



**DOCENTES EXITOSOS, ALUMNOS EXITOSOS:  
RECLUTAMIENTO Y APOYO DE LA PROFESIÓN  
MÁS IMPORTANTE PARA LA SOCIEDAD**

**OCTUBRE DE 2021**

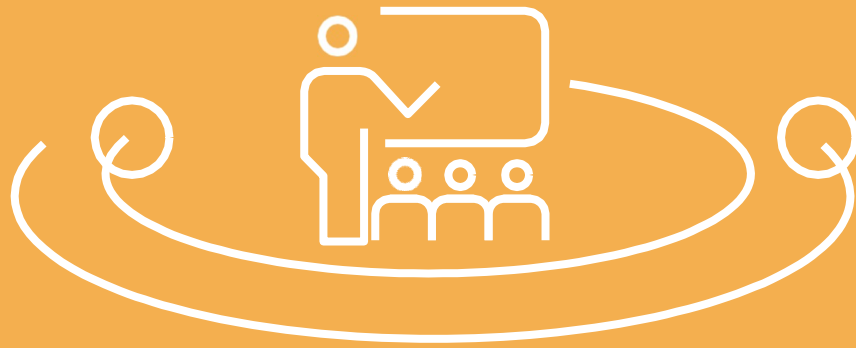


ABORDAJE DE POLÍTICAS HACIA LOS DOCENTES DEL BANCO MUNDIAL

TARA BÉTEILLE Y DAVID K. EVANS



WORLD BANK GROUP



“La docencia es la profesión de la que dependen todas las demás<sup>1</sup>”.

# ÍNDICE

POR QUÉ LOS DOCENTES SON IRREEMPLAZABLES .....	1
ALGUNOS DATOS BÁSICOS SOBRE LOS DOCENTES .....	3
CONVERTIR A LA DOCENCIA EN UNA PROFESIÓN ATRACTIVA .....	8
PROPORCIONAR A LOS DOCENTES LAS HERRAMIENTAS QUE NECESITAN ANTES DE QUE ENTREN AL AULA .....	17
¿QUÉ POLÍTICAS SON MÁS EFECTIVAS PARA CONTRATAR Y ASIGNAR DOCENTES? .....	22
¿QUÉ POLÍTICAS PUEDEN AYUDAR A APOYAR Y MOTIVAR A LOS DOCENTES A LO LARGO DE SUS CARRERAS? .....	28
¿CÓMO PUEDE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA AYUDAR A LOS DOCENTES A ENSEÑAR A CADA ESTUDIANTE EFECTIVAMENTE? ..	33
CONCLUSIÓN .....	36
NOTAS FINALES .....	39

Los autores desean expresar su agradecimiento a Jaime Saavedra, Director Global para Educación del Banco Mundial, y Omar Arias, gerente del equipo de Relacionamiento y Conocimiento dentro de la Práctica Global de Educación, por su orientación exhaustiva. También agradecemos a Juan Barón, Mary Breeding, Marcela Gutiérrez Bernal, Ezequiel Molina y Halsey Rogers por sus contribuciones y comentarios.

Los cinco principios que se discuten en este abordaje de políticas se basan en el Marco SABER para Docentes Efectivos del Banco Mundial.

Esta es la segunda edición de este informe. La primera edición fue publicada con el mismo título en enero de 2020.



# POR QUÉ LOS DOCENTES SON IRREMPLAZABLES



### PARA MUCHOS ALUMNOS, LOS DOCENTES SON LOS ADULTOS CON QUIENES MÁS INTERACTÚAN.

Es probable que los docentes exitosos sean los primeros ejemplos que los jóvenes conozcan fuera del hogar. De diversas maneras, enseñan contenidos, hacen que aprender sea divertido, moldean las actitudes de los alumnos, ejemplifican la empatía, enseñan trabajo en equipo y respeto y construyen la confianza de los alumnos. Los docentes efectivos preparan a los alumnos para un mundo en el que deben interactuar con otros, adaptarse rápidamente al cambio y donde el éxito dependerá del conocimiento, las actitudes y el comportamiento. Ayudar a los jóvenes a desarrollar estas habilidades es una tarea compleja, especialmente cuando provienen de contextos de privaciones. Requiere de interfaces humanas de rutina con personas que combinan un conocimiento profundo, la convicción de que todos los alumnos pueden tener éxito y empatía. En esta tarea, los docentes exitosos son irremplazables y lo seguirán siendo en el futuro.

Los cierres de escuela debidos al COVID-19 cambiaron la naturaleza de las interacciones entre alumnos y docentes en todo el mundo. En algunos sistemas escolares –en general de mayores ingresos- los alumnos se mantuvieron regularmente en contacto con sus docentes a través de clases gracias a la tecnología y continuaron aprendieron, pero muchos no pudieron hacerlo. Mientras los sistemas escolares tratan de recuperarse de la pandemia, una cosa es clara: el dominio de los contenidos, la pedagogía sana y fuertes habilidades socio-emocionales y de gestión del aula son factores esenciales, pero no alcanza con ellos. En el futuro habrá cierres de escuelas por diversas razones, si no a escala mundial, en países individuales. Para ser efectivos, los docentes deberán también ser capaces de usar la tecnología de manera efectiva para asegurar el aprendizaje más allá de las paredes de las escuelas, navegar por circunstancias impredecibles y ser flexibles a partir de las necesidades de los alumnos<sup>2</sup>.

### LOS DOCENTES SON EXITOSOS CUANDO LAS POLÍTICAS DOCENTES ESTÁN DISEÑADAS E IMPLEMENTADAS DE FORMA QUE ATRAIGAN A PERSONAS DE ALTAS CAPACIDADES, Y QUE LAS PREPAREN, APOYEN Y MOTIVEN PARA CONVERTIRSE EN DOCENTES DE ALTO DESEMPEÑO.

Unos pocos países, como Finlandia, Japón y Singapur, ostentan cuadros de docentes exitosos. En la mayoría de los demás países –de ingresos bajos, medios y altos por igual– las políticas de docentes o bien no son efectivas o carecen de consistencia interna. Por ejemplo, en muchos países no hay selectividad en el ingreso a los programas de formación docente. También se fijan cualificaciones mucho menores para los docentes que para otras profesiones. Esto desvaloriza inmediatamente la complejidad de la enseñanza efectiva. En muchos otros países no se reconoce ni se premia el buen desempeño docente.

Y en varios países, se espera que docentes no preparados y mal formados enseñen un plan de estudios complejo, que ellos mismos tienen dificultades para dominar. En consecuencia, demasiados alumnos en todo el mundo se encuentran día a día y año a año con docentes poco efectivos mientras avanzan en sus estudios. Muchos abandonan. Durante la mayor parte de los años de desarrollo de sus cerebros, estos alumnos han aprendido poco; mientras tanto, los países no alcanzan a reconocer los costos de tener docentes no efectivos y los beneficios de invertir en el desempeño docente.

### ESTE DOCUMENTO DESCRIBE LA VISIÓN Y LOS PRINCIPIOS CLAVE QUE GUÍAN AL BANCO MUNDIAL EN SU APOYO A LOS PAÍSES EN LO QUE RESPECTA A SUS DOCENTES.

La visión del Banco Mundial es que todos los alumnos sean enseñados por docentes efectivos, con sistemas educativos que apoyen a los docentes para que hagan lo máximo a su alcance. Los docentes efectivos son aquellos que combinan un conocimiento profundo de los contenidos, prácticas de alta calidad, creatividad y empatía para mejorar el aprendizaje de los alumnos hoy y su capacidad de largo plazo para aprender. El Banco Mundial considera que es clave seguir los siguientes principios para formar planteles de docentes efectivos en países de ingresos bajos y medios:

**Principio 1:** hacer de la docencia una profesión atractiva mejorando su status, políticas de compensación y estructuras de evolución de carrera.

**Principio 2:** asegurar que la formación previa al servicio incluya un fuerte componente de prácticas y habilidades digitales esenciales para asegurar que los docentes estén bien preparados para hacer la transición y desempeñarse con efectividad en el aula y fuera de ella.

**Principio 3:** promover una selección meritocrática y una asignación efectiva de docentes para asegurar que todos los alumnos tengan acceso a una buena enseñanza.

**Principio 4:** brindar apoyo y motivación continuos con desarrollo profesional de alta calidad en el trabajo y un fuerte liderazgo escolar para permitir que los docentes mejoren continuamente.

**Principio 5:** usar la tecnología inteligentemente para fortalecer la capacidad de los docentes para llegar a cada alumno, teniendo en cuenta sus áreas fuertes y a desarrollar.



# ALGUNOS DATOS BÁSICOS SOBRE LOS DOCENTES



### LAS INTERVENCIONES MÁS EFECTIVAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DEPENDEN DE LOS DOCENTES.

Por ejemplo, en un estudio sobre intervenciones en países de ingresos bajos y medios, las intervenciones lideradas por docentes (tales como programas de pedagogía estructurada) aumentaron los resultados de lengua en 0,23 desvíos estándar y los de matemáticas en 0,14 desvíos estándar. Esto se corresponde aproximadamente con nueve y seis meses de aprendizaje, respectivamente. Ese tipo de programas incluyen planes de clases y entrenamiento para ayudar a los docentes a brindar nuevo contenido y material a los alumnos, y a veces incluyen mentorías y *feedback*. En comparación, el monitoreo basado en la comunidad, que se centra en campañas de información para aumentar la rendición de cuentas, aumentó los resultados de lengua en sólo 0,12 desvíos estándar, mientras que los programas asistidos por computadoras lo hicieron en sólo 0,01 desvíos estándar. Las intervenciones de gestión basadas en escuelas de hecho tuvieron una asociación levemente negativa con los resultados de pruebas. Ese tipo de intervenciones descentralizan la autoridad al nivel local: hacia el liderazgo escolar, docentes, padres y miembros de la comunidad, y los pobres resultados pueden estar asociados con una implementación débil y con limitaciones en términos de capacidades. En pocas palabras, las intervenciones con los mejores resultados funcionaban a través de los docentes.

INTERVENCIONES	GANANCIAS EN LENGUA (UNIDADES DE DE)	GANANCIAS EN MATEMÁTICAS (UNIDADES DE DE)
PEDAGOGÍA ESTRUCTURADA	0,23	0,14
MONITOREO BASADO EN LA COMUNIDAD	0,12	0,09
APRENDIZAJE ASISTIDO POR COMPUTADORAS	0,01	0,02

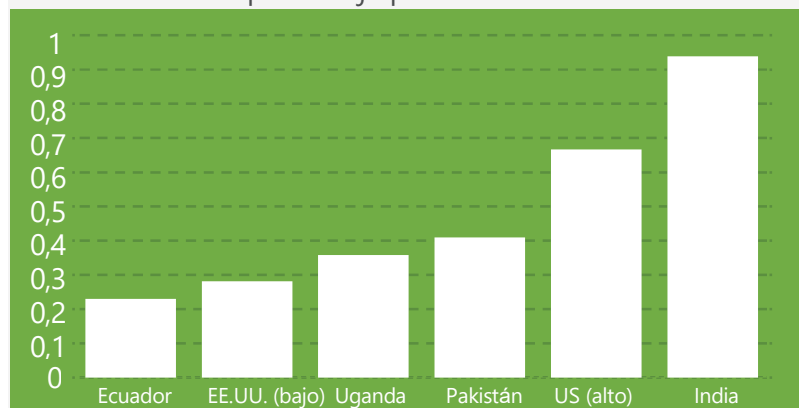
Fuente: Snilstveit et al. 2015<sup>3</sup>.

### UN DOCENTE EXITOSO PUEDE SIGNIFICAR UNA GRAN DIFERENCIA EN LA TRAYECTORIA DE APRENDIZAJE DE UN ALUMNO<sup>4,5,6,7,8</sup>.

El paso de un docente de bajo desempeño a uno de alto desempeño aumenta el aprendizaje del alumno dramáticamente. Se han medido efectos de más de desde 0,2 desvíos estándar en Ecuador a más de 0,9 desvíos estándar en India –lo que equivale a múltiples años de escolaridad habitual (Cuadro 1)<sup>9, 10, 11</sup>. En contraste, un docente mediocre avanza poco en la preparación de los alumnos para el éxito. Los docentes efectivos también tienen un impacto significativo en el bienestar de largo plazo de los alumnos, afectando no sólo sus logros académicos y cuánto avanzarán en sus estudios, sino también sus ingresos una vez que ingresen al mercado laboral<sup>8</sup>. Y enseñar también puede ser una herramienta para mejorar la equidad: varios años de enseñanza sobresaliente podrían de hecho compensar los déficits de aprendizaje de alumnos desaventajados<sup>4,5,12,13</sup>.

#### CUADRO 1: IMPACTO DE UN DOCENTE EFECTIVO SOBRE EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO (UNIDADES DE DE)

Pasar de un docente de percentil 10 a uno de percentil 90 aumentaría el aprendizaje por...



Fuente: Buhl-Wiggers et al. 2017; Bau y Das 2017<sup>10,11</sup>.





### SIN EMBARGO, ES MUY DIFÍCIL IDENTIFICAR QUIÉN SE CONVERTIRÁ EN UN DOCENTE EFECTIVO Y QUIÉN NO.

La mayoría de las características observables de los docentes, como sus cualificaciones educativas y su experiencia (más allá de los primeros años), no predicen cuán efectivamente podrán ayudar a sus alumnos a aprender, lo que muchas veces se denomina el “valor agregado” que proporcionan los docentes. Un estudio que analizaba la relación entre las características de los docentes y el valor agregado por ellos en Pakistán no encontró mucha relación entre cualificación y valor agregado por el docente, ni en escuelas públicas ni privadas<sup>11</sup>. Similarmente, un estudio en India encontró poca relación entre la cualificación de los docentes de escuelas privadas y el valor agregado por ellos<sup>14</sup>. Estas conclusiones están en línea con la literatura internacional sobre el valor agregado por los docentes, que muestra que la relación entre las características observables de los docentes y el valor agregado por ellos es tenue<sup>15</sup>. No es que la cualificación y la experiencia no sean críticas –lo son– sino que su nivel es a menudo demasiado bajo como para influir positivamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

### SABEMOS QUÉ ES LO QUE HACEN LOS DOCENTES EFECTIVOS.

Los docentes efectivos tienen en común ciertas conductas y prácticas. En un estudio en los países de sistemas educativos de buen desempeño del Este de Asia –Japón, Corea, Singapur, Vietnam y cuatro provincias de China– sobresalen unas pocas cuestiones. Primero, los sistemas escolares de estos países se aseguran de que los docentes tengan el conocimiento de contenidos y los abordajes pedagógicos necesarios. En Shanghái, los docentes traen un fuerte conocimiento de los contenidos en un amplio rango de asignaturas, incluyendo inglés y matemáticas<sup>16</sup>. En un estudio que evaluaba múltiples dimensiones de la enseñanza, los docentes en Guangdong (China) se desempeñaban en altos niveles en relación con los de otros países<sup>17</sup>. Además, los docentes de estos sistemas no sólo están preparados con un profundo conocimiento del contenido y una profunda comprensión de cómo aprenden los alumnos, también son capaces de brindar explicaciones concisas y precisas de este contenido y pueden modificar las explicaciones dependiendo de las circunstancias. Más aún, sus abordajes pedagógicos comparten ciertas características. Por ejemplo, identifican diferentes trayectorias para que los alumnos aprendan el contenido y se enfocan en estimular el pensamiento y el aprendizaje. Como dejó claro el COVID-19, los docentes efectivos también son flexibles, pueden manejar bien situaciones impredecibles y pueden usar efectivamente la tecnología para llegar a todos los alumnos.

### SIN EMBARGO, ACERTAR EN EL CONTENIDO Y LA PEDAGOGÍA ES SÓLO UNA PARTE DEL TRABAJO.

Los docentes efectivos hacen muchas otras cosas, que pueden ser difíciles de detectar hasta que uno ve a un docente en acción. Estas tareas incluyen la planificación y la preparación, como fijar objetivos de instrucción; manejar el ambiente de la clase, por ejemplo, estableciendo una cultura para el aprendizaje; tareas relacionadas con la instrucción, tales como verificar que los alumnos comprendan los temas; y responsabilidades profesionales, como comunicarse con las familias<sup>18</sup>. Si las escuelas deben cerrar repentinamente y por períodos prolongados, los docentes efectivos son capaces de planificar el día escolar de forma que restaure algo de normalidad a las vidas de los alumnos, evalúa si el aprendizaje de forma remota está ocurriendo y reduce la sensación de aislamiento que pueden sentir algunos alumnos.

### PLANES DE ESTUDIOS CLAROS Y COHERENTES FACILITAN LA EFECTIVIDAD DE LA ENSEÑANZA.

Además de ser expertos en el contenido y en los abordajes pedagógicos, los docentes deben tener una fuerte comprensión del plan de estudios y de los objetivos de aprendizaje de su disciplina. Planes de estudios claros, coherentes y bien disseminados, apropiadamente secuenciados a lo largo de los años escolares y alineados con los materiales de aprendizaje facilitan que los docentes cumplan sus objetivos<sup>17</sup>. En demasiados casos, especialmente en países de ingresos bajos y medios, estos recursos no están disponibles para los docentes. Proporcionar a los docentes objetivos de aprendizaje claros para contenido relevante y secuenciado apropiadamente por edad y año escolar los libera de tener que dedicar tiempo a planificar y ejecutar todas las demás tareas que realiza un buen docente. Las autoridades educativas deberían asegurar que los docentes tengan un plan de estudios claro y coherente que promueva el aprendizaje.

