



Términos de referencia

Consultoría:

“Diseño metodológico del programa de desarrollo profesional para docentes del nivel primario de los municipios de San Andrés Sajcabajá, Santos Tomás Chiché, Nebaj, Chajul y Cotzal del departamento de Quiché y Jocotán y Camotán del departamento de Chiquimula”

PROYECTO

“Acción Niñez”

1. Antecedentes –Institucionales y de proyecto

El Proyecto de Desarrollo Santiago, PRODESSA, surge en 1989 con el objetivo de apoyar y atender a la población indígena vulnerada. Desde entonces ha estado implementando acciones que contribuyen en garantizar los derechos de la niñez y adolescencia.

Actualmente PRODESSA es la entidad implementadora del “Acción Niñez” con el financiamiento de Save the Children, proyecto que tiene como objetivo contribuir al desarrollo integral de la niñez y adolescencia con enfoque de derecho, a través de procesos organizativos, formación y acompañamiento técnico hacia las entidades garantes, autoridades municipales, comunitarias, organizaciones de la sociedad civil, niños, niñas y adolescentes en el Municipio de San Andrés Sajcabajá y Santo Tomás Chiché.

Contexto de ASORECH.

ASORECH es una organización de segundo nivel, integrada por cinco organizaciones de base y surge de un proceso de participación ciudadana en los departamentos de Chiquimula y Zacapa, con 23 años de experiencia en el fomento de la participación ciudadana, seguridad alimentaria, desarrollo económico local y cambio climático.

ASORECH, trabaja para que las personas se capaciten y participen en la construcción de sus estrategias de desarrollo familiar y comunitario, identificar medios de vida en sus comunidades, para que todas y todos gocen de los derechos humanos esenciales para la vida, siendo necesario la investigación y generación de metodologías para adaptar los sistemas de producción al cambio climático, vincular la agricultura familiar con los mercados y la sostenibilidad de los recursos naturales.

APPEDIBIMI, una organización civil que nace hace 26 años, con sede central en el municipio de Nebaj, departamento de Quiché, cuya misión es contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la población meta y como visión ser una organización líder para el desarrollo de metodologías participativas en los diferentes ámbitos de la vida de la población beneficiada, para incidir en políticas públicas.

Sus objetivos se centran en la promoción del desarrollo integral de la niñez, adolescencia, juventud, padres de familia, líderes y autoridades comunitarias, tomando en cuenta el contexto cultural y lingüístico con enfoque inclusivo, derechos y equidad de género. Su finalidad se basa en la generación conocimientos con participación ciudadana para impulsar políticas



públicas que busque el bienestar de la niñez, juventud, mujeres y población en general, en el ámbito social, económico, cultural, incidencia y productividad, así como contribuir al fortalecimiento de capacidades de los actores clave para el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Contexto del proyecto Acción Niñez.

El objetivo del programa de Acción Niñez es que todos los niños y las niñas de Guatemala, especialmente los más afectados por la desigualdad y la discriminación, cumplan sus derechos al acceso a una educación de calidad e inclusiva, y tengan un entorno seguro y protegido, sensible a la mitigación y adaptación al cambio climático. Hacia esta visión, Save the Children (SC) y sus socios locales identificados actualmente implementarán el programa en 90 escuelas de El Quiché y Chiquimula. Combinaremos las intervenciones para cerrar las brechas prioritarias en la prestación de servicios de protección y educación para la niñez con iniciativas encaminadas a fortalecer los sistemas y capacidades oficiales e informales para la realización de los derechos de la niñez a largo plazo, y con iniciativas para fortalecer la capacidad de la sociedad civil y niñez en materia de sus derechos. Para lograrlo, trabajaremos con la sociedad civil, las autoridades de gobierno y los propios niños dentro de cuatro áreas temáticas interrelacionadas: los derechos de los niños son mejor respetados, protegidos y cumplidos (Gobernanza de los Derechos del Niño). Los niños viven en entornos seguros y libres de violencia, y sus derechos y dignidad están protegidos a través de sistemas de protección a nivel comunitario y local (Protección de la Infancia). Los niños y las niñas tienen acceso a una educación primaria inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo el aprendizaje, el bienestar y la resiliencia climática (Educación). Los niños y las niñas, las familias y las comunidades promueven y lideran acciones de mitigación y adaptación al cambio climático, y abogan a nivel local y nacional para proteger a los niños y sus familias de los efectos de la crisis climática (Cambio Climático). En conjunto, las intervenciones tratan de influir en el cambio a diferentes niveles: la niñez, la familia, la comunidad, las instituciones educativas y políticas. Este programa de 5 años se ha desarrollado sobre la base de un análisis de la situación que incluyó cuatro consultas en Nebaj y Jocotán, así como consultas con nuestros socios actuales, autoridades locales y líderes comunitarios.

