en la educación secundaria según los puntos de referencia nacionales, que a menudo esperan tasas relativamente más altas de niños y niñas sin escolarizar en comparación con el objetivo de lograr una matrícula universal. A nivel mundial, se necesitarían 27,5 millones de docentes de secundaria para cumplir con los puntos

de referencia nacionales, una disminución de 3,6 millones (aproximadamente un 12 % menos) de los 31,1 millones que se necesitan para la matrícula universal en secundaria. La brecha es mayor en África Subsahariana, donde se reducen alrededor de 2,1 millones de docentes (un 20 % menos), de 10,66 a 8,5 millones.

Los puntos de referencia nacionales dan como resultado una menor demanda de docentes; sin embargo, para muchos países, el desafío de la contratación sigue siendo significativo. En otros países significa que muchos niños y niñas seguirán sin escolarizar.

Para los países que prevén la persistencia de niños y niñas sin escolarizar en la educación primaria y secundaria, esto se traduce en unos objetivos más bajos de contratación de docentes. Sin embargo, muchos países continúan estableciendo metas ambiciosas, lo que significa que aún se necesitan importantes esfuerzos de contratación. Por ejemplo, el Congo y Etiopía establecieron la tasa de niños y niñas sin escolarizar en educación primaria en alrededor del 1 % para 2030 (Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2022), en comparación con el 21 % en 2018 y el 24 % en 2022, respectivamente (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024). Esto, a su vez, solo reducirá el número de docentes necesarios en ambos países en 2 puntos porcentuales. En total, el Congo y Etiopía aún requerirán 31 000 y 374 000 docentes adicionales. Según el crecimiento previo en el Congo, esta meta es factible, mientras que la disminución previa en el tamaño del cuerpo docente de primaria en Etiopía indica que las metas serán más difíciles de alcanzar (véase el gráfico 2.2). Por otro lado, Eritrea indicó que anticipa que el 40,5 % de los niños y las niñas en edad primaria estarán sin escolarizar en 2030, una disminución respecto del 45 % en 2019 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024). Esto supone que se

necesitarán 4000 docentes adicionales para el año 2030, frente a los cerca de 11 000 necesarios para alcanzar las metas del ODS 4. Aunque esto representa aún un aumento del 50 % sobre el actual cuerpo docente de primaria y, por tanto, una meta más alcanzable, también significa que muchos estudiantes seguirán sin educación formal.

En secundaria, las brechas de docentes ya eran mayores debido al considerable número de adolescentes y jóvenes sin escolarizar en todo el mundo. Similar a las metas de primaria, los países varían en sus metas nacionales para jóvenes sin escolarizar en 2030 (Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2022). Mientras que las metas de más del 20 % de niños y niñas sin escolarizar en el primer ciclo de educación secundaria y más del 30 % en el segundo ciclo se traducen en una menor necesidad de docentes, aún permanecerán sin escolarizar más niños y niñas en edad de secundaria que en edad de primaria. En Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Níger, Senegal y la República Unida de Tanzania, el número de docentes adicionales que se necesitan para 2030 disminuye en aproximadamente la mitad o más en comparación con el número necesario para la plena matrícula, según los puntos de referencia nacionales. En la República Unida de Tanzania, que prevé que en 2030 el 50 % y el 90 % de los niños y las niñas en edad de cursar el primer y el segundo ciclo de secundaria estén sin escolarizar, se necesitarían otros 104 000 docentes, en lugar de 503 000, para lograr la plena matrícula. Considerando que, según el último recuento, el total del cuerpo docente de secundaria era de 106 000 en 2020, incluso esta meta conservadora será difícil de alcanzar.

Una brecha cualitativa: la necesidad de más docentes cualificados

Las y los docentes desempeñan un papel fundamental para garantizar la calidad de la educación. Todo el personal docente debe recibir una formación pedagógica adecuada, apropiada y pertinente para enseñar en el nivel educativo seleccionado y contar con la cualificación académica en las materias que se espera que enseñen (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2018 y 2023). Sin embargo, existe una variación considerable en la forma en que los diferentes sistemas educativos definen y ponen en práctica el concepto de docente cualificado, lo que dificulta las comparaciones internacionales y el establecimiento de puntos de referencia. Cabe mencionar que, como parte de los esfuerzos colectivos en curso para establecer puntos de referencia nacionales que reflejen

una variedad de indicadores del ODS 4, los países también han incluido aquellos que se centran en el porcentaje de docentes capacitados (véase el cuadro 2.2).

En 2022, Rwanda declaró que el 76 % del profesorado de primaria estaba cualificado, en comparación con el 95 % de 2019, lo que puede atribuirse a la reciente contratación masiva de docentes destinada a reducir los turnos dobles y la ratio de estudiantes por docente (PTR), que se produjo a un ritmo más rápido que la formación de docentes.

En general, falta información acerca del personal docente cualificado, especialmente para ciertos niveles educativos y en algunas regiones. La media mundial se mantiene constante, en torno al 85 %, en varios niveles educativos. No obstante, las tendencias regionales pueden ocultar grandes desigualdades entre los países (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024).

En primaria, el 86 % del profesorado de todo el mundo cuenta con las cualificaciones mínimas requeridas. Sin embargo, este porcentaje disminuye significativamente al 69 % en el caso de África Subsahariana, lo que supone una disminución desde 2010, cuando era del 75 % (véase el gráfico 2.4.a). Aunque las cualificaciones varían en la región y muchos países solo exigen un diploma equivalente a la educación secundaria superior (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2023), la proporción de docentes cualificados disminuyó en varios países, incluyendo Rwanda, donde se registró un 96 % en 2014 y un 76 % en 2022. Esta disminución podría atribuirse a la rápida expansión de la contratación de docentes que se destinó a mejorar la capacidad escolar, reducir la doble jornada y disminuir las ratios de estudiantes por docente, que se produjo a un ritmo más rápido que la formación de docentes (*Top Africa News*, 2019; *Africa Press*, 2022). También está disminuyendo en Seychelles, del 85 % en 2018 al 61 % en 2022. Los porcentajes de docentes de primaria cualificados también eran muy bajas en Chad (65 %) y en Gabón (52 %).

Casi todo el personal docente de primaria cumplía los requisitos mínimos (98 %) en Asia Sudoriental en 2020, cifra que disminuyó al 94 % en 2021 debido, en parte, a las disminuciones tanto en la República Democrática Popular Lao como en Malasia. En Asia Central y el Norte de África, la gran mayoría del profesorado de primaria cumplía los requisitos con cifras del 95 % y el 96 %, respectivamente. En particular, en los pequeños Estados insulares en desarrollo (PEID) se han hecho esfuerzos por elevar los niveles de cualificación del personal docente de primaria, aumentando las tasas del 85 % en 2010 al 89 % en 2022. Esto refleja un rango que va de un 100 % cualificado en las Islas Cook, Nauru, Palau y Vanuatu a solo un 28 % cualificado en Micronesia.

Alrededor del 86 % del personal docente de primaria en el mundo cuenta con las cualificaciones mínimas requeridas. Esta cifra varía enormemente a nivel regional y nacional, y desciende hasta el 69 % en África Subsahariana. Y los que cuentan con las cualificaciones mínimas pueden cambiar sustancialmente con el tiempo.

El porcentaje de personal docente cualificado de secundaria suele ser más bajo que en la educación primaria, una tendencia que puede atribuirse, en parte, a los mayores costos de inversión involucrados, ya que en muchos países la educación secundaria exige un título de nivel terciario (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2023). Dicho esto, a nivel mundial, el 85 % del personal docente de secundaria tiene las cualificaciones mínimas requeridas, oscilando entre aproximadamente el 80 % y el 90 % en la mayoría de las regiones (véase el gráfico 2.4.b). África Subsahariana se sitúa ligeramente por debajo del 60 %, oscilando entre un máximo del 100 % en Côte d'Ivoire y la mitad o menos en Benin (36 %), Guinea (50 %), Madagascar (20 %), Mauricio (48 %) y Togo (34 %).

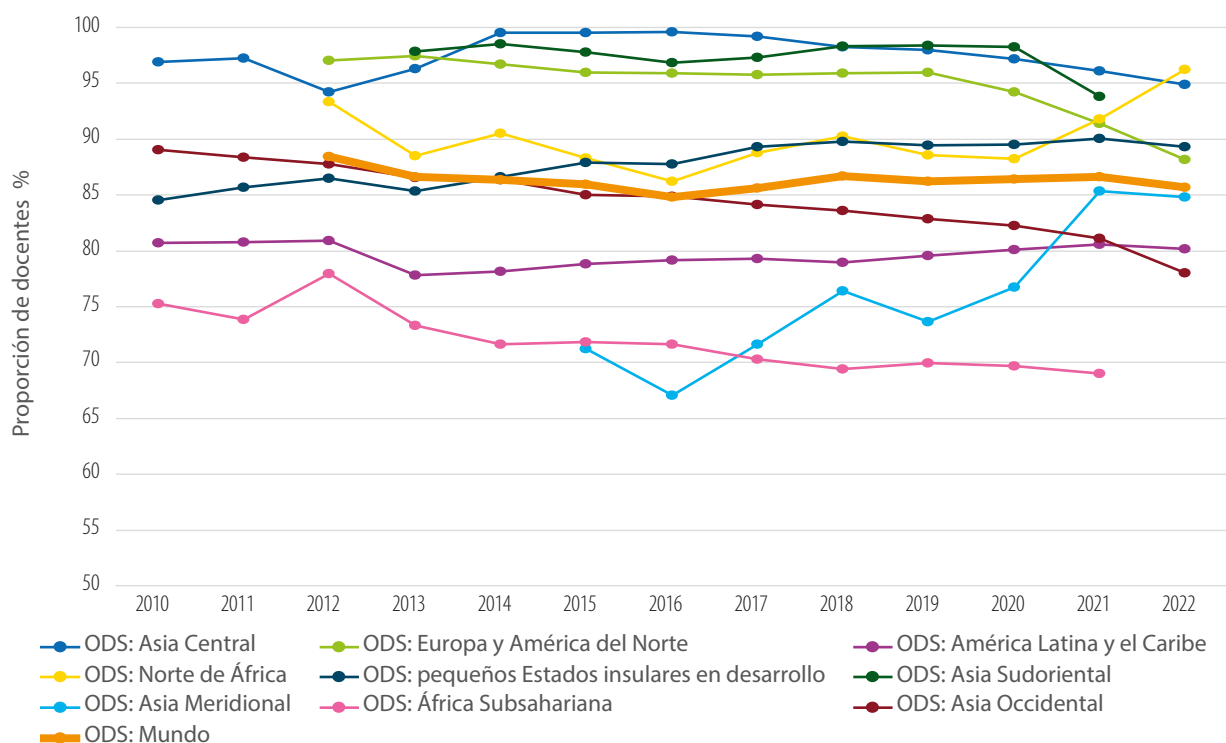
La proporción de docentes de secundaria con las cualificaciones mínimas requeridas en América Latina y el Caribe cayó del 80 % en 2012 al 76 % en 2022. Menos de la mitad del personal docente de secundaria cuenta con la formación en seis países: Antigua y Barbuda (48 %), Dominica (47 %), Granada (39 %), Islas Vírgenes Británicas (48 %), Montserrat (46 %) y Nicaragua (37 %); mientras que más del 80 %, cuenta con las cualificaciones mínimas requeridas en otros 13 países, incluidos Cuba, Jamaica y República Dominicana, donde aproximadamente el 100 % cuenta con las cualificaciones mínimas necesarias. De manera similar a América Latina y el Caribe, en Europa y América del Norte también se ha producido un descenso: del 89 % con las cualificaciones mínimas en 2017 al 83 % en 2022.

Tanto en Asia Sudoriental como en el Norte de África hay logros notables, ya que la mayoría del personal docente de secundaria, el 95 %, cumple los requisitos de cualificación. En particular, Asia Meridional realizó grandes avances entre 2016 y 2022: aumentó el porcentaje de docentes de secundaria con las cualificaciones mínimas del 79 % al 89 %. Este progreso se ejemplifica con los aumentos en la India: del 76 % en 2017 al 90 % en 2022. De manera similar, en el Norte de África también hubo un progreso sustancial: del 81 % al 95 % entre 2016 y 2022. Esto se puede atribuir, en parte, a los aumentos en Egipto: del 67 % al 85 % con las cualificaciones mínimas.

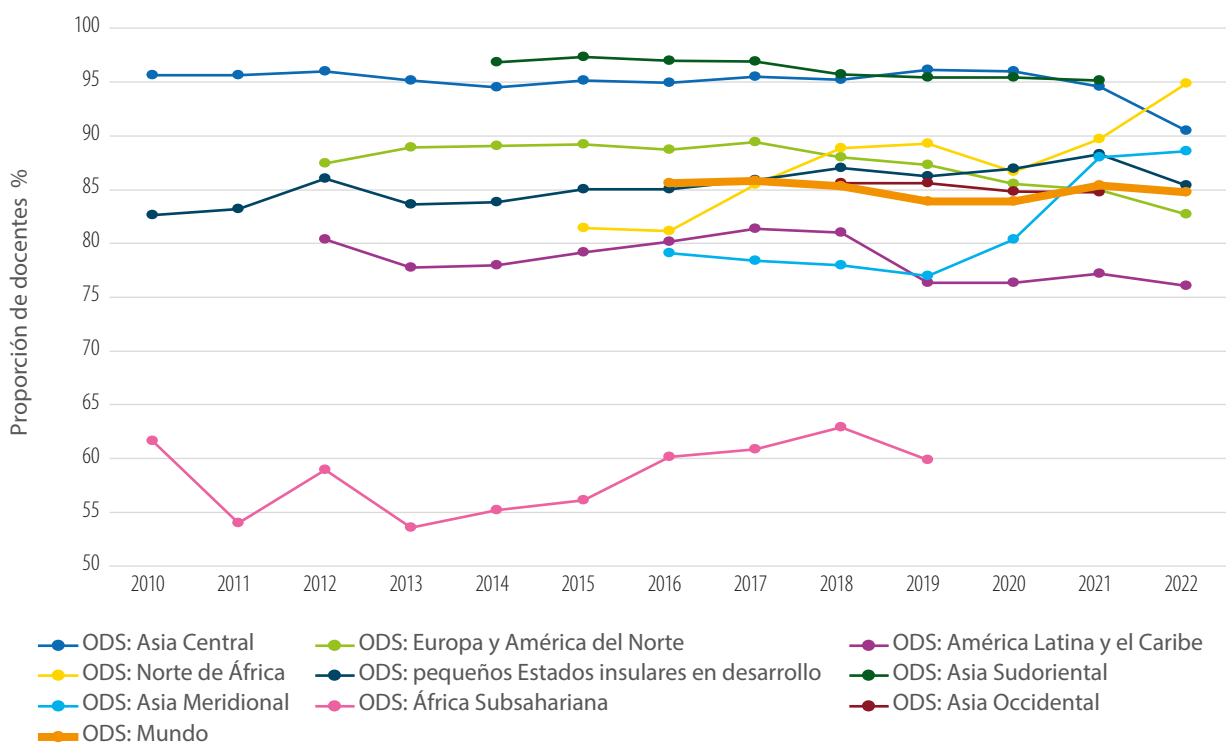
El porcentaje de docentes cualificados en secundaria suele ser inferior al de primaria. En la mayoría de las regiones, entre el 80 % y el 90 % cuentan con las cualificaciones mínimas requeridas. Asia Sudoriental y el Norte de África han logrado un progreso notable en los últimos años: el 95 % del personal docente de secundaria cumple los requisitos de cualificación. África Subsahariana se queda atrás con alrededor del 60 %.

Gráfico 2.4. Proporción de docentes de educación primaria y secundaria con las cualificaciones mínimas requeridas, 2010-2022

2.4.a Primaria



2.4.b Secundaria



Fuente: UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023; Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. Indicador 4.c.1. Fecha de consulta de la base de datos: 27 de septiembre de 2023.

Cuadro 2.2. Puntos de referencia nacionales sobre el indicador del ODS 4 relativo a docentes capacitados

A nivel mundial, alrededor del 60 % de los países han presentado puntos de referencia nacionales sobre el porcentaje de docentes capacitados en sus sistemas, es decir, metas nacionales para 2025 y 2030. Si se hace una media de todos los valores de referencia y los valores de referencia factibles establecidos para 2025 (estos últimos se calcularon para los países que no presentaron puntos de referencia y equivalían al valor que se esperaba que alcanzara un país si avanzara al ritmo histórico del 25 % de los países que mejoran más rápidamente), el número de docentes cualificados a nivel mundial podría aumentar significativamente si todos los países alcanzaran sus metas. Las proyecciones muestran que el porcentaje de docentes capacitados aumentaría desde un valor base del 86 % en 2015 hasta el 92 % en 2025 en educación primaria y secundaria siempre y cuando todos los países alcanzaran sus puntos de referencia. Al observar los ejemplos regionales, el 83 % del personal docente de primaria estaría capacitado en África Subsahariana y el 100 % en Europa y América del Norte (véase la tabla 2.4).

Tabla 2.4. Puntos de referencia medios para 2025, por indicador y región

Indicador	Desglose	África Subsahariana	Norte de África y Asia Occidental	Asia Central y Meridional	Asia Oriental y Sudoriental	Oceanía	América Latina y el Caribe	Europa y América del Norte	Mundo, 2025	Valor base, 2015
Docentes capacitados (%)	Primaria	83	86	94	98	–	94	100	92	86
	Primer ciclo de secundaria	83	96	95	98	–	85	99	92	86
	Segundo ciclo de secundaria	79	80	94	98	–	93	100	92	88

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2024.

Nota: se calculan y se reportan las medias ponderadas si al menos el 50 % de la población en una región tiene un punto de referencia nacional (real o factible).

Los países se clasifican en seis categorías (tabla 2.5) según la rapidez de su progreso reciente y del rango de tasas de progreso históricamente registradas (2000-2015). Cuatro categorías reflejan la rapidez del progreso desde 2010 o 2015 —y su implicación para la probabilidad de alcanzar el punto de referencia—, mientras que dos categorías reconocen la falta de datos disponibles. Para los países sin puntos de referencia nacionales (ya sea presentados o extraídos de planes sectoriales nacionales), el progreso se evalúa en función de los puntos de referencia factibles.

Si se observan los distintos niveles educativos, las brechas de datos fueron mayores en la educación secundaria, con aproximadamente dos de cada tres países sin datos o sin los datos suficientes para establecer una tendencia (véase el gráfico 2.5). Entre los países con datos, aproximadamente uno de cada cinco retrocedió en todos los niveles, mientras que la mayoría de los países avanzaron rápidamente: alrededor del 60 % en la educación primaria y el primer ciclo de secundaria, y cerca del 50 % en el segundo ciclo de secundaria.

Gráfico 2.5. Clasificación de los países en términos de progreso hacia los puntos de referencia de 2025, docentes capacitados, por nivel educativo

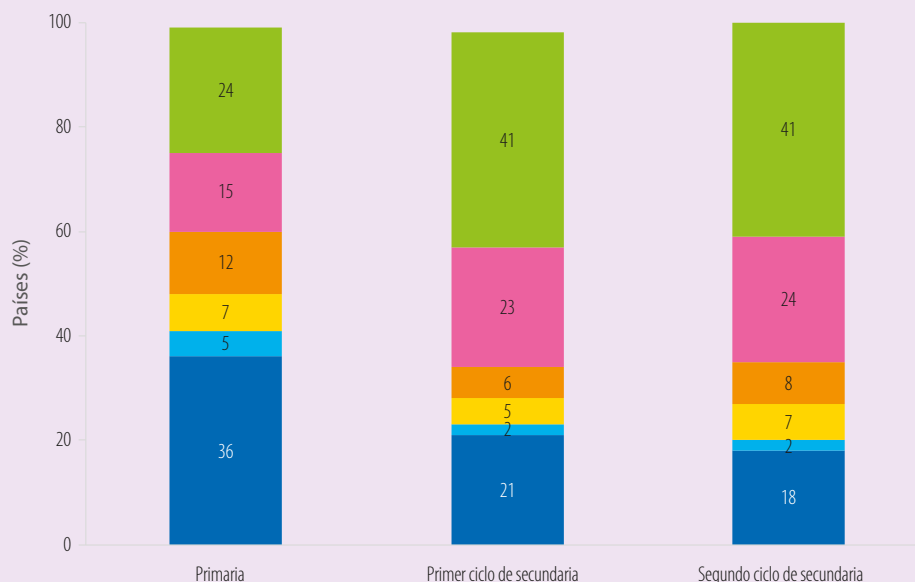


Tabla 2.5. Clasificación de los países en función del progreso de los puntos de referencia nacionales del ODS 4

Categoría	Descripción
Progreso rápido	Más del 75 % de probabilidades de alcanzar el punto de referencia nacional para 2025 según el valor más reciente (incluidos los países que ya alcanzaron el punto de referencia o están cerca del 100 %).
Progreso medio	Entre el 25 % y el 75 % de probabilidades de alcanzar el punto de referencia nacional para 2025 según el valor más reciente.
Progreso lento	Menos del 25 % de probabilidades de alcanzar el punto de referencia nacional para 2025 según el valor más reciente.
Sin progreso	Progreso negativo.
Sin datos para tendencia	
Sin datos	

Fuente: análisis del equipo del Informe GEM, basado en el Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024.

El costo de la formación y preparación del profesorado para el aula podría ser una de las inversiones más gravosas en la construcción de un cuerpo docente sostenible. Esto incluye las transferencias de gasto público destinadas

a la formación inicial docente (FID), a las instituciones de formación de docentes y a los asignados para el desarrollo profesional continuo (DPC) en el empleo. El desafío de formar suficientes docentes para ofrecer una enseñanza

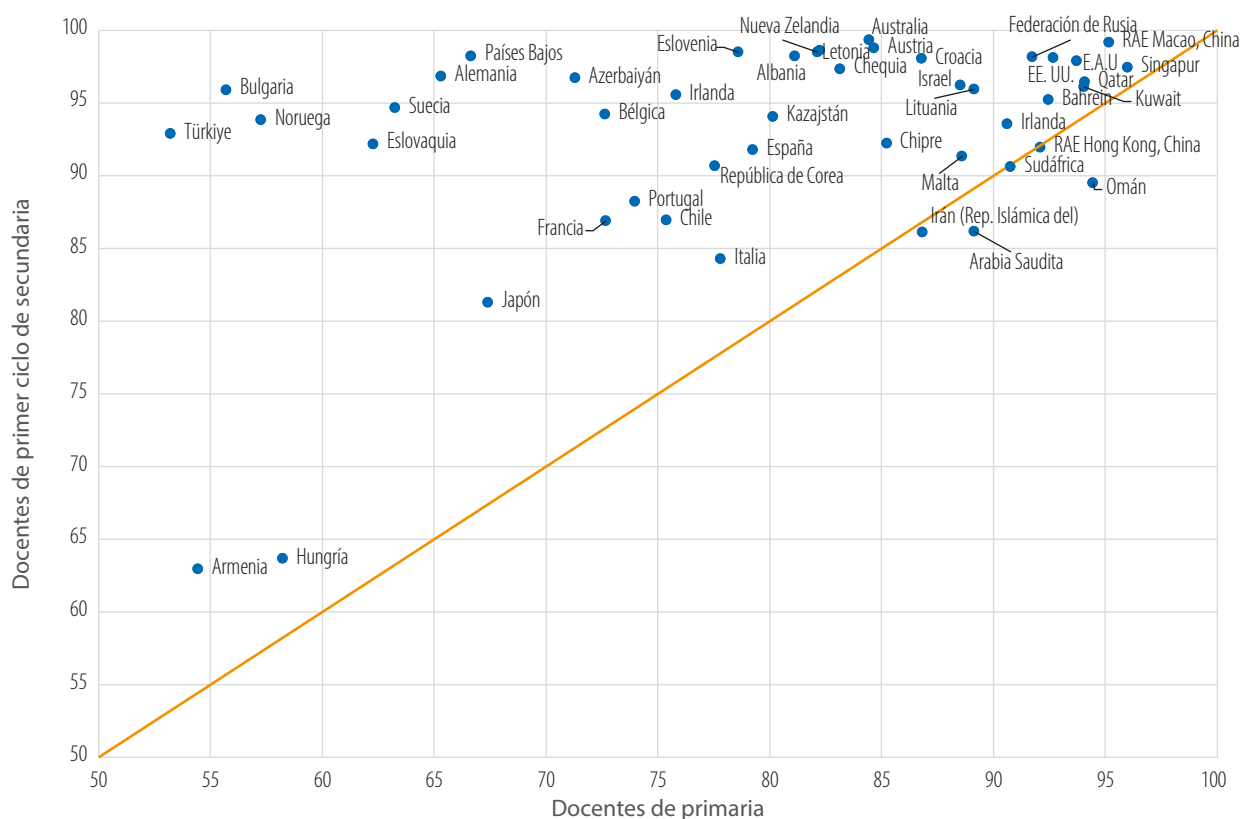
de calidad ha sido constante. En muchas situaciones, faltan plazas en instituciones para formar al profesorado al ritmo necesario que permita satisfacer la creciente demanda, mientras que la pérdida de docentes, debido a una variedad de razones personales y profesionales, produce altos costos que ejercen una tensión adicional sobre los sistemas. En el Reino Unido, por ejemplo, los costos de la FID en 2013-2014 variaron de acuerdo con las vías de formación. Para la mayoría de estas vías a nivel de secundaria, los costos medios oscilaron entre 18 200 GBP y 23 500 GBP, mientras que los costos medios para los aspirantes a docentes de primaria fueron ligeramente inferiores, entre 17 000 GBP y 23 000 GBP. Sin embargo, dada la alta tasa de abandono docente en los primeros cinco años después de obtener su cualificación, particularmente en secundaria, estos costos aumentaron a entre 25 000 GBP y 44 000 GBP por docente para la mayoría de las vías de formación (Allen *et al.*, 2016).

Como se discute con más detalle en el capítulo 5, el DPC es fundamental para asegurar que el personal docente se mantenga actualizado en los currículos en evolución, el conocimiento del contenido pedagógico y las normas administrativas. Cuando el profesorado carece de una FID y formación formal adecuada, es aún más importante garantizar que adquiera los conocimientos y habilidades necesarios. Un modelo de DPC contextualizado en las asignaturas, que apunte a habilidades específicas y que cumpla con una duración mínima podría ser el más eficaz (Yoon *et al.*, 2007; Popova *et al.*, 2021; Darling-Hammond *et al.*, 2017). El indicador 4.c.7 de los ODS mide el porcentaje de docentes que recibieron formación en

el empleo durante los últimos doce meses. Sin embargo, hay una falta de datos para calcular las medias regionales y la presentación de datos es escasa a lo largo del tiempo, lo que dificulta la creación de series cronológicas.

En general, los datos muestran que los sistemas educativos priorizan el DPC del personal docente de educación secundaria frente al de educación primaria en la mayoría de los países de renta alta y media. El gráfico 2.6 indica que, en el último año, los países ofrecieron formación en el empleo a entre el 50 % y más del 90 % del profesorado de primaria, mientras que casi todos los países ofrecieron formación al 85 % o más del profesorado del primer ciclo de educación secundaria. Como ejemplo, Bulgaria, Noruega y Türkiye dieron formación en el empleo a menos de 5 o 6 de cada 10 docentes de primaria, frente a más de 9 de cada 10 en el primer ciclo de educación secundaria. Además, Armenia y Hungría fueron los menos propensos a ofrecer formación en cualquiera de los niveles, ya que menos de 2 de cada 3 docentes recibieron formación en el empleo en educación primaria y el primer ciclo de secundaria. La tendencia a las desigualdades en la formación según el nivel se demostró previamente en encuestas de evaluación estudiantil, incluido el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por su sigla en inglés), que mostró que, en término medio, entre los países de renta media y alta, las y los estudiantes de octavo grado (23 %) tenían más del doble de probabilidades que sus pares de cuarto grado (10 %) de tener docentes que recibieran al menos 35 horas de desarrollo profesional durante los dos años previos a la evaluación (UNESCO e IEA, 2020).

Gráfico 2.6. Porcentaje de docentes que recibieron formación en el empleo, por nivel, en 2019 o últimos datos disponibles



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. Fecha de consulta de la base de datos: 15 de diciembre de 2023.

Nota: si bien se disponía de datos de educación primaria para todos los países en 2021, se utilizaron los datos de 2019 como punto de referencia debido a la falta de datos comparativos en el primer ciclo de educación secundaria. En 2020 no se comunicaron datos.

En la educación primaria, los países de renta alta tenían una PSTR media de 15:1, mientras que los de renta baja enfrentaban una ratio considerablemente más alta, triplicando ese número a 52:1 en 2022. Con 55,7 estudiantes por docente capacitado, África Subsahariana es la región con la relación más alta.

Las necesidades de formación docente para alcanzar el ODS 4 fueron comprobadas de manera considerable durante la pandemia de COVID-19, cuando la transición repentina a la educación a distancia expuso aún más la brecha digital y agravó las desigualdades en la enseñanza y el aprendizaje. Antes de la pandemia, la formación del profesorado para integrar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la enseñanza ya

era reconocida cada vez más como parte importante para adaptarse a la transición hacia las sociedades digitales (UNESCO *et al.*, 2021). El indicador c.7 del ODS 4, acerca de la formación en el empleo, tenía como objetivo recopilar datos sobre la formación por tipo; sin embargo, esto aún no ha comenzado. En comparación, el TIMSS también ofrece datos sobre el DPC según el tipo de formación, incluyendo el contenido temático, las habilidades pedagógicas y la integración en la enseñanza de la tecnología y las TIC. Entre varios países de renta media y alta, los datos muestran que ofrecen diferentes niveles de formación en la integración de la tecnología en la educación. Por ejemplo, China, los Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Qatar y en la RAE de Hong Kong de China, el 60 % o más del estudiantado tiene docentes que se formaron en la integración de la tecnología, frente a menos del 20 % en Bosnia y Herzegovina, Finlandia y Hungría (Equipo Especial sobre Docentes, 2021b).

El impacto de la ratio de estudiantes por docente y el tamaño de las aulas

El número y la distribución de docentes son parámetros políticos importantes para determinar la calidad de la educación. La ratio de estudiantes por docente (PTR), o número de estudiantes por docente, es un indicador comúnmente utilizado que refleja la capacidad de los recursos humanos en los sistemas educativos. Además, no es una medida del tamaño de la clase ni del número de estudiantes al que el personal docente se enfrenta en las aulas (indicadores que no están ampliamente disponibles en todos los países). Aunque las PTR se utilizan como una aproximación del tamaño relativo de las clases, habrá que poner atención debido a las significativas desigualdades subnacionales que pueden existir. Además, las PTR suelen incluir al profesorado a tiempo parcial, lo que subestimaría la carga total sobre el personal docente en general.

Las PTR elevadas indican escasez de profesorado y un personal docente sobrecargado, mientras que las ratios bajas pueden representar capacidad adicional. Sin embargo, la PTR es una media nacional que puede ocultar una considerable variación entre regiones y escuelas. Además, la relación depende de un recuento preciso de docentes con funciones de enseñanza e idealmente debería ajustarse para tener en cuenta diferentes modos de distribución del profesorado, como la enseñanza a tiempo parcial y por turnos.

También existe un importante debate sobre los efectos del tamaño de la clase en las prácticas de enseñanza (véase el cuadro 2.3) y los resultados educativos, incluidos el progreso, la repetición y la finalización, en los cuales las PTR altas suelen estar asociadas con peores resultados (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2006). A nivel mundial, las PTR han disminuido en general desde 2000 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2023 y 2024). Sin embargo, existen grandes desigualdades entre regiones y países de diferentes rentas (véase la tabla 2.6). Las PTR altas, que reflejan aulas masificadas, representan un problema particularmente grave en los países de renta baja, frente a sus contrapartes de países de rentas altas.

A diferencia de la PTR, en 2015 se tomó la decisión de desarrollar un nuevo indicador, la ratio de estudiantes por docente capacitado (PTTR), que mide la relación entre estudiantes y, exclusivamente, docentes que cuentan con las cualificaciones mínimas requeridas. Esta decisión supuso un paso importante para los esfuerzos de las políticas orientadas a promover la contratación de

docentes que cuenten con las cualificaciones mínimas requeridas. En países donde todo el profesorado tiene las cualificaciones mínimas, la PTTR no variará respecto a la PTR; sin embargo, en países donde no todo el profesorado está cualificado, las PTTR pueden ser sustancialmente más altas. Por tanto, la PTTR proporciona menos información sobre el tamaño de la clase y más sobre el acceso del alumnado a docentes cualificados, y en qué medida pueden estar sobrecargados como recurso en los sistemas educativos.

En la educación primaria, los países de renta alta tenían, en 2022, una PTTR media de 15:1, mientras que los de renta baja enfrentaban una proporción considerablemente más alta, más del triple, con 52 estudiantes por docente capacitado (véanse las tablas 2.6 y 2.7).

Al analizar este indicador por región, África Subsahariana presenta la PTTR más alta, con 56:1. Esta varía desde ratios tan bajas como 25:1 en Kenia y 14:1 en Mauricio hasta tan altas como 61:1 en Guinea, 65:1 en Sierra Leona, 88:1 en Chad y 240:1 en Madagascar. Le sigue Asia Central y Meridional con 35:1 en 2022, que incluye desde la más baja de 12:1 en Maldivas hasta la más alta de 64:1 en Bangladesh. En esta región, India muestra un fuerte progreso ya que su PTTR en primaria ha disminuido de 44:1 en 2016 a 32:1 en 2022. En contraste, el acceso a docentes cualificados está disminuyendo en Pakistán, donde la PTTR aumentó de 56:1 a 67:1 durante el mismo período de tiempo.

A nivel mundial, las ratios de estudiantes por docente, o el número de estudiantes por docente, en general han disminuido desde 2000; sin embargo, persisten desigualdades sustanciales, especialmente en regiones remotas donde las ratios de estudiantes por docente capacitado a menudo siguen siendo altas.

En cambio, Europa y América del Norte tienen la PTTR más baja, con una media de 16 estudiantes por docente capacitado en 2022.

Las medias regionales globales en educación secundaria suelen estar por debajo de los 25 estudiantes por docente capacitado. Sin embargo, tanto África Subsahariana como Asia Central y Meridional mostraron PTTR más altas, al tiempo

que han logrado mejoras significativas en los últimos años. Por ejemplo, en África Subsahariana, la relación disminuyó de 40 estudiantes por docente capacitado en 2013 a 34 en 2019. Esto refleja una gran disparidad regional, desde 24:1 en Côte d'Ivoire, 27:1 en Camerún y 13:1 en Mauricio, hasta 107:1 en Guinea y 85:1 en Sudán del Sur.

Del mismo modo, se observa una disminución de 35 estudiantes por docente capacitado en 2016 a 25 en 2022 en Asia Meridional, lo que refleja en parte la disminución en la India de 44:1 a 32:1 durante el mismo período de tiempo.

Las estrategias desiguales para incorporar y distribuir docentes en áreas remotas y rurales a menudo producen disparidades significativas en los ratios de estudiantes por docente capacitado, ya que la contratación de docentes por contrato² puede aumentar las tasas de abandono y rotación. Este desafío se abordará con mayor detalle en el capítulo 3.

Tabla 2.6. Ratio de estudiantes por docente en educación primaria, por región y nivel de renta, 2022

Región	Ratio de estudiantes por docente	Ratio estudiantes por docente capacitado
África Subsahariana	38,4	55,7
Asia Central y Meridional	29,8	34,9
Oceanía	22,0	dnd
América Latina y el Caribe	20,1	25,0
Norte de África y Asia Occidental	20,0	24,5
Asia Oriental y Sudoriental	16,9	dnd
Europa y América del Norte	13,7	15,5
Rentas bajas	37,8	52,5
Rentas medias-bajas	30,2	36,4
Rentas medias-altas	17,3	dnd
Rentas altas	13,5	15,1
Mundo	22,8	26,7

Fuente: ratio de estudiantes por docente adaptada de UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023; Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. Fecha de consulta de la base de datos: 17 de octubre de 2023.

Nota: dnd = datos no disponibles

2 El personal docente por contrato (*contract teachers*) consiste en quienes “se emplean de forma temporal y contractual, a menudo como respuesta a las dificultades para captar a un número suficiente de docentes calificados, o para cumplir con las restricciones presupuestarias. Normalmente suelen contar con una formación y remuneración menores, así como con menor seguridad laboral que los docentes permanentes o del cuerpo de funcionarios” (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2019, p. 120).

Cuadro 2.3. Los efectos del tamaño de las clases en la práctica docente: cómo la escasez de docentes ocasiona peores resultados y cómo se pueden mitigar estos efectos

Las clases grandes son un desafío especial tanto para el personal docente como para el estudiantado. Se ha comprobado que afectan negativamente al bienestar y la satisfacción laboral del profesorado (OCDE, 2020g). Además, aunque varios factores pueden afectar al desempeño del personal docente en el aula y, en consecuencia, a los resultados de aprendizaje del estudiantado, un factor importante es el tamaño de la clase y las ratios de estudiantes por docente. Algunas investigaciones sugieren que las clases más grandes tienden a vincularse tanto al rendimiento del profesorado como a los resultados educativos y los logros de aprendizaje estudiantiles (Leuven y Oosterbeek, 2018; Education Endowment Foundation, 2023). Estos resultados han motivado políticas e intervenciones centradas en poner límites al tamaño de las clases o en encontrar alternativas para apoyar al profesorado cuando no sea posible contar con clases más pequeñas. Además, en los próximos años cobrarán más importancia el mayor tamaño de las clases y mayores ratios de estudiantes por docente, especialmente si se consideran las tendencias de crecimiento de la población en los países de renta baja, la escasez de docentes a nivel mundial y la financiación de la educación para contratar y apoyar al personal docente.

Con el uso de la herramienta de observación Teach del Banco Mundial, que monitorea las prácticas docentes, se recopilieron datos para mostrar los tipos de prácticas docentes en países de renta baja (N=36), renta media-baja (N=44), renta media-alta (N=28) y renta alta (N=1). Se observaron tamaños de clase más grandes en los países de renta baja y media-baja en comparación con los países de renta media-alta y de renta alta. A nivel mundial, había una media de 40 estudiantes por docente en el aula, pero con una variación considerable en el número total de estudiantes dentro y entre los países. El análisis muestra una correlación negativa baja y estadísticamente significativa entre el tamaño de la clase y las puntuaciones en las tres áreas principales de calidad de las prácticas docentes consideradas en la herramienta Teach: cultura del aula, enseñanza y habilidades socioemocionales. Estos resultados sugieren que las prácticas docentes efectivas son más comunes en aulas menos numerosas. Análisis estadísticos avanzados adicionales exploraron si estas asociaciones negativas entre el tamaño de la clase y las puntuaciones principales de Teach se mantenían cuando se consideraban otros factores, como el nivel de renta del país y si el docente enseñaba en un aula multigrado. En resumen, estos resultados sugieren que el impacto del tamaño de la clase deja de ser significativo cuando se consideran otros factores relacionados con los recursos y la modalidad del aula (por ejemplo, aula multigrado versus aula de un solo grado).

Si bien la evidencia muestra que la escasez de docentes, que se traduce en clases grandes, puede influir en el desempeño docente, otros factores y políticas pueden desempeñar un papel importante para mitigar esto y asegurar el uso de prácticas docentes eficaces que fomenten el aprendizaje estudiantil. Una advertencia importante en este análisis es que el diseño de la recopilación de datos limita la posibilidad de establecer cualquier tipo de relación causal entre el tamaño de la clase y el uso de prácticas docentes eficaces en el aula, por lo que la interpretación de los resultados debe entenderse solo como tendencias que pueden informar las políticas sobre el tamaño de las clases y apoyos adicionales para docentes y estudiantes. Donde hay escasez, los países pueden mitigar los desafíos de enseñar en aulas numerosas si ofrecen más formación y recursos relacionados con estrategias, para garantizar un entorno de aprendizaje positivo, incluidas las aulas multigrado, el aprendizaje centrado en el estudiantado, las técnicas de gestión del aula y la educación inclusiva.

Fuente: Luna-Bazaldua *et al.*, 2021; Molina *et al.*, 2018; Molina *et al.*, 2020.

Tabla 2.7. Ratio de estudiantes por docente capacitado en educación primaria, por región, 2022 o últimos datos disponibles

	<20	20 - 29	30 - 39	40 - 49	50 - 59	>60
Asia Central y Meridional	Kazajstán, Maldivas	Bhután, Irán (República Islámica del), Kirguistán, Nepal, Sri Lanka, Tayikistán, Turkmenistán, Uzbekistán	India			Bangladesh, Pakistán
Asia Oriental y Sudoriental	Brunei Darussalam, Malasia, RAE Hong Kong de China, RAE Macao de China, República de Corea, Singapur, Tailandia	Filipinas, Myanmar, República Democrática Popular Lao	Mongolia, Viet Nam	Camboya		
Europa y América del Norte	Andorra, Bermudas, Eslovaquia, España, Estados Unidos de América, Gibraltar, Letonia, Lituania, Malta, Mónaco, Polonia, Portugal, República de Moldova, San Marino, Ucrania	Albania, Belarús, Federación de Rusia				
América Latina y el Caribe	Bahamas, Barbados, Costa Rica, Cuba, Guyana, Islas Vírgenes Británicas, Islas Caimán, Jamaica, Montserrat, Panamá, República Dominicana, Santa Lucía, Suriname, Trinidad y Tabago	Antigua y Barbuda, Belice, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras, Islas Turcas y Caicos, México	Granada		San Vicente y las Granadinas	Nicaragua
Norte de África y Asia Occidental	Arabia Saudita, Azerbaiyán, Bahrein, Chipre, Emiratos Árabes Unidos, Jordania, Kuwait, Omán, Qatar, Túnez	Argelia, Armenia, Palestina (Estado de), Marruecos	Egipto	Líbano, República Árabe Siria		
Oceanía	Islas Cook, Fiji, Niue, Palau, Tokelau	Kiribati, Islas Marshall, Tonga, Vanuatu	Islas Salomón, Tuvalu	Nauru		Micronesia (Estados Federados de)
África Subsahariana	Mauricio	Botswana, Cabo Verde, Djibouti, Kenya, Namibia, Seychelles	Comoras, Eswatini, Gambia, Lesotho, Liberia, República Democrática del Congo, Zimbabwe	Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Eritrea, Ghana, Mauritania, Níger, Nigeria, Senegal, República Unida de Tanzania, Zambia	Benin, Camerún, Gabón, Mozambique, Rwanda, Togo, Uganda	Chad, Guinea Ecuatorial, Madagascar, Malawi, Santo Tomé y Príncipe, Sierra Leona

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024.

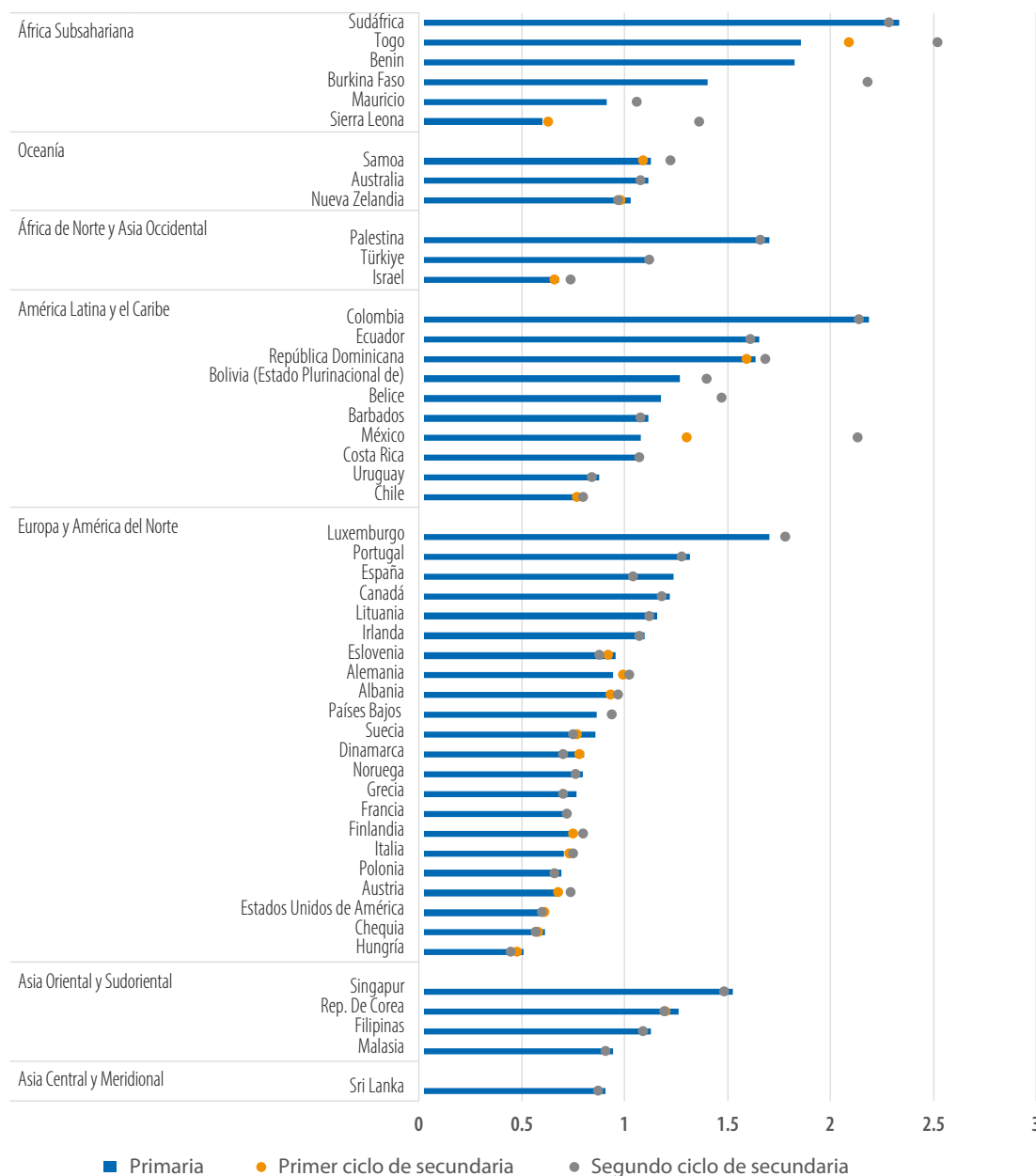
Los salarios docentes siguen sin ser atractivos

Uno de los principales objetivos de analizar los salarios docentes es evaluar la competitividad de la profesión para atraer y retener al profesorado a lo largo del tiempo. Frente a los mejores salarios en otras profesiones, los salarios relativamente bajos en la docencia pueden disuadir a aspirantes de calidad. Además, a lo largo de una carrera docente, la combinación de salarios bajos con la perspectiva limitada de mejorar la remuneración puede producir un mayor abandono a medida que se hacen evidentes otras oportunidades más atractivas. Para medir esto, se recopilan sistemáticamente a nivel mundial los salarios medios del profesorado en relación con otras profesiones que requieren un nivel comparable de cualificaciones en diferentes niveles educativos.

Los datos muestran que los salarios docentes varían considerablemente en comparación con otras profesiones que requieren niveles similares de cualificación en todos los niveles educativos. En algunos países, el profesorado gana el doble del salario medio de otros profesionales, mientras que en otros, gana mucho menos (véase el gráfico 2.7). Cabe destacar la falta de datos sobre los salarios del profesorado a nivel global; por tanto, no se dispone de una media mundial ni de medias regionales.

En la educación primaria, el análisis muestra que la mitad de los países pagan al personal docente menos que a otros profesionales que requieren cualificaciones similares, mientras que lo mismo ocurre en 7 de cada 10 países en Europa y América del Norte. En Hungría, el personal docente de primaria gana la mitad de lo que ganan otros profesionales con una cualificación similar, mientras que en los Estados Unidos gana aproximadamente 0,58 veces más que otros profesionales. Además, al menos en los Estados Unidos, se ha demostrado que el salario del profesorado está disminuyendo en comparación con el salario de graduados de nivel terciario (26,4 % menos), una brecha que se amplió desde al menos 1979 (Allegretto, 2023). Por otro lado, el personal docente de primaria de Singapur, Luxemburgo, Colombia, República Dominicana y Ecuador gana al menos un 50 % más que otros profesionales igualmente cualificados (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023). Los datos muestran que el profesorado también puede ganar salarios relativamente más altos en África Subsahariana. Por ejemplo, el personal docente de primaria en Togo, Benin y Sudáfrica gana salarios medios que son un 50 % más altos que los salarios de otras profesiones en las que se requieren cualificaciones similares.

Gráfico 2.7. Salario medio de docentes de educación primaria y de primer y segundo ciclo de secundaria en relación con otras profesiones que requieren un nivel de cualificación comparable, ambos sexos, 2021 o últimos datos disponibles



Fuente: UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023; Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. Indicador 4.c.5. Fecha de consulta de la base de datos: 27 de septiembre de 2023.

El profesorado de los dos ciclos de educación secundaria goza de salarios relativamente más competitivos en algunos países, como Burkina Faso, México y Togo, donde, especialmente en el segundo ciclo de secundaria, gana más del doble de lo que ganan otras profesiones igualmente cualificadas. Sin embargo, en un gran porcentaje de países la falta de competitividad de los salarios docentes en la educación secundaria continúa siendo un factor significativo.

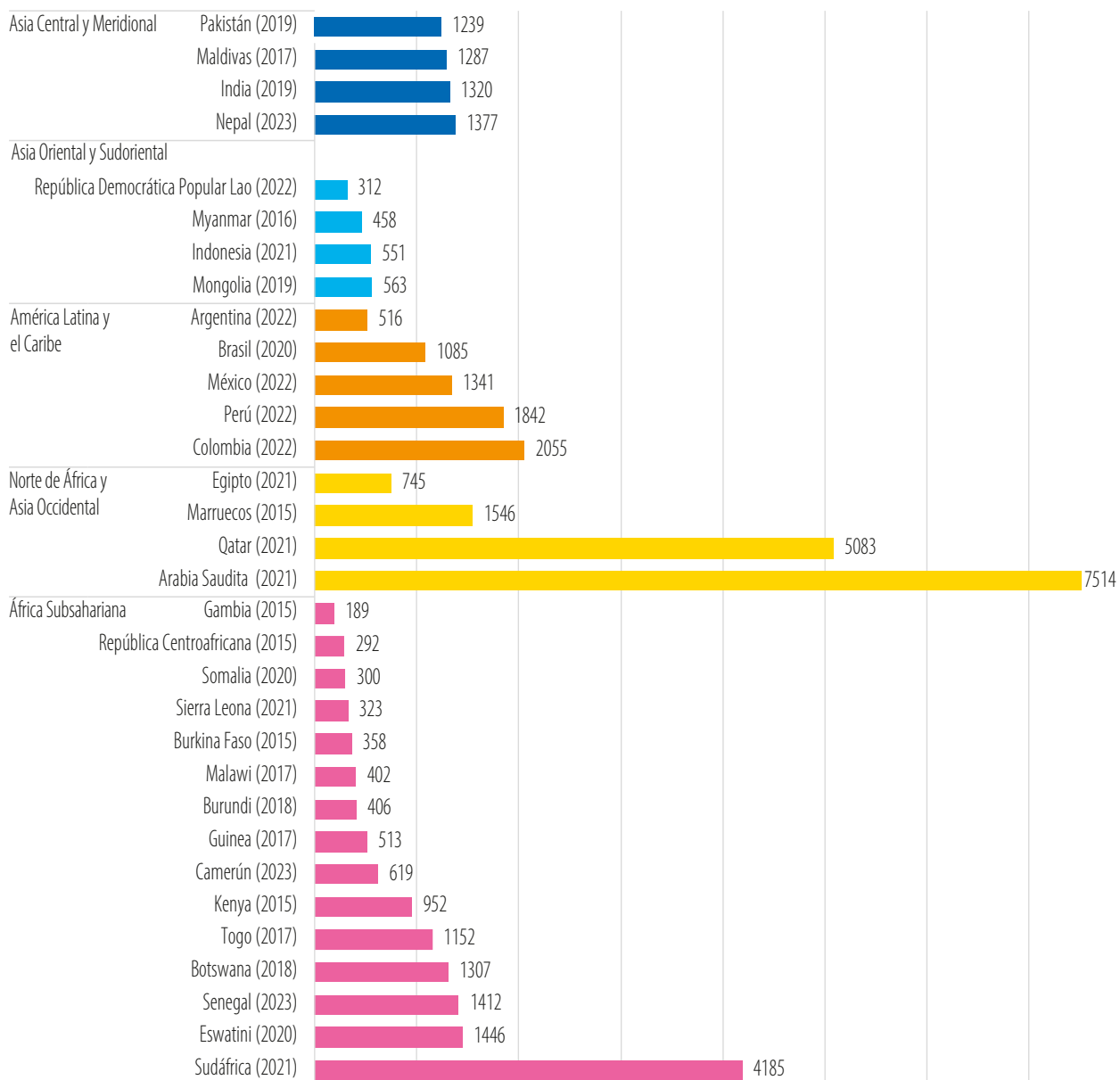
Si bien los datos salariales de la docencia muestran que la remuneración puede ser competitiva, en algunos otros países, especialmente en economías de renta baja, esto no siempre se traduce en salarios que garanticen un nivel de vida digno para las personas y las familias. Para ilustrar esto, los salarios pueden convertirse en valores de paridad de poder adquisitivo anual (PPA), que igualan el poder adquisitivo de diferentes monedas al eliminar las diferencias en los niveles de precios entre países. En su forma más simple, las PPA muestran la proporción de los

precios en monedas nacionales de un mismo bien o servicio en diferentes países (OCDE, 2023d). A partir de análisis previos de datos de hogares en África Subsahariana (Evans *et al.*, 2020), surge un panorama complejo en el que, a menudo, los salarios del profesorado no son competitivos en comparación con otras profesiones que requieren niveles similares de cualificación. Estos resultados coinciden con un estudio realizado en 20 países de África Subsahariana que mostró que el personal docente recibe salarios que son, en gran medida, insuficientes para cubrir las necesidades básicas de las familias (Bennell, 2023b).

En otras regiones del mundo los salarios del profesorado también muestran una amplia variación entre países. El gráfico 2.8 muestra que los salarios medios docentes

en Asia Oriental y Sudoriental van desde los 312 USD al mes en la República Democrática Popular Lao hasta los 563 USD en Mongolia. Otras regiones muestran una gran diferencia, especialmente en el Norte de África y Asia Occidental. El personal docente está muy bien remunerado en Arabia Saudita y Qatar, donde recibe alrededor de 7514 USD y 5083 USD al mes, respectivamente, mientras que el profesorado de Egipto gana apenas 745 USD al mes. También existen diferencias en América Latina, que varían desde los 516 USD al mes en Argentina hasta los 2055 USD en Colombia. En Asia Meridional, el rango es más estrecho entre países como la India, Maldivas, Nepal y Pakistán, donde el salario medio mensual docente oscila entre los 1239 USD en Pakistán y los 1377 USD en Nepal.

Gráfico 2.8. Salario medio mensual de docentes de primaria y secundaria en USD PPA (a precios internacionales en 2015), por región, 2021 o últimos datos disponibles



Fuente: adaptado de Ramírez *et al.*, de próxima publicación a.
 Nota: los salarios docentes de Argentina y Brasil corresponden a salarios mínimos medios.

El análisis de los salarios del profesorado del sector público basado en fuentes administrativas tiene algunas limitaciones en cuanto a ofrecer una imagen completa de la competitividad de la profesión y la capacidad para retener al personal docente. La remuneración total y los beneficios del profesorado difieren por numerosas razones, más allá de los salarios básicos. Por ejemplo, el personal docente tiene incentivos mediante bonificaciones relacionadas con otros factores, como obtener calificaciones más altas y elevadas puntuaciones en exámenes de cualificación; acumular años de experiencia en la enseñanza; especializarse en ciertos campos; principalmente en ciencias, tecnología,

ingeniería y matemáticas (CTIM); impartir más horas o clases de las establecidas en un contrato estándar; trabajar en lugares remotos y aislados; mostrar un alto desempeño en la enseñanza, y lograr resultados excepcionales en el rendimiento estudiantil (Instituto de Estadística de UNESCO, 2006). En muchos países y en algunas situaciones, los bonos totales para el profesorado pueden representar una parte sustancial de su remuneración. La investigación que utiliza datos de encuestas regionales sobre el pago de docentes variará, inevitablemente, con la información salarial administrativa (Evans y Méndez Acosta, 2023).

¿Docentes de segunda clase? Los efectos de los contratos temporales

No existe una definición única para docentes por contrato o comunitarios. Sin embargo, generalmente, se contratan a través de vías alternativas y aceptan trabajar fuera de los arreglos tradicionales de empleo, incluidas las escalas salariales reglamentarias, respaldadas por un acuerdo colectivo del servicio público. Además, aunque reciben un salario por el trabajo que realizan, no obtienen los beneficios que se aplican según las normas y estándares del sector público, como vacaciones anuales, pensión o seguro de salud. Debido a su estatus, el personal por contrato suele recibir una remuneración más baja y tiene menos seguridad laboral, ya que su empleo está sujeto a fluctuaciones en el presupuesto público, presiones del mercado y la capacidad de pago de los proveedores de educación. Esto es particularmente difícil para el profesorado en contextos donde el salario del personal del sector público ya está por debajo de lo que se considera un salario digno.

Dado que los salarios a menudo no son lo suficientemente atractivos como para retener a docentes funcionarios en la profesión, las desigualdades basadas en el estatus contractual del profesorado son un factor significativo que sigue debilitando la profesión y su atractivo en general. La práctica de contratar grandes cantidades de docentes por contrato y comunitarios en países de renta baja para ampliar el acceso a la educación genera grandes desigualdades entre docentes que trabajan juntos en los sistemas escolares. Las malas condiciones laborales y la falta de oportunidades de formación y apoyo afectan inevitablemente la calidad educativa y los resultados estudiantiles, como se discutirá con mayor detalle en el capítulo 3.

En Camerún y Senegal, donde el salario medio mensual básico del profesorado de primaria en 2023 fue de 619 USD (PPA) y de 1412 USD (PPA), respectivamente (Ramírez *et al.*, de próxima publicación b), las y los docentes por contrato ganan aproximadamente el 81 % y el 40 % de lo que ganan sus homólogos funcionarios (Ministerio de

Economía, Planificación y Cooperación de Senegal, 2020; Ministerio de Educación Básica de Camerún, 2022). Esto es especialmente significativo, ya que el personal por contrato representaba aproximadamente el 45 % de todo el personal docente en Camerún en 2022 (Ministerio de Educación Básica de Camerún, 2022) y el 29 % en Senegal en 2020 (Ministerio de Economía, Planificación y Cooperación de Senegal, 2020). Por otro lado, la proporción general de docentes por contrato en la educación primaria ha disminuido a medida que crece la proporción de docentes del sector público en ambos países, ya que los gobiernos se esfuerzan por integrar a más docentes en condiciones de empleo regularizadas y con mejores remuneraciones (Abdourhaman, de próxima publicación; Diatta, de próxima publicación).

La tendencia opuesta se registró en Burkina Faso, donde, en comparación con los ingresos medios del profesorado del sector público de aproximadamente 358 USD (PPA) al mes (Ramírez *et al.*, de próxima publicación b), las y los docentes por contrato ganaban una mediana de alrededor de 16 % más que sus homólogos funcionarios, con una variación desde un 29 % más en el extremo más bajo de la escala salarial hasta aproximadamente un 8 % más en el extremo más alto (Ministerio de Educación Nacional, Alfabetización y Promoción de Lenguas Nacionales de Burkina Faso, 2016). Además, el personal docente por contrato en Burkina Faso representaba solo alrededor del 8 % del total debido a la ley del país que absorbió a la mayoría en el servicio público en la educación primaria a partir de 2015. Sin embargo, el 28 % del profesorado de los dos ciclos de secundaria mantuvo algún tipo de estatus fuera del servicio público como docentes por contrato en 2021 (Ministerio de Educación Nacional, Alfabetización y Promoción de Lenguas Nacionales de Burkina Faso, 2021).

En la India, el profesorado con contratos temporales comprende el 11 % del cuerpo docente y pueden ganar solo un tercio del salario de sus homólogos funcionarios. En Nepal, el número es aún mayor: el 39 % del personal docente de primaria y secundaria trabaja bajo contrato y gana menos del 60 % del salario de sus colegas en el sector público.

En el sur de Asia, también se incorporó a un gran número de docentes por contrato para cubrir brechas, incluso en la India, donde siguen representando el 11 % del personal docente del sector público (Sarangapani, de próxima publicación) y ganan aproximadamente un tercio de su salario medio, que equivale a 1320 USD (PPA) mensuales (Ramírez *et al.*, de próxima publicación b; Sarangapani, de próxima publicación). Esta práctica de emplear a docentes por contrato, que puede influir en el atractivo y la retención en la profesión docente, muestra grandes diferencias en toda la India. Por ejemplo, en 2022, el personal por contrato comprendía a más de 1 de cada 5 docentes en la educación primaria y secundaria en Assam (24 %), en Uttar Pradesh (25 %) y en Chandigarh (35 %). En comparación, representaba menos de 1 de cada 100 docentes en otros 7 estados/territorios de la Unión, incluidos Bihar, Gujarat, Jammu y Cachemira, Karnataka, Lakshadweep, Madhya Pradesh

y Tamil Nadu (Sarangapani, de próxima publicación). De manera similar, el profesorado por contrato comprendían alrededor del 39 % del personal docente de primaria y secundaria en Nepal en 2022, bajo diversos tipos de contrato (Paudel, de próxima publicación) y ganaban alrededor del 75 % del salario medio, de 1377 USD (PPA), de sus homólogos funcionarios (Ramírez *et al.*, de próxima publicación b). Además, el profesorado por contrato en Nepal tampoco recibe otros beneficios económicos, como los ingresos posjubilación. Estas disposiciones políticas son los principales factores desmotivadores para el profesorado por contrato (Paudel, de próxima publicación).

Aunque la contratación de docentes por contrato o comunitarios es una práctica relativamente común en países de renta media y baja, la práctica también ocurre en países de renta alta. El análisis de TALIS 2018 mostró que el 16 % del profesorado de la Unión Europea trabajaba con contratos de un año o menos. En Austria, Rumanía, Italia y España, el 20 % o más del profesorado trabajaba con contratos de duración determinada de un año o menos. Este fenómeno puede afectar especialmente a docentes más jóvenes o con menos experiencia, ya que la proporción de docentes menores de 30 años con contratos a corto plazo es al menos 50 puntos porcentuales mayor que la de docentes mayores de 50 años en países como Austria, Bélgica, Finlandia, Italia, Rumanía, Eslovaquia, Eslovenia y España (OCDE, 2020e).

El profesorado abandona la profesión

El abandono docente se refiere a la cantidad de personal que deja la profesión en un año determinado. Las salidas pueden deberse a diversos factores personales, profesionales y organizativos, como la jubilación, la salud, los compromisos familiares, la toma de un trabajo en otro campo o el fallecimiento, entre otros. Es importante señalar que el abandono no debe confundirse con la rotación de docentes, que también puede incluir a quienes se trasladan entre escuelas o niveles educativos, además de a quienes dejan la profesión (OCDE, 2021; Instituto de Estadística de la UNESCO, 2023b). Cualquiera que sea la causa, la pérdida significativa de profesionales con formación es perjudicial para las escuelas, el estudiantado y los sistemas educativos.

Un sistema con una tasa constante de abandono superior al 10 %, daría como resultado una carrera docente media de apenas 10 años. Para los sistemas que aspiran a que el personal docente trabaje durante largos períodos de 30 años o más sería necesario mantener unas tasas de abandono considerablemente por debajo del 5 % (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2023b). Las tasas mundiales de abandono entre el profesorado de primaria casi se duplicaron,

del 4,6 % en 2015 al 9 % en 2022 (véase la tabla 2.8). En el primer ciclo de educación secundaria, la tasa también aumentó sustancialmente en 2019, pero comenzó a disminuir a partir del 2021. Si bien ha habido una discusión significativa sobre la “gran renuncia” desde el inicio de la pandemia de COVID-19, que refleja cambios más amplios en el mercado laboral, estos datos son relativamente nuevos y las tendencias deben supervisarse de cerca para así informar mejor a quienes son responsables de las políticas sobre el estado del abandono de docentes a nivel nacional, regional y mundial. Además, se necesita un estudio detallado de estos datos para validar las tendencias y eliminar problemas metodológicos en la recolección de datos como fuente de estas fluctuaciones. En el caso del abandono en el segundo ciclo de secundaria, existe una falta de datos recientes, aunque los datos más antiguos generalmente muestran que el abandono tiende a disminuir en niveles educativos más altos a nivel mundial (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023b). En otros lugares, los datos muestran que en algunos países de renta alta el abandono es mayor en la educación secundaria en comparación con los niveles inferiores (OCDE, 2021).

Tabla 2.8. Tasas mundiales de abandono docente (% , ambos sexos, 2015-2022)

Nivel educativo	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Primaria	4,62	dnd	dnd	dnd	5,36	5,17	5,83	9,06
Primer ciclo de secundaria	dnd	5,00	4,89	4,14	6,61	7,85	5,75	5,71
Segundo ciclo de secundaria	dnd	4,14	4,03	4,19	dnd	dnd	dnd	dnd

Fuente: UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023; Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. Indicador 4.c.6. Fecha de consulta de la base de datos: 05 de octubre de 2023.

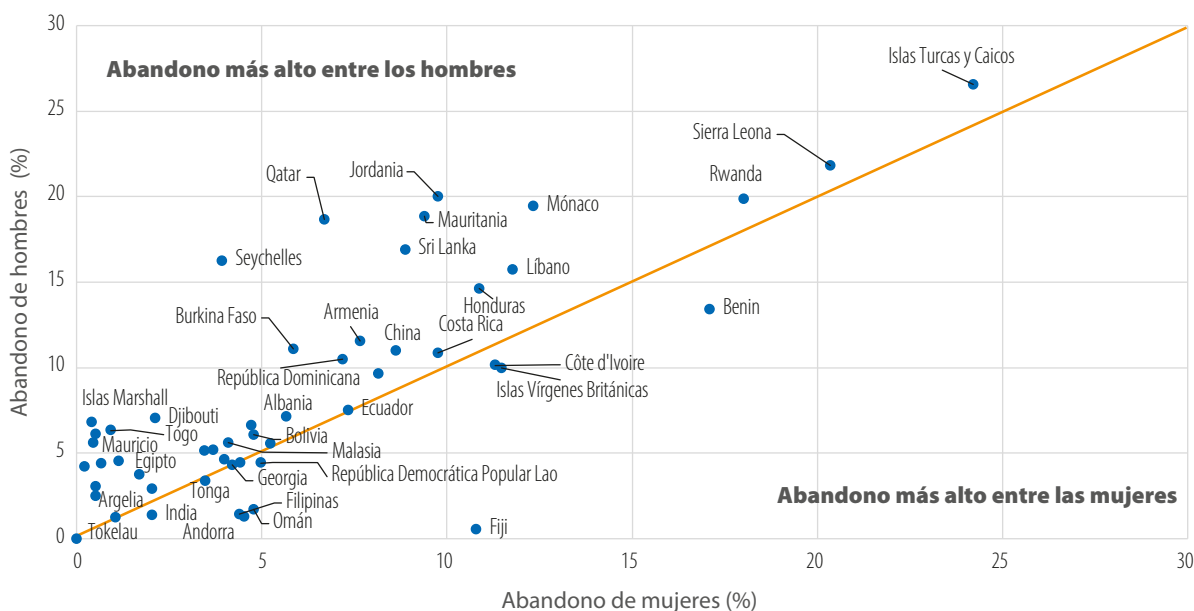
Nota: dnd = datos no disponibles.