### MÁS ALLÁ DE UNOS POCOS PAÍSES, LOS DOCENTES NO PARECEN TENER LAS HABILIDADES NECESARIAS PARA SER EFECTIVOS.

Aunque no es sencillo medir el conocimiento del contenido de los docentes y los datos son escasos, los estudios disponibles no son auspiciosos. En África Subsahariana, las encuestas del Indicador de Provisión de Servicios del Banco Mundial (SDI por las siglas en inglés de Service Delivery Indicator) en seis países muestran que 84 por ciento de los docentes no alcanzan el nivel mínimo de competencia<sup>19</sup>. En RDP Lao, apenas 2,4 por ciento de todos los docentes alcanzaron un puntaje de 80 por ciento o más en un examen de lenguaje Lao y matemáticas, y el promedio en un examen de pedagogía fue de 52 por ciento. Un video-estudio realizado en Indonesia que medía el conocimiento de la asignatura y pedagógico

de docentes de matemáticas encontró que casi 60 por ciento tuvo resultados por debajo del 50 por ciento<sup>20,21</sup>. En Afganistán, un estudio detallado de las habilidades de los docentes encontró que éstos no llegaban a tener competencias de nivel de grado en habilidades numéricas y de alfabetización. Por ejemplo, 56 por ciento de los docentes de cuarto grado no podía resolver un problema básico de álgebra. Un estudio reciente en escuelas públicas de tres distritos de Punjab, Pakistán, encontró que los docentes de matemáticas de cuarto grado respondieron correctamente 77 por ciento de preguntas de dificultad baja y media del plan de estudios de matemáticas de tercer y cuarto grado y 65 por ciento de las preguntas del plan de estudios de matemáticas de quinto grado<sup>23</sup>. Para enseñar matemáticas de cuarto grado bien, los docentes necesitan saber las competencias de matemáticas de cuarto grado (y de grados anteriores) además de competencias más avanzadas de quinto grado. En Bihar, India, 25 a 33 por ciento de los docentes no fueron capaces de responder preguntas básicas de matemáticas y lengua<sup>24</sup>. Por ejemplo, al preguntarles “Si hay 48 alumnos inscriptos y 36 están presentes hoy, ¿qué porcentaje está ausente?”, 36 por ciento no pudo responder.

### EN PAÍSES DE INGRESOS BAJOS Y MEDIOS HAY AÚN MENOS EVALUACIONES DE LAS HABILIDADES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES, Y DESCRIBEN UN PANORAMA POCO AUSPICIOSO.

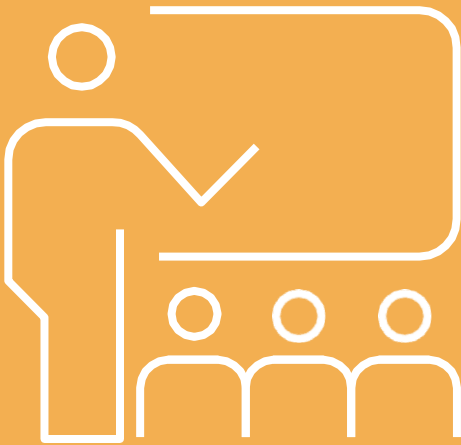
Una de las pocas fuentes de datos sobre las habilidades pedagógicas de los docentes –la encuesta SDI del Banco Mundial– sugiere que, al consultarles cómo enseñarían, una gran cantidad de docentes no elige la pedagogía más efectiva. En África Subsahariana, sólo un tercio de los docentes respondió preguntas pedagógicas correctamente en los países de mejor desempeño, Kenia y Tanzania. En el país de peor desempeño, Mozambique, apenas 15 por ciento contestó las preguntas correctamente. En Afganistán, sólo 65 por ciento de los docentes pudieron responder correctamente preguntas sobre secuencias numéricas; pero el desempeño de sus alumnos fue significativamente peor, lo que sugiere que aún si los docentes conocen el contenido no son capaces de impartirlo a los alumnos<sup>22</sup>. En Bihar, India, muchos docentes que tenían un conocimiento adecuado de los contenidos tenían debilidades para explicar los conceptos<sup>24</sup>. Por ejemplo, mientras casi 80 por ciento de los docentes podía contestar correctamente un problema de división larga (3 dígitos por 1 dígito), sólo 11 por ciento de ellos podían seguir todos los pasos correctamente.

### LAS ESCUELAS DE HOY Y MAÑANA DEPENDERÁN MÁS QUE NUNCA DE LA CAPACIDAD DE LOS DOCENTES PARA SER FACILITADORES.

Los sistemas escolares de la mayoría de los países tienen mucho que avanzar para mejorar hoy la calidad de los docentes. De no hacerlo, estos desafíos se multiplicarán al tiempo que aumentan las demandas de los docentes. Los docentes necesitarán empoderar a cada alumno para alcanzar su potencial. En el futuro, las habilidades que probablemente sean más valoradas seguirán incluyendo el conocimiento específico a determinados campos, pero incluirá también habilidades como la agilidad, la creatividad, la empatía, la perseverancia, el trabajo en equipo y la concentración. Estas habilidades no son fácilmente evaluadas. Por lo tanto, el papel de los docentes deberá variar hacia la preparación de los alumnos para el éxito en la vida y no meramente para exámenes. Los docentes deberán inculcar en los alumnos una mentalidad de crecimiento, por la cual se sientan suficientemente motivados para poner el esfuerzo y la tenacidad necesarios para mejorar sus destinos. Los docentes deberán enfocarse en el dominio del contexto más que en el dominio del contenido; esto es, hacer que las lecciones sean lo más relevante que sea posible para la vida real de los alumnos<sup>25</sup>. Deberán estar mejor preparados para escenarios impredecibles y para cierres prolongados de escuelas. Esto significa que los docentes mismos deberían tener una mentalidad de crecimiento y ser estudiantes para toda la vida.



# ¿POR QUÉ NECESITAMOS DOCENTES? MENSAJES CLAVE



- La mayoría de las intervenciones efectivas funcionan a través de los docentes, por lo que el diseño y la implementación de políticas de docentes son cruciales para mejorar el aprendizaje de los alumnos.
- En países de buen desempeño, los docentes no sólo dominan la asignatura y la pedagogía: también ayudan a todos los alumnos a aprender. Cuando las escuelas cerraron por períodos prolongados debido al COVID-19, estos docentes fueron capaces de seguir conectándose con los alumnos y asegurarse de que el aprendizaje continuase. Estas habilidades, junto con el cultivo de una mentalidad de crecimiento en los alumnos, serán importantes en las escuelas del futuro.
- En la mayoría de los países, sin embargo, ni lo más básico está cubierto; los docentes a menudo saben mucho menos de lo que necesitan para enseñar efectivamente y evaluar si los alumnos están aprendiendo. Y cuando saben el contenido, a menudo no están en condiciones de enseñarlo. Esto es cierto más allá de si se trata de un país de ingresos bajos o medios.

# CONVERTIR A LA DOCENCIA EN UNA PROFESIÓN ATRACTIVA

LAS PROFESIONES SON ATRACTIVAS CUANDO PAGAN BIEN, PROPORCIONAN UN AMBIENTE PROPICIO AL TRABAJO, CONSTRUYEN MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y OFRECEN OPORTUNIDADES DE CAPACITACIÓN Y DE CRECIMIENTO PROFESIONAL. CADA UNO DE ESTOS FACTORES PUEDE SER AFECTADO POR LAS POLÍTICAS.

Además de lo anterior, importa el prestigio laboral –el status social logrado por estar en una profesión determinada y no en otra–, pero puede ser difícil afectar el prestigio a través de políticas. El prestigio cumple una sofisticada función social: que el trabajo de una persona sea o no percibido como prestigioso puede tener un enorme impacto en cómo esa persona es vista por otros e incluso por sí misma. Una mayor retribución, un ambiente laboral propicio, el rigor intelectual del trabajo y las oportunidades de capacitación y de progreso en la carrera pueden aumentar el prestigio del trabajo, pero también lo hace la escasez. Es más probable que los empleos que son escasos disfruten de un mayor prestigio. Esto crea un desafío para los empleos docentes; la creciente demanda de escolarización inevitablemente hace que estos trabajos sean más comunes que escasos. La abundancia de empleos tiene efectos negativos sobre el status; las políticas pueden tener que sobre-compensar dichos efectos para poder atraer mejores candidatos. La presente sección discute los desafíos y oportunidades al respecto.

### EN LOS PAÍSES EN LOS QUE LA DOCENCIA ESTÁ BIEN CONSIDERADA, LOS ALUMNOS APRENDEN MÁS.

En los países de alto desempeño de la OCDE, los docentes dicen sentirse valorados como tales. Por ejemplo, en Corea y Singapur la docencia es una profesión altamente valorada; 68 y 67 por ciento de los docentes respectivamente están de acuerdo en que la docencia es valorada en la sociedad.

### EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES –TANTO DENTRO COMO FUERA DE LA OCDE– LA PROFESIÓN DOCENTE NO PARECE DISFRUTAR DE UN ALTO STATUS.

Alrededor del mundo, los docentes ya no creen que la docencia tenga el gran prestigio social que tenía treinta años atrás<sup>26,27,28</sup>. Dos tercios de los encuestados en un estudio global en 21 países –la mayoría de ingresos altos y medios– consideraban que el status social de los docentes era más parecido al de trabajadores sociales o bibliotecarios; sólo en China las personas comparaban a los docentes con los médicos. En promedio, sólo 27 por ciento de los encuestados pensaban que los alumnos respetaban a los docentes<sup>29</sup>. Es más probable que los padres incentiven a sus hijos a convertirse en docentes en sistemas educativos de alto desempeño – como en Shanghái (China)

y en la República de Corea– que en la mayoría de los países europeos, donde los encuestados también creen que los alumnos tienen menos respeto por los docentes. Esto se repite en encuestas realizadas en otras geografías. Por ejemplo, 73 por ciento de los docentes en escuelas rurales de Ghana sentían no ser respetados en la comunidad<sup>27</sup>. En 2018, el Índice Global de Status de los Docentes de la Varkey Foundation llegó a conclusiones similares, con China en el tope y Brasil al final en el ranking de status de los docentes<sup>30</sup>.

### LOS DOCENTES PROBABLEMENTE PERCIBEN A SU STATUS PROFESIONAL COMO INADECUADO DEBIDO A VARIOS FACTORES Y CADA UNO AMPLIFICA EL EFECTO DE LOS DEMÁS.

Los estados y las sociedades no logran apoyar a sus docentes en muchos sentidos, y eso disminuye el status profesional de los docentes de diversas maneras. Algunos factores clave son el salario docente, la reducción de cualificaciones, malas condiciones laborales, la expansión del cuadro de docentes y oportunidades limitadas para el aprendizaje y el progreso en la carrera. En Bangladesh, Pakistán y Sri Lanka, a los docentes públicos se les paga menos que a otros empleados públicos, como médicos, ingenieros y abogados del estado<sup>23</sup>. Un estudio en trece países latinoamericanos encontró que los docentes reciben salarios menores que otros profesionales, mientras que un estudio en quince países africanos encontró resultados más variados, con menores salarios mensuales en varios países, pero con mayores salarios por hora<sup>31,32</sup>. Mirar sólo la cantidad de tiempo que se trabaja puede no ser una buena métrica para el esfuerzo que significa la docencia, los niveles de estrés que supone o el impacto del aprendizaje efectivo sobre el desarrollo de capital humano en comparación con otras profesiones. Los países de mejor desempeño, como Japón o Singapur, reconocen la importancia de la enseñanza efectiva, además de la dificultad que implica, y pagan bien a sus docentes en relación con profesiones como la ingeniería y el derecho. También eligen a los mejores alumnos de una determinada cohorte de escuelas secundarias. Esto le da prestigio a la profesión docente en dichos países. Más aún, los docentes a menudo no tienen lo básico para ser efectivos, como materiales escolares o infraestructura básica<sup>9</sup>. En América Latina, la declinación del prestigio docente documentada en las últimas décadas parece surgir no sólo de la enorme expansión de la escolarización –que también ocurrió más recientemente en otros lugares del mundo, como en África– sino también de cambios en el mercado laboral femenino. Las mujeres que antes tenían sólo una oportunidad de carrera clara –la docencia– ahora tienen muchas más, lo cual es algo positivo para la sociedad pero significa que la docencia ya no puede dar por sentado que podrá atraer automáticamente a las mujeres mejor capacitadas del mercado laboral<sup>26</sup>.



## LOS PROPIOS DOCENTES PARTICIPAN DE ACTIVIDADES Y TIENEN CONDUCTAS QUE MENOSCABAN LA REPUTACIÓN DE LA DOCENCIA.

Ese tipo de conductas incluye ausentarse a altas tasas, enseñar poco cuando sí están presentes, emplearse como tutores particulares y tener actividad política. En la RPD Lao, las tasas de ausentismo docente rondan el 16 por ciento. En India, durante el período 2002-2012 hubo poco cambio en las tasas de ausentismo docente en las escuelas, con un 24 por ciento de docentes ausentes en escuelas públicas en promedio en un día cualquiera. Entre los nueve países de África Subsahariana que participan de las encuestas SDI, las tasas de ausentismo de los docentes de escuelas primarias van desde un promedio de 14 por ciento en Nigeria a 43 por ciento en Mozambique<sup>19</sup>. Pero las tasas de ausentismo docente del aula en los nueve países supera las tasas de ausentismo de la escuela correspondiente por al menos 20 por ciento y por hasta cinco veces. Esto sugiere que en muchos países los docentes pueden reportarse a trabajar pero sin trabajar realmente las horas correspondientes. Es poco común que las escuelas tengan un sistema para cubrir las ausencias de la clase, por lo que las ausencias de docentes significan que durante ese tiempo habrá poca o ninguna enseñanza.

## LOS DOCENTES SE EMPLEAN A MENUDO COMO TUTORES PRIVADOS, LO QUE COMPROMETE SU INTEGRIDAD COMO DOCENTES Y DESVALORIZA LA PROFESIÓN.

En Nepal, 32 por ciento de los alumnos de escuelas privadas y 38 por ciento de los alumnos de escuelas públicas tenían a docentes de sus escuelas como tutores<sup>30</sup>. Esto podría reflejar incentivos perversos: un desempeño sub-óptimo de los docentes durante las horas de clases regulares generaría demanda para sus servicios de tutoría<sup>33</sup>. Al mismo tiempo, los docentes también podrían estar brindando tutorías porque sus salarios son bajos. En Camboya, por ejemplo, a los docentes se le paga poco y muchas veces con retraso, lo que lleva a los docentes a brindar tutorías privadas para aumentar sus ingresos. A menudo, los docentes son utilizados para actividades políticas; en la medida en que ello les proporcione poder, esto podría aumentar su status; pero si les dificulta enseñar, podría comprometer su prestigio ocupacional. Finalmente, los líderes de los sindicatos docentes a menudo movilizan a los docentes para realizar huelgas en oposición a políticas de reforma de la docencia, lo que suma a la idea de que es una profesión que no se interesa por el desempeño.

## ALGUNAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN SIMPLES PARA MEJORAR EL STATUS DE LOS DOCENTES SON PROMISORIAS.

Aunque la mejora del status de los docentes involucra a

factores como la compensación, la evolución de carrera, los criterios de ingreso y la capacitación docente, que discutimos más adelante, ciertas estrategias de comunicación pueden desempeñar un papel importante. Un estudio sobre el status de los docentes realizado sobre todo en países de la OCDE muestra que las percepciones sobre el status de los docentes y los factores para mejorarlo incluyen el de crear conciencia sobre la complejidad y las demandas intelectuales del trabajo y de las contribuciones de los docentes a la sociedad<sup>34</sup>. Inglaterra, por ejemplo, utilizó distintas estrategias de comunicación, incluyendo posters, para comunicar la importancia de la profesión docente junto con la escala salarial. El Sistema de Escuelas Públicas del Distrito de Columbia utiliza posters para enfatizar la importancia de los docentes, con el lema: “No es necesario ser famoso para ser inolvidable”.

En respuesta al bajo status de los docentes entre los alumnos y sus familias, las escuelas públicas de Delhi (India) están trabajando para cambiar la imagen de los docentes y hacerlos más accesibles para padres y niños. Para ello, las escuelas de Delhi han organizado eventos en el Día del Docente (Samvaad, o diálogo) para juntar a docentes y alumnos para que entiendan mejor mutuamente sus desafíos y preocupaciones tanto dentro como fuera del aula. En el mismo día también se organizan en todas las escuelas públicas de Delhi las reuniones de padres y docentes, y se publicitan ampliamente para generar interés entre los padres y crear una cultura en la que las escuelas sean percibidas como instituciones abiertas, con directivos y docentes fácilmente accesibles para los padres.

Estas estrategias de comunicación pueden requerir ajustes. En Chile, un esfuerzo de gran escala para atraer a alumnos de escuelas secundarias a la profesión docente experimentó con distintos mensajes. Un mensaje que hacía hincapié en recientes aumentos en los salarios docentes de hecho hizo subir las presentaciones de alumnos de bajo desempeño; y un mensaje que hacía énfasis en la satisfacción que obtienen los docentes de ayudar a otros redujo las presentaciones de alumnos de alto desempeño<sup>35</sup>. Toda estrategia de comunicación debería ser piloteada y estudiada en un grupo objetivo.

Muy pocas veces las políticas de compensación docente están estructuradas para atraer o motivar a los mejores.

## LOS PAQUETES DE COMPENSACIÓN DOCENTE TÍPICAMENTE INCLUYEN TRES ELEMENTOS: SALARIO BASE, BENEFICIOS Y ASIGNACIONES, PERO POCAS VECES BONIFICACIONES.

Los paquetes de compensación docente tienden a tener los primeros tres, y pocos sistemas educativos agregan bonificaciones. El salario docente base (y sus aumentos subsiguientes) suele estar basado en la cualificación educativa, la experiencia y el nivel en que se enseña (donde el salario base suele aumentar con la cualificación, la experiencia y el nivel enseñado). En general, los docentes de nivel inicial cobran menos mientras que los del final del secundario cobran más. En Dinamarca, Lituania y Noruega, docentes de los últimos años del secundario con 15 años de experiencia ganan entre 25 y 30 por ciento más que los de nivel inicial con la misma experiencia, mientras que en Finlandia y la República de Eslovaquia ganan entre 36 y 50 por ciento más y en México 88 por ciento más. Islandia e Israel, donde un docente de nivel inicial gana 5 a 10 por ciento más que el de uno del final del secundario, son excepciones<sup>36</sup>.

## EL TIEMPO QUE TOMA PROGRESAR A DISTINTOS NIVELES SALARIALES Y LA DIFERENCIA SALARIAL ENTRE EL NIVEL DE INGRESO Y LOS SUBSIGUIENTES PUEDEN SER DE IMPORTANCIA PARA ATRAER A CANDIDATOS DE ALTA CALIDAD A LA DOCENCIA.

El más reciente estudio *Education at a Glance* de la OCDE muestra que, mientras el salario aumenta con la preparación educativa (usando los títulos educativos como proxies) y la experiencia en todos los sistemas, hay una gran variación entre países en el tiempo que toma llegar hasta el tope de la escala salarial y la magnitud de ese cambio. Por ejemplo, en Grecia, Corea e Israel los docentes de los primeros años del secundario llegan al tope de la escala salarial tras 35 años de servicio, mientras que en Australia y Nueva Zelanda toma entre 6 y 8 años. Similarmente, los salarios en el tope de la escala son 104 por ciento más altos que los iniciales en Israel, pero 66 por ciento mayores en promedio en el resto de la OCDE<sup>36</sup>.