Resultado 3: Los niños tienen acceso a una educación primaria inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva el aprendizaje, el bienestar y la resiliencia climática.

Resultado 3.1: Los niños aprenden en entornos de calidad seguros, inclusivos, ambiente intercultural y resilientes al clima que promueven el acceso ininterrumpido a la escuela y la permanencia en ella.

Los anexos: El documento de mínimos para el programa de desarrollo profesional docente constituye un recurso fundamental para los presentes TDR y el documento Nota de orientación estratégica sobre los profesores de NORAD que será como base para el trabajo que se realizará en el marco de esta consultoría.

En el marco del proyecto “**Acción Niñez**” se lanza la convocatoria para la consultoría: “**Diseño metodológico del programa de desarrollo profesional para docentes del nivel primario de los municipios de San Andrés Sajcabajá, Santo Tomás Quiché y Jocotán y Camotán del departamento de Chiquimula**”

2. Impacto de la consultoría

Mejorar el aprendizaje de las niñas y niños del nivel primario de los municipios de San Andrés Sajcabajá, Santos Tomás Chiché, Nebaj, Chajul y Cotzal del departamento de Quiché y Jocotán y Camotán del departamento de Chiquimula por medio del desarrollo profesional de sus docentes.



3. Objetivos de la consultoría

3.1. Objetivo General:

Diseñar un programa de desarrollo profesional para docentes del nivel primario privilegiando metodologías innovadoras aprovechando las experiencias exitosas de Save the Children y sus socios, con enfoque inclusivo, intercultural y resiliente con el cambio climático en el marco del proyecto acción niñez para los municipios de San Andrés Sajcabajá, Santos Tomás Chiché, Nebaj, Chajul y San Juan Cotzal del departamento de Quiché, asimismo para Jocotán y Camotán del departamento de Chiquimula.

3.2. Objetivos específicos:

- Analizar, evaluar y sintetizar revisión bibliográfica y antecedentes para el diseño.
- Elaborar un diseño metodológico de actualización y capacitación a docentes del nivel primario en modalidad híbrida con enfoque inclusivo e intercultural para los municipios de San Andrés Sajcabajá, Santos Tomás Chiché, Nebaj, Chajul y Cotzal del departamento de Quiché y Jocotán y Camotán del departamento de Chiquimula, teniendo en consideración los enfoques comunes de Save the Children, el modelo de comunidades de aprendizaje en el marco de las mesas municipales de la experiencia de Save the Children en Quiché.
- Elaborar una guía para la implementación de diseño metodológico aprovechando la experiencia, metodología y herramientas de Save the Children, PRODESSA, APPEDIBIMI Y ASORECH.
- Validar la guía metodología de formación y capacitación docente con expertos de la dirección departamental, Save the Children, CDRO y ASCATED.
- Capacitar a los técnicos de educación sobre la aplicación de la guía metodológica de formación docente.