Los docentes hombres suelen abandonar la profesión en una proporción mayor que sus colegas mujeres (véase el gráfico 2.9). Las tasas mundiales de abandono en 2021 fueron del 9,2 % y el 5,9 % para los docentes hombres de primaria y primer ciclo de secundaria, en comparación con el 4,2 % y el 5,6 % para las docentes mujeres (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024). El abandono entre los docentes hombres de primaria es mayor que entre las mujeres en el 80 % de los países, y más del doble en Argelia, Belarrús, Bhután, Djibouti, Egipto, Islas Marshall, Mauricio, Marruecos, Mongolia, Níger, Seychelles y Togo. En algunas circunstancias, las mujeres tienen tasas de abandono más altas que los hombres: por ejemplo, en la

India, las docentes mujeres de primaria tuvieron una tasa de abandono del 2 % en 2022, en comparación con una tasa del 1,4 % para los docentes hombres de primaria (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023b; Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024).

El abandono entre los docentes hombres es mayor que entre las mujeres en la educación primaria en el 80 % de los países, y aumentó al 9,2 % en 2021, en comparación con solo el 4,2 % para las docentes mujeres.

Gráfico 2.9. Abandono docente en educación primaria, por sexo, en 2021 o últimos datos disponibles



Fuente: UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023; Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024.

En general, no hay datos suficientes para calcular todas las medias regionales y determinar las tendencias a largo plazo en términos de abandono docente. Además, las tasas de abandono a nivel de un país pueden variar ampliamente según el nivel educativo y de un año a otro. De hecho, el UIS solo incluye datos sobre el abandono de 79 países en primaria, 44 en el primer ciclo de secundaria y 48 en el segundo ciclo entre 2012 y 2022 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024).

En la educación primaria, los datos disponibles para Asia Oriental, que permiten un análisis a mediano plazo, muestran un aumento significativo en el abandono docente, del 1,3 % en 2018 a casi el 9 % en 2022. Entre 2020 y 2022, el abandono de docentes en primaria fue muy alto (10 % o más) en varios países de diferentes regiones: 10 % en Sri Lanka; 11 % en las Islas Vírgenes Británicas y Côte d'Ivoire; 12 % en Honduras, Jordania y el Líbano; 16 % en Mauritania y 19 % en Rwanda. Fue alarmantemente alto (20 % o más) en Benin (28 %), Sierra Leona (21 %) y Turcas y Caicos (25 %) (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023b). Nuevamente, se necesita un estudio más detallado de estos datos para determinar posibles tendencias y también para eliminar problemas metodológicos en la recolección de datos como origen de la variación.

Del mismo modo, la falta de datos suficientes sobre el personal de secundaria dificulta el análisis de tendencias a largo plazo en las tasas de abandono para muchas regiones. Los datos de Asia Oriental y Sudoriental muestran tasas estables de abandono de docentes de primaria, de menos del 4 % desde 2013, con una creciente fluctuación a partir de 2019. Este patrón evolutivo incluye un aumento posterior a más del 5 % en el primer ciclo de educación secundaria y a más del 3 % en el segundo ciclo en 2022. En comparación con otras regiones, las tasas de abandono docente en los pequeños Estados insulares en desarrollo en las escuelas de primer ciclo de secundaria son notablemente altas y permanecen estables, con tasas de alrededor del 16 % entre 2018 y 2020.

Muy pocos países proporcionan datos sobre cuándo las y los docentes abandonan la profesión a lo largo de sus carreras y algunos estudios muestran que, a menos que reciba el apoyo adecuado, el profesorado principiante tiene más probabilidades de abandonar la profesión que sus colegas con más experiencia (Ingersoll y Smith, 2003; Papay *et al.*, 2017; Departamento de Educación del Reino Unido, 2023; Allen y Sims, 2018b).

El abandono es particularmente alto entre el profesorado novel y entre quienes están a punto de jubilarse. Esto puede exacerbar la escasez de docentes en países donde tienen una edad media más avanzada, como es el caso de algunos países europeos, América del Norte y otros países de renta alta.

Si la pérdida de docentes noveles presiona a los sistemas educativos y provoca altos costos de contratación y de formación, la jubilación de docentes, uno de los principales motivos del abandono, añade presión. Este es un factor importante, especialmente en Europa, América del Norte y otros países de renta alta, donde el profesorado tiene una edad media más avanzada. La elevada edad media del personal docente, como en Italia y Lituania (más del 50 % del profesorado de primaria tiene más de 50 años), plantea importantes desafíos de adaptación (Eurostat, 2023). Sin embargo, esta situación también crea una oportunidad única para incorporar nuevos talentos en la profesión, con habilidades diferentes, y en algunos casos mejor alineados con las prioridades cambiantes. Los capítulos 3, 4 y 5 abordan estos desafíos y sus soluciones potenciales con más detalle.

Una profesión marcada por el género

La igualdad de género en el profesorado y una representación que refleje la diversidad de aulas y comunidades son fundamentales para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas. La expansión de la educación primaria durante los últimos 20 años fue ampliamente respaldada por la contratación de docentes mujeres (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024), cuya proporción en la educación parece seguir aumentando. Las mujeres representaban el 60 % del cuerpo docente mundial en primaria en 2000 y el 68 % en 2022, mientras que

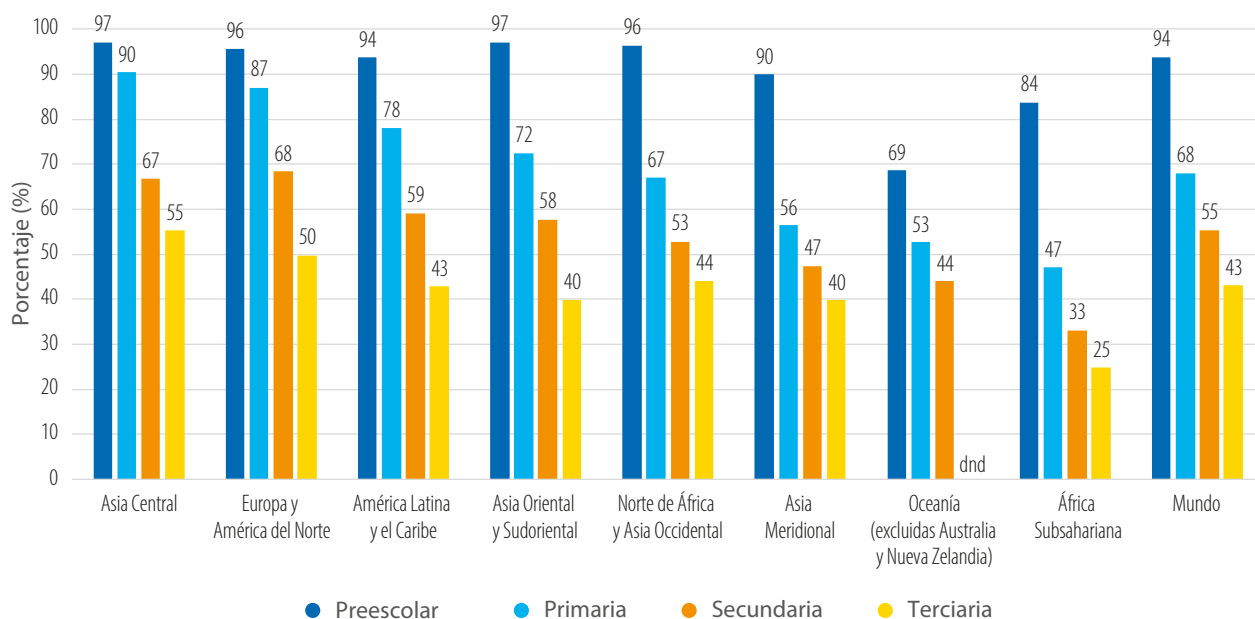
las docentes de secundaria aumentaron del 51 % al 55 % en el mismo período (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2022).

La enseñanza en los niveles educativos inferiores es percibida frecuentemente como una profesión femenina debido a normas culturales y prejuicios de género, que asignan a las mujeres el papel principal en la educación y el cuidado infantil (UNESCO y Secretaría del Commonwealth, 2011; Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2019). Por ejemplo,

las mujeres, que representan la gran mayoría del personal docente en preescolar (94 %) y una mayoría significativa en la educación primaria, tienen menos probabilidades de participar en niveles secundarios y superiores de educación, así como en puestos de dirección escolar (véase el gráfico 2.10). Aunque las mujeres representan la mayoría del personal docente en países de renta alta, una media del 49 % de los puestos directivos eran ocupados por

mujeres. En algunos casos eran menos del 40 %: Colombia, Dinamarca, México, Países Bajos y Viet Nam, y en otros menos del 20 %: Japón, República de Corea y Türkiye (OCDE, 2019c). En el nivel terciario, solo representan el 43 % de las y los educadores a nivel mundial y son una minoría en todas las regiones, excepto en Asia Central, donde conforman el 55 % del sector superior.

Gráfico 2.10. Porcentaje de docentes mujeres, por nivel, 2022



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. Fecha de consulta de la base de datos: 15 de diciembre de 2023.
Nota: dnd = datos no disponibles.

Persisten desigualdades de género desfavorables para las mujeres en países en desarrollo y de renta baja. Por ejemplo, mientras las mujeres conforman la mayor parte del cuerpo docente en Asia Central y en Europa y América del Norte, donde representan el 90 % y el 87 % de todo el personal docente de primaria y alrededor de dos tercios del personal docente de secundaria, en África Subsahariana solamente representan el 47 % y el 33 % del profesorado de primaria y secundaria. Existen menos mujeres (menos del 30 % en educación primaria) en varios países de África Central y Occidental, como Benin, República Centroafricana, Chad, Comoras, Liberia y Togo (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024).

La docencia sigue siendo una profesión predominantemente femenina a nivel mundial: las mujeres constituyen el 94 % del profesorado en preescolar, el 68 % en primaria y el 55 % en secundaria.

A partir de un análisis de la demanda de docentes, se encontró que el número de docentes adicionales que se necesitan para alcanzar la matrícula universal es mayor en aquellos mismos países donde las mujeres están menos representadas en el cuerpo docente. Si bien esto refleja las realidades sociales y económicas de dichos países en el contexto de atraer y retener a personas más cualificadas en la profesión, las mujeres representan un grupo significativo y desaprovechado que podría contribuir a la expansión educativa y la necesaria contratación de docentes para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda Educativa 2030, entre otros.

Además, en algunos contextos se observa que las mujeres constituyen una mayor proporción de docentes por contrato, lo que agrava las desigualdades de género. En la India, por ejemplo, aunque las mujeres representan el 44 % del cuerpo docente en las escuelas gubernamentales y subsidiadas por el Gobierno, constituyen el 55 % del personal por contrato en las escuelas gubernamentales y el 59 % en las escuelas subsidiadas por el Gobierno, y con los salarios más bajos (Sarangapani, de próxima publicación). Este patrón

de feminización en el personal docente por contrato en comparación con el cuerpo docente en general se repite en diferentes tipos de escuelas en la India. Por ejemplo, también se observa en las escuelas de bienestar tribal, donde las mujeres están poco representadas en el cuerpo docente general, pero aumentan su participación en el personal por contrato entre 6 y 7 puntos porcentuales (Sarangapani, de próxima publicación). La poca representación de las mujeres en el profesorado de las castas registradas y las tribus registradas en áreas rurales y en ciertos estados y territorios, como Bihar, Jharkhand, Rajastán y Tripura (menos del 40 %) (Centro de Excelencia en Educación Docente, 2023), resalta las complejas dinámicas de género en la profesión docente cuando se cruza con otras dimensiones.

Otro hallazgo interesante en Burkina Faso muestra cómo las recientes reformas educativas para elevar las cualificaciones académicas para convertirse en docente de preescolar o de primaria, de primer a segundo ciclo de secundaria, podrían tener consecuencias a corto y medio plazo en cuanto a la composición de género de quienes ingresan a la FID y a la profesión. Los datos de

matriculación en los institutos de formación docente desde 2021 muestran que a partir de dichas reformas las cohortes de futuros docentes de escuelas primarias públicas son mayoritariamente masculinas. Una hipótesis es que más hombres pueden sentirse atraídos por la profesión porque se elevó el nivel de ingreso, lo que conlleva un salario más alto. En cualquier caso, sin políticas efectivas que se centren en promover el ingreso de mujeres a la FID y la contratación de docentes femeninas, la composición de género del cuerpo docente de educación primaria pública en Burkina Faso, que estaba acercándose a la paridad en 2021 (49 % de las docentes de primaria eran mujeres), podría verse amenazada y provocar nuevos desequilibrios de género en favor de los hombres (Dembélé *et al.*, de próxima publicación).

El número de docentes adicionales necesarios para alcanzar la matrícula universal es mayor en esos mismos países donde las mujeres están menos representadas en el cuerpo docente.

La búsqueda de más y mejores datos

Como se destaca en las diferentes secciones de este capítulo, la disponibilidad y calidad de los datos para determinar la naturaleza, el alcance y la persistencia de la escasez de docentes, con detalles adecuados sobre las dimensiones pertinentes de equidad, sigue siendo un desafío. Varias fuentes de datos adicionales son claves para comprender mejor los desafíos que permitan lograr el ODS 4 y la meta 4.c. Se necesita información periódica sobre la escasez de docentes para una mejor planificación de las necesidades de contratación. Junto con esto, se necesitan datos mejores y más consistentes acerca del abandono docente. Los indicadores actuales de abandono utilizan datos de contratación relacionados con los cambios en el tamaño del cuerpo docente; por tanto, no está claro si los cambios que se reportan en el abandono son realmente un reflejo de este o de las campañas de contratación. Los datos directos acerca del abandono serían informativos y podrían validar otras metodologías para calcular indicadores relacionados con este. Además, se requieren datos sobre las razones del abandono que son fundamentales para que las partes interesadas desarrollen políticas que atraigan y retengan mejor al profesorado. Con este fin, una mejor medición del abandono docente requeriría estimaciones precisas que utilicen datos de personal con números de identificación asignados para que se pueda rastrear al profesorado a medida que se cualifica, ingresa, deja y reingresa al cuerpo docente.

Más datos sobre las y los docentes, y quiénes son, también son importantes para las proyecciones a largo plazo. Los datos sobre su edad permiten predecir brechas inminentes debido a la jubilación, mientras que los datos de género más desglosados acerca de los cargos directivos escolares pueden ayudar a desarrollar políticas diseñadas para combatir la discriminación sistémica contra las mujeres, además de asegurar que desempeñen puestos de liderazgo y así ayudar a construir resultados más equitativos para otras docentes y estudiantes mujeres.

Otra de las principales debilidades es la falta de un acuerdo internacional sobre las definiciones de docentes cualificados versus docentes capacitados. Para abordar estos vacíos, el UIS estableció el marco de la Clasificación Internacional Normalizada de Programas de Formación de Docentes (CINE-T), junto con una base de datos integral sobre las políticas de contratación de docentes en todo el mundo. Desglosar la preparación del profesorado según los alcances del nivel de enseñanza, los requisitos mínimos, la duración del programa y la relativa duración en general de las prácticas ayudará a proporcionar información importante sobre la calidad de la formación docente y los puntos de referencia claves para la comparación y la generación de nuevos indicadores. Estos datos también serán útiles para comunicar cualquier trabajo futuro destinado a establecer directrices para normas mínimas, regionales o

internacionales relacionadas con la formación y cualificación del personal docente. Además, en vista del creciente reconocimiento del aprendizaje permanente, se necesitan más datos por nivel sobre la formación continua por tipo de asignatura para obtener evidencia sobre el desarrollo continuo del profesorado y la adquisición de nuevas innovaciones pedagógicas y temáticas, fundamentales para los objetivos nacionales, regionales e internacionales.

Se necesitan más datos sobre estrategias de implementación, especialmente aquellas que proporcionan evidencia sobre las disparidades e inequidades en diversas dimensiones. Estos datos pueden ayudar a las partes interesadas a comprender mejor las desigualdades subregionales en términos de género, cualificaciones, estado contractual y otros elementos claves que conforman los cuerpos docentes y afectan a la calidad y la prestación de la educación. Además, informa a quienes toman las decisiones sobre las políticas para que realicen diversos ajustes.

También se necesitan más datos sobre las condiciones laborales, incluidos los salarios reales y otros incentivos,

las horas de trabajo docente, el tamaño de las clases, la rendición de cuentas, los estándares, los asuntos relacionados con la escuela y la gobernanza general, a fin de fundamentar el desarrollo integral y completo de políticas docentes (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2019).

Por último, en todas las fuentes de datos se necesita más información desglosada, especialmente en función del género, la ubicación, la situación contractual, la situación de las zonas urbanas frente a las rurales y el nivel socioeconómico, para asegurar mejor la identificación de las inequidades y adoptar reformas políticas que mitiguen los desafíos a través de medidas que mejoren el estatus de todo el personal docente, aumenten la calidad de la prestación educativa, maximicen los resultados estudiantiles y garanticen el logro del ODS 4.

Estos aspectos, junto con otras medidas de calidad y disponibilidad de datos, se discuten en el capítulo 5 de este informe.



Capítulo 3

La escasez de docentes: un desafío multidimensional

Para alcanzar eficazmente las metas del ODS 4, los sistemas educativos deben realizar acciones para proporcionar y asignar equitativamente al personal docente en sus escuelas y aulas. No obstante, como se observa en el capítulo 2, el número de docentes es insuficiente en muchos sistemas y están distribuidos de manera desigual dentro de los países y entre ellos. Además, la escasez de docentes representa un problema político complejo y multifacético, que adopta muchas formas y proviene de numerosas causas. Al examinar esta escasez y sus causas

desde múltiples perspectivas, este capítulo explora cuestiones como el déficit de contratación, las dificultades para aumentar la asistencia escolar, las crecientes tasas de abandono del profesorado y la inadecuada asignación de docentes. A continuación, explora las múltiples dimensiones que subyacen a la aguda escasez de docentes y demuestra cómo están interconectadas. Este capítulo sostiene que abordar la escasez de docentes implica reconocerla como un problema multidimensional con el fin de identificar soluciones efectivas.

El estatus de la profesión docente

Si bien múltiples factores contribuyen a la escasez de docentes, muchos de ellos están estrechamente vinculados al estatus de la profesión docente. Como se destaca en la Recomendación de 1966, “la expresión ‘estatus’ respecto del personal docente significa tanto la posición o consideración que se le atribuye, evidenciada por el grado de valoración de la importancia de su función y de su competencia para desempeñarla, como las condiciones de trabajo, la remuneración y otros beneficios materiales que se le otorgan en comparación con otros grupos profesionales” (UNESCO y Organización Internacional del Trabajo, 1966). Salvo algunas excepciones, el estatus y el atractivo de la profesión docente han disminuido a nivel mundial, mientras los sistemas educativos luchan por atraer y retener a docentes competentes y motivados (IPE UNESCO, 2019c).

En muchos países de renta baja y media, el rápido crecimiento de la población, sumado a los avances hacia la consecución de la educación primaria y secundaria universal, ha ocasionado una expansión masiva de los sistemas educativos. Un efecto secundario de esta expansión en muchos países es la disminución de los requisitos de ingreso a la profesión docente, lo que tiene un efecto negativo en el prestigio de la profesión y en su atractivo para muchos candidatos y candidatas (IPE UNESCO, 2019c). Al mismo tiempo, en muchos casos las condiciones laborales del profesorado han empeorado a medida que las aulas se han ido masificando. En países de todos los niveles de renta, los salarios poco atractivos, las duras condiciones laborales y la pesada carga de trabajo también están desalentando a un gran número de aspirantes a incorporarse a la profesión (IPE UNESCO, 2019c).

Como se mencionó, la expansión de los sistemas educativos también ha generado la contratación generalizada de docentes por contrato o comunitarios en muchos países. Esta práctica puede dar lugar a sistemas de dos niveles en los que el personal por contrato tiene condiciones menos atractivas que las de los empleados públicos. A pesar de la importante labor que realiza el profesorado por contrato,

al cubrir la grave escasez de docentes (especialmente en las escuelas con dificultades para dotarse de personal), suele tener contratos a corto plazo y con un acceso limitado a atención sanitaria, pensiones, subsidios por enfermedad y permisos parentales (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2020). Además, a menudo se les paga menos que a sus homólogos titulares (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2020, Abdourhman, de próxima publicación). Estas condiciones hacen que el estatus laboral del profesorado por contrato sea vulnerable. Cuando los sistemas educativos se mantienen con un gran volumen de personal con contratos inestables, es poco probable que la profesión docente se considere una opción atractiva para quienes buscan seguridad laboral.

El bajo estatus hace que la profesión docente sea poco atractiva: solo el 67 % del profesorado de los países participantes en TALIS 2018 indicó que la docencia era su principal opción profesional.

La disminución del estatus de la labor docente hace que esta sea menos interesante para aspirantes de alto rendimiento. En América Latina, quienes eligen la docencia son académicamente más desaventajados que otros grupos de estudiantes de educación superior (Bruns y Luque, 2015). De hecho, estudiantes con bajas puntuaciones en PISA en América Latina y el Caribe eran más propensos a declarar que querían ser docentes que sus pares con mejores resultados (Bruns y Luque, 2015). La visión de la docencia como una carrera de fácil ingreso también prevalece en Australia, donde solo el 58 % del profesorado dijo que era su primera opción profesional, en comparación con una media del 67 % para docentes de los países participantes en TALIS 2018 (OCDE, 2019a). En Etiopía, también las carreras docentes se perciben como un “último recurso” debido al bajo estatus social y salarial del profesorado en comparación con otras profesiones (Yimam, 2019). En Filipinas, las y los aspirantes más

fuertes a menudo se inclinan hacia programas de prestigio de licenciatura de ciencias en campos como la ingeniería, la medicina o los negocios. Estas disciplinas, y las carreras a las que conducen, suelen ser vistas por los futuros estudiantes como más lucrativas y gratificantes que los programas de formación docente (Banco Mundial, 2023a).

Por el contrario, en los países donde el ingreso a la formación del profesorado requiere de un alto nivel de logros académicos, la docencia puede ser muy valorada. Sin embargo, limitarse a aumentar los requisitos de ingreso a la carrera, sin considerar un conjunto integral de factores, no conducirá necesariamente a mejorar el estatus de la profesión docente.

Según el Índice Global de Estatus Docente³, los resultados de 2018 mostraron que el profesorado es mucho más respetado en los países asiáticos (por ejemplo, en China, Indonesia y Malasia) que en los países europeos (Dolton *et al.*, 2018). En China y Malasia, la docencia como profesión gozaba de un nivel de prestigio comparable al de la medicina mientras que en la mayoría de los países tiende a compartir un nivel de prestigio similar al de trabajo social (Dolton *et al.*, 2018).

Además, los discursos en torno a la docencia son poderosos en la configuración del estatus del profesorado y en el atractivo de la profesión. La imagen que difunden los medios de comunicación es uno de los factores que influye

la percepción pública sobre el profesorado y, por tanto, sobre su estatus (véase el cuadro 3.1). Las y los docentes rara vez son representados de manera positiva en los medios, como lo muestra la encuesta a sindicatos de docentes de la Internacional de la Educación (IE), que informó que la imagen del profesorado en los medios de comunicación fue “muy positiva” en solo un país encuestado —Fiji— y solo Gambia reportó una cobertura de prensa “muy positiva” de los sindicatos de docentes (Internacional de la Educación, 2018). Otros estudios reportan resultados similares en los Estados Unidos (Goldstein, 2011) y en Asia Meridional (Bangladesh, India y Pakistán) (Sayed *et al.*, 2020). En el contexto del Medio Oriente, como Arabia Saudita y Omán, se informa que los medios de comunicación idealizan al profesorado como constructor de la nación y motor intelectual transformador, al tiempo que lo acusan de falta de profesionalidad (Alhamdan *et al.*, 2014).

Para mejorar el estatus social de la docencia y, en consecuencia, el atractivo de la profesión, es necesario reevaluar las representaciones de las y los docentes en el discurso público y respetar su derecho a ser reconocidos como profesionales (UNESCO y Organización Internacional del Trabajo, 1966). El estatus profesional se construye a través de una formación inicial docente (FID) y un desarrollo profesional continuo (DPC) sólidos, así como mediante la implementación de políticas de profesionalización, como se analiza más detalladamente en el capítulo 5.

Cuadro 3.1. El efecto de la pandemia de COVID-19 en el estatus docente

La pandemia de COVID-19 afectó las percepciones públicas sobre la docencia. A nivel mundial, el profesorado enfrentó mayores cargas de trabajo y tuvo que adaptarse rápidamente a pedagogías en línea o a distancia (UNESCO, 2022d). En algunos países, la naturaleza exigente del trabajo docente atrajo brevemente la atención: la Internacional de la Educación (IE) detectó que el 35 % de los líderes sindicales encuestados percibieron que el estatus del profesorado había mejorado durante la pandemia. Sin embargo, el 28 % afirmó que el estatus docente había disminuido y el 36 % percibió que no hubo cambios (Internacional de la Educación, 2021). Otras investigaciones sugieren que el profesorado de Australia, Estados Unidos e Inglaterra percibió una mejora temporal de su estatus público cuando las escuelas cerraron y los padres, obligados a enseñar en casa, reconocieron la complejidad de la tarea (Heffernan *et al.*, 2021; Nerlino, 2023; Oxley y Kim, 2023). Además, la encuesta de la IE detectó que alrededor del 60 % de los líderes sindicales consideraron que la cobertura mediática sobre docentes/educadores fue positiva o muy positiva tanto durante como después del cierre de las escuelas (Internacional de la Educación, 2021).

Aunque el profesorado y su trabajo fueron celebrados en los medios de comunicación durante la emergencia de COVID-19, en los contextos de habla inglesa de renta alta, este cambio percibido fue temporal. La opinión pública pronto se volvió en contra de la profesión cuando el personal docente expresó preocupaciones de seguridad sobre el regreso a la enseñanza presencial. Como resultado el profesorado fue rápidamente acusado de egoísmo y pereza (Asbury y Kim, 2020; Nerlino, 2023). El repunte en la opinión pública no condujo a mejoras estructurales significativas como mayor inversión, apoyo y mejores condiciones para educadores profesionales (Internacional de la Educación, 2021). Se pudo aprovechar una oportunidad vital para construir y mantener un mejor estatus para el profesorado, pero el poder de la representación de los medios en la configuración del estatus docente se hizo más evidente.

3 Fue desarrollado por la Fundación Varkey y mide el grado de respeto hacia el profesorado entre la población general en 35 países.

Asuntos de contratación: ¿la educación como una opción de carrera atractiva?

El déficit de contratación es una de las causas clave de la escasez de docentes. El interés de la juventud en seguir una carrera docente puede ser un buen indicador del atractivo de la profesión para la próxima generación, aunque no sea necesariamente representativo del número de docentes que ingresan realmente a la profesión, como se explica más adelante.

Existe una gran variación entre países en lo que respecta a las aspiraciones de jóvenes de 15 años de convertirse en docentes, como lo ilustran los resultados de PISA. Los datos disponibles para 41 países participantes en PISA muestran que, entre los años 2000 y 2018, la docencia seguía estando entre las diez principales aspiraciones profesionales de jóvenes de 15 años (Mann *et al.*, 2020). Sin embargo, el análisis de los resultados del ciclo PISA de 2006 muestra que en algunos países como Indonesia, Irlanda, Luxemburgo la República de Corea, y Türkiye más del 10 % del estudiantado optarían por una carrera docente, mientras que en otros esta proporción es inferior al 2 %, como en Alemania, Austria, Chequia, Chile, Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, la Federación de Rusia, Hungría, Italia, Portugal y Suiza (Han *et al.*, 2018). Asimismo, los datos del año 2015 muestran que en sistemas educativos de alto rendimiento, como Finlandia, Japón, la RAE de Hong Kong de China y la República de Corea, el porcentaje de estudiantes que se interesan en seguir la carrera docente oscila entre el 10 % y más del 25 %, cifras superiores a las de quienes se interesan por la ingeniería. Por el contrario, un conjunto de países de América Latina y el Caribe reportan un porcentaje muy bajo de estudiantes interesados en la docencia, significativamente menor que quienes lo hacían en ingeniería. En Perú, por ejemplo, menos del 5 % manifestó interés en la carrera docente, mientras que más del 32 % indicó su deseo de dedicarse a la ingeniería. En Brasil, el 5 % de las y los jóvenes de 15 años planean seguir una carrera docente, mientras que el 21 % se interesa en ingeniería (Elacqua *et al.*, 2018).

Según PISA, entre 2000 y 2018, la docencia seguía estando entre las diez principales aspiraciones profesionales de jóvenes de 15 años. Actualmente, esto varía considerablemente entre países, con menos del 2 % de aspirantes a convertirse en docentes en Alemania, Austria, Chequia, Chile, Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, la Federación de Rusia, Hungría, Italia, Portugal y Suiza.

En algunos países, los datos longitudinales indican un descenso en el interés por la docencia entre estudiantes preuniversitarios en los últimos años. En los Estados Unidos, por ejemplo, la educación como carrera universitaria prevista entre graduados y graduadas de secundaria evaluados por el examen ACT cayó del cuarto al octavo lugar del ranking entre 2007 y 2017 (Croft *et al.*, 2018).

Sin embargo, las aspiraciones profesionales del alumnado de secundaria deben interpretarse con cautela, ya que las intenciones profesionales a los 15 años siguen siendo maleables y no se traducen directamente en tasas de matriculación en programas de formación docente. Un análisis comparó las intenciones de carrera que reportaron las y los estudiantes en PISA de 2015 con las tasas de matriculación universitaria para 2013-2015 de la base de datos del UIS, y encontró que el patrón se invierte: en países de alto rendimiento, la proporción de estudiantes inscritos en programas de formación docente, en relación con todas las inscripciones universitarias, es baja (por ejemplo, alrededor del 5 % en Finlandia y la República de Corea), mientras que en países latinoamericanos, la proporción tiende a ser más alta (por ejemplo, más del 15 % en Brasil) (Elacqua *et al.*, 2018). Esto puede deberse a que los programas de formación docente suelen ser más selectivos en los países de alto rendimiento. En Australia, un estudio que utilizó datos de PISA 2006 combinados con datos de la Encuesta Longitudinal de la Juventud Australiana encontró que, a los 23 años, dos tercios de los encuestados que querían ser docentes habían cambiado de opinión y ya no deseaban ingresar a la profesión. El estudio también encontró un número similar de personas que no se inclinaron por la docencia a los 15 años, pero que sí lo hicieron a los 23 años (Sikora, 2021). Esto proporciona interesantes perspectivas para la elaboración de políticas, como el hecho de que estudiantes que se interesan en la docencia a los 15 años pueden necesitar un estímulo constante para mantener este interés. Además, pueden optar por la docencia a edades más avanzadas, y las campañas de contratación no deben ignorar estas “conversiones tardías”.

En países en los que el número de estudiantes de secundaria con interés en seguir la docencia, o el porcentaje de inscripciones en programas de formación docente es insuficiente, es importante explorar más a fondo las razones que llevan a estas situaciones. Una revisión sistemática que aborda este problema detectó que cuando las personas jóvenes rechazaban la docencia, las razones comunes incluían factores como la falta de afinidad personal, percepciones sobre la docencia (por ejemplo, la carga de trabajo y su propia experiencia escolar) y mejores opciones en otros campos (See *et al.*, 2022). Para quienes nunca han considerado

la docencia, las elecciones profesionales suelen estar motivadas por el salario, las perspectivas de promoción, el estatus laboral y las condiciones de trabajo. Esto es consistente con otros estudios (Barber y Mourshed, 2007), según los cuales, aunque un salario atractivo puede no ser la principal razón para elegir una carrera docente, un salario comparable al salario inicial en otras carreras es crucial para que muchas personas consideren ingresar a la docencia. También es importante tener en cuenta las tendencias socioeconómicas más amplias que pueden influir en las elecciones profesionales. Por ejemplo, un estudio interpreta el descenso en las inscripciones en programas de preparación docente, observado entre 2008 y 2013 en los Estados Unidos, como un reflejo de la recesión económica: en un contexto de dificultades económicas, el estudiantado puede verse impulsado a elegir carreras más lucrativas (Aragon, 2016).

Entre 2000 y 2010, solo alrededor del 15 % de quienes se graduaron de programas de formación docente en Lituania ocuparon realmente un puesto en una escuela, lo que refleja el desafío de los sistemas educativos para atraer a graduadas y graduados cualificados a puestos docentes.

En algunos contextos, los errores en la contratación de docentes se ven acentuados por la incapacidad para atraer a quienes se gradúan de programas de formación del profesorado para que acepten puestos docentes. En Inglaterra, por ejemplo, casi la mitad del personal docente formado en 2019, en realidad no estaba trabajando como docente (Departamento de Educación del Reino Unido, 2023). Lituania se enfrenta un problema similar. Entre 2000 y 2010, solo alrededor del 15 % de quienes se graduaron en estudios de educación con un título de docente comenzaron a trabajar en escuelas (Gruodyte y Pasvenskiene, 2013). Esta situación puede implicar una ineficiencia significativa en la asignación de recursos financieros dedicados a la formación del profesorado.

La retención del profesorado: desafíos ocasionados por el abandono de la profesión

De acuerdo con los datos presentados en el capítulo 2, el abandono del profesorado surge como un factor significativo que contribuye a la escasez de docentes. Las proyecciones indican que aproximadamente el 58 % de la demanda mundial de docentes para 2030 se deberá al abandono. Si bien ha representado un problema creciente desde antes de la pandemia (véanse ejemplos en los Estados Unidos: García y Weiss, 2019; o en América Latina y el Caribe: Elacqua *et al.*, 2022), la retención de docentes está recibiendo ahora una importante atención internacional, ya que varios países continúan enfrentándose a este desafío (Ozoglu, 2015; Ávalos y Valenzuela, 2016; Edge *et al.*, 2017; Burge *et al.*, 2021; Palma-Vasquez *et al.*, 2022).

Como se explica en el capítulo 2, el abandono docente se refiere específicamente al número de personas que abandona la profesión en un año determinado, y se debe a diversas razones que incluyen la jubilación, problemas de salud, la búsqueda de empleo en otro campo o la insatisfacción con las condiciones laborales. El abandono ocurre en diversos contextos nacionales de todo el mundo y afecta por igual a países de renta baja, media y alta. Por ejemplo, en Inglaterra solo dos tercios del personal

docente recién titulado permanecen en sus puestos al sexto año en la profesión y solo el 40,6 % continúa en la docencia después de 25 años (Departamento de Educación del Reino Unido, 2023). Los altos niveles de abandono del profesorado pueden ocasionar problemas en todo el sistema educativo, y afectar al estudiantado, a otros docentes y a las escuelas (Allen y Sims, 2018a).

La principal preocupación es que el abandono docente puede afectar directamente al colectivo de estudiantes, especialmente a quienes asisten a escuelas con menor desempeño o con mayores necesidades (Hanushek *et al.*, 2016). Además, los recientes avances en neurociencia han destacado que el aprendizaje es intrínsecamente emocional (Immordino-Yang, 2016) y, en consecuencia, es probable que el desarrollo y el aprendizaje del alumnado se vean afectados por el elevado número de docentes que dejan el puesto, así como por la discontinuidad de las interacciones en el aula. La construcción de ambientes de aprendizaje efectivos, con culturas propicias, que apoyen el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar del estudiantado requiere tiempo y estabilidad (Day *et al.*, 2007; Hargreaves y Fullan, 2012; Robinson, 2017), lo que puede debilitarse por altos

niveles de abandono del profesorado (Kelchtermans, 2017). Estas situaciones pueden hacer que el personal docente experimente condiciones de trabajo más difíciles y dañar las culturas escolares, y al mismo tiempo, puede disminuir la motivación y aumentar las tasas de abandono.

El abandono docente, especialmente al inicio de la carrera, también puede impedir que educadores alcancen su máximo potencial y efectividad. La investigación ha descubierto que las y los docentes mejoran a medida que adquieren experiencia (Ladd y Sorensen, 2017); una revisión bibliográfica de 18 estudios que analizaron conjuntos de datos longitudinales en los Estados Unidos, demostró que la experiencia está correlacionada positivamente con la eficacia (Podolsky *et al.*, 2019a). Las y los docentes obtienen los mayores avances en eficacia al inicio de sus carreras, pero continúan mejorando incluso después de su primera década en el aula (Podolsky *et al.*, 2019a). La investigación también detectó que el profesorado con más experiencia puede tener impactos en sus estudiantes más allá de los resultados de las pruebas, como mejorar la asistencia y el comportamiento en el aula. Un estudio mostró que el personal docente con más de veinte años de experiencia puede reducir el número de estudiantes con altas tasas de absentismo (más de 17 días) entre 2 % y 18 % (Kini y Podolsky, 2016).

Casi 6 de cada 10 docentes que se necesitan para alcanzar las metas del ODS 4 en 2030 se perderán por abandono, lo que es un problema, ya que hay estudios recientes que muestran que el profesorado mejora a medida que adquiere experiencia: docentes con más de veinte años de experiencia pueden reducir el absentismo estudiantil entre el 12 % y el 18 %.

El abandono del profesorado también puede tener repercusiones negativas directas en otros docentes debido a problemas como la escasez de personal y el aumento del tamaño de las clases (Equipo Especial sobre Docentes, 2021a). Por ejemplo, un estudio en Rwanda encontró que las altas tasas de rotación provocaban que al menos el 21 % del personal docente impartiera asignaturas para las cuales no tenía formación (Zeitlin, 2021). La rotación constante también puede impedir oportunidades continuas de colaboración fructífera que se desarrollan entre docentes a lo largo del tiempo (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017).

El abandono de personal también plantea continuos desafíos a escuelas, cuerpos directivos e incluso a sistemas enteros. Para empezar, la formación y contratación de nuevo personal docente es costosa (véase el capítulo 4), requiere mucho tiempo y pone bajo presión a sistemas ya sobrecargados (OCDE, 2020a; Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017). Las escuelas que experimentan altas tasas de rotación también se enfrentan a interrupciones continuas a lo largo del año, mientras buscan contratar e integrar a nuevos colegas. La gran incorporación de docentes recién titulados, con poca experiencia o principiantes plantea exigencias adicionales en las escuelas, las cuales desempeñan un papel crucial en el desarrollo y la formación continuos del personal. Un gran número de bajas puede eventualmente llevar a círculos viciosos en los que los sistemas luchan por mantenerse al día con la rotación constante de formación y distribución de nuevo personal docente. Esto también puede dar lugar a un profesorado desmoralizado y con poco apoyo, que corre mayor riesgo de abandonar (Loeb *et al.*, 2012; Newberry y Allsop, 2017).

El abandono docente es multifactorial

Al igual que la gran cantidad de factores que disminuyen el estatus de la profesión y afectan la contratación, no existe una causa única que impulse al profesorado a abandonar la docencia. El abandono docente y la consiguiente escasez de personal dependen de varias condiciones, que van desde la situación laboral y la remuneración hasta la confianza, el reconocimiento y el sentido de realización que recibe el profesorado, así como la autonomía que se le otorga. En términos generales,

los factores que conducen al abandono del profesorado pueden agruparse en tres categorías principales que incluyen factores de alejamiento (condiciones laborales y bienestar docente), factores de atracción (remuneración y oportunidades de crecimiento profesional) y razones personales (jubilación, problemas de salud u obligaciones familiares) (Equipo Especial sobre Docentes, 2010; Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2023a).

Factores que pueden alejar al profesorado de la carrera docente

Los factores de alejamiento pueden incluir cualquier problema que dificulte la vida cotidiana de una persona que ejerce la docencia, como largas horas de trabajo, clases numerosas o la falta de apoyo y reconocimiento (Equipo Especial sobre Docentes, 2010; Podolsky *et al.*, 2016). Los estudios realizados en países africanos y otros países de renta baja destacan cómo la falta de recursos adecuados, incluidos textos de estudio insuficientes, aulas masificadas, carga excesiva de trabajo y problemas de gestión en el aula, puede contribuir al abandono de docentes (Mulkeen *et al.*, 2007; Pitsoe, 2013; Marais, 2016; Palm, 2020). Este tipo de condiciones laborales difíciles puede repercutir en el bienestar del profesorado en dimensiones físicas, psicológicas, emocionales y sociales (OCDE, 2020g; Green y Wright, 2021). Cuando el bienestar del personal docente cae por debajo de cierto umbral, puede provocar problemas de retención (Skaalvik y Skaalvik, 2017).

Los altos índices de estrés, por cualquier motivo, pueden llevar al personal docente a dejar la profesión. El informe TALIS 2018 mostró que docentes que experimentan “mucho” estrés en el trabajo tienen más del doble de probabilidades de querer dejarlo en los próximos cinco años (OCDE, 2020f). Una fuente común de estrés para el profesorado es la falta de un equilibrio saludable entre el trabajo y la vida personal, lo que puede deberse a una sobrecarga de tareas administrativas. Por ejemplo, en una encuesta realizada a 128 sindicatos de docentes de 94 países, el 60 % de las personas encuestadas estuvo en desacuerdo con la afirmación de que las y los docentes podían mantener un equilibrio saludable entre la vida laboral y personal (Internacional de la Educación, 2021). Las tareas administrativas son la principal fuente de estrés para docentes en los países de la OCDE (OCDE, 2020f). Estos factores también prevalecen en partes de Asia Meridional y de América Latina y el Caribe, en donde las abrumadoras tareas administrativas pueden impedir que las autoridades escolares se involucren en los esfuerzos de mejora escolar (UNESCO, 2018b).

En una encuesta mundial realizada a sindicatos de docentes de 94 países, el 60 % de las personas encuestadas estuvieron en desacuerdo con la afirmación de que las y los docentes podían mantener un equilibrio saludable entre la vida laboral y personal.

En un tema relacionado, las cargas de trabajo son una preocupación apremiante para el profesorado en muchos sistemas. La carga de trabajo puede tener elementos cualitativos de percepción (parecer demasiado intensa o con mucha presión), pero también puede incluir aspectos

cuantitativos, como el aumento de las horas lectivas o una mayor intensidad laboral (Green, 2021; Creagh *et al.*, 2023). En Japón, donde el profesorado tiene las jornadas laborales más largas de todos los países de la OCDE, las cargas de trabajo estresantes se atribuyen a las tareas administrativas, la responsabilidad por los logros estudiantiles y la atención a las preocupaciones de padres, madres o tutores (OCDE, 2020f). La presión de las familias también es una preocupación en la República de Corea, donde el personal docente protestó por este aspecto concreto de su trabajo y solicitó una mejor protección legal contra las acusaciones de madres y padres (Choi *et al.*, 2023). Las crecientes cargas de trabajo también se han asociado con el abandono, cuando el profesorado debe adaptarse a asignaciones horarias complejas o deficientes o cuando imparte clases ajenas a su campo de especialización (Donaldson y Johnson, 2010; Connolly, 2023).

La pandemia de COVID-19 fue el catalizador de una dinámica nueva y de un conjunto de factores estresantes para el personal docente en muchos sistemas, al aumentar su carga de trabajo o intensidad laboral. Aunque las tecnologías digitales y las capacidades de aprendizaje a distancia permitieron que la educación continuara, un alto número de docentes carecían de acceso y de formación adecuada (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo e Internacional de la Educación, 2023), lo que causó presiones adicionales o un aumento en la carga de trabajo al intentar desarrollar estas competencias. Otros problemas surgieron por la necesidad de trabajar horas adicionales debido a la interacción constante con estudiantes y familias. Por ejemplo, una encuesta realizada a casi 900 docentes de ocho países latinoamericanos durante la pandemia reveló que el personal docente experimentó dificultades tecnológicas (incluida la falta de conectividad), dedicó mucho tiempo adicional a responder preguntas de estudiantes y familias, y afrontó interrupciones en su tiempo y espacio personales (Medina-Guillen *et al.*, 2021). Si bien se necesita seguir investigando, esto puede haber creado mayores expectativas de que el profesorado trabaje y se relacione con estudiantes o familias en las tardes o durante los fines de semana.

Las inspecciones y evaluaciones también pueden aumentar las cargas de trabajo y los niveles de estrés del profesorado. Los estudios muestran que el personal docente que experimenta estrés relacionado con la rendición de cuentas podría dejar su cargo (Ryan *et al.*, 2017; Jerrim y Sims, 2022). Un estudio realizado en ocho escuelas de Suecia reveló que las presiones por la inspección y evaluación afectaban al profesorado, reducían las oportunidades de experimentar y

perjudicaban la satisfacción laboral (Hanberger *et al.*, 2016). Sin embargo, aunque los sistemas de rendición de cuentas demasiado intensos pueden tener consecuencias negativas para el atractivo de la profesión, los sistemas débiles también pueden resultar desmotivadores (Bennell y Akyeampong, 2007). La rendición de cuentas puede ser bien acogida por el personal docente cuando tiene una dimensión de desarrollo, pero si se presta poca o ninguna atención al desempeño de la escuela o del profesorado, las autoridades escolares y los equipos docentes pueden sentirse subvalorados e ignorados por quienes son responsables de la elaboración de políticas.

El bienestar del personal docente también puede verse determinado por la calidad de sus relaciones sociales, ya sea al interior de la escuela o con la comunidad. Cuando están aislados de sus colegas o sienten que no pertenecen a una comunidad, su bienestar puede deteriorarse. Esta tendencia se ha observado en docentes de todo el mundo (Hascher y Waber, 2021). Los sistemas educativos competitivos, en los que el personal docente compite por ascensos y puestos deseables, pueden obstaculizar la colaboración y el compañerismo (IIPE UNESCO, 2019c). Estudios internacionales han vinculado la calidad de las relaciones del profesorado con los demás, incluidos colegas, padres y ministerios, con la satisfacción laboral, la eficacia y la retención (Toropova *et al.*, 2021; Klassen *et al.*, 2013; Opoku *et al.*, 2020). Por ejemplo, datos de Australia indican que docentes que están muy satisfechos con sus relaciones laborales tiene alrededor de 70 % menos de probabilidades de dejar su puesto que quienes están muy insatisfechos (Cui y Richardson, 2016).

Como una amenaza aún más directa para su bienestar, un alto número de docentes de distintas partes del mundo se enfrentan a un peligro creciente de violencia física o psicológica. Esto puede referirse a una variedad de comportamientos problemáticos, como insultos o burlas, gritos, amenazas verbales, acoso en las redes, robo o daño de propiedad e incluso ataques físicos y

violencia. Cualquiera de estos comportamientos puede tener impactos negativos en el bienestar físico, mental y emocional del profesorado, además de reducir la atracción y retención en la profesión (Berlanda, *et al.* 2019; Henderson, 2023). La violencia física contra docentes puede ocurrir especialmente en zonas en conflictos o que tienen cerca grupos paramilitares activos. Un ejemplo es el grupo extremista Boko Haram en el norte de Nigeria, que ha amenazado, secuestrado y asesinado a docentes durante años (Henderson, 2023). En otros casos, las fuerzas de resistencia han reclutado por la fuerza a docentes en Siria, mientras que docentes alineados con el gobierno de resistencia en Myanmar han sufrido el secuestro y asesinato (*ib.*).

La violencia también puede afectar gravemente al personal que trabaja en países o lugares que no se encuentran en zonas de conflicto. Un estudio amplio, en el que se encuestó a más de 9000 docentes en los Estados Unidos en 2020 y 2021, reveló que el 33 % habían sido víctimas de abuso verbal o comportamientos amenazantes por parte de estudiantes, y el 29 % había experimentado ese tipo de comportamiento por parte sus familiares. Peor aún, el 14 % informó haber sufrido violencia física por parte de estudiantes (McMahon *et al.*, 2022). Casi la mitad de docentes que participaron en la encuesta manifestaron un deseo de renunciar o cambiar de trabajo debido a preocupaciones por la seguridad y el clima escolar. Otra encuesta multinacional, aplicada en 2022 a más de 20 000 docentes, reveló que las tasas de violencia verbal y en línea contra docentes habían aumentado en Francia (5 % más que en 2021 hasta afectar al 35 % de las personas encuestadas), Bélgica (9 puntos más, hasta el 36 %), Quebec (12 puntos más, hasta el 39 %) y Marruecos (10 puntos más, hasta el 22 %) (Red Educación y Solidaridad, 2023). En los últimos años, en Francia también se han producido varios asesinatos de docentes, los cuales han tenido alta repercusión y han incidido en que el profesorado tema ser objeto de ataques debido a su labor (Pommiers, 2023).

Factores que pueden atraer al profesorado hacia otras profesiones

Una gran parte del profesorado puede sentirse atraída por carreras en otros campos que ofrecen salarios más altos o mayores oportunidades de crecimiento profesional. Los datos del capítulo 2 ponen de relieve que los salarios docentes siguen siendo poco atractivos en muchos países del mundo en comparación con profesiones que requieren cualificaciones similares. Así como los bajos salarios o los pagos irregulares pueden disminuir el prestigio y el atractivo de la profesión, o impedir que el personal docente en países de renta baja pueda costear necesidades básicas, los mejores salarios y beneficios en otras carreras pueden alejar a

docentes de la profesión (Mulkeen *et al.*, 2017; UNESCO, 2022d; Katete y Nyangarika, 2020). Por ejemplo, una encuesta realizada a docentes en seis sistemas educativos (Bélgica, Francia, Gambia, México, Marruecos y Quebec) reveló que la mitad de los encuestados en Gambia habían prescindido de recibir atención médica por motivos económicos en el último año, al igual que el 60 % de los encuestados en Marruecos (Katete y Nyangarika, 2020). En la provincia del Noroeste de Sudáfrica, un estudio determinó que las altas tasas de abandono se debían a la insatisfacción del personal docente con la gestión gubernamental del fondo de pensiones,

y el 78,3 % de quienes renunciaron recientemente mencionaron los bajos salarios y escasos beneficios como el motivo de su partida (Mpundu *et al.*, 2023).

Mejores salarios y beneficios, como la atención médica, en otras carreras pueden alejar al profesorado de la docencia; aproximadamente la mitad del personal docente encuestado en Gambia y el 60 % del encuestado en Marruecos informó haber prescindido de recibir atención médica por motivos económicos.

Una consecuencia adicional de los bajos salarios o de pagos tardíos o impagos es que el profesorado puede aceptar trabajos adicionales. Aunque no siempre por motivaciones económicas, en diversos países existen docentes que trabajan en varios empleos, independientemente de su nivel de ingresos, desempeñando trabajos secundarios en diversas ocupaciones (Mizala y Ñopo, 2016; Koomson *et al.*, 2017; Timothy y Nkwama, 2017; Štastný *et al.*, 2021). Un estudio en la República Unida de Tanzania reveló que docentes con bajos salarios asumían trabajos adicionales o solicitaban préstamos que les generaban deudas e inestabilidad financiera (Stromquist *et al.*, 2017). En países de todos los niveles de renta, el personal docente ejerce especialmente trabajos de tutoría privada, ya sea para ganar más dinero o adquirir más experiencia. Esto puede dar lugar a problemas como que dediquen menos esfuerzos a las lecciones regulares del aula y más al trabajo remunerado, tal como se verifica en Myanmar (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2021). Estas condiciones apartan al profesorado de la docencia, contribuyen al absentismo y son perjudiciales para su bienestar, ya que aumentan su carga de trabajo.

Adicionalmente, los mercados laborales externos también pueden ser un factor complejo que influye en las tasas de retención de docentes. Por una parte, el aumento de los niveles de formación y cualificación docente ayuda a retener docentes en muchas partes de África Subsahariana. En Zimbabwe, el profesorado con menos cualificación tiene más probabilidades de abandonar la docencia porque suele tener contratos a corto plazo y recibe escaso apoyo (Equipo Especial sobre Docentes, 2021a). Por otra parte, altos niveles de formación y cualificación pueden conducir paradójicamente a una mayor rotación si el profesorado con alta cualificación aprovecha su nivel para trasladarse fuera del sector educativo. Esto es especialmente cierto en el caso de docentes de CTIM (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2018; Bennell, 2023a). Por ejemplo, un estudio en Rwanda indicó que el profesorado de matemáticas abandona la profesión en mayor proporción que el de otras asignaturas (Zeitlin, 2021). En otros casos, puede permanecer en el sector educativo cuando asciende a puestos administrativos (como puestos directivos en la escuela), pero se aleja de las aulas, lo cual afecta negativamente la calidad educativa, ya que las y los mejores docentes dejan de enseñar (IPE UNESCO, 2019c). Sin embargo, la influencia de factores externos también puede operar en sentido contrario. Por ejemplo, en 21 países de África Subsahariana, las bajas tasas de abandono (inferiores al 5 %) pueden estar relacionadas con la debilidad de los mercados laborales locales (Bennell, 2023a). Dichas condiciones dificultan el abandono de la docencia incluso si se desea hacerlo.

Los salarios y los mercados laborales no son los únicos factores que impulsan al profesorado a buscar otros trabajos. Datos de los Estados Unidos y Noruega sugieren que el personal docente puede renunciar en busca de una mayor satisfacción intelectual y autonomía profesional, así como buscar DPC fuera del aula (Goldring *et al.*, 2014; Rinke y Mawhinney, 2017; Smith y Ulvik, 2017).

Factores personales que llevan al abandono docente

Los factores personales que llevan al abandono del profesorado a menudo pueden originarse en variables que quedan fuera del alcance de las medidas políticas. Estas pueden incluir jubilación, obligaciones familiares, matrimonio, crianza de hijos, enfermedad, fallecimiento u otras razones (Equipo Especial sobre Docentes, 2010; Podolsky *et al.*, 2019b). A lo largo de la trayectoria profesional de las y los docentes, los desafíos laborales pueden interactuar con aspectos de su vida personal; algunos factores pueden ser protectores, y ayudar a que desarrollen la resiliencia y se mantengan en sus funciones, mientras que otros pueden debilitar tanto su energía como su autoeficacia. (Day *et al.*, 2006). En los Estados Unidos, los datos de una encuesta de 2013 identificaron “motivos de la vida personal”, como el embarazo

o el cuidado de hijos, como la causa más común por la que el profesorado abandona la profesión; además, el 37 % de quienes renunciaron voluntariamente lo mencionaron como un factor “extremadamente” o “muy importante” en su decisión (Podolsky *et al.*, 2016). Datos de la Encuesta de Seguimiento de Docentes en los Estados Unidos indicaron que el principal beneficio que obtenían cuando abandonaban la profesión y aceptaban un nuevo empleo era un “mejor equilibrio entre trabajo y vida personal”, aunque ello implicara un salario menor (Goldring *et al.*, 2014). Esto refleja la preocupación sobre la creciente intensidad de la carga de trabajo y la falta de tiempo, como factores que impulsan al profesorado a abandonar la docencia (Creagh *et al.*, 2023).

Movilidad internacional de docentes

Si bien las políticas nacionales de retención del profesorado son un componente crucial de la estrategia de cualquier país para construir un cuerpo docente sostenible, existen tendencias globales de movilidad y migración que desafían la capacidad individual de un sistema para retener a sus docentes. La migración de personas calificadas ha crecido a nivel mundial, con un aumento del 130 % de migrantes con alta cualificación en los países de la OCDE entre 1990 y 2010 (frente a un aumento del 40 % de migrantes con poca cualificación), y la distribución de talento entre los países sigue estando desequilibrada. Cuatro países, Australia, Canadá, el Reino Unido y los Estados Unidos, reciben en conjunto al 70 % de migrantes con alta cualificación en los países de la OCDE (Kerr *et al.*, 2016). La realidad docente no es una excepción a esta tendencia, pues solo unos pocos países, como Canadá, Alemania, el Reino Unido y los Estados Unidos, reciben la mayor cantidad de docentes inmigrantes. (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2019).

No se dispone de datos exhaustivos sobre la migración de docentes y es difícil obtener cifras globales sobre sus flujos migratorios, pero hay evidencia que apunta a un aumento de la escasez de docentes en países afectados por crisis relacionadas con la migración forzada o con los flujos de migración laboral.

La migración mundial de mano de obra altamente cualificada ha aumentado un 130 % en los países de la OCDE, lo que también incluye al profesorado. La prolongada crisis en Siria ha desplazado a más de cinco millones de personas al extranjero desde 2011, de las cuales alrededor de un tercio son docentes y personal sanitario.

Por una parte, la migración forzada debida a conflictos, desastres naturales o colapsos económicos extremos puede tener efectos rápidos y duraderos en el personal docente y comprometer el futuro del sistema educativo de un país. La prolongada crisis en Siria ha desplazado a más de cinco millones de personas al extranjero desde 2011, de las cuales más de un tercio son docentes y personal sanitario (Naciones Unidas, 2022b). Una encuesta reciente identificó la escasez de personal docente cualificado como uno de los retos más

importantes que afronta actualmente este país (Abu-Amsha, 2023). En Zimbabwe, la agitación socioeconómica y política en la década de 2000 provocó que 35 000 docentes abandonaran el país, principalmente hacia Botswana, Sudáfrica y el Reino Unido (De Villiers y Weda, 2017).

Por otra parte, la migración laboral del profesorado tiende a reflejar los patrones generales de la migración impulsada por la atracción de mejores salarios en el país de destino. Mientras se reconoce el impacto positivo de las remesas y el retorno de migrantes, voces críticas también advierten del riesgo de una fuga de cerebros que podría obstaculizar el desarrollo de los países de origen si se pierden demasiados docentes (Caravatti *et al.*, 2014). Los países del Commonwealth, especialmente los pequeños Estados del Caribe, como Barbados, Guyana, Jamaica y Trinidad y Tabago, han reportado durante mucho tiempo importantes pérdidas de docentes como resultado de la contratación a gran escala, principalmente por parte de los Estados Unidos y el Reino Unido (*ib.*). Algunos países árabes, como Jordania que experimentó una importante salida de docentes hacia los Estados exportadores de petróleo del Golfo, especialmente desde la década de 1970, han manifestado su preocupación por la escasez de docentes cualificados (Brand, 1994; Ghawi y AlQbeilat, 2020). En el Líbano, el Centro de Estudios Libaneses estimó en 2022 que tres cuartas partes del profesorado planea abandonar el país, lo cual puede explicarse, al menos en parte, por el deterioro de las condiciones económicas y laborales del personal docente.

A pesar de la prevalencia de los flujos migratorios de docentes “sur-norte” (Ochs, 2003), los países de renta alta también se ven afectados por la pérdida de docentes debido a la movilidad internacional. En el Reino Unido, por ejemplo, preocupan las intenciones de docentes recién titulados que planean enseñar en el extranjero buscando mejores salarios y condiciones (Henry, 2023).

Las pérdidas de docentes en los países de origen pueden ser menos visibles, en particular cuando se trata de los aspectos cualitativos de la escasez, más que de los cuantitativos. En Jamaica, por ejemplo, las autoridades escolares manifiestan su preocupación por la pérdida de experiencia, ya que la mayoría de docentes que renuncian para enseñar en el extranjero son quienes cuentan con una vasta experiencia (Morgan *et al.*, 2006).

Enseñar en contextos de crisis

La naturaleza multifacética de la escasez de personal docente y los desafíos asociados son aún más complejos cuando se aborda la docencia en situaciones de crisis y emergencia. Durante la pandemia de COVID-19, el mundo fue testigo de cómo el profesorado y el personal educativo estuvieron en la primera línea de la respuesta a la crisis, con 63 millones de docentes afectados por el cierre de escuelas y las repercusiones en su salud y bienestar (Equipo Especial sobre Docentes, 2020). El profesorado tuvo que innovar y adaptar procesos pedagógicos, ajustar métodos y currículos, diseñar materiales y utilizar una variedad de medios y plataformas para continuar con el aprendizaje. También se enfrentó a demandas que iban más allá de mantener el aprendizaje, como brindar apoyo psicológico a estudiantes y familias, un ámbito de trabajo que se vuelve cada vez más importante en contextos de crisis, pero para el cual no necesariamente estaba preparado de antemano.

En contextos de crisis, el profesorado suele estar expuesto a riesgos de seguridad y protección, lo que tiene importantes consecuencias en la escasez de personal. La evidencia empírica sugiere una relación negativa entre el nivel de riesgo al que están expuestos las y los docentes y su motivación para permanecer en la profesión (Henderson, de próxima publicación). Además, existe una correlación entre el riesgo al que están expuestos y la probabilidad de experimentar agotamiento (Henderson, de próxima publicación). Por ejemplo, en el contexto de la crisis de refugiados sirios, el personal docente refugiado cualificado abandonó la profesión debido a las restricciones en su derecho a trabajar, la falta de reconocimiento de sus cualificaciones o las barreras lingüísticas en los países de acogida (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023a).

En contextos de crisis y emergencia, las condiciones en las que trabaja y vive el profesorado varían ampliamente según los contextos específicos. Por ejemplo, es probable que docentes de niños desplazados hayan experimentado también el desplazamiento y el trauma. Además de atender sus propias necesidades psicosociales y emocionales y las de sus estudiantes, en contextos de crisis, las y los educadores se enfrentan a clases numerosas, recursos muy limitados y oportunidades restringidas de colaboración y desarrollo profesional, además de riesgos de seguridad. Estos factores pueden afectar la motivación y el bienestar de las y los docentes, así como desalentarlos a ingresar a la profesión docente o a permanecer en ella (Henderson, de próxima publicación). Por tanto, los contextos de crisis tienden a agravar los desafíos preexistentes en los ámbitos del apoyo

y formación del profesorado, así como de sus derechos y protección. El empleo y la contratación de docentes en situaciones de crisis y emergencia pueden variar ampliamente dependiendo de diversos factores. Las y los docentes pueden ser empleados por medio de un servicio estatal, mediante contratos a corto plazo, contratados y registrados como voluntarios, o designados como “docentes con incentivo” y recibir un pago nominal por enseñar (Mendenhall *et al.*, 2018). Asimismo, se pueden incluir docentes con formación formal con contratos permanentes o temporales, o docentes que trabajan de manera voluntaria o comunitaria, a menudo con acceso limitado a la formación. El propio “estatus de desplazado” puede influir en qué normas jurídicas, políticas y administrativas se les aplican y, al mismo tiempo, determinar los desafíos relacionados con las condiciones laborales y el acceso a oportunidades de desarrollo profesional (*ib.*).

Entre los desafíos específicos relevantes para los sistemas de gestión de docentes en contextos de crisis se encuentran los de disponibilidad, financiación y planificación (Mendenhall *et al.*, 2018). En estas situaciones, frecuentemente hay una escasez significativa de docentes, con una marcada escasez de docentes mujeres (*ib.*). Además, esto puede añadir factores de estrés adicionales a los discutidos previamente en este capítulo; especialmente considerando que las mujeres predominan en las funciones docentes a nivel mundial. Esto puede explicarse por el hecho de que las mujeres tienen más probabilidades de estar expuestas a violencia específica de género en situaciones de crisis, junto con la falta de instalaciones sanitarias y de salud adecuadas y de apoyo a sus necesidades menstruales (Henderson, de próxima publicación). Además, la contratación de docentes mujeres en contextos de crisis se complica por la dificultad de mantenerlas en zonas críticas, en particular donde prevalece la violencia, ya que las mujeres son más susceptibles al acoso y a la explotación durante los conflictos (Mendenhall *et al.*, 2018).

Otro aspecto crucial y relevante para la contratación de docentes en contextos de crisis es la remuneración del profesorado. Como se destaca en este informe, los sistemas con salarios equitativos y previsibles son fundamentales para garantizar una dotación adecuada de docentes. Sin embargo, existen varios retos para cumplir con este requisito en contextos frágiles y afectados por crisis. Entre ellos se incluyen los siguientes: falta de recursos financieros suficientes para cumplir con estos requisitos salariales, presupuestos educativos nacionales muy ajustados y falta de ayuda internacional a largo plazo, desafíos prácticos de

los débiles mecanismos de auditoría para rastrear los pagos al personal, sistemas deficientes de gestión de docentes y la destrucción de registros de nóminas (Mendenhall *et al.*, 2018). Por tanto, es esencial contratar un número suficiente de docentes cualificados y con equilibrio de género, que trabajen en condiciones dignas con estructuras salariales regulares y previsibles, así como identificar los obstáculos contextuales relevantes para abordar estos desafíos.

Las políticas gubernamentales excluyentes también pueden afectar el acceso a la formación, la certificación y las vías hacia la profesionalización y promoción profesional. En Tailandia, por ejemplo, la legislación impide a docentes refugiados trabajar y obtener ingresos fuera de los campos de refugiados. Esto pone al profesorado de los campos en una posición vulnerable, perpetúa la marginación estructural de ciertos grupos y limita las oportunidades de

mejorar el sistema educativo a largo plazo (Penson, 2013). Para integrar a docentes refugiados o desplazados en los sistemas educativos nacionales, es imperativo apoyarlos a través de programas pertinentes de DPC, de calidad y adaptados al contexto. Estos programas, reconocidos como efectivos tanto por quienes ejercen la docencia como por las personas que integran la comunidad deben afinarse y mejorarse constantemente a través de ciclos continuos de mejora de políticas y aprendizaje profesional (Henderson, de próxima publicación).

Además, este apoyo al desarrollo profesional debe considerar la gama de apoyo que estudiantes y docentes en este contexto necesitan, incluido su bienestar socioemocional, así como estrategias para hacer frente al trauma (Mendenhall *et al.*, 2018). La formación específica que ayuda al profesorado a manejar sus niveles de estrés se considera beneficiosa (*ib.*).

El papel del género en el abandono docente

El capítulo 2 mostró que, si bien la docencia es una profesión dominada por mujeres a nivel mundial, en general, los docentes hombres abandonan la profesión en mayor proporción que sus colegas mujeres. Esta realidad puede dejar a los sistemas desprovistos de docentes hombres, especialmente en los primeros niveles educativos. Dicho esto, existen contextos donde las tasas de abandono son más elevadas entre las mujeres. Independientemente de la dirección de la desigualdad de género, la falta de equidad puede generar retos significativos para los sistemas educativos.

En Uganda, las mujeres representan el 57 % del personal docente, pero solo el 17 % en las zonas remotas. Otras razones del abandono femenino incluyen la falta de alojamiento adecuado, los ambientes inseguros o insalubres y unas condiciones laborales discriminatorias.

Las causas de las mayores tasas de abandono masculino varían según la región o el país. Sin embargo, han surgido algunas tendencias generales, como que los hombres tienen mayor movilidad laboral que las mujeres, especialmente en sectores como la construcción, los negocios, la manufactura y la agricultura (OCDE, 2023e). A escala mundial, las mujeres están mayormente representadas en sectores de servicios que tienen salarios más bajos, como la educación y la asistencia social, y la brecha de género en la participación en la fuerza laboral se sitúa en el 25 % (OCDE, 2023e).

La escasez de docentes hombres puede repercutir negativamente en el compromiso y el rendimiento de los niños en los primeros niveles educativos. Por ejemplo, en Côte d'Ivoire, el porcentaje de docentes hombres en las escuelas está correlacionado positivamente con la tasa de promoción de los niños, pero no de las niñas, en los niveles primario y elemental (UNICEF Innocenti *et al.*, 2023b). En América Latina y el Caribe, los niños tienen un rendimiento académico inferior al de las niñas y están en mayor riesgo de abandonar la educación secundaria y superior (UNESCO, 2022c; Banco Mundial, 2023b). Algunos factores que podrían contribuir a ello son la falta de modelos a seguir en la educación y respuestas en el aula que no responden a las necesidades de los niños hombres (Banco Mundial, 2023b). Un informe de la UNESCO respalda aún más estos hallazgos, subrayando que la exposición a modelos y mentores masculinos puede desmontar estereotipos y mejorar la motivación de los niños para aprender (UNESCO, 2022c). Esto se demostró especialmente en Kuwait, donde el estudio destacó que los ejemplos de modelos masculinos introducidos en la escuela a través de diversas actividades pueden ayudar a mejorar los factores a nivel individual responsables del bajo desempeño educativo de los niños (UNESCO, 2022b).

Los factores que causan que más mujeres que hombres abandonen la profesión varían según el contexto, pero en ciertos lugares estos incluyen la falta de alojamiento adecuado, unas condiciones de trabajo inseguras o insalubres o la discriminación debido a concepciones sobre el papel de las mujeres en el mercado laboral (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2022). Los datos indican que en algunos países las docentes trabajan en escuelas que carecen incluso de

instalaciones básicas para el bienestar físico. Por ejemplo, en toda África cerca de 2 de cada 5 escuelas no tienen agua potable ni baños separados por sexo (UNICEF y Comisión de la Unión Africana, 2021).