## ENSEÑAR EFECTIVAMENTE ES UN TRABAJO DIFÍCIL, PERO LOS SALARIOS DOCENTES NO SIEMPRE LO REFLEJAN.

Por todas las razones mencionadas anteriormente, la docencia es un trabajo complejo. Sin embargo, como se comentó en la sección anterior, típicamente los docentes cobran menos mensualmente que otros profesionales, aunque en algunos sistemas educativos pueden trabajar menos horas, de modo que su remuneración horaria puede compararse bien con otras profesiones<sup>32</sup>. El tiempo trabajado puede no ser una métrica adecuada del esfuerzo que demanda enseñar. Más aún, el impacto de la

enseñanza sobre la acumulación de capital humano es de largo plazo: un docente efectivo que enseña a cuarenta estudiantes durante treinta años tendría un impacto duradero en las vidas de 1.200 jóvenes. Si multiplicamos ese número por la cantidad de docentes efectivos de un país es fácil ver el impacto sobre la productividad y el crecimiento económico. Es difícil cuantificar el esfuerzo emocional que realizan los docentes en relación con otras profesiones; sin embargo, si se hace foco en los niveles de estrés, diversos estudios sugieren que la docencia es una profesión de alto estrés, y los docentes muchas veces están empatados con los enfermeros en la lista de categorías ocupacionales más estresantes<sup>37,38</sup>. Varios de los sistemas educativos fuertes, como los de Singapur y Japón, remuneran a sus docentes generosamente.

## ASEGURARSE DE QUE EL SALARIO BÁSICO SEA COMPETITIVO CON OTRAS PROFESIONES ES IMPORTANTE POR DOS RAZONES<sup>29</sup>.

Primero, si los docentes estuvieran en el 20 por ciento superior de la distribución de ingresos de un país, la docencia probablemente atraería a algunos de los graduados más capaces. De la misma manera, si los docentes son mal remunerados, la docencia atraerá o bien a los menos capaces o a personas que usan la docencia como “sala de espera” antes de conseguir otro empleo. Aunque siempre habrá quienes trabajen solamente por la retribución intrínseca, es difícil que este sea un factor dominante<sup>29</sup>. Segundo, y relacionado con lo anterior, mejorar el salario docente mejora el lugar de los docentes en la distribución nacional del ingreso y, por lo tanto, el status nacional de la docencia. Probablemente, cuanto mejor sea el status más competitivo será el conjunto de los que se presenten. Por supuesto, salarios altos por sí solos no garantizarán el aprendizaje de los alumnos, pero es poco probable que una baja remuneración atraiga a la docencia a personas de alto nivel y asegure así las ganancias de la educación que buscan los países.

## LA REMUNERACIÓN DOCENTE DEBERÍA SER JUSTA EN RELACIÓN CON OTRAS OCUPACIONES Y TAMBIÉN ENTRE DISTINTOS TIPOS DE DOCENTES CON EL MISMO TRABAJO.

En diversos países del Sur de Asia y de África, los docentes no permanentes –aquellos contratados por tiempo determinado o cuyos contratos pueden ser rescindidos con relativa facilidad– cobran menos que sus pares con contratos regulares. Aunque se espera que realicen el mismo trabajo que los docentes regulares, los requisitos de su cualificación son menores, lo que explica el menor salario. En realidad, y dado el exceso de personas que aplican a la docencia en diversos países, aquellos con las cualificaciones más altas son elegidos para tareas no permanentes. Sus cualificaciones son parecidas a las de docentes regulares, pero terminan cobrando menos. Esto crea una sensación de injusticia y de desencanto en este



tipo de docentes.

### EL SALARIO DOCENTE INICIAL (Y LOS AUMENTOS SUBSIGUIENTES) TIENDEN A ESTAR BASADOS EN FACTORES QUE NO SON CLAVE PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS: CUALIFICACIÓN EDUCATIVA Y AÑOS DE EXPERIENCIA.

En la mayoría de los países de ingresos bajos y medios, las cualificaciones educativas son de baja calidad; y aunque proporcionan una cualificación a los candidatos, rara vez preparan a los docentes adecuadamente para sus trabajos (como veremos más adelante). De la misma manera, los años de experiencia en un puesto docente pueden tener poco impacto en el aprendizaje de los alumnos si el docente sigue enseñando mal. Usar estos elementos como determinantes clave del salario base, por lo tanto, tendrá poco efecto en la atracción del tipo de docentes que mejorarán el aprendizaje de los alumnos.

### EN CAMBIO, PARA QUE LOS PAÍSES OBTENGAN LOS MAYORES RETORNOS A SUS INVERSIONES EDUCATIVAS – Y LA MAYOR PARTE SE DESTINA A SALARIOS DOCENTES– EL SALARIO BASE (Y LOS AUMENTOS) DEBERÍAN RELACIONARSE CON FACTORES QUE INFLUYAN SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS: CONOCIMIENTO DE LOS CONTENIDOS Y HABILIDAD PARA ENSEÑAR.

Como la mayoría de los títulos profesionales no son proxies precisos de estos factores, lo que podría ayudar a identificar el desempeño de un docente en relación con las mejores prácticas en el sector son exámenes bien diseñados y evaluaciones de supervisores o pares, que a su vez podrían usarse para determinar el salario base. Adicionalmente, el salario base de los docentes (y los aumentos) deberían usarse para retribuir adversidades en el empleo, incluyendo el trabajo en áreas difíciles. Sin embargo, es raro que esto ocurra. En Rajastán (India), por ejemplo, los docentes en áreas urbanas ganan más para ajustar por el costo de vida; pero aquellos en áreas rurales remotas no, a pesar de las dificultades laborales. Por lo tanto, es difícil atraer a candidatos de alto nivel para los lugares que más los necesitan –las áreas remotas empobrecidas–.

### LOS BENEFICIOS SON UNA PARTE IMPORTANTE DE LOS PAQUETES DE RETRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES, SOBRE TODO PARA AQUELLOS CON CONTRATOS REGULARES.

Los beneficios son importantes porque pueden aumentar considerablemente la remuneración total. En Bangladesh, asignaciones como asignaciones médicas y beneficios sociales representan más de la mitad de la

remuneración total y tienden a aumentar incluso en los años en los que no aumentan los salarios del sector público<sup>23</sup>. En Sri Lanka, además del salario base, los docentes públicos reciben beneficios estándar en efectivo como una asignación de tarifa plana de ajuste del costo de vida y una asignación especial<sup>39</sup>. En India, el salario neto incluye el salario básico, pagos por grado, asignaciones por costo de vida, asignaciones de renta, asignaciones urbanas compensatorias y a veces otras asignaciones.

### LOS AUMENTOS SALARIALES O LAS BONIFICACIONES BASADAS EN EL DESEMPEÑO SIGUEN SIENDO MÁS EXCEPCIONALES QUE NORMALES.

Las políticas salariales docentes tradicionales no incluyen un componente de bonificación para premiar el desempeño o distinguir entre docentes a partir del desempeño. Teóricamente, los incentivos podrían funcionar para mejorar la efectividad de diversas maneras. En primer lugar, cuando los incentivos se alinean con conductas específicas (como una asistencia regular) o resultados (por ejemplo, mejores resultados de exámenes) señalan la intención del sistema educativo de responsabilizar a los docentes por el logro de resultados. En segundo lugar, los incentivos pueden motivar a los docentes a seguir desempeñándose bien al ver que se reconocen sus esfuerzos y los resultados que logran. Finalmente, los incentivos pueden influir sobre el perfil de la profesión docente al crear una orientación al desempeño.

### EN LA PRÁCTICA, LIGAR EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES CON BONIFICACIONES MONETARIAS O MAYORES SALARIOS HA TENIDO RESULTADOS MIXTOS<sup>41,42,43</sup>.

Típicamente, los meta-análisis de programas de pagos por mérito a docentes en diversos países no muestran efectos; y cuando sí los encuentran, son de poca magnitud. Una evaluación reciente de programas de pagos por mérito en países en desarrollo encontró que las magnitudes de los efectos van desde un efecto mínimo de -0,08 DE a un efecto máximo de 0,32 DE sobre los resultados de los exámenes de los alumnos. La mediana reportada es un efecto de aumento de 0,056 DE<sup>40,44,45</sup>. Más aún, los programas de pagos por mérito pueden tener un efecto de *crowd out* sobre la conducta que están intentando premiar al alentar una conducta sub-óptima. Un meta-análisis encontró que 27 por ciento de todos los programas de pago por mérito que fueron evaluados con rigurosidad informaban efectos sub-óptimos como el hacer trampa o docentes que enseñan para el examen durante la implementación del programa. Más aún, casi 55 por ciento no duraba más allá del período de evaluación<sup>40</sup>. De los que continuaban, sólo en Chile se vieron resultados positivos significativos sobre el logro de los alumnos.

# RECUADRO 1. LA EXPERIENCIA CHILENA DE PAGO POR DESEMPEÑO



La experiencia de Chile muestra que una planificación e implementación de reformas por fases puede crear un ambiente propicio para el monitoreo y la evaluación del desempeño docente y para hacerlos responsables por el aprendizaje de los alumnos. En la década de 1990, Chile implementó un programa que asigna una bonificación a las escuelas y a todos los docentes en la escuela que tiene un mejor desempeño que otras en un examen nacional a alumnos. Las escuelas son agrupadas por las características demográficas de los alumnos que atienden.

Los docentes reciben una bonificación (no un aumento salarial permanente) equivalente a entre 5 y 7 por ciento de su salario anual. Hasta 90 por ciento de la bonificación es dividida entre los docentes y el director de la escuela determina cómo usar el 10 por ciento restante. El programa de Chile ha tenido un impacto acumulado positivo sobre el desempeño de los alumnos en las escuelas con relativamente buenas probabilidades de ganar el premio. El éxito de las reformas educativas de Chile y la mejora gradual en el desempeño de los alumnos se atribuyen a tres factores importantes: consenso de políticas y político (usando consultas de gran escala para poner a la educación como prioridad política y construir consenso alrededor de propuestas de reforma de largo plazo); esfuerzos de múltiples vías para mejorar la calidad (múltiples reformas en fases lentas han tenido un efecto acumulado positivo sobre la mejora de la calidad); y profesionalización de la docencia (incluyendo la reconstrucción de la moral de los docentes a través de incentivos y desarrollo profesional).

Fuente: Breeding et al, 2018; Béteille et al, de próxima publicación; Banco Mundial, 2018<sup>17,23,40</sup>.

### QUE LOS PROGRAMAS DE PAGOS POR MÉRITO TENGAN EFECTOS DE PEQUEÑA MAGNITUD PUEDE DERIVARSE DE PROBLEMAS DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN, INCLUYENDO LA FALTA DE CONVENCIMIENTO DE LOS DOCENTES.

Potencialmente, los programas de pago por desempeño podrían mejorar el aprendizaje de los alumnos, pero harían falta muchos otros elementos. Entre ellos, que el tipo y la magnitud del incentivo se relacione con el contexto; buenos mecanismos de monitoreo y evaluación para hacer el seguimiento de los cambios; consideraciones incorporadas a los programas para su sostenibilidad; y el convencimiento de los docentes<sup>40</sup>. Los programas de pago por mérito tienden a ser políticamente divisivos, con fuerte oposición de los sindicatos docentes. Los países con experiencias exitosas de pagos por mérito han sido capaces de conseguir un apoyo político amplio para el programa y cuidarse de la corrupción (ver Recuadro 1).

### LOS PROGRAMAS DE PAGO POR MÉRITO A VECES MENOSCABAN LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA, QUE ES IMPORTANTE EN TRABAJOS COMPLEJOS COMO LA DOCENCIA.

Los programas de pago por mérito son de la categoría de programas de premios extrínsecos o “abordajes de palo y zanahoria”. Ese tipo de abordajes suelen funcionar bien para tareas estandarizadas o que requieren de repetición y del cumplimiento de un método fijo. Pero pueden no funcionar bien para tareas que requieren creatividad o capacidad de resolución de problemas, que requieren más compromiso que cumplimiento<sup>46,47</sup>. La enseñanza efectiva, en especial, se basa en la resolución de problemas, la creatividad y el compromiso continuos, ya que los alumnos varían en sus capacidades y trayectorias de aprendizaje, y los docentes efectivos deben encontrar la manera de ayudar a cada alumno. Si no se diseñan cuidadosamente, los abordajes de palo y zanahoria pueden incluso tener un efecto de *crowd out* sobre la motivación intrínseca. Es posible que un programa efectivo implementado en Andhra Pradesh (India), y que fue analizado con una evaluación aleatoria, haya logrado sus resultados por haber también estimulado la motivación intrínseca: el programa enfatizaba la “excelencia docente” en vez de enfocarse en la rendición de cuentas de escuelas y docentes. Había metodologías para monitorear la responsabilidad (por ejemplo, observación de clases y entrevistas con docentes jefes y docentes) incorporadas en el diseño de la evaluación, pero no fueron enfatizadas como el objetivo principal del programa de incentivos<sup>43</sup>.

### LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA SE SOSTIENE EN EL DOMINIO, LA AUTONOMÍA Y EL PROPÓSITO.

Los docentes en los sistemas educativos de mejor desempeño en el Este de Asia demuestran dominio de las tareas, estando plenamente preparados para ayudar a los alumnos a aprender. Más aún, las oportunidades de desarrollo profesional en estos países se enfocan en ayudar a que los docentes actualicen

permanentemente sus habilidades, sin importar cuán efectivos sean. También se les da la autonomía para resolver cuestiones del aula o de otra índole de la manera que consideren más efectiva. Finalmente, los docentes efectivos comparten un sentido de propósito, de asegurar que todos los niños estén aprendiendo: “yo no enseño Física”, dice Charles Chew, un docente de Singapur, “enseño a mis alumnos a aprender Física”<sup>17</sup>. Los responsables de política que busquen mejorar la calidad de sus cuadros docentes podrían enfocar sus esfuerzos en ayudarlos a construir sus habilidades, dejándoles decidir cómo resolver problemas para propiciar el aprendizaje y construyendo en ellos un sentido de propósito, mejorando el status general de la docencia. Un elemento clave para que el pago intrínseco sea efectivo: los docentes deben recibir un salario justo desde el vamos; de lo contrario, su foco estará puesto en la injusticia de la situación y la ansiedad por poder pagar sus cuentas. Es importante destacar que un foco en la motivación intrínseca no significa desalentar la responsabilidad. Los sistemas educativos efectivos apoyan a sus docentes pero también demandan mucho de ellos.

### RESUMIENDO, EL DISEÑO DE POLÍTICAS DE COMPENSACIÓN EFECTIVAS REQUIERE RESPONDER TRES CONJUNTOS DE PREGUNTAS<sup>48</sup>

(1) ¿Cómo medir la efectividad de los docentes? (2) ¿Qué aspectos de la efectividad deberían influir sobre los diferentes componentes del salario (base y bonificaciones)? Y (3) ¿cuán desafiantes y sustantivos deberían ser los premios basados en la efectividad? La literatura sugiere que la efectividad docente debería estimarse a partir de múltiples fuentes de información, como la observación directa de la práctica docente y la mejora de los resultados de los exámenes de los alumnos. El salario base debería determinarse por cómo se desempeña una persona en su trabajo en relación con las mejores prácticas en el sector. Esto podría medirse a través de evaluación de supervisores o de pares. Las bonificaciones deberían fijarse según cómo influyen los docentes sobre el aprendizaje. Finalmente, la literatura sugiere que las bonificaciones deberían ser diferenciadas (esto es, diferentes montos dinerarios según la efectividad); obtenerlos debería ser un desafío (esto es, que sea un umbral que no logren sortear todos los docentes); y sustantivo (por lo menos 5 por ciento del salario).

Las estructuras de evolución de carrera rara vez se sustentan en el desempeño.

### LOS PAÍSES DE BUEN DESEMPEÑO LOGRAN ATRAER A LA DOCENCIA A CANDIDATOS ALTAMENTE CUALIFICADOS POR LAS OPORTUNIDADES DE CRECIMIENTO PROFESIONAL A TRAVÉS DEL ESCALAFÓN.

Un escalafón establece un conjunto ordenado de puestos de trabajo con responsabilidad y liderazgo crecientes que se asignan a partir del mérito en la enseñanza, con un status y salario permanente (y no temporario)<sup>48</sup>.

Ofrecer a los docentes oportunidades atractivas de carrera puede acercar a la docencia a los mejores candidatos, incentivarlos a quedarse y motivarlos a desempeñarse bien y utilizar su pericia para mejorar el desempeño de otros docentes. En la mayoría de los sistemas educativos los docentes tienen la oportunidad de buscar la promoción al puesto de director, típicamente a partir de ciertos años de experiencia. Más allá de eso, las oportunidades de evolución de carrera tienden a ser limitadas.

### LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE ALTO DESEMPEÑO TAMBIÉN OFRECEN OPORTUNIDADES DE PROMOCIONES LATERALES A OTROS PUESTOS ACADÉMICOS O DE GESTIÓN.

Las promociones laterales permiten a los docentes crecer profesionalmente pero manteniéndose muy conectados con la instrucción si así lo desean<sup>49,50</sup>. Para ser efectivas, las decisiones de evolución de carrera deben estar ligadas con sistemas que monitoreen y evalúen el desempeño docente. Además, en los sistemas en los que las estructuras de evolución de carrera funcionan bien, como en Shanghái (China) y Singapur, un componente clave del sistema de gestión de desempeño docente es el fortalecimiento de las habilidades de los docentes a lo largo de sus carreras con desarrollo profesional y evaluación formativa. Shanghái usa el concepto de comunidades profesionales para fomentar la colaboración entre docentes y alentar el aprendizaje y la rendición de cuentas entre pares. Un sistema de rankings de cinco niveles permite el crecimiento profesional de las carreras docentes hasta el nivel de “docente sobresaliente” para quienes demuestran prácticas de enseñanza superiores (y normalmente tienen muchos años de servicio). Evaluaciones regulares determinan las promociones a los niveles superiores, acompañadas de aumentos salariales.