4. Actividades y responsabilidades a desarrollar por el personal contratado:

- 4.1.** Revisar rango bibliográfico de experiencias exitosas de formación docente, módulos de formación docente de Save the Children (enfoque común). Nota de orientación estratégica sobre los profesores de NORAD y entrevistas a profundidad con especialistas de Save the Children para describir y sintetizar antecedentes y fundamentos para la elaboración del plan de formación
- 4.2.** Realizar e entrevistas a profundidad con especialistas de APPEDIBIMI, ASORECH Y PRODESSA para conocer sus experiencias, fundamentos y políticas de capacitación y actualización docente.
- 4.3.** Revisar y actualizar la bibliografía de materiales existentes en cada una de las organizaciones socias: APPEDIBIMI, ASORECH Y PRODESSA relacionados a la consultoría.
- 4.4.** Elaboración de informe de revisión bibliográfica y antecedentes.
- 4.5.** Elaboración de un plan de trabajo y cronograma de actividades.
- 4.6.** Elaborar un marco curricular para la capacitación o actualización docente que incluya, como mínimo: malla curricular de áreas y competencias, contenidos (declarativos, actitudinales y procedimentales), modelo de evaluación formativa con indicadores de logro (deberá incluir autoevaluación y coevaluación), perfiles de ingreso y egreso, metodología, estrategias y herramientas curriculares. Para la elaboración debe tener en



- cuenta las áreas y tópicos mínimos descritos en el anexo: Mínimos para el diseño del programa de desarrollo profesional.
- 4.7. Describir, definir y justificar la metodología propuesta para la actualización y capacitación para docentes del nivel primario.
 - 4.8. Participar en reuniones (principalmente virtuales) de coordinación y/o capacitaciones con el coordinador del Proyecto Acción Niñez de PRODESSA, APPEDIBIMI y ASORECH, y con la especialista en Educación de Save the Children.
 - 4.9. Vincular materiales existentes y enfoques comunes para definir temas del proceso de formación a docentes.
 - 4.10. Dosificación curricular con base en la estrategia y metodología para el proceso de formación a docentes correspondiente a los años 2, 3, 4 y 5 del proyecto.
 - 4.11. Elaborar una guía metodológica contextualizada, inclusiva e intercultural, adaptada a las realidades de los municipios de Nebaj, Chajul, Cotzal, Chiché y San Andrés del departamento de Quiché, Camotán y Jocotán, Chiquimula.
 - 4.12. Validación participativa del borrador de la guía metodológica de formación de docentes del nivel primario, por medio de algún método de juicio de expertos, con especialistas de PRODESSA, APPEDIBIMI y ASORECH y de Save the Children. (Se podrá utilizar la modalidad virtual).
 - 4.13. Validar diseño metodológico con la dirección departamental, SC, CDRO y ASCATED, por medio de algún método de juicio de expertos (se podrá utilizar la modalidad virtual).
 - 4.14. Elaboración de guía final, considerando los resultados de las validaciones.
 - 4.15. Capacitación a los técnicos de educación sobre la guía metodológica de formación docente del nivel primario (se podrá utilizar la modalidad virtual).
 - 4.16. Entregar como producto final una guía metodológica de formación docente del nivel primario.

5. Productos esperados de la consultoría:

Actividades/ productos esperados	Productos entregar a	% a pagar
5.1. Plan, metodología y cronograma de trabajo.	APPEDIBIMI	10%
5.2. Síntesis de fundamentos y antecedentes para el programa de desarrollo profesional para docentes.	APPEDIBIMI	10.94%
5.3. Marco curricular para la capacitación y actualización docentes que incluya, como mínimo: malla curricular de áreas y competencias, contenidos (declarativos, actitudinales y procedimentales), modelo de evaluación formativa con indicadores de logro (deberá incluir autoevaluación y coevaluación), perfiles de ingreso y egreso, metodología, estrategias y herramientas curriculares.	ASORECH	14%
5.4. Dosificación curricular para los 3 años del proyecto a partir del 2025 a 2027. Desarrollar 3 talleres por año con una duración de 4 horas cada taller. Y para el año 2028, 2 talleres de seguimiento.	ASORECH	15.91%