Además de las instalaciones deficientes de agua, saneamiento e higiene (WASH, por su sigla en inglés), en todo el mundo el bienestar de muchas docentes se ve amenazado por los entornos inseguros en los que deben trabajar. En particular, la violencia de género es una preocupación para las mujeres que trabajan en educación en países de renta baja y media, incluidos Afganistán, Argentina, la India, Kenya, Níger, Malasia, Panamá, Perú, la República Democrática del Congo y Zambia (Internacional de la Educación, 2018). Teniendo en cuenta estas preocupaciones, no es sorprendente que haya dificultades para contratar a mujeres para la docencia en algunos lugares, especialmente en zonas remotas donde el aislamiento físico puede hacer que la amenaza de violencia sea más intensa. En Uganda, por ejemplo, las mujeres representan el 57 % del personal docente, pero solo el 17 % en las zonas remotas (Instituto Internacional de la UNESCO para el Fortalecimiento de Capacidades en África, 2017).

La escasez de docentes o de autoridades escolares mujeres puede afectar potencialmente la matrícula, el compromiso, la retención y las aspiraciones futuras de las niñas (Comisión de Educación, 2019). El Programa de Análisis de los Sistemas Educativos (PASEC) de la Conferencia de Ministros de Educación de los Estados y Gobiernos de la Francofonía (CONFEMEN) de 2019⁴, informó que las escuelas con directoras mujeres tenían puntuaciones significativamente más altas en Lectura y Matemáticas para todo el estudiantado que las escuelas con directores hombres (PASEC, 2020). Si bien es alentador el potencial de las directoras femeninas, un análisis de regresión más profundo indicó que las mujeres pueden trabajar en entornos académicos más ventajosos en algunos de estos países del informe, lo que indica que puede ser necesario realizar más estudios y observaciones para llegar a conclusiones más profundas sobre este asunto. Sin embargo, incluso tomando en cuenta todos los factores, las escuelas dirigidas por mujeres superaron a las dirigidas por hombres en términos estadísticamente significativos en Benín, Madagascar, Senegal y Togo (IIPE UNESCO Polo de Dakar, 2023). El mismo análisis también reveló que las escuelas dirigidas por mujeres adoptaban prácticas de gestión diferentes en algunos de estos países, como realizar más reuniones con las familias y reportar menos casos de absentismo docente (*ib.*).

Estudios de diferentes países muestran una correlación positiva entre el liderazgo femenino en las escuelas y los resultados de aprendizaje del estudiantado: en la República Democrática Popular Lao, las escuelas altamente efectivas, en comparación con sus pares en contextos similares, tienen el doble de probabilidades de tener una directora que las escuelas menos efectivas.

El análisis del ERCE 2019⁵ indica una correlación entre el rendimiento académico de estudiantes de sexto grado y el género de quien ejerce la dirección escolar. Esto sugiere la hipótesis de que la mejora de los resultados en el ERCE, especialmente en Matemáticas, Lenguaje y Ciencias, está asociada a directoras escolares mujeres (UNESCO OREALC, de próxima publicación b). Esto también está respaldado por el estudio Data Must Speak (los datos deben hablar) de UNICEF realizado en la República Democrática Popular Lao, donde las escuelas altamente efectivas, en comparación con sus pares en contextos similares, tienen el doble de probabilidades de tener una directora que las escuelas menos efectivas (UNICEF Innocenti *et al.*, 2023a). Un estudio similar realizado en Togo destaca que, en educación primaria, el género de quien dirige la escuela está asociado con mejores resultados y menores tasas de abandono de las niñas. Además, una dirección femenina también está asociada con la reducción de la brecha entre niñas y niños en términos de puntuaciones medias y admisión al Certificado de Finalización de la Escuela Primaria.

Sin embargo, esta asociación positiva entre el género de quien dirige la escuela y los resultados/rendimientos académicos no se observó en el primer ciclo de secundaria (UNICEF Innocenti *et al.*, 2023c). En Côte d'Ivoire, las niñas superan a los niños en cuanto a tasas de promoción y resultados de exámenes, y la presencia de más docentes mujeres en la escuela está correlacionada positivamente con estos resultados. Además, el abandono escolar es menos frecuente en escuelas dirigidas por mujeres (UNICEF Innocenti *et al.*, 2023b). Algunos análisis destacan características específicas del liderazgo femenino que pueden contribuir a un mejor desempeño, como una mayor confianza en la experiencia docente (Hallinger *et al.*, 2016; Carrasco y Barraza Rubio, 2021; Jiménez y Parraguez-Núñez, 2023) y una autoridad menos jerárquica que la de sus pares masculinos (Shaked *et al.*, 2018), mayor promoción de la participación y colaboración entre los actores (Eagly y Carli, 2007) y una mayor calidad en la gestión (Martínez *et al.*, 2021).

4 El informe abarca la calidad de los sistemas educativos en las escuelas primarias de África Subsahariana de habla francesa. La evaluación más reciente del PASEC tuvo lugar en 2019 en 14 naciones miembros de la CONFEMEN de África Subsahariana. Estos países incluyen: Benín, Burkina Faso, Burundi, Camerún, Chad, Congo, Côte d'Ivoire, República Democrática del Congo, Gabón, Guinea, Madagascar, Níger, Senegal y Togo.

5 ERCE 2019 es la cuarta versión del Estudio Regional Comparativo y Explicativo coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, que abarcó 16 países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. ERCE evalúa los logros de aprendizaje de las y los estudiantes dentro de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe en Lenguaje y Matemáticas en tercer y sexto grado, y en Ciencias en sexto grado.

El papel de la experiencia en el abandono docente

Los primeros años de la carrera docente son especialmente críticos en términos de abandono, como se destacó en el capítulo 2 al señalar que algunos estudios muestran que docentes noveles pueden abandonar la profesión en mayor proporción que aquellos con más experiencia. El profesorado más joven y con menos experiencia puede necesitar apoyo adicional para prosperar en sus nuevas funciones. De manera similar, la organización y la progresión de la carrera profesional docente pueden afectar la motivación y la satisfacción del profesorado en los inicios de su carrera.

Las tasas de abandono presentan un patrón en forma de U a lo largo de la carrera docente, ya que las tasas más altas se observan en los primeros años de docencia y cuando se acerca la jubilación (Guarino *et al.*, 2004). En Sudáfrica, por ejemplo, quienes recién ingresan a la profesión se enfrentan a entornos laborales desfavorables, concretamente en términos de violencia estudiantil hacia el profesorado y de infraestructura limitada, lo que afecta negativamente la atracción y retención de docentes en los primeros años de su carrera (IPE UNESCO, 2019). Algunos estudios han calculado que el personal docente que abandona la profesión en los primeros cinco años llega hasta el 40 % en Canadá, los Estados Unidos, la RAE de Hong Kong de China y el Reino Unido (Gallant y Riley, 2014). El abandono en los primeros años podría explicarse por el hecho de que docentes noveles tienen menos experiencia y niveles más bajos de confianza para hacer frente a la complejidad de sus trabajos, en particular cuando trabajan en entornos desafiantes (OCDE, 2020g). Si este profesorado no tiene el monitoreo, el acompañamiento y el apoyo adecuados, podría abandonar la profesión por completo.

Hasta el 40 % del nuevo personal docente abandona la profesión en sus primeros cinco años de trabajo en Canadá, los Estados Unidos, la RAE de Hong Kong de China y el Reino Unido.

La forma en que se organiza la carrera profesional docente y el nivel de apoyo que reciben el profesorado novel también podrían contribuir a su abandono. En Europa, las carreras profesionales docentes suelen percibirse como “planas”, con escasas oportunidades de progresión o desarrollo (Comisión Europea, 2020). De manera similar, en Uganda, una encuesta a 387 docentes reveló que las escasas oportunidades de crecimiento profesional eran la segunda razón más citada para la insatisfacción laboral del profesorado, después del salario (Nkengne *et al.*, 2021). Además, el personal docente de la región de Asia y el Pacífico también se sentía desmotivado por las estructuras de carrera lineales que ofrecían pocas posibilidades de progresión a largo plazo (UNESCO, 2016b). Del mismo modo, en América Latina, las estructuras de la carrera seguían en gran medida una progresión vertical basada en la antigüedad, lo que dejaba poco espacio para el reconocimiento meritocrático (Cuenca 2015). En muchos casos, si las y los docentes desean asumir más responsabilidades y mejorar sus condiciones laborales, suele implicar que dejan el aula o la escuela para asumir funciones administrativas (Cuenca, 2015). Sin embargo, también es importante mencionar que muchos países de la región iniciaron reformas para introducir más elementos meritocráticos en sus estructuras de carrera docente (IPE UNESCO, 2019c).

A mediados y final de la carrera, el profesorado también merece consideración en lo que respecta al apoyo y la motivación en torno al crecimiento profesional y las oportunidades de promoción (Stevenson y Milner 2023). Este grupo suele ser desatendido en los estudios de retención, que tienden a centrarse en docentes que inician su carrera y que tienen el mayor riesgo de abandono (Stevenson y Milner, 2023). Sin embargo, si las y los docentes con más experiencia se desmotivan y deciden dejar la docencia temprano, el sistema pierde sus competencias y su experiencia.

Desafíos estructurales y contextuales que afectan la escasez de docentes

Numerosos desafíos estructurales y contextuales más amplios contribuyen al problema de la escasez de docentes. Estos deben interpretarse como desafíos interconectados y que interactúan con los factores descritos anteriormente en este capítulo, lo que ilustra la multidimensionalidad de la escasez de docentes. Por ejemplo, el absentismo del profesorado puede contribuir a su escasez si el problema es crónico, o podría proporcionar un indicador adicional de baja motivación o malas condiciones laborales en un sistema (véase el cuadro 3.2).

Los cambios sistémicos, políticos y sociales, junto con las crisis y convulsiones, suelen afectar al personal docente de manera especialmente estresante, ya que los sistemas educativos se ven afectados. Las crecientes desigualdades sociales y económicas, así como los rápidos cambios demográficos, suelen repercutir en esta profesión, que está a la vanguardia del cambio social. Los factores institucionales relacionados con la planificación y la gestión del sistema educativo a nivel nacional, regional y de distrito/escuela también pueden tener consecuencias significativas. Por tanto, es importante examinar con detenimiento estos factores.

Cuadro 3.2. Absentismo docente

El absentismo del profesorado puede relacionarse con su abandono, ya que las altas tasas de absentismo suelen interpretarse como un indicativo de baja motivación (Instituto de Estadística de la UNESCO *et al.*, 2022). El absentismo puede incrementar potencialmente el impacto de la escasez de docentes al afectar negativamente el tiempo lectivo y aumentar la presión sobre las escuelas y los sistemas educativos. Similar a los círculos viciosos que causan la continua escasez de docentes, el absentismo se menciona como una causa de estrés para las y los docentes, quienes se enfrentan a una carga de trabajo adicional para compensar a sus colegas ausentes (Schleicher, 2021). Sin embargo, la investigación también ha detectado que muchas causas del absentismo del personal docente está más allá de su control, lo que apunta a condiciones laborales deficientes o estresantes (Bennell, 2022; Játiva *et al.*, 2022). Por ejemplo, un estudio realizado en Senegal muestra que el profesorado de primaria en zonas rurales falta una media de unos diez días más al año que el de zonas urbanas debido a problemas como dificultades para cobrar su salario mensual o condiciones extremas de aislamiento y alojamiento (Niang, 2017).

Históricamente, se han registrado altas tasas de absentismo en varias regiones, incluidas África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental, y América del Sur (Instituto de Estadística de la UNESCO *et al.*, 2022). Las encuestas que se realizaron antes de la pandemia tanto en África Occidental y Central como en África Oriental y Meridional mostraron que aproximadamente el 15 % del personal docente se ausentaba un día cualquiera (Karamperidou *et al.*, 2020; Játiva *et al.*, 2022). Los datos son escasos tanto durante como después de la pandemia, pero aproximadamente la mitad de los países que respondieron a una encuesta mundial sobre las respuestas nacionales a la COVID-19 indicaron un aumento de las ausencias de docentes entre 2020 y 2022 (Instituto de Estadística de la UNESCO *et al.*, 2022).

Cambios sociodemográficos

Los cambios sociodemográficos son un factor crucial para entender la escasez de docentes. Pueden derivar de un aumento del número de estudiantes matriculados, como en el caso de iniciativas exitosas para reducir la población de estudiantes sin escolarizar. Por ejemplo, África Subsahariana ha experimentado un incremento de la escasez de docentes luego de exitosas campañas de matriculación

de estudiantes. (DeJaeghere *et al.*, 2006; Moon y Villet, 2017; Aden y Kharbiryumbai, 2019). Los sistemas educativos han luchado por mantenerse al ritmo de la demanda y proporcionar formación adecuada y buenas condiciones laborales a un personal docente en expansión (Pitsoe y Machaisa, 2012).

Por otra parte, algunas regiones del mundo se enfrentan a un envejecimiento del personal docente. Entre los sistemas educativos de la OCDE que participan en TALIS, el 34 % del profesorado de primer ciclo de secundaria tiene más de 50 años (OCDE, 2019c). El informe TALIS concluye que, dado que la edad media de jubilación en la OCDE es de 64,3 años en los hombres y 63,7 años en las mujeres, los sistemas educativos necesitarán reemplazar al menos un tercio de sus docentes en los próximos 15 años, suponiendo que el número de estudiantes permanezca constante (OCDE 2019c). La situación parece ser más crítica en Bulgaria, Estonia, Letonia, Lituania y Georgia donde más de la mitad del profesorado de primer ciclo de secundaria tiene más de 50 años (OCDE 2019c). En otras regiones del mundo, como Brasil, la proporción de docentes menores de 24 años se redujo en 42 % entre 2009 y 2021, mientras que el porcentaje de docentes de primaria de 50 años aumentó en 109 % durante el mismo período (Instituto SEMESP,

2022). La jubilación solo se convierte en un problema si los sistemas no pueden atraer nuevos aspirantes a la profesión. Por tanto, esta cuestión está intrínsecamente vinculada al atractivo de la profesión (Santiago, 2002).

El envejecimiento de la población docente puede presentar dificultades en algunos países, como Bulgaria, Estonia, Letonia, Lituania y Georgia, donde más de la mitad del profesorado del primer ciclo de secundaria tiene más de 50 años. Entre los países de la OCDE, los sistemas educativos deberán renovar al menos un tercio de su personal docente en los próximos 15 años debido al envejecimiento del profesorado.

Asignación y distribución del profesorado

La asignación y distribución de personal docente de calidad (IPE UNESCO 2015) es un factor clave en cualquier análisis de la escasez de docentes. La escasez persiste cuando hay un desajuste entre las cualificaciones del profesorado y las asignaturas o áreas en las que se necesitan. Es posible que el mercado laboral pudiera aumentar la disponibilidad de docentes, pero es improbable que dicho aumento por sí solo asegure una distribución equitativa entre campos y asignaturas (Sutcher *et al.*, 2016). Una distribución desigual en un sistema educativo puede aumentar la ratio de estudiantes por docente y dificultar la enseñanza y el aprendizaje en algunas escuelas, lo que en última instancia puede comprometer la calidad de la educación. Por ejemplo, un estudio de UNICEF en Zambia mostró que una ratio de estudiantes por docente más alta, resultante de la asignación desigual de docentes, está asociada negativamente con el desempeño del estudiantado de séptimo grado (Kabir, 2023a).

Es importante destacar que el personal docente puede ser asignado de forma desigual en diferentes niveles administrativos. En otras palabras, pueden existir inequidades a nivel nacional, provincial, distrital o incluso escolar. El mismo estudio de UNICEF en Zambia demostró que las desigualdades dentro de las escuelas, es decir, entre los distintos grados, siguen siendo un desafío importante. Las ratios medias de estudiantes por docente medias parecen ser más altas en los grados 1.º a 4.º que en los grados 5.º al 7.º, lo que crea importantes dificultades para adquirir habilidades fundamentales (Kabir, 2023b). Los mismos patrones se observan también en Madagascar

(Gouédard, 2023) y en Côte d'Ivoire (UNICEF Innocenti *et al.*, 2023b). De hecho, en Madagascar, la ratio de estudiantes por docente es casi tres veces más alta en el primer año que en el último año de primaria.

La escasez en ciertas asignaturas es otro problema en muchas regiones diferentes y a menudo lleva al personal docente a enseñar fuera de su ámbito. Debido a las oportunidades laborales externas, algunas asignaturas son más propensas a carecer de docentes que otras. Por ejemplo, la falta de docentes en CTIM se reporta como una de las causas más extendidas de escasez en todos los Estados miembros de la Unión Europea (Comisión Europea, 2021b). En los Estados Unidos, la escasez es particularmente visible en quienes se titulan en CTIM, ya que existen numerosas oportunidades no docentes con salarios y condiciones más favorables (Pitsoe y Machaisa, 2012; Sutcher *et al.*, 2016). En Inglaterra, en 2022, solo se había cubierto el 17 % de los puestos de docente de Física (Long y Danechi, 2022). La diversidad lingüística es otro problema importante a considerar, ya que las estimaciones han indicado que alrededor del 40 % de la población mundial no tiene acceso a la educación en una lengua que hable o entienda (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016).

La escasez de docentes en asignaturas específicas también puede afectar de forma desproporcionada a ciertos tipos de escuelas. Según una base de datos que abarca de 2016 a 2017, en Brasil, el 41 % del profesorado de Matemáticas en escuelas rurales carece de certificación en esa asignatura, mientras que el 57 % de las y los docentes de Ciencias en

escuelas secundarias de bajos ingresos en Chile y el 72 % del personal docente de idiomas en escuelas indígenas en Ecuador tampoco están certificados en sus respectivas materias (Bertoni *et al.*, 2020). En Zimbabwe, casi la mitad de quienes enseñan Ciencias en escuelas rurales carecían de la formación adecuada, en comparación con aproximadamente una cuarta parte en zonas urbanas (Bashir *et al.* 2018). Del mismo modo, la distribución desigual de docentes cualificados entre zonas rurales y urbanas, y la escasez de educadores en asignaturas clave, como Ciencias y Matemáticas, también son desafíos en Tailandia. Estos desequilibrios implican que las escuelas remotas luchan con la escasez de personal docente a nivel de primaria, mientras que las escuelas urbanas muestran un excedente de personal docente (Banco Mundial, 2015).

La escasez de docentes también afecta la distribución de personal cualificado entre las zonas rurales y las urbanas. En Zimbabwe, casi la mitad del personal docente de Ciencias en las escuelas rurales carecía de una formación adecuada, frente a solo una cuarta parte en las zonas urbanas.

En algunas regiones del mundo, las zonas rurales suelen tener mayores dificultades para atraer a docentes cualificados. El acceso reducido a instalaciones educativas y servicios personales, una mayor sensación de aislamiento social y, a veces, unas condiciones de vida menos satisfactorias contribuyen al desafío de atraer a docentes en las zonas rurales. Como en otros contextos, muchos países de África Subsahariana se enfrentan a dificultades a la hora de contratar docentes para las escuelas rurales, lo que se traduce en disparidades significativas en los ratios de estudiantes por docente (Mulkeen, 2010). La falta de atractivo de estas escuelas en la región ha llevado incluso a que algunos docentes recurran a sobornos para evitar que los destinen a esas zonas, lo que agrava aún más la escasez en entornos rurales (Bennell, 2004). La misma situación se puede observar en América Latina, donde las escuelas rurales se enfrentan a una de las mayores carencias de docentes (Bertoni *et al.*, 2020).

Los datos de la OCDE también sugieren que la escasez de docentes es más frecuente en las zonas rurales (OCDE, 2020c), aunque esto no es tan cierto en todos

los países. Si bien las disparidades en la calidad de la enseñanza entre zonas rurales y urbanas son en general comunes, ciertos países muestran mayores desigualdades, como Türkiye, con un 34 % más de docentes con experiencia en zonas urbanas con que en zonas rurales (OCDE, 2022b). Perú enfrenta dificultades para dotar de docentes cualificados y competentes a las escuelas públicas rurales de zonas empobrecidas, ya que muchos prefieren trabajar en zonas urbanas más ricas. Frecuentemente estos puestos son ocupados por docentes con menos cualificación mediante contratos a corto plazo o vías no certificadas (Bobba *et al.*, 2022). En China, el personal docente rural a menudo se enfrenta a desventajas significativas en comparación con sus colegas urbanos. Los primeros suelen sufrir una estructura de edad desequilibrada, competencias profesionales inferiores, una mayor tasa de abandono, salarios y beneficios laborales inadecuados y agotamiento laboral. Por tanto, durante la última década, atraer y retener docentes de calidad en zonas rurales ha sido una gran prioridad para el Gobierno (Han, 2018a).

Con demasiada frecuencia, las escuelas en zonas pobres y entornos con un alto porcentaje de minorías son las que más luchan contra la escasez de docentes. En un estudio transnacional realizado en la India, México y la República Unida de Tanzania, el profesorado responsable de la población infantil marginada expresó más consistentemente su insatisfacción con sus condiciones laborales y su deseo de ser reasignado (Luschei y Chudgar, 2017). En los Estados Unidos, el personal docente que trabaja en las escuelas más pobres tiene más del doble de probabilidades de abandonar el puesto que quienes trabajan en las escuelas más ricas (Darling-Hammond *et al.*, 2017; Ingersoll *et al.*, 2019). En los países de la OCDE, el personal docente con menos experiencia se encuentra en mayor porcentaje en las escuelas que albergan una mayor proporción de estudiantes de entornos socioeconómicamente desfavorecidos, con necesidades especiales, o cuya lengua materna es diferente a la lengua en la que se enseña. Además, existe una especie de compensación en los países de la OCDE, donde las escuelas con bajo rendimiento reciben mayor cantidad de docentes que las escuelas de alto rendimiento, mientras que estas últimas reciben menor cantidad de docentes, pero de mayor calidad, es decir, con más años de experiencia y un nivel educativo más alto (OCDE, 2018a).

Sistemas de información y gestión del personal docente

Como se señaló en la sección anterior, en muchos casos el problema de la escasez de profesorado no se debe a la falta de docentes cualificados en un país o sistema, sino, más bien, a su asignación ineficiente. Los sistemas efectivos de información y gestión educativa y del personal docente (SIGED y TMIS, respectivamente)⁶ son claves para recopilar y procesar datos sobre el personal docente. Sin embargo, con frecuencia procedimientos de planificación y gestión deficientes, así como herramientas de monitoreo inexistentes o inadecuadas, provocan la falta de información necesaria para la toma de decisiones. La utilización de sistemas de información para gestionar y asignar mejor al profesorado puede verse entorpecida por una serie de desafíos.

Para comenzar, muchos sistemas simplemente no cuentan con programas integrados de gestión de recursos humanos, ni para el manejo del personal ni para la recopilación de datos. Este problema surge especialmente en países de renta baja que carecen de la infraestructura o de los recursos humanos necesarios para instalar y mantener dichos programas. En la República Unida de Tanzania, internet sigue siendo poco confiable en muchas partes del país, lo que dificulta la conexión y el mantenimiento de redes integradas (Manyengo, 2021). En Etiopía, un alto número de docentes, cuerpos directivos y funcionarios de educación tienen bajos niveles de alfabetización digital y generalmente tienen una mala percepción de las TIC (Yigezu, 2021).

En combinación con la falta de sistemas establecidos y personal capacitado para operarlos, muchos países tienen dificultades para recopilar y utilizar datos de calidad para la planificación a nivel local, distrital, regional y nacional, como se señala en el capítulo 2. Por ejemplo, el 81 % de los países de África Subsahariana aún recopilan e introducen datos en los sistemas de información y gestión educativa (SIGED) mediante registros en papel, en lugar de compartir e introducir estos archivos electrónicamente (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2020). Esto puede causar retrasos significativos en la recopilación, transmisión y procesamiento de datos, lo que dificulta enormemente los esfuerzos de asignación y contratación adecuados y oportunos. La falta de datos oportunos también puede dar lugar al problema de la presencia de “docentes fantasmas”, que figuran en las nóminas y reciben salarios, pero que no enseñan activamente debido a que se trasladan, se jubilan o simplemente defraudan al sistema (Mulkeen *et al.*, 2017).

6 Un SIGED suele hacer un seguimiento de datos en sistemas completos e incluye amplias categorías de escuelas, estudiantes y recursos humanos. Un TMIS se centra más específicamente en los recursos humanos de un sistema educativo, concretamente en el manejo y procesamiento de datos sobre el personal docente (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2020; UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2019b).



Capítulo 4

Instrumentos para afrentar la escasez de docentes

Los países han tomado diversas medidas para abordar los factores de alejamiento, atracción y personales, relacionados con la escasez de docentes. Los esfuerzos para abordar estos factores tienen como objetivo hacer de la docencia una carrera más atractiva, es decir, que tenga la capacidad de contratar y retener a personas calificadas y motivadas en comparación con otras profesiones (Stevenson y Milner, 2023). Los sistemas y responsables educativos pueden emplear una variedad de herramientas disponibles para mejorar el atractivo de la docencia, que van desde estrategias integrales de gestión e iniciativas políticas hasta decisiones tomadas por el personal directivo en el ámbito escolar.

Este capítulo explora posibles formas de abordar algunos de los problemas fundamentales que reducen el atractivo de la carrera docente y provocan dificultades para atraer y

retener a docentes de calidad. En primer lugar, se abordan las causas principales de los factores de alejamiento y de atracción descritos en el capítulo 3: la mejora de los salarios y las condiciones laborales del profesorado. A partir de ahí, se examina cómo los cuerpos directivos escolares, así como los programas de mentoría e inducción, pueden mejorar la motivación y las condiciones laborales del profesorado y, en especial, incidir en docentes jóvenes, que el capítulo 3 destacó como un grupo susceptible al abandono. El capítulo concluye con discusiones sobre cómo mejorar la gestión del profesorado, especialmente con la ayuda de sistemas de información avanzados, y cómo proporcionar una distribución más equitativa del personal docente para que los sistemas puedan prevenir mejor la escasez localizada y regional.

Salarios e incentivos

Como se señala en los capítulos 2 y 3, los bajos salarios, en comparación con profesiones que solicitan cualificaciones similares, pueden reducir el prestigio y el atractivo de la carrera docente, y llevar al profesorado a buscar otros empleos. Al mismo tiempo, podría ser importante para los sistemas garantizar las condiciones salariales básicas del personal, antes de priorizar inversiones en otras formas de profesionalización. Por tanto, proporcionar salarios competitivos a lo largo de la carrera docente puede servir como piedra angular para atraer a las y los mejores aspirantes a la profesión, mantener su motivación y permanecer en el puesto una vez en él.

Los sistemas tienen varias opciones para mejorar los salarios del profesorado. Algunas estrategias incluyen aumentos generales para todo el personal o aumentos más específicos, ya sea para quienes están al inicio de su carrera (cuando es difícil atraer aspirantes) o para quienes tienen más experiencia (si existen problemas de retención). Por ejemplo, Kazajstán comenzó a aumentar los salarios docentes un 25 % anual, a partir de 2020 y durante cuatro años, llegando a duplicarlos en 2023. Las respuestas iniciales del profesorado han sido positivas: ha declarado sentir más apoyo del Estado (Servicio de Prensa de Kazajstán, 2020). Estos cambios respondieron a una encuesta nacional que reveló que las y los docentes en Kazajstán se sentían mal remunerados y sobrecargados de trabajo, y elegían principalmente la carrera docente por un sentido de altruismo (Kopeyeva, 2019). En 2011, Kirguistán elaboró una legislación que aumentaba los salarios docentes para atraer a más jóvenes con cualificaciones a la profesión, así como para lograr que profesionales de mayor calidad se

desempeñaran en escuelas rurales. En general, las reformas lograron reducir la escasez de docentes y mejorar los pagos, especialmente del personal docente de escuelas rurales. Sin embargo, el proceso tuvo que afrontar numerosas dificultades y se debió revisar varias veces, debido a las restricciones financieras y a las tensiones entre el profesorado más experimentado en áreas de conocimiento con escasez de docentes y el más joven y con menos experiencia (UNICEF, 2014).

Kazajstán llegó a duplicar los salarios docentes entre 2020 y 2023, después de que una encuesta nacional revelara que las y los docentes se sentían sobrecargados y mal remunerados. El profesorado respondió afirmando que ahora se siente más apoyado por el Estado: los salarios competitivos pueden aumentar la satisfacción laboral y el atractivo de la profesión.

Otros sistemas ofrecen aumentos salariales u otros incentivos económicos para grupos específicos, como el personal docente de CTIM o el que trabaja en lugares remotos. El Municipio de Shanghái ha desarrollado un plan de pensiones integral para docentes, que permite a un amplio grupo de profesionales jubilados percibir un elevado porcentaje de la remuneración como pensión. Quienes trabajan durante más de 15 años o más de 20 años en China pueden percibir pensiones del 70 %

y del 75 %, respectivamente, de sus salarios vigentes (Consejo de Estado de la República Popular China, 1978). El Municipio de Shanghái ofrece un incentivo adicional para docentes con una larga trayectoria, a saber, 30 años de experiencia docente o 25 años en el caso de las mujeres. Las personas que reúnen los requisitos pueden ganar entre el 5 % y el 15 % adicional de su salario anterior a la jubilación (Buró Municipal de Recursos Humanos y Seguridad Social de Shanghái, 1998). Estos beneficios no solo pueden motivar al personal docente a permanecer en la profesión, sino que también pueden elevar su prestigio y su estatus.

Si bien el aumento de los salarios y la entrega de incentivos son herramientas importantes para mejorar el atractivo de la docencia, ninguna de ellas es una solución rápida o inmediata a la escasez de docentes. Además, es posible que los efectos de las políticas no sean evidentes hasta varias décadas después. Los salarios deben ser uno de los aspectos de políticas integrales para el profesorado, que también abarcan la profesionalización docente y la mejora de las condiciones laborales en general, desde un enfoque sistémico, como se expone en las siguientes secciones.

Garantizar condiciones laborales adecuadas

Numerosos factores influyen en la motivación del profesorado y en la decisión de ingresar y permanecer en la profesión. Como se describe en el capítulo 3, los sistemas con malas condiciones laborales (por ejemplo, horarios prolongados, clases numerosas o falta de apoyo y reconocimiento) pueden reducir el atractivo de la carrera docente y alejar a quienes ya están en la profesión (Equipo Especial sobre Docentes, 2010; Podolsky *et al.*, 2016). Asimismo, la investigación ha indicado que la satisfacción del personal docente activo está correlacionada con su bienestar, motivación y dedicación, especialmente en contextos de bajos recursos, crisis y conflictos. Si bien es poco probable que una sola estrategia dirigida a las condiciones laborales aumente significativamente el atractivo de la carrera docente, las múltiples estrategias utilizadas en conjunto pueden tener un gran impacto. Por tanto, las estrategias que se destacan en esta sección pueden funcionar de manera integral para mejorar la motivación y satisfacción laboral del personal docente, así como el prestigio y el atractivo de la profesión.

Muchas estrategias que abordan los factores que alejan a las y los docentes de la profesión pueden aplicarse a nivel escolar, como mejorar su cultura y clima organizativo. La creación de una cultura escolar positiva podría incluir prioridades como ofrecer un entorno escolar saludable y seguro, ratios de estudiantes por docente convenientes, horarios de trabajo estándares o apoyo para el crecimiento y desarrollo profesional (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2019). En Suecia, un estudio realizado en el primer ciclo de secundaria reveló que las condiciones laborales jugaban un papel importante en la satisfacción laboral del profesorado, especialmente en lo que respecta a la cooperación entre docentes, la carga de trabajo y la disciplina estudiantil (Toropova *et al.*, 2021). Para ilustrar mejor la importancia que puede tener una

cultura positiva, un estudio en Malasia entre docentes de escuelas públicas de secundaria informó que el clima organizativo tiene una notable relación positiva con la satisfacción laboral del profesorado (Ghavifekr y Pillai, 2016). Del mismo modo, un estudio entre docentes de educación vocacional en China indicó que la percepción positiva del clima escolar no solo mejora la satisfacción laboral, sino que también afecta positivamente la autoeficacia del profesorado, lo que a su vez acrecienta aún más la satisfacción laboral. Los resultados también destacan el papel de la autoeficacia docente como factor mediador entre el ambiente escolar y la satisfacción laboral (Fang y Qi, 2023).

Las largas jornadas laborales y las abrumadoras responsabilidades administrativas pueden elevar los niveles de estrés del profesorado y disminuir su motivación (Toropova *et al.*, 2021). Para mitigar esta situación, las políticas docentes pueden desarrollar horarios que ofrezcan flexibilidad para completar todas las tareas necesarias y permitir el desarrollo de un equilibrio saludable entre la vida laboral y personal. El mejor uso de la tecnología también puede ayudar a aliviar la carga de los horarios del personal docente. Avances recientes han visto cómo la IA y otras tecnologías ayudan al profesorado con tareas administrativas básicas, como calificar trabajos u organizar registros de rendimiento de sus estudiantes (Makala *et al.*, 2021; UNESCO, 2021a). Algunos países, como Francia y la República de Corea, ofrecen plataformas en línea con amplios recursos que pueden ayudar al profesorado a planificar y diseñar lecciones de manera más eficiente para optimizar su tiempo (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2023a).

Chile redujo el tiempo lectivo del 75 % al 65 % entre 2017 y 2019 con objeto de que el personal docente tuviera más tiempo para dedicarse a actividades no lectivas. El profesorado lo valoró, pero destacó la importancia de salvaguardar este tiempo de otras actividades, como sustituir a colegas ausentes, e instó a establecer una cultura escolar que priorizara el tiempo no lectivo para el desarrollo profesional.

Para mejorar el bienestar del personal docente y promover el desarrollo profesional, tanto Chile como la República de Corea han implementado estrategias orientadas a equilibrar las tareas lectivas y no lectivas, reduciendo así la carga total de trabajo de las y los docentes. En 2016, el Ministerio de Educación de la República de Corea, introdujo el sistema Leave of Absence for Self-training (licencia por ausencia para autoformación). Este programa les permite una única oportunidad de licencia para formación o actualización (siempre que tengan un mínimo de diez años de experiencia docente y el permiso no exceda un año), con el objetivo de fomentar el crecimiento profesional y la autosuperación, así como mejorar la retención de docentes (OCDE, 2020f). También en 2016, una nueva ley en Chile marcó una reducción progresiva en el tiempo lectivo: del 75 % antes de la ley al 70 % en 2017, y al 65 % en 2019. A pesar de valorar el tiempo adicional, el profesorado notó que estas horas estaban distribuidas de manera irregular y frecuentemente se asignaban para atender actividades imprevistas, como sustituir a colegas ausentes. Por consiguiente, es necesario salvaguardar las horas no lectivas de otras actividades y establecer una cultura escolar que priorice el tiempo para el desarrollo profesional (PNUD, 2023a). Esta experiencia subraya la necesidad imperiosa de prestar especial atención a este asunto en la planificación e implementación de políticas para garantizar que se cumplan eficazmente los objetivos previstos.

El bienestar, la salud mental y el estatus profesional del personal docente en situaciones de emergencia y crisis merecen una prioridad especial en las políticas relacionadas con el profesorado. Un enfoque integral y coordinado por parte de todas las partes interesadas pertinentes es esencial para garantizar la mejora de las condiciones laborales del profesorado que trabaja en contextos de crisis. Además, es esencial ser consciente de las necesidades y condiciones contextuales específicas a la hora de diseñar respuestas políticas. Iniciativas en Kenia, Uganda y Sudán del Sur ofrecen algunas formas

de apoyar a este personal tan necesario. El programa Teachers for Teachers (docentes para docentes) en el campo de refugiados de Kakuma en Kenia ofrece formación docente, acompañamiento entre pares y mentoría móvil. Desde 2018 hasta junio de 2021, en lugares de Sudán del Sur y Uganda, se llevó a cabo un desarrollo profesional de formación docente que se centró tanto en el fortalecimiento de la competencia del profesorado como en el apoyo a su bienestar en contextos de desplazamiento (Ladegaard, 2022). Junto con las capacitaciones, hubo docentes que participaron en observaciones entre pares. Si bien la evaluación intermedia mostró que las y los docentes necesitaban más apoyo para implementar completamente lo aprendido, hubo mejoras en los enfoques de enseñanza y quienes participaron reportaron un mayor sentido de pertenencia a sus comunidades. La Política Docente de la UNRWA, (2013) es otro ejemplo sólido de cómo abordar las múltiples dimensiones interrelacionadas para garantizar la dotación y la profesionalización del personal docente en contextos de crisis, de modo que la motivación y el bienestar del profesorado sean una prioridad mediante el desarrollo de trayectorias profesionales diversificadas y sólidas en la profesión.

Proteger al profesorado de la violencia puede ser otro factor clave para prevenir el abandono y promover la retención. Si bien ningún plan puede garantizar completamente la seguridad de cada docente y estudiante, especialmente en entornos con historial de violencia o conflicto, varias organizaciones han publicado guías de planificación para ayudar a autoridades escolares y a funcionarios educativos a mitigar el riesgo de violencia contra docentes. La Coalición Mundial para la Protección de la Educación contra los Ataques ha elaborado una guía técnica para que docentes y autoridades escolares implementen medidas de protección, como sistemas de alerta temprana, apoyo psicosocial y planes integrales de seguridad y protección en las escuelas (GCPEA, 2017). Por ejemplo, las escuelas pueden asociarse con padres y comunidades para formar comités de protección, como en Liberia, Nepal, Sri Lanka y Zimbabue (CGPEA, 2016). El Equipo Especial sobre Docentes (TTF) también complementó su *Guía para el desarrollo de políticas docentes* con un módulo sobre planificación sensible a las crisis, que ofrece orientación y recursos para temas como escuelas seguras, bienestar docente y evaluación de necesidades (Equipo Especial sobre Docentes, 2022b).

En menor medida, el personal docente de todo el mundo se ha enfrentado a niveles crecientes de estrés desde el inicio de la pandemia de COVID-19. Para ayudar a afrontar estas situaciones o condiciones laborales estresantes, los sistemas educativos pueden desarrollar un sistema escalonado de apoyo, que incluya recursos de salud mental

o servicios de asesoramiento (Instituto de Estadística de la UNESCO *et al.*, 2022). Una síntesis de 40 iniciativas políticas de países socios de la Alianza Mundial para la Educación (AME) en África Subsahariana indica que la mayoría de los países ofrecieron niveles de asistencia a las y los educadores, predominantemente en forma de apoyo psicosocial, como asesoramiento para ayudar a manejar las repercusiones de la pandemia (Asociación pro Desarrollo de la Educación en África *et al.*, 2022). Específicamente, Camerún, Chad, Comoras, Côte d'Ivoire, Djibouti, Guinea, Guinea-Bissau, Malí, Mauritania, República Centroafricana, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Zambia y Zimbabwe ofrecieron apoyo psicosocial específico al personal docente, para afrontar los efectos de la pandemia. Muchos países también priorizaron el bienestar durante la pandemia al tratar a sus docentes como trabajadores de primera línea y brindarles acceso prioritario al apoyo para la prevención de la COVID-19. Algunos países, como Côte d'Ivoire, Kenya, Malawi, Rwanda y Uganda, priorizaron al profesorado en la primera ronda de campañas de vacunación a escala nacional (*ib.*).

La mayoría de los países de África Subsahariana ofrecieron asistencia especial para apoyar al personal docente durante la pandemia de COVID-19: Camerún, Chad, Comoras, Côte d'Ivoire, Djibouti, Guinea, Guinea-Bissau, Malí, Mauritania, República Centroafricana, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Zambia y Zimbabwe ofrecieron apoyo psicosocial.

De 18 países de América Latina y el Caribe, al menos 11 informaron haber implementado medidas políticas a nivel nacional relacionadas con la salud mental y el apoyo

psicosocial para docentes de educación primaria y secundaria en el año escolar 2021-2022 (UNICEF, 2023). Por ejemplo, Perú lanzó la plataforma Te Escucho Docente, que ofrece apoyo socioemocional y físico, incluidos recursos para la prevención de la COVID-19. Hasta julio de 2021, la plataforma recibió 955 000 visitas con 200 recursos en lenguas inclusivas e indígenas (García Jaramillo e Insúa, 2022). Una evaluación de su primer año (2020) indicó que se alcanzaron con éxito los objetivos, con una alta aceptación y amplia participación. En particular, los desafíos socioemocionales más comunes que destacaron los beneficiarios fueron el estrés laboral y la ansiedad (Ministerio de Educación de Perú, 2021).

Otra estrategia para mejorar la motivación y las condiciones laborales del profesorado que también recibió atención durante la pandemia de COVID-19, es el simple reconocimiento de los logros. Respetar y reconocer el trabajo docente puede desempeñar un papel importante en la construcción de la dignidad, la identidad profesional y la motivación, especialmente en contextos afectados por conflictos y crisis (Falk *et al.*, 2019). El reconocimiento podría darse a nivel escolar, local, nacional, continental o incluso mundial. Por ejemplo, el Premio Continental para Docentes de la Unión Africana busca aumentar la visibilidad de la profesión y celebrar logros sobresalientes (Unión Africana, 2022). En 2022, diez docentes recibieron premios en efectivo y certificados de reconocimiento.

En la misma línea, abordar el estatus social del profesorado también es importante para mejorar la contratación y la retención, y las campañas en medios de comunicación pueden contribuir a este objetivo. La República Dominicana es un ejemplo de un país que ha avanzado en elevar el atractivo de la profesión docente a través de diversas iniciativas y reformas, incluida una campaña mediática (véase el cuadro 4.1).

Cuadro 4.1. Revitalización del papel del profesorado en la República Dominicana por medio de iniciativas y reformas políticas

La República Dominicana, a pesar de su estatus como país de renta media-alta, sigue obteniendo resultados deficientes en exámenes tanto nacionales como internacionales. Reconociendo el papel fundamental del profesorado en la mejora de los resultados de aprendizaje, el Gobierno ha emprendido reformas para atraer a personas altamente calificadas a la profesión, mejorar las condiciones laborales y brindar apoyo y DPC.

El Ministerio de Educación aumentó los salarios del personal docente de secundaria en un 73,4 % entre 2012 y 2019 (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2019) y los recursos económicos en forma de planes complementarios de jubilación se vincularon a los años de servicio (INABIMA República Dominicana, 2022). Las campañas de contratación masivas y los programas de becas tienen como objetivo enfatizar el valor del profesorado en la sociedad dominicana y alentar a estudiantes de alto rendimiento de secundaria a elegir carreras docentes (ISFODOSU, 2021). Se estableció un marco nacional de estándares docentes (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2014) y se incluyeron dos nuevas pruebas estandarizadas como requisitos de ingreso a la formación inicial docente (Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, 2019). Los esfuerzos paralelos para mejorar la calidad de la educación docente incluyen la formación de educadores de docentes y la provisión de experiencias prácticas de enseñanza para docentes en formación (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana y Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2021).

Una vez formado, el personal docente ingresa a un proceso competitivo de solicitud (“concurso de oposición”) en el que se le asigna cuidadosamente una función con base en las necesidades y vacantes de las escuelas públicas (Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, 2019). Las y los docentes participan en el Programa Nacional de Inducción durante un período de prueba de un año, en el cual reciben supervisión y preparación; al finalizarlo exitosamente, pueden obtener puestos permanentes (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2022a; Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2022b; Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2023). El Sistema de Acompañamiento y Supervisión Educativa utiliza varios instrumentos para recopilar datos acerca de las prácticas docentes y otros factores a nivel escolar que dan forma a los resultados del aprendizaje, y los técnicos distritales utilizan estos datos para diseñar un plan de apoyo escolar que involucra a docentes y autoridades directivas (Morales Romero, 2017). Por último, los nuevos estándares de acreditación y regulación ofrecen oportunidades adicionales para que quienes aspiran a ejercer la docencia mejoren sus habilidades a través de cursos de formación de corto y largo plazo (ISFODOSU República Dominicana, 2021).

Si bien el Gobierno dominicano ha implementado diversas iniciativas y reformas con el propósito de hacer más atractiva la profesión docente, todavía persisten desafíos. Los puestos vacantes de docentes continúan siendo un problema crítico y el Gobierno sigue ampliando los procesos de contratación (El Caribe, 2019; Amparo, 2021). El Sistema de Acompañamiento y Supervisión Educativa no se implementa de manera uniforme en todas las escuelas, especialmente en zonas rurales o urbanas de difícil acceso (Morales Romero, 2017), y los resultados de las evaluaciones docentes rara vez se utilizan “para proporcionarles retroalimentación de manera efectiva” (Sucre y Fiszbein, 2015).

El papel del liderazgo educativo para frenar la escasez de docentes

Un liderazgo escolar efectivo puede crear entornos escolares motivadores, mejorar las condiciones laborales y dotar al profesorado de mayor autonomía. Las autoridades directivas escolares pueden desarrollar un sistema compartido de toma de decisiones que puede mejorar el sentido de profesionalidad del personal docente, ya que participan en la configuración de los entornos de trabajo, aumentando así la satisfacción laboral, la motivación y la retención (OCDE, 2014; IIPE UNESCO, 2019d; Shuls y Flores, 2020). Además, las autoridades escolares eficaces pueden fomentar el crecimiento profesional del profesorado si ofrecen mentorías, apoyo y oportunidades de DPC. Sin embargo, este tipo de autoridades no surgen de la nada; por ello, se deben seleccionar y formar directores y directoras de manera efectiva.

Un estudio reciente realizado en China reveló que el liderazgo compartido podría tener un impacto positivo y significativo en la satisfacción profesional del profesorado. Además, el liderazgo compartido ejerce efectos positivos y significativos en la satisfacción profesional indirectamente a través del empoderamiento de las y los docentes y del compromiso organizacional. En especial, el empoderamiento docente muestra un efecto de mediación mayor que el compromiso organizacional (Yao y Ma, 2024). El liderazgo escolar en Finlandia promueve la toma de decisiones compartida, la colaboración y la atención en mejorar la pedagogía, aspectos que contribuyen a garantizar el estatus profesional del profesorado del país (Lavonen, de próxima publicación).

Las autoridades escolares también pueden desempeñar un papel vital en el fomento del aprendizaje permanente del profesorado. Al programar horarios y establecer la cultura escolar, los cuerpos directivos tienen una influencia única en la promoción del crecimiento profesional del profesorado. Por ejemplo, el análisis del ERCE 2019 muestra que quienes dirigen escuelas en América Latina se dedican con frecuencia a acciones de gestión administrativa y participan menos en prácticas de liderazgo pedagógico, como la observación en el aula o el fomento de la colaboración entre docentes. El análisis sugiere que las escuelas cuyas autoridades directivas se involucran más frecuentemente en estas acciones de liderazgo pedagógico con el personal docente pueden lograr mejores resultados en el rendimiento académico del estudiantado de sexto grado en Matemáticas, Lenguaje y Ciencias (UNESCO OREALC, de próxima publicación b).

Los resultados del ERCE 2019 sugieren que las escuelas latinoamericanas cuyas autoridades directivas participan con mayor frecuencia en la observación del aula o fomentan la colaboración entre docentes pueden lograr mejores resultados en Matemáticas, Lenguaje y Ciencias.

Para ayudar a materializar el potencial de directores y directoras escolares, la Fundación Varkey y Global School Leaders crearon la Red de Liderazgo Escolar, cuyo objetivo es fortalecer los roles de liderazgo en las escuelas al tiempo que aboga por este rol como clave para una educación equitativa y de calidad. La red ayuda a identificar los desafíos actuales y futuros de las autoridades escolares. Además, promueve la innovación y refuerza la voz de las y los educadores dentro de la comunidad académica y política. Desde su lanzamiento en mayo de 2021, más de 500 directores y directoras escolares y 165 personas expertas en liderazgo educativo de más de 57 países se han unido a la red. A través de reuniones virtuales, los participantes exploran una variedad de temas que desentrañan el papel integral que juega una autoridad escolar en la transformación de los sistemas educativos (SLN, 2023). Los participantes en esta Red han identificado la necesidad de mayor autonomía y mejor acceso a la formación para ayudarles a desempeñar mejor sus funciones (*ib.*).

El liderazgo escolar efectivo requiere definiciones claras de sus funciones, condiciones de trabajo específicas, procesos de selección eficaces y sistemas de desarrollo profesional adaptados para conservar a las autoridades de dirección competentes. En muchos países de América Latina, los requisitos para quienes dirigen escuelas públicas suelen incluir experiencia previa en el aula y los requisitos de titulación académico varían según el nivel escolar y el país. Por ejemplo, algunos países exigen que quienes ejercen la dirección escolar tengan un título universitario, mientras que otros solo exigen educación postsecundaria. Algunos países obligan a realizar una formación o preparación en administración o liderazgo, mientras que otros la consideran opcional o no la exigen en absoluto (OEI, 2017; Flessa *et al.*, 2018). Son pocos los países latinoamericanos que tienen regulaciones para programas de inducción. Así, mientras Bolivia, Colombia y Paraguay consideran voluntaria la inducción para directoras y directores principiantes. Cuba, México, Panamá, Perú, Uruguay y ciertas regiones

de Brasil la exigen (OEI, 2017). En México, por ejemplo, se requiere que las autoridades escolares principiantes completen un curso en liderazgo y administración dentro de los primeros años de su nombramiento (Secretaría de Educación Pública de México, 2012; OEI, 2017). En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional realiza talleres y reuniones voluntarias con directoras y directores para presentarles sus nuevas funciones, motivarlos y subrayar su importancia en la mejora educativa.

La formación de las autoridades directivas abarca diversos temas que incluyen el desarrollo personal, la valorización del personal docente, el rol y los desafíos del profesorado en el entorno actual y las políticas nacionales, entre otros. Además, desde 2009 se organizan sesiones de encuentros con quienes ejercen la dirección escolar, para fortalecer las competencias de liderazgo, comunicación y trabajo en equipo (OEI, 2017; Ministerio de Educación de Colombia, 2021).

Apoyo a docentes noveles

Las y los docentes noveles necesitan apoyo constante para desarrollar su motivación y profesionalidad, lo que a su vez evita el abandono temprano de su carrera. Como se muestra en el capítulo 3, aunque pocos países proporcionan datos sobre cuándo el profesorado abandona la profesión a lo largo de su carrera, algunos estudios indican que el personal novel tiene más probabilidades de abandonarla que sus colegas con más experiencia (Ingersoll y Smith, 2003; Papay *et al.*, 2017; Departamento de Educación del Reino Unido, 2023). Una formación inicial del profesorado que incluya una experiencia adecuada en la escuela, seguida de un período de inducción y mentoría en los primeros años, es clave para conservar a quienes que inician la docencia (Naylor, *et al.*, 2019). Sin embargo, en los países de la OCDE, solo alrededor del 40 % del personal docente novel informó haber participado en algún tipo de inducción, mientras que solo el 22 % indicó contar con un mentor (OCDE, 2019c).

Los programas de inducción pueden variar, pero generalmente ofrecen alguna combinación de mentoría por parte de colegas con más experiencia (generalmente en la misma área de asignatura), apoyo informal y formación formal más estructurada. Junto con esto, muchos sistemas inician al nuevo personal docente con un período de prueba, en el que puede requerirse formación continua o programas formales antes de obtener la certificación final (UNESCO y Equipo Especial

sobre Docentes, 2019). Por ejemplo, Escocia requiere que el profesorado nuevo cumpla un año completo de procedimientos de inducción y realice una evaluación antes de alcanzar el estatus completo de cualificación (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2019).

Al desarrollar programas de inducción, los sistemas necesitan trabajar para asegurarse que integran y complementan tanto la formación inicial del personal docente como el DPC. Por ejemplo, Chile promulgó reformas en 2016 destinadas a fortalecer la profesión docente mediante la mejora de la formación inicial, la inducción, el reconocimiento y el DPC. Las nuevas regulaciones asignan más tiempo para la mentoría y el desarrollo profesional en las primeras etapas de la carrera docente para apoyar su progresión (Naylor *et al.*, 2019). En la República de Corea, grupos de estudio reúnen al nuevo personal docente con colegas con más experiencia, para alinear el aprendizaje profesional e intercambiar ideas en ambas direcciones. Las y los docentes noveles pueden aprender de docentes con más experiencia, y esto “proporciona un espacio para una integración gradual y sostenida en un aprendizaje profesional y organizativo estructurado y permanente” (OCDE, 2018b). En el otro extremo, el profesorado más experimentado manifiesta entusiasmo por mantenerse en contacto con las nuevas ideas y conocimientos que el personal novel recibe durante su formación inicial.

Mejorar la gestión del personal docente con sistemas de información avanzados

Los sistemas necesitan rastrear y analizar de manera integral al personal docente para comprender mejor las posibilidades de que se produzcan altas tasas de abandono o una distribución inequitativa. Para ello, el uso de un sistema de información y gestión del personal docente (TMIS) puede ayudar a las y los administradores y responsables políticos a proyectar mejor las necesidades de docentes. Estos sistemas permiten a quienes planifican hacer un seguimiento muy detallado de diversos aspectos del profesorado, incluidos a quienes se contrata por primera vez, quienes abandonaron la profesión y regresaron, o quienes se trasladaron de escuela o distrito. También permiten a los sistemas rastrear las edades del profesorado para anticiparse mejor a las próximas jubilaciones. Mantener un seguimiento de todos estos factores puede permitir a quienes administran comprender y controlar mejor las tasas de abandono en sus sistemas. Sin embargo, los sistemas de información difieren mucho en todo el mundo, lo que plantea desafíos para algunos países respecto a la digitalización y el uso efectivo de los datos educativos. Por tanto, es crucial reconocer las limitaciones de los SIGED y las necesidades de inversión. Con este propósito, la UNESCO ha creado una herramienta de evaluación de madurez de los SIGED para ayudar a los países en este proceso y evaluar la calidad de los datos y su utilización.

El sistema MIRADOR, en Senegal, ofrece un buen ejemplo de cómo un sistema avanzado de información puede ayudar a planificar el abandono del profesorado. Cuenta con módulos de datos integrados de seguimiento de elementos como la gestión de carrera, la contratación, la formación y el número de efectivos y puestos de trabajo (IPE UNESCO Polo de Dakar, 2017). El sistema avanzado también puede prever las jubilaciones y proyectar las necesidades de remplazo, de modo que quienes planifican puedan trabajar para mantener mejor los niveles de personal y tomar en cuenta los próximos retiros (IPE UNESCO Polo de Dakar, 2017). También puede ayudar a prevenir la presencia de “docentes fantasmas”, mencionados en el capítulo 3, que están en nómina y reciben un salario, pero que en realidad no enseñan (Mulkeen *et al.*, 2017).

La UNESCO brinda apoyo técnico al Ministerio de Educación de Jordania para reforzar la planificación basada en evidencia, estratégica, y sensible a las crisis mediante mejoras del sistema de información y gestión educativa, (OpenEMIS). El sistema ha contribuido a mejorar la gestión del profesorado al integrarse en el

modelo de oferta y demanda de docentes del Ministerio. Este apoyo apunta a mejorar la capacidad de esta institución para la recopilación, utilización y análisis de datos, incluyendo datos específicos del profesorado, como carga de trabajo por docente, cualificaciones académicas, perfil de salud y desarrollo profesional. OpenEMIS está integrado con la plataforma WebGIS, un sistema de gestión de información geográfica (SIG) del Ministerio, que le ayuda en la planificación de infraestructuras y la racionalización de las escuelas. El SIG también permite a quienes planifican en el Ministerio de Educación identificar las necesidades de personal docente (excedentes, déficit o suficiencia) por asignatura, nivel educativo y género. Este nivel de integración y análisis de datos permite recomendar traslados de personal docente dentro y entre subdistritos. Aun así, los datos sobre docentes no siempre se recopilan, analizan y comparten de manera oportuna con las partes interesadas adecuadas, especialmente en lo que respecta a docentes en entornos de refugiados. Por tanto, es posible que se necesite formación y apoyo continuos para que las personas responsables de todos los niveles del sistema educativo utilicen mejor los datos en los procesos de toma de decisiones (IPE UNESCO y Education Development Trust, 2022).

El sistema de información y gestión del personal docente MIRADOR, en Senegal, cuenta con módulos de datos integrados que permiten hacer un seguimiento de elementos como la gestión de la carrera docente, la contratación, la formación y el número de efectivos. El sistema puede utilizar estos datos para ayudar a quienes planifican a prever las jubilaciones y proyectar las futuras necesidades de remplazo de docentes.

En colaboración con la UNESCO, Uganda implementó su propio sistema TMIS, digitalizado en 2019, que tiene como objetivo optimizar la gestión del personal docente y ayudar a los funcionarios a realizar un mejor seguimiento de estos profesionales a medida que se acercan a la edad de jubilación (UNESCO, 2018a; UNESCO, 2021d; UNESCO, 2023d). Como parte de la iniciativa Strengthening Multi-Partner Cooperation to Support Teacher Policy and Improve Learning (fortalecimiento de la cooperación de

múltiples socios para apoyar la política docente y mejorar el aprendizaje), también conocida como Norwegian Teacher Initiative (iniciativa noruega para docentes)⁷, el país recibió apoyo para realizar mejoras en la plataforma TMIS basadas en la retroalimentación del profesorado, que incluyó nuevas funciones y facilitaron el registro y uso de la plataforma. La iniciativa también respaldó la difusión nacional y regional del TMIS y la capacitación de los funcionarios de educación de distrito y los tutores en las instituciones de formación de docentes para seguir ayudando al profesorado a registrarse en el sistema. Al tratarse de una plataforma basada en la web, los datos de las y los docentes están centralizados en el TMIS y el Ministerio de Educación los utiliza para la gestión del profesorado y la planificación del personal en la profesión docente. También ha informado el desarrollo de la Política Nacional Docente, que contó con el apoyo de la UNESCO y se lanzó en 2019. Para asegurar que las nuevas

características del sistema, el proceso de registro y el uso de los datos se conozcan y comprendan a nivel nacional, se llevó a cabo una capacitación adicional para funcionarios del Ministerio y funcionarios de distritos remotos durante la segunda fase de implementación en 2023. Los esfuerzos anteriores en Uganda para mejorar la eficiencia de su sistema lograron identificar y eliminar a más de 5000 “docentes fantasmas” en 2012 (Mulkeen *et al.*, 2017). Asimismo, el proyecto de investigación Teacher Demographic Dividend (bono demográfico docente) de Sudáfrica busca recopilar datos exhaustivos sobre el personal docente para modelar dinámicas futuras, como la identificación de oportunidades para mejorar la educación. Hasta ahora, el proyecto ha identificado el próximo desafío de reemplazar a la mitad del personal empleado por el Gobierno, que se jubilará en 2035, junto con su posible impacto en el gasto público (Universidad de Stellenbosch, 2023).

Promover la distribución equitativa del personal docente

Si bien el uso de datos de un TMIS puede ayudar a ofrecer una visión general amplia y opciones de planificación, otras herramientas pueden ayudar a centrarse en objetivos más específicos de mejora de la distribución equitativa. Como parte de su iniciativa SABER-Docentes, el Banco Mundial desarrolló un marco político que planteaba preguntas orientadoras para que quienes planifican las consideren cuando intenten distribuir al profesorado de manera más equitativa (Banco Mundial, 2013). En Sierra Leona y Malawi, las herramientas de análisis espacial han ayudado a quienes planifican a analizar con mayor profundidad los datos de ubicación para contribuir a una distribución más equitativa (Mackintosh *et al.*, 2020; Asim *et al.*, 2017). Con una mejor comprensión de lo que necesitan, los países pueden probar varias opciones a largo y corto plazo para mejorar la distribución equitativa.

La opción más común para que los sistemas mejoren la distribución equitativa del profesorado consiste en ofrecerle incentivos para trabajar en escuelas remotas o desfavorecidas. Estos incentivos pueden ir desde una ayuda económica directa, como aumentos salariales o subsidios de vivienda, hasta oportunidades adicionales de desarrollo profesional o vías rápidas de promoción

(UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2019; Mulkeen *et al.*, 2017; OCDE, 2019c). Por ejemplo, en Chile se pagó una bonificación mayor al profesorado con buen desempeño (alrededor del 16 % de su salario) si trabajaba en escuelas desfavorecidas. Esto mejoró la retención en torno al 20 %, pero tuvo poco efecto a la hora de atraer a más docentes de alto rendimiento a estas escuelas (Elacqua *et al.*, 2022). China ha implementado una amplia gama de iniciativas para aumentar la atracción y retención de docentes de calidad en zonas rurales, comenzando en 2013 con una política que proporcionó subsidios de subsistencia a más de un millón de docentes rurales en las regiones occidentales del país (Agencia de Noticias Xinhua, 2013). En 2015, el país puso en marcha el Plan de Apoyo a Docentes Rurales para extender la ayuda a un mayor número de educadores rurales en forma de asignaciones mensuales, prestaciones de salud más allá del seguro médico básico, ayudas para préstamos estudiantiles y subsidios de vivienda (alojamiento gratuito en residencias o ayuda para adquirir una propiedad a plazo) (Oficina General del Consejo de Estado de la República Popular China, 2015). Hasta 2022, se han construido más de 600 000 dormitorios en escuelas rurales para albergar a más de 830 000 docentes (China Daily, 2022).

⁷ La Norwegian Teacher Initiative está patrocinada por Norad y se implementó entre, 2017 y 2021. La UNESCO, como organismo de coordinación, se unió con siete socios clave en educación, la Internacional de la Educación (IE), la Alianza Mundial para la Educación (AME), la OIT, ACNUR, UNICEF, el Banco Mundial y el TTF, para coordinar acciones sobre temas relacionados con el profesorado con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en Burkina Faso, Ghana, Malawi y Uganda.

Con el fin de mejorar la distribución equitativa de docentes entre las escuelas, China puso en marcha el Plan de Apoyo a los Docentes Rurales para aumentar la atracción y retención del profesorado en zonas rurales mediante medidas que incluyen subsidios para el alojamiento. Hasta 2022, se han construido viviendas para más de 830 000 docentes.

Algunos sistemas han encontrado medidas innovadoras y de bajo costo con la intención de mejorar la asignación de docentes en escuelas remotas o desfavorecidas simplemente a través de la forma en que publican las vacantes laborales. Ecuador ha puesto en marcha una iniciativa piloto que publica primero las escuelas desfavorecidas en una plataforma de solicitud de empleo. En comparación con un grupo de control que se limitaba a listar los puestos en orden alfabético, las y los docentes del grupo experimental postularon con más frecuencia a las escuelas desfavorecidas (Ajzenman *et al.*, 2021). Un programa en Perú probó dos métodos exitosos para publicar vacantes en escuelas desfavorecidas. Uno de ellos buscaba apelar a la naturaleza altruista del profesorado, mientras que el otro aclaraba los incentivos monetarios preexistentes. Ambas iniciativas tuvieron resultados positivos y la iniciativa altruista impactó especialmente en docentes de alto rendimiento (Ajzenman *et al.*, 2020; Ajzenman *et al.*, 2021). Esta investigación indica que los sistemas pueden aprovechar el altruismo del profesorado y mejorar la contratación en lugares difíciles de cubrir con medidas relativamente simples y de bajo costo. Este conocimiento podría ser importante para sistemas como el de Chile. El análisis del Diagnóstico Nacional de la Formación Inicial Docente de 2017 a 2019 muestra que entre las y los aspirantes a docentes, que en su mayoría se forman en zonas urbanas, hay una marcada preferencia por trabajar en escuelas rurales en el futuro, con más del 57 % que manifiesta esta inclinación. Además, más del 66 % expresa interés en enseñar en entornos socioeconómicamente diversos, con del 30 % al 23 % que prefiere trabajar en zonas pobres como segunda opción y solo alrededor del 5 % al 6 % que se interesan en trabajar en escuelas con estudiantes de renta media o alta (Madero, de próxima publicación). Este es un hallazgo notable, ya que, si bien Chile anticipa una escasez de docentes más grave en las zonas urbanas que en las rurales, las escuelas rurales también se enfrentan a dificultades de dotación de personal (Elige Educar, 2020; Elige Educar, 2021). El potencial de motivación es significativo, pero no

puede considerarse como una solución milagrosa para revertir la escasez de docentes. Por ejemplo, en América Latina, a más del 90 % del estudiantado les enseñan docentes que reafirman su elección vocacional. Además, a pesar de algunas excepciones, estos docentes suelen considerar que los beneficios de su profesión superan sus desventajas, aunque en la mayoría de los países sienten que su profesión está subvalorada (UNESCO OREALC, de próxima publicación a).

Para desarrollar prácticas de distribución equitativa más sostenibles a largo plazo, los sistemas tienen otras posibilidades. Una opción es aumentar la contratación local en lugares con dificultades de dotación de personal. Estudios anteriores han demostrado que parte del profesorado tiende a permanecer cerca de su hogar o en entornos urbanos cercanos al aceptar ofertas de trabajo (Raju, 2016; Bertoni *et al.*, 2019). Por tanto, contratar docentes donde resulta difícil hacerlo puede ser más beneficioso para retenerlos en estas zonas.

Algunos países han desarrollado un sistema de rotación en el que las y los docentes pasan un número determinado de años en un lugar antes de trasladarse a otra escuela. Esto permite una distribución más equitativa en todo el país, especialmente de personal con más experiencia y alta cualificación (OCDE, 2018a). En la República de Corea, combinan un programa de rotación con un programa basado en incentivos. El profesorado rota entre escuelas cada cinco años dentro de una ciudad o provincia, y quienes trabajan en escuelas desfavorecidas pueden ganar un salario extra, tener menos horas lectivas o contar con más oportunidades de promoción (OCDE, 2018a; Jeong y Luschei, 2019). Análisis estadísticos mostraron que la República de Corea contaba en gran medida con una distribución equitativa de docentes con más experiencia entre escuelas rurales y urbanas y con estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos (Jeong y Luschei, 2019).

Dada la dimensión mundial de la contratación de docentes, en la que los países potencialmente compiten entre sí por las y los mejores aspirantes, es necesaria una acción internacional coordinada para evitar una distribución cada vez más desigual entre países. Las medidas de retención a nivel nacional en los países de origen deben ir acompañadas de una coordinación internacional, con una mejor planificación e inversión en personal tanto en los países de origen como en los de destino (Caravatti *et al.*, 2014). El Protocolo para la Contratación de Docentes del Commonwealth (Secretaría del Commonwealth, 2004) es un ejemplo en esta dirección. Adoptado por los ministros de Educación en 2004, la finalidad del Protocolo es equilibrar los derechos del profesorado para

migrar internacionalmente con la necesidad de proteger la integridad de los sistemas educativos nacionales y prevenir la explotación de los escasos recursos humanos en los países de renta baja. En Barbados, tras la implementación del Protocolo para la Contratación de Docentes del Commonwealth, el país optó por un enfoque de migración gestionada que generó factores de protección contra la pérdida de talento docente. Por una parte, el Ministerio de Educación instituyó prácticas como la licencia no remunerada para docentes, permitiendo así que las y los docentes que se marchan del país puedan regresar fácilmente después de un período

en el extranjero. Por otra parte, se hicieron esfuerzos para retener al personal docente mediante incentivos y beneficios, y fortaleciendo la relación con los sindicatos de docentes para llegar a acuerdos sobre términos y condiciones de servicio. El Ministerio de Educación también negoció con gobiernos y agencias de contratación para desalentar el contacto directo con docentes, lo que facilitó determinar cuántos planeaban migrar y, por tanto, cuántos había que reemplazar (Bristol *et al.*, de próxima publicación).



Capítulo 5

Transformar la profesión: un nuevo contrato social para el personal docente

Yuli Collazos Peñag es profesora bilingüe del pueblo Nasa en el territorio ancestral de Kwet Kina, Las Mercedes, Caldonó, Colombia.

© UNESCO/Nadège Mazars

De cara al futuro, desarrollar un nuevo contrato social para la educación puede servir de eje para elevar el prestigio y el atractivo de la profesión y contribuir a reducir el déficit y la escasez mundial. Como base de este contrato, la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación redefine la educación como un objetivo social compartido que busca el bien común y promueve que la docencia se convierta en una profesión altamente colaborativa, con énfasis en la reflexión, la investigación, la creación de conocimiento y la innovación (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021). Esta idea respalda investigaciones previas que demuestran que la colaboración puede aumentar la motivación y la satisfacción del profesorado (OCDE, 2020b; IPE UNESCO, 2019d).