### EL PLAN DE DESARROLLO PROFESIONAL Y DE CARRERA DOCENTE DE SINGAPUR INCLUYE UN MARCO DE CARRERA PARA EL CRECIMIENTO, UN SISTEMA DE VALORACIÓN Y UN SISTEMA DE RECONOCIMIENTO Y DE COMPENSACIÓN ECONÓMICA.

Cuando los docentes ingresan a la profesión pueden elegir, a partir de una evaluación inicial, una de tres trayectorias de carrera. La trayectoria de enseñanza es para quienes quieren mantenerse en el aula y aspiran a convertirse en “Docentes Maestros” o “Docentes Maestros Principales”, que hacen de mentores a otros docentes, lideran la innovación en los planes de estudios, motorizan nuevas pedagogías, etc. La trayectoria de liderazgo es para quienes quieren avanzar hacia puestos de liderazgo en la escuela o en el Ministerio de Educación. La trayectoria de especialista es para docentes que quieren desarrollar conocimientos y habilidades más profundos en una disciplina específica y asumir papeles de

liderazgo en el ministerio enfocados en el desarrollo del plan de estudios y en la evaluación. Dentro de cada trayectoria se mapean niveles ligados con un rango de experiencias y capacitaciones coordinadas para preparar a los docentes para puestos de mayor responsabilidad. El movimiento dentro de cada trayectoria (o entre trayectorias, si así lo desea el docente) se basa en un sistema de valoración que utiliza múltiples fuentes de información para evaluar a los docentes. El Sistema de Gestión de Evaluación Mejorado de Singapur es una herramienta holística de valoración que involucra planificación (para los objetivos docentes, innovaciones en la instrucción, mejoras en la escuela y desarrollo personal y profesional), apoyo regular y entrenamiento para docentes y una evaluación de desempeño intensiva. La evaluación de desempeño concluye en un puntaje de desempeño que es usado, junto con otra información de la valoración, para determinar las promociones, el movimiento dentro del escalafón y las bonificaciones por desempeño<sup>23</sup>.

### LA MAYORÍA DE LOS DEMÁS PAÍSES CARECE DE LEGISLACIÓN O POLÍTICAS PARA EL DESARROLLO DE CARRERA<sup>48</sup>.

En África Subsahariana y el Sur de Asia, las promociones se basan en cualificaciones y experiencia. Una reciente excepción en el Sur de Asia es Sri Lanka, donde el marco de carrera ofrece movilidad en distintos puestos asociados con el aula, posiciones administrativas y papeles que involucran servicios de consultoría o de capacitación o convertirse en un docente-formador. Sin embargo, la coordinación del desarrollo de la carrera docente entre instituciones gubernamentales es débil, y los docentes no tienen información sistemática sobre oportunidades o con quién consultar.

### LAS ESTRUCTURAS EFECTIVAS DE EVOLUCIÓN DE CARRERA TIENEN TRES CARACTERÍSTICAS: (1) LEGITIMIDAD; (2) ACCESSIBILIDAD; Y (3) FACTIBILIDAD.

La forma en la que se aprueban las políticas de estructuras de evolución de carrera tiene un gran efecto sobre su éxito. En primer lugar, las estructuras de evolución de carrera deben ser legítimas. La legitimidad descansa sobre procesos de selección claros y transparentes; que se asignen tareas significativas a docentes en el escalafón; una comunicación continua con todos los docentes; y reconocimiento público del sistema. En segundo lugar, deben estar disponibles para todos los docentes: todos deben sentir que tienen la oportunidad de beneficiarse del escalafón si cumplen con los criterios. Finalmente, la factibilidad significa la disponibilidad de recursos suplementarios, tanto en la forma de recursos económicos adicionales para complementar el ingreso de docentes que suben en el escalafón como la disponibilidad de oportunidades de desarrollo profesional para esos docentes

# CONVERTIR A LA DOCENCIA EN UNA PROFESIÓN ATRACTIVA: MENSAJES CLAVE



- - Un mayor status de los docentes se correlaciona con un mejor desempeño de los alumnos, pero mejorar el prestigio ocupacional es un desafío. No hay atajos. Entre los mecanismos más habituales están las políticas de compensación parecidas a aquellas de otras profesiones con mayor status y generar mayor consciencia sobre la dificultad del trabajo.
- En la mayoría de los países las políticas de compensación no premian el desempeño. La probabilidad de que las políticas de compensación que premian el desempeño sean o no efectivas depende de si los principales obstáculos a una mejor enseñanza están al alcance de los docentes y de si los sistemas de información y gestión permitirían que un sistema así sea creíble. El diseño específico de las políticas de compensación puede variar de país en país, pero los principios subyacentes y los objetivos son los mismos: proporcionar suficientes incentivos para atraer y retener a los mejor calificados para la docencia, manteniendo la motivación para la mejor enseñanza.
- Tres factores son importantes para que las estructuras de evolución de carrera sean efectivas: (1) legitimidad, (2) accesibilidad y (3) factibilidad<sup>48</sup>. La comunicación permanente y un liderazgo comprometido juegan papeles clave para que las estructuras de evolución de carrera sean exitosas.





# PROPORCIONAR A LOS DOCENTES LAS HERRAMIENTAS QUE NECESITAN ANTES DE QUE ENTREN AL AULA



### PARA SER EFECTIVOS EN EL AULA, LOS DOCENTES TIENEN QUE ESTAR PREPARADOS CON UN AMPLIO RANGO DE HABILIDADES.

Para desempeñar todas las conductas y tareas comentadas anteriormente, los docentes deben estar preparados con habilidades tradicionales y no tradicionales antes de comenzar a enseñar. Las habilidades tradicionales incluyen el conocimiento del contenido y una sólida pedagogía; las habilidades no tradicionales incluyen la capacidad de fomentar habilidades socio-emocionales como la empatía y crear en los alumnos una mentalidad de crecimiento. Los docentes también deben ser capaces de manejar trayectorias de aprendizaje heterogéneas, así como usar la tecnología para maximizar las ganancias de aprendizaje de todos los alumnos. El COVID-19 ha hecho más difícil aún la tarea, porque los docentes deben ser competentes en mecanismos de enseñanza y aprendizaje a distancia. También deben poder usar efectivamente distintos tipos de asistencia tecnológica e improvisar cuando la tecnología es limitada o falla. Es una lista larga y difícil, especialmente cuando los países están lejos de asegurar que los docentes ingresen al aula con las habilidades tradicionales más básicas.

### LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL AYUDAN A QUE LOS DOCENTES LLEGUEN PREPARADOS PARA ENSEÑAR Y MANEJAR AULAS.

Un buen programa de formación inicial es el primer paso para equipar a los candidatos a docentes con las capacidades de contenido, pedagógicas, tecnológicas y de gestión que necesitan para convertirse en docentes efectivos. Así ocurre en otras profesiones. Por ejemplo, no se puede ser piloto sin haber sido bien entrenado con anterioridad. Irónicamente, sin embargo, la evidencia cuantitativa sobre el impacto causal de la formación inicial sobre la capacidad de un docente para mejorar el aprendizaje de los alumnos no es concluyente. La mayoría de los análisis econométricos encuentran relativamente poco impacto de la formación inicial de un docente sobre el aprendizaje del alumno; más aún, hay un consenso limitado respecto de qué factores de la formación inicial afectan más al aprendizaje del alumno<sup>51</sup>. La incertidumbre sobre los efectos de la formación inicial de los docentes surge principalmente de desafíos metodológicos:<sup>52</sup> las habilidades de los docentes al ingresar se correlacionan con los programas de formación a los que ingresan, y ambos pueden estar correlacionados con las escuelas a las que son enviados para enseñar y los resultados de sus alumnos. Todas estas conexiones suponen dificultades para aislar el impacto de

la formación inicial.

### LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL EN LOS PAÍSES EN LOS QUE LA DOCENCIA ES UNA CARRERA BUSCADA Y EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS ES ALTO TIENEN PATRONES EN COMÚN<sup>23</sup>. PRIMERO, EL INGRESO A LA FORMACIÓN INICIAL ES ALTAMENTE SELECTIVO.

Por ejemplo, el acceso a la docencia de nivel primario es altamente competitivo en Finlandia. La selección para la formación de docentes de nivel primario tiene dos pasos: primero se selecciona a los candidatos a partir de las calificaciones en exámenes de matriculación y registros de logros fuera de la escuela. Luego, los candidatos toman un examen escrito en pedagogía, se observan sus habilidades sociales y de comunicación en contextos clínicos similares a situaciones de escuela y a los mejores candidatos se los entrevista y se les pide que expliquen su motivación para convertirse en docentes. Se acepta a 1 de cada 10 a 12 personas que aplican a programas de formación docente para convertirse en docentes de nivel primario. En Singapur, el gobierno recluta el tercio superior de los graduados de la escuela secundaria para ingresar a programas de formación docente sin requerir examen de ingreso. En Corea, los ingresantes a programas de formación docente están dentro del 10 por ciento superior de graduados de la escuela secundaria.

### SEGUNDO, LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA FORMACIÓN INICIAL EFECTIVA CONTIENEN UN EXTENSO COMPONENTE DE ENSEÑANZA PRÁCTICA MUY SIMILAR A LO QUE OCURRE EN LAS ESCUELAS.

En Finlandia, Corea y Shanghái se requiere un componente de práctica de enseñanza en el aula de por lo menos seis meses para los niveles primario y secundario. La práctica sigue a un período de capacitación rigurosa basada en el aula, y permite a los candidatos a docentes aprender a aplicar habilidades pedagógicas, aumentar habilidades de manejo del aula y mejorar a partir del *feedback*. La combinación de sesiones bien estructuradas de aula con capacitación práctica adquiere más significancia a medida que los docentes tienen que cada vez más enseñar a alumnos en niveles de aprendizaje muy distintos; sin experiencia de primera mano y *feedback* inmediato durante los programas de formación, es probable que los docentes lleguen sin estar preparados para enseñar. Los países de mejor desempeño, como Singapur, también integran la tecnología al plan de estudios de la formación de múltiples formas, usando la tecnología para enseñar desde el idioma hasta voleibol o ciencias<sup>53</sup>.

### TERCERO, EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE ALTO DESEMPEÑO, LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL SE VINCULAN ESTRECHAMENTE CON UNIVERSIDADES.

Esto permite que el plan de estudios esté informado por las últimas investigaciones en aprendizaje y otros campos y, al mismo tiempo, proporcionando a los programas de formación un status similar a otras carreras de grado. En Shanghái (China), la Universidad Normal de Shanghái forma a entre 60 y 70 por ciento de los docentes. En Singapur, el Instituto Nacional de Educación prepara a todos los docentes en colaboración estrecha con el Ministerio de Educación y con escuelas. Si un docente nuevo necesita apoyo adicional, el Instituto Nacional de Educación obtiene inmediatamente *feedback* de las escuelas y ajusta sus capacitaciones. Esto supone un sistema de educación superior que funcione bien. Finalmente, los programas de formación inicial en todos estos países están regulados de cerca por el gobierno. En el nivel primario, generalmente son, además, proporcionados por el gobierno.

### AL COMPARAR EL PANORAMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN SISTEMAS EDUCATIVOS DE BUEN FUNCIONAMIENTO CON LOS DE LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES DE INGRESOS BAJOS Y MEDIOS SE VE QUE EN ESTOS ÚLTIMOS NO ESTÁN DADAS LA MAYORÍA DE ESTAS CONDICIONES.

Primero, los programas de formación inicial no son selectivos. En la mayoría de los países no hay exámenes de ingreso ni procesos sistemáticos para el ingreso a dichos programas. Crudamente: casi cualquiera puede acceder. Segundo, los planes de estudios de los programas de formación inicial están divorciados de los objetivos de la educación en las escuelas y de las realidades de la práctica en las aulas. Tanto en el nivel primario como en el secundario, los planes de estudios están fragmentados y desactualizados y no abordan el conocimiento de las materias de manera adecuada. Los nuevos desarrollos en materias específicas no se incorporan. El foco está puesto en métodos generales de la enseñanza como la lectura, la discusión en clase, preguntas y repuestas y memorización. Los estudiantes de docencia no aprenden habilidades pedagógicas<sup>54,55</sup>. La enseñanza práctica en aula no dura más que unas pocas semanas y proporciona sólo pocas y desarticuladas experiencias de lo que es un docente funcionando a pleno.

Tercero, a diferencia de los países de buen desempeño, las escuelas de formación inicial son independientes, por lo que no se benefician de las últimas investigaciones sobre la enseñanza o de nexos con otros departamentos. En algunos casos, las universidades tienen departamentos de educación. Pero en su gran mayoría la formación docente se ubica fuera del campo de la educación superior y la mayoría de los institutos están fuera de las universidades<sup>55</sup>.

Esto suele también ocurrir en los institutos afiliados con universidades como escuelas de formación docente. Los programas están aislados, carecen de estándares profesionales bien definidos y no se benefician del nuevo conocimiento que se genera en las universidades. Un efecto secundario es que hay una capacidad institucional insuficiente para capacitar a formadores de docentes. Los programas son generales y no logran abordar necesidades específicas para desarrollar expertos en materias. No hay una política para el desarrollo profesional de formadores de docentes<sup>54</sup>.

Una preocupación adicional en la mayoría de los países, dada la baja selectividad de los programas de formación inicial, es que los candidatos a docentes provienen de las mismas escuelas de baja calidad a las que irán a enseñar. Los programas de formación inicial incluyen pocos esfuerzos que permitan que, mientras se capacitan para convertirse en docentes, los candidatos —muchos de los cuales provienen de sistemas educativos pobres— puedan remediar las deficiencias académicas que traen consigo.

### LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DE LOS PAÍSES DE MEJOR DESEMPEÑO DURAN AL MENOS DOS AÑOS, PERO UNA SOLUCIÓN MÁS FACTIBLE PARA OTROS PAÍSES PODRÍA SER COMBINAR UN PROGRAMA INICIAL MÁS BREVE CON CAPACITACIÓN MÁS INTENSIVA EN EL TRABAJO.

Por ejemplo, Teach for America y sus programas asociados globalmente se basan en un programa inicial de corta duración combinado con capacitación continua en el trabajo. Estudios basados en datos de resultados de exámenes de Togo y Guinea muestran que, aunque los docentes necesitan alguna capacitación anterior a empezar a trabajar, un curso corto de cuatro a seis meses podría ser tan efectivo como programas más largos si se lo combina con apoyo adicional a los docentes durante el primer año de trabajo y el reclutamiento de candidatos con un buen nivel general de educación<sup>56</sup>.

### LA EDUCACIÓN DE ADULTOS APORTA IDEAS IMPORTANTES SOBRE CÓMO FORMAR MEJOR A LOS DOCENTES.

La investigación sobre cómo ayudar más efectivamente a los adultos a aprender revela una serie de principios clave<sup>57</sup>. Uno de los más relevantes para la formación docente es que los adultos necesitan más práctica que los niños para que los principios se fijen en la memoria de largo plazo. Evidencia del desarrollo profesional docente ya en servicio refuerza la idea de que los programas con más oportunidades de prácticas tienden a ser más efectivos<sup>58</sup>. Además, los adultos aprenden mejor cuando se les pide que usen su experiencia y cuando pueden ver la utilidad inmediata de las habilidades que están aprendiendo. Estos principios apuntan a una formación docente más práctica y menos teórica. Los



candidatos a docentes pueden esforzarse mucho por lograr sus objetivos para ayudar a los alumnos a aprender cuando se conviertan en docentes, pero puede ser que luego se vean frustrados debido a desafíos inesperados. Algunas herramientas de la literatura conductual sobre educación de adultos podrían ayudar a que los docentes sobrelleven esos obstáculos y avancen hacia sus objetivos. Por ejemplo, una amplia literatura sugiere que cuando los adultos hacen planes de si-entonces que especifican una situación crítica anticipada y luego lo unen a una respuesta adecuada, esto les ayuda a lograr sus objetivos<sup>59</sup>.

### **LAS TICS Y LOS MATERIALES MULTIMEDIA DESARROLLADOS ADECUADAMENTE TAMBIÉN PUEDEN FORTALECER LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES.**

Las TICs proporcionan buenos materiales de formación, facilitando simulaciones, capturando y analizando prácticas de enseñanza, trayendo experiencia del mundo real a la institución de formación y formando a docentes en potencia en el uso de tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje. El COVID-19 ha demostrado que muy probablemente cuanto más familiarizados estén los docentes con las TICs, improvisando en la medida de que sea necesario, más efectivos serán.

## PREPAR A LOS DOCENTES: MENSAJES CLAVE



- Los países con sistemas educativos de alto desempeño, como Finlandia y Singapur, forman bien a sus docentes antes de que entren al aula.
- En países donde la docencia es una carrera muy buscada, el ingreso a la formación inicial es selectivo.
- Los planes de estudio de los programas efectivos de formación inicial contienen un extenso componente de enseñanza práctica, estrechamente ligado con lo que ocurre en las escuelas. También preparan a los candidatos a docentes a utilizar TICs efectivamente en la enseñanza.

# ¿QUÉ POLÍTICAS SON MÁS EFECTIVAS PARA CONTRATAR Y ASIGNAR DOCENTES?

## LOS RESPONSABLES DE POLÍTICAS TÍPICAMENTE SE QUEJAN DE QUE NO PUEDEN CONTRATAR A LOS MEJORES ALUMNOS PARA CONVERTIRSE EN DOCENTES.

Comparar los resultados de lectura y matemáticas de los alumnos secundarios que dicen querer convertirse en docentes con quienes planean ser ingenieros revela que los docentes prospectivos tienden a tener peores calificaciones en ambas materias (Gráfico 2). Mejorar el status de la profesión –como discutimos anteriormente– es clave para fomentar que ingresen a la profesión mejores candidatos.

## MEJORES CONDICIONES Y STATUS PROFESIONAL FOMENTA QUE INGRESEN A LA PROFESIÓN DOCENTE TANTO CANDIDATOS DE ALTO COMO DE BAJO NIVEL.