<p>5.5. Primera versión del diseño metodológico del programa de desarrollo profesional para docentes del nivel primario de modalidad presencial, de los municipios de San Andrés Sajcabajá, Santos Tomás Chiché, Nebaj, Chajul y Cotzal del departamento de Quiché y Jocotán y Camotán del departamento de Chiquimula.</p>	<p>PRODESSA</p>	<p>20%</p>
<p>5.6. Informe de validación de expertos de la primera versión.</p>	<p>PRODESSA</p>	<p>9.15%</p>
<p>5.7. Una guía metodológica de actualización y capacitación a docentes del nivel primario de modalidad presencial debidamente validada por Dirección departamental, Save the Children, CDRO, ASCATED, ASORECH, APPEDIBIMI y PRODESSA para los municipios de San Andrés Sajcabajá, Santos Tomás Chiché, Nebaj, Chajul y Cotzal del departamento de Quiché y Jocotán y Camotán del departamento de Chiquimula.</p>	<p>PRODESSA</p>	<p>20%</p>
<p>Total</p>		<p>100%</p>

1. Condiciones técnicas y administrativas

Las actividades se desarrollarán bajo los lineamientos y acuerdos generados entre PRODESSA, APPEDIBIMI y ASORECH y el o la consultora, la revisión y aprobación de los productos requeridos serán en forma conjunta de cada entregable, buscando respetar la entrega de la información de acuerdo con el cronograma de trabajo acordado.

El personal contratado:

- 1.1. Será responsable de elaborar el diseño metodológico del plan de desarrollo profesional para docentes del nivel primario de modalidad presencial, para los municipios de San Andrés Sajcabajá, Santos Tomás Chiché, Nebaj, Chajul y Cotzal del departamento de Quiché y Jocotán y Camotán del departamento de Chiquimula.
- 1.2. Reportará las actividades previas por cada reunión y la entrega de productos finales al personal designado; incluyendo las observaciones de PRODESSA, APPEDIBIMI y ASORECH.
- 1.3. Diseñará y conducirá las actividades de validación.
- 1.4. Capacitará a los técnicos de educación del proyecto sobre la guía metodológica de formación y capacitación docentes del nivel primario de modalidad presencial de los



municipios de San Andrés Sajcabajá, Santos Tomás Chiché, Nebaj, Chajul y Cotzal del departamento de Quiché y Jocotán y Camotán del departamento de Chiquimula.

2. Perfil de las y los profesionales:

- 2.1. Profesionales individual o equipo con: Licenciatura Educación, Pedagogía, Educación Intercultural Bilingüe, o de alguna otra Ciencia Social, con estudios de maestría en educación con especificidad en Currículo.
- 2.2. Deseable con maestría, posgrado o diplomados universitarios en educación virtual y/o tecnología educativa
- 2.3. Indispensable contar con experiencia en diseño curricular, elaboración de guías metodológicas educativas.
- 2.4. Experiencia en diseño y/o implementación de programas de formación y capacitación docente.
- 2.5. Con amplio conocimiento del Sistema Educativo Nacional, del MINEDUC y del Currículo Nacional Base.
- 2.6. Con conocimientos sobre la situación educativa de las comunidades lingüísticas Ixil, K'ichee' y Ch'orti' del departamento del Quiché y Chiquimula.
- 2.7. Con conocimiento sobre educación inclusiva, intercultural y educación ambiental o cambio climático.

3. Acreditación profesional:

Los profesionales deberán demostrar su preparación académica mediante el título que los acredita, por medio de constancias y/o su experiencia a través de su hoja de vida con descripción de los trabajos previos realizados y que puedan ser comprobados.