Reposicionar la profesión docente para garantizar que las y los docentes actúen cada vez más como guías creativos y facilitadores en el proceso de aprendizaje también fue solicitado por la Cumbre sobre la Transformación de la Educación de las Naciones Unidas (CTE), lo que tiene implicaciones para la política y la práctica docente, la investigación, la financiación y la cooperación internacional. En cuanto a la política, esto requiere una elaboración de políticas participativa, que involucre al personal docente y sus organizaciones en la toma de decisiones educativas, desde el aula hasta el plano político. Es necesario establecer mecanismos de consulta y diálogo social para captar la voz del profesorado y beneficiarse del conocimiento que producen en el aula.

Transformar la educación y el desarrollo profesional docente desde modelos de formación individual basados en cursos y créditos hacia procesos colaborativos y permanentes dirigidos por los propios docentes resulta necesario. Esto incluye la promoción de comunidades de práctica e intercambio, la incorporación de pedagogías de cooperación y solidaridad en la formación docente y la priorización del aprendizaje-servicio, la investigación-acción y el compromiso con la comunidad.

En cuanto a la investigación, se necesitan más y mejores datos para entender al profesorado y sus necesidades, pero también para reconocer y apoyar su capacidad de investigación, por ejemplo, la producción y sistematización del conocimiento pedagógico y su aceptación en la investigación académica y en la investigación para la formulación de políticas. Es fundamental fortalecer los vínculos entre docentes, mundo académico y responsables políticos, y considerar al cuerpo docente como socio en la investigación.

Hacer realidad esta visión de la docencia y garantizar que el personal docente tenga condiciones que le permitan prosperar tiene consecuencias para la financiación y la cooperación internacional, que se abordarán en los capítulos 6 y 7 y en las conclusiones y recomendaciones de este informe, que incluyen la revisión de los instrumentos normativos relacionados con el estatus del profesorado y el refuerzo del papel de la comunidad internacional en su seguimiento.

Fomentar la docencia como una vocación y una profesión

Para construir la profesión docente hacia este nuevo contrato social, los sistemas necesitan en primer lugar encontrar y contratar a aspirantes adecuados, atraídos a la docencia por vocación. En todos los sistemas, las estrategias de contratación efectivas deben atender a diversos grupos de futuros docentes, incluidos posibles aspirantes a la docencia en el nivel secundario, personas que no la han considerado previamente, y docentes antiguos o cualificados que actualmente no ejercen en la profesión. Las motivaciones para elegir la profesión varían de una persona a otra, pero se basan en gran medida en factores altruistas (servir y ayudar a otros), intrínsecos (pasión por la enseñanza y crecimiento personal e intelectual) y extrínsecos (conciliación de la vida laboral y personal, seguridad laboral e ingresos).

Como se expone en el capítulo 3, el estudiantado preuniversitario en muchos países no considera la docencia como una profesión favorable. Por tanto, los sistemas deben determinar y comprender la motivación de posibles aspirantes para aplicar mejores estrategias de contratación, adaptadas a la formación inicial del profesorado. En el caso de estudiantes de secundaria que están considerando una carrera en la docencia, las características individuales como el género, la formación académica y los contextos locales tienen una influencia importante en la motivación. Por ejemplo, entre las y los estudiantes de secundaria en China, los factores altruistas e intrínsecos son claves, como la oportunidad de DPC la adecuación a la personalidad, el interés por una asignatura y el deseo de ayudar a otras personas (See *et al.*, 2022; Lai *et al.*, 2005). Un estudio que involucró a futuros docentes de la República Unida de Tanzania reveló que la motivación intrínseca era un factor importante para ellos, ya que mostraban un alto compromiso

con el aprendizaje del alumnado (Moses *et al.*, 2019; See *et al.*, 2022). Mientras tanto, los datos de TALIS de la OCDE mostraron que el personal docente estaba altamente motivado por la seguridad laboral en países como Letonia (el 93 % la consideró entre moderadamente y altamente importante para convertirse en docentes), la República de Corea (88 %) y Japón (86 %) (OCDE, 2019b).

Las motivaciones para elegir la profesión docente varían de una persona a otra. En China, factores altruistas e intrínsecos, como la adecuación a la personalidad, el interés en una materia, la oportunidad de DPC y el deseo de ayudar a otros, motivan a estudiantes de secundaria a seguir una carrera en la docencia.

Las personas que no han considerado previamente la docencia pueden ser candidatos y candidatas potenciales, aunque a menudo se pasan por alto. Pueden contribuir a mitigar la escasez de docentes, ya que las decisiones profesionales tempranas no son definitivas y siempre es posible un cambio más tarde. Como se destaca en el capítulo 3, quienes nunca se han planteado la docencia, tienden a priorizar en sus decisiones profesionales factores como el salario, la promoción profesional, el estatus laboral y las condiciones de trabajo (See *et al.*, 2022). Las campañas de contratación que enfatizan los beneficios externos de la docencia podrían funcionar para este grupo. Por otra parte, algunos programas dirigidos a profesionales de otros campos resaltan la naturaleza altruista de la docencia. Por ejemplo, la beca Teach for Nigeria (enseña por Nigeria) busca graduados universitarios y otros profesionales para que se comprometan a enseñar durante dos años en comunidades desatendidas o de bajos ingresos (Teach for Nigeria, 2023). Los resultados de la encuesta a exestudiantes de Teach for Nigeria de 2022, que abarcaba las cohortes 2017 a 2020, revelaron que el 94 % de los y las exestudiantes estaban trabajando en educación o cursando un grado relacionado con educación, y que el 74 % trabajaban como docentes de aula (Teach for Nigeria, 2022). De manera similar, la investigación sobre Teach for India (enseña por la India), indica que sus participantes tienen más probabilidades de seguir carreras en el campo de la educación (con un aumento de 55 puntos porcentuales), asumiendo funciones de liderazgo tanto dentro como fuera de la enseñanza (Mo, 2021).

Las y los docentes cualificados que abandonan la docencia constituyen otra importante reserva de talento. Comprender las razones por las que se van (y regresan) es clave para que retomen la profesión. Se necesitan medidas políticas oportunas y apoyo, ya que cuanto más tiempo estén alejados, menos probable es que vuelvan. La mayoría de quienes abandonan la docencia pasan a desempeñar funciones diferentes dentro de la educación (como administración o personal de apoyo), a menudo con salarios más bajos, lo que sugiere que el dinero no es el factor principal que influye en las decisiones de quedarse o irse. Por ejemplo, Inglaterra inició el programa piloto Return to Teaching (regresar a la docencia) en 2015, que buscaba contratar a docentes cualificados que habían abandonado la docencia, para que regresaran a las aulas en escuelas con escasez de personal. Como a quienes regresaban les preocupaba la falta de experiencia y conocimientos recientes, el programa obtuvo cierto éxito en atraerlos de vuelta al ofrecerles apoyo personalizado basado en las necesidades de quien se reincorporaba. Sin embargo, el análisis del programa reveló que el costo de cada docente que regresaba era aproximadamente equivalente a la formación de uno nuevo (Buchanan *et al.*, 2018). Este alto costo es preocupante, ya que los costos de la iniciativa deben considerarse además de los costos originales de formación inicial de los que regresan, y es probable que docentes recién titulados tengan carreras más largas que los que se reincorporan (*ib.*). Un estudio que analiza las experiencias de dos docentes noveles en China que dejaron la profesión después de un año para regresar dos años después, destaca algunos factores críticos que contribuyen al abandono. Entre ellos se encontraban expectativas poco realistas, falta de apoyo, desafíos en el manejo del aula y cuestiones como dificultades económicas u otros conflictos personales. Además, el estudio subraya la importancia de los contextos escolares, entrelazados con los relatos personales, en la formación de la identidad profesional docente, lo que contribuye a su resiliencia e influye en su decisión de reincorporarse a la profesión. Estos hallazgos sugieren que la provisión de oportunidades y de tiempo adecuado para crecer profesionalmente, al mismo tiempo que se fomenta una comunidad profesional dentro de las escuelas, se establecen redes de apoyo entre docentes, se reconoce la relevancia de las relaciones entre docentes y estudiantes y se promueve el valor de la profesión, son elementos clave para atraer a quienes abandonaron la profesión. Por último, el estudio sugiere que manejar las expectativas sobre las realidades de la carrera, especialmente dentro de las instituciones de formación docente, es un aspecto esencial para retener al profesorado novel (Harfitt, 2015).

Hacer de la docencia una profesión atractiva

La construcción y desarrollo de una profesión docente atractiva para todas las personas debe considerar la diversidad adoptando al mismo tiempo diversas estrategias para llegar a diferentes sectores al momento de contratar y retener al personal docente. Las políticas educativas que apoyan a personas procedentes de contextos subrepresentados a incorporarse a la docencia pueden contribuir a mejorar la equidad y los resultados de los sistemas educativos (Holt y Gershenson, 2015;

Harbatkin, 2021). Un cuerpo docente diverso beneficia a todas las personas, ya que puede incluir una amplia gama de conocimientos y perspectivas históricamente excluidos del aprendizaje formal (Ware *et al.*, 2022; Pesambili y Novelli, 2021). Las estrategias para hacer la profesión docente más atractiva pueden ser jurídicas, estructurales o institucionales, y pueden afectar a personas individuales, a grupos específicos o a todo el cuerpo.

Inclusión de género

Los sistemas necesitan un cuerpo docente equilibrado en cuanto a género que refleje a la comunidad en general. Las mujeres constituyen la gran mayoría del personal docente a nivel mundial (excepto en África Subsahariana), pero están subrepresentadas en determinadas materias y en los puestos directivos (Avolio *et al.*, 2020; Bergmann *et al.*, 2022). Si bien las razones de estas diferencias pueden variar (como se expone en el capítulo 3), algunos problemas comunes se derivan de los prejuicios de género, la falta de flexibilidad en los patrones de trabajo o las opciones de cuidado infantil disponibles, y de cuestiones de bienestar como la violencia de género o la falta de instalaciones de WASH (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2019; Haugen *et al.*, 2014; Internacional de la Educación, 2018).

Para apoyar la participación de las mujeres en la docencia y en puestos directivos escolares, los sistemas deben trabajar en el desarrollo de leyes que protejan a las mujeres de la violencia y garanticen sus derechos (como la licencia por maternidad), así como en el desarrollo de políticas más inclusivas en términos de género (CooperGibson Research, 2020; Education Support, 2021; Equipo Especial sobre Docentes, 2023b; Gromada y Richardson, 2021; Stromquist *et al.*, 2017). En países de renta alta, como Nueva Zelandia, Irlanda, Eslovaquia, Suiza y el Reino Unido, donde el costo del cuidado infantil representa más del 25 % del salario medio (Gromada y Richardson, 2021), los gobiernos podrían considerar subsidiar más la provisión de cuidado infantil para que las mujeres puedan así regresar a la docencia.

Algunos países han implementado cuotas de género o planes de apoyo a las mujeres para que ocupen puestos directivos en la educación. Un ejemplo es una iniciativa en Austria, que tiene como objetivo promover a las mujeres a puestos directivos en el sector público, incluidas las escuelas. Cada departamento federal debe desarrollar

un Plan de Promoción de la Mujer, que examine los niveles actuales del personal y desarrolle un plan de formación futuro diseñado para eliminar la escasez de mujeres en puestos directivos (OCDE, 2019c). Otras herramientas pueden ayudar a los sistemas a adoptar un enfoque más personalizado a la hora de evaluar su personal docente o tomar decisiones de contratación. El Índice de Instituciones Sociales y Género (SIGI, por su sigla en inglés) de la OCDE, por ejemplo, documenta la discriminación contra las mujeres en los ámbitos social y económico en una escala del 1 al 100 para cada país (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2019). Otros ejemplos incluyen el conjunto de herramientas del Instituto Internacional de la UNESCO para el Fortalecimiento de Capacidades en África (IICBA, por su sigla en inglés), para la construcción de una educación con perspectiva de género y una guía del Foro de Educadoras Africanas (FAWE, por su sigla en inglés), para una pedagogía con perspectiva de género. Ambos recursos ofrecen herramientas para ayudar a gestores y autoridades educativas a incluir la perspectiva de género en la selección y contratación de personal, así como en la retención y promoción (Instituto Internacional de la UNESCO para el Fortalecimiento de capacidades en África, 2020; FAWE, 2018).

Además, los enfoques comunitarios son un método prometedor para alentar a las mujeres a dedicarse a la docencia y, al mismo tiempo, apoyar la educación de las niñas. Los programas comunitarios pueden ser especialmente importantes en contextos singulares o de crisis. Por ejemplo, la crisis humanitaria en Afganistán sigue impidiendo a muchas niñas y mujeres acceder a la educación y al empleo (UNESCO, 2023g). Desde 2022, la UNESCO estima que a más de un millón de niñas se les ha impedido asistir a la escuela secundaria en el país (UNESCO, 2023g). Para combatir esta exclusión, la UNESCO ha trabajado con socios para desarrollar

un Plan de Preparación y Respuesta Multinacional, que incluya iniciativas de apoyo a niñas y mujeres (*ib.*). Esto incluye el programa comunitario de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos, en el que el profesorado imparte educación básica en alfabetización y habilidades numéricas en sus hogares (UNESCO, 2023a; UNESCO, 2023e). Este profesorado recibe formación y certificación a través de un programa de formación organizado por la UNESCO en colaboración con ONG locales. Hasta el momento, más de 25 000 participantes han sido parte del programa, de los cuales alrededor del 60 % son mujeres y niñas adolescentes (UNESCO, 2023e).

Se estima que, desde 2022, a más de un millón de niñas se les ha impedido asistir a la escuela secundaria en Afganistán. Las iniciativas comunitarias con docentes especialmente formados han intentado llenar esta brecha, llegando a más de 25 000 participantes, de los cuales aproximadamente el 60 % son mujeres. Apoyar la educación de las niñas y las mujeres es un paso crucial para alentar a las mujeres a ejercer la docencia.

Por otra parte, los hombres están subrepresentados en los niveles educativos inferiores, ya que a menudo se considera que es un trabajo de mujeres debido a los prejuicios de género y a las normas culturales (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2019). Por tanto, los sistemas también deben desarrollar estrategias para aumentar la presencia de

docentes hombres en los niveles educativos inferiores. Por ejemplo, Alemania instituyó campañas costosas para contratar hombres en puestos de docentes de primera infancia (MenTeach, 2012; Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2020a). Aunque este esfuerzo duplicó con creces el número de hombres trabajando en la primera infancia durante más de una década de aplicación (del 3,1 % en 2006 al 6,6 % en 2019), las mujeres aún constituían más del 93 % de este cuerpo docente (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2020a). En 2013, la Dirección Nacional de Educación de Suecia inició una campaña nacional destinada a motivar a los hombres para que se dedicaran al cuidado y educación de la primera infancia. Del mismo modo, entre 2008 y 2011, la comunidad flamenca de Bélgica destinó fondos para atraer a grupos subrepresentados a la profesión docente, en particular a hombres, personas de origen inmigrante y personas con discapacidad (OCDE, 2015).

Los docentes hombres desempeñan un papel clave en el desarrollo psicológico y social de niños y niñas (McGrath y Van Bergen, 2017), así como en la configuración de las dinámicas que favorezcan la igualdad de género en el conjunto de la sociedad (Moosa y Bhana, 2017). Sin embargo, la evidencia disponible es limitada para demostrar que únicamente el género del profesorado afecta los resultados de aprendizaje de los niños. No obstante, las políticas destinadas a mejorar el equilibrio de género en el personal docente, junto con los esfuerzos para aumentar su diversidad étnica, pueden contribuir a contrarrestar el desinterés de los niños y a los objetivos más amplios de justicia social e igualdad de género (UNESCO, 2022c).

Docentes pertenecientes a minorías y migrantes

Docentes procedentes de grupos minoritarios o migrantes pueden servir como modelos a seguir para estudiantes de orígenes similares (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2020b). La población estudiantil perteneciente a grupos minoritarios se beneficia con la presencia de docentes que comparten su origen étnico, racial, lingüístico o cultural. Sin embargo, el profesorado perteneciente a minorías y migrantes tiene un mayor riesgo de abandono que sus colegas y puede enfrentarse a discriminación directa e indirecta (Comisión Europea, 2016; Ingersoll *et al.*, 2019; Carver-Thomas, 2018). Para abordar este problema, algunos sistemas han desarrollado programas que apuntan específicamente a contratar docentes migrantes o pertenecientes a minorías y les ofrecen apoyo adicional. Por ejemplo, iniciativas

de residencia docente en los Estados Unidos buscan mejorar la retención entre grupos subrepresentados asociando a docentes noveles con mentores altamente experimentados en escuelas de altas necesidades. El profesorado novel suele recibir apoyo financiero o ayuda para la matrícula a cambio de comprometerse a trabajar durante varios años en el distrito tras completar el programa. Las investigaciones han revelado que estas iniciativas atraen a la profesión a más docentes de grupos subrepresentados y mejoran sus tasas de retención (Carver-Thomas, 2018).

En Ecuador se lanzó un programa que también se centró en atraer a grupos subrepresentados a la docencia en zonas desatendidas, contribuyendo así a la creación de un

cuerpo docente profesionalmente estable y cualificado. Para lograrlo, el Gobierno lanzó la iniciativa Quiero ser Maestro Intercultural Bilingüe. Puesta en marcha en 2020, la iniciativa se enfocó en atraer a docentes bilingües que dominaran las lenguas indígenas para que postularan a escuelas con problemas de dotación de personal que ofrecen programas de educación intercultural bilingüe. Debido a la falta de docentes permanentes, estas escuelas deben recurrir a personal temporal, lo que provoca inestabilidad, deterioro de las condiciones laborales e ineficacia en la docencia (Bocarejo *et al.*, 2022). Para sensibilizar sobre la iniciativa entre la población docente, se llevaron a cabo esfuerzos de comunicación y difusión. Por ejemplo, se emitieron comunicados por radio, describiendo la iniciativa en zonas con alto porcentaje de población indígena, y el Ministerio de Educación, con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, contactó a docentes mediante correo electrónico y servicios de

mensajería de texto para asegurarse de que recibieran información sobre las etapas del proceso durante la pandemia. Los mensajes les recordaban que tal vez no serían asignados a ninguna de las cinco escuelas seleccionadas y los invitaba a considerar la posibilidad de ser asignados a una escuela en la que fuera difícil encontrar personal. La evaluación indicó que aumentó el número total de solicitantes para las escuelas difíciles de dotar de personal (Bocarejo *et al.*, 2022). Sin embargo, la certificación y distribución de docentes con dominio en lenguas indígenas enfrentó dificultades a lo largo del proceso, ya que algunos fueron asignados a escuelas con lenguas indígenas diferentes. Además, asegurar la pertinencia cultural y curricular en las evaluaciones docentes planteó desafíos y, a pesar de los esfuerzos, algunas vacantes remotas y dispersas tuvieron pocas solicitudes (*ib.*).

Docentes con discapacidades

La investigación ha demostrado que contratar personas con discapacidades puede tener beneficios positivos, tanto para las personas empleadas como para quienes las emplean (Lindsay *et al.*, 2018). Sin embargo, una vez en la profesión, el profesorado con discapacidades puede enfrentarse a aislamiento en el trabajo (Ware *et al.*, 2022). Además, su motivación para permanecer en la profesión puede disminuir si carecen de apoyo o se enfrentan a una discriminación que los prive de la igualdad de oportunidades a la que tienen derecho y que prive al estudiantado de modelos y mentores esenciales (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2023).

Para combatir estos problemas, los sistemas pueden considerar desarrollar redes de pares y oportunidades de colaboración para que docentes con discapacidades se sientan más conectados con sus colegas. Además, las oportunidades de formación y desarrollo profesional para docentes, con y sin discapacidades, deben incorporar la inclusión para informar mejor al personal sobre cómo lograr entornos laborales inclusivos (Ware *et al.*, 2022; Neca *et al.*, 2022). Por ejemplo, un estudio realizado con docentes en Inglaterra reveló que aquellos con discapacidades a veces se sienten aislados en el trabajo (Ware *et al.*, 2022). El estudio sugería que las redes de docentes y una mayor formación para sus colegas sin discapacidades mejorarían las experiencias de docentes con discapacidades en el lugar de trabajo (Ware *et al.*, 2022).

Los sistemas y gobiernos también pueden tomar medidas positivas para alentar a las personas con discapacidades a ingresar a la profesión. Por ejemplo, el Gobierno de Nepal invita a las personas con discapacidad visual a unirse a la profesión docente como parte de su plan de acción afirmativa. Casi el 40 % de las personas con discapacidad visual que tienen títulos universitarios en Nepal trabajan como docentes en escuelas regulares. A pesar de los desafíos relacionados con el acceso a materiales en braille, el uso de ilustraciones y demostraciones en clase, o el mantenimiento del orden en el aula, la investigación encontró que tanto el alumnado como las autoridades directivas tenían percepciones positivas sobre estas y estos docentes (Lamichhane, 2015; Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2020b).

En Nepal, casi el 40 % de las personas con discapacidad visual con título universitario trabajan como docentes en escuelas regulares, lo que es percibido como positivo tanto por estudiantes como por autoridades directivas.

Mejorar la motivación del profesorado a través del aprendizaje permanente

Como parte del cambio hacia una profesión más profesionalizada y colaborativa, los programas de formación inicial docente (FID) y de desarrollo profesional deben reconocerse como ecosistemas de aprendizaje que apoyan el aprendizaje permanente para las y los educadores en diversos contextos. El personal docente puede dedicarse a la indagación, la investigación, la experimentación y la reflexión, y vincular el conocimiento teórico y práctico para abordar necesidades educativas diversas y emergentes, todo lo cual lo capacita para evaluar políticas y prácticas de manera crítica. Reflexionar sobre otros sistemas educativos y participar en investigaciones puede ayudar al profesorado

a identificar áreas de mejora. La disponibilidad de oportunidades de desarrollo profesional en diversos formatos (por ejemplo, microcredenciales, formales, no formales, cursos más cortos durante un período sostenido en lugar de cursos largos y eventuales, etc.) y métodos de ejecución (en línea, presencial, grupales), es crucial para garantizar la pertinencia y la flexibilidad que permita adaptarse a las cargas de trabajo del profesorado. Para facilitar este proceso, el personal docente también necesita apoyo y mentorías continuas de colegas con más experiencia y de la dirección escolar, especialmente al inicio de sus carreras.

Reformar la educación inicial docente

Es necesario enfatizar en la mentalidad de aprendizaje permanente desde el principio de la formación inicial del profesorado, ya que una preparación sólida se asocia con una mayor eficacia docente, y quienes tienen una mejor preparación tienen más probabilidades de permanecer en la profesión (Kini y Podolsky, 2016). La investigación ha demostrado que docentes noveles con una preparación amplia tienen el doble de probabilidades de permanecer en el aula que docentes con poca o ninguna preparación (*ib.*). Una FID efectiva debe garantizar que quienes opten por la docencia tengan conocimientos fundamentales pedagógicos y de la asignatura, proporcionar suficiente formación práctica o de campo para respaldar la teoría, alinearse con los currículos y con el contexto del sistema y promover la inclusión de la totalidad de aspirantes (como se analizó en la sección anterior) (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2019; Comisión de Educación, 2019). Para impartir mejor las habilidades que incidan en el crecimiento profesional continuo de las y los aspirantes a docentes en formación, la FID también debería incluir el desarrollo de habilidades, como el trabajo en equipo o el uso y generación de evidencia (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021; Naylor *et al.*, 2019). Sin embargo, la formación actual del profesorado a menudo no prepara adecuadamente. Por ejemplo, un elevado número de docentes no sienten que cuentan con la preparación para enseñar en aulas diversas, que pueden incluir estudiantes con diferentes capacidades o múltiples lenguas maternas (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2020b; Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021).

En 2014, Ghana inició un programa llamado Transforming Teacher Education and Learning, que apoya a todos los centros de educación en el país para desarrollar asociaciones más sólidas con las escuelas e instrucción práctica para docentes en formación.

Para preparar mejor a futuros docentes, los institutos de formación deberían asociarse y colaborar con las escuelas, para proporcionar durante la formación inicial lecciones prácticas y relevantes a quienes aspiran a esta labor (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021). Por ejemplo, Ghana inició en 2014 un programa llamado Transforming Teacher Education and Learning (transformar la formación y el aprendizaje del profesorado), T-TEL, que apoya a todos los centros de educación en el país para desarrollar asociaciones más sólidas con las escuelas e instrucción práctica para el futuro profesorado. Las revisiones del programa reportaron altos niveles de éxito en la creación de estas asociaciones y una mejora de la proporción de docentes principiantes que muestran competencia básica en desarrollo y gestión profesional⁸ del 1,6 % al 31,8 % en tres años escolares (T-TEL, 2018; Naylor *et al.*, 2019). En los Países Bajos (Reino de los), una iniciativa ha llevado a las escuelas y los institutos de FID a asociarse en el diseño, ejecución y evaluación de programas de FID. El Ministerio de Educación ha informado que este programa ha dado

⁸ Resultados basados en las observaciones del personal docente para determinar si cumple los estándares profesionales y se convierte en un colectivo profesional reflexivo y competente a partir de diez competencias fundamentales (T-TEL, 2018).

lugar a una “sólida cultura de colaboración, cooperación y conexión de la preparación con la práctica” y ha permitido a los institutos de FID, ofrecer un buen equilibrio entre teoría y práctica (OCDE, 2018d).

También es importante que las habilidades y los conocimientos adquiridos en los programas de FID se ajusten a las futuras oportunidades de formación y crecimiento profesional. De esta manera, los sistemas pueden desarrollar un continuo de aprendizaje permanente que tenga una progresión natural a lo largo de la carrera docente. Japón ha desarrollado un sistema de crecimiento profesional a través de un proceso conocido como estudio de lecciones. El proceso, generalmente, involucra a un equipo de docentes que examina un tema de lección específico en términos de los objetivos, la planificación e implementación de la lección, la observación y recolección de evidencia y, finalmente, mediante la reflexión y discusión (OCDE, 2018c). Las y los docentes en formación reciben instrucción sobre este proceso a lo largo de sus cursos universitarios, mientras que las escuelas lo incorporan en el procedimiento de inducción para docentes principiantes (*ib.*). Esto no solo proporciona consistencia a lo largo de la vida profesional docente, sino que también fomenta oportunidades de colaboración desde el momento en que un docente comienza su preparación inicial.

De cara al futuro, los sistemas tendrán que seguir desarrollando la carrera docente y los programas de FID para abordar mejor los problemas modernos, asegurando su pertinencia y atrayendo aspirantes de calidad. La juventud actual tiende a inclinarse hacia empleos que abordan cuestiones significativas para ella y que se alinean con objetivos más amplios. Temas

como la ecología, los derechos humanos, la ciudadanía y la educación para la paz pueden contribuir a mantener el interés de futuros docentes y estimular su motivación altruista. Por ejemplo, grupos de discusión en universidades de Armenia, Austria, Brasil, Colombia e India revelaron que sus estudiantes deseaban seguir carreras que coincidieran con sus valores, especialmente en relación con la equidad, la inclusión y la diversidad (Teach for All, 2022). Otro tema que suele sensibilizar a la juventud es el desafío continuo del cambio climático. Los programas relacionados con la Educación para el Desarrollo Sostenible, como la Alianza para una Educación Verde de la UNESCO, buscan desarrollar nuevos métodos de educación transformadora mediante la incorporación de prácticas sostenibles en las escuelas, el currículo, la formación de docentes y las comunidades (UNESCO, 2024). Este tipo de iniciativa no solo se centra en un tema de gran importancia, sino que también permite al profesorado ampliar sus formas de enseñanza para incluir pedagogías de cooperación, acercamiento a la comunidad, aprendizaje-servicio e investigación-acción. La nueva Recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Comprensión Internacional, la Cooperación, las Libertades Fundamentales, la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible destaca el papel del profesorado para promover estos objetivos educativos y las transformaciones pedagógicas necesarias para garantizar la seguridad, la salud y el bienestar del profesorado y el personal educativo, así como el apoyo y desarrollo de las capacidades necesarios para que el personal docente mejore su desarrollo profesional, pedagógico y didáctico, y su capacidad para dirigir y participar en la investigación educativa (UNESCO, 2024).

Aprovechar la tecnología como parte del aprendizaje permanente

Quizá ningún tema ilustre mejor la importancia del proceso de aprendizaje permanente del profesorado que la rápida aparición y cambios de las innovaciones tecnológicas, como las tecnologías digitales y los sistemas de IA.

La tecnología puede ser importante para el cuerpo docente en varios aspectos: facilita su propia formación inicial y continua y las oportunidades de colaboración (como se muestra más adelante en este capítulo), así como mejora las oportunidades de enseñanza y aprendizaje en el aula. Sin embargo, el uso adecuado de las nuevas tecnologías requiere de un apoyo y formación integral para docentes, así como una adecuada contextualización (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2023a; Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo e Internacional de la Educación, 2023). En resumen,

el profesorado necesita tener una buena formación y preparación para aprovechar los posibles beneficios del uso de la tecnología.

En el contexto del panorama educativo de Egipto, han surgido ejemplos de utilización de la tecnología digital tanto en la formación de docentes como en su preparación para desarrollar competencias tecnológicas en el estudiantado. Professional Academy for Teachers (academia profesional para docentes) constituye la primera plataforma gubernamental integrada para docentes de Egipto, diseñada para mejorar y respaldar el desarrollo profesional del profesorado a través de cursos talleres y recursos en línea (Professional Academy for Teachers, 2021). Incluye procedimientos para formar y

acreditar a formadores principales, desarrollar paquetes de formación y cualificar a docentes para obtener certificados de acuerdo con los estándares pertinentes. Recientemente se estableció una colaboración significativa con el proyecto Egypt Workforce (fuerza laboral de Egipto), financiado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por su sigla en inglés) (Ministerio de Educación y Educación Técnica de Egipto, 2022). El proyecto tiene como objetivo apoyar e implementar actividades relacionadas con el desarrollo profesional docente de educación técnica para desarrollar paquetes de formación y cualificar a docentes para obtener certificados de acuerdo con los estándares pertinentes (Ministerio de Educación y Educación Técnica de Egipto, 2022). También se enfoca en preparar a docentes de educación técnica para dotar al estudiantado de las competencias necesarias para una integración efectiva en el mercado laboral.

La pandemia de COVID-19 puso de relieve la cuestión de integrar tecnologías como la IA en los programas de formación de docentes. Esta aceleró la adopción de tecnologías digitales en la educación, destacando el papel potencial de la IA en la reconfiguración de la enseñanza y el aprendizaje. En respuesta, la UNESCO está preparando actualmente un marco de competencias en IA para docentes, sobre la base de su Marco de competencias para docentes en materia de TIC (UNESCO, 2018c), que se basa en los principios de los derechos humanos, está impulsado por el imperativo de salvaguardar la dignidad humana y la privacidad, y pretende potenciar la acción humana (UNESCO, 2018c). Este marco, que se presentará en 2024 y del que se espera que proporcione una guía mundialmente reconocida sobre este tema, subraya la importancia de fomentar las competencias en IA entre el profesorado, al tiempo que hace hincapié en los principios éticos y el uso responsable de la IA. Este marco se alinea con la Recomendación de la UNESCO sobre la Ética de la Inteligencia Artificial (UNESCO, 2021c), fomentando un enfoque holístico de la educación en IA que esté bien fundamentado en consideraciones éticas.

Países como Finlandia y la República de Corea han logrado avances destacados en la incorporación de la educación en IA en la formación docente, al tiempo que ofrecen valiosas perspectivas para navegar por las oportunidades y riesgos asociados a este esfuerzo transformador. En Finlandia, el Laboratorio de Experimentación del Centro de Innovación de la Agencia Nacional Finlandesa para la Educación (OCED y OPSI, 2023) dotó a las y los educadores de conocimientos y competencias en IA para aprovechar las herramientas y las plataformas impulsadas por IA con el fin de mejorar las experiencias de enseñanza y aprendizaje. El enfoque de Finlandia no solo abordó

las necesidades inmediatas del profesorado durante la pandemia, sino que también lo preparó para prosperar en un panorama educativo digitalmente desarrollado. La República de Corea reconoció tanto las promesas como los riesgos asociados a la integración de la IA en la educación (Lee y Lee 2023). A través de iniciativas como AI Smart School (escuela inteligente IA), la República de Corea preparó a sus docentes para aprovechar la IA en el aprendizaje personalizado, el análisis de datos y la gestión del aula. Sin embargo, el enfoque de la República de Corea también subrayó la importancia de un marco de decisión equilibrado. El país priorizó no solo las habilidades técnicas, sino también las prácticas éticas y responsables de la IA, asegurando que el profesorado estuviera bien preparado para navegar por los dilemas éticos y las preocupaciones sobre la privacidad de los datos que puede implicar la adopción de la IA.

La Estrategia de Inteligencia Artificial del Gobierno Federal de Austria incluye la integración de habilidades digitales y temas relacionados con la IA en los programas de formación docente en instituciones de educación superior. Además, la estrategia indica que la IA debe ser utilizada por docentes y estudiantes para la individualización e innovación didáctica en todo el sistema educativo (Ministerio Federal de Acción Climática, Medio Ambiente, Energía, Movilidad, Innovación y Tecnología de Austria, 2021). En China, un sistema de investigación docente utiliza la IA para recopilar y analizar el comportamiento del profesorado basado en el reconocimiento de voz, cuerpo, rostro y ubicación. Este proceso desarrolla un análisis visualizado de la enseñanza en el aula que puede proporcionar retroalimentación al docente y permitir la investigación continua en la docencia (Yang, 2022). Esto se alinea con el plan de acción sobre IA de 2018 del Ministerio de Educación, que tiene como objetivo apoyar a las universidades en la investigación y la innovación, así como aplicar la investigación futura al desarrollo y construcción de escuelas inteligentes (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2018).

Si bien la IA es una de las tecnologías más avanzadas para integrarse en los sistemas educativos, muchos países también se están enfocando en incorporar las TIC y las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En el aula, tales tecnologías tienen el potencial de permitir al profesorado interactuar mejor con sus estudiantes y ofrecer lecciones más dinámicas (UNESCO, 2023f). El juego como parte de las lecciones digitales puede apoyar el aprendizaje en ciencias, matemáticas e idiomas, mientras que las pizarras digitales inteligentes pueden mejorar las experiencias de aprendizaje visual, auditivo y táctil (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2023a). Por ejemplo, el Gobierno

tailandés implementó la iniciativa One Tablet Per Child (una tableta por niño/niña) y ha distribuido tabletas a las escuelas en todo el país. Al mismo tiempo, ha incorporado conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido en la formación inicial y continua del profesorado, con el fin de prepararlo mejor en el desarrollo de estrategias didácticas que integren la tecnología (UNESCO, 2023f).

A través de la iniciativa AI Smart School, la República de Corea ha preparado a sus docentes para aprovechar la IA en el aprendizaje personalizado, el análisis de datos y la gestión del aula, al tiempo que da prioridad a las prácticas éticas y responsables en el uso de la IA.

Al mismo tiempo, los datos sobre la efectividad general de la tecnología para estudiantes y docentes en el aula siguen siendo contradictorios. Por ejemplo, durante la pandemia

de COVID-19 el aprendizaje en línea pareció tener un efecto particularmente adverso en el alumnado joven (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2023a). Más allá de cierto umbral, la tecnología también puede aumentar la distracción e incluso disminuir el compromiso estudiantil (*ib.*). Aunque el personal docente en Tailandia se mostró en general a favor de la iniciativa mencionada, los problemas de conectividad hicieron que a menudo las y los estudiantes tuvieran que usar tabletas sin conexión a internet (UNESCO, 2023f). Otros problemas se derivan de la falta de formación docente adecuada en materia de TIC (Darling-Hammond y Hylér, 2020). Proporcionar tecnología al profesorado sin la formación o la conectividad adecuadas puede simplemente aumentar los niveles de frustración y estrés. Por tanto, quienes planifican y dirigen las políticas educativas deben sopesar cuidadosamente los planes para integrar la tecnología en los sistemas, con el fin de que se adapten mejor a las necesidades, habilidades y accesibilidad de docentes y estudiantes.

Desarrollo profesional continuo: una perspectiva de aprendizaje permanente

El profesorado en formación que comienza su carrera no es el único que necesita apoyo y desarrollo: también el resto de las y los docentes en todas las etapas de su carrera debería tener acceso a oportunidades de desarrollo profesional de calidad. Esto se alinea con la visión de convertir el desarrollo profesional en un proceso continuo de aprendizaje permanente que vincule la formación inicial, los programas de inducción y mentoría, y el DPC a lo largo de la carrera docente (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021). La investigación también ha demostrado que ofrecer oportunidades continuas de aprendizaje profesional de la manera señalada puede mejorar la motivación y el bienestar del profesorado (Comisión de Educación, 2019).

El personal docente de distintas asignaturas o en distintas etapas de su carrera puede necesitar opciones de desarrollo profesional muy diferentes para adaptarse mejor a sus necesidades. Además, es posible que el profesorado que ejerce en zonas rurales o remotas no pueda acceder fácilmente a las sesiones presenciales de desarrollo profesional que se realizan en lugares más poblados. Ante todas estas necesidades y situaciones diversas, quienes planifican y son responsables de las políticas docentes deben estudiar la mejor manera de garantizar que las oportunidades de DPC puedan estar disponibles para el profesorado, de manera gratuita y dentro del horario laboral para mantener su compromiso, y se adapten a su situación particular.

Un aspecto clave del DPC, implica asegurar que el profesorado esté comprometido y participe en las sesiones de formación. La investigación ha demostrado que las personas adultas aprenden mejor cuando participan activamente y buscan objetivos que mejoren su desempeño en lugar de simplemente leer o escuchar de manera pasiva el trabajo u observaciones de otros (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2019; Naylor *et al.*, 2019). Al aplicarlo al DPC, este tipo de formación activa se puede lograr mejor mediante talleres, modelados de roles o sesiones de mentoría, especialmente dentro de la propia escuela. Por ejemplo, un programa en el estado brasileño de Ceará proporcionó retroalimentación de referencia y mentoría de expertos para mejorar el desempeño docente. El profesorado respondió positivamente a lo largo del programa, con mejoras significativas en los resultados de aprendizaje del estudiantado (Bruns *et al.*, 2017). Al integrar este tipo de desarrollo profesional menos formal en la escuela de manera regular, los sistemas pueden ayudar a establecer una cultura de aprendizaje continuo y que forme parte de las rutinas cotidianas del personal docente.

El desarrollo de sistemas de aprendizaje combinados que integren oportunidades de desarrollo profesional presenciales y en línea ofrece opciones prometedoras adicionales, especialmente para docentes en entornos remotos (Cilliers *et al.*, 2021; McAleavy *et al.*, 2018; Comisión de Educación, 2019). Por ejemplo, una red de docentes en línea en Lituania llamada iKlasė ha crecido desde una

sola entrada de blog hasta más de 2400 miembros en sus primeros 10 años de existencia. Sus integrantes comparten información pertinente sobre las necesidades y los programas de aprendizaje profesional, y también amplían sus actividades al ofrecer talleres y seminarios informales (Vuorikari, 2019). La plataforma eTwinning de la Unión Europea ofrece oportunidades de aprendizaje profesional en línea, como cursos y eventos, pero también facilita encuentros presenciales tanto a nivel nacional como internacional (Vuorikari, 2019).

Las microcredenciales ofrecen otra manera innovadora en la que los sistemas pueden mejorar la pertinencia del desarrollo profesional del personal docente. Básicamente, la microcredencial o microacreditación consiste en un conjunto de sesiones de desarrollo profesional que permiten al personal docente aprender nuevas habilidades, recibir retroalimentación de evaluación, dominar un nuevo tema y obtener reconocimiento profesional (DeMonte, 2017). Las microcredenciales de calidad pueden permitir al profesorado personalizar su aprendizaje permanente al tiempo que proporciona investigaciones actualizadas y evidencia sobre los impactos del tema seleccionado (Tooley y Hood, 2021). Aunque las evaluaciones cuantitativas a gran escala siguen siendo escasas, las y los docentes participantes han entregado retroalimentación positiva sobre este tipo de formación en los Estados Unidos (DeMonte, 2017; Acree, 2016). Una evaluación de quienes participaron reveló que aplicaron directamente las habilidades aprendidas a la práctica en el aula y que el 97 % quería obtener microcredenciales adicionales (Acree, 2016).

Las microcredenciales de calidad pueden permitir al profesorado personalizar su trayectoria de aprendizaje permanente, al tiempo que proporciona investigaciones actualizadas y evidencia sobre los impactos del tema seleccionado. En los Estados Unidos, una evaluación de quienes participaron reveló que aplicaron directamente las habilidades aprendidas a la práctica en el aula y que el 97 % quería obtener microcredenciales adicionales.

Para cualquier aprendizaje y formación profesional es necesario que exista algún tipo de seguimiento, evaluación y planificación continua basado en los resultados y efectos actuales (Boeskens *et al.*, 2020; OCDE, 2020d; Comisión de Educación, 2019; Research Partnership for Professional Learning, 2021). De esta manera, los sistemas pueden mantener los resultados del aprendizaje del estudiantado en primer plano al considera cómo abordar el aprendizaje profesional del personal docente. Por ejemplo, en Kenya, formadores de docentes recibieron tabletas con un software preinstalado, que les permitió realizar fácilmente observaciones estandarizadas en el aula y proporcionar mejor retroalimentación. Estos datos, combinados con los índices de fluidez de un grupo de estudiantes seleccionado al azar, permite a quienes realizan las tutorías actualizar su enfoque de formación y adaptar el aprendizaje profesional directamente a las necesidades docentes (McAlevy *et al.*, 2018). Al desarrollar este tipo de ciclo de aprendizaje continuo, que se actualiza constantemente según los resultados, los sistemas pueden mantener el desarrollo profesional fresco y pertinente a lo largo de la carrera del personal docente.

Fomentar la profesionalización docente

Para desarrollar la carrera docente siguiendo la visión colaborativa e innovadora del nuevo contrato social para la educación, se requiere cierto nivel de profesionalización. Es probable que el personal docente que trabaja con contratos temporales o en sistemas y escuelas que carecen de rendición de cuentas o vías profesionales efectivas también se enfrente a dificultades

para establecer relaciones colaborativas, generar conocimiento y participar en la toma de decisiones. Los sistemas educativos disponen de diversas opciones para seguir potenciando la profesionalización de la profesión docente, lo que contribuye a mejorar su estatus, aumentar la retención y reducir el abandono.

Cualificación y certificación del personal docente

Los marcos de cualificación juegan un papel importante en la definición de la profesionalidad y los conocimientos del profesorado. Al establecer estándares mínimos, los sistemas pueden elevar el estatus del personal docente cualificado y, a su vez, la profesionalización de la carrera docente. Por ejemplo, el Marco Africano de Cualificación del Profesorado fomenta la elevación de los requisitos mínimos para ingresar a la profesión a una formación docente de nivel universitario, entre otras medidas significativas (Unión Africana, 2019). Otra iniciativa influyente es la CINE-T, desarrollada

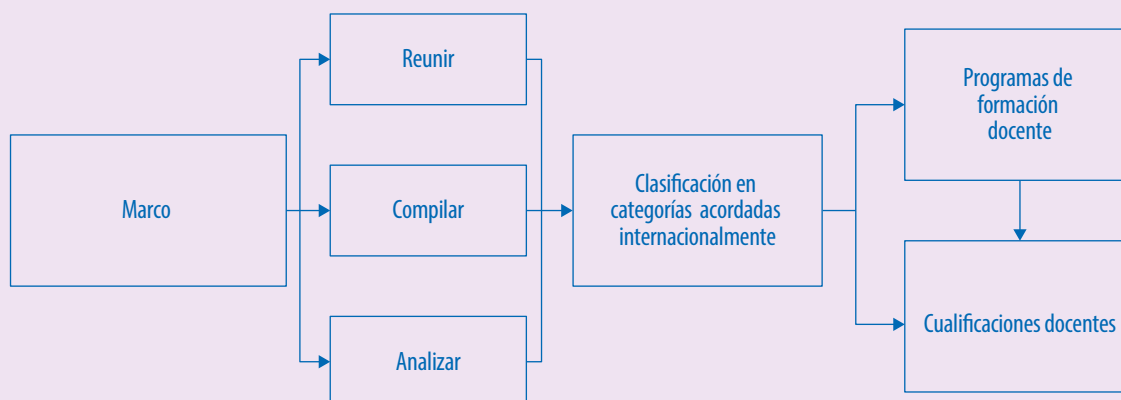
por el UIS, que establece un marco para reunir, compilar y analizar estadísticas comparables a nivel internacional, sobre programas de formación docente y las cualificaciones docentes correspondientes (véase el cuadro 5.1). Esto cubre una brecha clave en materia de datos comparables internacionalmente, ya que el seguimiento actual se basa en estándares nacionales variables. La CINE-T también contribuirá a explorar la posibilidad de establecer un estándar mínimo mundial para las cualificaciones del personal docente (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2022a).

Cuadro 5.1. Clasificación Internacional Normalizada de Programas de Formación de Docentes (CINE-T)

Para aumentar la proporción de personal docente cualificado, es esencial poder monitorear y comparar su nivel de cualificación a nivel nacional, regional e internacional. Sin embargo, dado que los datos actuales sobre la formación y las cualificaciones del profesorado, como el Indicador 4.c.1 del ODS 4 sobre la proporción de docentes que han recibido al menos la formación mínima organizada, se basan en estándares nacionales, no existe un método internacionalmente comparable para hacerlo.

Para remediarlo, el UIS ha desarrollado la CINE-T (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2022). Se trata de un marco para reunir, compilar y analizar estadísticas comparables a nivel internacional sobre los programas de formación docente y las cualificaciones relacionadas (véase el gráfico 5.1). Esta nueva clasificación se basa en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012), que sirve para clasificar los programas educativos y las cualificaciones docentes correspondientes por niveles y campos educativos, y la complementa.

Gráfico 5.1. Marco para la Clasificación Internacional Normalizada de Programas de Formación de Docentes (CINE-T)



La CINE-T se aplica en cinco dimensiones:

- Nivel educativo de la cualificación al completar el programa de formación de docentes, por ejemplo, secundaria, postsecundaria, no terciaria, terciaria.
- Nivel de enseñanza objetivo del programa de formación de docentes (desde preescolar hasta segundo ciclo de secundaria).
- Nivel educativo mínimo exigido para ingresar al programa de formación de docentes.
- Duración teórica del programa de formación de docentes.
- Proporción de práctica docente, que es la relación entre la duración del componente basado en el trabajo (en la escuela) del programa de formación de docentes y la duración total del programa.

Se espera que la CINE-T contribuya a los esfuerzos mundiales para aclarar las definiciones de docentes capacitados y cualificados mediante una mejor disponibilidad y calidad de los datos. Los datos obtenidos a través la CINE-T también ayudarán a explorar la viabilidad de desarrollar un estándar mínimo mundial para las cualificaciones docentes, que podría utilizarse junto con los estándares nacionales utilizados actualmente para el seguimiento.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2022

Del mismo modo, es fundamental que los países desarrollen estándares de calidad para monitorear y controlar los programas de certificación o licenciatura del profesorado. Por ejemplo, la acreditación de las instituciones de educación docente, destinada a mejorar la calidad de la formación,

comenzó gradualmente en varios sistemas de América Latina a partir de principios de los años 2000. Actualmente, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú utilizan extensamente, tanto la acreditación institucional como la de programas pedagógicos. En cuanto a la calidad de la educación docente,

en Argentina, Chile, Colombia, Perú y México, la evaluación de la calidad de la formación docente se realiza de manera indirecta a través de exámenes externos de los conocimientos sobre los contenidos de las asignaturas y el conocimiento pedagógico. Estos resultados ayudan a identificar áreas que necesitan mejoras dentro de las diversas especializaciones de la educación docente (Voisin y Ávalos-Bevan, 2022).

Además, bajo la iniciativa Teach for Tomorrow (enseñar para el mañana), el Ministerio de Educación y Educación Técnica de Egipto colabora activamente con la USAID para dar forma, implementar y supervisar la evolución del sistema de desarrollo profesional docente. Esta asociación estratégica implica el diseño conjunto de los primeros estándares docentes del país, que detallan minuciosamente las habilidades y competencias necesarias para el éxito del profesorado de primaria. Además, el programa participa activamente en la formulación de un modelo integral de certificación y licenciatura docente. Junto con estos elementos fundamentales, Teach for Tomorrow encabeza la creación de una estructura innovadora de incentivos que reconoce y recompensa al personal docente en función del desempeño demostrado. A través de estos esfuerzos multifacéticos, el programa pretende elevar la calidad de la educación al dotar al profesorado de las habilidades, certificaciones y motivación necesarias para sobresalir en sus funciones vitales dentro del sistema educativo (USAID, 2020).

Los programas de certificación alternativos o la incorporación de docentes por contrato y comunitarios, podrían ser una respuesta para revertir la escasez de docentes a corto plazo (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2020; UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2019; OCDE, 2019d). Sin embargo, estas prácticas también pueden crear una escasez de docentes cualificados si la calidad de estos programas y de aspirantes no se supervisa o se regula de cerca. Un enfoque más efectivo a largo plazo puede consistir en ofrecer oportunidades para salir de un contrato a plazo fijo y pasar a un cuerpo docente permanente. Los países utilizan diversas estrategias para

ello, como exigir títulos universitarios o formación avanzada, ofrecer un proceso de solicitud competitivo o permitir que las y los docentes por contrato se integren al servicio público después de un período establecido (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2020).

Existen numerosos ejemplos de oportunidades que se han desarrollado para que el personal por contrato acceda a puestos permanentes. Esta práctica se ha observado en África, donde algunos países ofrecen vías alternativas de acceso a la profesión mediante la formación en el empleo para docentes por contrato y voluntarios (Bengtsson, de próxima publicación). México regularizó a 800 000 docentes por contrato que pudieron optar a puestos permanentes tras seis meses en el trabajo (Internacional de la Educación, 2023a). Medidas similares se tomaron en Burkina Faso (Nagnon, de próxima publicación) e Indonesia (véase el cuadro 5.2) para integrar a las y los docentes por contrato en el servicio público. En Camerún, el personal por contrato recibe un salario mensual básico equivalente a dos tercios de lo que recibe el personal del sector público. Tienen derecho a diversas bonificaciones, asignaciones, ascensos de escalafón cada dos años y una pensión de jubilación, beneficios similares a los disponibles para quienes son parte del servicio público, mientras realizan tareas similares bajo condiciones comparables (Abdourhaman, de próxima publicación).

Un enfoque a largo plazo para abordar la escasez de docentes puede ser ayudar al personal por contrato a transitar de puestos temporales a permanentes. México regularizó a cerca de 800 000 docentes por contrato, que pudieron optar a puestos permanentes tras seis meses en el trabajo.

Cuadro 5.2. Regularización del personal docente por contrato en Indonesia

En el 2020, el Gobierno de Indonesia inició una reforma significativa en el sector educativo, al introducir un nuevo esquema de empleo llamado Aparatur Sipil Negara Pegawai Pemerintah dengan Perjanjian Kerja (ASN PPPK). Este esquema tenía como objetivo abordar el problema del profesorado por contrato, proporcionándole mejores puestos, beneficios y seguridad laboral. Bajo el sistema ASN PPPK, las y los docentes por contrato son incorporados como funcionarios públicos. De hecho, en 2021, el Gobierno anunció su intención de crear un millón de puestos de empleados gubernamentales por contratos (PPPK) disponibles para docentes de todas las edades (Secretaría del Gabinete de la República de Indonesia, 2021).

Esta iniciativa tenía por objeto mejorar la calidad de la educación en Indonesia, motivando y conservando al profesorado cualificado en la profesión. Al otorgar un mejor estatus, el Gobierno buscaba atraer a más personas para que siguieran carreras docentes, lo que en última instancia mejoraría el sistema educativo en general. La contratación se basa en el análisis de las necesidades de personal docente y es dirigido tanto por el Gobierno nacional como por cada región y escuela. La necesidad de disponer de docentes por contrato está determinada por la escasez de docentes cualificados en una asignatura o área específica. A partir de los resultados de este análisis, el Gobierno proporciona pautas para la contratación de docentes por contrato en cada región.

La fase inicial del proceso de contratación comenzó en 2020 con el anuncio de vacantes y criterios de elegibilidad para que las y los docentes por contrato se convirtieran en ASN PPPK o docentes gubernamentales. El Gobierno llevó a cabo un riguroso proceso de selección para asegurar la elección de aspirantes con cualificaciones. En 2021, el Gobierno continuó el proceso de contratación organizando exámenes escritos y entrevistas para las y los postulantes aptos. Estas evaluaciones tenían como objetivo evaluar los conocimientos, habilidades y aptitudes del personal solicitante. En 2022, se lograron avances significativos en la incorporación de docentes por contrato como funcionarios públicos, ya que las y los postulantes exitosos de las etapas anteriores se sometieron a una verificación adicional de sus documentos y exámenes médicos para asegurar su autenticidad y elegibilidad.

Entre 2021 y 2022 hubo hasta 544 000 postulantes que obtuvieron un empleo gubernamental bajo este esquema y ocuparon puestos vacantes como docentes cualificados en todo el país (ANTARA News, 2023). Estas cifras solo cubrieron entre el 23 % y el 33 % de la asignación. A partir de 2023, el proceso de contratación está en curso, y la etapa final se centra en el nombramiento y asignación del personal en sus respectivos puestos permanentes. El Gobierno está trabajando activamente en la colocación de docentes ASN PPPK en diversas escuelas de todo el país con personal docente cualificado.

Estándares de enseñanza, sistemas de rendición de cuentas y evaluaciones

Los sistemas de rendición de cuentas pueden ser un aspecto clave para mejorar la profesionalización de la carrera docente, pero también pueden actuar como una especie de arma de doble filo para los sistemas con el potencial de afectar el atractivo de la profesión tanto de manera positiva como negativa. Mientras que algunos países tienen sistemas de apoyo y no punitivos, que pueden fomentar la profesionalización y apoyar al personal docente, otros emplean medidas estrictas de rendición de cuentas que han demostrado impactar negativamente la contratación y la retención de docentes (Perryman y Calvert, 2020). Al mismo tiempo, y como se destaca en el capítulo 3, los sistemas necesitan encontrar el equilibrio adecuado, ya que una supervisión y rendición de cuentas insuficientes,

pueden hacer que el profesorado se sienta poco valorado. Las prácticas observadas en los sistemas educativos exitosos tienden a involucrar mecanismos de rendición de cuentas profesionales y participativos en los cuales las y los docentes comparten ideas y reciben retroalimentación de sus pares para estimular la motivación autónoma (IIPE UNESCO, 2019). Un ejemplo es el Marco Global de Estándares Profesionales de Enseñanza, desarrollado conjuntamente por la IE y la UNESCO, que consta de diez estándares respaldados por doce principios y organizados en torno a tres dominios principales: conocimiento y comprensión docente, práctica docente, y relaciones docentes. Su implementación hace hincapié en el papel fundamental del juicio profesional y en el aumento de su estatus profesional para mejorar

la reputación de la profesión docente (Internacional de la Educación y UNESCO, 2019). Mientras que muchos sistemas recurren a sistemas de rendición de cuentas del profesorado que se basan en pruebas de alto riesgo y en las puntuaciones de los exámenes del estudiantado, los datos del PISA de 2015 de 50 países mostraron una correlación negativa entre la rendición de cuentas basada en pruebas y la disposición del estudiantado altamente cualificado a convertirse en docentes (Han, 2018b). Además, un estudio realizado en más de cuarenta países de la OCDE estableció un vínculo entre el estrés y la rendición de cuentas (Jerrim y Sims, 2022). Así, los sistemas educativos pueden considerar diferentes métodos para utilizar los datos de los exámenes del estudiantado, y no solo como medio de evaluación sumativa del desempeño docente. En Finlandia, el único examen estandarizado es la prueba de ingreso a secundaria, pero las autoridades directivas no utilizan sus resultados para evaluar al profesorado. Por el contrario, se espera que este dirija su propio desarrollo personal, lo cual contribuye a su estatus como profesionales autónomos y reflexivos (Akiba *et al.*, 2023). En lugar de ser despedidas, las autoridades directivas de escuelas con dificultades, en Japón y Shanghai, reciben apoyo de quienes trabajan en escuelas más exitosas (Crehan, 2017). Otros sistemas han comenzado a cambiar sus métodos de rendición de cuentas, pasando de uno basado en la supervisión o resultados a sistemas de más apoyo, especialmente a nivel distrital o regional. La investigación resaltó el potencial de las jefaturas

de este “nivel intermedio” de los sistemas educativos para actuar como líderes pedagógicos y brindar apoyo al personal docente mediante la retroalimentación sobre la enseñanza, modelando métodos efectivos y apoyando el análisis y uso de los datos de evaluación (IIPE UNESCO *et al.*, 2020; Education Development Trust y IIPE-UNESCO, 2023). Al mismo tiempo, los sistemas de rendición de cuentas no deberían tolerar un desempeño o ética laboral deficiente por parte del profesorado; simplemente deberían hacer esfuerzos para desarrollar capacidades y proporcionar retroalimentación de manera “respetuosa y constructiva” (Comisión en Educación, 2019; IIPE UNESCO *et al.*, 2020). Por ejemplo, las reformas llevadas a cabo en Jordania en 2015 buscaron cambiar el papel de los supervisores del nivel intermedio, que pasaron de desempeñar una función de supervisión a proporcionar evaluaciones más formativas al personal docente. La revisión de un programa que formaba especialmente a supervisores en esta transición mostró mejoras en la confianza y motivación del profesorado (Education Development Trust y IIPE-UNESCO, 2023). En Colombia, el programa Escuela Nueva visualizó una nueva función administrativa para las autoridades de supervisión y de dirección de agrupaciones escolares, que pasó de ser de una función de control a una de apoyo técnico al profesorado. El análisis del programa mostró que esto sirvió de motivación para que el profesorado continuara innovando (IIPE UNESCO *et al.*, 2020; Colbert y Arboleda, 2016).

Trayectorias profesionales

La estructura de carrera es un pilar de la profesionalización docente, ya que se vincula con la motivación, el progreso, la estabilidad laboral y el desarrollo. Para impulsar aún más la profesionalización de la docencia, mejorar la motivación y fomentar la retención, muchos sistemas han comenzado a alejarse de los modelos de progresión profesional que aumentan los salarios en función únicamente de la antigüedad (escalas salariales únicas). En su lugar, estos sistemas utilizan escalafones profesionales en los que “las y los docentes asumen un nuevo estatus o rol después de cumplir con los estándares requeridos para hacerlo, reflejándose su salario en la nueva posición” (IIPE UNESCO, 2019).

Las escalas profesionales pueden desarrollar trayectorias más amplias con oportunidades de crecimiento tanto horizontal como vertical⁹, como en los sistemas de Sudáfrica, Singapur y Lituania (*ib.*). Este tipo de sistema puede motivar al profesorado a mejorar su desempeño

o a buscar oportunidades de desarrollo profesional para obtener ascensos. De esta manera, los escalafones profesionales permiten al personal docente tener un mayor control sobre su progreso profesional, al mismo tiempo que premian la excelencia. Las oportunidades de promoción horizontal, también les permite postularse a puestos de nivel superior sin tener que abandonar el aula (*ib.*). Por ejemplo, Singapur desarrolló múltiples vías que las y los docentes pueden seguir para ascender —docencia, liderazgo o especialista sénior—, lo que les permite tener una amplia gama de opciones para ganar antigüedad y salarios más altos. Al conseguir ascensos en la vía de la docencia, el profesorado de alto rendimiento puede continuar su progresión profesional sin tener que asumir un papel administrativo, al mismo tiempo que asume responsabilidades adicionales para desarrollar a otros docentes (Jensen *et al.*, 2016).

9 El crecimiento horizontal se refiere al ascenso a puestos docentes de mayor categoría, pero permaneciendo en el aula, mientras que el crecimiento vertical se refiere a la promoción a puestos directivos o administrativos, en los que la docencia ya no es central en su trabajo (IIPE UNESCO, 2019d).

Singapur ofrece a sus docentes una amplia gama de opciones para obtener antigüedad y salarios más altos, lo que incluye la promoción en la docencia, el liderazgo y la vía de especialista sénior. Asegurar que las y los docentes tengan carreras con perspectivas a largo plazo es clave para que mantengan la motivación a lo largo de su vida laboral.

Asegurar que el personal docente tenga carreras con perspectivas a largo plazo es clave para que mantenga la motivación en su vida laboral. Por tanto, el desarrollo de una trayectoria profesional estratégica incluye el desarrollo de políticas integrales que deben vincular la consideración de las estructuras salariales y el DPC con los requisitos de promoción. La implementación de reformas en la carrera profesional también debe alinearse con la capacidad de los sistemas educativos para mantenerlas de manera efectiva a lo largo del tiempo (IIPE UNESCO, 2019). En resumen, las actualizaciones políticas de las trayectorias profesionales no deben ocurrir de manera aislada, sino que deben formar parte de una visión integral para mejorar la profesionalización de la carrera docente. Lituania aprobó una legislación durante las décadas de 1990 y 2000 que reguló y actualizó las estructuras de la carrera docente en el país, lo que dio lugar a una escala profesional con flujos a lo largo de las trayectorias docentes y de alta dirección. En general, el profesorado parece sentirse satisfecho

con este modelo, pero han surgido desafíos tanto administrativos como financieros, lo que pone de relieve la importancia de asegurar que todos los aspectos de las políticas que contribuyen a las trayectorias profesionales estén alineados (IIPE UNESCO, 2019b). A partir de 2023, Francia también comenzó a introducir reformas en sus sistemas de carrera profesional para mejorar el atractivo a largo plazo de la profesión al permitir que docentes con más experiencia sigan progresando en sus carreras (Ministerio de Educación Nacional y Juventud de Francia, 2023). Sin embargo, será necesario un seguimiento y una evaluación continuos de este nuevo sistema para determinar su plena efectividad.

A medida que las y los docentes avanzan en las trayectorias profesionales, vincular las oportunidades de DPC a incentivos como ascensos o aumentos salariales puede ayudar a promover la relevancia del DPC (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021; UNESCO y el Equipo Especial sobre Docentes, 2019; Comisión de Educación, 2019). Por ejemplo, Ecuador adoptó requisitos de desarrollo profesional que el personal docente debe completar antes de postularse para un ascenso. Estos requisitos varían según la experiencia de cada docente, y van desde programas de formación básica hasta cursos de tutoría y gestión, pasando por el trabajo de investigación y publicación de hallazgos que se basan en su experiencia en el campo. Las encuestas indicaron que el 55 % del personal docente reportó que este tipo de oportunidades de promoción mejoró su disposición para continuar en la profesión (IIPE UNESCO, 2019a; IIPE UNESCO, 2019d).

Construir un nuevo contrato social

La calidad de la docencia y la enseñanza es un elemento clave en el rendimiento estudiantil dentro de la escuela. Sin embargo, la profesión docente se enfrenta a serias deficiencias y carencias. Un nuevo contrato social para la educación deberá reforzar la compleja labor profesional, pedagógica y relacional de la docencia, lo cual implica redefinir la docencia como una profesión colaborativa;

mejorar las condiciones de trabajo profesional del personal docente; concebir su formación y desarrollo como una tarea permanente a lo largo de todo el ciclo de vida profesional; e involucrar al profesorado en las políticas, prácticas e investigaciones educativas para lograr un futuro educativo más receptivo.

La docencia como una profesión colaborativa

La participación activa en redes y comunidades de práctica puede contribuir a aumentar el atractivo de la profesión docente, ya que ofrece un espacio para que las y los docentes desarrollen y compartan ideas e innoven (Paniagua e Istance, 2018). Las redes dirigidas a encontrar nuevas soluciones a los problemas a veces se formalizan en comunidades de práctica (CdP). Estas son redes de colegas que se reúnen regularmente para discutir su trabajo, compartir buenas prácticas y colaborar para encontrar soluciones a problemas relacionados con el trabajo (Junta de Educación de Rwanda, 2019; Rossignoli *et al.*, 2020). Las CdP pueden operar a nivel transnacional o regional, dentro de escuelas individuales o en un conjunto de escuelas.

Ha habido ensayos a gran escala de CdP en algunos países de África Subsahariana, incluidos Kenya y Rwanda (véase el cuadro 5.3). También hay ejemplos en América

Latina, como en Argentina, donde se han establecido CdP dirigidas a apoyar a docentes noveles de secundaria y personas graduadas en ciencias de la educación en la región de Mendoza. La evaluación indica que la iniciativa apoya con éxito el desarrollo profesional y la formación de identidad de nuevo personal docente (Barroso y Cruz Garcette, 2022). En el ámbito nacional, la política de la República de Corea, Evaluación Docente para el Desarrollo Profesional, ha fomentado la colaboración entre docentes desde 2010, y la investigación ha encontrado beneficios para las y los docentes que se unen a una comunidad de aprendizaje profesional, en comparación con quienes no lo hacen (Yoo y Jang, 2022). En concreto, la pertenencia a una comunidad de aprendizaje profesional se asoció con mejoras en la colaboración docente, la retroalimentación, la satisfacción laboral y la autoeficacia.

Cuadro 5.3. Comunidades de práctica en Rwanda

El Gobierno de Rwanda prioriza el apoyo al personal docente mediante oportunidades de DPC. En línea con esta prioridad y con el trabajo del país hacia la mejora de una educación inclusiva y equitativa, se implementó el programa Leading, Teaching and Learning Together (liderar, enseñar y aprender juntos) entre 2018 y 2021. Este programa se dirigió a 680 escuelas secundarias en 14 distritos. Como parte del programa, se preparó a mentores escolares y líderes de asignaturas en cómo ofrecer oportunidades de DPC al profesorado. Para fomentar la colaboración, la resolución colectiva de problemas y el intercambio de conocimientos, tanto mentores como líderes organizaron a las y los docentes en comunidades de práctica (CdP) que se reunían al menos tres veces al año. Estas CdP se centraron en discutir y abordar desafíos relevantes para la escuela, como el absentismo estudiantil, la falta de recursos, el manejo de clases numerosas o la implementación del currículo (Junta de Educación de Rwanda, 2019). A pesar de que la oportunidad de DPC fue seriamente interrumpida por el cierre de escuelas durante la emergencia de COVID-19 (Cortez Ochoa *et al.*, 2022), la evaluación del programa muestra resultados prometedores. Quienes participaron en las CdP en las escuelas informaron mayores niveles de compañerismo, capacidad de resolver problemas, autoeficacia y motivación (Three Stones International, 2021). Las autoridades directivas informaron de una mayor motivación, vínculos comunitarios más fuertes y una mayor colaboración, y el profesorado también mencionó una mayor motivación (WVOB y Education Development Trust, 2017). La evaluación indicó que quienes participaron en las CdP a veces tenían dificultades con su carga de trabajo y que las CdP más efectivas eran aquellas programadas dentro del horario escolar y que contaban con el apoyo de la dirección (Three Stones International, 2021).

Las oportunidades de las redes de trabajo y colaboración también pueden ayudar al profesorado a afrontar situaciones de emergencia u otras circunstancias imprevistas. Esto es importante porque las crisis y las incertidumbres repercuten en el bienestar del profesorado y en la profesión docente, lo que a su vez puede contribuir a disminuir la satisfacción laboral y aumentar las tasas de rotación del profesorado (Pantić *et al.*, de próxima publicación). Durante la pandemia de COVID-19, las comunidades educativas inclusivas ayudaron al personal docente a afrontar las dificultades al brindarle

un espacio de colaboración y apoyo para hacer frente a los desafíos sociales y psicológicos (Zaalouk *et al.*, 2021; Ávalos *et al.*, 2022). Además, la pandemia puso de relieve la necesidad de una pedagogía flexible, que otorgara al profesorado la capacidad de adaptar su enseñanza a diversos factores, como el entorno de aprendizaje, la tecnología y el método de evaluación (Huang *et al.*, 2020). En Kenya, durante la pandemia, la Comisión del Servicio Docente apoyó al profesorado en la adopción de metodologías de aprendizaje remoto y virtual, fomentando el desarrollo de comunidades de docentes

en línea para la colaboración y el apoyo mutuo, entre otros objetivos. Esto facilitó un intercambio reflexivo de experiencias docentes y la puesta en común de recursos, lo que ha contribuido a los esfuerzos nacionales para mejorar el DPC (Equipo Especial sobre Docentes, 2022a).