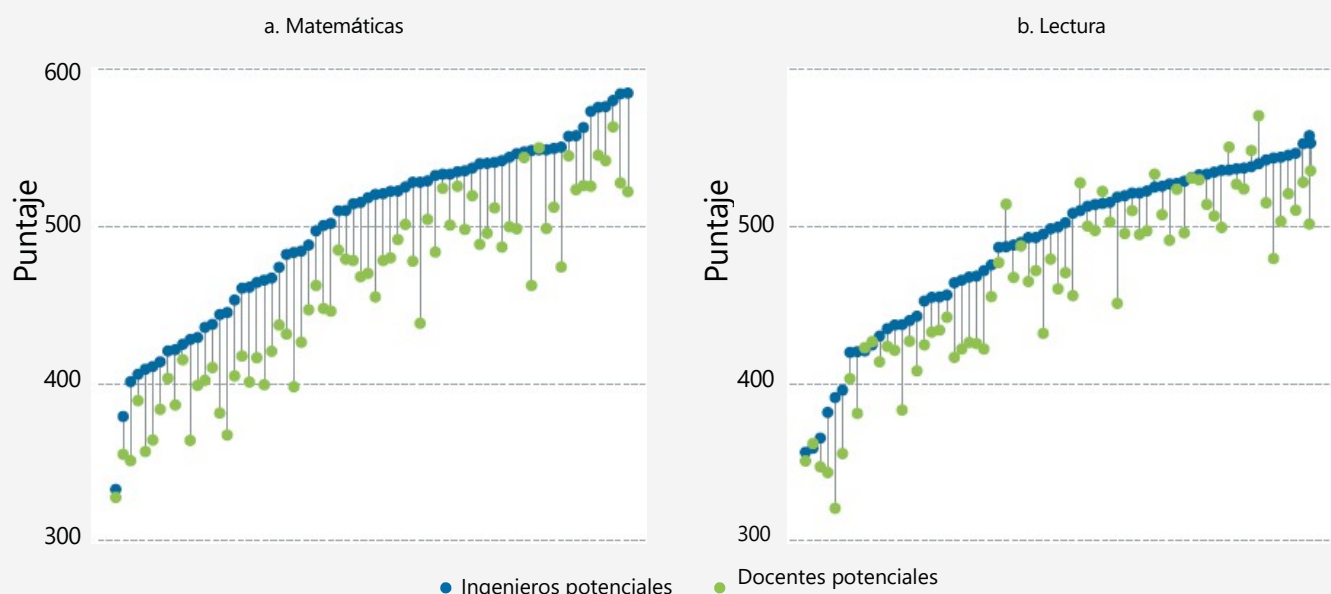
Al mejorar las condiciones de trabajo, más candidatos con el potencial de convertirse en excelentes docentes aplicarán para convertirse en docentes. Pero también lo harán candidatos con el potencial de ser malos docentes, que pueden ser igualmente atraídos por el mayor prestigio y las mejores condiciones laborales. En Indonesia, un gran aumento salarial resultó en un aumento de cinco veces en la cantidad de alumnos formándose para convertirse en docentes<sup>60</sup>. Como las buenas condiciones llaman a todo tipo de candidatos, los países con sistemas educativos

excelentes tienden a tener profesiones altamente selectivas: una pequeña fracción de aquellos que desean convertirse en docentes tienen la capacidad de hacerlo. En la Universidad de Helsinki, en Finlandia, sólo uno de cada diez a doce de los alumnos que aplican para ingresar al programa docente es admitido (alrededor de 8 por ciento)<sup>61</sup>. En Singapur, sólo es admitida una de cada ocho personas que aplican a programas de formación docente<sup>62</sup>. Muchos países permiten que un número mayor de alumnos estudien educación y luego eligen sólo a una parte para que se conviertan en docentes empleados públicamente. En todo caso, es esencial tener una selección cuidadosa de los mejores candidatos entre aquellos que desean ser docentes.

## MUCHOS SISTEMAS EDUCATIVOS TIENEN CRITERIOS DE SELECCIÓN DE DOCENTES NO MERITOCRÁTICOS.

Hasta hace diez años, muchos docentes en México tenían el derecho de decidir quién obtendría su empleo al retirarse<sup>64</sup>. A menudo el resultado era la selección de candidatos de poca habilidad<sup>65</sup>. En muchos países africanos, la dramática expansión de la educación en las últimas dos décadas resultó en la contratación de muchos docentes no permanentes, incluyendo docentes comunitarios e incluso padres. Estos docentes tienden a tener menores calificaciones y menos beneficios. Desde 2014, el porcentaje de docentes no permanentes

GRÁFICO 2: RESULTADOS PISA 2015 EN PAÍSES Y ECONOMÍAS PARTICIPANTES, POR MATERIA Y OCUPACIÓN PROSPECTIVA AUTO-REPORTADA



Fuente: Informe Sobre el Desarrollo Mundial 2018.<sup>63</sup>

en Madagascar era del 87 por ciento; en Camerún en 2011 era de 83 por ciento<sup>19</sup>. En Indonesia, el reclutamiento de docentes ha sido históricamente una manera en la que los políticos buscaban apoyo político en el sistema educativo, aunque reformas recientes lo han dificultado<sup>66</sup>. La selección política de los docentes significa que los candidatos son elegidos a partir de características que pueden no tener ninguna relación con su capacidad para educar.

### LA SELECCIÓN MERITOCRÁTICA DE LOS DOCENTES RESULTA EN MEJORES RESULTADOS DE APRENDIZAJE AÚN CUANDO LA CALIDAD DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN SIGNIFIQUE QUE NO SE PUEDA PREDECIR CON CERTEZA QUIÉN SERÁ UN BUEN DOCENTE.

En México, la selección de docentes usando un examen estandarizado resultó en mejoras sustanciales en el aprendizaje de los alumnos. Pero, llamativamente, el test por sí mismo no predice bien la efectividad de los docentes. ¿Cómo se reconcilian estos dos hechos? El sistema anterior, no meritocrático, de selección docente atraía a una alta proporción de candidatos de bajo desempeño, mientras que el sistema meritocrático atrae a un rango más diverso de candidatos<sup>65</sup>. Aún si el sistema meritocrático es imperfecto –y es ciertamente difícil predecir la efectividad de los docentes– con tan sólo tener un proceso meritocrático mejora la muestra de docentes. Una experiencia relacionada es la del municipio de Sobral, en el norte de Brasil, que tiene resultados de aprendizaje de los alumnos comparables con aquellos de países de altos ingresos y muy por encima del promedio nacional. Un factor clave fue que la selección de directores de escuelas cambió desde una selección por medios políticos hacia un proceso meritocrático que incluye un examen escrito, actividades grupales y entrevistas. Esto significó el reemplazo de dos tercios de los directores de escuelas, y el impacto fue llamativo<sup>67</sup>. El paralelo con la selección de docentes es claro. Muchos países –Bangladesh, Chile, Colombia, El Salvador, India, México, Pakistán, Perú y algunas regiones de Brasil– han pasado a incorporar un examen a sus prácticas de contratación<sup>68</sup>. En el futuro, los sistemas podrían hacer más cosas para incorporar habilidades sociales y emocionales de los docentes en el proceso de contratación, como la determinación.

### COMO ES DIFÍCIL PREDECIR LA EFECTIVIDAD DE LOS DOCENTES, ES CRUCIAL TENER PERÍODOS DE PRUEBA.

En México, el examen no predijo la efectividad de los docentes. Similarmente, en Ecuador los docentes son elegidos con una combinación de examen y clase de demostración. Los alumnos cuyos docentes tuvieron mejor desempeño en el proceso de selección –el examen, la clase de demostración o ambos– no terminaron aprendiendo más<sup>68</sup>. Como mostramos anteriormente, la contratación

meritocrática ayuda a los alumnos aún cuando los exámenes no sean altamente predictivos. Pero esto subraya una tendencia más amplia: que puede ser extremadamente difícil anticipar quién se convertirá en un gran docente. En Estados Unidos –donde los datos y los sistemas de información tienen a tener mejor calidad que los de países de ingresos bajos y medios– la evidencia acumulada sugiere que los sistemas escolares tienen “muy poca capacidad” para identificar docentes efectivos al momento de contratar<sup>15</sup>. La mayoría de las características potencialmente observadas por los empleadores no se correlacionan sistemáticamente con la efectividad subsecuente de los docentes. Por lo tanto, medir el aprendizaje adicional que los alumnos obtienen de un docente determinado, esto es, el valor agregado en el primer año y así sucesivamente, para luego tomar una decisión de empleo más permanente, parece ser una manera efectiva de asegurar que los candidatos más efectivos terminen siendo parte del cuerpo permanente de docentes<sup>15</sup>. Desde ya, esto depende de una medición efectiva del valor agregado por el docente. Agregar un período de prueba sin alguna manera de evaluar a los docentes sólo ayudará a limpiar las contrataciones más dramáticamente equivocadas. Una propuesta práctica para implementar esto –en India– fue enmarcar el período de prueba como un aprendizaje de tres a cinco años en el que los docentes aprendices pueden obtener créditos ligados con el desempeño hasta lograr una contratación permanente en el curso del aprendizaje<sup>69</sup>. Una variación de esta propuesta sería incorporar este período de prueba a la formación inicial si incluye sustanciales oportunidades de enseñanza práctica. Es importante destacar que cualquier sistema de medición de la efectividad docente de este tipo será imperfecto. Es importante tener un sistema que trate a los candidatos a docentes con equidad y proporcionarles apoyo efectivo para mejorar, pero el costo de retener a docentes de bajo desempeño es alto para los alumnos y, como los docentes a menudo se quedan por muchos años en sus puestos, resulta recurrente en muchas camadas de alumnos. La prioridad más alta de un sistema educativo es asegurar que sus alumnos aprendan, y eso requiere de docentes efectivos.

### AÚN DESPUÉS DE UN PERÍODO DE PRUEBA, LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DEBEN PODER EXONERAR A DOCENTES NO EFECTIVOS QUE NO MEJOREN DESPUÉS DE RECIBIR APOYO EFECTIVO.

La seguridad en el empleo es un elemento atractivo de la profesión docente. Pero seguridad en el empleo no significa que los docentes no deban cumplir con sus obligaciones con efectividad. En muchos países, los docentes mantienen sus puestos a pesar de tener poco dominio del contenido que deben enseñar y con altos niveles de austentismo<sup>70</sup>. Desde ya, los docentes

que no saben el contenido no deberían ser contratados para comenzar, y el ausentismo puede tener múltiples causas, incluyendo pedidos de líderes escolares o del distrito para que los docentes realicen funciones fuera de la escuela. Los docentes que no se desempeñan al estándar deberían recibir apoyo y oportunidades para mejorar. Pero, teniendo todo eso, los sistemas deben retener la capacidad de exonerar a docentes no efectivos. En Estados Unidos (Washington, DC), un programa proporcionaba apoyo a los docentes de bajo desempeño pero eventualmente los exoneraba si no lograban mejorar. Exonerar a docentes de bajo desempeño y su reemplazo mejoró significativamente el aprendizaje de los alumnos<sup>71</sup>. Más aún, con sólo introducir la posibilidad de la exoneración se producían dos impactos adicionales: muchos docentes de bajo desempeño se retiraban de la profesión voluntariamente y los docentes que se quedaban mejoraban su desempeño significativamente<sup>72</sup>. El equilibrio entre brindarles a los docentes el tiempo para mejorar y exonerar a los docentes no efectivos dependerá del sistema escolar. Si hay pocos candidatos con quienes reemplazar a docentes de bajo desempeño, los sistemas educativos querrán invertir relativamente más en la mejora. En áreas con muchos candidatos potenciales, el sistema querrá invertir más en el reemplazo (después de proporcionar a los docentes apoyo y la oportunidad de mejorar).

### PARA ASEGURAR QUE LOS NIÑOS EN ÁREAS DONDE ES DIFÍCIL CONTRATAR RECIBAN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD ES CRUCIAL CONTAR CON POLÍTICAS DE ASIGNACIÓN DE DOCENTES JUSTAS, EFICIENTES Y TRANSPARENTES

En muchos países el reclutamiento docente está centralizado: ocurre en el nivel nacional o sub-nacional y no a nivel de la escuela. En estos casos, las prácticas de asignación de docentes son a menudo no sistemáticas u opacas. En consecuencia, algunas escuelas –típicamente aquellas con pocos recursos o en áreas de difícil acceso– tienen menos docentes (o docentes menos cualificados), mientras que otras escuelas tienen un exceso de docentes más cualificados. Por ejemplo, en Ghana sólo 40 por ciento de la variación en la dotación de personal de las escuelas de todo el país puede explicarse por la variación de la cantidad de los alumnos inscriptos<sup>19</sup>. En Chile, los docentes de escuelas de bajo nivel socio-económico tienen, en promedio, una formación inicial de peor calidad, y los docentes en escuelas rurales tienen a tener peores calificaciones en una serie de mediciones de calidad<sup>73,74</sup>. En Estados Unidos hay patrones similares<sup>75</sup>.

Esta discordancia entre oferta y demanda de docentes en escuelas surge por dos razones. Primero, los sistemas fallan al calcular las necesidades de docentes a nivel escuela. Segundo, los mismos docentes pueden no querer

enseñar en algunos tipos de escuelas. En Perú, 95 por ciento de las vacantes de docentes que no recibieron ninguna aplicación eran en escuelas de áreas rurales<sup>76</sup>. En un sistema donde el salario depende solamente de la antigüedad, como en varios sistemas escolares, la ubicación de la escuela es importante porque fortalece o altera las condiciones de trabajo y de vida del docente. Cuando no hay reglas de asignación efectivas y que se hagan cumplir correctamente, los docentes muchas veces encuentran la manera de ir a la escuela de su elección y permanecer allí. Por lo tanto, algunos tipos de escuelas –típicamente aquellas con más alumnos desaventajados– enfrentan faltantes de docentes.

Los sistemas escolares usan una gama de herramientas para atraer a candidatos a docentes a áreas donde es difícil contratar –y para animarlos a que se queden allí–<sup>77</sup>. Entre ellas, incentivos económicos, una trayectoria más rápida de promoción, capacitación adicional o subsidios a la vivienda<sup>78,79</sup>. Los programas típicamente más evaluados son los de incentivos económicos. La mayoría se enfocan simplemente en llevar docentes a escuelas donde es difícil contratar. En San Pablo, Brasil, un plus salarial de 24 a 36 por ciento para docentes en escuelas en barrios de alta pobreza redujo la salida de docentes en 16 por ciento<sup>80</sup>. En Gambia y Zambia, una bonificación a docentes rurales también aumentó la oferta<sup>79,81</sup>. Otras políticas buscaron específicamente aumentar la oferta de los mejores docentes. En Chile, la Asignación Pedagógica de Excelencia asigna una bonificación a docentes excelentes, y el incentivo es significativamente mayor si trabajan en escuelas desaventajadas. El premio incrementa la retención de docentes talentosos en escuelas desaventajadas<sup>82</sup>.

Aunque los incentivos económicos han sido a menudo efectivos para aumentar la oferta o incrementar la retención en escuelas rurales o de difícil contratación por otra razón, pueden no ser suficientes –por lo menos a los niveles que pueden pagar los sistemas educativos– para cerrar la brecha. Un ejercicio de modelización informado por entrevistas de *focus groups* en Estados Unidos (Alaska) sugería que los salarios deberían duplicarse para dotar plenamente a las escuelas de personal<sup>83</sup>. Además, los incentivos económicos de corto plazo (como bonificaciones de contratación) pueden no lograr que los docentes permanezcan en las escuelas después de cumplidos los requerimientos de sus contratos<sup>84</sup>. Por lo tanto, los sistemas educativos necesitarán emplear (y emplean en la práctica) múltiples estrategias para abordar este desafío.

Otras estrategias para reclutar y retener docentes en escuelas de difícil contratación se usan activamente a pesar de que estén menos evaluadas. Varios países de América Latina ofrecen trayectorias de promoción más rápidas<sup>26</sup>. Para otras estrategias, como la de proporcionar vivienda,



se han realizado encuestas indagando cómo valoran los candidatos diferentes incentivos. Por ejemplo, en Kenia y Tanzania se invitó a los participantes a comparar bonificaciones salariales con otros incentivos materiales no monetarios (como vivienda, bicicletas o colchones). Pero este tipo de preguntas hipotéticas puede presentar desafíos al enfrentarse a la realidad, como se vio en Malawi, donde los docentes rurales que vivían realmente en viviendas asignadas estaban mucho menos motivados por ellas que los docentes urbanos que se las imaginaban, quizás porque las viviendas reales eran de baja calidad<sup>85</sup>.

Los incentivos económicos y materiales no son el único camino. Los sistemas educativos con políticas de asignación de docentes equitativas y transparentes, como Corea del Sur y Karnataka (India), han sido exitosos en asegurar que todas las escuelas tengan los docentes que necesitan. Las características clave de sus políticas de asignación son: (1) servicio obligatorio en áreas desfavorecidas por un período determinado; (2) rotación periódica a nuevas escuelas; (3) incentivos para trabajar en áreas de difícil contratación; (4) transparencia en el proceso de asignación. Por ejemplo, en Karnataka, todos los nuevos docentes deben trabajar por cinco años en puestos de difícil contratación. Los puestos se categorizan en zonas A, B y C, donde C son las de mayor dificultad para atraer personal. Los docentes acumulan puntos dependiendo de cuánto tiempo han prestado servicios en distintas zona, donde los puntos de las zonas C tienen mayor peso. Los docentes con más puntos tienen una mayor capacidad de elección de escuelas en sus rotaciones futuras.

La modalidad exacta dependerá de las razones específicas por las que los docentes evitan las escuelas de difícil contratación en un país determinado, además de los recursos económicos que puedan utilizar los sistemas educativos. Pero una cosa es clara: las reglas de asignación bien definidas y transparentes son un pre-requisito para asegurar una distribución equitativa de docentes a las escuelas respondiendo al mismo tiempo a las necesidades de los docentes.

# POLÍTICAS DE PERSONAL EFECTIVAS: MENSAJES CLAVE



- La selección meritocrática de los docentes mejora los resultados de aprendizaje aún cuando el sistema no pueda predecir perfectamente la efectividad de los docentes.
- Los períodos de prueba son cruciales para permitir que los docentes aprendan y se prueben a sí mismos.
- Las políticas de asignación de docentes justas, eficientes y transparentes son esenciales para asegurar que todas las escuelas tengan una cantidad adecuada de docentes efectivos.
- Los sistemas educativos deben poder exonerar a docentes que no son efectivos y que no mejoran a pesar de recibir un apoyo efectivo.