8.1 Cualidades, habilidades y destrezas:

- a. Conocimiento en diseño curricular y elaboración de guías metodológicas.
- b. Excelente redacción de reportes e informes técnicos descriptivos.
- c. Capacidad de síntesis.
- d. Capacidad para recibir retroalimentación para mejorar los productos solicitados.
- e. Responsable de la entrega de productos en el tiempo que se solicitan de acuerdo con el cronograma general acordado con PRODESSA, APPEDIBIMI y ASORECH.
- f. Manejo de aplicaciones o plataformas virtuales para el proceso de enseñanza aprendizaje.
- g. Ética personal y profesional.

4. Condiciones de pago:

El o la aplicante debe enviar junto a su propuesta técnica su propuesta económica para el desarrollo de la presente consultoría. La propuesta técnica deberá describir como mínimo: actividades, productos, métodos, cronograma, recurso humano. Los pagos acordados se realizarán bajo la modalidad de "servicios profesionales" y se requerirá de facturas contables electrónicas para la solicitud de pagos.

5. Período de la consultoría

La presente consultoría tendrá una duración de 40 días calendario a partir de la firma del contrato.



6. Lugar de trabajo

El trabajo se realizará fuera de las instalaciones de PRODESSA, APPEDIBIMI y ASORECH. En el espacio que él o la consultora disponga para ello. Se privilegiará el uso de reuniones virtuales para el desarrollo de las actividades y la comunicación con los contratantes. Los productos finales, incluyendo las observaciones de PRODESSA, APPEDIBIMI y ASORECH se entregarán vía correo electrónico e impresa en las oficinas de las tres organizaciones (podrá enviarse vía empresa de paquetería).

La capacitación a los técnicos de educación sobre la guía metodológica de formación docente del nivel primario deberá realizarse de manera presencial, en Guatemala, o de forma virtual (a convenir), y los gastos serán cubiertos por las organizaciones implementadoras.

7. Sobre el uso del material:

Los productos de la consultoría serán propiedad de PRODESSA, APPEDIBIMI y ASORECH y otros efectos se celebrará el contrato legal correspondiente.

8. Requisitos para aplicar a la consultoría:

Documentos a presentar

- 8.1. Carta de interés para participar en el proceso.
- 8.2. Propuesta técnica y económica para el desarrollo de la consultoría, tomando en consideración los anexos, mínimos para el diseño del programa de desarrollo profesional docente, Nota de orientación estratégica sobre los profesores, así como el contenido de estos TdR.

Documentos personales:

- 8.3. Hoja de vida actualizada resaltando las experiencias en diseño y desarrollo curricular.
- 8.4. Documento Personal de Identificación -DPI-
- 8.5. Constancias (diplomas, certificaciones, etc.) que acrediten su formación académica.
- 8.6. Proforma de factura contable.
- 8.7. RTU actualizado.
- 8.8. Constancia de Registro Nacional de Agresores Sexuales – RENAS actualizada
- 8.9. Antecedentes penales y policíacos actualizados
- 8.10. Solvencia fiscal vigente

Remitir la documentación al correo electrónico: coordinacion.quiche@prodessa.edu.gt con copia a: appedibimi@yahoo.com y compras.contrataciones@asorech.com

La última fecha para enviar la documentación es el 14 de octubre del 2024. Colocar en asunto: **Diseño metodológico del programa de desarrollo profesional para docentes del nivel primario de modalidad presencial.**



Mínimos para el programa de desarrollo profesional docente

Considerando las bases fundamentales de los enfoques comunes que se trabajarán, así como las herramientas y estrategias que se utilizarán para la formación docente, se presentan los siguientes lineamientos mínimos. Estos servirán como base para la elaboración del diseño del plan de formación.

El programa se diseñará para todos los años del proyecto. Se implementará a través de comunidades de aprendizaje:

Es la reunión de docentes y directores para aprender y reflexionar juntos a partir del intercambio de experiencias y conocimientos en un proceso colaborativo continuo sobre el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.