Para aprovechar mejor los beneficios de las oportunidades de colaboración, las y los docentes deben tener la capacidad de identificar y buscar apoyo de diversas fuentes y actores, como colegas y comunidades (Pantić *et al.*, de próxima publicación). La disponibilidad de la tecnología y la conectividad para acceder a recursos en línea y a oportunidades de formación a distancia puede ayudar al profesorado a superar barreras de tiempo y distancia. Además, el profesorado puede utilizar la tecnología para aprender unos de otros, compartir buenas prácticas y trabajar conjuntamente en proyectos (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2023a). Por ejemplo, las comunidades virtuales permitieron al profesorado de los Estados Árabes, seguir desarrollándose profesionalmente y recibir apoyo emocional durante la pandemia de COVID-19 (Zaalouk *et al.*, 2021; Ghamrawi, 2022).

Las comunidades de práctica virtuales de los Estados Árabes permitieron al profesorado continuar con su desarrollo profesional y ofrecerse apoyo emocional mutuo durante la pandemia de COVID-19.

Diálogo social y la voz docente

Para avanzar de manera efectiva hacia el nuevo contrato social para la educación, es crucial que el profesorado participe en todas las fases de los procesos de toma de decisiones educativas. Un aspecto esencial de esta intervención incluye la participación en el diálogo social en la política educativa y en el desarrollo curricular. Este proceso de inclusión docente en todo el proceso de toma de decisiones educativas puede permitir que las escuelas “se conviertan en organizaciones de aprendizaje, en las cuales las y los docentes configuren y compartan una visión centrada en el aprendizaje estudiantil” (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021). En Colombia, por ejemplo, una estrategia gubernamental lanzada en 2023 que busca valorizar y dignificar la profesión docente, incluye un enfoque específico sobre la participación del profesorado en el diálogo social para transformar la política educativa del país. Esto se logrará mediante la organización de consultas regionales tanto con el personal docente

La colaboración no solo se produce a nivel profesional con otros docentes o autoridades educativas. Las y los docentes de calidad también colaboran con sus comunidades y hacen que progresen, lo que, a su vez, les brinda apoyo para prosperar y crecer profesionalmente. Este es un factor clave para aumentar la motivación del profesorado y hacerlo permanecer en la profesión. En Asia Meridional, la retención de docentes aumentó cuando estos pudieron trabajar en sus zonas de origen, gracias al apoyo social, las redes y la familiaridad con la comunidad (Bennell y Akyeampong, 2007).

Dada la importancia de la colaboración para el crecimiento profesional y la motivación del profesorado, el tiempo dedicado a construir relaciones y comunidades debe formar parte de las horas contractuales junto con el tiempo lectivo para permitirles interactuar con otros en la resolución de problemas.

Asignar tiempo para la colaboración se ha identificado como un factor clave a la hora de abordar la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia y después de ella (Darling-Hammond y Hyler, 2020). Sin embargo, según los resultados de una encuesta sobre escuelas y personal realizada en los Estados Unidos, el tiempo dedicado a la colaboración entre docentes suele ser limitado y muchos realizan este trabajo colaborativo fuera de las horas contractuales (de manera voluntaria y no remunerada) (Kaplan *et al.*, 2015).

como con otros actores educativos, quienes compartirán sus opiniones sobre temas como la formación docente inicial y continua, con una consideración especial hacia las necesidades docentes en las zonas rurales y remotas (Ministerio de Educación de Colombia, 2023).

Sin la participación del profesorado en el diálogo social, las políticas pueden enfrentarse a dificultades en su implementación o pasar por alto realidades vitales de las escuelas y aulas afectadas. Por ejemplo, el Gobierno del Punjab, en Pakistán, aprobó una reforma en 2009 que cambió al inglés la lengua de enseñanza en todas las escuelas primarias públicas. Sin embargo, gran parte del profesorado carecía de conocimientos básicos de inglés y se opuso a la reforma, lo que llevó al Gobierno a dar marcha atrás a su aplicación en 2014 (Aslam *et al.*, 2021). Este ejemplo no solo ilustra la importancia de incorporar la voz y experiencia docente en el diseño de la formulación de políticas; también muestra que los responsables educativos

deben proporcionar al profesorado la formación y los recursos adecuados para implementar con éxito cualquier nueva reforma (*ib.*).

Por otro lado, el diálogo social efectivo tiene el potencial de elevar el estatus de la docencia, empoderar a sus profesionales y darles voz (Stevenson *et al.*, 2018). El diálogo social es un proceso continuo más que un evento específico y desempeña un papel crucial en el desarrollo de estrategias y políticas acordadas mutuamente, incluidas aquellas relacionadas con los salarios y las condiciones laborales del profesorado. Esto, a su vez, asegura la atracción constante de un número adecuado de docentes hacia la profesión. La importancia del diálogo social y la negociación colectiva se reconoce en la Recomendación de 1966 relativa a la Situación del Personal Docente (UNESCO y Organización Internacional del Trabajo, 1966). Uno de los principios rectores de este instrumento normativo internacional establece que el papel de las organizaciones de docentes debe reconocerse como una contribución importante para el progreso educativo y, como tal, dichas organizaciones deben participar en la formulación de políticas educativas. En consecuencia, varias de sus disposiciones promueven el derecho del profesorado a participar activamente en la negociación de sus salarios y condiciones laborales a través de los sindicatos de docentes, y junto con sus empleadores. Este instrumento también aborda el poder de decisión del profesorado mediante la libertad académica. Las organizaciones nacionales e internacionales de docentes tienen derecho a presentar comunicados cuando no se apliquen las disposiciones de la Recomendación de 1966 en un determinado Estado ante el Grupo de Trabajo sobre Alegaciones del CEART (Organización Internacional del Trabajo y UNESCO, 1999). Este órgano de expertos considera y examina dichas denuncias, y alienta a todas las partes involucradas a aplicar sus recomendaciones con vistas a alcanzar una solución.

En Zambia, por ejemplo, se puso en marcha el Marco Nacional para el Diálogo Social de Docentes, con el fin de facilitar la contribución del profesorado en el proceso de elaboración de políticas.

Además, una voz democrática estructurada permite la participación docente en la toma de decisiones. En Zambia, por ejemplo, se puso en marcha el Marco

Nacional para el Diálogo Social de Docentes, con el fin de facilitar la contribución del profesorado en el proceso de elaboración de políticas (Equipo Especial sobre Docentes, 2023a). Del mismo modo, en Nepal, la Asociación Nacional de Docentes y el Sindicato de Docentes de Escuelas Institucionales han acordado con las autoridades locales nepalesas celebrar reuniones semestrales en el marco del diálogo social (Internacional de la Educación, 2023b). En Europa, una coalición de más de cien sindicatos de docentes de todo el continente tiene influencia en la Unión Europea a través de espacios de diálogo social y grupos de trabajo para la educación. Esto ha tenido efecto en varios países miembros de la UE, desde el nivel primario hasta programas de educación profesional y superior (Wiborg, de próxima publicación). Cuando las y los docentes participan en la planificación y diseño de iniciativas políticas, pueden facilitar la transición hacia nuevas prácticas y contribuir a que sus colegas las respalden. Por ejemplo, el estado de Tamil Nadu en la India tuvo éxito en la implementación de la reforma de Aprendizaje Basado en Actividades, que reorganizó las estructuras de las aulas y cambió las técnicas pedagógicas del profesorado. Si bien esta reforma marcaba un cambio significativo en la estrategia y podría haber encontrado resistencia por parte del profesorado, el programa comenzó lentamente (en solo 13 escuelas) e involucró al personal docente durante las etapas de diseño e implementación (Aslam *et al.*, 2021). Esto generó un sentido de pertenencia y aceptación por parte del profesorado lo que influyó en que la reforma creciera y se difundiera no solo en Tamil Nadu, sino también en otros estados de la India, e incluso en otros países. Si bien varios factores contextuales jugaron un papel en este crecimiento, la incorporación de las voces docentes en todo el proceso de reforma resultó ser un motor clave del éxito (*ib.*).

En Tamil Nadu, India, la reforma del Aprendizaje Basado en Actividades, que reorganizaba las estructuras de las aulas y las técnicas pedagógicas, contó con la participación del personal docente en las etapas de diseño e implementación del proyecto, lo que generó un sentido de pertenencia y aceptación, así como la difusión de la reforma en otros estados de la India y en otros países.

Mejorar la innovación y la autonomía del profesorado

El profesorado puede contribuir aún más a configurar decisiones y prácticas dentro del mundo de la educación mediante la innovación y la investigación. Las oportunidades de innovación pueden aumentar el atractivo de la docencia para quienes se gradúan, ya que pueden profesionalizar y convertir a las y los docentes en “actores centrales en los procesos educativos” (OCDE, 2019b). La innovación puede definirse como un proceso de resolución de problemas enraizado en la profesionalidad docente, una respuesta habitual para abordar los cambios diarios en unas aulas en constante evolución (Paniagua e Istance, 2018). El profesorado puede innovar en tres categorías: conocimiento y métodos, productos y servicios, y tecnología, herramientas o instrumentos (OCDE, 2014). Al aprovechar sus conocimientos, habilidades y experiencia profesional, el profesorado puede encontrar nuevos enfoques o soluciones a los desafíos: puede experimentar con la ludificación de la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes, probar tecnologías como ayuda educativa o utilizar la tecnología para ayudar a reducir su propia carga de trabajo. Resulta alentador que la mayor parte de las y los docentes (79 %) de los países de la OCDE coincida en que en sus escuelas “se esfuerzan por desarrollar nuevas ideas para la enseñanza y el aprendizaje”, y la apertura a nuevas ideas y métodos es más frecuente entre el profesorado más joven (OCDE, 2019b). En comparación con otras profesiones, las y los docentes innovan más en cuanto a conocimientos y métodos (*ib.*), lo que ilustra que la docencia puede ser una carrera emocionante y creativa en el siglo XXI.

Las innovaciones que utilizan tecnología pueden reunir a docentes en una comunidad profesional. Por ejemplo, Botswana y el Caribe han puesto en marcha el Future Teacher Kit (kit para futuros docentes), un servicio de tecnología básica para la formación y la colaboración docente (UNESCO, 2022e). Este servicio ofrece formación en pequeñas dosis e intercambio de conocimientos a través de servicios de mensajería instantánea como Signal y Telegram. La tecnología también puede utilizarse durante emergencias para permitir que el profesorado se mantenga conectado y obtenga apoyo de sus colegas. Una encuesta a docentes que probaron un módulo de prueba del Future Teacher Kit indicó que la mayoría (el 95 %) lo encontró “útil” y que el 98 % percibió una mejora en el compromiso estudiantil tras participar en las actividades que incluye (Von Lautz-Cauzanet y Buchstab, 2023). Como aquí se muestra, las tecnologías innovadoras pueden facilitar la colaboración entre docentes y tener beneficios indirectos para el estudiantado. Todos estos son resultados que podrían mejorar su sentido de comunidad, su satisfacción laboral y, por tanto, su disposición a permanecer en la profesión a largo plazo.

La innovación docente también puede complementarse con oportunidades de DPC para formar mejor al profesorado en la búsqueda del aprendizaje permanente. En Egipto, la Fundación Educate Me gestiona una escuela comunitaria y programas de desarrollo profesional para el profesorado que apunta a empoderar a docentes, estudiantes y autoridades directivas para que se conviertan en aprendices de por vida e impulsen innovaciones locales ante los desafíos educativos. La Fundación enfatiza la importancia de los valores y trabaja en la mentalidad de docentes y estudiantes al tiempo que les brinda respeto y dignidad. Durante la pandemia, se observó que el profesorado recurría a estos programas para adaptar las prácticas docentes frente a los recursos limitados (Equipo Especial sobre Docentes, 2022a).

El Proyecto Educativo de Formación Docente en Uganda respondió con un experimento de Sandbox al inicio de la pandemia, cuando los centros de formación docente estaban cerrados. Se proporcionó a quienes forman docentes y a estudiantes de cinco centros de formación docente material en línea y herramientas digitales abiertas y gratuitas y se crearon espacios de aprendizaje digital para que las y los docentes innovaran. Las evaluaciones del proyecto indicaron que una gran mayoría de formadores de docentes y de estudiantes encontraron útiles los materiales y participaron activamente con los recursos (Equipo Especial sobre Docentes, 2022a).

Si bien el personal docente necesita tener voz en los procesos de toma de decisiones más amplios y ser alentado a innovar, también requiere un cierto nivel de autonomía y libertad académica en sus propias aulas. La idea de la libertad académica suele debatirse y se define muy bien en el nivel terciario, pero es crucial en todos los niveles educativos (Maxwell *et al.*, 2019). La idea de autonomía dentro del aula implica que el profesorado tome decisiones sobre métodos y materiales de enseñanza, adaptaciones curriculares o medidas de evaluación de estudiantes (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2019). Otorgar autonomía al profesorado es otro factor clave para su profesionalización y tiene el potencial de mejorar significativamente la satisfacción laboral y la autoeficacia, aunque requiere de la formación y el apoyo adecuados para que no sea percibida como una carga adicional. Además, unos mayores niveles de autonomía refuerzan la capacidad de las y los docentes para actuar como profesionales altamente cualificados. El profesorado con autonomía puede convertirse en un actor que comprende las necesidades de sus estudiantes y comunidades, en lugar de un mero ejecutor de políticas diseñadas por otros (Pantić *et al.*, de próxima publicación).

Por ejemplo, una encuesta en el Reino Unido reveló que el 85 % del profesorado que experimenta niveles más altos de autonomía¹⁰ tiene la intención de permanecer

en la profesión, en contraste con solo el 50 % de quienes experimentan niveles bajos de autonomía (Worth y Van den Brande, 2020).

Implementar políticas para reducir la escasez de docentes

Tanto en este capítulo como en el anterior se han expuesto abundantes herramientas que las autoridades educativas de todos los niveles y en todos los sistemas pueden utilizar para mejorar el atractivo de la profesión docente. Sin embargo, estas estrategias deben ser estudiadas cuidadosamente, estar basadas en datos actuales y deben involucrar a través del diálogo social a las principales partes interesadas, especialmente al profesorado, para afianzar el sentido de pertenencia respecto de las reformas. Además, estas estrategias deben ser flexibles, adaptarse a diversos contextos y abordar los problemas más urgentes que configuran la escasez de docentes a nivel local. Del mismo modo, es crucial establecer sistemas de seguimiento para rastrear los progresos y facilitar los ajustes necesarios. También es importante que estas intervenciones se diseñen e implementen abordando las desigualdades existentes, fomentando la igualdad y la inclusión en y a través de la educación, y garantizando al mismo tiempo su sostenibilidad financiera a largo plazo. Por último, pero no menos importante, estas iniciativas deben considerarse e integrarse dentro de una estrategia global, que aborde el desafío multidimensional de la escasez de docentes.

Las políticas diseñadas e implementadas cuidadosamente pueden tener éxito en elevar el prestigio de la profesión, como en el caso de Finlandia, que destaca por su enfoque paulatino y constante en el desarrollo de sus políticas (Sahlberg, 2015). Por otra parte, los cambios frecuentes en las políticas públicas pueden generar un mayor estrés y abandono docente, al igual que la falta de reformas. Por ejemplo, Gales implementó reformas a gran escala en su sistema educativo en 2011 para mejorar los resultados de aprendizaje del estudiantado. Sin embargo, la gran cantidad de nuevas políticas, junto con los breves plazos de implementación, abrumaron a los equipos directivos de las escuelas y provocaron una sensación de fatiga por las reformas en los primeros años de la iniciativa (OCDE, 2017).

Los problemas de fatiga por las reformas ponen de relieve la importancia permanente del diálogo social y de incorporar la voz del profesorado en los procesos de toma de decisiones de nuevas políticas y reformas. Tras afrontar inicialmente dificultades con el proceso de reformas mencionado

anteriormente, Gales hizo un esfuerzo concertado en 2014 para construir colectivamente políticas con diversas partes interesadas, que incluían a docentes, autoridades escolares y funcionarios regionales (OCDE, 2017). Además, los cambios en las políticas relacionadas con los salarios docentes y las trayectorias profesionales afectan directamente las formas de vida de las personas y sin duda causarán cierta ansiedad, incluso si se manejan adecuadamente (IPE UNESCO, 2019d). Este tipo de reformas requieren la participación del profesorado desde las etapas de diseño hasta las de implementación. Al diseñarse un nuevo modelo de carrera en la ciudad de Nueva York, los funcionarios comenzaron con un programa piloto que incluía entrevistas y discusiones grupales para incorporar mejor las opiniones del profesorado. Esto permitió una implementación progresiva y la suficiente flexibilidad para que el programa creciera y se desarrollara (Crehan *et al.*, 2019).

Las políticas destinadas a reducir la escasez de docentes y aumentar el atractivo de la profesión también pueden tardar en cambiar la cultura y la percepción de la profesión docente, especialmente si se parte de un bajo nivel de prestigio. Por tanto, las autoridades necesitan tener paciencia para permitir que los nuevos programas tengan los efectos deseados (IPE UNESCO, 2019d). El programa Coordinación de Desarrollo Docente en Delhi creó dos nuevos puestos para ofrecer mentoría, apoyo y liderazgo pedagógico a las y los docentes. Al principio, tanto el profesorado como las autoridades directivas escolares se mostraron escépticos respecto al programa, principalmente porque había sido creado en medio de una serie de nuevas reformas en el sistema. Sin embargo, la administración le concedió tiempo para crecer y desarrollarse y, finalmente, ambos grupos terminaron reconociendo sus beneficios y destacando cómo había cambiado positivamente la cultura en las escuelas hacia un ambiente más académico (Education Development Trust e IPE-UNESCO, 2023).

Para que las políticas sean exitosas, también se deben tener en cuenta las barreras individuales y sistémicas que obstaculizan su adopción por parte del profesorado, así como la escalabilidad de dichas políticas. Para abordar las barreras individuales en las políticas docentes, los cambios deben ser claros,

¹⁰ Para este estudio, el nivel de autonomía docente se determinó en función del grado de control sobre las horas de trabajo, el ritmo de trabajo, las tareas laborales, el orden de las tareas y la manera de trabajar (Worth y Van den Brande, 2020).

factibles y beneficiosos para el personal docente. Los sistemas deben comunicar claramente cualquier intención política o de reforma junto con el plan de aplicación, para mejorar la cooperación y entendimiento entre el profesorado y las autoridades educativas. En Perú, el Ministerio de Educación desarrolló una plataforma en línea que permitía al personal docente proporcionar aportes y sugerir mejoras en las políticas educativas. Además, el Ministerio organizó conferencias y exposiciones, y se comunicó a través de programas de radio y televisión con el fin de promover y explicar los esfuerzos de la reforma (Mendoza Choque, 2019). Los análisis demostraron que esto facilitó un mayor diálogo entre docentes y funcionarios, lo que mejoró la aceptación por parte del profesorado (Mendoza Choque, 2019; IIPE UNESCO, 2019d).

Finalmente, a nivel sistémico, el éxito y la sostenibilidad de las políticas dependen de numerosas variables, incluyendo aspectos como la viabilidad operativa (capacidades de financiación y de gestión) y la aceptabilidad política (un entorno político favorable) (Banco Mundial, 2023a). Los sistemas también deben supervisar de cerca las iniciativas políticas para garantizar que tengan los efectos deseados. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente de Chile presenta un interesante estudio de caso sobre las complejidades de desarrollar políticas sistémicas destinadas a mejorar el atractivo de la profesión docente (véase el cuadro 5.4).

Cuadro 5.4. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente de Chile y los desafíos de la implementación de políticas docentes integrales

Promulgada en 2016, la Ley de la Carrera Docente es una estrategia integral destinada a atraer, formar, apoyar y retener a al personal docente, al tiempo que se mejora la calidad y el desempeño educativo. La legislación abarca diversas dimensiones de una carrera profesional continua en la educación, comenzando con la FID, progresando a través de la contratación, la mentoría, la inducción y el DPC, y avanzando mediante un escalafón profesional integral destinado a establecer el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Esencialmente, el proceso de promulgación de esta reforma condujo a una ley de compromiso que obtuvo el apoyo tanto de proponentes gubernamentales como del sindicato de docentes (Mizala y Schneider, 2020).

Los resultados positivos de su implementación incluyen un mayor reconocimiento y valoración social de la profesión docente, mejoras salariales, reducción de las brechas salariales, aumento de las horas no lectivas, una estructura estándar de evaluación para todo el profesorado, apoyo para el desarrollo de docentes e instituciones educativas, y el fomento de la mentoría para el crecimiento profesional colaborativo y continuo. Sin embargo, después de seis años de su implementación, el sistema integral de desarrollo profesional docente aún no se ha materializado por completo. En su lugar, los distintos programas operan de manera independiente, sin cohesión como sistema unificado. Algunos de los desafíos críticos identificados incluyen la falta de atención a las particularidades de la educación preescolar, unos recursos humanos y financieros limitados (especialmente en formación y apoyo), desconexión institucional de las comunidades educativas que dificulta el acceso a información relacionada con la ley, mayores responsabilidades para docentes y autoridades escolares, y la ausencia de un sistema de supervisión para hacer un seguimiento de los progresos y desafíos (PNUD, 2023b). Además, las evaluaciones docentes ponen más énfasis en los avances individuales que en fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre pares.

Aunque la ley buscaba estandarizar la calidad de la formación inicial mediante la acreditación obligatoria de programas de pedagogía e instituciones de formación, se ha observado que tiene un sesgo punitivo y carece de una consideración matizada de los contextos, recursos y antecedentes estudiantiles específicos de cada institución. Esto ha afectado particularmente a las universidades regionales más pequeñas, con fondos y recursos académicos limitados, que luchan por cumplir con las exigencias de acreditación y los criterios de admisión más estrictos. Esto último pone en riesgo la sostenibilidad de las ofertas pedagógicas en algunas universidades, a pesar de su papel central en regiones donde a menudo son la única opción disponible para futuros estudiantes de pedagogía. A partir de esta evidencia, uno de los principales riesgos a corto plazo es el incremento de la escasez de docentes y un aumento en la desigualdad de acceso a las carreras de pedagogía (*ib.*).

Este ejemplo de Chile ayuda a ilustrar los desafíos que implica diseñar e implementar políticas integrales destinadas a atraer y conservar al personal docente. Subraya la importancia de mantener una perspectiva sistémica, reconociendo que las leyes no operan de manera aislada. Por el contrario, interactúan dentro de contextos, estructuras e instituciones existentes, y entre diversas partes interesadas, cada una con sus propias características y recursos disponibles. Esto resalta la necesidad de que las políticas sean integradas, adaptables y receptivas a las complejidades inherentes a cada sistema educativo.

Por muy bien diseñada o redactada que esté una política, siempre surgirán desafíos y dificultades una vez que el plan entra en vigor. Por tanto, los sistemas deben dar seguimiento y adaptar continuamente las estrategias para ajustarse con las realidades en el terreno. Esto puede consistir en una combinación de diálogo social y retroalimentación del profesorado, recopilación y análisis de datos, estudios de seguimiento y evaluación

para determinar la efectividad de las políticas respecto a los objetivos declarados. Elevar el prestigio y el estatus de la profesión docente es una tarea compleja que requiere tiempo, esfuerzo y paciencia por parte de las autoridades educativas. Sin embargo, como se expone en el capítulo 4, es una tarea que los sistemas educativos no deben soslayar.

Datos para apoyar la implementación, la promoción y la comparabilidad

El meta 4.c de los ODS relativa al personal docente contempla seis indicadores temáticos y un indicador global como parte de un marco más amplio para monitorear la preparación, la retención y los salarios del profesorado. A pesar de esto, la disponibilidad y el seguimiento de datos de calidad y comparables siguen siendo un desafío importante en muchos países. Los indicadores que reflejan las cualificaciones y la formación del profesorado tienen una cobertura relativamente alta, mientras que aquellos que reflejan su tasa de abandono, el acceso al DPC y sus salarios tienen una cobertura más baja (Instituto de Estadística de la UNESCO, de próxima publicación).

La limitada disponibilidad de datos sobre el abandono docente (como se destaca en el capítulo 2) dificulta la identificación de tendencias a largo plazo, en particular, en relación con el profesorado de educación preescolar y secundaria. Además, hay pocos datos sobre los costos ocultos de la contratación y retención de docentes, así como sobre el costo del abandono, información que sería importante para asesorar mejor a las partes interesadas sobre las formas de lograr una contratación rentable. Esto permitiría a los responsables políticos considerar la relación costo-beneficio de los pagos por retención y otras iniciativas, como el DPC, cuya provisión puede ser extremadamente rentable. Integrar estos datos con una infraestructura de datos más amplia sobre escuelas, docentes y estudiantes posibilitaría una considerable cantidad de investigación relevante para las políticas, capaz de responder preguntas urgentes.

Hay múltiples razones que explican el vacío existente en los datos disponibles, como la baja tasa de finalización de las encuestas pertinentes del UIS en los países, pero también la falta de recursos humanos y materiales adicionales y adecuadamente formados, de infraestructura y de capacidad para recopilar datos pertinentes a escala nacional (Instituto de Estadística de la UNESCO, de próxima publicación). Otro desafío que

podría conducir a la presentación de informes limitados está directamente relacionado con los indicadores de la meta 4.c. de los ODS, que no reflejan correctamente las últimas investigaciones sobre dimensiones particulares de la política docente y la calidad de la enseñanza. Este es, por ejemplo, el caso de la formación efectiva del profesorado: los indicadores globales y temáticos existentes para la meta 4.c. carecen de aspectos relacionados con la duración de los programas de formación/educación del profesorado, modalidades de formación, ubicación de las instituciones de formación docente, diseño curricular pertinente, estrategias de evaluación docente y otros asuntos identificados en la literatura como dimensiones críticas para una formación del profesorado exitosa, tanto inicial como continua (Instituto de Estadística de la UNESCO, de próxima publicación). Además, aunque los estudios administrados por el UIS incluyen disposiciones para reportar datos desglosados, es posible que no siempre reflejen de manera integral las múltiples dimensiones, a veces superpuestas, de las desigualdades que afectan la calidad de la enseñanza y la disponibilidad de docentes de calidad en los complejos sistemas educativos nacionales (Rose y Sayed, 2023).

Los vacíos en la disponibilidad de datos también están vinculados al desafío de asegurar la comparabilidad mundial de la preparación del profesorado, ya que sus cualificaciones y su formación a menudo se definen en función de normas y definiciones nacionales, y existe una falta de coordinación mundial en relación con el significado de docentes capacitados y cualificados (Instituto de Estadística de la UNESCO, de próxima publicación). Abordar las múltiples dimensiones de las políticas docentes en diversos contextos a fin de analizar las complejas e interrelacionadas causas de la escasez de personal docente (como se describe en los capítulos 2 y 3 del Informe) y desarrollar respuestas políticas adecuadas, bien planificadas y dotadas de recursos a los múltiples mecanismos para abordar la escasez de docentes (como

se identifica en los capítulos 4 y 5 del Informe) requeriría de indicadores sólidos que combinen puntos de datos ya existentes con los resultados de indicadores desarrollados recientemente. Además, también se necesitan indicadores más sólidos para monitorear las condiciones sistémicas necesarias que garanticen la calidad del personal docente y de la enseñanza, a fin de enfocarse en las circunstancias que fomentan experiencias de enseñanza y aprendizaje equitativas y de calidad (Rose y Sayed, 2023).

La necesidad de disponer de datos cualitativos debe considerarse a lo largo de toda la “cadena de suministro”, desde la contratación de docentes en práctica hasta los esquemas de jubilación del profesorado que se retira. Estos datos deberían integrarse en una arquitectura de datos más amplia. Un enfoque integrado permitiría, por ejemplo, que los datos sobre diferentes vías de formación se combinen con los datos de retención de docentes, a fin de permitir análisis de costo-beneficio, y que las partes interesadas consideren la rentabilidad total de diferentes opciones a lo largo de la carrera profesional del profesorado en formación (Allen *et al.*, 2016). También podría informar la planificación a largo plazo del personal docente. La adquisición de datos cuantitativos actualizados y completos sobre las escalas salariales y los factores que influyen en el crecimiento

profesional es crucial para crear una estructura salarial atractiva para el profesorado. Comprender la composición demográfica del personal docente es igualmente importante para entender las implicaciones financieras de diversas estructuras salariales.

Este informe aboga por una mayor cooperación internacional para compartir las mejores prácticas existentes en el diseño e implementación de las arquitecturas de datos nacionales. Para facilitar y avanzar en este sentido, una amplia gama de personas expertas debería colaborar en asegurar que dicha infraestructura recopile datos suficientes que permitan a quienes los analizan responder a las preguntas urgentes de la política educativa de nuestro tiempo, incluida la mejor manera de garantizar la contratación equitativa de docentes en las zonas donde más se necesitan y cómo asegurar que sean lo más eficaces posible a lo largo de sus carreras.

A photograph of a rural school setting. A teacher, a woman in a blue and white patterned sari, stands on the left, looking at a chalkboard. A young student in a green shirt and patterned skirt stands on the right, pointing at a calendar on the board. The chalkboard has the word 'Tomo' written on it. The calendar is a grid with dates in Bengali. In the foreground, several other children are sitting on the ground, some with school bags. The background shows a simple building with a thatched roof and a large tree trunk.

Capítulo 6

Financiación

de la profesión docente

A lo largo de este informe, se ha analizado el desafío mundial de la escasez de docentes desde diversos ángulos. En el capítulo 2, se analizaron en profundidad los datos disponibles y se calculó que el mundo necesitará 44 millones de docentes adicionales de aquí a 2030 para alcanzar el objetivo de la educación primaria y secundaria universal. En el capítulo 3, se examinó la naturaleza multidimensional del problema de la escasez de docentes, destacando tanto las dificultades que el abandono puede causar a los sistemas educativos como los numerosos factores que reducen el estatus y el atractivo de la profesión y aumentan dicho abandono. A continuación, en los capítulos 4 y 5, se analizó una serie de posibles medidas políticas y ejemplos concretos que pueden contribuir a diseñar un plan integral para reducir la escasez. En un contexto ideal, las autoridades educativas y quienes elaboran las políticas podrían seleccionar y promulgar las políticas deseadas sin esfuerzo. Sin embargo, la situación práctica es sumamente compleja: muchas reformas conllevan gastos

considerables, sobre todo las relativas a los salarios o a los incentivos del profesorado, lo que hace que el proceso de implementación resulte complejo.

Este capítulo aborda cuestiones relacionadas con la financiación de la profesión docente en relación con las medidas políticas analizadas en los capítulos 4 y 5. En él se tratan varios aspectos de la financiación del profesorado y de las políticas docentes, comenzando por un análisis de la evolución del gasto de los países para comprender mejor el panorama de los presupuestos educativos en todo el mundo. A partir de ahí, se abordan los costos de inversión en contratación y retención y se presentan ejemplos que ponen de relieve los costos del abandono docente. También se analiza la importancia de desarrollar estrategias para financiar ciertas partidas, como los salarios u otros incentivos, el desarrollo profesional y las inversiones de capital. Y concluye con nuevas proyecciones sobre el costo de financiar las nuevas contrataciones de docentes necesarias para alcanzar las metas del ODS 4 y los puntos de referencia nacionales.

Gasto en educación: disparidades, retos y consecuencias para el profesorado

Factores macroeconómicos, como la pandemia de COVID-19, los conflictos armados, la inflación y el cambio climático, están provocando tensiones en la economía mundial y en el gasto en educación. Los datos indican que existe una correlación positiva entre la calidad de la educación y el crecimiento económico (Hanushek y Woessmann, 2021). Por tanto, invertir en educación puede establecer una relación cíclica que fomente una educación de mejor calidad y la subsiguiente prosperidad social y económica. Sin embargo, mejorar la eficiencia del gasto en educación y promover la equidad de este es esencial para todos los países, especialmente para aquellos con niveles de renta relativamente bajos (UNESCO *et al.*, 2023).

Calcular los costos de educación debe ser una prioridad para proporcionar al estudiantado experiencias de aprendizaje equitativas y de calidad a un costo razonable. Sin embargo, el abandono docente perjudica la rentabilidad del gasto en educación de muchas maneras. Las crecientes tasas mundiales de abandono implican ineficiencias en el gasto educativo relacionado con la contratación, la formación y el desarrollo del profesorado.

Esta tendencia no solo produce falta de eficiencia, sino que también aumenta los costos y socava la calidad del aprendizaje. La sustitución de docentes salientes por otros que no cuentan con el apoyo adecuado y tienen menos experiencia agrava estos problemas (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017).

La financiación de la educación implica un proceso de toma de decisiones políticas y sociales. Conlleva la recaudación de ingresos públicos y otros recursos que luego se destinan a apoyar la educación y las oportunidades de aprendizaje permanente. La financiación de la educación requiere una gobernanza eficaz, políticas bien definidas, reglamentos, estructuras administrativas y la asignación de recursos por parte de los gobiernos a las distintas instituciones educativas, autoridades y niveles educativos. La forma en que estos recursos se distribuyen geográficamente y entre grupos específicos influye significativamente en la igualdad de oportunidades educativas.

El gasto mundial en educación procedente de fondos públicos, donantes y hogares experimentó un ligero aumento, pasando de 5,3 billones USD en los años 2019 y 2020 a 5,4 billones USD en 2021.

La inversión pública en educación es vital si consideramos esta última como un bien público común (UNESCO, 2015; Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021). Esta inversión beneficia a personas, economías y sociedades, y sus ventajas en el aprendizaje permanente se extienden a lo largo de las generaciones. Además, la educación como derecho humano también está vinculada al ejercicio de otros derechos humanos, por lo que los gobiernos deben garantizar el libre acceso a la educación para eliminar barreras y fomentar oportunidades para todas las personas. Sin embargo, para obtener estos beneficios se requiere una financiación constante y sostenida por parte de los gobiernos, algo que muchos países se esfuerzan por conseguir, lo que supone un riesgo para generaciones enteras.

En el Marco de Acción Educación 2030 se estableció como meta de financiación destinar entre el 4 % y el 6 % del PIB a la educación. En cuanto a la asignación del gasto gubernamental en educación, el objetivo era dedicarle como mínimo, entre el 15 % y el 20 % del gasto público. La Declaración de Incheon instaba a respetar estos “puntos de referencia cruciales” y expresaba el compromiso de aumentar la financiación pública de la educación teniendo en cuenta las situaciones específicas de cada país.

Las tres fuentes principales de financiación de la educación son los gobiernos, los donantes y los hogares. El gasto mundial en educación procedente de esas

tres fuentes experimentó un ligero aumento: de 5,3 billones USD en 2019 y 2020 a 5,4 billones USD en 2021. Este crecimiento se vio impulsado principalmente por el aumento de las asignaciones gubernamentales en los países de renta baja y media (UNESCO *et al.*, 2023).

En 2021, las asignaciones gubernamentales constituyeron el 78 % del gasto mundial total en educación: se mantuvieron como la principal fuente de financiación para la educación en todos los grupos de renta y aumentaron un 2 % desde 2020 (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo y Banco Mundial, 2023). Además, los hogares destinaron porcentajes significativos de sus finanzas a la educación. En los países de renta baja y media-baja, los hogares contribuyeron de manera sustancial al gasto general, representando el 37 % y el 36 % del total, respectivamente, en 2021 (*ib.*).

Los fondos de los donantes también siguen siendo un componente crucial de los presupuestos educativos en los países de renta baja, ya que representaban el 13 % de su gasto total en educación en 2021 (UNESCO *et al.*, 2023). Además, a pesar de experimentar un aumento del 15 % entre 2019 y 2020, la ayuda oficial al desarrollo (AOD) asignada a la educación disminuyó en 7 % entre 2020 y 2021 (*ib.*). Esta disminución de la ayuda a la educación ha afectado especialmente a los países de renta baja y a la educación básica (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo y Banco Mundial, 2023). De todas las regiones, África Subsahariana recibe algo más de un tercio de la ayuda total asignada a la educación básica, a pesar de que en la región se concentra más de la mitad de la población infantil del mundo en edad de asistir a la escuela primaria que se encuentra sin escolarizar (*ib.*).

Gasto en educación como porcentaje del PIB

Los promedios mundiales de gasto público en educación muestran un aumento muy leve: del 4,1 % del producto interno bruto (PIB) en 2005 al 4,2 % en 2021. Sin embargo, sigue habiendo diferencias significativas en la financiación de la educación en función de los ingresos de los países. Estas diferencias oscilan entre el 5 % en los países de renta alta en 2021 (el año más reciente sobre el que se dispone de datos) y el 3,1 % en los países de renta baja en 2022 (Banco Mundial, 2023c). Esto indica que los países de renta alta gastaron 1,9 puntos porcentuales más del PIB en educación que los países de renta baja (véase el gráfico 6.1). En los países de renta baja, el gasto público como porcentaje del PIB dedicado a la educación aumentó del 2,8 % en 2017 al 3,9 % en 2021, incluso en medio de los desafíos planteados

por la pandemia. Sin embargo, en 2022, los países de renta baja redujeron su gasto al 3,1 % del PIB (Banco Mundial, 2023c), posiblemente debido a las medidas de austeridad y a la actual crisis de la deuda, que se analizará más adelante en esta sección. Aunque sigue por debajo del objetivo de referencia del 4 % del PIB, el gasto público en educación en estos países superó la mitad del gasto total en el sector (que incluye el gasto público, el de los hogares y la ayuda para el desarrollo) (UNESCO *et al.*, 2023).

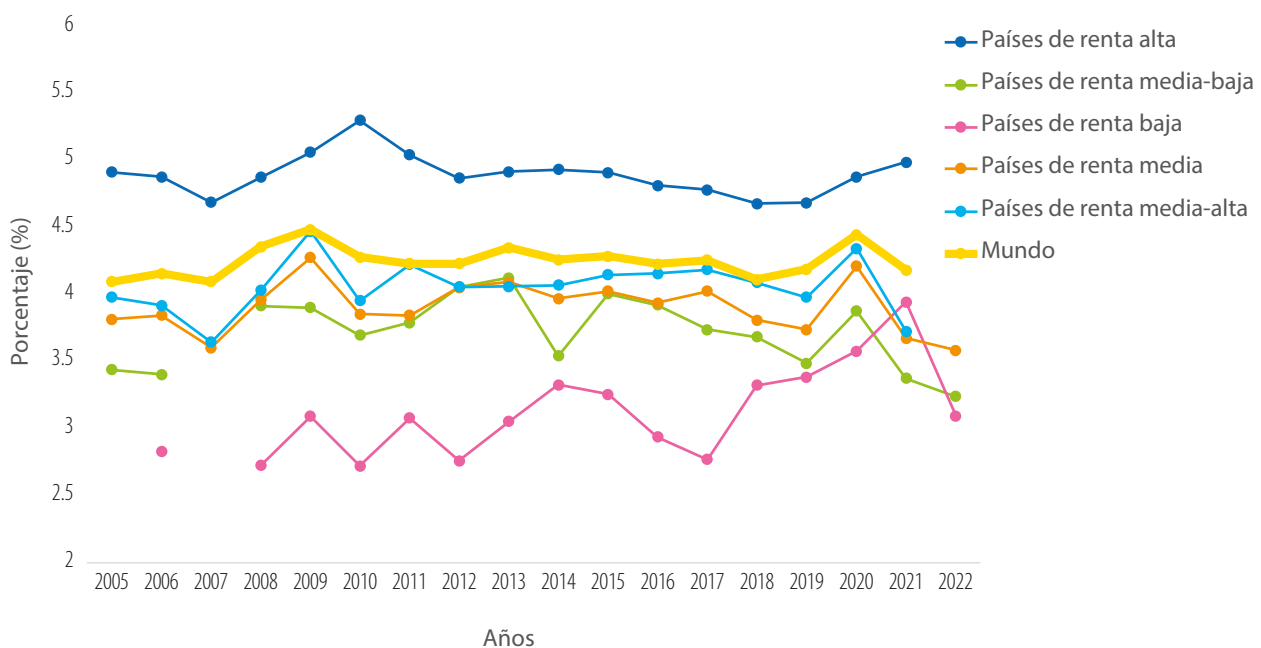
Por regiones, el gasto en educación como porcentaje del PIB varía entre el 3,3 % en Asia Oriental y Sudoriental y el 5,4 % en Oceanía (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2023a). En América Latina

y el Caribe, de los 34 países con datos de 2020, diez no alcanzaron la meta mínima del 4 % y cinco superaron el objetivo de referencia del 6 % del PIB: Bolivia (Estado Plurinacional de), Costa Rica, Curaçao, Cuba y Montserrat. Del mismo modo, de los 38 países de África Subsahariana con datos de 2021, más de la mitad no cumplieron la meta mínima del 4 %, y Cabo Verde, Lesotho, Mozambique, Namibia, Sierra Leona y Sudáfrica gastaron más del 6 % del PIB (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024).

Además, en lo que respecta al porcentaje del PIB asignado a educación, la mayoría de los países destinan el porcentaje más bajo a la educación preescolar. En cambio, la mayor parte de sus presupuestos educativos, como porcentaje del PIB, se destinan a los niveles de primaria y secundaria (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024).

El gasto público en educación como porcentaje del PIB aumentó del 2,8 % en 2017 al 3,9 % en 2021 en países de renta baja, pero retrocedió al 3,1 % en 2022. El gasto público en educación siguió superando la mitad del gasto total en el sector.

Gráfico 6.1. Gasto público en educación, como porcentaje del PIB, por nivel de renta de los países, 2005-2022



Fuente: Banco Mundial, 2023c. Basado en el Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. Fecha de consulta de la base de datos: 28 de diciembre de 2023.

Gasto en educación como porcentaje del gasto público total

A nivel mundial, la proporción media del gasto público que se asigna a la educación se ha mantenido por debajo del objetivo de referencia del 15 % desde 2005. De 2005 a 2019, el promedio mundial se mantuvo bastante estable: permaneció dentro de medio punto porcentual por encima o por debajo del 14 %, antes de caer por debajo del 13 % tanto en 2020 (12,8 %) como en 2021 (12,7 %)

(Banco Mundial, 2023c). Al igual que en el primer objetivo de referencia del gasto en educación como porcentaje del PIB, existen variaciones entre países de diferentes niveles de renta en lo que respecta a dicho gasto como porcentaje del gasto público.

Si bien la mayoría de los países de renta alta suelen asignar más del 4 % de su PIB a gastos en educación, también tienden a gastar en ella un porcentaje considerablemente menor del gasto público. En promedio, los países de renta alta no alcanzan el objetivo de referencia, oscilando entre el 12 % y el 10,9 % entre 2016 y 2020. En cambio, los países de renta media cumplieron e incluso superaron el objetivo de referencia entre 2012 y 2018, pero no lo alcanzaron entre 2019 y 2021 (véase el gráfico 6.2). Los países de renta baja también alcanzaron la meta del 15 % entre 2013 y 2015 y, de nuevo, en 2018 y 2021. Incluso en medio de la pandemia de 2021, los países de renta baja asignaron aproximadamente 4,5 puntos porcentuales más que los países de renta alta en el gasto público total en educación (véase el gráfico 6.2).

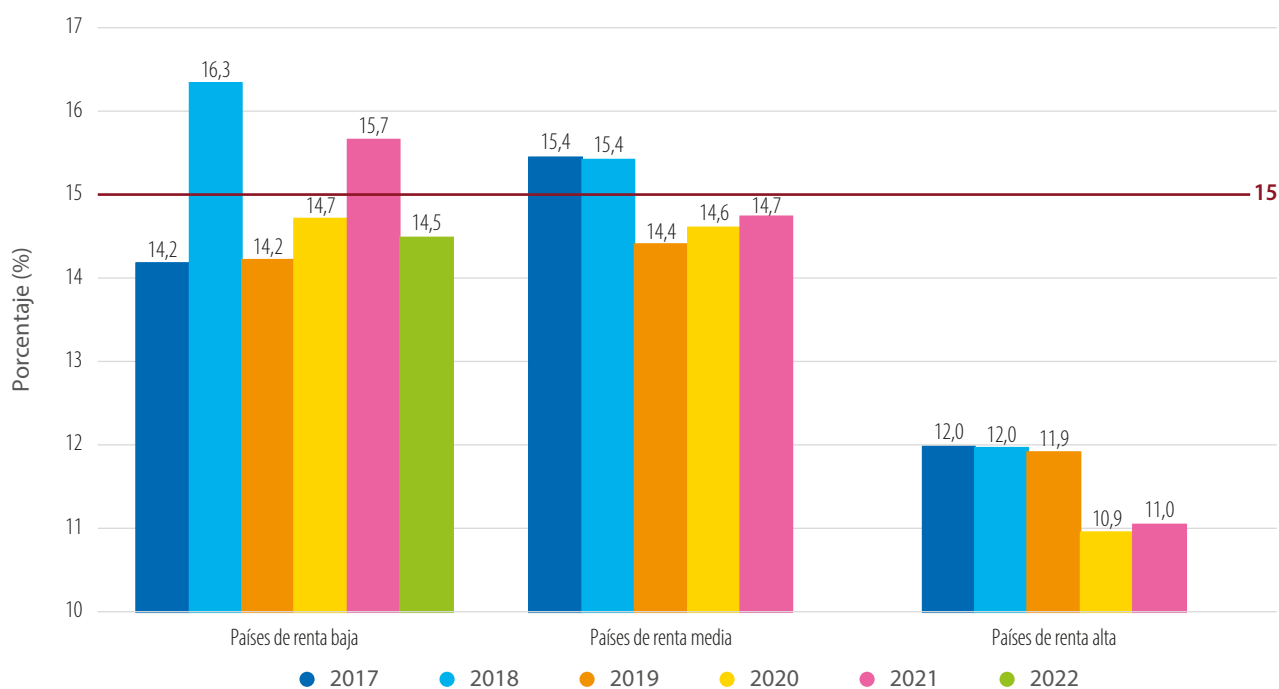
En 2021, los países de renta baja asignaron 4,5 puntos porcentuales más, mientras que los de renta media asignaron 3,7 puntos porcentuales más de su gasto público total a la educación en comparación con los países de renta alta.

El análisis por regiones muestra que la media mundial experimentó fluctuaciones, pero en general rondó el 15 % entre 2017 y 2018 (véase el gráfico 6.3). Se produjo un descenso en 2019 y 2020, seguido de un ligero aumento en 2021. Sin embargo, este aumento fue insuficiente para alcanzar el objetivo de referencia mínimo del 15 %.

Dos regiones, Asia Meridional y Europa y Asia Central, presentan sistemáticamente medias más bajas de gasto público en educación en comparación con las demás, con Europa y Asia Central rondando el 10,5 % y el 12 % entre 2017 y 2021, lo que muestra una relativa estabilidad.

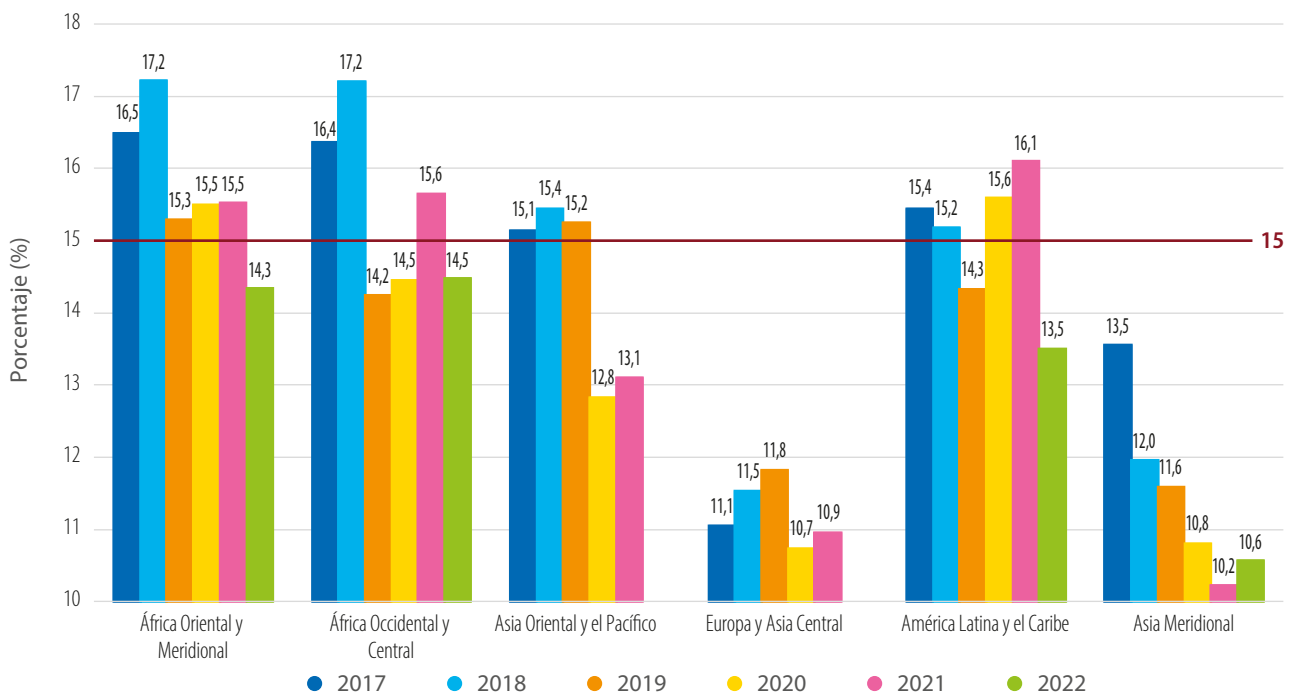
El análisis también advierte sobre tendencias alarmantes en varias regiones: África Oriental y Meridional, África Occidental y Central y Asia Meridional. Entre 2017 y 2022, se observa un fuerte descenso del porcentaje de gasto público en educación, ya que África Oriental y Meridional pasó del 16,5 % al 14,3 %; África Occidental y Central, del 16,4 % al 14,5 %; y Asia Meridional, del 13,5 % al 10,6 % (véase el gráfico 6.3).

Gráfico 6.2. Gasto medio en educación, como porcentaje del gasto público total, por nivel de renta de los países, 2017-2022



Fuente: Banco Mundial, 2023c. Basado en Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. Fecha de consulta de la base de datos: 28 de diciembre de 2023.

Gráfico 6.3. Gasto medio en educación, como porcentaje del gasto público total, por región, 2017-2022

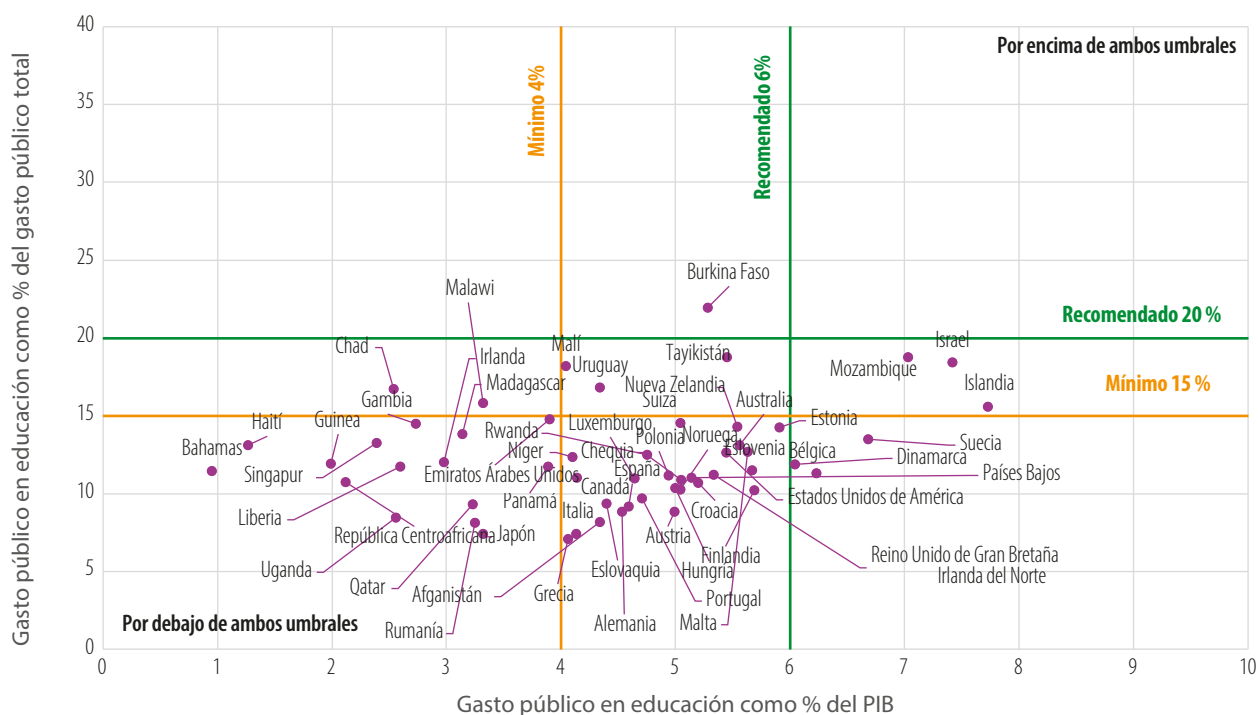


Fuente: Banco Mundial, 2023c. Basado en el Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. Fecha de consulta de la base de datos: 28 de diciembre de 2023.

Si se consideran ambos objetivos de referencia, existe una gran variación en términos de gasto en educación tanto entre las regiones como dentro de ellas. Algunos países se han comprometido firmemente con la educación, con un gasto que supera las metas acordadas. Sin embargo, cabe destacar que muy pocos países, independientemente de su nivel de renta, superan los dos mínimos objetivos de referencia. Por ejemplo, los únicos ejemplos de países de renta alta y baja (mostrados en el gráfico 6.4) son Burkina Faso, Islandia, Israel, Malí, Mozambique, Tayikistán y Uruguay. En 2022, África Subsahariana en su conjunto

solo asignó el 3,22 % de su PIB a la educación, a pesar de que algunos países de la región sí destinan a ella una parte sustancial de su gasto (Banco Mundial, 2023c; Instituto de Estadística de la Unesco, 2023). Por ejemplo, en 2022, Burkina Faso destinó más del 20 % de su gasto público total a la educación, mientras que Mozambique y Malí solo destinaron el 18,8 % y el 18,2 %, respectivamente, en 2021. Algunos países cumplen con un objetivo de referencia, pero no con el otro, y un número significativo no cumple con ninguna de las dos metas.

Gráfico 6.4. Umbrales de gasto (PIB y gasto público total) en países de renta alta y baja, 2022 o últimos datos disponibles



Fuente: UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023a; Banco Mundial, 2023c; Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. Fecha de consulta de la base de datos: 28 de diciembre de 2023.

Priorizar y compartir los gastos en educación en los presupuestos nacionales para apoyar mejor la docencia

El nivel de gasto en educación esbozado en el presupuesto de un país es clave para estimular las inversiones que los sistemas educativos puedan canalizar hacia sus docentes, ya sea para financiar nuevos puestos, aumentar los salarios del personal actual o desarrollar iniciativas que mejoren las condiciones laborales. Sin embargo, los gastos en educación sufren cambios o reducciones de un año a otro, incluso cuando los países experimentan aumentos en sus ingresos.

Entre 2000 y 2020, los países experimentaron un crecimiento de sus ingresos públicos globales a través de impuestos y contribuciones sociales que alcanzaron el 26 % del PIB frente al 24 % previo (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2023a). Sin embargo, el aumento de los ingresos fiscales no implica necesariamente dotar de mayores asignaciones a la educación. Algunos países pueden aumentar, disminuir o mantener constante el nivel de gasto en educación con independencia del aumento de los ingresos públicos (*ib.*). Así, es fundamental reorientar los ingresos fiscales para garantizar una financiación coherente y sostenible de la educación (véase el cuadro 6.1).

Cuadro 6.1. Financiar nuevos puestos docentes mediante ingresos fiscales

Un estudio que examinó la tasa impositiva en 89 países socios de la Alianza Mundial para la Educación (AME) reveló que más del 70 % tienen una tasa tributaria baja (inferior al 20 %). La mitad de estos países presentan una ratio impuestos/PIB excesivamente baja, lo que pone de manifiesto las dificultades a las que se enfrentan a la hora de generar ingresos que permitan mantener los servicios públicos. En comparación, la media de la relación impuestos/PIB de los países de la OCDE fue del 33,5 %, un objetivo de referencia que ningún país de la AME alcanzó (véase la tabla 6.1).

Si aumentara la base tributaria en cinco puntos porcentuales, estos países podrían recaudar 455 000 millones USD adicionales. Además, si el 20 % de esta cantidad se destinara a la educación, se recaudarían más de 93 000 millones USD anuales.

Tabla 6.1. Base tributaria de los países socios de la Alianza Mundial para la Educación

Número de países socios de la AME	Ratio impuestos/ PIB
17	Menos del 10 %
7	10-15%
19	15-20%
22	20-30%
4	Más del 30 %

Fuente: ActionAid International, 2023.

Además, la escalada de la crisis de la deuda en los países de renta baja supone una amenaza para el gasto público en educación. Según el Fondo Monetario Internacional, la proporción de países que se enfrentan a problemas de deuda o presentan un alto riesgo de sufrírselos ha aumentado del 21 % en 2013 al 58 % en 2022 (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2023a). La experiencia pasada de la crisis de la deuda en la década de 1980 y sus ajustes estructurales asociados han demostrado una disminución del gasto público en educación, una mayor volatilidad del gasto y consecuencias en la equidad de género. Aunque la crisis actual no ha alcanzado la gravedad del pasado, los gobiernos, en particular los de los países de renta baja, se han visto perjudicados por el aumento del gasto y la disminución de los ingresos debido a la pandemia de COVID-19.

La creciente crisis de la deuda a nivel mundial supone una amenaza para la educación pública: la proporción de países que se enfrentan a problemas de deuda o un alto riesgo de padecerlos pasó del 21 % en 2013 al 58 % en 2022.

El reciente aumento de algunos precios provocado por el conflicto en Ucrania ha agravado aún más los problemas financieros de muchos países. Según un análisis reciente, de los 71 países socios de la AME, el 90 % corre un riesgo significativo de sufrir problemas de endeudamiento. Además, 42 gastan más del 12 % de sus presupuestos nacionales en amortizar la deuda y alcanzan un punto de inflexión en el que dicha amortización suele desencadenar reducciones del gasto público (ActionAid International, 2023). Asimismo, 25 de estos países gastan más en el servicio de su deuda externa que en educación (*ib.*).

Las medidas de austeridad previstas en algunos países pueden afectar significativamente al gasto público. De los 89 países de la AME, el 75 % tiene previsto reducir el gasto público total como porcentaje del PIB entre 2023 y 2025 y solo 21 países tienen previsto aumentarlo. Además, algunos estudios sugieren que de 36 de estos países de la AME, a 24 se les ha recomendado recortar el gasto salarial del sector público como porcentaje PIB y a otros 10, congelarlo (ActionAid International, 2023). Esta medida afectará sobre todo al profesorado, ya que en muchos países constituyen el colectivo más numeroso del sector público, lo que conllevará recortes de personal o de sus salarios incluso en países donde hay escasez de docentes y estos están mal pagados (ActionAid International, 2023).

Por tanto, es crucial proteger la financiación de la educación de las medidas de austeridad, incluso cuando se opera dentro de las directrices apoyadas por organizaciones financieras mundiales.

No existen opciones sencillas para los países que se enfrentan a este tipo de realidades económicas. Sin embargo, un amplio abanico de ministerios gubernamentales puede tener un impacto considerable en la financiación de la educación, ya que la naturaleza multidimensional del gasto educativo pone de relieve el potencial para establecer sinergias cuando las políticas se integran entre departamentos. La colaboración tanto en la planificación como en la financiación de las políticas de apoyo al profesorado podría darse entre ministerios para ayudar a aliviar las cargas financieras. La vivienda, el transporte y la sanidad son ámbitos relacionados en los que la cooperación podría favorecer la dotación de docentes. En Sobral, Brasil, por ejemplo, el éxito de la reforma educativa a largo plazo surgió de acciones políticas coordinadas entre varios estamentos del Gobierno (Cruz y Loureiro, 2020). Estas políticas incluían transporte, provisión de comidas escolares y reconocimiento tanto

pecuniario como de naturaleza no monetaria para el personal docente. Otros aspectos importantes incluían el liderazgo para la colaboración política a largo plazo (Becksheazy, 2018), la despolitización de la reforma y la continuidad de esta a largo plazo (Pontes, 2016). Esto fue posible gracias a la puesta en marcha de un mecanismo de transferencia intergubernamental para financiar la educación en función de la matrícula de estudiantes y de un mecanismo municipal para coordinar los fondos destinados a la infraestructura y la autonomía de las escuelas (Cruz y Loureiro, 2020).

Las realidades presentadas en esta sección subrayan la urgencia de movilizar recursos financieros adicionales, en consonancia con el llamado de la CTE para que todos los países aumenten sus presupuestos con el fin de alcanzar ambas metas del ODS 4. Esto es crucial para proteger la financiación de la educación de las restricciones fiscales derivadas de la pandemia de COVID-19 y la crisis económica mundial (UNESCO, 2022e). Además, es fundamental supervisar y evaluar de cerca la eficacia y la eficiencia de la financiación de la educación, especialmente los gastos relacionados con el profesorado.

Contextualización de la inversión en docentes

Aunque el gasto en educación puede abarcar una gran variedad de partidas presupuestarias, el personal docente suele absorber la mayor parte del gasto entre salarios y otros programas o iniciativas afines. Esta sección muestra la importancia de financiar de forma eficiente y eficaz el costo del personal docente de dos maneras distintas, aunque igual de importantes. En primer lugar, esta sección pone de relieve el enorme volumen

del gasto: los salarios y otros gastos relacionados con el profesorado (como la formación inicial y continua) constituyen la mayor parte de los presupuestos educativos. En segundo lugar, muestra la importancia de mitigar la pérdida de docentes debido a los constantes costos ocultos de contratación, formación y distribución de nuevo personal en sistemas atrapados en círculos viciosos de rotación.

El costo de la formación docente

Las personas que aspiran a ejercer la docencia invierten mucho tiempo y energía en formarse para llegar a conseguirlo, y esto suele estar respaldado por una amplia financiación pública. Si los sistemas educativos se enfrentan a elevadas tasas de abandono del profesorado y se ven obligados a contratar y formar constantemente a nuevos docentes, este gasto público puede aumentar rápidamente. Un ejemplo del Reino Unido ayuda a ilustrar este problema: la Oficina Nacional de Auditoría del Reino Unido estimó que en 2013-2014 se gastaron más de 920 millones GBP¹¹ anuales en la contratación y formación de docentes (Oficina Nacional de Auditoría del Reino Unido, 2016). Sin embargo, al analizar la retención de docentes en el Reino Unido, se comprobó que solo el 77,6 % de ellos permanecían en la profesión dos años después de haber obtenido el título

en 2016 (Departamento de Educación del Reino Unido, 2023). Esto significa que, para el Gobierno británico, el costo que supone el abandono de docentes durante su primer o segundo año es de unos 208 millones GBP anuales. Si bien ningún sistema puede esperar mantener el 100 % de retención, el elevado gasto público para formar a docentes que no permanecen en el aula puede subrayar la importancia de dicha retención.

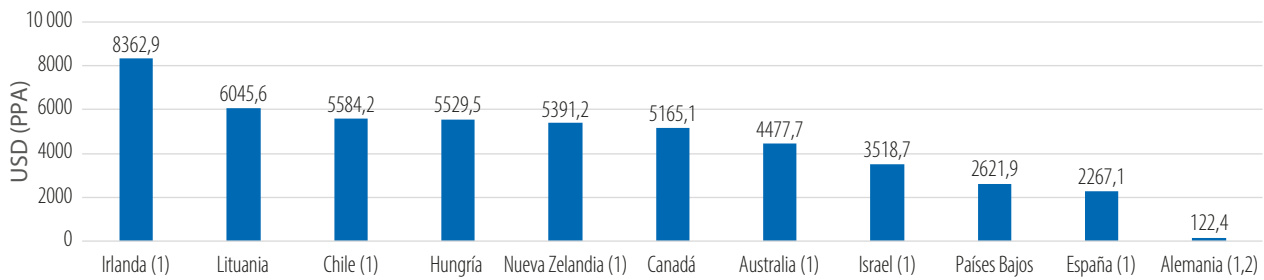
Desafortunadamente, se dispone de escasos datos internacionales específicos sobre la formación del profesorado y los costos asociados. Aun así, el gasto global por estudiante de educación superior puede servir de referencia para estimar mejor el costo de la formación del profesorado. El gasto puede

11 Cantidad convertida al valor de 2023 según el Banco de Inglaterra. La estimación original era de 700 GBP en valor de 2014 (Oficina Nacional de Auditoría del Reino Unido, 2016).

variar considerablemente según el país; por ejemplo, los países con menor gasto, como Colombia, Grecia y México, gastan, respectivamente, 4192 USD (PPA), 4601 USD y 7341 USD, mientras que los países con mayor gasto, como Luxemburgo, los Estados Unidos y el Reino Unido, gastan 51 978 USD (PPA), 35 347 USD y 29 687 USD, respectivamente (OCDE, 2022a). Además de las grandes sumas que gastan los gobiernos en

la educación superior, las y los estudiantes de pedagogía de muchos países pagan grandes cantidades para formarse. Como se observa en el gráfico 6.5, en Irlanda pagan 8362 USD (PPA), mientras que en Hungría, Nueva Zelanda y Chile pagan más de 5000 USD (PPA). A la luz de estos costos, el abandono docente resulta muy caro.

Gráfico 6.5. Costos de matrícula en educación terciaria para estudiantes nacionales a tiempo completo en programas de maestría en educación o similares, en USD equivalentes utilizando PPA (2019-2020)



Fuente: OCDE, 2022; gráfico C5.3.

Nota 1. Año de referencia: año natural 2018 para Australia y Alemania y 2019 para Chile, Israel y Nueva Zelanda; año académico 2018-19 para España y 2020-21 para Irlanda.

Nota 2. Incluidos los programas de licenciatura y doctorado.

En el plano individual, los beneficios y las becas para docentes futuros y noveles pueden contribuir a reforzar el atractivo de la profesión desde el punto de vista económico. Nueva Zelanda introdujo un plan de vinculación voluntaria que beneficia a docentes recién graduados que aceptan trabajar en zonas necesitadas, ayudando a reducir sus préstamos de estudios o complementando sus ingresos (TeachNZ, 2024). De modo similar, Hungría estableció el Programa de Becas de Formación Klebelsberg (Ministerio de Cultura e Innovación de Hungría, 2022) para proporcionar una beca significativa a estudiantes que se comprometen a aceptar un puesto docente asignado tras su graduación y a permanecer en la profesión durante un período equivalente al tiempo de su participación en el programa de becas (OCDE, 2019b).

Sin embargo, los estudios sobre las políticas para atraer a la docencia a estudiantes con un buen rendimiento académico mediante incentivos como las becas son dispares (Montero y Fernández, 2022). Por ejemplo, el programa de Becarios de Enseñanza del estado de Carolina del Norte, en los Estados Unidos, atrajo a graduados de alto rendimiento y tuvo un impacto positivo

en la enseñanza de las matemáticas, pero su efectividad en otras asignaturas fue menor en comparación con otros docentes. Además, dichos estudios revelaron que, si bien los becarios solían permanecer en centros públicos, tendían a enseñar en instituciones educativas de alto rendimiento (Henry *et al.*, 2012). En China, un estudio sobre un programa de exención de matrícula mostró que a sus beneficiarios les motivaba más la educación gratuita que la pasión por ser docentes de por vida (Zhao y Chang, 2013). En Chile, las evaluaciones realizadas muestran efectos iniciales positivos de la Beca Vocación de Profesor, implementada desde 1998, que en un primer momento aumentó la matriculación de estudiantes de alto rendimiento en programas de magisterio. Sin embargo, esta tendencia se estancó posteriormente debido a los cambios en los requisitos de ingreso y a la introducción en 2018 de una política nacional de gratuidad de la educación superior (Ávalos, 2014; Bonomelli, 2017; Montero y Fernández, 2022). En 2022, se reportaron efectos inesperados de la beca, ya que los beneficiarios tendían a matricularse en universidades menos selectivas, con puntuaciones más bajas, en lugar de en las universidades más prestigiosas (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022; Madero, de próxima publicación).