# ¿QUÉ POLÍTICAS PUEDEN AYUDAR A APOYAR Y MOTIVAR A LOS DOCENTES A LO LARGO DE SUS CARRERAS?

## MUCHOS DOCENTES PUEDEN MEJORAR SI SE LES BRINDA CAPACITACIÓN Y APOYO PERMANENTES.

Es cierto que, en promedio, los docentes no mejoran dramáticamente después de sus primeros años de experiencia; pero algunos programas de desarrollo profesional han ayudado a los docentes a mejorar el aprendizaje de los alumnos. En Sudáfrica, un programa que proporcionaba a los docentes entrenamiento regular mejoraba sus prácticas en el aula y subió los resultados de los exámenes de los alumnos<sup>86</sup>. Esto es consistente con evidencia de muchos programas en Estados Unidos donde el entrenamiento de docentes se traduce en mejoras significativas en los resultados de los exámenes de los alumnos<sup>87</sup>. En Uganda, un programa que proporcionaba entrenamiento en alfabetización a docentes –junto con materiales para los alumnos– mejoró dramáticamente la lectura y escritura de los alumnos<sup>88</sup>. En Liberia, un programa que capacitaba a los docentes para evaluar el nivel de desempeño de sus alumnos y adaptar su enseñanza en consecuencia llevó a fuertes ganancias en alfabetización<sup>87</sup>. Todos estos ejemplos –y muchos más– demuestran que los docentes tienen la capacidad de mejorar.

## LOS PROGRAMAS EFECTIVOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE TIENEN CARACTERÍSTICAS EN COMÚN.

Estos programas tienen a incluir un componente presencial, se enfocan específicamente en una materia, se ligan de alguna manera con algún tipo de incentivo profesional (como la oportunidad de una promoción), incluyen prácticas con otros docentes y visitas de seguimiento en la propia aula del docente. Estos principios se derivan de comparar 33 programas de desarrollo profesional docente evaluados con detenimiento en países de ingresos bajos y medios, todos con resultados en el aprendizaje de los alumnos, y comparando los programas con las mayores y las menores ganancias de aprendizaje de los alumnos<sup>89</sup>.

## LA MAYORÍA DE LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE A GRAN ESCALA QUE ESTÁN EN FUNCIONAMIENTO HOY CARECEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS EXITOSOS.

Muchos programas de desarrollo profesional docente tienen impactos decepcionantes sobre el aprendizaje de los alumnos. Un programa de formación docente de gran escala en China no logró resultados en el aprendizaje de los alumnos, probablemente debido a que era demasiado teórico y pasivo<sup>90</sup>. Algunos hasta son contraproducentes. En Costa Rica, un programa de formación diseñado para ayudar a alumnos de matemáticas de nivel secundario a implementar técnicas de aprendizaje activo produjo un aprendizaje significativamente menor en comparación con aulas en las que los docentes no fueron entrenados<sup>91</sup>. Los promisorios resultados del entrenamiento de docentes

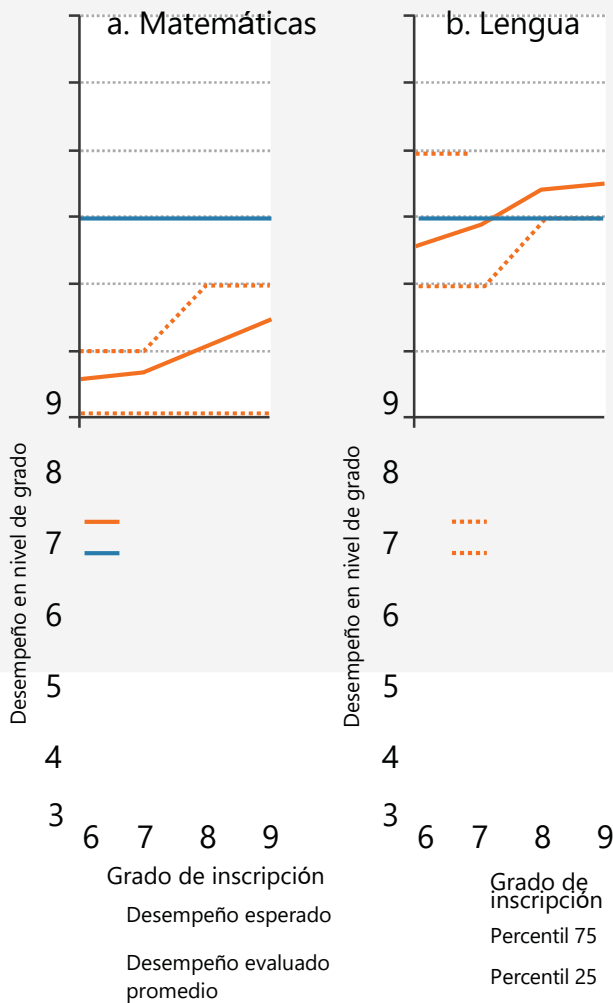
de Estados Unidos, incluso, tendieron a ser mucho menores cuando se implementaron a escala en comparación con pequeños programas piloto<sup>58</sup>. De hecho, la mayoría de los programas de apoyo a los docentes de gran escala no son evaluados formalmente, por lo que su efectividad para ayudar a los docentes a mejorar el aprendizaje de los alumnos es desconocida. Sin embargo, examinar los elementos clave de los programas de apoyo a los docentes de gran escala y compararlos con los que sabemos que son efectivos nos da cierta evidencia respecto de la probabilidad de que lo sean. Recientemente, un grupo de investigadores recabó información sobre los componentes clave de los programas de desarrollo profesional docente que más docentes cubrían en 14 países alrededor del mundo. En comparación con aquellos que han sido evaluados y resultaron efectivos, es mucho menos probable que los programas nacionales tengan algún vínculo con oportunidades de carrera, como salario o promoción. Es menos probable que los programas nacionales incluyan visitas de seguimiento a los docentes en sus aulas y es menos probable que incluyan prácticas con otros docentes como parte del entrenamiento. En pocas palabras, muchas de las características de los programas más efectivos están ausentes de los programas nacionales<sup>58</sup>. Esta falta de efectividad no es sólo un fenómeno de países de ingresos bajos y medios. Un estudio reciente en tres grandes sistemas de escuelas públicas en Estados Unidos encontró que se destinan muchos recursos al desarrollo profesional docente pero con pocos resultados<sup>92</sup>. Es crucial mejorar las habilidades de los docentes en el trabajo pero no todos los desarrollos profesionales docentes han sido creados iguales.

## UN CAMINO COMPROBADO PARA AYUDAR A LOS DOCENTES A LLEGAR EFECTIVAMENTE A SUS ALUMNOS ES ASEGURARSE DE QUE LO HAGAN AL NIVEL EN QUE ESTÁN LOS ALUMNOS EN ESE MOMENTO, USANDO UN TIPO DE INTERVENCIONES CONOCIDAS COMO “ENSEÑAR AL NIVEL ADECUADO.”

Los docentes a menudo no enseñan a sus alumnos en el nivel de aprendizaje del momento por al menos dos razones. Primero, muchos países tienen planes de estudios extremadamente ambiciosos, de modo que la mayoría de los alumnos rápidamente quedan rezagados. Sin embargo, los docentes son presionados a enseñar el plan de estudios, de modo que en algunas escuelas sólo unos pocos alumnos están siguiendo el material del nivel del grado. Como muestra el Gráfico 3, con datos de alumnos de India (Nueva Delhi), en 6º grado, los alumnos en el 25 por ciento superior apenas están a nivel del 4º grado. Así, un docente que enseña contenido de 6º grado estará dejando atrás hasta a sus mejores alumnos. A la altura de 9º grado, los mejores alumnos sólo están a nivel de 5º grado, cuatro años retrasados en el plan de estudios. Segundo, cualquier aula incluirá a

### GRÁFICO 3: MUCHOS ALUMNOS ESTÁN POR DETRÁS DEL NIVEL DE SU GRADO; Y UN AULA PUEDE ALBERGAR A NIÑOS DE DISTINTOS NIVELES DE APRENDIZAJE.

Desempeño evaluado de alumnos en nivel de grado comparado con el grado de inscripción. Nueva Delhi, India (2015).



Fuente: Informe Sobre el Desarrollo Mundial 2018 con datos de Muralidharan, Singh y Ganimian (2017).<sup>63,97</sup>

alumnos en niveles de conocimiento muy distintos. En ese mismo 9º grado, el 25 por ciento inferior está en nivel de 3º grado. Así que un docente que se desvía del plan de estudios para llegar a los alumnos a su nivel de conocimiento debe lidiar con la enseñanza a alumnos de niveles de conocimiento de 5º, 4º y 3º grado, todo al mismo tiempo, lo cual no es fácil. Enseñar al nivel adecuado puede incluir campamentos de lectura durante vacaciones de la escuela, proporcionar enseñanza correctiva y materiales de aprendizaje o agrupar a alumnos por habilidad en lugar de hacerlo por edad, ya sea por una hora por día u otra porción

en pequeños grupos según habilidad serán importantes para recuperar las pérdidas de aprendizaje.

### PROPORCIONAR A LOS DOCENTES PLANES DE CLASES MUY ESTRUCTURADOS PUEDE MEJORAR EL APRENDIZAJE.

En contextos en los que muchos docentes no tienen un suficiente conocimiento del contenido ni habilidad pedagógica, proporcionarles planes de este tipo puede ser una manera efectiva para ayudar a que los alumnos logren habilidades básicas de alfabetización y numéricas. Estas pueden ir desde guías en las que los docentes pueden basarse pero con la libertad de desviarse de acuerdo a las circunstancias hasta lecciones estrictamente guionadas que los docentes pueden leer desde tabletas. La experiencia de 13 países de ingresos bajos y medios muestra que estas guías –junto con el entrenamiento para usarlas– llevan a ganancias de aprendizaje significativas, equivalentes a medio año adicional de aprendizaje<sup>96</sup>. Evidencia de intervenciones similares –a menudo agrupadas bajo el título de “instrucción directa”– en países de altos ingresos confirma los impactos positivos en el aprendizaje<sup>98</sup>.

### ES POSIBLE IMPLEMENTAR APOYO DOCENTE EFECTIVO A ESCALA.

Implementar programas docentes efectivos a escala es un desafío. Los programas que funcionan bien en la etapa piloto a menudo no se traducen bien a programas nacionales efectivos por una variedad de razones

del día o del año<sup>93,94,95</sup>.

Dada la incertidumbre respecto de las aperturas y cierres de escuelas debido al COVID-19, los docentes necesitarán aún más apoyo para identificar a alumnos en riesgo a partir de evaluaciones, mitigar factores que fomentan el abandono de los alumnos y traerlos al nivel de su grado. Estrategias como optimizar el plan de estudios y separar a los alumnos

–puede ser desafiante mantener la misma calidad de implementadores y de supervisión a escala, y puede ser difícil tener la capacidad de hacer correcciones de cursos cuando el programa no está funcionando como se esperaba<sup>99</sup>. En Kenia, un programa que brinda planes de lecciones estructuradas –con guiones flexibles– junto con capacitación y materiales para ayudar a los docentes a implementarlos llevó a ganancias significativas tanto en la etapa piloto como cuando fue llevado a escala a nivel nacional<sup>100</sup>. En dicha experiencia, el programa utilizó a inspectores de escuelas como entrenadores, proporcionando más estructura a responsabilidades que ya eran parte de su

descripción laboral. Donde sea posible, ayudar a que los profesionales realicen más efectivamente los trabajos que ya tienen puede ser más efectivo a escala que crear nuevas estructuras.

### LA TECNOLOGÍA PUEDE COMPLEMENTAR EL DESEMPEÑO DOCENTE, PERO RARA VEZ ES EFECTIVA REEMPLAZÁNDOLO.

Los esfuerzos realizados en las últimas décadas por eludir a los docentes, por ejemplo, simplemente proporcionando directamente computadoras portátiles a los alumnos, no resultaron en ganancias de aprendizaje significativas.

Sin embargo, la tecnología sí puede jugar un papel ayudando a los docentes a hacer lo máximo a su alcance. En Brasil, un entrenamiento de bajo costo proporcionado a coordinadores docentes en escuelas –ayudándolos a apoyar más efectivamente a los docentes– llevó a mejoras modestas pero de bajo costo en el aprendizaje de los alumnos<sup>101</sup>. Un piloto efectivo pero costoso que proporcionaba entrenamiento en el lugar a docentes en Sudáfrica derivó en un experimento de entrenamiento virtual vía tabletas que tuvo efectos de similar magnitud sobre la efectividad docente que el entrenamiento en el lugar<sup>86,102</sup>.

## LOS DIRECTORES DE ESCUELA SON CRUCIALES EN EL APOYO A LOS DOCENTES.

Los profesionales de todo tipo trabajan más efectivamente cuando están bajo la supervisión de buenos gerentes. En diversos países, una mejor gestión en las escuelas se asocia con mejores resultados de aprendizaje de los alumnos<sup>103</sup>. Dentro de los sistemas escolares, las escuelas de Uganda e India confirman esta relación: las escuelas con mejores equipos de gestión logran un mejor aprendizaje de los alumnos<sup>104,105</sup>. En las escuelas efectivas, los directores juegan un papel en el liderazgo pedagógico además del administrativo. Ayudan a los docentes a fijar objetivos y expectativas a partir de evaluaciones a los estudiantes, asisten en la evaluación docente y aseguran que haya un ambiente organizado y de apoyo<sup>106</sup>. La contratación de directores a partir del mérito –como ha hecho la ciudad de Sobral en el norte de Brasil, de alto desempeño, e implementado Perú– puede tener impactos positivos sobre el desempeño docente y sobre el desempeño subsiguiente de los docentes<sup>107</sup>. Además, los esfuerzos por entrenar a directores en funciones –en Jamaica, Madagascar y Estados Unidos– muestran que es posible mejorar el desempeño del stock existente de directores, por lo menos hasta cierto punto<sup>108,109,110</sup>. Ganancias de aprendizaje relativamente pequeñas pueden terminar sumando grandes impactos a través de muchos alumnos.

La incertidumbre respecto de las aperturas y cierres de escuelas debido al COVID-19 significa un estrés mental mayor para los docentes. Al reabrir las escuelas, los docentes pueden sentir estrés por la posibilidad de ser infectados y por la pérdida de sus propias habilidades –dado que muchos pueden no haber participado de cursos de actualización de rutina– o las de sus alumnos. Además, la reintegración a las escuelas puede caracterizarse por períodos de cierres intermitentes o por el uso de múltiples turnos para mantener normas de distanciamiento social. Para afrontar el estrés, podría ser necesario fortalecer la cultura docente y de gestión –especialmente a nivel de escuela– de forma que los equipos puedan planificar

abordar juntos los desafíos. La comunicación permanente mientras las escuelas están cerradas y cuando abren puede ayudar a los docentes a unirse. Los grupos estructurados de apoyo de pares son de bajo costo y pueden ayudar a los docentes a lidiar con cambios drásticos. Las redes sociales pueden jugar un papel clave en la construcción de apoyo en las escuelas, como en grupos de docentes y escuelas en Facebook / WhatsApp en Kenia, Sudáfrica y Pakistán (en proceso), como así también organizar grupos de sindicatos docentes o profesionales para discutir estrategias para la recuperación de los docentes. Algunas intervenciones, como HealthyMinds@Work en México, pueden ayudar a los docentes a cultivar aspectos importantes del bienestar usando ejercicios simples a partir de los últimos descubrimientos en neurociencias, psicología y perspectivas contemplativas tradicionales<sup>111</sup>.

## LOS DOCENTES DEBEN RENDIR CUENTAS POR LO QUE LES COMPETE EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS; PERO LOS MECANISMOS DE RENDICIÓN DE CUENTAS INCLUYEN UNA AMPLIA GAMA DE INSTRUMENTOS.

Los docentes son una parte crucial del proceso de aprendizaje y es razonable que deban rendir cuentas por su papel en dicho proceso. Pero los docentes trabajan dentro de sistemas y la responsabilidad debe fluir a lo largo del sistema, incluyendo a administradores, directores de escuela y docentes<sup>112</sup>. Además, la rendición de cuentas de los docentes incluye una amplia gama de instrumentos. Como la mayoría de los profesionales, los docentes le asignan un valor al respeto de sus supervisores y colegas. La rendición de cuentas puede incluir programas basados en resultados –como el pago por desempeño– pero también basada en reglas, donde se solicita a los docentes completar ciertas obligaciones, y de tipo profesional, donde los docentes reciben apoyo y son evaluados por sus pares y supervisores<sup>113</sup>.

Los sistemas efectivos que sí institucionalizan el pago por desempeño, como el municipio de Sobral en Brasil, lo hacen en un contexto de apoyo adicional de distinto tipo para los docentes. En Sobral, las recompensas no van sólo hacia los docentes sino también a directores, coordinadores pedagógicos y a la escuela en su conjunto<sup>114</sup>. De todos modos, el pago por desempeño es tan sólo una herramienta en un instrumental de apoyo y rendición de cuentas mucho más amplio.

## APOYO A LOS DOCENTES: MENSAJES CLAVE



- Muchos docentes pueden mejorar si se les brinda capacitación y apoyo continuo, potencialmente apoyándose para ello en la tecnología.
- Brindar a los docentes planes de clases muy estructurados puede ser una manera efectiva de ayudar a los alumnos a lograr habilidades básicas de alfabetización y numéricas.
- Contratar a directores de escuelas sobre la base del mérito y brindarles tanto las habilidades para el liderazgo y las herramientas para gestionar mejor sus deberes administrativos fortalece la efectividad de los docentes.



# ¿CÓMO PUEDE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA AYUDAR A LOS DOCENTES A ENSEÑAR A CADA ALUMNO EFECTIVAMENTE?

### LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA FUNCIONA MEJOR CUANDO COMPLEMENTA (Y NO CUANDO INTENTA SUSTITUIR) A LOS DOCENTES.

Los esfuerzos basados sólo en proporcionar a los alumnos directamente algún dispositivo tecnológico –como el programa *One Laptop per Child*– no han sido efectivos a rasgos generales<sup>115</sup>. Pero el uso de tecnología junto con el esfuerzo de los docentes puede ser una herramienta esencial para ayudar a los alumnos a aprender en el siglo XXI: la crisis del COVID-19 lo ha puesto bien en claro<sup>116</sup>. Cuando los sistemas educativos dejan de ver a la tecnología educativa como la cura mágica para sus crisis de aprendizaje y en cambio la despliegan estratégicamente para abordar desafíos específicos en cada aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje que se discutió anteriormente, la ed-tec puede alcanzar todo su potencial. Pero para que funcione efectivamente este despliegue requiere del trabajo en conjunto con y el convencimiento de los docentes.