Considerando los principios Curriculares y pedagógicos del CNB, el programa debe tener un fundamento constructivista social. Se deben definir competencias, indicadores de logro y contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales).

Se fomentará la autoevaluación y la coevaluación (para trabajo cooperativo). Se privilegiará la evaluación formativa. Deben crearse formatos comunes para facilitar y garantizar su aplicación.

Se modelará el uso de metodologías innovadoras de enseñanza-aprendizaje y el uso de técnicas e instrumentos de observación y evaluación formativa.

Se promoverá la elaboración de materiales y recursos didácticos para los temas que se trabajen.

Debe integrar desde su inicio, contenidos de las siguientes áreas temáticas. A manera de ejemplo, se listan algunos de los contenidos que deberá contener.

1. Currículo y planificación:

Currículo por competencias	Calidad educativa	Niveles de pensamiento: Taxonomía de Marzano Taxonomía de Bloom mejorada
Constructivismo	Componentes curriculares (competencias, indicadores de logro, contenidos procedimentales, actitudinales y declarativos)	Planificación: tipos, beneficios, formatos
Pasos para preparar una clase y a los estudiantes	Actividades de construcción	Metodologías innovadoras: aprendizaje por experiencia, aprendizaje por proyectos, aula invertida, trabajo colaborativo, gamificación, Etc.

2. Aprendizaje socioemocional:

5 áreas de bienestar	Componentes de aprendizaje socioemocional según Casel.	Mentalidad de crecimiento
Atención plena	Estrategias de Aprendizajes socioemocional para docentes	Estrategias de Aprendizajes socioemocional para estudiantes
Reconocimiento a los directores	Liderazgo e identidad de los docentes	

3. Tecnología educativa:

Beneficios y funciones	Herramientas y metodologías	Open Software: ejemplos, criterios para seleccionar softwares/aplicaciones libres, gratis
Estrategias para vincular la tecnología con el CNB y el currículo maya	Tecnología educativa para la enseñanza de la lectura, escritura y matemática	Valores y éticas en el uso de la tecnología

4. Lectoescritura:

Proceso de aprendizaje de la	Escritura, tipos y niveles.	Lenguaje oral
------------------------------	-----------------------------	---------------

lectura.		
Seis habilidades lectoras: Conocimiento alfabético, Conciencia fonológica, vocabulario, comprensión, fluidez, pensamiento crítico y el bilingüismo.	Lectura y escritura en el idioma materno	Metodologías y herramientas de enseñanza de la lectoescritura
Inclusión con la adaptación de materiales.		

5. Matemática:

El proceso de aprendizaje de la matemática	Geometría	Medición
Los números y las operaciones	Matemática maya	Metodologías y herramientas de enseñanza de la matemática
Pensamiento lógico		

6. Inclusión (y los que indique ASCATED):

Política de inclusión	El rol del docente en la inclusión	Adecuaciones curriculares
-----------------------	------------------------------------	---------------------------

7. Evaluación:

Tipos de evaluación: según el tiempo o motivo (diagnóstica, formativa, sumativa), según el agente (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación)	Evaluación formativa	Instrumentos de evaluación: test, pruebas objetivas, guías de observación, portafolio,
Funciones de la evaluación	Investigación-acción	Retroalimentación y entrega de resultados

8. Cambio climático (y los que indique CDRO)

Definición, causas y consecuencias del cambio climático	Prevención y gestión del riesgo por cambio climático	Prevención de riesgos a la salud por cambios climáticos en los centros del Sistema Educativo Nacional
---	--	---

9. Escuelas seguras



Concienciación sobre la violencia, prevención y respuesta	Equidad de género	Disciplina positiva
Gestión del riesgo	Resolución de conflictos	Guía para la Gestión Integral del Riesgo y Desastres para la Seguridad Escolar en el Sistema Educativo Nacional
Comité Escolar de Gestión de Riesgos CEGR-	Definición y funciones de la CONRED	Planificación de la protección y atención de personas con discapacidad en emergencias
Enseñar a los docentes a ser gestores.		