Los salarios docentes como porcentaje del gasto en educación

Los salarios del personal docente suelen constituir la mayor parte de los presupuestos de educación (Crawford y Pugatch, 2020). De hecho, aproximadamente el 75 % del gasto en educación en los países de renta baja y media-baja se asigna a los costos del profesorado (Alianza Mundial para la Educación, 2022). Del mismo modo, en los Estados miembros de la Unión Europea, la parte predominante del gasto público en educación en 2019 se atribuyó a la remuneración total pagada al cuerpo docente y a otro personal no docente, como el personal directivo o el de apoyo educativo especial, y ascendió al 64,4 % (Comisión Europea, 2021a). Además, desde 2020

hasta la fecha con datos más reciente, un variado conjunto de países, como Albania, Chipre, Croacia, Ecuador, Guinea, Islas Marshall, México, Palestina, Portugal y Rumanía, han destinado en algún momento más del 70 % de su gasto educativo en instituciones públicas a la remuneración del personal docente (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2023). Por otra parte, las y los docentes no solo son la mayor inversión financiera del sistema educativo, sino que también dan vida y favorecen el uso de otras inversiones de dicho sistema, como las aulas, los libros de texto y diversos materiales didácticos (Alianza Mundial para la Educación, 2022).

El alto costo del abandono docente

El abandono del profesorado afecta a países de diversos contextos y niveles de renta, lo que hace que el problema sea cada vez más urgente. Como se observa en las estimaciones actualizadas del capítulo 2, tres cuartas partes de los 13,5 millones de docentes de primaria que se necesitan son para sustituir al personal que abandona. En secundaria, la mitad del personal docente necesario para alcanzar las metas del ODS 4 se debe al abandono. Los costos asociados a estas elevadas bajas son enormes e incluyen no solo las repercusiones financieras inmediatas sobre los sistemas educativos, sino que pueden perjudicar el aprendizaje del estudiantado y, a su vez, tener repercusiones negativas sobre el capital humano de un país (como se muestra en el capítulo 3).

Los salarios docentes suelen ser la parte más importante de los presupuestos de educación: en los países de renta baja y media-baja, alrededor del 75 % del gasto en educación se destina a cubrir costos asociados al personal docente.

El costo del abandono docente resulta elevado a nivel sistémico. En los Estados Unidos, la Alianza para una Educación Excelente (All4Ed) estima que los costos del abandono y la rotación del profesorado, que afectó al 16 % del cuerpo docente en 2011-2012 (Goldring *et al.*, 2014), fueron de entre 1000 millones USD y 2200 millones USD en 2008 (All4Ed, 2014). Tales estimaciones ni siquiera tienen en cuenta el costo que supone para los gobiernos formar docentes. En un análisis de datos administrativos ingleses, los resultados sugieren que formar a un docente recién titulado cuesta más de 29 000 GBP. Sobre la base de esta estimación, se argumenta que entre 2010 y 2014 la “sobrecapacidad/pérdida” de este personal en las escuelas de la muestra asciende a aproximadamente

11 millones GBP (Sims y Allen, 2018). A pesar de estos elevados costos, los análisis apuntan a que rara vez se tienen en cuenta los costos combinados de la rotación y el abandono (Levy *et al.*, 2012) y que la investigación en este ámbito es muy limitada (Sorensen y Ladd, 2020).

Las escuelas también soportan una pesada carga económica debido al abandono docente, ya que asumen gastos adicionales desde el momento en que se produce la renuncia. Al inicio, puede haber cargas administrativas, como la realización de entrevistas de salida, y desembolsos financieros si hay que pagar beneficios acumulados, como el pago de vacaciones, al personal que se va. Es posible que haya que redactar y publicar anuncios, así como seleccionar y entrevistar a aspirantes adecuados. En zonas con escasez de docentes, la falta de postulantes adecuados obliga a anunciar los puestos varias veces. En caso de que participen agencias de contratación, estas pueden generar “honorarios de intermediación” de hasta el 20 % del salario (Lock, 2018). Adicionalmente, hay costos asociados a la incorporación e inducción de nuevo personal (Watlington *et al.*, 2010), y un riesgo de mayores costos derivados de tener que pagar más al nuevo personal contratado (Levy *et al.*, 2012). Estimaciones de los Estados Unidos sugieren que el costo total de sustituir a un docente es de aproximadamente 20 000 USD (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017), y en algunos estados puede ser considerablemente superior.

Si bien algunas escuelas pueden tratar de ahorrar dinero cubriendo las vacantes con personal menos experimentado, esto presenta numerosos riesgos. Como se expone en el capítulo 3, la falta de experiencia de las y los docentes socava la cultura escolar y el aprendizaje. El aumento de los riesgos financieros se ve agravado por el hecho de que el personal sin experiencia tiene más posibilidades de abandonar. En otras palabras, se necesitará reemplazarlos con mayor

frecuencia, lo que puede atrapar a las escuelas en un círculo vicioso de contrataciones interminables en el que la falta de personal docente se convierte en un problema crónico. La inversión de recursos en apoyo a las escuelas para limitar la elevada rotación de personal supondría una importante reducción de costos para los presupuestos educativos y, por tanto, debería considerarse una prioridad política.

Dada la falta de datos internacionales sobre los costos de formación de nuevos docentes y de sus tasas de abandono, se han realizado pocos análisis de costo-beneficio para determinar el verdadero costo financiero del abandono del profesorado en los sistemas educativos. Un ejemplo de estudio que ha aportado un análisis de este tipo

examina los efectos del New Teacher Project (proyecto nuevo docente), en Estados Unidos, que ofrecía un mayor apoyo al personal docente durante sus dos primeros años de profesión. Los investigadores realizaron un análisis de costo-beneficio y proyectaron que el programa produciría un retorno positivo de la inversión al cabo de cinco años (Villar y Strong, 2007). Los gobiernos deberían determinar con urgencia el costo total de la formación de nuevos docentes, lo que ayudará a modelar mejor los costos del abandono y permitirá realizar más estudios de costo-beneficio en el futuro. Otras investigaciones de esta naturaleza, en contextos económicos más amplios, podrían ayudar a cuantificar mejor el rendimiento de las inversiones realizadas para apoyar al profesorado.

Financiar una enseñanza de calidad

Con los elevados costos asociados al abandono y a los reiterados ciclos subsiguientes de formación, el dinero destinado al personal docente puede considerarse más una inversión que un gasto directo para alcanzar estos objetivos. Al gastar de forma más eficaz y eficiente tanto en los salarios del profesorado como en inversiones de capital o en iniciativas de profesionalización, los sistemas educativos, potencialmente, pueden ahorrarse dinero a largo plazo, pues mejoran el prestigio de la profesión y, a su vez, reducen el costoso abandono del profesorado. En segundo lugar, al invertir en la docencia y aumentar el prestigio de la profesión, los sistemas educativos pueden mejorar los resultados de enseñanza y aprendizaje al conservar un cuerpo docente más experimentado y profesional y desarrollar un círculo virtuoso dentro del sistema educativo.

Alcanzar el ODS 4 también requerirá un aumento significativo del número de docentes, tanto para cubrir la matrícula adicional como para sustituir a quienes dejan la profesión (véase el capítulo 2). Los gastos asociados a estas numerosas nuevas contrataciones pueden aumentar rápidamente, especialmente en países con poblaciones en crecimiento. Estos costos deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar planes y estrategias para financiar la educación. En esta sección se explorarán algunas formas mediante las cuales los sistemas educativos pueden financiar iniciativas que apoyen al profesorado, aumenten el prestigio de la profesión y atraigan y retengan mejor a docentes de calidad. La sección concluirá proporcionando estimaciones de los costos de financiación del nuevo personal docente necesario para alcanzar las metas del ODS 4 y los puntos de referencia nacionales según las nuevas proyecciones del capítulo 2.

Financiación de salarios e incentivos para docentes

Hoy día se debate sobre si los niveles actuales de remuneración e incentivos del profesorado son lo suficientemente sustanciales como para atraer y retener en la profesión a postulantes más cualificados. Los debates persisten mientras las huelgas de docentes, a menudo alimentadas por la preocupación ante una remuneración inadecuada, están muy extendidas en todo el mundo (Evans *et al.*, 2020; Conover y Wallet, 2022; Deutsche Welle, 2023). Por ejemplo, en el capítulo 2 se destacan los datos mundiales que indican que los salarios docentes en muchos países siguen siendo poco atractivos en comparación con los de otras profesiones con niveles de cualificación comparables. Aunque los salarios no son el único factor que atrae a buenos postulantes a la profesión docente, desempeñan un papel crucial a la hora de atraer y retener a profesionales de alta

calidad. (Alianza Mundial para la Educación, 2022; Comisión de Educación, 2019). Además, es probable que un sistema salarial bien diseñado sea un motor clave para maximizar el impacto del gasto en educación (Comisión de Educación, 2019).

A pesar de su importancia, establecer el nivel "correcto" de salarios es complejo, y existe poca orientación sobre cómo deben fijarse los niveles salariales (Alianza Mundial para la Educación, 2022). Este proceso varía considerablemente entre diferentes países y regiones. Por ejemplo, en los Estados Unidos, las estructuras salariales se establecen a nivel de distrito, mientras que en el Reino Unido el proceso presenta cierta flexibilidad a nivel escolar (guiado de manera central y apoyado por una Junta Independiente de Revisión Salarial). En los países de renta baja, los niveles salariales del profesorado

suelen determinarse a escala nacional a través de entidades como las Comisiones de Servicio Público o las Comisiones del Servicio Docente, o se acuerdan mediante procesos de negociación colectiva (*ib.*). La diversidad de los métodos para determinar las escalas salariales, unida a unas diferencias económicas sustanciales, puede dar lugar a discrepancias significativas en los niveles salariales incluso entre países de la misma región o categoría de renta. Por ejemplo, los análisis recientes de los salarios del profesorado en los países de África Subsahariana ponen de manifiesto una gran variación entre estos (Evans *et al.*, 2020; Bennell, 2023b).

Las y los docentes en países como Botswana, Gambia y Qatar ganan inicialmente solo la mitad del PIB per cápita y, por tanto, menos que la media de ingresos de la economía general de estos países, pero ofrecen mejores perspectivas de promoción profesional más adelante.

Para atraer a docentes cualificados, es crucial ofrecerles salarios iniciales competitivos y vías de avance profesional. Sin embargo, en países como Botswana, Gambia y Qatar, el personal docente solo gana al principio la mitad del PIB per cápita¹², lo que puede dificultar la contratación de postulantes con cualificación, ya que sus salarios en dichos países son significativamente más bajos en comparación con la media de ingresos que una persona podría ganar en la economía general (véase la tabla 6.2). A pesar de que los salarios iniciales son más bajos en estos países, existen mejores perspectivas de promoción profesional más adelante en comparación con países como la República Democrática Popular Lao o Guinea, donde las oportunidades de crecimiento para el personal docente suponen aumentos inferiores al doble de sus salarios iniciales.

Tabla 6.2 Número de escalas y medidas salariales iniciales entre países seleccionados, últimos datos disponibles (2015-2021)

Región	País	Número de escalas	Salario (USD PPA)	Salario como múltiplo del PIB	N.º de veces del salario inicial
Asia Oriental y Sudoriental	República Democrática Popular Lao	28	244	0,5	1,8
América Latina y el Caribe	Colombia	16	1275	1,1	2,3
	México	7	632	0,5	3,3
	Perú	8	1504	1,5	2,1
Norte de África y Asia Occidental	Egipto	5	559	0,5	1,9
	Qatar	10	2711	0,4	5,6
	Arabia Saudita	103	2746	0,7	4,5
África Subsahariana	Botswana	12	296	0,3	8,4
	Gambia	4	68	0,4	3,7
	Guinea	3	383	2,0	1,6
	Sierra Leona	11	233	2,0	4,5

Notas: Botswana tiene escalas salariales adicionales para administradores; la cifra 12 se refiere específicamente a las escalas para docentes. Sierra Leona tiene un total de 12 escalas, pero una de ellas solo tiene un empleado, por lo que fue excluida de este análisis.

Fuente: análisis de datos adaptado de Ramírez *et al.*, de próxima publicación b.

12 A medida que aumentan las rentas nacionales, también suelen hacerlo los salarios absolutos (Evans *et al.*, 2020). Para comparar mejor los salarios entre diferentes países, a menudo se los ha considerado en relación con el PIB per cápita. El supuesto central de este enfoque es que dividir los salarios por el PIB per cápita sirve como método sencillo y aproximado para contextualizar y calibrar la importancia de estos salarios, lo que permite comprender cómo se relacionan con las condiciones económicas de cada país (Bennell, 2023b). Desde principios de la década de 2000 hasta mediados de la década de 2010, algunos donantes han hecho hincapié en el objetivo de utilizar 3,5 veces el PIB per cápita como punto de referencia para calcular la ratio salarial del personal docente. Sin embargo, si bien todavía se utiliza para proporcionar contexto, desde entonces se ha dejado de apuntar a 3,5 veces el PIB per cápita como indicador general para los salarios, y se ha optado por medidas más matizadas que tienen en cuenta contextos comparables dentro de cada país (Bennell, 2023b; Ramírez *et al.*, de próxima publicación b).

Aumentar la remuneración del profesorado para mejorar el atractivo de la profesión puede hacerse de muchas formas, dependiendo de la situación y las necesidades. Algunos países optan por subir los sueldos de todo el personal docente en el sistema completo para intentar elevar el estatus de la profesión y mejorar tanto la atracción como la retención de docentes de mayor calidad. Entre 2004 y 2013, Tailandia aumentó los salarios del profesorado para cerrar la brecha salarial con profesiones que requieren un nivel de cualificación similar (Punyasavatsut, 2019). Del mismo modo, Escocia aumentó los salarios docentes un 23 % después de que una encuesta revelara que el profesorado se sentía sobrecargado de trabajo y mal pagado (Crehan *et al.*, 2019). La investigación concluyó que, en general, este cambio aumentó el prestigio de la docencia e hizo que la carrera fuera más atractiva (Punyasavatsut, 2019; Crehan *et al.*, 2019).

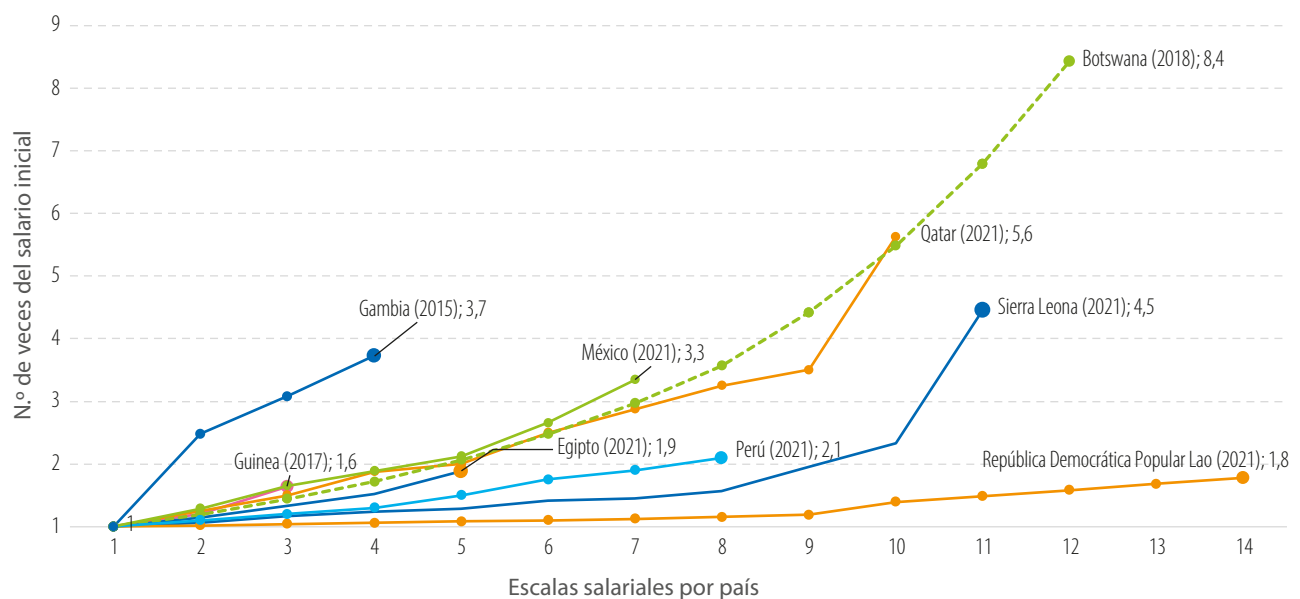
De 2004 a 2013, Tailandia aumentó los salarios docentes para cerrar la brecha salarial con profesiones que requieren un nivel de cualificación similar, lo que elevó el prestigio de la docencia e hizo más atractiva la carrera.

Dado que aumentar el salario de todo el personal docente supera la capacidad presupuestaria de muchos sistemas, otra opción consiste en que los aumentos se hagan de una forma más selectiva. En el caso de los sistemas educativos que tratan de retener a profesionales jóvenes o atraer a nuevos aspirantes a la profesión, el aumento de

los salarios de docentes noveles o de quienes empiezan su carrera profesional podría ayudar a mitigar estos problemas (IPE UNESCO, 2019d). Por ejemplo, en 2022, el Reino Unido aumentó los salarios del personal docente novel hasta un 8,9 % (frente al 5 % aproximadamente del personal con más experiencia) para ayudar a combatir el abandono temprano de la carrera y atraer a la docencia a más personas interesadas en la profesión (Departamento de Educación del Reino Unido, 2022; Sibietta, 2023).

Otros países pueden tener dificultades para retener al personal docente si las oportunidades de obtener aumentos salariales se producen con muy poca frecuencia o los incrementos son escasos. Por ejemplo, hay estudios que indican que las estructuras salariales de África Subsahariana tienden a ser notablemente planas. Los datos de países como Gambia, Lesotho, Malawi y Zambia demuestran que docentes titulados de primaria, incluso con ascensos automáticos, experimentarían un modesto aumento de ingresos de entre el 11 % y el 36 % respecto de su salario inicial al cabo de quince años (Mulkeen, 2010). El gráfico 6.6 ilustra el contraste entre los salarios iniciales y los salarios máximos alcanzables en nueve países: Botswana, Egipto, Gambia, Guinea, México, Perú, Qatar, la República Democrática Popular Lao y Sierra Leona. La variación va desde unos pocos aumentos en la escala salarial, aunque bastante pronunciados (como se observa en Gambia), hasta numerosos incrementos en las escalas salariales, que son relativamente planas (como se observa en la República Democrática Popular Lao).

Gráfico 6.6. Ratio de progresión salarial en la escala de sueldos, entre países seleccionados, últimos datos disponibles (2015-2021)



Fuente: análisis de datos adaptado de Ramírez *et al.*, de próxima publicación.

En el caso de los sistemas educativos que tratan de retener a personal con más experiencia, quienes planifican y quienes son responsables de la formulación de políticas podrían plantearse cómo ofrecerles oportunidades atractivas de crecimiento salarial a lo largo de su carrera. Algunos estudios han demostrado que esto puede influir en que candidatas y candidatos mejor cualificados se sientan atraídos por la docencia y permanezcan motivados (IIPE UNESCO, 2016). De esta manera, los sistemas educativos pueden considerar mejorar las trayectorias profesionales docentes (como se discute en el capítulo 5) en lugar de limitarse a aumentar los salarios en un intervalo fijo. Estas opciones contrastan con las estructuras de carrera más tradicionales, con un único esquema salarial que incrementa el sueldo del personal docente basándose únicamente en la antigüedad y la experiencia (IIPE UNESCO, 2016; IIPE UNESCO, 2019d).

Así, las y los responsables políticos tienen muchas opciones a su disposición, en lugar de solo considerar un aumento salarial para todo el personal docente. Mientras que algunas estructuras salariales son más equitativas, otras ofrecen incentivos diferentes o reflejan posibles compensaciones; por ejemplo, si la contratación se ve favorecida por unos salarios iniciales más altos, si la flexibilidad salarial local resuelve los problemas locales de dotación o si la promesa de unas pensiones importantes anima al profesorado a seguir ejerciendo la docencia durante toda su vida laboral. Desafortunadamente, no hay respuestas obvias a estas preguntas; a pesar de

esta variación de las estructuras salariales, muchos países están experimentando escasez de docentes y ahora buscan aumentar los niveles salariales tanto para atraer como para retener al profesorado.

Adicionalmente, es crucial destacar que la remuneración del profesorado abarca algo más que los salarios; son diversos los elementos que influyen en el atractivo de la docencia como profesión. Existe una variada gama de incentivos económicos en todo el mundo, tal como se destaca en el capítulo 4. Los datos relativos a beneficiarios y a montos de estos incentivos suelen ser opacos, pero, siempre que sea posible, deberían incluirse en los análisis, ya que pueden ser importantes. Por ejemplo, en Gambia, la asignación por las duras condiciones de vida del profesorado de primaria que trabaja en zonas remotas incluía una prima salarial que suponía entre 30 % y 40 % adicional de su salario base, dependiendo de la distancia de la escuela a la capital (Pugatch y Schroeder, 2014). También es fundamental evaluar los resultados previstos de estos incentivos y si justifican la inversión financiera. En el caso de Gambia, aunque esta medida logró aumentar la presencia de docentes cualificados en regiones remotas, no se tradujo en mejoras en el desempeño medio del estudiantado. En general, sin embargo, sigue habiendo pocos estudios de evaluación de calidad que identifiquen vínculos causales entre intervenciones distintas de los incentivos económicos y la atracción y retención de docentes en lugares de difícil cobertura (See *et al.*, 2020). Por tanto, es necesario seguir investigando en este ámbito.

Remuneración basada en el desempeño

Si bien muchos sistemas han experimentado con esta idea de diversas formas, vincular los salarios docentes a los resultados estudiantiles conlleva importantes desafíos. Por ejemplo, el empleo de pruebas estandarizadas para evaluar al estudiantado podría no reflejar adecuadamente el impacto integral del profesorado en el aprendizaje y las experiencias generales del colectivo de estudiantes. El análisis de las experiencias de quince programas en países de renta baja y media muestra que solo un pequeño número de medidas del pago basado en el desempeño (PBD) destinadas al profesorado han mejorado el aprendizaje del alumnado; la mayoría no lo han hecho, y alrededor del 50 % de estos programas han tenido un efecto limitado al solo incrementar 0,06 puntos la desviación estándar en los resultados del aprendizaje del estudiantado (Breeding *et al.*, 2021). Algunas de estas iniciativas han mostrado incluso efectos negativos, como casos de engaños, docentes que enseñan para el

examen o manipulación de los exámenes mediante la exclusión de estudiantes más desaventajados o la selección de un grupo prometedor. Además, se ha comprobado que es difícil mantener el impacto de las PBD más allá del período de evaluación, pues solo el 33 % de este tipo de programas para docentes se mantuvo después de la evaluación y solo uno de ellos mostró impactos significativos en los logros estudiantiles (*ib.*). Si bien se debe tener cautela ante su adopción, la investigación ha identificado tres medidas para mejorar la estructura de los programas PBD para docentes: 1) garantizar la presencia de requisitos técnicos para las capacidades de monitoreo, recursos y apoyo político; 2) evaluar diversas facetas del desempeño y definir el grupo destinatario, los criterios, la distribución y la cantidad/modalidad de los incentivos; y 3) reconocer los obstáculos de su aplicación y el riesgo de colusión (*ib.*).

Proyectos de capital e infraestructura

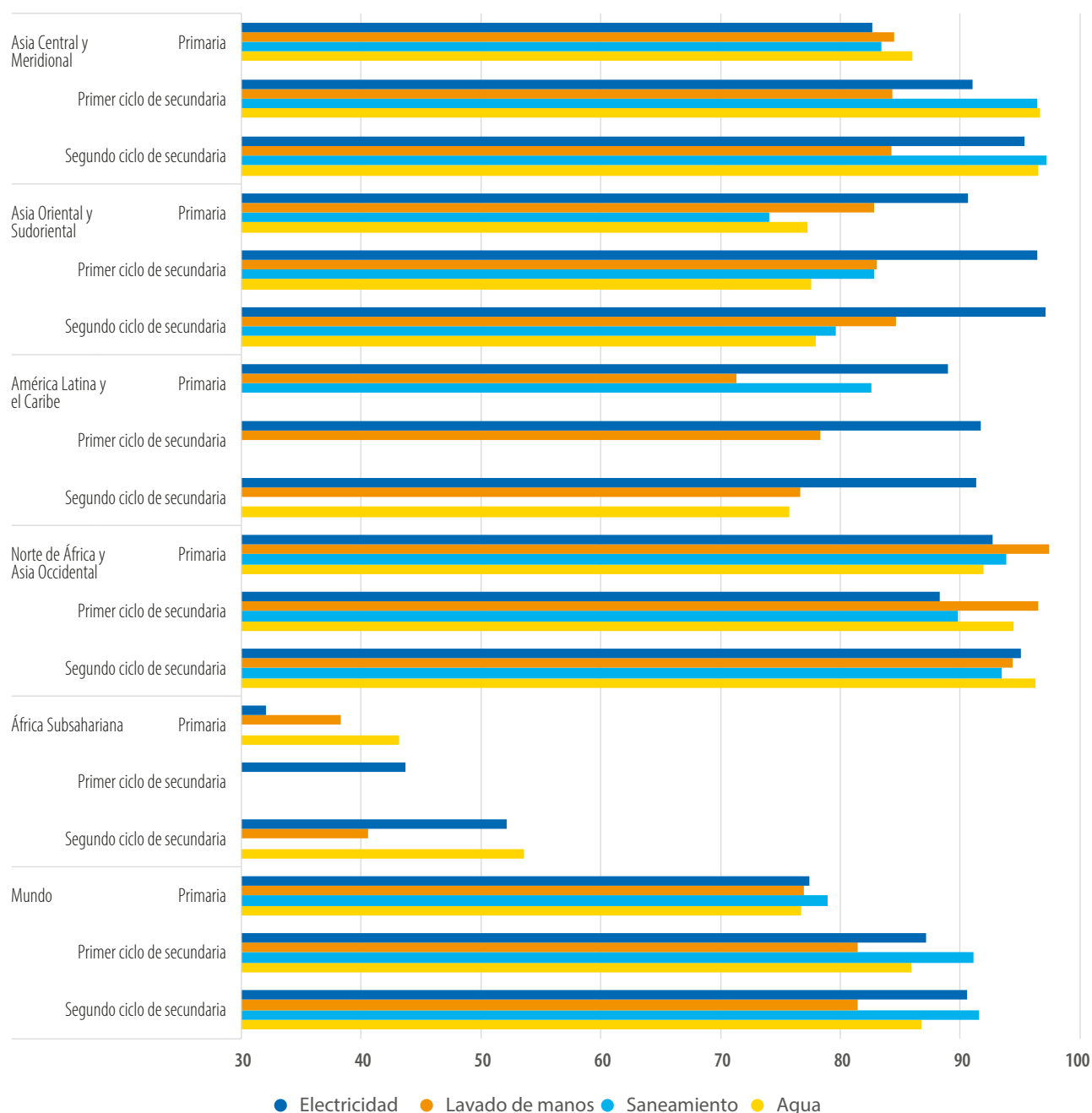
La financiación de los costos de capital a largo plazo es relevante por su impacto tanto en la contratación como en la retención del personal docente. Como se señala en el capítulo 3, las malas condiciones laborales pueden ser una de las principales causas del abandono docente. Dados los costos directos e indirectos del abandono, la provisión de condiciones adecuadas debería orientar firmemente las decisiones presupuestarias.

En particular, los sistemas educativos deben promover la retención del personal docente mediante inversiones de capital que cubran necesidades básicas, como la provisión de baños escolares y de instalaciones sanitarias adecuadas. Este problema puede afectar de manera desproporcionada a los países de renta baja y puede tener efectos especialmente perjudiciales en la retención de docentes mujeres, como se destaca en el capítulo 3. El Programa Conjunto OMS/UNICEF de Monitoreo del Abastecimiento del Agua, el Saneamiento y la Higiene indicó que, en 2016, el 18 % de las escuelas de primaria y el 13 % de las de secundaria en todo el mundo carecían de instalaciones sanitarias. Esta proporción aumentó en el caso de las escuelas secundarias, con el 24 % en África

Subsahariana, el 19 % en Oceanía (excluidas Australia y Nueva Zelandia) y el 18 % en Asia Central y Meridional (UNESCO, 2019). El análisis de la proporción de estudiantes formados y de las preferencias del profesorado en Malawi, por ejemplo, sugiere claramente que la provisión de servicios básicos de WASH está relacionada con una menor escasez y una mayor dotación de personal (Asim *et al.*, 2019). Además, demasiadas escuelas carecen de electricidad o agua potable. Es muy probable que estos factores afecten a la retención del profesorado, especialmente en África Subsahariana, donde solo el 32 % de las escuelas de primaria tienen acceso a la electricidad (2022) y solo el 43 % (2016) tienen acceso al agua potable básica (véase la figura 6.7).

En África Subsahariana, solo el 32 % de las escuelas de primaria tenían acceso a la electricidad en 2022, mientras que solo el 43 % tenían acceso al agua potable básica en 2016, factores que muy probablemente afectan a la retención del profesorado.

Gráfico 6.7. Proporción de escuelas con electricidad, agua, saneamiento y lavado de manos



Notas: Europa, América del Norte, Australia y Nueva Zelandia no se muestran porque casi alcanzan el 100 %. Los pequeños Estados insulares en desarrollo se omiten por falta de datos. Los datos provienen de 2022 o del último año disponible.
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. Consulta de base de datos: 2 de enero de 2024.

Yendo un paso más allá, los sistemas educativos deben realizar inversiones de capital que preparen a estudiantes y docentes ante los escenarios de aprendizaje del siglo XXI. Al examinar el peso de las tecnologías de la información en el ámbito pedagógico, se aprecia que menos de la mitad de las escuelas de primaria a nivel mundial ofrecen acceso a ellas (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2023a). Esta situación mejora en parte en los dos ciclos de secundaria. El acceso a las tecnologías de la información tiene importantes implicaciones financieras para las escuelas. En una revisión reciente de las intervenciones con mejor relación costo-beneficio en países de renta baja

y media-baja, el acceso a una pedagogía estructurada y a enfoques de enseñanza en el nivel adecuado, que también pueden emplear la tecnología educativa (*EdTech*), se ha perfilado como una de las tres intervenciones más rentables (Angrist *et al.*, 2023) y que permitiría a los países hacer un uso más eficiente de sus presupuestos educativos.

Como última prioridad de las inversiones de capital, las y los responsables políticos también deberían crear un margen presupuestario para que las escuelas puedan realizar adaptaciones y ofrecer recursos a estudiantes y docentes con discapacidad. Los datos relativos específicamente a las

instalaciones y servicios para docentes con discapacidad son extremadamente escasos a nivel mundial, pero sí existe información sobre el acceso para estudiantes. Los datos indican que solo alrededor de la mitad de las escuelas primarias de todo el mundo tienen acceso a infraestructuras y materiales adaptados para estudiantes con discapacidad. En secundaria, ese porcentaje aumenta ligeramente hasta poco más del 62 % (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024). Estas cifras indican que a muchos sistemas les queda

un largo camino por recorrer para proporcionar un entorno inclusivo a estudiantes y docentes con discapacidad. Como se señala en el capítulo 5, proporcionar entornos inclusivos y recursos adecuados al personal docente con discapacidad es imprescindible para su inclusión y retención. Tales adaptaciones respaldan los derechos humanos del profesorado y transmiten un entorno escolar de apoyo que se sabe que reduce el abandono (Kraft y Papay, 2014).

Invertir en la profesionalización de la docencia

Si bien los salarios y las condiciones laborales básicas del profesorado pueden ser puntos de partida lógicos para invertir en su retención, quienes son responsables de las políticas también deberían considerar la posibilidad de invertir en estrategias que mejoren el prestigio y la profesionalización de la carrera. Esto podría incluir programas de inducción y mentoría que apoyen a quienes inician su carrera o la mejora de las iniciativas de DPC.

Como en este capítulo se han expuesto los significativos costos asociados a la formación y contratación de nuevo personal docente, una estrategia directa de reducción de costos para muchos sistemas consiste en retener mejor a las y los docentes que inician su carrera. Como se explica en el capítulo 3, este personal tiende a abandonar la profesión en mayor medida que sus colegas con más experiencia y, por tanto, son un objetivo claro para las iniciativas destinadas a mantenerlos en la profesión. Aunque algunas autoridades escolares pueden operar bajo la noción equivocada de que el profesorado novel es más económico, ya que suele cobrar sueldos más bajos, los costos de formación y contratación contrarrestan rápidamente este falso ahorro. Hay numerosos factores, incluyendo procesos de inducción y mentoría integral, que son necesarios para ayudar a docentes noveles a prosperar y sobrevivir en sus primeros años (Allen y Sims, 2018b; OCDE, 2019c; Rockoff, 2008). Sin embargo, al analizar 48 países miembros o asociados de la OCDE, el Estudio TALIS 2018 encontró que solo alrededor del 40 % del profesorado de primer ciclo de secundaria encuestado había recibido algún tipo de inducción, mientras que solo al 22 % de las y los docentes noveles se les asignó un mentor (OCDE, 2019b).

Como se expone en el capítulo 5, los sistemas educativos también pueden impulsar la profesionalización de la carrera docente invirtiendo en la provisión de más opciones de desarrollo profesional de calidad. Por ejemplo, un estudio nacional realizado en Inglaterra ofrece evidencia de ello utilizando datos del censo nacional de personal escolar para estimar la repercusión de la formación del profesorado de ciencias en las tasas de retención. Utilizando los datos para formar un grupo de control homogéneo, los investigadores constataron que la asistencia a programas de formación aumentaba sustancialmente las probabilidades de que una persona permaneciera en la docencia; por ejemplo, uno de cada doce docentes que no recibían formación abandonaba la docencia. En cambio, la proporción mejoraba cuando sí recibían formación, pues solo uno de cada treinta docentes abandonaba la profesión (Allen y Sims, 2017). Otra iniciativa de Etiopía, denominada Teacher Development Program (programa de desarrollo docente), invirtió grandes cantidades en el desarrollo y la formación del profesorado, lo que redujo las tasas de abandono en el país (véase el cuadro 6.2). Un análisis de costo-beneficio del programa inglés concluyó que la mejora de la retención equivalía a un ahorro a lo largo de diez años de aproximadamente 2200 millones GBP a precios de 2019 (Van den Brande y Zuccollo, 2021). Al considerar los beneficios del DPC para los logros estudiantiles y, por tanto, para los ingresos a lo largo de la vida, el estudio estimó que brindar un derecho a 35 horas de DPC de calidad cada año al personal docente de Inglaterra costaría unos 4000 millones GBP en diez años, pero crearía un beneficio social neto de 61 000 millones GBP (Van den Brande y Zuccollo, 2021).

En 48 países miembros y socios de la OCDE, solo alrededor del 40 % del profesorado de primer ciclo de secundaria encuestado declaró haber recibido algún tipo de inducción, mientras que únicamente al 22 % de las y los docentes noveles se les asignó un mentor.

Cuadro 6.2. Grandes inversiones en la formación de docentes en Etiopía combaten el abandono

Desde el año 2000, Etiopía ha aumentado con gran rapidez tanto el número de estudiantes matriculados como el de docentes. Entre 2000 y 2010, el número de docentes de primaria pasó de 86 000 a 308 000. Esto también benefició la ratio de estudiantes por docente, que se redujo de 60 a 51 en ese período. Para ello, la asignación presupuestaria de Etiopía a la educación aumentó del 17,8 % en 2005 al 25,4 % en 2010 (Nordstrum, 2013).

En 2007, una evaluación nacional del aprendizaje determinó que se necesitaban más recursos para la formación del profesorado y se pusieron en marcha numerosas iniciativas en dos fases, de 2009 a 2016. Esto se financió mediante un mecanismo de financiación común que combinaba las contribuciones de socios para el desarrollo (Nordstrum, 2013).

Teacher Development Program fue una iniciativa clave con la que se pretendía aumentar la dotación de docentes efectivos para todos los niveles educativos después de que el Gobierno hubiera aumentado las expectativas de formación y certificación (Nordstrum, 2013). Para apoyar a estudiantes en prácticas, el Ministerio de Educación financió el transporte con objeto de apoyar la prestación en las zonas rurales y pagó los gastos de viaje y manutención de aproximadamente 25 000 candidatos y candidatas a docentes y supervisores en prácticas. También se ofrecieron oportunidades para que docentes en activo estudiaran mediante módulos de autoaprendizaje y formación presencial durante los períodos vacacionales. Las y los docentes que cumplían los requisitos también recibieron ayuda económica para la formación y los costos asociados, como el transporte y el alojamiento (*ib.*). Además, Etiopía contrató a un gran número de nuevos docentes, de modo que en 2009-2010 había 142 935 aspirantes a docentes que se matricularon en escuelas e instituciones formadoras. Esta cifra ascendió a un total de 257 356 en 2016-2017 (Ministerio de Educación de la República Democrática Federal de Etiopía, 2021).

Estas cifras representan un compromiso financiero considerable y resulta alentador que el abandono entre docentes de primaria en Etiopía haya disminuido del 5 % en 2014-2015 al 1,7 % en 2020-2021. El abandono del profesorado de secundaria también disminuyó hasta el 2,4 % en 2020-2021, un porcentaje considerablemente más bajo que el de los países de renta alta, tal como se destaca en el capítulo 2. No obstante, el Ministerio de Educación de Etiopía sigue trabajando para alcanzar la meta del 1 % de bajas en todos los grados (Ministerio de Educación de la República Democrática Federal de Etiopía, 2021).

Aunque estos programas requirieron un esfuerzo sostenido por parte del Ministerio Federal de Educación y de los donantes, esta gran inversión en el desarrollo del profesorado parece haber tenido éxito. En un período de tiempo relativamente corto, Etiopía ha contratado y formado a un gran número de docentes, al tiempo que ha registrado un descenso de la tasa de abandono.

Financiar los puestos docentes necesarios para 2030

Si bien determinar cuánto pagar al personal docente actual o cuánto invertir en infraestructura o iniciativas de profesionalización son decisiones financieras importantes para cualquier sistema educativo, muchos países también deben considerar los costos previstos de los nuevos puestos docentes. Tal como se expone en el segundo capítulo de este informe, en total, se necesitarán alrededor de 13 millones de docentes de educación primaria para 2030, de los cuales, 2,9 millones serán para nuevos puestos. A nivel mundial, se necesitan 31 millones de nuevos docentes de secundaria y los nuevos puestos representan la mitad de ellos (15,6 millones).

En total, combinando ambos niveles, se necesitan 18,5 millones de nuevos puestos docentes. Esta importante demanda subraya la urgente necesidad de que los gobiernos estén preparados financieramente para hacer frente a estos requisitos educativos. Para proporcionar una estimación general de los costos que supone cubrir el personal docente adicional necesario para alcanzar las metas de educación primaria y secundaria universal para 2030, se ha realizado una estimación considerando solo los nuevos puestos docentes necesarios¹³.

13 El método general utilizado calcula el número de nuevos docentes adicionales que necesitará cada país de aquí a 2030, lo multiplica por los salarios estimados y calcula la financiación necesaria para contratar a esos docentes. Esto se agrega en montos regionales. Para ofrecer una estimación global, cuando no se disponía de datos nacionales, se ingresaron promedios salariales basados en la subregión y el nivel de renta del país, con ajustes para los países que carecían de datos comparables dentro de su nivel de renta.

De acuerdo con estas estimaciones, los 2,9 millones de docentes de primaria adicionales que se necesitarán en 2030 para alcanzar la meta del ODS 4 de una educación primaria universal costarán 12 800 millones USD. Sin embargo, existe una gran disparidad entre regiones. África Subsahariana es la región que más docentes adicionales necesita y, por tanto, también la que requiere la mayor financiación adicional, equivalente a la mitad del déficit total (6500 millones USD). El Norte de África y Asia Occidental requieren el segundo gasto más elevado (2700 millones USD) en primaria, seguidas de Asia Meridional (1300 millones USD), que necesita más docentes, aunque sus salarios suelen ser más bajos (véanse el gráfico 6.8 y el cuadro 6.3).

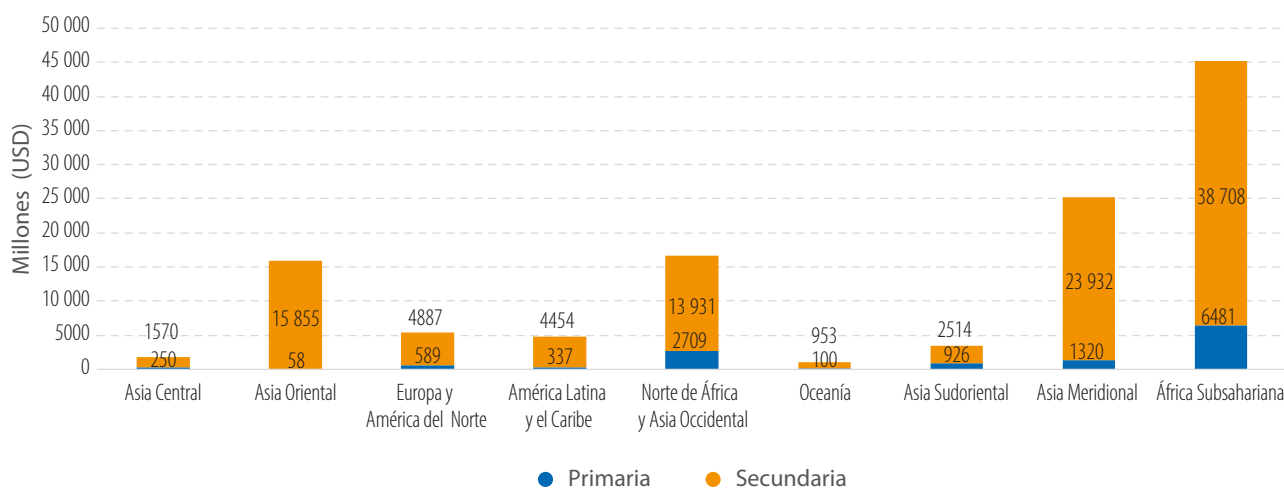
Las necesidades de financiación en secundaria son aún más desafiantes. Los salarios del profesorado suelen ser más altos en secundaria que en primaria, pero el mayor factor que impulsa las necesidades de financiación en secundaria es que se necesitan muchos más docentes. De hecho, se necesitarán 15,6 millones de nuevos puestos docentes de aquí a 2030 para lograr la educación secundaria universal, lo que supondrá un costo aproximado de 106 800 millones USD. África Subsahariana, nuevamente, es la región que requiere una mayor financiación, pero el aumento de las necesidades en otros lugares significa que esta parte es aproximadamente un tercio (36 %) del déficit total en la educación secundaria. Asia Meridional es la segunda región que necesita más docentes nuevos y,

en consecuencia, la segunda que más costos adicionales requiere, equivalentes al 22,4 % del total. Asia Oriental necesita poca financiación en primaria, pero es la tercera región con más necesidades en secundaria, pues solo en China se necesitan casi un millón de docentes adicionales (véase el cuadro 6.3).

En conjunto, la financiación adicional necesaria para cubrir los salarios de los nuevos puestos docentes de primaria y secundaria en 2030 alcanza los 120 000 millones USD anuales (véase el cuadro 6.3), siendo África y Asia las regiones con mayores necesidades, especialmente en secundaria (véase la figura 6.8).

Según las últimas proyecciones, para alcanzar la meta 4.c de los ODS, la financiación del personal docente adicional necesario costará 12 800 millones USD para garantizar la educación primaria universal y 106 800 millones USD para la educación secundaria universal. En conjunto, la financiación adicional necesaria para cubrir los salarios de los nuevos puestos docentes de primaria y secundaria de aquí a 2030 alcanza los 120 000 millones USD anuales.

Gráfico 6.8. Financiación total necesaria para cubrir los salarios de nuevos puestos docentes a fin de alcanzar la matrícula universal en primaria y secundaria en 2030, por región (millones USD, a precios constantes de 2015)



Fuente: Ramírez et al., de próxima publicación.

Para contextualizar las estimaciones de la financiación adicional necesaria y dar cabida en la nómina a los nuevos puestos docentes requeridos en 2030, los costos se comparan con el gasto medio actual en educación.

Si la financiación adicional de 120 000 millones USD se repartiera equitativamente entre todos los países, solo supondría un aumento del 3,1 % del presupuesto educativo actual en todos ellos. En términos de objetivos de

referencia internacionales, la media mundial se sitúa en el 4,2 % del PIB gastado en educación. Si esta cifra se elevara a la meta del 6,0 % para todos los países, sería suficiente para financiar la totalidad de los nuevos puestos docentes. Sin embargo, las necesidades varían mucho según la región y el país (Ramírez *et al.*, de próxima publicación).

Aunque los salarios del profesorado son más elevados en los países de renta más alta, la disparidad en la necesidad de docentes es mucho mayor, lo que significa que las necesidades de financiación adicional son mayores en los países de renta más baja. Las regiones de renta más alta, como Europa y América del Norte, solo necesitan un 0,2 % adicional para financiar al nuevo personal docente, mientras que África Subsahariana se enfrenta a un desafío considerable, ya que necesita un aumento significativo del 79,3 % en el presupuesto para cubrir los salarios del profesorado (véase el cuadro 6.3). Como porcentaje del PIB destinado al gasto en educación, África Subsahariana tiene una media del 3,01 %. Esta cifra tendría que aumentar en un 2,39 % para satisfacer las necesidades de financiación de nuevo personal docente en la región, lo que

supondría un gasto global del 5,4 % del PIB, un aumento significativo, pero dentro de la meta del 6 %. El examen de cada uno de los países más allá del análisis regional revela importantes desafíos adicionales. Al combinar las necesidades de primaria y secundaria, 17 países deben duplicar sus actuales presupuestos de educación solo para cumplir los requisitos necesarios en materia de salarios del profesorado. Además, para 11 de estos 17 países que afrontan las necesidades más acuciantes, incluso si el gasto en educación alcanzara los objetivos de referencia más altos de las metas internacionales (destinar el 6 % del PIB a la educación), seguiría sin cubrir los gastos asociados al personal docente adicional necesario para lograr el acceso universal a la escolarización (Ramírez *et al.*, de próxima publicación a).

Si bien las necesidades en secundaria siguen siendo muy elevadas, esta estimación, al menos, pone de relieve los progresos realizados en primaria. En África Subsahariana, la región más necesitada, se calcula que el costo del personal docente adicional de primaria que se necesita asciende al 11,4 % del gasto actual en educación.

Tabla 6.3 Presupuesto adicional necesario para financiar los nuevos puestos docentes requeridos para 2030

Región de los ODS	Gasto total en educación (millones USD constantes de 2015) ¹	Financiación total necesaria para nuevos puestos docentes (millones USD, constantes de 2015)		Presupuesto adicional necesario (como porcentaje del gasto total en educación)		
Asia Central	19 025	250,1	1570,2	1,31 %	8,25 %	9,57 %
Asia Oriental	785 215	58,0	15 854,9	0,01 %	2,02 %	2,03 %
Europa y América del Norte	2 243 967	589,1	4887,2	0,03 %	0,22 %	0,24 %
América Latina y el Caribe	287 155	337,4	4453,6	0,12 %	1,55 %	1,67 %
Norte de África y Asia Occidental	138 795	2708,9	13 930,7	1,95 %	10,04 %	11,99 %
Oceanía	101 212	99,6	952,7	0,10 %	0,94 %	1,04 %
Asia Sudoriental	96 282	926,0	2514,1	0,96 %	2,61 %	3,57 %
Asia Meridional	170 258	1319,7	23 931,8	0,78 %	14,06 %	14,83 %
África Subsahariana	56 960	6481,0	38 708,4	11,38 %	67,96 %	79,34 %
Total	3 898 868	12 769,8	106 803,6	0,33 %	2,74 %	3,07 %

Fuente: Ramírez *et al.*, de próxima publicación a.

Nota: ¹ gasto público total en educación (% del PIB), por país, último año disponible.

Como se analiza en el capítulo 2, los países han establecido puntos de referencia nacionales debido a las dificultades estructurales y financieras para alcanzar las metas del ODS 4 en 2030. Las proyecciones de costos que tienen en cuenta el número de nuevos puestos docentes que se necesitan para alcanzar esos puntos de referencia reducen considerablemente los costos previstos tanto en primaria como en secundaria. Para 2030, en primaria, se necesitarán 2,5 millones de nuevos puestos docentes de acuerdo con los puntos de referencia nacionales, con un costo previsto de 11 300 millones USD, es decir, casi un 11,5 % menos que la proyección para lograr la educación primaria universal en 2030. En secundaria, se necesitan 12,8 millones de nuevos puestos docentes según los puntos de referencia nacionales, con un costo de 85 600 millones USD, es decir, casi un 20 % menos que lo previsto para la educación secundaria universal (Ramírez *et al.*, de próxima publicación a). En conjunto, la financiación adicional necesaria para cubrir los sueldos de los nuevos puestos docentes de primaria y secundaria de aquí a 2030, según los puntos de referencia nacionales, alcanza los 96 900 millones USD anuales, lo que supone una reducción con respecto a los 120 000 millones USD

necesarios para lograr la educación primaria y secundaria universal. Incluso con estas cantidades así reducidas, varias regiones seguirán necesitando aumentar los presupuestos de educación en un 10 % o más, entre ellas, África Subsahariana (aumentos del 9,4 % en primaria y del 46,9 % en secundaria), Asia Meridional (0,7 % en primaria y 13,7 % en secundaria) así como el Norte de África y Asia Occidental (1,8 % en primaria y 8,7 % en secundaria) (*ib.*). En África Subsahariana, 12 países tendrían que duplicar (como mínimo) su gasto, incluso para alcanzar los puntos de referencia nacionales.

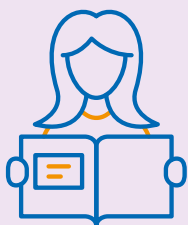
En conjunto, la financiación adicional necesaria para cubrir los salarios de los nuevos puestos docentes de primaria y secundaria de aquí a 2030 según los puntos de referencia nacionales alcanza los 96 900 millones USD anuales, cifra inferior a los 120 000 millones USD necesarios para lograr la educación primaria y secundaria universal.

Cuadro 6.3. Invertir en la docencia: ¿cuánto se necesita para 2030?



Necesidad general de docentes adicionales

Para lograr la educación primaria y secundaria universal en 2030, se necesitan 13 millones más de docentes de primaria y 31 millones más de secundaria en todo el mundo. Esto incluye la creación de 2,9 millones de nuevos puestos docentes en primaria y de 15,6 millones en secundaria.



El gasto en docentes predomina en los presupuestos de educación

Aproximadamente, el 75 % del gasto en educación en países de renta baja y media-baja se destina al personal docente.



Necesidades totales de financiación

En conjunto, el costo anual necesario para cubrir los nuevos puestos docentes de educación primaria y secundaria para 2030 se estima en 120 000 millones.



Capítulo 7

Cooperación y solidaridad internacional

Como se muestra a lo largo de este informe, la escasez de docentes es un desafío complejo, con causas muy diversas, que requiere una serie de estrategias políticas y financieras para abordarlo. Mientras que algunos países pueden afrontarla, en gran medida, a través de sus propias iniciativas y financiación, muchos otros necesitan cooperación y apoyo internacional para diseñar estrategias y acciones o proporcionar recursos humanos, técnicos o financieros.

En este capítulo se exploran varias vías de cooperación y solidaridad internacional para hacer frente a la escasez de docentes en todo el mundo. Comienza con un examen

del diálogo internacional centrado específicamente en la Cumbre sobre la Transformación de la Educación (CTE) de 2022 y los subsiguientes compromisos nacionales que se derivaron de ella. A partir de ahí, se destaca la forma en que el profesorado y los sistemas educativos pueden trabajar más allá de las fronteras nacionales para apoyarse y colaborar entre sí, centrándose específicamente en la cooperación Sur-Sur y triangular. La última sección profundiza en los debates y cuestiones planteados en el capítulo 6, analizando la financiación y ayuda internacional destinadas a apoyar la docencia.

Diálogo internacional, recomendaciones y compromisos

La colaboración mundial es clave a la hora de abordar desafíos estructurales y mundiales, como la escasez de docentes. La CTE de 2022 marcó un hito en la cooperación mundial en el ámbito de la educación y volvió a poner cuestiones cruciales en primer plano de las agendas políticas nacionales e internacionales. La Cumbre se celebró en Nueva York durante el 77.º período de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas y reunió a más de dos mil partes interesadas en la educación y a 65 jefes de Estado y de Gobierno (Naciones Unidas, 2023c). Para preparar esta cumbre mundial, se celebraron amplias consultas nacionales y regionales tanto presenciales como en línea. Más de 350 000 personas de todo el mundo participaron en las consultas nacionales, siendo alrededor del 39 % docentes y educadores (Naciones Unidas, 2023c). Además, en ocho consultas regionales y subregionales se compartieron y debatieron perspectivas para transformar la educación. El reconocimiento de la importancia de la cooperación regional mediante el diálogo y las iniciativas conjuntas fue uno de los resultados más destacados de estas consultas.

El proceso de consulta se articuló en torno a cinco áreas de acción temáticas que abordaron cuestiones globales clave para acelerar los esfuerzos hacia la consecución de la Agenda 2030 y transformar la educación. Además de tratar temas importantes, como la inclusión, la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje digital y la financiación de la educación, la vía de acción temática 3 se dedicó “a las y los docentes, la enseñanza y la profesión docente”, promoviendo así el papel central del profesorado en la educación. Como parte de esta vía de acción, se elaboró un documento de debate que destacaba el papel central del profesorado en la transformación de la

educación y formulaba una visión con recomendaciones sobre acciones, alianzas e iniciativas a escala nacional y mundial para apoyar a las y los docentes de todo el mundo como agentes del cambio en la transformación de la educación. Los resultados de las vías de acción y de las consultas nacionales y regionales contribuyeron notablemente a la Precumbre, que tuvo lugar en junio de 2022. Más de 150 ministros y otras partes interesadas en la educación asistieron a la Precumbre en París. Las voces docentes se hicieron oír en diferentes niveles de la CTE, y no solo durante las sesiones de la Precumbre y la Cumbre, sino también durante las diversas consultas relacionadas con la vía de acción temática 3 y a través de una campaña de comunicación dedicada al profesorado (#TeachersTransform), organizada por el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030.

Además de los documentos de debate y las consultas nacionales, algunos de los principales resultados de la CTE son los compromisos nacionales presentados por más de 140 países (véase el cuadro 7.1). Con el fin de ayudar a los países a transformar las ideas expresadas en estos compromisos en medidas concretas, se han creado cinco iniciativas mundiales centradas en los siguientes temas: educación en situaciones de crisis, aprendizaje básico, educación verde, igualdad de género a través de la educación y del aprendizaje digital. El Comité Directivo de Alto Nivel (CDAN), copresidido por la UNESCO y Sierra Leona, está apoyando a los países en este proceso y supervisando sus avances. Como se menciona en el capítulo 1, uno de los resultados de la CTE fue la creación del Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente, establecido por el Secretario General de las Naciones Unidas a principios de 2023.

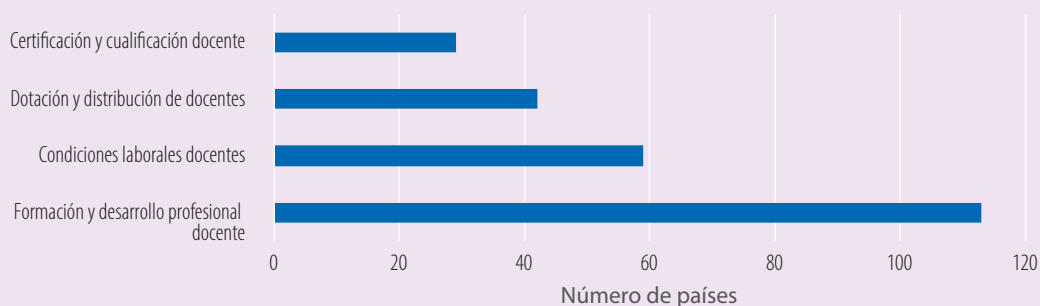
Cuadro 7.1. Declaraciones nacionales de compromiso

Las declaraciones nacionales de compromiso resultantes de la CTE reconocieron el papel fundamental que cumplen docentes, educadores y demás profesionales de la enseñanza. Hasta noviembre de 2023, un total de 143 Estados miembros habían presentado declaraciones nacionales en torno a los cinco temas claves identificados en la preparación de la CTE y 120 países abordaron la cuestión del profesorado en sus compromisos. La mayoría de los países (79 %) destacaron las mejoras de la formación pedagógica y los programas de DPC para hacerlos accesibles, asequibles y alineados con las prioridades educativas, los estándares docentes y las políticas de desarrollo profesional como un factor determinante para mejorar la calidad del aprendizaje. Menos países mencionaron la mejora de las condiciones laborales docentes (41 %), que incluye, entre otras dimensiones, salarios e incentivos financieros, carga de trabajo, conciliación de la vida laboral y familiar, estatus profesional, número de estudiantes por clase, recursos didácticos, autonomía, relación laboral, violencia escolar y medidas de gobernanza sobre el comportamiento estudiantil. 42 países abordaron la dotación y distribución de docentes (29 %) y 29, su certificación y cualificación (20 %) (véase el gráfico 7.1). Brasil, Croacia, Francia y Letonia figuran entre los países que se comprometieron a aumentar los salarios, mientras que Egipto se comprometió a nombrar 150 000 nuevos docentes en los próximos cinco años para hacer frente a la escasez.

Otros asuntos relevantes para la profesión docente, a los que se hace referencia a menudo en las declaraciones nacionales, incluyen el apoyo y la mejora del aprendizaje digital en el sistema educativo (77 %); las innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje, incluidos los enfoques y métodos pedagógicos orientados al futuro (46 %); y la contribución al avance de la educación para el desarrollo sostenible (33 %).

Sin embargo, es necesario tener en cuenta la importancia de financiar la ejecución de los compromisos a escala nacional. Hasta 105 países (73 %) se han comprometido a aumentar la financiación nacional de la educación, incluida la infraestructura educativa. Sin embargo, solo 12 países donantes han declarado que aumentarán el volumen, la previsibilidad y la eficacia de la ayuda internacional a la educación y que garantizarán que esté alineada con los planes nacionales de educación y sea coherente con los principios de eficacia de la ayuda. En el capítulo 6 de este informe se ofrece más información sobre la financiación de la educación y del personal docente.

Gráfico 7.1. Declaraciones nacionales de compromiso sobre el personal docente, Cumbre sobre la Transformación de la Educación, 2022



Fuente: UNESCO, 2023b. Fecha de consulta: 21 de diciembre de 2023.

Cooperación e intercambio internacional

El desarrollo de la docencia como una profesión más colaborativa puede trascender ampliamente los ámbitos escolar, local e incluso nacional. El diálogo y el intercambio de conocimientos a escala internacional también son vitales para la realización del ODS 4. Esto es especialmente cierto para los países del Sur Global, que pueden beneficiarse de la cooperación Sur-Sur y triangular¹⁴. En estas relaciones, los países pueden aunar y compartir recursos, desarrollar la autosuficiencia mediante el fortalecimiento de sus capacidades y el intercambio de ideas, y ampliar la participación y la cooperación para que los países del Sur Global participen en la actividad económica internacional (UNOSSC, 2023a). Para promover estas relaciones, la Oficina de las Naciones Unidas para la Cooperación Sur-Sur (UNOSSC, por su sigla en inglés) ha desarrollado la Galaxia Sur-Sur, que sirve de plataforma mundial de intercambio de conocimientos e intermedia entre las asociaciones para la cooperación Sur-Sur y triangular (UNOSSC, 2023b).

El análisis de las declaraciones de 143 Estados miembros durante la CTE refleja un gran interés por mejorar el aprendizaje a través de una mejor formación del profesorado (79 %), mientras que solo el 41 % hace referencia a sus condiciones laborales. También señalan su preocupación por la dotación y la certificación docente el 29 % y el 20 % de los países, respectivamente.

Las iniciativas de cooperación triangular y Sur-Sur pueden beneficiar al profesorado de diversas maneras en numerosos contextos de todo el mundo. Por ejemplo, la oficina de la UNESCO en Kingston, junto con la Blackboard Academy y la Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional (GIZ, por su sigla en alemán), han establecido un programa que ayuda al personal docente de veinte pequeños Estados insulares en desarrollo a reforzar las técnicas pedagógicas para el aprendizaje en línea y la creación de contenidos (UNESCO *et al.*, 2023a). Esta iniciativa surgió como respuesta a las dificultades a las que se enfrentó el personal docente durante la pandemia de COVID-19. La respuesta ha sido tan favorable por parte del profesorado y los sistemas educativos que está prevista una nueva iniciativa Sur-Sur entre las oficinas de la UNESCO en el Caribe y África Meridional para intercambiar las enseñanzas aprendidas y reforzar las capacidades (*ib.*). Otro ejemplo procede del proyecto Strengthening Teachers in the Sahel Region (fortalecimiento del profesorado en la región del Sahel), dirigido a docentes de cinco países: Burkina Faso, Chad, Malí, Mauritania y Níger. A través de esta iniciativa, la UNESCO y la Unión Europea han prestado apoyo técnico y financiero para que los países puedan mejorar la formación y la gestión docente, lo que ha dado lugar a que cada país elabore marcos adecuados para identificar mejor los estándares mínimos y orientar las futuras reformas (UNESCO *et al.*, 2023a).

Ayuda internacional para financiar al profesorado

La inversión pública en un cuerpo docente estable, bien cualificado y con el apoyo adecuado a largo plazo mejora la calidad y la solidez de los sistemas educativos. Sin embargo, en muchos países de renta baja, el tamaño limitado del presupuesto educativo deja un margen mínimo —especialmente después de cubrir los costos salariales del profesorado— para inversiones en FID, DPC y mejoras en las condiciones laborales y en infraestructura. Las cifras presentadas en el capítulo 6 sobre los costos previstos de los puestos docentes de nueva creación ponen aún más de relieve la presión financiera que soportan los presupuestos de educación

en los países de renta baja. Los socios de la ayuda internacional pueden ofrecerles su apoyo para subsanar carencias e invertir en sus docentes, ya sea mediante financiación, asistencia, formación o promoción.

Los niveles de ayuda educativa internacional han experimentado un ligero descenso en su conjunto desde 2019, y no siempre llegan de forma equitativa a quienes más lo necesitan.

14 La cooperación Sur-Sur implica que “dos o más países en desarrollo persiguen sus objetivos individuales o compartidos de desarrollo de la capacidad nacional mediante el intercambio de conocimientos, capacidades, recursos y competencias técnicas” (UNOSSC, 2023a). La cooperación triangular, por su parte, “implica asociaciones impulsadas por el sur entre dos o más países en desarrollo y con el apoyo de uno o más países desarrollados u organizaciones multilaterales para ejecutar programas y proyectos de cooperación para el desarrollo” (UNOSSC, 2023a).

En colaboración con los gobiernos, algunos donantes externos, como la Fundación Mastercard a través del programa Leaders in Teaching (líderes de la enseñanza), están adoptando enfoques coordinados para apoyar al profesorado. Este programa se puso a prueba en cerca de la mitad de las escuelas de secundaria de Rwanda durante un período de cinco años, reuniendo a socios para que proporcionaran un apoyo coordinado en educación secundaria en CTIM, y se complementó con el fortalecimiento de los datos del profesorado y los servicios del sistema de información y gestión del personal docente (TMIS). El programa, centrado en la contratación, la formación inicial y continua y el apoyo a la motivación del profesorado y al liderazgo escolar, se ha relacionado con la mejora de los resultados pedagógicos. Es importante destacar que la población infantil y las personas procedentes de entornos desfavorecidos se beneficiaron de él por igual. También se puso de relieve la necesidad de apoyar a las docentes y líderes femeninas de CTIM, que están altamente subrepresentadas (Colenbrander, 2021).

Para garantizar la dotación de personal docente cualificado, y apoyado para que pueda alcanzar su máximo potencial, se alienta a los donantes a que colaboren con los actores sociales, incluidos los y las docentes, y refuercen su capacidad como socios en el desarrollo de políticas. Tal compromiso local se ejemplifica en Madagascar, donde la AME proporcionó fondos al ministerio para alinear mejor el calendario escolar con las necesidades climáticas y agrícolas a fin de minimizar el absentismo de estudiantes y docentes (Alianza Mundial para la Educación, 2023b). Esta acción formó parte de un marco más amplio, denominado sistemas educativos climáticamente inteligentes, en el que la AME también consideró que el profesorado colabora activamente en la lucha contra el cambio climático (Alianza Mundial para la Educación, 2023a).

Aunque este tipo de iniciativas de donantes pueden ayudar a los países de renta baja en algunos casos, los niveles de ayuda, en general, han disminuido ligeramente desde 2019 y no siempre llegan de forma equitativa a quienes más lo necesitan (Hares *et al.*, 2023). Si bien entre los principales donantes se encuentran países de renta alta e instituciones multilaterales¹⁵, el análisis revela prioridades diversas entre los donantes, en medio de la preocupación de que la financiación

pueda quedar aislada y de que muy pocos fondos de la ayuda lleguen directamente a los países receptores¹⁶ (Hares *et al.*, 2023).

El Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE publica el informe *Ayuda Oficial al Desarrollo* utilizando su Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS, por su sigla en inglés). En el marco del CRS, la formación del profesorado considera la formación inicial y continua y el desarrollo de materiales, sin especificar el nivel educativo, y se categoriza como un subconjunto del sector educativo dentro de la ayuda asignable. El CRS registra las actividades de ayuda de los donantes basándose en una asignación de desembolsos organizada por proyectos. A pesar de que los proyectos de ayuda a la educación incorporan la formación del profesorado, la asignación no se incluye en la subcategoría de formación de docentes, a menos que constituya un componente significativo. En consecuencia, el valor calculado puede subestimar los fondos reales dedicados al desarrollo del personal docente.

El Banco Mundial se perfila como el donante principal en las iniciativas de formación del profesorado en África Subsahariana, la región con mayor escasez de docentes. De 2013 a 2022, el apoyo financiero del Banco Mundial en este ámbito fue más del doble que el del siguiente donante.