### COMPLEMENTAR EL CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO Y LAS HABILIDADES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES CON TECNOLOGÍA.

Un desafío que enfrentan muchos sistemas educativos es que los docentes no tienen el dominio completo de los contenidos que deben enseñar ni de las habilidades pedagógicas para enseñarlos<sup>70</sup>. La tecnología puede brindar un acceso fácil y rápido tanto a recursos de contenido como pedagógicos en cualquier momento y lugar en comparación con las estructuras físicas. Por ejemplo, la iniciativa de Formación Docente en África Subsahariana brinda cursos de fuente abierta y materiales sobre abordajes pedagógicos que los docentes pueden usar para mejorar su instrucción en alfabetización, numeración, ciencia, arte y otras materias. Educadores de ciencia en Ghana, Zambia, Kenia, Tanzania y Uganda desarrollaron los recursos de la materia, adaptados a los planes de estudio relevantes<sup>117</sup>. Alternativamente, herramientas desarrolladas inicialmente para países de altos ingresos, como Khan Academy, Coursera y Wikiversity pueden ser incorporadas a los planes de estudio de desarrollo profesional para ayudar a los docentes a actualizar su conocimiento del contenido, con el beneficio adicional de modelar cómo se enseñan temas desafiantes. En Estados Unidos, algunos sistemas escolares han implementado programas de “micro-credenciales” que ayudan a los docentes a dominar subtemas dentro de su campo y recibir por ello un reconocimiento profesional<sup>118</sup>.

Las guías de clases detalladas también pueden ayudar a los docentes con menos conocimiento pedagógico y dominio del contenido, especialmente para las habilidades de grados iniciales como alfabetización y numeración<sup>96</sup>. Las guías pueden animar a docentes que de lo contrario podrían descansar sólo en lecciones orales para conectar con los alumnos, además de brindar guías paso a paso en la implementación de instrucción en alfabetización y numeración. En algunos países, como en Pakistán y Sudáfrica, los docentes reciben estas guías en tabletas.

Esto puede permitir actualizaciones activas e incluso analizar el proceso de enseñanza<sup>119</sup>.

### LA TECNOLOGÍA PUEDE AYUDAR A CONSTRUIR COMUNIDADES EFECTIVAS DE PRÁCTICA DOCENTE, ESPECIALMENTE EN TIEMPOS DE CRISIS.

La mayoría de los profesionales se benefician de las oportunidades de colaborar con otras personas de su campo. La docencia puede parecer una profesión solitaria, y esto se intensificó en 2020 cuando muchos países cerraron las escuelas por largos períodos debido al COVID-19, aún cuando algunos docentes se conectaban con sus alumnos por teléfono u otros medios. Incluso en ambientes de menores ingresos, los docentes a menudo tienen acceso a teléfonos inteligentes y *apps* como WhatsApp: una encuesta entre docentes de escuelas secundarias en Tanzania encontró que la mayoría tenía teléfonos inteligentes y usaba WhatsApp<sup>120</sup>. Los docentes en muchos países –de Kenia a Turquía y Hong Kong– armaron grupos de Facebook o WhatsApp donde comparten consejos pedagógicos o se hacen preguntas para clarificar temas de contenido<sup>116</sup>. Los sistemas educativos pueden fomentar estos grupos y usar coordinadores pedagógicos para aumentar la calidad del contenido cuando sea apropiado.

### LA TECNOLOGÍA PUEDE AYUDAR CON LA ASIGNACIÓN DE DOCENTES Y LA GESTIÓN.

Los sistemas educativos pueden usar tecnología para mejorar la consistencia y transparencia de los sistemas de gestión docente. Por ejemplo, el gobierno de Malawi lanzó una iniciativa para usar las coordenadas geoespaciales de los escuelas de todo el país combinadas con datos de los docentes para establecer un sistema de asignación de docentes basado en reglas, de forma que la cantidad de docentes esté alineada más consistentemente con las necesidades de los alumnos<sup>121</sup>. Sistemas tecnológicos efectivos pueden ayudar a monitorear el tiempo por el cual los docentes han estado en diferentes puestos, dónde están las necesidades más importantes y más.

De la misma manera, la tecnología puede jugar un papel crucial tanto en el monitoreo como en el apoyo de los docentes. Por ejemplo, en Níger, simples llamados telefónicos regulares a docentes (junto con alumnos y líderes de las aldeas) mejoraron los resultados de aprendizaje de los alumnos<sup>122</sup>. La tecnología también puede facilitar el establecimiento de mecanismos para que los docentes puedan hacer notar problemas (como pagos atrasados o beneficios no recibidos) y buscar soluciones en el sistema educativo –i.e. mecanismos de solución de quejas–. Un ejemplo efectivo de esto, en un país de altos ingresos, involucró a *call centers* en la ciudad de Nueva





York (en Estados Unidos) donde se empoderó a los operadores a ayudar a los docentes a encontrar las respuestas que buscaran<sup>123</sup>.

### CUANDO LAS ESCUELAS CIERRAN POR UNA CRISIS, LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA PUEDE AYUDAR A LOS DOCENTES A SEGUIR APOYANDO A SUS ALUMNOS.

Durante la pandemia del COVID-19, los sistemas educativos alrededor del mundo cerraron sus puertas durante meses. En ambientes de mayores ingresos, los docentes dirigieron una escolarización virtual usando programas como Zoom o Google Classroom para tener clases con los alumnos desde sus hogares. A pesar de las opciones de aprendizaje virtual, las pérdidas de aprendizaje se concentraron en alumnos de menores ingresos, probablemente aquellos con un acceso a internet menos estable (entre otros factores), subrayando que la tecnología sólo puede ser efectiva si docentes y alumnos pueden acceder a ella en un ambiente que apoye el aprendizaje<sup>124</sup>. Así, mientras la tecnología ha sido crucial para ayudar a los docentes a conectarse con sus alumnos durante la pandemia, hay que prestar mayor atención para asegurar que las crisis no exacerben las brechas de aprendizaje.

En países con un acceso a internet menos extendido, los docentes a veces se conectaban con sus alumnos para brindar llamados de tutoría. Estos esfuerzos tuvieron resultados mixtos, con beneficios para el aprendizaje de los estudiantes en Botsuana y Bangladesh pero no así en Kenia ni en Sierra Leona<sup>125</sup>. En Sierra Leona, era menos probable que los docentes de escuelas públicas realizaran sus llamadas de tutoría que sus contrapartes de escuelas privadas<sup>126</sup>. Estos resultados muestran que, aunque hay promesa en el uso de la tecnología para ayudar a que los docentes se conecten con sus alumnos durante una crisis, queda mucho por aprender respecto de cómo implementar y gestionar efectivamente estas iniciativas.

### ESTAS ESTRATEGIAS SÓLO FUNCIONARÁN SI LOS SISTEMAS INVIERTEN NO SÓLO EN TECNOLOGÍA SINO TAMBIÉN EN ENTRENAMIENTO, APOYO, MENTORÍA Y MANTENIMIENTO PARA HACER QUE LA TECNOLOGÍA FUNCIONE.

Hay depósitos en escuelas alrededor del mundo llenas de tabletas rotas y computadoras que no funcionan. Lo que es más llamativo, por momentos los sistemas educativos tienen tecnología que funciona pero que es apenas usada porque no está integrada a los planes de estudios por los que se evalúa a los docentes y los alumnos o porque los docentes no recibieron suficiente capacitación efectiva para incorporarla a la práctica diaria. Un seminario de capacitación de un día probablemente no sea suficiente; el uso rutinario de la tecnología y la actualización regular de las habilidades será importante. De la misma manera,

si los docentes carecen de conectividad a internet, los recursos en línea no serán de ayuda: docentes de ciencias en Ghana resaltaron que los materiales en línea parecían útiles pero que el costo del acceso a internet resultaba prohibitivo<sup>117</sup>.

También es necesario que los docentes se convenzan del valor de la tecnología viendo su potencial para ayudarlos al momento de enseñar. Un programa implementado por una ONG en escuelas de India usaba cámaras para monitorear el presentismo de los docentes y aumentó el aprendizaje de los alumnos, pero cuando se implementó un programa relacionado en centros de salud públicos, los trabajadores lo rechazaron y hasta dañaron la tecnología de monitoreo<sup>127,128</sup>. Ninguna tecnología de educación será efectiva si los docentes la rechazan.

### LA ÚNICA MANERA DE SABER SI LA TECNOLOGÍA ESTÁ FUNCIONANDO ES EVALUÁNDOLA.

Las innovaciones educativas son éxitos o fracasos en función de los resultados que logran. Cuando los sistemas innovan con tecnología para ayudar a los docentes y alumnos a lograr su potencia, debe haber sistemas de evaluación rigurosos y que persistan en el tiempo. En Sudáfrica, el gobierno evaluó el entrenamiento virtual, por el que un docente entrenador se comunicaba con docentes vía tableta en vez de personalmente, y se lo comparaba con el entrenamiento tradicional en persona. Tras un año, los dos programas tenían un desempeño similar<sup>102</sup>. Pero dos años después los alumnos se habían graduado hacia habilidades más avanzadas y la efectividad del entrenamiento en persona superó con creces al virtual. Con el tiempo, los docentes iban a sus tabletas cada vez menos, subrayando una vez más que la tecnología sólo funciona si los docentes le ven el valor y la usan regularmente<sup>129</sup>. Sólo una evaluación cuidadosa reveló este patrón. Muchas intervenciones de tecnología educativa –especialmente las de equipamiento, que se enfocan en distribuir tecnología– han fracasado, llevando a un desperdicio costoso en sistemas educativos a los que no le sobran recursos<sup>97</sup>. Evaluar la efectividad es esencial para ayudar a los docentes a conectarse más efectivamente con sus alumnos a través de la tecnología.

# CONCLUSIÓN

## LOS DOCENTES EFECTIVOS SON CRUCIALES PARA EL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS, Y LOS SISTEMAS EDUCATIVOS PUEDEN Y DEBEN AYUDAR A LOS DOCENTES A ALCANZAR SU POTENCIAL.

Aunque sin duda hay mucho más por saber, hay una extensa evidencia de países de ingresos bajos y medios que demuestra una serie de principios aplicables en una amplia gama de ambientes. Fundamentalmente, los buenos sistemas educativos se aseguran de que la docencia sea una profesión atractiva, usan políticas de personal efectivas,

brindan formación inicial práctica y apoyan continuamente a sus docentes para ayudarlos a llegar a su máximo potencial. La manera exacta en que se apliquen estos principios variará de un contexto a otro. En la Tabla 2 resumimos algunos principios que pueden variar entre países de ingresos bajos y medios, y entre países frágiles, en conflicto o afectados por la violencia. En última instancia, ninguna política tiene más potencial para mejorar la educación que aquellas que hacen que los docentes sean más efectivos.

### TABLA 2. PRINCIPIOS DE BUENAS PRÁCTICAS EN DISTINTOS CONTEXTOS

OBJETIVO	PRINCIPIOS PARA BUENAS PRÁCTICAS	CONSIDERACIONES ADICIONALES PARA PAÍSES DE BAJOS INGRESOS O QUE SUFREN CONFLICTOS
<b>Hacer atractiva a la docencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mejorar el prestigio ocupacional con estrategias de comunicación.</li> <li>○ Ligar los salarios con los de profesiones que compiten con la docencia.</li> <li>○ Usar efectivamente las estructuras de evolución de carrera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Asegurar que los salarios docentes se paguen a tiempo.</li> <li>○ Proporcionar seguridad laboral a docentes confiables y efectivos.</li> </ul>
<b>Mejorar las políticas de personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Incorporar al proceso de contratación exámenes de conocimiento de las materias y de habilidad pedagógica.</li> <li>○ Usar períodos de prueba para identificar y retener a los docentes más efectivos.</li> <li>○ Reconocer, promover y premiar a los docentes efectivos.</li> <li>○ Usar un proceso justo y transparente para asignar docentes a donde más se los necesite.</li> <li>○ Adoptar un sistema de contratación meritocrático para docentes y líderes escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Incluir elementos meritocráticos en el proceso de contratación aún cuando los sistemas de datos no permitan evaluaciones amplias.</li> <li>○ Reconocer a los buenos docentes aún cuando no es posible saber el valor agregado a partir de evaluaciones.</li> <li>○ En contextos de refugiados, permitir que los docentes que han migrado actualicen sus credenciales y enseñen.</li> </ul>
<b>Preparar a los docentes para la escuela</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Asegurar que los docentes dominen el contenido y brindarles habilidades pedagógicas prácticas.</li> <li>○ Capacitar a los docentes a manejar el aula efectivamente, incluyendo a aulas con alumnos de distintos niveles de aprendizaje.</li> <li>○ Capacitar a los docentes para que sean competentes en educación a distancia y asegurar que los alumnos aprendan de forma remota.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Asegurar que los docentes, como mínimo, tengan conocimiento del contenido que deben enseñar.</li> <li>○ Enfocar la formación docente en habilidades prácticas.</li> <li>○ Asegurar que los docentes tengan competencia con las tecnologías básicas para el aprendizaje a distancia.</li> </ul>
<b>Apoyar a los docentes en la escuela</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Introducir programas de desarrollo profesional docente de alta calidad que sea personalizado, práctico, enfocado y permanente.</li> <li>○ Brindar a los docentes guías de clases estructuradas.</li> <li>○ Introducir programas de entrenamiento regular para docentes, potencialmente utilizando tecnología.</li> <li>○ Brindar a los docentes apoyo continuo para reducir el estrés, especialmente durante emergencias. Entre otros mecanismos posibles podría incluirse comunicación regular con los equipos de liderazgo de las escuelas, grupos estructurados de apoyo de pares e intervenciones de bienestar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Brindar desarrollo profesional docente intensivo que sea personalizado, práctico, enfocado y permanente.</li> <li>○ Las guías de clases muy estructuradas pueden ser particularmente valiosas en ambientes en los que los docentes tienen ellos mismos antecedentes educativos limitados.</li> <li>○ Establecer grupos estructurados de apoyo de pares para reducir el estrés mental y brindar apoyo profesional durante emergencias.</li> </ul>

# NOTAS FINALES

- 1 Darling-Hammond L. School's In with Dan Schwartz and Denise Pope: Improving education across America with guest Linda Darling-Hammond. 2018. <https://ed.stanford.edu/news/teaching-profession-which-all-other-professions-depend-linda-darling-hammond-transforming>.
- 2 Saavedra Chanduvi J, Aedo Inostroza MC, Arias Diaz OS, Pushparatnam A, Gutierrez Bernal M, Rogers FH. Realizing the Future of Learning: From Learning Poverty to Learning for Everyone, Everywhere. Washington D.C.: World Bank, 2020 <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/250981606928190510/realizing-the-future-of-learning-from-learning-poverty-to-learning-for-everyone-everywhere>].
- 3 Snilstveit B, Stevenson J, Philips D, et al. Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle Income Countries. London: International Initiative for Impact Evaluation (3ie), 2015.
- 4 Rockoff JE. The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review* 2004; 94: 247–52.
- 5 Rivkin SG, Hanushek EA, Kain JF. Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica* 2005; 73: 417–58.
- 6 Aaronson D, Barrow L, Sander W. Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools. *Journal of Labor Economics* 2007; 25: 95–135.
- 7 Kane TJ, Rockoff JE, Staiger DO. What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review* 2008; 27: 615–31.
- 8 Chetty R, Friedman JN, Rockoff JE. Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review* 2014; 104: 2633–79.
- 9 Evans D, Yuan F. The Working Conditions of Teachers in Low- and Middle-Income Countries. 2018. <https://riseprogramme.org/sites/default/files/inline-files/Yuan.pdf>.
- 10 Buhl-Wiggers J, Kerwin JT, Smith JA, Thornton R. Teacher Effectiveness in Africa: Longitudinal and Causal Estimates. 2019. [https://www.rebeccathornton.net/wp-content/uploads/2020/05/Buhl-Wiggers\\_Kerwin\\_Smith\\_and\\_Thornton\\_TVA\\_Latest.pdf](https://www.rebeccathornton.net/wp-content/uploads/2020/05/Buhl-Wiggers_Kerwin_Smith_and_Thornton_TVA_Latest.pdf).
- 11 Bau N, Das J. Teacher Value Added in a Low-Income Country. *American Economic Journal: Economic Policy* 2020; 12: 62–96.
- 12 Hanushek EA, Rivkin SG. Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review* 2010; 100: 267–71.
- 13 Park A, Hannum E. Do Teachers Affect Learning in Developing Countries? Evidence from Matched Student-Teacher Data from China. Conference paper for Rethinking Social Science Research in the Developing World. Park City, Utah, 2001.
- 14 Azam M, Kingdon GG. Assessing teacher quality in India. *Journal of Development Economics* 2015; 117: 74–83.
- 15 Staiger DO, Rockoff JE. Searching for Effective Teachers with Imperfect Information. *Journal of Economic Perspectives* 2010; 24: 97–118.
- 16 Liang X, Kidwai H, Zhang M. How Shanghai Does It: Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World. Washington, DC: World Bank, 2016 DOI:10.1596/978-1-4648-0790-9.
- 17 World Bank. Growing Smarter: Learning and Equitable Development in East Asia and Pacific. Washington, DC: World Bank, 2018 DOI:10.1596/978-1-4648-1261-3.
- 18 Danielson C. Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching, 2nd edition. ASCD, 2011.
- 19 Bashir S, Lockheed ME, Ninan E, Tan J-P. Facing Forward: Schooling for Learning in Africa. The World Bank, 2018.