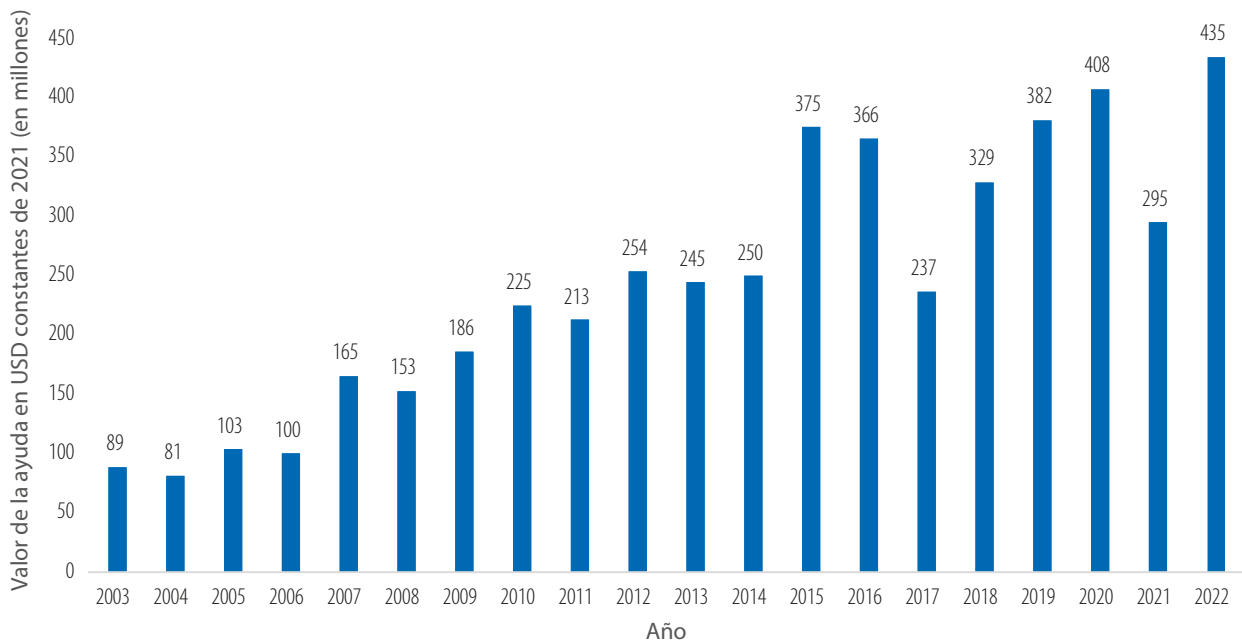
En cuanto a los desembolsos para la formación del profesorado en el sector educativo, se ha producido un aumento gradual a lo largo de los años, alcanzando un máximo de 435 millones USD en 2022 (véase el gráfico 7.2). Las fluctuaciones en los patrones de desembolso pueden atribuirse al número limitado de donantes que contribuyen a esta área, lo que provoca variaciones a lo largo de períodos de tres años. Por ejemplo, los datos de 2021 indican una asignación de aproximadamente 300 millones USD para la formación de docentes, mientras que 2020 y 2022 superan ambos los 400 millones USD.

La AOD en educación, específicamente los desembolsos para la formación docente, ha aumentado de forma constante a lo largo de los años, hasta alcanzar un máximo de 435 millones USD en 2022.

15 Como el Banco Mundial, los bancos regionales, la AME, La Educación No Puede Esperar (ECW) y el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (UNRWA).

16 En lugar de ello, los fondos de ayuda se canalizan principalmente a través de entidades con sede en países donantes o se gastan en dichos países, por ejemplo, en becas para estudiar en ellos.

Gráfico 7.2 Ayuda a la educación para la formación docente, 2003-2022



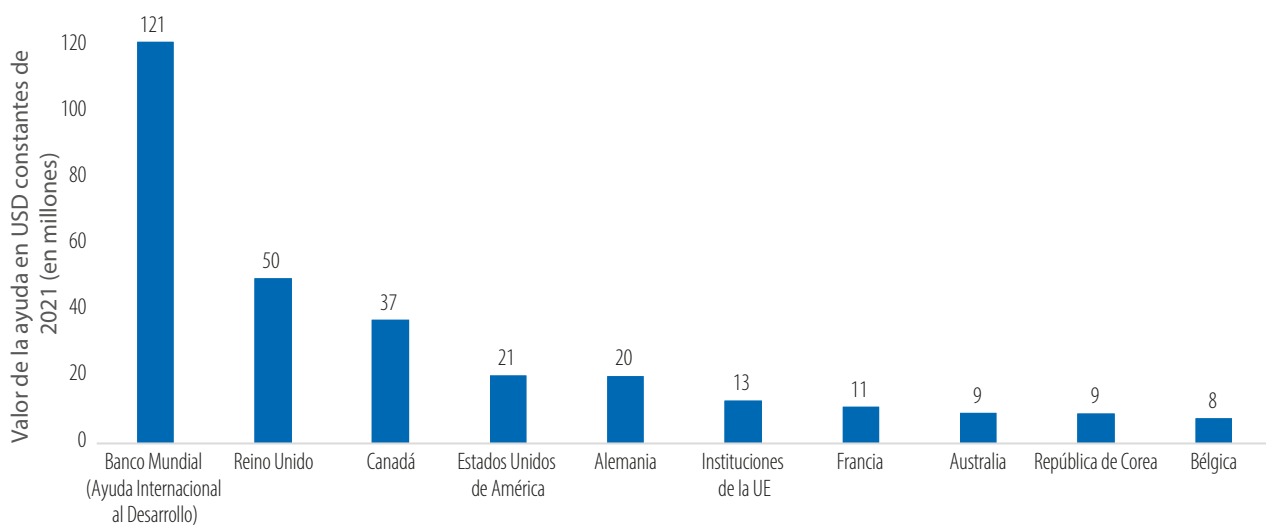
Nota: los montos indicados reflejan desembolsos brutos de AOD de la totalidad de los donantes a través de todos los canales destinados a la formación docente a precios constantes basados en el dólar estadounidense en 2021.

Fuente: adaptado del análisis del equipo del Informe GEM y basado en OCDE, 2023a. Fecha de consulta de la base de datos: 2 de enero de 2024.

Entre los donantes bilaterales y multilaterales que aportan datos al CRS de la OCDE, el Banco Mundial se ha mantenido como el mayor donante en la formación del profesorado durante los últimos diez años, con una aportación media anual de 121 millones USD. El Reino Unido, con 50 millones USD, y Canadá, con 37 millones USD, son los países que más aportan (véase el gráfico 7.3).

Para hacer frente al aumento de la población estudiantil, África Subsahariana se perfila como la región con mayor necesidad de docentes. En particular, el Banco Mundial destaca como el principal donante en esta región en cuanto al apoyo a la formación del profesorado, aportando una cantidad más de dos veces superior a la del segundo mayor donante, el Reino Unido, durante el período comprendido entre 2013 y 2022.

Gráfico 7.3. Los diez principales donantes para la formación docente, media 2013-2022



Notas: las cantidades indicadas reflejan desembolsos brutos de AOD de los donantes destinados a la formación del profesorado y a través de todos los canales, a precios constantes basados en el dólar estadounidense en 2021. La financiación de las instituciones de la Unión Europea es gestionada por la Comisión Europea y el Banco Europeo de Inversiones (OCDE, 2023b).

Fuente: adaptado del análisis del equipo del Informe GEM basado en OCDE, 2023a. Fecha de consulta de la base de datos: 2 de enero de 2024.

Aunque ningún gasto razonable de la AOD puede ayudar a todos los países de renta baja y media-baja a alcanzar la meta de la educación primaria y secundaria universal para 2030, el apoyo continuo puede ser vital para lograr objetivos de referencia más alcanzables a corto plazo. Por ejemplo, en 2023, la AME tenía 75 subvenciones asignadas a actividades relacionadas con el profesorado por un valor total superior a los 490 millones USD. Estas subvenciones se destinan a numerosas actividades, como la formación inicial y continua, la mentoría, la gestión docente y la evaluación de la calidad de la enseñanza (Alianza Mundial para la Educación, 2023c). En 2022, La Educación No Puede Esperar (ECW, por su sigla en inglés) formó a más de 72 000 docentes en situaciones de crisis en temas como conocimientos específicos, salud mental, género, inclusión y WASH (La Educación No Puede Esperar, 2023). Aun así, la financiación de proyectos de formación o mentoría docente puede ser solo una gota en el océano en países que necesitan grandes cantidades

de fondos adicionales solo para pagar los salarios en los nuevos puestos docentes creados (como se expone en el capítulo 6). Para mitigar este problema, un mayor número de donantes podría considerar la creación de ventanas de financiación específicas para el profesorado con el fin de abordar con mayor eficacia los problemas críticos que impiden a los países, especialmente a los de renta baja y media-baja, reducir de forma significativa la escasez de docentes.

En 2023, la AME asignó 75 subvenciones valoradas en más de 490 millones USD y dedicadas a apoyar de forma explícita diversas actividades relacionadas con el profesorado. Estas iniciativas abarcan la formación inicial y continua, la mentoría, la gestión docente y la evaluación de la calidad de la enseñanza.



Capítulo 8

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Las y los docentes son el núcleo de todos los sistemas educativos y la clave para alcanzar el ODS 4: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas de aquí a 2030. Sin embargo, existe una persistente y progresiva escasez de docentes en todo el mundo que se ve agravada por el abandono continuo, el uso de personal por contrato y no cualificado para cubrir la carencia de docentes, la falta de desarrollo y apoyo profesional, las inadecuadas condiciones laborales y salariales, la falta de financiación adecuada y los contextos de crisis, entre otros aspectos.

Este primer *Informe mundial sobre el personal docente* da la voz de alarma sobre el déficit mundial previsto de 44 millones de docentes necesarios para alcanzar el objetivo de la educación primaria y secundaria universal en 2030. El Informe examina las nefastas consecuencias de esta escasez, como el aumento de la carga de trabajo y la disminución del bienestar, el desaliento de las y los futuros educadores, la perpetuación de las desigualdades educativas causadas por la dispar distribución de docentes cualificados, las repercusiones en el aprendizaje y el bienestar del estudiantado y el aumento de la carga financiera que soportan los sistemas educativos.

Este primer *Informe mundial sobre el personal docente* alerta sobre la escasez de docentes en todo el mundo, aunque la magnitud del problema se distribuye de forma desigual. En él se destaca el déficit mundial de 44 millones de docentes, necesarios para alcanzar las metas del ODS 4 relativas a la educación primaria y secundaria universal para 2030.

Tras un análisis de las razones de la escasez, el Informe destaca las acciones que pueden adoptarse para mejorar la situación. Utilizando ejemplos de varias regiones del mundo y de países con distintos niveles de renta, el Informe demuestra que es posible invertir la tendencia. Sus análisis ofrecen conclusiones, recomendaciones y las medidas políticas necesarias para abordar la escasez sistémica y persistente en todo el mundo y garantizar una dotación adecuada de docentes para lograr la educación primaria y secundaria universal, acelerar la consecución del ODS 4 (incluida la meta 4.c, relativa al personal docente) y, en términos más generales, avanzar en la Agenda de la Educación 2030.

El Informe detalla las formas en que el desafío está desigualmente distribuido. Por ejemplo, por nivel educativo, vemos que casi el 70 % del personal docente que se necesita es de educación secundaria, mientras que geográficamente las necesidades varían mucho, siendo África Subsahariana, con 15 millones, la región que más docentes adicionales necesita. Asimismo, el Informe muestra que el personal docente no siempre refleja la diversidad de las comunidades a las que sirve, ya sea desde el punto de vista lingüístico, cultural u otros. Hay una escasez de docentes hombres, sobre todo en los primeros niveles de la enseñanza, y una insuficiente representación de docentes mujeres, especialmente en los niveles superiores, en determinadas asignaturas y en puestos directivos. Esto tiene consecuencias en términos de modelos de conducta y de perpetuación de sesgos de género. La falta de docentes procedentes de contextos subrepresentados repercute en la pertinencia de la educación.

Además de las nuevas contrataciones necesarias, producto del cambio demográfico y del aumento de la población estudiantil, el 58 % del personal docente que se necesita es para sustituir a quienes, de una forma alarmante, abandonan la profesión. El Informe muestra que, en los últimos siete años, las tasas de abandono del profesorado de primaria han pasado del 4,6 % en 2015 al 9 % en 2022. Docentes hombres y noveles abandonan la profesión en mayor proporción, sobre todo en los primeros cinco años de ejercicio: hasta el 40 % del personal nuevo puede abandonar el sistema educativo en Canadá, los Estados Unidos, la RAE de Hong Kong de China y el Reino Unido.

El Informe revela que el desafío de la escasez de docentes es complejo, afectado por una interacción de factores que incluyen la motivación, la contratación, la retención, la formación, las condiciones laborales y el estatus social. Por consiguiente, se necesitan enfoques integrales y sistémicos para abordar el desafío con eficacia. Uno de estos enfoques consiste en dignificar la profesión mediante el reconocimiento social y condiciones laborales acordes con las aspiraciones que la sociedad contempla para el profesorado y la educación. Los datos obtenidos para este informe muestran que, en la educación primaria, la mitad de los países pagan al personal docente menos que a otros profesionales que requieren cualificaciones similares. No es de extrañar que las generaciones más jóvenes no contemplen la docencia como una perspectiva profesional. Estudios muestran que, en países como Alemania, Austria, Chequia, Chile, Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, la Federación de Rusia, Hungría, Italia, Portugal y Suiza, menos del 2 % del estudiantado de secundaria optaría por la carrera docente.

Siguiendo la línea de la CTE y del Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas, el Informe defiende la necesidad de un nuevo contrato social para la docencia, uno que desarrolle oportunidades de colaboración, incorpore el diálogo social y promueva la innovación docente. Esto incluye la transformación de la formación docente y el desarrollo profesional con una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, confiando en el conocimiento pedagógico y el juicio de las y los docentes para dirigir su propio crecimiento profesional. Por ejemplo, las evaluaciones realizadas en América Latina y África Subsahariana han demostrado que la creación de comunidades de práctica a nivel local, nacional e incluso internacional no solo ha favorecido el desarrollo profesional, sino que también ha fomentado una identidad profesional y un sentimiento de pertenencia. Fomentar la profesionalización docente puede elevar el prestigio de la actividad y mejorar la motivación del profesorado.

El Informe aboga por un nuevo contrato social para la docencia centrado en fomentar las oportunidades de colaboración, participar en el diálogo social y propiciar sistemas que estimulen la innovación docente.

El Informe muestra cómo las políticas que ofrecen trayectorias profesionales atractivas, con un acceso equitativo al desarrollo profesional, son vitales para retener al profesorado y mantenerlo motivado a lo largo de su vida profesional. El análisis de un próximo informe del Estudio ERCE para América Latina sugiere que las escuelas cuyas autoridades directivas participan con más

frecuencia en la observación de las aulas o que fomentan la colaboración entre docentes pueden obtener mejores resultados en Matemáticas, Lenguaje y Ciencias.

Un nuevo contrato social para la educación incluye la mejora de las condiciones laborales del profesorado, ya que numerosos estudios atestiguan su descontento con la carga de trabajo. Una reciente encuesta mundial realizada entre sindicatos de docentes de 94 países reveló que el 60 % de quienes fueron encuestados no estaban de acuerdo con la afirmación de que el personal docente puede mantener un equilibrio saludable entre su vida laboral y personal. El Informe muestra también que, para atraer a docentes cualificados, es crucial ofrecerles salarios iniciales competitivos y vías de promoción profesional. Kazajstán, Kirguistán, Tailandia y Escocia han aumentado los salarios, lo que ha dado lugar a una mejora del prestigio de la carrera profesional y a que el personal docente se sienta más respaldado. Del mismo modo, un diálogo social eficaz tiene el potencial de elevar el estatus de la docencia al empoderar al profesorado y darle voz. Algunas iniciativas en lugares como la Unión Europea, la India, Nepal y Zambia han demostrado el efecto positivo de la participación de docentes en la toma de decisiones.

Las estrategias para revertir la escasez de docentes deben abordar el atractivo general y el estatus de la profesión, lo que influye en los esfuerzos tanto de contratación como de retención. Mejorar los salarios y las condiciones laborales de las y los docentes, por ejemplo, regulando las horas de trabajo o haciéndoles participar en la toma de decisiones, es fundamental para aumentar la dotación de docentes de calidad.

Recomendaciones

En vista de los análisis realizados para este informe y teniendo en cuenta los trabajos del Comité de Expertos sobre la Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente (CEART), el Relator Especial sobre el derecho a la educación y el Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas, las siguientes recomendaciones son esenciales para hacer frente a la escasez sistémica y persistente de docentes en todo el mundo y garantizar su dotación adecuada para lograr una educación primaria y secundaria universal, acelerar la consecución del ODS 4 (incluida la meta 4.c, relativa al personal docente) y, en términos más generales, avanzar en la Agenda de la Educación 2030.

1. Desarrollar políticas docentes integrales, alineadas con las prioridades nacionales y el panorama político, que incluyan de forma integrada todas las dimensiones que afectan al profesorado utilizando un marco de colaboración y diálogo social. Este enfoque tiene por objeto mejorar la situación de la profesión, garantizando que los objetivos nacionales se alcancen de manera efectiva y reflejando al mismo tiempo las necesidades de las y los docentes. La participación del profesorado y de sus organizaciones en la elaboración de las políticas educativas no solo es un instrumento importante para democratizar dichas políticas, sino también para hacer más atractiva la profesión.
2. Recopilar más y mejores datos. Hacer un seguimiento de los avances hacia la meta 4.c requiere redoblar los esfuerzos para informar sistemáticamente sobre los indicadores acordados en el Marco de Acción para la realización del ODS 4. Se necesitan más datos desglosados para saber quiénes son las y los docentes, dónde están y qué necesitan en términos de desarrollo profesional, movilidad laboral y otros aspectos. Para ello, es primordial el desarrollo de sistemas de información y gestión del personal docente (TMIS), pues permiten predecir y gestionar estratégicamente la demanda de docentes, hacer un seguimiento de su profesionalización y trayectoria, y garantizar un despliegue equitativo de docentes cualificados en todas las regiones, niveles educativos y sectores de la sociedad, incluidos los más marginados. La adopción y aplicación de la Clasificación Internacional Normalizada de Programas de Formación de Docentes (CINE-T) será un paso importante hacia la obtención de datos más comparables a escala internacional.
3. Transformar la formación y el desarrollo profesional del personal docente desde esfuerzos individuales basados en cursos hacia procesos permanentes, colaborativos y liderados por el propio profesorado. El papel de las y los docentes como productores de conocimiento junto con la sistematización, el uso y el intercambio de sus soluciones pedagógicas deben estar en el centro de la transformación de la educación. Hacer de la docencia una profesión intelectualmente estimulante mejorará el atractivo y la retención de futuros docentes. Las cualificaciones mínimas del profesorado de primaria y secundaria deberían elevarse a un título de educación superior de primer nivel, como recomienda el Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente.
4. Mejorar las condiciones laborales del personal docente, comenzando por los salarios e incentivos, para garantizar que reciben una remuneración y unos beneficios competitivos, especialmente en comparación con otros profesionales que requieren niveles similares de cualificación, y asegurar la igualdad de género en materia de salario y trato. Unas trayectorias profesionales verticales y horizontales bien estructuradas y definidas que ofrezcan oportunidades equitativas de promoción son importantes para motivar al personal docente a permanecer en la profesión, al igual que su bienestar y la conciliación entre la vida laboral y personal. El reconocimiento, la confianza y la valoración del trabajo de las y los docentes figuran entre las condiciones simbólicas más eficaces que marcan la diferencia en la retención del profesorado.
5. Garantizar una adecuada financiación pública nacional que sea coherente con los objetivos de referencia existentes del 6 % del PIB y el 20 % del gasto público total y cuya distribución se dedique no solo a los salarios del personal docente, sino también a lo que se necesita para hacer más atractiva la profesión y mejorar la calidad de la enseñanza.
6. Mejorar la cooperación internacional e involucrar a las diferentes partes interesadas a nivel internacional en los esfuerzos de colaboración para abordar a la escasez de docentes y ampliar el alcance de las políticas relativas al profesorado. Esto incluye la ayuda al desarrollo para la educación y la creación de programas coordinados, con múltiples socios, para hacer frente a la escasez, pero también para reforzar la colaboración y el aprendizaje mutuo a partir de experiencias compartidas y buenas prácticas a nivel mundial.

De cara al futuro, la cooperación internacional será fundamental a la hora de apoyar las iniciativas de los países para abordar la escasez mundial de personal docente, una cuestión que está provocando importantes debates y consultas en la actualidad.

La cooperación internacional será fundamental para apoyar los esfuerzos de los países a la hora de afrontar la escasez mundial de personal docente, especialmente en lo que respecta a la revisión de los instrumentos normativos internacionales relativos al estatus del profesorado y a la coordinación y el seguimiento de la implementación de las recomendaciones del Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente.

En primer lugar, deben abordarse los marcos normativos internacionales que reconocen y protegen el estatus de la profesión docente. Tanto el Comité Mixto OIT/UNESCO CEART como el Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente han recomendado que se revisen las Recomendaciones de 1966 y 1997 relativas a la Situación del Personal Docente para incluir nuevas áreas relacionadas con el profesorado y la docencia, y para dar cabida a los cambios que se han producido desde su adopción. Entre ellos, se incluyen cuestiones de inclusión, diversidad y equidad —incluida la igualdad de género— en el cuerpo docente; la pertinencia y validez de las vías y formas no tradicionales de cualificación y certificación profesional para el personal docente basadas en el reconocimiento, la validación y la acreditación de la experiencia o el aprendizaje previo; el impulso de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje (incluidos la inteligencia artificial y el aprendizaje híbrido que combina las modalidades presencial y a distancia) y su impacto en el profesorado; y la necesidad de adoptar disposiciones específicas para docentes en situaciones de crisis (por ejemplo, conflictos, movilidad humana y catástrofes naturales).

En segundo lugar, en relación con el apoyo al personal docente para acompañar las transformaciones educativas, en 2023, el Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente elaboró un conjunto de recomendaciones

dirigidas a los gobiernos, las organizaciones de docentes, los empleadores, las escuelas, las universidades, la sociedad civil, el estudiantado y las instituciones financieras internacionales sobre cómo cumplir el compromiso de que cada estudiante tenga un docente profesionalmente formado, cualificado y bien respaldado que pueda prosperar en un sistema educativo transformado. Las recomendaciones enfatizan en la urgencia de adoptar mejores políticas para la profesión docente, invirtiendo en el profesorado, garantizándole un trabajo digno y una mejor formación, así como equidad, diversidad e inclusión. El Grupo de Alto Nivel también pide una cooperación internacional más audaz en dos cuestiones críticas, a saber, la creación de un fondo mundial para el salario del personal docente y la revisión de los instrumentos internacionales de las Naciones Unidas para la profesión docente, incluidas las Recomendaciones de 1966 y 1997 mencionadas anteriormente. Aunque todavía no se ha fijado la fecha en la que el Secretario General de las Naciones Unidas presentará oficialmente las recomendaciones del Grupo de Alto Nivel a la comunidad internacional y aún no se han comunicado los posibles próximos pasos, en su reunión de noviembre de 2023, el Comité Directivo de Alto Nivel para el ODS 4 ya ha alentado a todos los Estados miembros y a los asociados para que apoyen y supervisen la aplicación de las recomendaciones del Grupo de Alto Nivel a través de los mecanismos de coordinación y supervisión existentes, incluidos el CEART, el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030 y el presente *Informe mundial sobre el personal docente*.

Si se implementan las diversas medidas que se están debatiendo a nivel internacional (es decir, la revisión de los instrumentos normativos internacionales relativos al estatus del personal docente y la coordinación y el seguimiento de la aplicación de las recomendaciones del Grupo de Alto Nivel), el CEART, cuyo cometido principal es promover, supervisar e informar sobre la aplicación de las Recomendaciones de la OIT y la UNESCO relativas a la situación del personal docente, deberá reforzarse en términos de composición, mandato, capacidad y recursos.

Para abordar la doble crisis de equidad y pertinencia en la educación, la Cumbre sobre la Transformación de la Educación hizo un llamado al empoderamiento y el reposicionamiento del profesorado para hacer frente a

la escasez mundial de docentes y evitar las restricciones salariales del sector público que bloquean la contratación de nuevos docentes junto con la mejora de su remuneración y sus condiciones laborales. Para ello, es necesario que los países cumplan los compromisos adquiridos durante la Cumbre y se comprometan activamente a transformar la enseñanza y la profesión docente.

A seis años de la fecha límite de 2030, la UNESCO, en cuanto organización líder en el monitoreo del ODS 4, la meta 4.c y los compromisos asumidos en la Cumbre,

y el Equipo Especial sobre Docentes, en su calidad de asociación clave que reúne a todas las partes interesadas para compartir experiencias y prácticas prometedoras y abordar los problemas mundiales del personal docente, continuarán aportando datos e identificando soluciones políticas para garantizar que cada estudiante tenga un docente profesionalmente formado, cualificado y bien respaldado, que pueda prosperar en un sistema educativo transformado.

Referencias

Abdourhaman, I. De próxima publicación. Les enseignants contractuels au Cameroun. (Documento de referencia para el Informe mundial sobre el personal docente de 2024).

Abu-Amsha, O. 2023. Education Crisis in Syria. Teacher Perspectives. Disponible en: <https://inee.org/blog/education-crisis-syria-teacher-perspectives> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

ACNUR. 2017. Left behind. Refugee education in crisis. Disponible en: <https://www.unhcr.org/media/left-behind-refugee-education-crisis-0> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Acree, L. 2016. Seven Lessons Learned from Implementing Micro-credentials. Disponible en: <https://www.nysed.gov/sites/default/files/principal-project-phase-2-seven-lessons-about-implementing-microcredentials-lauren-acree.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

ActionAid International. 2023. Breaking out of the Bubble to Transform Education Financing. How the Strategic Finance Agenda from the Transforming Education Summit Could Deliver Breakthroughs in 89 Countries. Disponible en: <https://actionaid.org/sites/default/files/publications/Breaking%20Out%20of%20the%20Bubble.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Adelman, E. 2019. When the Personal Becomes the Professional: Exploring the Lived Experiences of Syrian Refugee Educators. *Journal on Education in Emergencies* 5(1), pp. 94–122. DOI: <https://doi.org/10.33682/dkey-2388>.

Aden, A. y Kharbirymbai, B. 2019. Teacher Shortage in Kenya: Trends and Policy Implications. *Online International Interdisciplinary Research Journal* 9(5), pp. 128-137. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Abdi-Aden5/publication/344304225_Teacher_Shortage_in_Kenya_Trends_and_Policy_Implications/links/5f65051492851c14bc86aec8/Teacher-Shortage-in-Kenya-Trends-and-Policy-Implications.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Africa Press. 2022. Over 52,000 teachers, head-teachers recruited to improve education quality. Disponible en: <https://www.africa-press.net/rwanda/all-news/over-52000-teachers-head-teachers-recruited-to-improve-education-quality> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].

Agencia de Noticias Xinhua. 2013. China Pools Subsidies for Rural Teachers — China Development Gateway — Sharing Information, Knowledge and Tools. Disponible en: http://en.chinagate.cn/2013-11/20/content_30646604.htm [Fecha de consulta: 12 de enero de 2024].

Ajzenman, N., Bertoni, E., Elacqua, G., Marotta, L. y Méndez Vargas, C. 2020. Altruism or Money? Reducing Teacher Sorting Using Behavioral Strategies in Peru. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0002625>.

Ajzenman, N., Elacqua, G., Marotta, L. y Westh Olsen, A.S. 2021. Order Effects and Employment Decisions: Experimental Evidence from a Nationwide Program. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0003558>.

Akiba, M., Byun, S., Jiang, X., Kim, K. y Moran, A. J. 2023. Do Teachers Feel Valued in Society? Occupational Value of the Teaching Profession in OECD Countries. *AERA Open* 9. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/23328584231179184> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Alhamdan, B., Al-Saadi, K., Baroutsis, A., Du Plessis, A., Hamid, O. M. y Honan, E. 2014. Media representation of teachers across five countries. *Comparative Education* 50(4), pp. 490–505. DOI: 10.1080/03050068.2013.853476.

Alianza Mundial para la Educación. 2022. Value for money guidance note: Teachers and teaching. Disponible en: <https://www.globalpartnership.org/content/value-money-guidance-note-teachers-and-teaching> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

-
- Alianza Mundial para la Educación. 2023a. Climate smart education systems initiative. Disponible en: <https://www.globalpartnership.org/content/climate-smart-education-systems-initiative> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2023].
- Alianza Mundial para la Educación. 2023b. Confronting climate change through education. Disponible en: <https://www.globalpartnership.org/content/factsheet-confronting-climate-change-through-education> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2023].
- Alianza Mundial para la Educación. 2023c. Results Report 2023. Washington D.C.: Global Partnership for Education. Disponible en: <https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2023> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- All4Ed. 2014. On the Path to Equity: Improving the effectiveness of beginning teachers. Washington, DC. Disponible en: <https://all4ed.org/wp-content/uploads/2014/07/PathToEquity.pdf> [Fecha de consulta: 13 de agosto de 2023].
- Allegretto, S. 2023. Teacher pay penalty still looms large: Trends in teacher wages and compensation through 2022. Disponible en: <https://www.epi.org/publication/teacher-pay-in-2022/> [Fecha de consulta: 15 de enero de 2024].
- Allen, R., Belfield, C., Greaves, E., Sharp, C. y Walker, M. 2016. The longer-term costs and benefits of different initial teacher training routes. IFS. Disponible en: <https://www.ifs.org.uk/publications/8368> [Fecha de consulta: 29 de mayo de 2018].
- Allen, R. y Sims, S. 2017. Improving Science Teacher Retention: do National STEM Learning Network professional development courses keep science teachers in the classroom? Education Datalab. Disponible en: <https://www.stem.org.uk/resources/elibrary/resource/418071/improving-science-teacher-retention-do-national-stem-learning> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Allen, R. y Sims, S. 2018a. Do pupils from low-income families get low-quality teachers? Indirect evidence from English schools. Oxford Review of Education 44(4), pp. 441–458. DOI: 10.1080/03054985.2017.1421152.
- Allen, R. y Sims, S. 2018b. The Teacher Gap. Londres: Routledge. Disponible en: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315189222/teacher-gap-sam-sims-rebecca-allen> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Amparo, H. 2021. ADP estima en esta semana se fijará fecha de concurso docente. Disponible en: <https://listindiario.com/la-republica/2021/09/27/689854/adp-estima-en-esta-semana-se-fijara-fecha-de-concurso-docente.html> [Fecha de consulta: 11 de enero de 2024].
- Angrist, N., Aurino, E., Patrinos, H. A., Psacharopoulos, G., Vegas, E., Nordjo, R. y Wong, B. 2023. Improving Learning in Low- and Lower-Middle-Income Countries. Journal of Benefit-Cost Analysis, pp. 1–26. DOI:10.1017/bca.2023.26.
- ANTARA News. 2023. Ministers discuss efforts for inducting 1 mln contract teachers. Disponible en: <https://kalsel.antaranews.com/berita/396078/ministers-discuss-efforts-for-inducting-1-mln-contract-teachers> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].
- Aragon, S. 2016. Teacher Shortages: What We Know. Education Commission of the States. Disponible en: <https://www.ecs.org/wp-content/uploads/Teacher-Shortages-What-We-Know.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Arora, A. 2021. In a first, India's fertility rate falls below replacement level. What it means. India Times, Noviembre 26. Disponible en: <https://www.indiatoday.in/india/story/india-fertility-rate-declines-replacement-level-meaning-nfhs-survey-1880894-2021-11-25> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Asamblea General de las Naciones Unidas. 2023. Securing the Right to education: Advances and Critical Challenges. Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Farida Shaheed. Disponible en: <https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/ahrc5327-securing-right-education-advances-and-critical-challenges> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
-

Asbury, K. y Kim, L. E. 2020. "Lazy, lazy teachers": Teachers' perceptions of how their profession is valued by society, policymakers, and the media during COVID-19. PsyArXiv. Disponible en: <https://osf.io/65k8q> [Fecha de consulta: 4 de diciembre de 2023].

Asim, S., Chimombo, J., Chugunov, D. y Gera, R. 2017. Moving Teachers to Malawi's Remote Communities: A Data-Driven Approach to Teacher Deployment. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10986/28914> [Fecha de consulta: 11 de enero de 2024].

Asim, S., Chimombo, J., Chugunov, D. y Gera, R. 2019. Moving teachers to Malawi's remote communities: A Data-Driven Approach to Teacher Deployment. *International Journal of Educational Development* 65, pp. 26–43. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2018.12.002.

Aslam, M., Rawal, S. y Kingdon, G. 2021. The Political Economy of Teachers in South Asia. In: Sarangapani, P. M. y Pappu, R. eds. *Handbook of Education Systems in South Asia*. Global Education Systems. Singapore: Springer, pp. 1147–1169. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9_20 [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].

Asociación pro Desarrollo de la Educación en África, Centro Internacional de la Unión Africana para la Educación de Niñas y Mujeres en África y Centro Africano de Investigaciones sobre Población y Salud. 2022. Teacher Training and Support in Africa During the COVID-19 Pandemic. Disponible en: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-08/2022_ADEA_AU-CIEFFA_APHRC_Teacher-training-support-in-Africa-during-Covid-19_EN.pdf [Fecha de consulta: 11 de enero de 2024].

Ávalos, B. 2014. Initial teachers' education in Chile: tensions between policies of support and control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 40(ESPECIAL), pp. 11–28. DOI: 10.4067/S0718-07052014000200002.

Ávalos, B., Flores, M. A. y Aranedo, S. 2022. Battling to keep education going: Chilean and Portuguese teacher experiences in COVID-19 Times. *Teachers and Teaching* 28(2), pp. 131–148. DOI: 10.1080/13540602.2021.2012758.

Ávalos, B. y Valenzuela, J. P. 2016. Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development* 49, pp. 279–290. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.03.012.

Avolio, B., Chávez, J. y Vélchez-Román, C. 2020. Factors that contribute to the underrepresentation of women in science careers worldwide: a literature review. *Social Psychology of Education* 23(3), pp. 773–794. DOI: 10.1007/s11218-020-09558-y.

Banco Mundial. 2013. What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/b3e0877a-d33e-532d-8766-df2af41d5b78> [Fecha de consulta: 11 de enero de 2024].

Banco Mundial. 2015. Thailand: Wanted, A Quality Education for All. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10986/22355> [Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2023].

Banco Mundial. 2023a. Making Teacher Policy Work. Washington, DC: World Bank. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/211c4d69-9013-4942-831f-4dbae5ede977> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Banco Mundial. 2023b. Reducing Boys' School Dropout and Helping Boys at Risk. Disponible en: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/936601642743773671/pdf/Reducing-Boy-s-School-Dropout-and-Helping-Boys-at-Risk.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Banco Mundial. 2023c. World Development Indicators database. Disponible en: <https://datacatalog.worldbank.org/search/dataset/0037712/World-Development-Indicators> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

-
- Bank of England calculator. 2023. Inflation calculator. Disponible en: <https://www.bankofengland.co.uk/monetary-policy/inflation/inflation-calculator> [Fecha de consulta: 30 de enero de 2024].
- Barber, M. y Mourshed, M. 2007. How the world's best-performing school systems come out on top. Report. McKinsey. Disponible en: <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Barroso, E. y Cruz Garcette, L. 2022. Dispositivo de apoio a professores iniciantes: os componentes estruturantes de uma comunidade de prática. *Educação: Teoria e Prática* 32(65), p. e42[2022]-e42[2022]. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s16543.
- Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E. y Tan, J.-P. 2018. *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa*. Washington: World Bank. Disponible en: <https://www.worldbank.org/en/region/afr/publication/facing-forward-schooling-for-learning-in-africa> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Bastías-Bastías, L. S. y Iturra-Herrera, C. 2022. La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare* 26(1), pp. 1–22. DOI: 10.15359/ree.26-1.13.
- Becskehazy, I. 2018. *Institucionalização do direito à educação de qualidade: o caso de Sobral, CE*. text, Universidade de São Paulo. Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122018-175052/> [Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2023].
- Behrstock-Sherratt, E. 2016. *Creating Coherence in the Teacher Shortage Debate: What Policymakers Should Know and Do*. Education Policy Center, American Institutes for Research. Disponible en: <https://www.air.org/sites/default/files/2021-06/Creating-Coherence-Teacher-Shortage-Debate-Dejunio-del-2016.pdf> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Bengtsson, S. De próxima publicación. *Teacher qualifications*. (Documento de referencia para el Informe mundial sobre el personal docente de 2024).
- Bennell, P. 2004. *Teacher Motivation and Incentives in Sub-Saharan Africa and Asia*. Brighton: Knowledge and Skills for Development. Disponible en: https://www.academia.edu/87724445/Teacher_motivation_and_incentives_in_sub-Saharan_Africa_and_Asia
- Bennell, P. 2022. Missing in action? The World Bank's surveys of teacher absenteeism in sub-Saharan Africa. *Comparative Education* 58(4), pp. 489–508. DOI: 10.1080/03050068.2022.2083342.
- Bennell, P. 2023a. Dissatisfied but nowhere to go: teacher attrition in the context of mass unemployment in Sub-Saharan Africa. *Globalization, Societies and Education* 0(0), pp. 1–12. DOI: 10.1080/14767724.2023.2233481.
- Bennell, P. 2023b. How well paid are primary school teachers in Sub-Saharan Africa? A review of recent evidence. *International Journal of Educational Development* 98, p. 102755. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2023.102755.
- Bennell, P. y Akyeampong, K. 2007. *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. Department for International Development: Educational Papers. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/Teacher-Motivation-in-Sub-Saharan-Africa-and-South-Bennell-Akyeampong/3cc9f441406101b06d801906b62c97150c3d01b4> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Bergmann, J., Conto, M. C. A. y Brossard, M. 2022. *Increasing Women's Representation in School Leadership: A promising path towards improving learning*. UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef-irc.org/publications/1399-increasing-womens-representation-in-school-leadership-a-promising-path-towards-improving-learning.html> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Berlanda, S., Fraizzoli, M., de Cordova, F. y Pedrazza, M. 2019. Psychosocial Risks and Violence Against Teachers. Is It Possible to Promote Well-Being at Work? *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16(22), p. 4439. DOI: 10.3390/ijerph16224439.
-

Bertoni, E., Elacqua, G., Soares, S., Marotta, L., Martínez, M., Montalva, V., Westh Olsen, A., y Méndez, C. 2020. El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo. Inter-American Development Bank. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/el-problema-de-la-escasez-de-docentes-en-latinoamerica-y-las-politicas-para-enfrentarlo> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Bertoni, E., Elacqua, G., Hincapie, D., Méndez, C. y Paredes, D. 2019. Teachers' Preferences for Proximity and the Implications for Staffing Schools: Evidence from Peru. Disponible en: <https://publications.iadb.org/en/teachers-preferences-proximity-and-implications-staffing-schools-evidence-peru> [Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2023].

Bobba, M., Ederer, T., Leon-Ciliotta, G., Neilson, C. y Nieddu, M. G. 2022. Teacher Compensation and Structural Inequality: Evidence from Centralized Teacher School Choice in Peru. National Bureau of Economic Research. Disponible en: <https://christopherneilson.github.io/work/teacherSchoolChoice.html> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Bocarejo, D., Arias, M.D., Elacqua, G., Marotta, L., Méndez, C. y Ramos, M. 2022. ¿Cómo reclutar mejores docentes para las escuelas interculturales bilingües?: lecciones del concurso Quiero Ser Maestro en Ecuador. IDB Publications. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/como-reclutar-mejores-docentes-para-las-escuelas-interculturales-bilingues-lecciones-del-concurso> [Fecha de consulta: 19 de diciembre de 2023].

Boeskens, L., Nusche, D. y Yurita, M. 2020. Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data. París: OECD. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/policies-to-support-teachers-continuing-professional-learning_247b7c4d-en [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].

Bonomelli, F. 2017. Doc. de trabajo No 3: Seguimiento de la Beca Vocación de Profesor: Desde su implementación hasta puntos de encuentro con la Gratuidad y el Nuevo Sistema de Desarrollo Docente. Ministerio de Educación-Centro de Estudios. Disponible en: <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/392> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2024].

Bora, J.K., Saikia, N., Kebede, E.B. y Lutz, W. 2023. Revisiting the causes of fertility decline in Bangladesh: the relative importance of female education and family planning programs. *Asian Population Studies* 19(1), pp. 81–104. DOI: 10.1080/17441730.2022.2028253.

Brand, L.A. 1994. *Jordan's Inter-Arab Relations: The Political Economy of Alliance Making*. New York: Columbia University Press.

Breeding, M.E., Beteille, T. y Evans, D. 2021. *Teacher Pay-for-Performance: What Works Where and How* (English). Washington DC: World Bank Group. Disponible en: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/183331619587678000/Teacher-Pay-for-Performance-What-Works-Where-and-How> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Bristol, L., Leacock, C.J., Veira, A., Knight, V., Alleyne, P., Robinson, J.C. y Warrican, S.J. De próxima publicación. *Teacher migration and retention in the Caribbean: Processes and challenges* (Documento de referencia para el Informe mundial sobre el personal docente de 2024).

Bruns, B., Costa, L. y Cunha, N. 2017. *Through the Looking Glass: Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?* Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/7ecfd7e-c817-5d0a-a368-9ff4646e0f2d/content> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Bruns, B. y Luque, J. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank Group. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10986/20488> [Fecha de consulta: 3 de junio de 2023].

Buchanan, E., Sharp, C., Martin, K., Bamford, S. y Claves, Z.D. 2018. *Evaluation of the Return to Teaching pilot programme*. Disponible en: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b33aeef40f0b67f6744de9d/Evaluation_of_the_Return_to_Teaching_pilot_programme.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

- Burge, P., Lu, H. y Phillips, W.D. 2021. Understanding Teaching Retention: Using a discrete choice experiment to measure teacher retention in England. RAND Corporation. Disponible en: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA181-1.html [Fecha de consulta: 9 de enero de 2024].
- Buró Municipal de Recursos Humanos y Seguridad Social de Shanghái. 1998. Measures of the Shanghai Municipal Bureau of Labor and Social Security and the Shanghai Municipal Commission of Education on the Implementation of Preferential Pension Benefits for Female Teachers Engaged in Primary and Secondary Education for 25 Years or Older upon Retirement. Disponible en: https://rsj.sh.gov.cn/tshbx_17729/20230919/t0035_1418427.html [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. y Zheng, J. 2020. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research* 287, p. 112934. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.112934.
- Caravatti, M.-L., Lederer, S., Lupico, A. y Van Meter, N. 2014. Getting teacher migration and mobility right. Disponible en: <https://www.ei-ie.org/en/item/25652:getting-teacher-migration-and-mobility-right>.
- Carrasco, A. y Barraza Rubio, D. 2021. An Approach to the Characterization of Female Leadership: The Case of Female School Principals in Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 26, pp. 887–910.
- Carver-Thomas, D. 2018. Diversifying the Teaching Profession: How to Recruit and Retain Teachers of Color. Learning Policy Institute. Disponible en: <https://learningpolicyinstitute.org/product/diversifying-teaching-profession-report> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Carver-Thomas, D. y Darling-Hammond, L. 2017. Teacher Turnover: Why It Matters and What We Can Do About It. Learning Policy Institute. Disponible en: <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-turnover-report> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Centro de Excelencia en Educación Docente. 2023. The Right Teacher for Every Child. State of Teachers, Teaching and Teacher Education Report for India 2023. Mumbai, India: Tata Institute of Social Sciences. p. 40. Disponible en: https://tiss.edu/uploads/files/SoTTTER-2023_CETE-TISS.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Chetty, R., Friedman, J.N. y Rockoff, J.E. 2014. Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review* 104(9), pp. 2633–2679. DOI: 10.1257/aer.104.9.2633.
- China Daily. 2022. Ministry pushes to get more talented teachers in rural areas. Disponible en: <http://global.chinadaily.com.cn/a/202204/15/WS6258c8c6a310fd2b29e5721a.html> [Fecha de consulta: 12 de enero de 2024].
- Choi, S.-H., Kim, D. y Kim, D. 2023. South Korean teachers hold protest rally after colleague's death. Reuters. 4 de septiembre. Disponible en: <https://www.reuters.com/world/asia-pacific/south-korean-teachers-rally-after-colleagues-death-2023-09-04/> [Fecha de consulta: 24 de enero de 2024].
- Cilliers, J., Fleisch, B., Kotzé, J., Mohohlwane, N., Taylor, S. y Thulare, T. 2021. Can Virtual Replace In-person Coaching? Experimental Evidence on Teacher Professional Development and Student Learning. Disponible en: <https://riseprogramme.org/publications/can-virtual-replace-person-coaching-experimental-evidence-teacher-professional> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].
- Colbert, V. y Arboleda, J. 2016. Bringing a student-centered participatory pedagogy to scale in Colombia. *Journal of Educational Change* 17(4), pp. 385–410. DOI: 10.1007/s10833-016-9283-7.
- Colenbrander, K. 2021. Understanding teaching quality in Rwandan secondary schools - Learning from the Leaders in Teaching. Disponible en: https://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/publications/Annual%20Learning%20Synthesis_%20Understanding%20teaching%20quality%20in%20Rwandan%20secondary%20schools-%20Learning%20from%20the%20Leaders%20in%20Teaching%20initiative%20in%202020.pdf [Fecha de consulta: 19 de diciembre de 2023].

Comisión de Educación. 2019. Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation. Disponible en: <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2019/09/Transforming-the-Education-Workforce-Full-Report.pdf> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2023].

Comisión Europea. 2016. Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background - Publications Office of the EU. Disponible en: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e478082d-0a81-11e7-8a35-01aa75ed71a1> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Comisión Europea. 2020. Supporting teacher and school leader careers: a policy guide. Report. LU: Publications Office. Disponible en: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/972132> [Fecha de consulta: 4 de diciembre de 2023].

Comisión Europea. 2021a. Investment and quality of expenditure in education and training. Disponible en: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/chapters/chapter3.html> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Comisión Europea. 2021b. Teachers in Europe: careers, development and well-being. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402> [Fecha de consulta: 22 de diciembre de 2023].

Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. 2021. Reimagining our futures together: a new social contract for education. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Connolly, V. 2023. Less Can Be More: Rethinking the use of time in schools. *The Buckingham Journal of Education* 4(1), pp. 73–92.

Conover, A. y Wallet, P. 2022. We must pay attention to West Africa's teacher strikes. Disponible en: <https://teachertaskforce.org/blog/we-must-pay-attention-west-africas-teacher-strikes> [Fecha de consulta: 24 de enero de 2024].

Consejo de Estado de la República Popular China. 1978. State Council Temporary Measures on Workers' Retirement, Resignation. Disponible en: <https://www.cecc.gov/resources/legal-provisions/state-council-circular-on-issuing-state-council-temporary-measures-on> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

CooperGibson Research. 2020. Exploring flexible working practice in schools. Department for Education. Disponible en: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5fbf7565e90e077edda570c2/Exploring_flexible_working_practice_in_schools_-_final_report.pdf [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Cortez Ochoa, A.A., Rose, P. y Leonard, P. 2022. STEM teacher and school leader engagement with continuous professional development in Rwanda since the outbreak of COVID-19. Disponible en: <https://www.laterite.com/wp-content/uploads/2020/05/Stem-teacher-and-school-leader-engagement-with-CPD.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Crawford, L. y Pugatch, T. 2020. Teacher Labor Markets in Developing Countries. Disponible en: <https://www.cgdev.org/publication/teacher-labor-markets-developing-countries> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2023].

Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M. y Hogan, A. 2023. Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research synthesis. *Educational Review* 0(0), pp. 1–20. DOI: 10.1080/00131911.2023.2196607.

Crehan, L. 2017. School Accountability Around the World: Providing Support, Not Shame. Disponible en: <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-school-accountability-around-the-world-providing-support-not-shame/2017/02>.

-
- Crehan, L., Tournier, B. y Chimier, C. 2019. Teacher Career Pathways in New York City. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367666/PDF/367666eng.pdf.multi> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].
- Croft, M., Guffy, G. y Dan, V. 2018. Encouraging More High School Students to Consider Teaching. ACT Research & Policy. Disponible en: <https://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/pdfs/Encouraging-More-HS-Students-to-Consider-Teaching.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Cruz, L. y Loureiro, A. 2020. Achieving World-Class Education in Adverse Socioeconomic Conditions: The Case of Sobral in Brazil. Washington, DC: World Bank Group. Disponible en: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/143291593675433703/pdf/Achieving-World-Class-Education-in-Adverse-Socioeconomic-Conditions-The-Case-of-Sobral-in-Brazil.pdf> [Fecha de consulta: 14 de julio de 2023].
- Cuenca, R. 2015. Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Cui, B. y Richardson, A. 2016. Factors influencing Australian teachers' intent to leave the teaching profession. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/311735299_Factors_influencing_Australian_teachers%27_intent_to_leave_the_teaching_profession [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Darling-Hammond, L. y Hyler, M.E. 2020. Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education* 43(4), pp. 457–465. DOI: 10.1080/02619768.2020.1816961.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. y Gardner, M. 2017. Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED606743> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. y Gu, Q. 2007. *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK).
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. y Mujtaba, T. 2006. *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Final report for the VITAE project.
- De Villiers, R. y Weda, Z. 2017. Zimbabwean teachers in South Africa: A transient greener pasture. *South African Journal of Education* 37(3), pp. 1–9.
- DeJaeghere, J.G., Chapman, D.W. y Mulkeen, A. 2006. Increasing the supply of secondary teachers in sub-Saharan Africa: A stakeholder assessment of policy options in six countries. *Journal of Education Policy* 21(5), pp. 515–533. DOI: 10.1080/02680930600866116.
- Dembélé, M., Kyélem, M., Diatta, M.S. y Sirois, G. De próxima publicación. Gender dynamics in reformed K-6 teacher preparation in Burkina Faso: an analysis of the first three cohorts (2020-2024).
- DeMonte, J. 2017. Micro-credentials for Teachers: What Three Early Adopter States Have Learned So Far. Disponible en: <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Micro-Credentials-for-Teachers-September-2017.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas. 2022. 2022 Revision of World Population Prospects. Disponible en: <https://population.un.org/wpp/> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Departamento de Educación del Reino Unido. 2018. Analysis of teacher supply, retention and mobility. Disponible en: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5bc0b80de5274a362f62c16c/Teachers_Analysis_Compendium_4_.pdf [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
-

Departamento de Educación del Reino Unido. 2022. Government Evidence to the STRB March 2022. Disponible en: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/6230624b8fa8f56c1d3113f4/Government_evidence_to_the_STRB_2022.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Departamento de Educación del Reino Unido. 2023. School workforce in England, Reporting year 2022. Disponible en: <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/school-workforce-in-england> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Deutsche Welle. 2023. Portugal: Thousands of teachers strike, demanding better pay. Disponible en: <https://www.dw.com/en/portugal-thousands-of-teachers-strike-demanding-better-pay/a-4396609#:~:text=Protesting%20teachers%20are%20wanting%20better,atypical%2C%20disproportionate%20and%20radical.%22> [Fecha de consulta: 24 de enero de 2024].

Diatta, A., De próxima publicación. Contract teachers in Senegal (Documento de referencia para el Informe mundial sobre el personal docente de 2024).

Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R. y She, P. 2018. Global Teacher Status Index 2018. Londres: Varkey Foundation. Disponible en: https://www.varkeyfoundation.org/files/ugd/5c330e_6df4627a869444728143dc4b04f19494.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Donaldson, M.L. y Johnson, S.M. 2010. The Price of Misassignment: The Role of Teaching Assignments in Teach For America Teachers' Exit From Low-Income Schools and the Teaching Profession. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 32(2), pp. 299–323. DOI: 10.3102/0162373710367680.

Eagly, A. y Carli, L.L. 2007. Women and the Labyrinth of Leadership. *Harvard Business Review*. 1 September. Disponible en: <https://hbr.org/2007/09/women-and-the-labyrinth-of-leadership> [Fecha de consulta: 24 de enero de 2024].

Edge, K., Dapper, E., Stone-Johnson, C., Frayman, K., Terwindt, R., Townsend, J. and Jeevan, S. 2017. Securing the 21st Century Teacher Workforce: Global perspectives on teacher motivation and retention. Disponible en: https://www.wise-qatar.org/app/uploads/2019/04/rr.13.2017_ucl.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Education Development Trust e IIEP-UNESCO. 2023. Leading Teaching and Learning Together: The Role of the Middle Tier. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384504/PDF/384504eng.pdf.multi> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2024].

Education Endowment Foundation. 2023. Reducing class size: Low impact for very high cost based on very limited evidence. Disponible en: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/reducing-class-size> [Fecha de consulta: 15 de enero de 2024].

Education Support. 2021. Flexible working in schools. Why we need it and how to do it. Disponible en: https://teachershub.educationsupport.org.uk/sites/default/files/2021-03/Flexible%20working%20in%20schools_0.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Elacqua, G., Hincapie, D., Hincapie, I. y Montalva, V. 2022. Can Financial Incentives Help Disadvantaged Schools to Attract and Retain High-Performing Teachers? Evidence from Chile. *Journal of Policy Analysis and Management* 41(2), pp. 603–631. DOI: 10.1002/pam.22375.

Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E. y Alfonso, M. 2018. Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Washington: Inter-American Development Bank. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/profesion-profesor-en-america-latina-por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

El Caribe. 2019. MinerD realizó en 2019 concurso de oposición docente con más de 49 mil postulantes. Disponible en: <https://www.elcaribe.com.do/panorama/minerd-realizo-en-2019-concurso-de-oposicion-docente-con-mas-de-49-mil-postulantes/> [Fecha de consulta: 11 de enero de 2024].

Elige Educar. 2020. Informe 3. Análisis y Proyección de la Dotación Docente en Contextos Rurales. Disponible en: <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/04/ee-anaxlisis-y-proyeccioxn-de-la-dotacion-docente-actualizacion-sept2020.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Elige Educar. 2021. Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. Disponible en: <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/04/ppt-deficitactualizado-sitioweb.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. 2016. If you don't understand, how can you learn? Policy Paper 24. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. 2018. Global education monitoring report 2019. Migration, displacement and education: building bridges, not walls. París: UNESCO. p. 362. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. 2019. Global education monitoring report 2019. Gender Report. Building bridges for gender equality. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368753> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2023].

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. 2020a. Global education monitoring report 2020. Gender Report. A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. 2020b. Global education monitoring report 2020. Inclusion and education: all means all. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> [Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2023].

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. 2021. Global education monitoring report 2021/2. Non-state actors in education: who chooses? who loses? Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875> [Fecha de consulta: 11 de enero de 2024].

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. 2022. Global education monitoring report 2022. Gender Report. Deepening the debate on those still left behind. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329> [Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2023].

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. 2023a. Global education monitoring report 2023. Technology in education: a tool on whose terms? Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723?posInSet=1&queryId=c0b62a82-08d4-4149-9b23-7fb613bba32d> [Fecha de consulta: 14 de diciembre de 2023].

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. 2023b. SDG 4 mid-term progress review: progress since 2015 has been far too slow. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386852> [Fecha de consulta: 11 de enero de 2024].

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo e Internacional de la Educación. 2023. Teachers and technology: advocacy brief. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387203> [Fecha de consulta: 17 de enero de 2024].

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo e Instituto de Estadística de la UNESCO. 2022. New estimation confirms out-of-school population is growing in sub-Saharan Africa. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382577> [Fecha de consulta: 11 de enero de 2024].

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo y Banco Mundial. 2023. Education finance watch 2023. París. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387042> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2023].

Equipo Especial sobre Docentes. 2010. Teacher attrition in Sub-Saharan Africa: the neglected dimension of the teacher supply challenge; a review of literature. UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188197> [Fecha de consulta: 9 de enero de 2024].

Equipo Especial sobre Docentes. 2020. Response to the COVID-19 Outbreak - Call for Action on Teachers. Disponible en: <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/response-covid-19-outbreak-call-action-teachers-0> [Fecha de consulta: 10 de enero de 2024].

Equipo Especial sobre Docentes. 2021a. Closing the gap – Ensuring there are enough qualified and supported teachers in sub-Saharan Africa. Disponible en: <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/closing-gap-ensuring-there-are-enough-qualified-and-supported-teachers-sub-saharan> [Fecha de consulta: 9 de enero de 2024].

Equipo Especial sobre Docentes. 2021b. Qualified teachers urgently needed: What TIMSS data reveal about teacher training and student learning. pp. 1–12. Disponible en: <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/qualified-teachers-urgently-needed-what-timss-data-reveal-about-teacher-training-and> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].

Equipo Especial sobre Docentes. 2022a. Innovation in teacher policy and practice in education recovery. Disponible en: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2022-05/2022_April_TTF_13th-Policy-Dialogue-Forum-final-report_EN.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Equipo Especial sobre Docentes. 2022b. Teacher Policy Development Guide. Disponible en: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2022-04/Crisis%20sensitive%20teacher%20policy_V5.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Equipo Especial sobre Docentes. 2023a. Building capacity in Zambia to develop a comprehensive teacher policy and strengthen teachers' voices through social dialogue. Disponible en: <https://teachertaskforce.org/blog/20-23-dejuniodel-zambia-training-workshops> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Equipo Especial sobre Docentes. 2023b. Effective approaches to attract and retain teachers and ensure equitable deployment: A contribution from the Teacher Task Force to the discussions of the High-Level Panel on the Teaching Profession. París: International Task Force on Teachers for Education 2030. p. 15. Disponible en: <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/effective-approaches-attract-and-retain-teachers-and-ensure-equitable-deployment> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Eurostat. 2023. Primary education statistics - Statistics Explained. Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Primary_education_statistics [Fecha de consulta: 5 de enero de 2024].

Evans, D.K. y Méndez Acosta, A. 2023. How to recruit teachers for hard-to-staff schools: A systematic review of evidence from low- and middle-income countries. Economics of Education Review 95(C). Disponible en: <https://ideas.repec.org/a/eee/eoedu/v95y2023ics0272775723000778.html> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Evans, D.K., Yuan, F. y Filmer, D. 2020. Are Teachers in Africa Poorly Paid? Evidence from 15 Countries. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10986/34355> [Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2023].

Falk, D., Varni, E., Johna, J.F. y Frisoli, P. 2019. Landscape Review: Teacher Well-being in Low Resource, Crisis, and Conflict-affected Settings | INEE. Disponible en: <https://inee.org/resources/landscape-review-teacher-well-being-low-resource-crisis-and-conflict-affected-settings> [Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2023].

Fang, J. y Qi, Z. 2023. The influence of school climate on teachers' job satisfaction: The mediating role of teachers' self-efficacy. PLOS ONE 18(10), p. e0287555. DOI: 10.1371/journal.pone.0287555.

-
- FAWE. 2018. Gender Responsive Pedagogy. Disponible en: <https://www.ungei.org/sites/default/files/Gender-Responsive-Pedagogy-Toolkit-Teachers-Schools-2020-eng.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M. y Weinstein, J. 2018. School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership* 46(2), pp. 182–206. DOI: 10.1177/1741143217717277.
- Gallant, A. y Riley, P. 2014. Early career teacher attrition: new thoughts on an intractable problem. *Teacher Development* 18(4), pp. 562–580. DOI: 10.1080/13664530.2014.945129.
- García, E. y Weiss, E. 2019. The teacher shortage is real, large and growing, and worse than we thought: The first report in 'The Perfect Storm in the Teacher Labor' series. Disponible en: <https://www.epi.org/publication/the-teacher-shortage-is-real-large-and-growing-and-worse-than-we-thought-the-first-report-in-the-perfect-storm-in-the-teacher-labor-market-series/> [Fecha de consulta: 9 de enero de 2024].
- García Jaramillo, S. y Insua, I. 2022. Políticas docentes en América Latina en tiempos de pandemia: Lecciones aprendidas y retos a futuro. Disponible en: <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/policies-teachers-latin-america-during-pandemic-lessons-learned-and-challenges-ahead> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- GCPEA. 2016. What Schools Can Do to Protect Education from Attack and Military Use. New York: Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). Disponible en: https://www.unicef.org/ukraine/sites/unicef.org.ukraine/files/2019-07/what_schools.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- GCPEA. 2017. Technical Guide: What Teachers and School Administrators Can Do to Protect Education from Attack. New York: Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). Disponible en: http://protectingeducation.org/wp-content/uploads/documents/documents_technical_guide_2017.pdf [Fecha de consulta: 09 de febrero de 2024].
- Ghamrawi, N. 2022. Teachers' virtual communities of practice: A strong response in times of crisis or just another Fad? *Education and Information Technologies* 27(5), pp. 5889–5915. DOI: 10.1007/s10639-021-10857-w.
- Ghavifekr, S. y Pillai, N.S. 2016. The relationship between school's organizational climate and teacher's job satisfaction: Malaysian experience. *Asia Pacific Education Review* 17(1), pp. 87–106. DOI: 10.1007/s12564-015-9411-8.
- Ghawi, G. y AlQbeilat, N. 2020. Jordan's Teachers in a Global Landscape. Amman: Ministry of Education - Queen Rania Foundation. Disponible en: https://www.qrf.org/sites/default/files/2021-01/jordans_teachers_in_a_global_landscape.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Gloster, A.T., Lamnisos, D., Lubenko, J., Presti, G., Squatrito, V., Constantinou, M., Nicolaou, C., Papacostas, S., Aydın, G., Chong, Y.Y., Chien, W.T., Cheng, H.Y., Ruiz, F.J., Garcia-Martin, M.B., Obando-Posada, D.P., Segura-Vargas, M.A., Vasiliou, V.S., McHugh, L., Höfer, S., Baban, A., Neto, D.D., Silva, A.N. da, Monestès, J.-L., Alvarez-Galvez, J., Paez-Blarrina, M., Montesinos, F., Valdivia-Salas, S., Ori, D., Kleszcz, B., Lappalainen, R., Ivanović, I., Gosar, D., Dionne, F., Merwin, R.M., Kassianos, A.P., Karekla, M. 2020. Impact of COVID-19 pandemic on mental health: An international study. *PLOS ONE* 15(12), p. e0244809. DOI: 10.1371/journal.pone.0244809.
- Goldring, R., Taie, S., Riddles, M. y Owens, C. 2014. Teacher Attrition and Mobility: Results From the 2012–13 Teacher Follow-up Survey (NCES 2014-077). Washington, DC: US Department of Education National Center for Education Statistics. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546773.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Goldstein, R.A. 2011. Imaging the Frame: Media Representations of Teachers, Their Unions, NCLB, and Education Reform. *Educational Policy* 25(4), pp. 543–576. DOI: 10.1177/0895904810361720.
- Gouëdard, P. 2023. Teachers for All: Améliorer l'équité dans l'allocation des enseignants à Madagascar. UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. Disponible en: <https://www.unicef.org/innocenti/media/3621/file/Teachers-For-All-Madagascar-2023.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
-

- Green, D. y Wright, M. 2021. Wellbeing: Leading and Managing a Well Workplace. Disponible en: <https://neu.org.uk/sites/default/files/2023-05/NEU2290%20Health%20and%20wellbeing%20v3.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Green, F. 2021. British teachers' declining job quality: evidence from the Skills and Employment Survey. *Oxford Review of Education* 47(3), pp. 386–403. DOI: 10.1080/03054985.2020.1847719.
- Gromada, A. y Richardson, D. 2021. Where Do Rich Countries Stand on Childcare? UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence. p. 30. Disponible en: <https://www.unicef.org/innocenti/reports/where-do-rich-countries-stand-childcare> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Gruodyte, E. y Pasvenskiene, A. 2013. The legal status of Lithuanian teachers. *International Journal for Education Law and Policy* 9(1–2), pp. 89–102.
- Guarino, C., Santibañez, L., Daley, G. y Brewer, D. 2004. A Review of the Research Literature on Teacher Recruitment and Retention. Santa Mónica, CA: Rand Corporation. Disponible en: https://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR164.html [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Hallinger, P., Dongyu, L. y Wang, W.-C. 2016. Gender Differences in Instructional Leadership: A Meta-Analytic Review of Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale. *Educational Administration Quarterly* 52(4), pp. 567–601. DOI: 10.1177/0013161X16638430.
- Han, J. 2018a. China's small rural schools: challenges and responses (Documento de referencia preparado para el Informe de seguimiento de la educación en el mundo de 2019). Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266071> [Fecha de consulta: 9 de enero de 2024].
- Han, S.W. 2018b. Who expects to become a teacher? The role of educational accountability policies in international perspective. *Teaching and Teacher Education* 75, pp. 141–152. DOI: 10.1016/j.tate.2018.06.012.
- Han, S.W., Borgonovi, F. y Guerriero, S. 2018. What Motivates High School Students to Want to Be Teachers? The Role of Salary, Working Conditions, and Societal Evaluations About Occupations in a Comparative Perspective. *American Educational Research Journal* 55(1), pp. 3–39.
- Hanberger, A., Carlbaum, S., Hult, A., Lindgren, L. y Lundström, U. 2016. School evaluation in Sweden in a local perspective: A synthesis. *Education Inquiry* 7(3), p. 30115. DOI: 10.3402/edui.v7.30115.
- Hanushek, E.A., Rivkin, S.G. y Schiman, J.C. 2016. Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review* 55, pp. 132–148. DOI: 10.1016/j.econedurev.2016.08.004.
- Hanushek, E.A. y Woessmann, L. 2021. Education and Economic Growth. In: *Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance*. Disponible en: <https://oxfordre.com/economics/economics/view/10.1093/acrefore/9780190625979.001.0001/acrefore-9780190625979-e-651> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Harbatkin, E. 2021. Does student-teacher race match affect course grades? *Economics of Education Review* 81(C). Disponible en: <https://ideas.repec.org/a/eee/ecoedu/v81y2021ics0272775721000042.html> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Hares, S., Rossiter, J. y Dongyi, W. 2023. The State of Global Education Finance in Nine Charts: Another Update. Disponible en: <https://www.cgdev.org/blog/state-global-education-finance-nine-charts-another-update> [Fecha de consulta: 2 de diciembre de 2023].
- Harfitt, G.J. 2015. From attrition to retention: a narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 43(1), pp. 22–35. DOI: 10.1080/1359866X.2014.932333.

-
- Hargreaves, A. y Fullan, M. 2012. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. *Journal of School Choice* 6(4), pp. 515–517. DOI: 10.1080/15582159.2012.733288.
- Hascher, T. y Waber, J. 2021. Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review* 34, p. 100411. DOI: 10.1016/j.edurev.2021.100411.
- Haugen, C.S., Klees, S.J., Stromquist, N.P., Lin, J., Choti, T. y Corneilse, C. 2014. Increasing the number of female primary school teachers in African countries: Effects, barriers and policies. *International Review of Education* 60(6), pp. 753–776. DOI: 10.1007/s11159-014-9450-0.
- Heffernan, A., Magyar, B., Bright, D. y Longmuir, F. 2021. The Impact of COVID-19 on Perceptions of Australian Schooling: Research Brief. Monash University.
- Henderson, C. 2023. To address teacher shortages in crisis contexts we must protect teachers from attack. Disponible en: <https://teachertaskforce.org/blog/address-teacher-shortages-crisis-contexts-we-must-protect-teachers-attack> [Fecha de consulta: 10 de enero de 2024].
- Henderson, C. De próxima publicación. Teacher wellbeing and the shaping of teacher shortages in crisis contexts (Documento de referencia para el Informe mundial sobre el personal docente de 2024).
- Henry, G.T., Bastian, K.C. y Smith, A.A. 2012. Scholarships to Recruit the “Best and Brightest” Into Teaching: Who Is Recruited, Where Do They Teach, How Effective Are They, and How Long Do They Stay? *Educational Researcher* 41(3), pp. 83–92. DOI: 10.3102/0013189X12437202.
- Henry, J. 2023. Newly-qualified teachers quit UK for schools abroad due to abject pay and conditions. *The Observer*. 5 noviembre. Disponible en: <https://www.theguardian.com/education/2023/nov/05/newly-qualified-teachers-quit-uk-for-schools-abroad-due-to-abject-pay-and-conditions> [Fecha de consulta: 9 de enero de 2024].
- Holmes, W. 2023. The Unintended Consequences of Artificial Intelligence and Education. *Education International*. Disponible en: <https://www.ei-ie.org/en/item/28115:the-unintended-consequences-of-artificial-intelligence-and-education> [Fecha de consulta: 15 de enero de 2024].
- Holt, S.B. y Gershenson, S. 2015. The Impact of Teacher Demographic Representation on Student Attendance and Suspensions. IZA Discussion Paper No. 9554. Disponible en: <https://www.iza.org/publications/dp/9554/the-impact-of-teacher-demographic-representation-on-student-attendance-and-suspensions> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- IIEP UNESCO. 2015. Module 4. Teacher Allocation and Utilisation. Disponible en: https://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/unit_4_eng.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- IIEP UNESCO. 2016. Exploring the impact of career models on teacher motivation. París: UNESCO IIEP. p. 140. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246252> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- IIEP UNESCO. 2019a. Reforma de la carrera docente en Ecuador. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370074?posInSet=1&queryId=287e167d-d2b7-44f7-acf8-ccde0326c441> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].
- IIEP UNESCO. 2019b. Teacher career reforms in Lithuania. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370857> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2024].
- IIEP UNESCO. 2019c. Teacher career reforms: learning from experience. París: UNESCO IIEP. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372505> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
-

IPE UNESCO. 2019d. Why Reform Teacher Careers and What Models are Emerging? UNESCO IIEP. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372127> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

IPE UNESCO y Education Development Trust. 2022. Ensuring Effective Teacher Management in Refugee Settings: Public Schools in Jordan. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381744> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

IPE UNESCO, Education Development Trust (UK) y Comisión Internacional sobre el Financiamiento de las Oportunidades para la Educación Mundial. 2020. Change agents: emerging evidence on instructional leadership at the middle tier. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374918> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2024].

IPE UNESCO Polo de Dakar. 2017. Regional workshop on teacher deployment: experience sharing for more effective teacher management in basic education in Africa. Nairobi, 17-19 de mayo de 2017. Disponible en: <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/regional-workshop-teacher-deployment-experience-sharing-more-effective-teacher-0> [Fecha de consulta: 11 de enero de 2024].

IPE UNESCO Polo de Dakar. 2023. The Role of Women School Principals in Improving Learning in French-speaking Africa. Dakar, Senegal: UNESCO IIEP Dakar. p. 55. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387192/PDF/387192eng.pdf.multi> [Fecha de consulta: 15 de enero de 2024].

Immordino-Yang, M.H. 2016. Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience. New York, NY, US: W. W. Norton & Company. p. 208. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/record/2014-37480-000> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

INABIMA República Dominicana. 2022. Plan de Retiro Complementario. Disponible en: <https://inabima.gob.do/plan-de-retiro-complementario/> [Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2023].

Ingersoll, R., May del, H. y Collins, G. 2019. Recruitment, employment, retention and the minority teacher shortage. Education Policy Analysis Archives 27, pp. 37–37. DOI: 10.14507/epaa.27.3714.

Ingersoll, R. y Smith, T.M. 2003. The Wrong Solution to the Teacher Shortage. Educational Leadership 60, pp. 30-33.

Instituto de Estadística de la UNESCO ed. 2006. Teachers and educational quality: monitoring global needs for 2015. Montreal: UNESCO Inst. for Statistics. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145754> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Instituto de Estadística de la UNESCO. 2009. Projecting the Global Demand for Teachers: Meeting the goal of Universal Primary Education by 2015. Disponible en: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/projecting-the-global-demand-for-teachers-meeting-the-goal-of-universal-primary-by-2015-en_0.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Instituto de Estadística de la UNESCO. 2012. International Standard Classification of Education, ISCED 2011. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219109> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].

Instituto de Estadística de la UNESCO. 2016. The World needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 Education goals. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246124> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Instituto de Estadística de la UNESCO. 2018. Metadata for the global and thematic indicators for the follow-up and review of SDG 4 and Education 2030. Disponible en: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/metadata-global-thematic-indicators-sdg4-education2030-2017-en_1.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Instituto de Estadística de la UNESCO. 2020. Data Innovation for Producing SDG 4 Indicators: A Global Analytical Report. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374784.locale=en> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Instituto de Estadística de la UNESCO. 2022a. International Standard Classification of Teacher Training Programmes, ISCED-T 2021. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383023> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].

Instituto de Estadística de la UNESCO. 2022b. ISCED-T - a new monitoring tool for helping global efforts to improve teacher quality. Disponible en: <https://teachertaskforce.org/news/isced-t-new-monitoring-tool-helping-global-efforts-improve-teacher-quality> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2024].

Instituto de Estadística de la UNESCO. 2023a. Official List of SDG 4 Indicators. Disponible en: https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/09/SDG4_indicator_list.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Instituto de Estadística de la UNESCO. 2023b. Teacher Attrition Rate by Education Level. UNESCO Institute for Statistics Glossary. Disponible en: <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/teacher-attrition-rate-education-level> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Instituto de Estadística de la UNESCO. 2023c. Teaching requirement policies globally and their implications for monitoring SDG 4. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387002> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Instituto de Estadística de la UNESCO. 2024. UNESCO Institute for Statistics database. Disponible en: <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx> [Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2023].

Instituto de Estadística de la UNESCO. De próxima publicación. Teachers' indicators: what are the challenges going forward? UNESCO Conference on Education Data and Statistics. Disponible en: https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2023/10/Teachers-position-paper-2023.touse_.pdf.

Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. 2022. Setting commitments. National SDG 4 benchmarks to transform education 2022. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382076> [Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2023].

Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. 2024. Average 2025 benchmark values, by indicator and region: trained teachers.

Instituto de Estadística de la UNESCO, 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. Disponible en: <https://covid19.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/11/2022/09/from-learning-recovery.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. 2019. La carrera docente en República Dominicana: formación inicial e ingreso. Santo Domingo, Dominican Republic: Educational Policy Monitoring and Evaluation Unit (USEPE). Dominican Republic Ministry of Education. pp. 1–8.

Instituto Internacional de la UNESCO para el Fortalecimiento de Capacidades en África. 2017. Teacher support and motivation framework for Africa: emerging patterns. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259935> [Fecha de consulta: 17 de enero de 2024].

Instituto Internacional de la UNESCO para el Fortalecimiento de Capacidades en África. 2020. Gender-responsive education: toolkit for teachers, teacher educators, school managers and curriculum developers in Africa. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375869> [Fecha de consulta: 19 de diciembre de 2023].

Instituto SEMESP. 2022. Risco de “apagão” de professores no Brasil. Disponible en: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Internacional de la Educación. 2018. The Global Status of Teachers and the Teaching Profession. Disponible en: https://www.ei-ie.al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Internacional de la Educación. 2021. The Global Report on the Status of Teachers 2021. Disponible en: <https://www.ei-ie.org/en/item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Internacional de la Educación. 2023a. Mexico: together we school. Disponible en: <https://www.ei-ie.org/en/item/27376:mexico-together-we-school> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Internacional de la Educación. 2023b. Nepal: Education unions agree to social dialogue with local governments. Disponible en: <https://www.ei-ie.org/en/item/27213:nepal-education-unions-agree-to-social-dialogue-with-local-governments> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Internacional de la Educación y UNESCO. 2019. Global Framework of Professional Teaching Standards. Disponible en: <https://www.ei-ie.org/en/item/25734:global-framework-of-professional-teaching-standards> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

ISFODOSU República Dominicana. 2021. La Normativa 09-15 para la formación docente de calidad en República Dominicana en el ISFODOSU. Una experiencia de crecimiento. Santo Domingo, Dominican Republic: Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Disponible en: <https://publicaciones.isfodosu.edu.do/index.php/publicacionesisfodosu/catalog/book/167> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Játiva, X., Karamperidou, D., Mills, M., Vindrola, S., Wedajo, H., Dsouza, A. y Bergmann, J. 2022. Time to Teach: Teacher attendance and time on task in West and Central Africa. p. 68. Disponible en: <https://www.unicef-irc.org/publications/1565-time-to-teach-teacher-attendance-and-time-on-task-in-west-and-central-africa.html> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K. y Hunter, A. 2016. Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Washington, DC: The National Center on Education and the Economy (NCEE). Disponible en: <https://www.ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDWeb.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Jeong, D.W. y Luschei, T.F. 2019. Teacher Sorting within and across Schools and Nations: A Comparative Study of South Korea and the United States. Teachers College Record 121(8), pp. 1–40. DOI: 10.1177/016146811912100804.

Jerrim, J. y Sims, S. 2022. School accountability and teacher stress: international evidence from the OECD TALIS study. Educational Assessment, Evaluation and Accountability 34(1), pp. 5–32. DOI: 10.1007/s11092-021-09360-0.

Jiménez, A. y Parraguez-Núñez, P. 2023. Liderazgo Pedagógico Femenino en Escuelas de América Latina. Revista de Educación 1(402). Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/97477> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Junta de Educación de Rwanda. 2019. Learning from each other through sharing good practices and solving challenges. Disponible en: <https://www.reb.gov.rw/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=27605&token=cbbcbbd34ee4e8788323bad416a59460fa9b60ab> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Kabir, M. 2023a. Teachers for All: Improving Primary School Teacher Deployment in Zambia. Florence, Italy: UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. Disponible en: <https://www.unicef.org/innocenti/reports/teachers-for-all-zambia> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Kabir, M. 2023b. Teachers for All: Improving primary school teacher deployment in Zambia. UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. Disponible en: <https://www.unicef.org/innocenti/reports/teachers-for-all-zambia> [Fecha de consulta: 7 de junio de 2023].

- Kaplan, C., Chan, R., Farbman, D.A. y Novoryta, A. 2015. Time for Teachers: Leveraging Expanded Time to Strengthen Instruction and Empower Teachers. National Center on Time & Learning. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED561995> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Karamperidou, D., Brossard, M., Peirolo, S. y Richardson, D. 2020. Time to Teach. Teacher attendance and time on task in Eastern and Southern Africa. Florence, Italy: UNICEF Office of Research - Innocent. Disponible en: <https://www.unicef.org/innocenti/reports/time-to-teach-eastern-and-southern-africa> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Katete, S. y Nyangarika, A. 2020. Impact of Teachers' Delayed Salaries and its Effects on Teaching Process in Public Secondary Schools Coast Region. *International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education* 6, pp. 1291–1305.
- Kelchtermans, G. 2017. 'Should I stay or should I go?': unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching* 23(8), pp. 961–977. DOI: 10.1080/13540602.2017.1379793.
- Kerr, S.P., Kerr, W., Çag'lar, Ö. y Parsons, C. 2016. Global Talent Flows. *Journal of Economic Perspectives* 30(4), pp. 83– 106. DOI: 10.1257/jep.30.4.83.
- Kini, T. y Podolsky, A. 2016. Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research. Learning Policy Institute. Disponible en: <https://learningpolicyinstitute.org/product/does-teaching-experience-increase-teacher-effectiveness-review-research> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A.F.Y., Hannok, W., Wong, M.W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachitavee, Y., y Jansem, A. 2013. Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education* 28(4), pp. 1289–1309. DOI: 10.1007/s10212-012-0166-x.
- Koomson, I., Afful, B. y Villano, R.A. 2017. Relationship between Financial Stress, Moonlighting and Teacher Attrition. Disponible en: <https://papers.ssrn.com/abstract=2995561> [Fecha de consulta: 24 de enero de 2024].
- Kopeyeva, A. 2019. Kazakhstan's Teachers: Underpaid, Overburdened, and Undervalued. Disponible en: <https://thediplomat.com/2019/04/kazakhstans-teachers-underpaid-overburdened-and-undervalued/> [Fecha de consulta: 11 de enero de 2024].
- Kraft, M.A. y Papay, J.P. 2014. Can Professional Environments in Schools Promote Teacher Development? Explaining Heterogeneity in Returns to Teaching Experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 36(4), pp. 476–500. DOI: 10.3102/0162373713519496.
- La Educación No Puede Esperar (ECW). 2023. With Hope and Courage: 2022 Annual Results Report. Moving Fast Forward into Our Next Strategic Plan. Disponible en: <https://www.educationcannotwait.org/annual-report-2022/> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Ladd, H.F. y Sorensen, L.C. 2017. Returns to Teacher Experience: Student Achievement and Motivation in Middle School. *Education Finance and Policy* 12(2), pp. 241–279. DOI: 10.1162/EDFP_a_00194.
- Ladegaard, L. 2022. Promising Practices in Teacher Well-being, Management, and School Leadership. INEE. Disponible en: <https://inee.org/resources/promising-practices-teacher-well-being-management-and-school-leadership> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Lai, K., Chan, K., Ko, K. y So, K. 2005. Teaching as a Career: A Perspective from Hong Kong Senior Secondary Students. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 31(3), pp. 153–168.
- Lamichhane, K. 2015. Individuals with visual impairments teaching in Nepal's mainstream schools: a model for inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 20(1), pp. 16–31. DOI: 10.1080/13603116.2015.1073374.

Lavonen, J. De próxima publicación. Finnish teachers' autonomy and agency are supported through research-based teacher education, collaboration culture and education policy (Documento de referencia para el Informe mundial sobre el personal docente de 2024).

Lee, S. y Lee, K. 2023. Smart teachers in smart schools in a smart city: teachers as adaptive agents of educational technology reforms. *Learning, Media and Technology* 0(0), pp. 1–22. DOI: 10.1080/17439884.2023.2207143.

Leuven, E. y Oosterbeek, H. 2018. Class size and student outcomes in Europe. LU: Publications Office. Disponible en: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28340> [Fecha de consulta: 15 de enero de 2024].

Levy, A.J., Joy, L., Ellis, P., Jablonski, E. y Karelitz, T.M. 2012. Estimating Teacher Turnover Costs: A Case Study. *Journal of Education Finance* 38(2), pp. 102–129.

Lindsay, S., Cagliostro, E., Albarico, M., Mortaji, N. and Karon, L. 2018. A Systematic Review of the Benefits of Hiring People with Disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation* 28(4), pp. 634–655. DOI: 10.1007/s10926-018-9756-z.

Lock, S. 2018. What impact are finders fees having on teacher recruitment? | Tes. Disponible en: <https://www.tes.com/jobs/careers-advice/recruitment/what-impact-are-finders-fees-having-teacher-recruitment> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2023].

Loeb, S., Kalogrides, D. y Béteille, T. 2012. Effective Schools: Teacher Hiring, Assignment, Development, and Retention. *Education Finance and Policy* 7(3), pp. 269–304. DOI: 10.1162/EDFP_a_00068.

Long, R. y Danechi, S. 2022. Teacher recruitment and retention in England. House of Commons Library. Disponible en: <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7222/CBP-7222.pdf> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Luna-Bazaldua, D., Molina, E. y Pushparatnam, A. 2021. A Generalizability Study of Teach, a Classroom Observation Tool. In: Wiberg, M., Molenaar, D., González, J., Böckenholt, U., y Kim, J.-S. eds. *Quantitative Psychology. Springer Proceedings in Mathematics & Statistics*. Cham: Springer International Publishing, pp. 477–485. Disponible en: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-74772-5_42 [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Luschei, T.F. y Chudgar, A. 2017. Teacher distribution in developing countries: Teachers of marginalized students in India, Mexico, and Tanzania. New York: Palgrave Macmillan US. Disponible en: <http://link.springer.com/10.1057/978-1-137-57926-3> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Mackintosh, A., Ramírez, A., Atherton, P., Collis, V., Mason-Sesay, M. y Bart-Williams, C. 2020. Education Workforce Supply and Needs in Sierra Leone. The Education Commission. p. 41. Disponible en: <https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/3-EW-Supply-and-Needs-Paper.pdf> [Fecha de consulta: 14 de diciembre de 2023].

Madero, C. De próxima publicación. Atraer y retener a más y mejores: la clave para mitigar el fenómeno de la escasez docente en Chile y Latinoamérica (Documento de referencia para el Informe mundial sobre el personal docente de 2024).

Makala, B., Schmitt, M. y Caballero, A. 2021. How Artificial Intelligence Can Help Advance Post-Secondary Learning in Emerging Markets. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/16430532-6bae-51ef-9b1c-f7b6ad2395d2/content> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Mann, T., Denis, V., Schleicher, A., Ekhtiari, H., Forsyth, T., Liu, E. y Chambers, N. 2020. Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work. París: OECD. Disponible en: https://issuu.com/oecd.publishing/docs/dream_jobs_teenagers_career_aspirations_and_the_f [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Manyengo, P.R. 2021. Digitalization in Teaching and Education in the United Republic of Tanzania. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_783673.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

- Marais, P. 2016. "We can't believe what we see": Overcrowded classrooms through the eyes of student teachers. *South African Journal of Education* 36(2). Disponible en: <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/136823> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Martínez, M.M., Molina-López, M.M. y de Cabo, R.M. 2021. Explaining the gender gap in school principalship: A tale of two sides. *Educational Management Administration & Leadership* 49(6), pp. 863–882. DOI: 10.1177/1741143220918258.
- Maxwell, B., Waddington, D.I. y McDonough, K. 2019. Academic freedom in primary and secondary school teaching. *Theory and Research in Education* 17(2), pp. 119–138. DOI: 10.1177/1477878519862543.
- McAleavy, R.T., Hall-Chen, A., Horrocks, S. y Riggall, A. 2018. Technology-supported professional development for teachers: lessons from developing countries. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593386.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- McGrath, K. y Sinclair, M. 2013. More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls. *Gender and Education* 25(5), pp. 531–547. DOI: 10.1080/09540253.2013.796342.
- McGrath, K.F. y Van Bergen, P. 2017. Are male teachers headed for extinction? The 50-year decline of male teachers in Australia. *Economics of Education Review* 60, pp. 159–167. DOI: 10.1016/j.econedurev.2017.08.003.
- McMahon, S.D., Anderman, E.M., Astor, R.A., Espelage, D.L., Martinez, A., Reddy, L.A. y Worrell, F.C. 2022. Violence Against Educators and School Personnel: Crisis During COVID. Policy brief. American Psychological Association. Disponible en: <https://www.apa.org/education-career/k12/violence-educators.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Medina-Guillen, L.F., Quintanilla-Ferrufino, G.J., Palma-Vallejo, M. y Guillén, M.F.M. 2021. Workload in a group of Latin American teachers during the COVID-19 pandemic. *Uniciencia* 35(2), pp. 1–13. DOI: 10.15359/ru.35-2.15.
- Mendenhall, M., Gómez, S. y Varni, E. 2018. Teaching amidst conflict and displacement: persistent challenges and promising practices for refugee, internally displaced and national teachers (Documento de referencia preparado para el Informe de seguimiento de la educación en el mundo de 2019). Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266060> [Fecha de consulta: 9 de enero de 2024].
- Mendenhall, M., Gómez, S., Varni, E. y Guven, O. 2019. Teachers in Forced Displacement Contexts: Persistent Challenges and Promising Practices in Teacher Supply, Quality, and Well-Being. *Journal on Education in Emergencies* 5, pp. 123–132. DOI: 10.33682/98cy-cb43.
- Mendoza Choque, M. 2019. Teacher career reforms in Peru. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370859/PDF/370859eng.pdf.multi> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].
- MenTeach. 2012. Germany is spending loads of money to recruit male child care workers. Disponible en: <https://www.menteach.org/world-news/germany-is-spending-loads-of-money-to-recruit-male-child-care-workers/> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].
- Ministerio de Cultura e Innovación de Hungría. 2022. The Klebelsberg Training Scholarship Program 2022/2023 application announcement has been published. Disponible en: <https://kormany.hu/hirek/megjelent-a-klebelsberg-kepzesi-osztondij-program-20222023-tanevi-palyazati-felhivas> [Fecha de consulta: 5 de febrero de 2024].
- Ministerio de Economía, Planificación y Cooperación de Senegal. 2020. *Annuaire statistique 2020*. Dakar, Senegal: Ministère de l'économie du plan et de la coopération. République du Sénégal.
- Ministerio de Educación Básica de Camerún. 2022. *Annuaire statistique*. Yaoundé, Cameroon: Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB).

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana y Ministerio de Educación de la República Dominicana. 2021. Política de formación docente integral, de calidad y equidad. Disponible en: <https://mescyt.gob.do/wp-content/uploads/2021/09/1.-Politica-de-Formacion-Docente-Integral-de-Calidad-y-Equidad.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Ministerio de Educación de Colombia. 2021. Encuentros con Rectores. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portaal/adelante-maestros/Bienestar-y-Seguridad-Social/Encuentros-con-Rectores/310248:Encuentros-con-Rectores> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2024].

Ministerio de Educación de Colombia. 2023. Inician los encuentros del Poder Pedagógico Popular sobre formación docente para el mejoramiento de la calidad educativa y las prácticas de aula. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portaal/salaprensa/Comunicados/416328:Inician-los-encuentros-del-Poder-Pedagogico-Popular-sobre-formacion-docente-para-el-mejoramiento-de-la-calidad-educativa-y-las-practicas-de-aula> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Ministerio de Educación de la República Democrática Federal de Etiopía. 2021. Education Statistics Annual Abstract. Disponible en: <https://ecde.aau.edu.et/jspui/bitstream/123456789/276/1/MoE18ESAA2013E.C%282020-2021G.C%29.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Ministerio de Educación de la República Dominicana. 2014. Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente. Disponible en: <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/viceministerio-de-acreditacion-y-certificacion-docente/iza5-estandares-profesionales-y-del-desempeno-para-la-certificacion-y-desarrollo-de-la-carrera-docentepdf.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Ministerio de Educación de la República Dominicana. 2019. Situación del Personal Docente de la República Dominicana 2019. Santo Domingo, Dominican Republic: Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo. Disponible en: <https://ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/media/presupuesto/evolucion-contratacion-de-recursos-humanos/ITI-situacion-del-personal-docente-de-la-republica-dominicana-2019pdf.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Ministerio de Educación de la República Dominicana. 2022a. Programa Nacional de Inducción. Disponible en: <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/programa-nacional-de-induccion/sobre-nosotros> [Fecha de consulta: 31 de enero de 2024].

Ministerio de Educación de la República Dominicana. 2022b. Resolución No. 11-2022, mediante la cual se reglamenta el Programa Nacional de Inducción (PNI) para docentes de nuevo ingreso al sistema educativo público preuniversitario de la República Dominicana. Disponible en: <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/programa-nacional-de-induccion/wcZT-resolucion-na11-2022-resolucion-que-reglamenta-el-programa-nacional-de-induccionpdf.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Ministerio de Educación de la República Dominicana. 2023. Programa Nacional de Inducción dirigido a docentes principiantes del Sistema Educativo Público Preuniversitario de la República Dominicana, años escolar 2022-2023. Boletín PNI#0. Disponible en: <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/programa-nacional-de-induccion/yhoq-boletin-induccion.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Ministerio de Educación de la República Popular China. 2018. MOE holds press conference to present action plan on promoting AI in universities. Disponible en: http://en.moe.gov.cn/features/ChinaEducationEndeavor2018/Pressreleases/201806/t20180612_339230.html [Fecha de consulta: 29 de enero de 2024].

Ministerio de Educación de Perú. 2021. Evaluación de implementación del servicio de contención emocional “Te Escucho Docente”. Recomendaciones para el diseño, implementación y sostenibilidad. Informe ejecutivo. Disponible en: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7629> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Ministerio de Educación Nacional, Alfabetización y Promoción de Lenguas Nacionales de Burkina Faso. 2016. Décret n°2016-429/ PRES/PM/MFTPS/MINEFID du 30 mai 2016 portant tableau de reversement des agents de la fonction publique.

Ministerio de Educación Nacional, Alfabetización y Promoción de Lenguas Nacionales de Burkina Faso. 2021. Rapport statistique sur les ressources humaines du MENAPLN, année scolaire 2020-2021. Ouagadougou: General Directorate of Sectoral Studies and Statistics. Disponible en: http://cns.bf/IMG/pdf/rapport_statistique_les_ressources_humaines_2021.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Ministerio de Educación Nacional y Juventud de Francia. 2023. Revalorisation des rémunérations et amélioration des perspectives de carrière des équipes éducatives. Disponible en: <https://www.education.gouv.fr/revalorisation-des-remunerations-et-amelioration-des-perspectives-de-carriere-des-equipes-educatives-379155> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Ministerio de Educación y Educación Técnica de Egipto. 2022. The Professional Academy for Teachers and the “Egypt Workforce” Project Launch New Accreditation Standards for Training Programs, Trainers and Training Centers for Technical Education. Disponible en: <https://moe.gov.eg/en/what-s-on/news/egypt-workforce-project/> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2024].

Ministerio Federal de Acción Climática, Medio Ambiente, Energía, Movilidad, Innovación y Tecnología de Austria. 2021. Artificial Intelligence Strategy of the Austrian Federal Government. Disponible en: https://digital-skills-jobs.europa.eu/sites/default/files/2023-10/Artificial%20Intelligence%20Mission%20Austria%202030_AIM_AT_2030.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Mizala, A. y Ñopo, H. 2016. Measuring the relative pay of school teachers in Latin America 1997–2007. *International Journal of Educational Development* 47, pp. 20–32. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2015.11.014.

Mizala, A. y Schneider, B. 2020. Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy* 35(4), pp. 529–555. DOI: 10.1080/02680939.2019.1585577.

Mo, C. 2021. Teach For All and Social Sector Leadership. In event: “Developing leadership at all levels of education for sustained development outcomes”, at the Comparative and International Education Society | 65th Annual Conference. Disponible en: <https://tinyurl.com/yc8scup5> [Fecha de consulta: 22 de marzo de 2024].

Molina, E., Fatima, S.F., Ho, A.D., Melo, C., Wilichowski, T.M. y Pushparatnam, A. 2020. Measuring the quality of teaching practices in primary schools: Assessing the validity of the Teach observation tool in Punjab, Pakistan. *Teaching and Teacher Education* 96, p. 103171. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103171.

Molina, E., Pushparatnam, A., Rimm-Kaufman, S. y Wong, K.K.-Y. 2018. Evidence-Based Teaching: Effective Teaching Practices in Primary School Classrooms. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10986/30929> [Fecha de consulta: 15 de enero de 2024].

Montero, A. y Fernández, M.B. 2022. Desde incentivar la demanda a regular la oferta: Políticas chilenas de admisión en formación docente. *Education Policy Analysis Archives* 30, p. (26)-(26). DOI: 10.14507/epaa.30.5606.

Moon, B. y Villet, C. 2017. Can New Modes of Digital Learning Help Resolve the Teacher Crisis in Sub-Saharan Africa? *Journal of Learning for Development - JL4D* 4(1), pp. 23–35.

Moosa, S. y Bhana, D. 2017. Men managing, not teaching Foundation Phase: teachers, masculinity and the early years of primary schooling. *Educational Review* 69(3), pp. 366–387. DOI: 10.1080/00131911.2016.1223607.

Morales Romero, D. 2017. Evaluación del Impacto del SAS en los indicadores de la escuela. Disponible en: <https://ideice.gob.do/pdf/publications/20180425104539.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Morgan, J., Sives, A. y Appleton, S. 2006. Teacher Mobility, 'Brain Drain', Labour Markets and Educational Resources in the Commonwealth. Department for International Development: Educational Papers. Disponible en: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=250f8259c150abdda3ba1b95c83086de608f978c> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Moses, I., Admiraal, W., Berry, A. y Saab, N. 2019. Student-teachers' commitment to teaching and intentions to enter the teaching profession in Tanzania. *South African Journal of Education* 39(1), pp. 1–15. DOI: 10.15700/saje.v39n1a1485.

Mpundu, M., Assan, T.E.B. y Mokoena, M. 2023. An Analysis of High Teacher Turnover and Attrition in the North- West Province of South Africa. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences* 4(4), pp. 404–414. DOI: 10.38159/ejass.20234413.

Mulkeen, A. 2010. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. Washington, D.C. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10986/13545> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Mulkeen, A., Chapman, D. W., DeJaeghere, J.G. y Leu, E. 2007. Recruiting, Retaining, and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/75ffe288-1e89-5f2f-bdec-cf18defd3c08> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Mulkeen, A., Ratteree, W. y Voss-Lengnik, I. 2017. Teachers and teacher policy in primary and secondary education. Disponible en: <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/teachers-and-teacher-policy-primary-and-secondary-education> [Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2023].

Naciones Unidas. 2022a. Transforming Education Summit Convened by the United Nations Secretary-General. 19 September 2022 – Leaders Day 16-17 September 2022 – Mobilization and Solutions Days. Information Note. Disponible en: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/tes_information_note_en.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Naciones Unidas. 2022b. United Nations Strategic Framework 2022-2024. Syria. Disponible en: <https://syria.un.org/sites/default/files/2022-10/UNSF%202022-2024%20English%20Final%20Signed.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Naciones Unidas. 2023a. Our Common Agenda. Transforming Education. Disponible en: <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/our-common-agenda-policy-brief-transforming-education-en.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Naciones Unidas. 2023b. Press Release: UN establishes High-Level Panel on Teaching Profession to build on outcomes of Transforming Education Summit. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2023/06/press-release-un-establishes-high-level-panel-on-teaching-profession-to-build-on-outcomes-of-transforming-education-summit/> [Fecha de consulta: 12 de enero de 2024].

Naciones Unidas. 2023c. Report on the 2022 Transforming Education Summit. Convened by the UN Secretary-General. Disponible en: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/report_on_the_2022_transforming_education_summit.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Nagnon, A. De próxima publicación. Contract teachers in Burkina Faso (Documento de referencia para el Informe mundial sobre el personal docente de 2024).

Naylor, R., Jones, C. y Boateng, P. 2019. Background Paper Transforming the Education Workforce Strengthening the Education Workforce. Disponible en: <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2020/02/strengthening-the-education-workforce.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Neca, P., Borges, M.L. y Pinto, P.C. 2022. Teachers with disabilities: a literature review. *International Journal of Inclusive Education* 26(12), pp. 1192–1210. DOI: 10.1080/13603116.2020.1776779.

Nerlino, E. 2023. "From Heroes to Scapegoats": Teacher Perceptions of the Media and Public's Portrayal of Teachers during COVID-19. *The Educational Forum* 87(4), pp. 282–303. DOI: 10.1080/00131725.2023.2169874.

Newberry, M. y Allsop, Y. 2017. Teacher attrition in the USA: the relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching* 23(8), pp. 863–880. DOI: 10.1080/13540602.2017.1358705.

Newlove-Delgado, T., McManus, S., Sadler, K., Thandi, S., Vizard, T., Cartwright, C. and Ford, T. 2021. Child mental health in England before and during the COVID-19 lockdown. *The Lancet Psychiatry* 8(5), pp. 353–354. DOI: 10.1016/S2215-0366(20)30570-8.

Niang, F. 2017. Accountability, instructional time loss and the impact on quality education: a Senegalese primary education case study. UNESCO, GEMR. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259574> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Nkengne, P., Pieume, O., Tsimpo, C., Ezeugwu, G. and Wodon, Q. 2021. Teacher satisfaction and its determinants: analysis based on data from Nigeria and Uganda. *International Studies in Catholic Education* 13(2), pp. 190–208. DOI: 10.1080/19422539.2021.2010458.

NLS. 2023. Teacher shortage in the Nordic countries. Comparing the current situation. Disponible en: https://www.csee-etuice.org/images/Reports/Teacher_shortage_NLS-report_22.11.2023.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Nordstrum, L. 2013. Teacher supply, training and cost in the context of rapidly expanding enrolment: Ethiopia, Pakistan and Tanzania. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225952> [Fecha de consulta: 13 de agosto de 2023].

OCDE. 2014. *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*. París: OECD Publishing. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education_9789264215696-en [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

OCDE. 2015. *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. París: Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-abc-of-gender-equality-in-education_9789264229945-en [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].

OCDE. 2017. *The Welsh Education Reform Journey*. Disponible en: <https://web-archive.oecd.org/2018-10-21/429167-The-Welsh-Education-Reform-Journey-FINAL.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

OCDE. 2018a. *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies_9789264301603-en [Fecha de consulta: 5 de junio de 2023].

OCDE. 2018b. *Promising Practices: Professional Learning Communities and Master Teacher Networks. Building Collective Responsibility for the Profession and for Supporting New Teachers*. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/initial-teacher-preparation/Promising-Practice-Korea-4-Master-Teacher-Network.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

OCDE. 2018c. *Promising Practices: Promising Practice 3. The Use of Lesson Study to Develop Teachers in Japan*. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/initial-teacher-preparation/Promising-Practice-Japan-3-Lesson-study.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

OCDE. 2018d. *Promising Practices: Schools and Teacher Education Institutions Co-creating ITE Programmes in the Netherlands*. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/initial-teacher-preparation/Promising-Practice-Netherlands-3-Co-constructing-ITE.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

OCDE. 2019a. *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/a-flying-start_cf74e549-en [Fecha de consulta: 30 de noviembre de 2023].

OCDE. 2019b. Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential. OECD. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2019_2b8ad56e-en [Fecha de consulta: 5 de febrero de 2024].

OCDE. 2019c. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. París: OECD Publishing. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

OCDE. 2019d. Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools. OECD. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/working-and-learning-together_b7aaf050-en [Fecha de consulta: 4 de diciembre de 2023].

OCDE. 2019e. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. París: OECD. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en [Fecha de consulta: 3 de julio de 2023].

OCDE. 2019f. Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools. OECD. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/working-and-learning-together_b7aaf050-en [Fecha de consulta: 4 de diciembre de 2023].

OCDE. 2020a. Boosting the prestige and standing of the profession. Disponible en: https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_db0bca51-en [Fecha de consulta: 9 de enero de 2024].

OCDE. 2020b. OECD Education Policy Perspectives. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-education-policy-perspectives_5cc2d673-en [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].

OCDE. 2020c. PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools. OECD. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-v_ca768d40-en [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

OCDE. 2020d. Professional growth in times of change: Supporting teachers' continuing professional learning and collaboration. París: OECD. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/professional-growth-in-times-of-change_753eaa89-en [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].

OCDE. 2020e. Results from TALIS 2018 (Volume II): Country note: European Union countries and economies. Disponible en: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2018participantnotes/TALIS2018_CN_EAVG.pdf [Fecha de consulta: 18 de enero de 2024].

OCDE. 2020f. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. OECD. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

OCDE. 2020g. Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-well-being_c36fc9d3-en [Fecha de consulta: 4 de diciembre de 2023].

OCDE. 2021. Education at a Glance 2021: OECD Indicators. Indicator D7. What proportion of teachers leave the teaching profession? OECD. Disponible en: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/bcc79d57-en/index.html?itemId=/content/component/bcc79d57-en> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

OCDE. 2022a. Education at a Glance 2022: OECD Indicators. París: Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2023].

OCDE. 2022b. OECD. 2022b. Education at a Glance 2022: OECD Indicators. OECD. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en [Fecha de consulta: 17 de julio de 2023].

OCDE. 2022c. TALIS 2018 results: equity. Country note: Turkey. Disponible en: https://search.oecd.org/education/talis/TALIS2018TR_Equity_CN_TUR.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

-
- OCDE. 2023a. Creditor Reporting System (CRS). Disponible en: <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=CRS1> [Fecha de consulta: 12 de enero de 2024].
- OCDE. 2023b. European Union institutions. In: Development Co-operation Profiles. París: OECD publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/c0ad1f0d-en> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- OCDE. 2023c. PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and from – Disruption. OECD. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en [Fecha de consulta: 26 de diciembre de 2023].
- OCDE. 2023d. Purchasing Power Parities - Frequently Asked Questions (FAQs). Disponible en: <https://www.oecd.org/fr/sdd/prix-ppa/purchasingpowerparities-frequentlyaskedquestionsfaqs.htm> [Fecha de consulta: 5 de enero de 2024].
- OCDE. 2023e. SIGI 2023 Global Report: Gender Equality in Times of Crisis. París: Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/development/sigi-2023-global-report_4607b7c7-en [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- OCDE y OPSI. 2023. The Experimentation Lab - Finnish schools and education government exploring complexity together. Disponible en: <https://oecd-opsi.org/innovations/experimentation-lab/> [Fecha de consulta: 21 de diciembre de 2023].
- Ochs, K. 2003. A Summary of 'Teaching at Risk': Teacher Mobility and Loss in Commonwealth Member States. In: Commonwealth Small States: Issues and Prospects. Londres: Commonwealth Secretariat. Disponible en: <https://www.thecommonwealth-ilibrary.org/index.php/comsec/catalog/view/808/808/6511> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- OEI. 2017. Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica. Disponible en: <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2017-desarrollo-profesional-y-liderazgo-de-directores-escolares-en-iberoamerica> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2024].
- Oficina General del Consejo de Estado de la República Popular China. 2015. The Rural Teacher Support Plan in China. Disponible en: <https://www.gov.cn/> [Fecha de consulta: 12 de enero de 2024].
- Oficina Nacional de Auditoría del Reino Unido. 2016. Training New Teachers - National Audit Office (NAO) report. Disponible en: <https://www.nao.org.uk/reports/training-new-teachers/> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].
- Opoku, M.P., Asare-Nuamah, P., Nketsia, W., Asibey, B.O. y Arinaitwe, G. 2020. Exploring the factors that enhance teacher retention in rural schools in Ghana. Cambridge Journal of Education 50(2), pp. 201–217. DOI: 10.1080/0305764X.2019.1661973.
- Organización Internacional del Trabajo. 2023. High-Level Panel on the Teaching Profession. Disponible en: <https://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/teaching-profession/lang--en/index.htm> [Fecha de consulta: 12 de enero de 2024].
- Organización Internacional del Trabajo y UNESCO. 1999. Revised Mandate of the Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/genericdocument/wcms_368325.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Oxley, L. y Kim, L. 2023. Newspapers' portrayal of the teaching profession during the COVID-19 pandemic in England: A content analysis. Psychology of Education Review. Disponible en: <https://eprints.whiterose.ac.uk/198636/> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Ozoglu, M. 2015. Teacher Allocation Policies and the Unbalanced Distribution of Novice and Senior Teachers across Regions in Turkey. Australian Journal of Teacher Education 40(40). Disponible en: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss10/2> [Fecha de consulta: 9 de enero de 2024].
-

Palm, A. 2020. Causes of teacher attrition from the perspective of selected teachers who left the profession. Disponible en: <https://uir.unisa.ac.za/handle/10500/26927> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Palma-Vasquez, C., Carrasco, D. y Tapia-Ladino, M. 2022. Teacher Mobility: What Is It, How Is It Measured and What Factors Determine It? A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19(4), p. 2313. DOI: 10.3390/ijerph19042313.

Paniagua, A. y Istance, D. 2018. Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments_9789264085374-en [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Pantić, N., Smith, William, y Persson, Anna. De próxima publicación. The Future of Teaching as a Collaborative Profession: The Importance of teacher agency and inclusive learning communities in increasingly diverse and uncertain educational settings.

Papay, J.P., Bacher-Hicks, A., Page, L.C. y Marinell, W.H. 2017. The Challenge of Teacher Retention in Urban Schools: Evidence of Variation from a Cross-Site Analysis. *Educational Researcher* 46(8), pp. 434–448. DOI: 10.3102/0013189X17735812.

PASEC. 2020. Rapport international PASEC 2019. Disponible en: <https://www.confemen.org/actualite/rapport-international-pasec2019/> [Fecha de consulta: 17 de enero de 2024].

Paudel, A. De próxima publicación. Contract teachers in Nepal (Documento de referencia para el Informe mundial sobre el personal docente de 2024).

Pearce, F. 2021. India defuses its population bomb. *Science* 374(6574), pp. 1422–1423.

Penson, J. 2013. The role and status of forced migrant teachers in education in emergencies. *Commonwealth Education Partnerships* 2012/13, pp. 192–197.

Perryman, J. y Calvert, G. 2020. What Motivates People to Teach, and Why Do They Leave? Accountability, Performativity and Teacher Retention. *British Journal of Educational Studies* 68(1), pp. 3–23. DOI: 10.1080/00071005.2019.1589417.

Pesambili, J.C. y Novelli, M. 2021. Maasai students' encounter with formal education: Their experiences with and perceptions of schooling processes in Monduli, Tanzania. *International Journal of Educational Research Open* 2, p. 100044. DOI: 10.1016/j.ijedro.2021.100044.

Pitsoe, V. y Machaisa, P.R. 2012. Teacher Attrition Catastrophe in sub-Saharan Africa: A hurdle in the achievement of the UPE, EFA policy goals and MDGS. *Science Journal of Sociology and Anthropology* 2012, p. 7. DOI: 10.7237/sjsa/215.

Pitsoe, V.J. 2013. Teacher Attrition in South Africa: Trends, Challenges and Prospects. *Journal of Social Sciences* 36(3), pp. 309–318. DOI: 10.1080/09718923.2013.11893197.

PNUD. 2023a. Building blocks out of the crisis: The UN's SDG Stimulus Plan. Disponible en: <https://www.undp.org/publications/dfs-building-blocks-out-crisis-uns-sdg-stimulus-plan> [Fecha de consulta: 11 de enero de 2024].

PNUD. 2023b. Resumen Ejecutivo | Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903. Disponible en: <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/resumen-ejecutivo-evaluacion-del-sistema-de-apoyo-formativo-y-del-sistema-de-reconocimiento-y-promocion-de-la-ley-20903> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2024].

Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J. y Darling-Hammond, L. 2016. Solving the Teacher Shortage: How to Attract and Retain Excellent Educators. Disponible en: <https://learningpolicyinstitute.org/product/solving-teacher-shortage> [Fecha de consulta: 9 de enero de 2024].

-
- Podolsky, A., Kini, T. y Darling-Hammond, L. 2019a. Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community* 4(4), pp. 286–308. DOI: 10.1108/JPC-12-2018-0032.
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L. y Bishop, J. 2019b. Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives* 27, p. 38. DOI: 10.14507/epaa.27.3722.
- Pommiers, E. 2023. Murder of French teacher in Arras sends lasting shockwaves through profession. *Le Monde.fr*. 7 De noviembre del. Disponible en: https://www.lemonde.fr/en/france/article/2023/11/07/murder-of-french-teacher-in-arras-sends-lasting-shockwaves-through-profession_6233853_7.html [Fecha de consulta: 10 de enero de 2024].
- Pontes, T. 2016. *The Politics of Education Reform in Brazilian Municipalities*. Cambridge, MA: Harvard University. Disponible en: https://undergrad.gov.harvard.edu/files/undergradgov/files/comp_thesis_7.pdf [Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2023].
- Popova, A., Evans, D.K., Breeding, M.E. y Arancibia, V. 2021. Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *The World Bank Research Observer* 37(1), pp. 107–136. DOI: 10.1093/wbro/lkab006.
- Professional Academy for Teachers. 2021. *Teacher Platform - Professional Academy for Teachers*. Disponible en: <http://pat.edu.eg/platform/programs/> [Fecha de consulta: 31 de enero de 2024].
- Pugatch, T. y Schroeder, E. 2014. Teacher Pay and Student Performance: Evidence from the Gambian Hardship Allowance. Disponible en: <https://papers.ssrn.com/abstract=2529330> [Fecha de consulta: 19 de diciembre de 2023].
- Punyasavatsut, C. 2019. Teacher career reforms in Thailand. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370862/PDF/370862eng.pdf.multi> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Raju, D. 2016. Public school teacher management in Sri Lanka: issues and options. Disponible en: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/483901468193734005/Public-school-teacher-management-in-Sri-Lanka-issues-and-options> [Fecha de consulta: 11 de enero de 2024].
- Ramírez, A., Mackintosh, A. y Atherton, P. De próxima publicación a. Financing the teachers needed for universal primary and secondary education by 2030 (Documento de referencia para el Informe mundial sobre el personal docente de 2024).
- Ramírez, A., Mackintosh, A. y Atherton, P. De próxima publicación b. Teacher remuneration and rewards (Documento de referencia para el Informe mundial sobre el personal docente de 2024).
- Red Educación y Solidaridad. 2023. #I-BEST: International Barometer of Education Staff Edition 2023. Disponible en: <https://www.educationsolidarite.org/wp-content/uploads/2023/09/IBEST23-Info-international-EN.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Research Partnership for Professional Learning. 2021. *A Learning Agenda for Improving Teacher Professional Learning at Scale*. Disponible en: <https://annenberg.brown.edu/sites/default/files/rppl-agenda.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Rinke, C.R. y Mawhinney, L. 2017. Insights from teacher leavers: push and pull in career development. *Teaching Education* 28(4), pp. 360–376. DOI: 10.1080/10476210.2017.1306047.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. and Kain, J.F. 2005. Teachers, Schools, and Academic Achievement | Eric A. Hanushek. *Econometrica* 73(2), pp. 417–458.
- Robinson, V. 2017. *Reduce Change to Increase Improvement (First edition)*. Londres: Corwin.
-

Rockoff, J.E. 2008. Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City. Disponible en: <https://papers.ssrn.com/abstract=1915434> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2023].

Rose, P. y Sayed, Y. 2023. Assessing progress in tracking progress towards the education Sustainable Development Goal: Global citizenship education and teachers missing in action? *International Journal of Educational Development* 104, p. 102936. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2023.102936.

Rossignoli, S., Ameyna, D., Jones, C., Kamana, D., Tiganescu, A. y Kudenko, I. 2020. Teacher collaborative learning at scale: governance and the role of school and system-level actors. Disponible en: <https://riseprogramme.org/sites/default/files/inline-files/JONES.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Ryan, S.V., von der Embse, N.P., Pendergast, L.L., Saeki, E., Segool, N. y Schwing, S. 2017. Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education* 66, pp. 1–11. DOI: 10.1016/j.tate.2017.03.016.

Sahlberg, P. 2015. *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press. Disponible en: https://www.academia.edu/34598324/Finnish_Lessons_2_0_What_Can_t_Pasi_Sahlberg [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Santiago, P. 2002. *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages*. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-demand-and-supply_232506301033 [Fecha de consulta: 16 de mayo de 2023].

Sarangapani, P.M. De próxima publicación. *Contract Teachers in India* (Documento de referencia para el Informe mundial sobre el personal docente de 2024).

Sayed, Y., Subramanian, V. y Jain, M. 2020. Framing Teachers in National Education Policy and in the Popular Media: Discourses on Teachers and their Work in South Asia. In: Sarangapani, P. M. y Pappu, R. eds. *Handbook of Education Systems in South Asia*. Global Education Systems. Singapore: Springer Singapore, pp. 1–24. Disponible en: http://link.springer.com/10.1007/978-981-13-3309-5_28-1 [Fecha de consulta: 4 de diciembre de 2023].

Schleicher, A. 2021. *Learning from the Past, Looking to the Future: Excellence and Equity for all*. París: Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-from-the-past-looking-to-the-future_f43c1728-en [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Secretaría de Educación Pública de México. 2012. Acuerdo Número 657, por el que se establecen los lineamientos generales para la selección de aspirantes a ocupar el cargo de Director en los Planteles Federales de la Secretaría de Educación Pública en los que se imparte educación del tipo medio superior, así como los mecanismos de formación y evaluación de los directores de los referidos planteles, que se encuentren en funciones. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5279131&fecha=26/11/2012#gsc.tab=0 [Fecha de consulta: 31 de enero de 2024].

Secretaría del Commonwealth. 2004. *Protocol for the recruitment of Commonwealth teachers*. Disponible en: https://inee.org/sites/default/files/resources/Teacher_Recruitment_Protocol.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Secretaría del Gabinete de la República de Indonesia. 2021. *Gov't to Hire 1 Million Contract Teachers: Education Minister*. Disponible en: <https://setkab.go.id/en/govt-to-hire-1-million-contract-teachers-education-minister/> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].

See, B.H. y Gorard, S. 2020. Why don't we have enough teachers?: A reconsideration of the available evidence. *Research Papers in Education* 35(4), pp. 416–442. DOI: 10.1080/02671522.2019.1568535.

See, B.H., Morris, R., Gorard, S. y El Soufi, N. 2020. What works in attracting and retaining teachers in challenging schools and areas? *Oxford Review of Education* 46(6), pp. 678–697. DOI: 10.1080/03054985.2020.1775566.

-
- See, B.H., Munthe, E., Ross, S.A., Hitt, L. y El Soufi, N. 2022. Who becomes a teacher and why? *Review of Education* 10(3). Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rev3.3377> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Servicio de Prensa de Kazajstán. 2020. Implementing Law “On the Teacher’s Status” and increasing prestige of Kazakhstani educators. Disponible en: <https://primeminister.kz/en/news/interviews/realizaciya-zakona-o-statuse-pedagoga-i-povyshenie-prestizha-kazahstanskih-uchiteley-intervyu-s-b-asylovoy> [Fecha de consulta: 11 de enero de 2024].
- Shaked, H., Glanz, J. y Gross, Z. 2018. Gender differences in instructional leadership: how male and female principals perform their instructional leadership role. *School Leadership & Management* 38(4), pp. 417–434. DOI: 10.1080/13632434.2018.1427569.
- Shuls, J.V. y Flores, J.M. 2020. Improving Teacher Retention through Support and Development. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies* 4(1). Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1282763> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Sibieta, L. 2023. How big is the teacher pay offer in England? Disponible en: <https://ifs.org.uk/articles/how-big-teacher-pay-offer-england> [Fecha de consulta: 24 de enero de 2024].
- Sikora, J. 2021. Does teenage interest in a teaching career lead to becoming a teacher? Evidence from Australia. *Teaching and Teacher Education* 101. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21000391> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Sims, S. y Allen, R. 2018. Identifying Schools with High Usage and High Loss of Newly Qualified Teachers. *National Institute Economic Review* 243, pp. R27–R36. DOI: 10.1177/002795011824300112.
- Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S. 2017. Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education* 20(1), pp. 15–37. DOI: 10.1007/s11218-016-9363-9.
- SLN. 2023. School Leadership Network 1st Global meeting of 2023 - Summary report. Disponible en: <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/school-leadership-network-1st-global-meeting-2023-summary-report> [Fecha de consulta: 21 de diciembre de 2023].
- Smith, K. y Ulvik, M. 2017. Leaving teaching: lack of resilience or sign of agency? *Teachers and Teaching* 23(8), pp. 928–945. DOI: 10.1080/13540602.2017.1358706.
- Sorensen, L.C. y Ladd, H.F. 2020. The Hidden Costs of Teacher Turnover. *AERA Open* 6(1), p. 2332858420905812. DOI: 10.1177/2332858420905812.
- Šťastný, V., Chvál, M. y Walterová, E. 2021. An ordinary moonlighting activity? Determinants of the provision of private tutoring by Czech schoolteachers. *International Journal of Educational Development* 81, p. 102351. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2021.102351.
- Stevenson, H. y Milner, A. 2023. Towards a Framework of Action on the Attractiveness of the Teaching Profession through Effective Social Dialogue in Education. Disponible en: <https://www.csee-etuice.org/en/resources/publications/5092-towards-a-framework-of-action-on-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-through-effective-social-dialogue-in-education-2023> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Stevenson, H., Milner, A. y Winchip, E. 2018. Education Trade Unions for the Teaching Profession: Strengthening the capacity of education trade unions to represent teachers’ professional needs in social dialogue. European Trade Union Committee for Education (ETUCE). Disponible en: https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/331403512/RP_TeachProfNeeds.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Stromquist, N., Klees, S. y Lin, J. eds. 2017. *Women Teachers in Africa: Challenges and possibilities*. Londres: Routledge. DOI: 10.4324/9781315412375.
-

Sucre, F. y Fiszbein, A. 2015. The State of Teacher Policies in Central America and the Dominican Republic. PREAL Policy Brief. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/09/Policy-Brief-Regional-Report-9-14-152.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Sutcher, L., Darling-Hammond, L. y Carver-Thomas, D. 2016. A Coming Crisis in Teaching? Teacher Supply, Demand, and Shortages in the U.S. Disponible en: <https://learningpolicyinstitute.org/product/coming-crisis-teaching> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Teach for All. 2022. Insights: Recruiting and Retaining Teachers in this Era. Disponible en: https://teachforall.org/sites/default/files/2022-12/InsightSummaryRecruitingandRetainingTeachersinthisEra_0.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Teach for Nigeria. 2022. Annual Report 2022: Breaking Barriers. Disponible en: <https://teachfornigeria.org/wp-content/uploads/2023/07/2022-Annual-Report-Teach-for-Nigeria.pdf> [Fecha de consulta: 22 de marzo de 2024].

Teach for Nigeria. 2023. Fellowship FAQs. Disponible en: <https://teachfornigeria.org/fellowship-faqs/> [Fecha de consulta: 10 de enero de 2024].

TeachNZ. 2024. Voluntary Bonding Scheme. Disponible en: <https://www.teachnz.govt.nz/finding-a-teaching-job/voluntary-bonding-scheme/> [Fecha de consulta: 5 de febrero de 2024].

Three Stones International. 2021. Leading, Teaching and Learning Together: Final Evaluation of the Secondary Education Program. VVOB. Disponible en: https://rwanda.vvob.org/sites/rwanda/files/vvob_ltlr_endline_evaluation_report_nov21_0.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Timothy, V.L. y Nkwama, S. 2017. Moonlighting among teachers in urban Tanzania: A survey of public primary schools in Ilala District. Wiseman, A. W. ed. Cogent Education 4(1), p. 1334434. DOI: 0.1080/2331186X.2017.1334434.

Tooley, M. y Hood, J. 2021. Harnessing Micro- credentials for Teacher Growth: A National Review of Early Best Practices. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612409.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Top Africa News. 2019. Rwanda seeks to reduce number of students per teacher to 46 by 2024. Disponible en: <https://www.topafricanews.com/2019/10/17/rwanda-strives-to-reduce-the-student-teacher-ratio-to-46-by-2024/?pr=197389&lang=fr> [Fecha de consulta: 24 de enero de 2024].

Toropova, A., Myrberg, E. y Johansson, S. 2021. Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. Educational Review 73(1), pp. 71–97. DOI: 10.1080/00131911.2019.1705247.

T-TEL. 2018. Endline Survey Report – T-TEL Phase 1. Transforming teacher education and learning (T-TEL). Accra, Ghana. Disponible en: <https://t-tel.org/download/t-tel-endline-report-2018/?wpdmdl=4413&refresh=63bf06ccd245b1673463500> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

UNESCO. 1960. Recommendation against Discrimination in Education. Disponible en: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-against-discrimination-education> [Fecha de consulta: 11 de enero de 2024].

UNESCO. 1997. 1997 Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel. Disponible en: <https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/recommendation-concerning-status-higher-education-teaching-personnel> [Fecha de consulta: 12 de enero de 2024].

UNESCO. 2015. Rethinking education: towards a global common good? Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555> [Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2023].

UNESCO. 2016a. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> [Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2023].

-
- UNESCO. 2016b. Teachers in the Asia-Pacific: career progression and professional development. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246011?posInSet=16&queryId=9ddbc901-ff80-44f1-a35a-ce241730b4ea> [Fecha de consulta: 21 de julio de 2023].
- UNESCO. 2018a. A new era for Teacher Management in Uganda. Disponible en: <https://www.unesco.org/en/articles/new-era-teacher-management-uganda> [Fecha de consulta: 12 de enero de 2024].
- UNESCO. 2018b. Activating policy levers for Education 2030: the untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies. p. 130. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951> [Fecha de consulta: 17 de enero de 2024].
- UNESCO. 2018c. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721> [Fecha de consulta: 22 de enero de 2024].
- UNESCO. 2019. Global education monitoring report 2019: gender report: Building bridges for gender equality. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368753> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2023].
- UNESCO. 2021a. AI and education: guidance for policy-makers. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709> [Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2023].
- UNESCO. 2021b. Getting every school climate-ready: how countries are integrating climate change issues in education. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379591> [Fecha de consulta: 11 de enero de 2024].
- UNESCO. 2021c. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. p. 21. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455> [Fecha de consulta: 22 de enero de 2024].
- UNESCO. 2021d. Uganda - Nationwide dissemination of the Teacher Management Information System. Disponible en: <https://www.unesco.org/en/articles/uganda-nationwide-dissemination-teacher-management-information-system> [Fecha de consulta: 12 de enero de 2024].
- UNESCO. 2022a. Education 2030: UNESCO's SDG4 Global Education Cooperation Mechanism. Disponible en: <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- UNESCO. 2022b. Leave No Child Behind. Boys' Disengagement from Education. Kuwait case study. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381174> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- UNESCO. 2022c. Leave No Child Behind. Global Report on Boys' Disengagement from Education. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381105> [Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2023].
- UNESCO. 2022d. Transforming education from within: Current trends in the status and development of teachers. París. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383002> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- UNESCO. 2022e. World Teachers' Day: UNESCO sounds the alarm on the global teacher shortage crisis. Disponible en: <https://www.unesco.org/en/articles/world-teachers-day-unesco-sounds-alarm-global-teacher-shortage-crisis> [Fecha de consulta: 22 de diciembre de 2023].
- UNESCO. 2023a. Community-based Literacy and Complementary Learning Possibilities. Disponible en: <https://www.unesco.org/en/node/85308> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- UNESCO. 2023b. Dashboard of Country Commitments and Actions to Transform Education. Disponible en: <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/knowledge-hub/dashboard> [Fecha de consulta: 12 de enero de 2024].
-

UNESCO. 2023c. Generative Artificial Intelligence in education: What are the opportunities and challenges? Disponible en: <https://www.unesco.org/en/articles/generative-artificial-intelligence-education-what-are-opportunities-and-challenges> [Fecha de consulta: 11 de enero de 2024].

UNESCO. 2023d. How Uganda's new Teacher Management System will transform schools and education planning. Disponible en: <https://www.unesco.org/en/articles/how-ugandas-new-teacher-management-system-will-transform-schools-and-education-planning> [Fecha de consulta: 12 de enero de 2024].

UNESCO. 2023e. How UNESCO is supporting Afghan girls and women with literacy classes. Disponible en: <https://www.unesco.org/en/articles/how-unesco-supporting-afghan-girls-and-women-literacy-classes> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].

UNESCO. 2023f. Integrating ICT for Teaching and Learning in selected SEAMEO countries. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387734> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2024].

UNESCO. 2023g. Protecting education in Afghanistan. Disponible en: <https://www.unesco.org/en/emergencies/education/afghanistan> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].

UNESCO. 2023h. The UN High-Level Panel on the Teaching Profession will be supported by a joint UNESCO-ILO Secretariat. Disponible en: <https://www.unesco.org/en/articles/un-high-level-panel-teaching-profession-will-be-supported-joint-unesco-ilo-secretariat> [Fecha de consulta: 12 de enero de 2024].

UNESCO. 2024. The UNESCO Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development: an explainer. París: UNESCO. p. 14. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330> [Fecha de consulta: 25 de enero de 2024].

UNESCO y Banco Mundial. 2023. Key Findings about Education Financing.

UNESCO, Banco Mundial e Instituto de Estadística de la UNESCO. 2023. Education finance watch 2023: key findings about education financing. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387057> [Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2023].

UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes. 2019. Teacher policy development guide. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes. 2019b. Teacher policy development guide. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966> [Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2023].

UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes. 2020. A review of the use of contract teachers in sub-Saharan Africa. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374581> [Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2023].

UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes. 2023a. Global Report on Teachers: addressing teacher shortages. Highlights. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400> [Fecha de consulta: 10 de enero de 2024].

UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes. 2023b. The teachers we need for the education we want. The global imperative to reverse the teacher shortage. Factsheet. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387001> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

UNESCO e IEA. 2020. Measuring global education goals: How TIMSS helps. Monitoring progress towards Sustainable Development Goal 4 using TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375119> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

UNESCO OREALC. De próxima publicación a. Caracterización de los docentes latinoamericanos. Estudio Regional Comparativo y Explicativo, ERCE 2019.

UNESCO OREALC. De próxima publicación b. Informe de Análisis ERCE 2019: Profesionalización de la función directiva.

UNESCO y Organización Internacional del Trabajo. 1966. Recommendation concerning the Status of Teachers. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/normativeinstrument/wcms_162034.pdf [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

UNESCO y Secretaría del Commonwealth. 2011. Women and the teaching profession: exploring the feminisation debate. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212200> [Fecha de consulta: 15 de enero de 2024].

UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, OCDE e Instituto de Estadística de la UNESCO. 2021. What's next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379117>.

UNESCO, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Oficina de las Naciones Unidas para la Cooperación Sur-Sur. 2023a. Good practices in South-South and triangular cooperation: transforming education and delivering on SDG 4. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386723> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2024].

UNICEF. 2014. Situation Analysis of Teachers in Kyrgyzstan: Salary, Teaching Hours and Quality of Instruction. Disponible en: <https://www.unicef.org/kyrgyzstan/media/6026/file/Situation%20Analysis%20of%20Teachers%20in%20Kyrgyzstan:%20Salary,%20Teaching%20Hours%20and%20Quality%20of%20Instruction.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

UNICEF. 2023. Latin America and the Caribbean. Results from the 4th Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures and the Global Education Recovery Tracker. Disponible en: <https://www.unicef.org/media/136626/file/Education%20in%20a%20Post-COVID%20World.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

UNICEF y Comisión de la Unión Africana. 2021. Transforming Education in Africa: An evidence-based overview and recommendations for long-term improvements. UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/media/106686/file/Transforming%20Education%20in%20Africa.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

UNICEF Innocenti, Ministerio de Educación y Deportes de la República Democrática Popular Lao y UNICEF República Democrática Popular Lao. 2023a. Data Must Speak: What can we learn about the practices and behaviors of highly effective schools? Florence, Italy: UNICEF Innocenti. Disponible en: <https://www.unicef.org/innocenti/media/3156/file/UNICEF-DMS-Lao-What-Can-We-Learn-2023.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

UNICEF Innocenti, Ministerio de Educación Nacional de Côte d'Ivoire y Oficina de la UNICEF en Côte d'Ivoire. 2023b. Data Must Speak: Comprendre les facteurs de performance des écoles ivoiriennes. Florence, Italy: UNICEF Innocenti. Disponible en: <https://www.unicef.org/innocenti/media/2981/file/UNICEF-DMS-Cote-dIvoire-Unpacking-Factors-Influencing-School-Performance-11.09.2023-FR.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

UNICEF Innocenti, Ministerio de Educación Primaria, Secundaria, Técnica y Artesanal de Togo y UNICEF Togo. 2023c. Data Must Speak: Unpacking Factors Influencing School Performance in Togo. Florence, Italy: UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. Disponible en: <https://www.unicef.org/innocenti/media/3026/file/UNICEF-DMS-Togo-Unpacking-Factors-Influencing-School-Performance-2023.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Unión Africana. 2019. African Teacher Qualification Framework for Teacher Quality, Comparability and International Mobility. Disponible en: <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/african-teacher-qualification-framework-teacher-quality-comparability-and> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Unión Africana. 2022. AU Continental Teachers Award Ceremony 2022. Disponible en: <https://au.int/en/pressreleases/20221130/au-continental-teachers-award-ceremony-2022> [Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2023].

Universidad de Stellenbosch. 2023. The Teacher Demographic Dividend (TDD) project. Disponible en: <https://resep.sun.ac.za/the-teacher-demographic-dividend-tdd-project/sample-post/> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

UNOSSC. 2023a. About South-South and Triangular Cooperation. Disponible en: <https://unsouthsouth.org/about/about-sstc/> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2024].

UNOSSC. 2023b. About South-South Galaxy. Disponible en: <https://www.southsouth-galaxy.org/about/> [Fecha de consulta: 30 de enero de 2024].

USAID. 2020. Teach for Tomorrow. Disponible en: <https://2017-2020.usaid.gov/egypt/basic-education/teach-tomorrow> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2024].

Van den Brande, J. y Zuccollo, J. 2021. Evidence review: The effects of high-quality professional development on teachers and students. Education Policy Institute. Disponible en: <https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2021/04/EPI-CPD-entitlement-cost-benefit-analysis.2021.pdf> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Villar, A. y Strong, M. 2007. Is Mentoring Worth the Money? A Benefit-Cost Analysis and Five-Year Rate of Return of a Comprehensive Mentoring Program for Beginning Teachers. Disponible en: <https://edsources.org/wp-content/uploads/old/ment-8.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Voisin, A. y Ávalos-Bevan, B. 2022. Global Discourses, Teacher Education Quality, and Teacher Education Policies in the Latin American Region. In: The Palgrave Handbook of Teacher Education Research. Cham: Springer International Publishing, pp. 1–18. Disponible en: https://link.springer.com/10.1007/978-3-030-59533-3_51-1 [Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2023].

Von Lautz-Cauzanet, E. y Buchstab, A. 2023. Low-Tech, High Impact: Whatsapp and Other Messenger System as Catalysator for Scaled Teacher Training (Documento de referencia preparado para el Informe de seguimiento de la educación en el mundo de 2023). Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386110.locale=en> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].

Vuorikari, R. 2019. Innovating professional development in compulsory education: an analysis of practices aimed at improving teaching and learning. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Disponible en: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/948518> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].

VVOB y Education Development Trust. 2017. The impact of Professional Learning Networks on headteacher and teacher intrinsic motivation in Rwanda. Disponible en: <https://www.vvob.org/en/downloads/impact-professional-learning-networks-headteacher-and-teacher-intrinsic-motivation-rwanda> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].

Wallet, P. 2015. The UNESCO Institute for Statistics (UIS) Strategy on Teacher Statistics: Developing Effective Measures of Quantity and Quality in Education. In: Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce. International Perspectives on Education and Society. Emerald Group Publishing Limited, pp. 39–85. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000027002> [Fecha de consulta: 19 de enero de 2024].

Ware, H., Singal, N. y Groce, N. 2022. The work lives of disabled teachers: revisiting inclusive education in English schools. Disability & Society 37(9), pp. 1417–1438. DOI: 10.1080/09687599.2020.1867074.

Watlington, E., Shockley, R., Guglielmino, P. y Felsher, R. 2010. The High Cost of Leaving: An Analysis of the Cost of Teacher Turnover. Disponible en: <https://muse.jhu.edu/article/389251> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2023].

Wiborg, S. De próxima publicación. Teacher Attrition and the Influence of Teacher Unions on Retention Policy (Documento de referencia para el Informe mundial sobre el personal docente de 2024)

-
- Worth, J. y Van den Brande, J. 2020. Teacher autonomy: how does it relate to job satisfaction and retention? Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604418.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Yang, S. 2022. The Application of Artificial Intelligence in Teacher Education in China. Disponible en: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/eimss-23/125991712> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Yao, H. y Ma, L. 2024. Improving teacher career satisfaction through distributed leadership in China: The parallel mediation of teacher empowerment and organizational commitment. *International Journal of Educational Development* 104, p. 102960. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2023.102960.
- Yigezu, M. 2021. Digitalization in teaching and education in Ethiopia. Disponible en: http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_783664/lang-en/index.htm [Fecha de consulta: 9 de enero de 2024].
- Yimam, W. 2019. Teacher career reforms in Ethiopia. Disponible en: <https://www.iiep.unesco.org/fr/publication/teacher-career-reforms-ethiopia> [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023].
- Yoo, H. y Jang, J. 2022. Effects of professional learning communities on teacher collaboration, feedback provision, job satisfaction and self-efficacy: Evidence from Korean PISA 2018 data. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 53(8), pp. 1355–1372. DOI: 10.1080/03057925.2022.2036591.
- Yoon, K., Duncan, T., Lee, S., Scarloss, B., y Shapley, K. 2007. Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498548.pdf> [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2024].
- Zaalouk, M., EL-Deghaidy, H., Eid, L. y Ramadan, L. 2021. Value creation through peer communities of learners in an Egyptian context during the COVID-19 pandemic. *International Review of Education* 67(1), pp. 103–125. DOI: 10.1007/s11159-021-09892-z.
- Zeitlin, A. 2021. Teacher Turnover in Rwanda. *Journal of African Economies* 30(1), pp. 81–102. DOI: 10.1093/jae/ejaa013.
- Zhao, Y. y Chang, J. 2013. Evaluating the Implementation of the No-Fee Teacher Education Policy. *Chinese Education & Society* 46(2–3), pp. 132–143. DOI: 10.2753/CED1061-1932460209.
-

Contacto



UNESCO

7, place de Fontenoy,
75352 París 07 SP Francia



<https://www.unesco.org/es/teachers> | www.teachertaskforce.org/es

Sigue a @UNESCO y @TeachersFor2030 en redes sociales

#InvestInTeachers





unesco

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



Equipo Especial
Internacional sobre
Docentes para
Educación 2030



fundación sm

Informe mundial sobre el personal docente

Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión

El mundo se enfrenta a una grave escasez de docentes, lo que obstaculiza el logro del ODS 4 y la Agenda Educación 2030. Este primer *Informe mundial sobre el personal docente* destaca la urgencia de este desafío y exige acciones inmediatas. Exponiendo un déficit previsto de 44 millones de docentes de primaria y secundaria para 2030, el Informe examina la complejidad de la crisis, desde la necesidad de contar con 15 millones de docentes adicionales en África Subsahariana hasta la pérdida de atractivo de la profesión y los consiguientes problemas de retención en los países de renta alta. Llenando un vacío en este campo y basándose en nuevos datos, el Informe hace un llamado a la cooperación internacional y al aumento de la inversión en educación, ofreciendo una hoja de ruta para empoderar al profesorado y encontrar soluciones políticas que garanticen que cada estudiante reciba enseñanza de un personal docente cualificado, motivado y debidamente respaldado.