- 20 Ragatz A. Indonesia - A video study of teaching practices in TIMSS eighth grade mathematics classrooms: understanding what teaching practices are used, why they are used and how they relate to student learning. Indonesia: World Bank, 2015 <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/886911472471847117/indonesia-a-video-study-of-teaching-practices-in-timss-eighth-grade-mathematics-classrooms-understanding-what-teaching-practices-are-used-why-they-are-used-and-how-they-relate-to-student-learning>.
- 21 Demas A, Khan MM, Arcia G, Naka E. Delivery of Education Services in Lao PDR: Results of the SABER Service Delivery Survey, 2017. Washington, DC: World Bank, 2018.
- 22 Molina E, Trako I, Hosseini Matin A, Masood E, Viollaz M. The learning crisis in Afghanistan: results of the Afghanistan SABER service delivery survey, 2017. Washington DC: World Bank, 2018.
- 23 Bêteille T, Tognatta NR, Riboud M, Nomura S, Ghorpade Y. Ready to Learn: Before School, In School, and Beyond School in South Asia. The World Bank, 2020 <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33308>.
- 24 Sinha S, Banerji R, Wadhwa W. Teacher Performance in Bihar, India: Implications for Education. The World Bank, 2016 DOI:10.1596/978-1-4648-0739-8.
- 25 Couch JD, Towne J, Wozniak S. Rewiring Education: How Technology Can Unlock Every Student's Potential. Dallas, TX: BenBella Books, 2018.
- 26 Elacqua G, Hincapié D, Vegas E, Alfonso M. Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Inter-American Development Bank, 2018 <https://publications.iadb.org/en/profesion-profesor-en-america-latina-por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo-0>.
- 27 Bennell P, Akyeamong K. Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia. Department for International Development, 2007.
- 28 Mooij J. Primary education, teachers' professionalism and social class about motivation and demotivation of government school teachers in India. *International Journal of Educational Development* 2008; 28: 508–23.
- 29 Dolton P, Marcenaro-Gutierrez O. 2013 Global Teacher Status Index. London: Varkey GEMS Foundation, 2013.
- 30 Varkey Foundation. Global Teacher Status Index 2018. 2018 <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/research/global-teacher-status-index-2018>.
- 31 Mizala A, Ñopo H. Measuring the relative pay of school teachers in Latin America 1997–2007. *International Journal of Educational Development* 2016; 47: 20–32.
- 32 Evans D, Yuan F, Filmer D. Teacher Pay in Africa: Evidence from 15 Countries. Center for Global Development, 2021 <https://www.cgdev.org/publication/are-teachers-africa-poorly-paid-evidence-15-countries>.
- 33 Jayachandran S. Incentives to teach badly: After-school tutoring in developing countries. *Journal of Development Economics* 2014; 108: 190–205.
- 34 Everton T, Turner P, Hargreaves L, Pell T. Public perceptions of the teaching profession. *Research Papers in Education* 2007; 22: 247–65.
- 35 Ajzenman N, Elacqua G, Hincapié D, et al. Career choice motivation using behavioral strategies. *Economics of Education Review* 2021; 84: 102173.
- 36 OECD. Education at a Glance 2020. 2020.
- 37 Gallup. State of America's Schools: The Path to Winning Again in Education. Washington D.C.: Gallup, 2014.
- 38 McLean L, Connor CM. Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers: Relations to Classroom Quality and Student Achievement. *Child Dev* 2015; 86: 945–54.
- 39 Dunder H, Millot B, Riboud M, et al. Sri Lanka Education Sector Assessment: Achievements, Challenges, and Policy Options. Washington, DC: World Bank, 2017 DOI:10.1596/978-1-4648-1052-7.
- 40 Breeding M, Beteille T, Evans D. Teacher Pay-for-Performance (PFP) Systems: What works? Where? And how? Working Paper. 2018.
- 41 Glewwe, Ilias N, Kremer M. Teacher Incentives. *American Economic Journal: Applied Economics* 2010; 2: 205–27.



- 42 Lavy V. Performance Pay and Teachers' Effort, Productivity, and Grading Ethics. *American Economic Review* 2009; 99: 1979–2011.
- 43 Muralidharan K, Sundararaman V. Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India. *Journal of Political Economy* 2011; 119: 39–77.
- 44 McEwan PJ. Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments. *Review of Educational Research* 2015; 85: 353–94.
- 45 Pham LD, Nguyen TD, Springer MG. Teacher Merit Pay: A Meta-Analysis. *American Educational Research Journal* 2021; 58: 527–66.
- 46 Amabile TM. Creativity in context: Update to 'The Social Psychology of Creativity.' Boulder, CO, US: Westview Press, 1996.
- 47 Pink DH. Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us. New York, N.Y: Riverhead Books, 2011.
- 48 Stecher BM, Holtzman DJ, Garet MS, *et al.* Improving Teaching Effectiveness: Final Report: The Intensive Partnerships for Effective Teaching Through 2015–2016. RAND Corporation, 2018 [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR2242.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2242.html).
- 49 OECD. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World. 2012 <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- 50 Darling-Hammond L, Wei RC, Andree A. How High-achieving Countries Develop Great Teachers. Research Brief. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2010.
- 51 Goldhaber D. Evidence-Based Teacher Preparation: Policy Context and What We Know. *Journal of Teacher Education* 2019; 70: 90–101.
- 52 Harris DN, Sass TR. Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics* 2011; 95: 798–812.
- 53 National Institute of Education (Singapore). Bachelor of Art Handbook. 2021.
- 54 Yadav S. Study on Initial Teacher Education Programme at Secondary Stage. *Journal of Indian Education* 2011.
- 55 MHRD. Vision of Teacher Education in India. Quality and Regulatory Perspective. Report of the Justice Verma Commission. 2012.
- 56 Majgaard K, Mingat A. Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis. Washington, DC: World Bank, 2012 DOI:10.1596/978-0-8213-8889-1.
- 57 Aker JC, Sawyer M. Making Sense of the Signs: What Do We Know About Learning in Adulthood? Background paper to Africa Region regional study: the Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa. 2018.
- 58 Popova A, Evans D, Breeding ME, Arancibia V. Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *World Bank Research Observer* 2021.
- 59 Gollwitzer PM, Oettingen G. Planning promotes goal striving. In: Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications, 2nd ed. New York, NY, US: Guilford Press, 2011: 162–85.
- 60 Chang MC, Shaeffer S, Al-Samarrai S, Ragatz AB, de Ree J, Stevenson R. Teacher Reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making. Washington, DC: World Bank, 2014 DOI:10.1596/978-0-8213-9829-6.
- 61 European Commission. Education and Training Monitor 2017: Finland. European Union, 2017.
- 62 National Center of Education and the Economy, Center on International Education Benchmarking. Singapore:Teacher and Principal Quality. 2018.
- 63 World Bank. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC, 2018 <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>.
- 64 Lloyd M. Striking Mexico teachers see jobs as things to inherit, sell. Houston Chronicle. 2008.
- 65 Estrada R. Rules Rather than Discretion: Teacher Hiring and Rent Extraction. EUI Working Paper MWP 2015/14. European University Institute, 2015.



- 66 Rosser A, Fahmi M. The political economy of teacher management reform in Indonesia. *International Journal of Educational Development* 2018; 61: 72–81.
- 67 Inep/MEC. Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais: A Experiência de Sobral/ICE. 2005.
- 68 Cruz-Aguayo Y, Ibararán P, Schady N. Do tests applied to teachers predict their effectiveness? *Economics Letters* 2017; 159: 108–11.
- 69 Muralidharan K. New Approach to Public Sector Hiring in India for Improved Service Delivery. India Policy Forum, 2015.
- 70 Bold T, Filmer D, Martin G, et al. Enrollment without Learning: Teacher Effort, Knowledge, and Skill in Primary Schools in Africa. *Journal of Economic Perspectives* 2017; 31: 185–204.
- 71 Adnot M, Dee T, Katz V, Wyckoff J. Teacher Turnover, Teacher Quality, and Student Achievement in DCPS. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2017; 39: 54–76.
- 72 Dee TS, Wyckoff J. Incentives, Selection, and Teacher Performance: Evidence from IMPACT. *Journal of Policy Analysis and Management* 2015; 34: 267–97.
- 73 Ortúzar MS, Flores C, Milesi C, Cox C. Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. 2009.
- 74 Rivero M del R. The Link of Teacher Career Paths on the Distribution of High Qualified Teachers: A Chilean Case Study. *education policy analysis archives* 2015; 23: 73.
- 75 Sass TR, Hannaway J, Xu Z, Figlio DN, Feng L. Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools. *Journal of Urban Economics* 2012; 72: 104–22.
- 76 Bertoni E, Elacqua G, Hincapié D, Méndez C, Paredes D. Teachers' Preferences for Proximity and the Implications for Staffing Schools: Evidence from Peru. *Education Finance and Policy* 2021; 1–56.
- 77 Evans D, Mendez Acosta A. How to recruit teachers for hard-to-staff schools: A systematic review of evidence from low- and middle-income countries. forthcoming.
- 78 McEwan PJ. Recruitment of rural teachers in developing countries: an economic analysis. *Teaching and Teacher Education* 1999; 15: 849–59.
- 79 Pugatch T, Schroeder E. Incentives for teacher relocation: Evidence from the Gambian hardship allowance. *Economics of Education Review* 2014; 41: 120–36.
- 80 Camelo R, Ponczek V. Teacher Turnover and Financial Incentives in Underprivileged Schools: Evidence from a Compensation Policy in a Developing Country. *Economics of Education Review* 2021; 80: 102067.
- 81 Chelwa G, Pellicer M, Maboshe M. Teacher Pay and Educational Outcomes: Evidence from the Rural Hardship Allowance in Zambia. *South African Journal of Economics* 2019; 87: 255–82.
- 82 Elacqua G, Hincapié D, Hincapié I, Montalva V. Can Financial Incentives Help-Disadvantaged Schools to Attract and Retain High Performing Teachers?: Evidence from Chile. Inter-American Development Bank, 2019 DOI:10.18235/0001820.
- 83 DeFeo D, Hirshberg D, Hill A. It's more than just dollars: Problematizing salary as the sole mechanism for recruiting and retaining teachers in rural Alaska. 2018. <https://scholarworks.alaska.edu/handle/11122/8323> (accessed Sept 29, 2021).
- 84 See BH, Morris R, Gorard S, Kokotsaki D, Abdi S. Teacher Recruitment and Retention: A Critical Review of International Evidence of Most Promising Interventions. *Education Sciences* 2020; 10: 262.
- 85 Mwenda DB, Mgombezulu VY. Impact of Monetary Incentives on Teacher Retention in and Attraction to Rural Primary Schools: Case of the Rural Allowance in Salima District of Malawi. *African Educational Research Journal* 2018; 6: 120–9.
- 86 Cilliers J, Fleisch B, Prinsloo C, Taylor S. How to improve teaching practice? An experimental comparison of centralized training and in-classroom coaching. *J Human Resources* 2019; 56: 0618-9538R1.
- 87 Kraft MA, Blazar D, Hogan D. The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research* 2018; 88: 547–88.
- 88 Kerwin JT, Thornton RL. Making the Grade: The Sensitivity of Education Program Effectiveness to Input Choices and Outcome Measures. *The Review of Economics and Statistics* 2021; 103: 1–45.

- 89 Piper B, Korda M. EGRA Plus: Liberia. Program Evaluation Report. RTI International, 2011 <https://eric.ed.gov/?id=ED516080>.
- 90 Loyalka P, Popova A, Li G, Shi Z. Does Teacher Training Actually Work? Evidence from a Large-Scale Randomized Evaluation of a National Teacher Training Program. *American Economic Journal: Applied Economics* 2019; 11: 128–54.
- 91 Berlinski S, Busso M. Challenges in educational reform: An experiment on active learning in mathematics. *Economics Letters* 2017; 156: 172–5.
- 92 TNTP. The mirage: Confronting the hard truth about our quest for teacher development. The New Teacher Project., 2015.
- 93 Banerjee A, Banerji R, Berry J, et al. Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of “Teaching at the Right Level” in India. National Bureau of Economic Research, 2016 DOI:10.3386/w22746.
- 94 Lakshminarayana R, Eble A, Bhakta P, et al. The Support to Rural India’s Public Education System (STRIPES) Trial: A Cluster Randomised Controlled Trial of Supplementary Teaching, Learning Material and Material Support. *PLOS ONE* 2013; 8: e65775.
- 95 Duflo E, Dupas P, Kremer M. Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya. *American Economic Review* 2011; 101: 1739–74.
- 96 Piper B, Sitabkhan Y, Mejía J, Betts K. Effectiveness of teachers’ guides in the Global South: Scripting, learning outcomes, and classroom utilization. RTI International, 2018 <https://www.rti.org/rti-press-publication/teachers-guides-global-south>.
- 97 Muralidharan K, Singh A, Ganimian AJ. Disrupting Education? Experimental Evidence on Technology-Aided Instruction in India. *American Economic Review* 2019; 109: 1426–60.
- 98 Stockard J, Wood TW, Coughlin C, Khoury CR. The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research* 2018; 88: 479–507.
- 99 Anderson J. We know how to make programs that help poor kids. The hard part is scaling up. Quartz. 2018. <https://qz.com/1269399/we-know-how-to-make-programs-that-help-poor-kids-the-hard-part-is-scaling-up/> (accessed Jan 30, 2021).
- 100 Piper B, Destefano J, Kinyanjui EM, Ong’ele S. Scaling up successfully: Lessons from Kenya’s Tusome national literacy program. *J Educ Change* 2018; 19: 293–321.
- 101 Bruns B, Costa L, Cunha N. Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil? *Economics of Education Review* 2018; 64: 214–50.
- 102 Kotze J, Fleisch B, Taylor S. Alternative forms of early grade instructional coaching: Emerging evidence from field experiments in South Africa. *International Journal of Educational Development* 2019; 66: 203–13.
- 103 Bloom N, Lemos R, Sadun R, Van Reenen J. Does Management Matter in schools? *The Economic Journal* 2015; 125: 647–74.
- 104 Crawford L. School Management and Public–Private Partnerships in Uganda. *J Afr Econ* 2017; 26: 539–60.
- 105 Lemos R, Muralidharan K, Scur D. School management and productivity in public sector: evidence from Indian schools. 2018.
- 106 Robinson VMJ, Lloyd CA, Rowe KJ. The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly* 2008; 44: 635–74.
- 107 Waters T, Marzano RJ, McNulty B. Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement. A Working Paper. Mid-Continent Research for Education and Learning, 2550 South Parker Road, Suite 500, Aurora, CO 80014, 2003 <https://eric.ed.gov/?id=ED481972> (accessed Sept 29, 2021).
- 108 Nannyonjo H. Building Capacity of School Leaders: Strategies that Work—Jamaica’s Experience. Washington, DC: World Bank, 2017 DOI:10.1596/26494.
- 109 Lassibille G. Improving the Management Style of School Principals: Results from a Randomized Trial. *Education Economics* 2016; 24: 121–41.
- 110 Fryer RJr. Management and Student Achievement: Evidence from a Randomized Field Experiment. 2019.

- 111 Beteille T, Ding E, Molina E, Pushparatnam A, Wilichowski T. Three Principles to Support Teacher Effectiveness During COVID-19. Washington, DC: World Bank, 2020 DOI:10.1596/33775.
- 112 Dynarski M. Why is accountability always about teachers? Brookings. 2018; published online Feb 15. <https://www.brookings.edu/research/why-is-accountability-always-about-teachers/>.
- 113 Gill BP, Lerner JS, Meosky P. Reimagining accountability in K–12 education. *Behavioral Science & Policy* 2016; 2: 57–70.
- 114 Cruz L, Loureiro A. Achieving World-Class Education in Adverse Socioeconomic Conditions: The Case of Sobral in Brazil. Washington, DC: World Bank, 2020 DOI:10.1596/34150.
- 115 Cristia J, Ibararán P, Cueto S, Santiago A, Severín E. Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program. *American Economic Journal: Applied Economics* 2017; 9: 295–320.
- 116 Evans D. Education Technology for Effective Teachers. Washington, DC: World Bank, 2021 <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35079> (accessed Sept 29, 2021).
- 117 Acquah S, Nyaaba M. Access, use and challenges of adopting TESSA Science OER by basic school science teachers in Ghana. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences* 2019; 7.
- 118 DeMonte J. Micro-credentials for teachers: What three early adopter states have learned so far. American Institutes for Research, 2017.
- 119 Anderson J. The controversial Silicon Valley-funded quest to educate the world’s poorest kids. Quartz. 2018.
- 120 Liana LH, Ngeze LV. Online Teachers Communities of Practice - A Proposed Model to Increase Professional Development in Tanzania. *Journal of Informatics and Virtual Education* 2018; 3: 22–7.
- 121 Ramachandran V, Bêteille T, Linden T, Dey S, Goyal S, Goel Chatterjee P. Getting the Right Teachers into the Right Schools: Managing India’s Teacher Workforce. Washington, DC: World Bank, 2018 DOI:10.1596/978-1-4648-0987-3.
- 122 Aker JC, Ksoll C. Call me educated: Evidence from a mobile phone experiment in Niger. *Economics of Education Review* 2019; 72: 239–57.
- 123 Beteille T, Pandey P. Making Teaching Attractive: Investing in Teacher Grievance Redress Mechanisms. World Bank Teachers Thematic Group Brief. World Bank. 2019. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail>.
- 124 Maldonado JE, De Witte K. The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal* 2020; DOI:10.1002/berj.3754.
- 125 Crawford L, Evans D, Gutierrez M, et al. Tech Plus Teachers: One-on-one Phone Tutorials Didn’t Help Kids Learn During School Closures in Sierra Leone. 2021. <https://www.cgdev.org/blog/tech-plus-teachers-one-on-one-phone-tutorials-didnt-help-kids-learn-better-during-school-closures>.
- 126 Crawford L, Evans D, Hares S, Sandefur J. Teaching and Testing by Phone in a Pandemic. Center for Global Development, 2021.
- 127 Duflo E, Hanna R, Ryan SP. Incentives Work: Getting Teachers to Come to School. *American Economic Review* 2012; 102: 1241–78.
- 128 Banerjee AV, Duflo E, Glennerster R. Putting a Band-Aid on a Corpse: Incentives for Nurses in the Indian Public Health Care System. *Journal of the European Economic Association* 2008; 6: 487–500.
- 129 Cilliers J, Fleisch B, Kotze J, Mohohlwane N, Taylor S, Thulare T. Can Virtual Replace In-person Coaching? Experimental Evidence on Teacher Professional Development and Student Learning in South Africa. 2021 <https://riseprogramme.org/publications/can-virtual-replace-person-coaching-experimental-evidence-teacher-professional>.

## EL BANCO MUNDIAL USARÁ LOS SIGUIENTES PRINCIPIOS PARA CONSTRUIR CUADROS DOCENTES EFECTIVOS EN PAÍSES DE INGRESOS BAJOS Y MEDIOS:

PRINCIPIO 1: hacer de la docencia una profesión atractiva mejorando su status, políticas de compensación y estructuras de evolución de carrera.



PLATAFORMA GLOBAL DEL BANCO MUNDIAL PARA DOCENTES  
EXITOSOS

<http://www.worldbank.org/en/topic/teachers>

#SuccessfulTeachers