ANEXO 1

Traducción automática de documento: Nota de orientación estratégica sobre los profesores

Norad Agencia Noruega de Cooperación para el
Desarrollo Dirección postal: P.O. Box 1303 Vika 0112
Oslo

Dirección de la oficina: Bygdøy Allé 2,
Oslo, Noruega Tel: +47 23 98 00 00 / Fax:
+47 23 98 00 99

www.norad.no / postmottak@norad.no

ISBN: 978-82-8369-104-7

ISSN: 1502-2528

Foto de portada de Thomas T en Unsplash



Nota de orientación estratégica para aumentar los esfuerzos y mejorar la coherencia en el apoyo de Norad a la calidad a través de un mayor enfoque en los docentes (versión final de 2021)

1. Introducción

El propósito de esta nota de orientación es mejorar el diálogo estratégico con los socios en torno a los problemas de los docentes en los programas educativos apoyados por Noruega, y ayudar a promover inversiones más coherentes y un seguimiento de los componentes de los docentes como medio para mejorar la calidad y el aprendizaje. Se hace especial hincapié en llegar a los más marginados. El principal público al que se dirige la nota de orientación estratégica es el personal que gestiona o apoya parte de los esfuerzos noruegos de educación para el desarrollo, incluidos los asesores de Norad, así como el personal de las embajadas y del Ministerio de Asuntos Exteriores.

El objetivo general de las inversiones noruegas en cuestiones relacionadas con los docentes como parte de los programas educativos es contribuir al ODS 4, y concretamente al ODS 4.c, como medio para alcanzar las metas de los ODS 4.1 a 4.7.

ODS 4.c: De aquí a 2030, aumentar sustancialmente la oferta de docentes cualificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

El alcance de esta nota se centra principalmente en los docentes que trabajan en la educación básica: en las escuelas primarias y en el primer ciclo de secundaria. También abarca a los educadores que trabajan en la Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP). La política reconoce que algunos de los más marginados asisten a la educación básica no formal o alternativa. La gestión de los docentes en la educación no formal no se aborda específicamente en esta estrategia. Sin embargo, se aspira a que todos los docentes, incluidos los que trabajan fuera del sistema escolar formal, estén cualificados, y los principios esbozados en esta estrategia también serán pertinentes para los docentes de la educación no formal. Además, este documento reconoce que las lecciones valiosas del sector no formal pueden ser útiles para informar las estrategias de los docentes en el sector formal. Otras funciones del personal educativo también pueden ser importantes para garantizar la inclusión y el bienestar de los educandos y proporcionar un apoyo vital a los docentes.

La parte principal de la orientación estratégica son los dos capítulos siguientes: en el capítulo 2 se resumen los datos sobre los mejores enfoques para mejorar la enseñanza y el discurso relacionado con los estándares normativos en la gestión docente; y en el capítulo 3 se esbozan las prioridades de



las políticas noruegas, con indicaciones de los problemas que Norad puede plantear a sus asociados para aumentar la eficacia y fortalecer los componentes relacionados con los docentes en los programas e iniciativas que reciben apoyo. Además, en una nota separada se señalan algunos posibles puntos de entrada para el diálogo estratégico con los asociados en torno a las prioridades y el propósito de este diálogo. Como parte del proceso para llegar a esta nota de orientación estratégica, se elaboraron varias notas de referencia, entre ellas una sobre la participación de los docentes en los programas actuales apoyados por Norad, y otra sobre la forma en que los docentes participan en las estrategias de otros donantes.

Antes del cierre de las escuelas por la COVID-19, más de la mitad de los niños y jóvenes del mundo no alcanzaban las competencias mínimas en lectura y matemáticas, dos tercios de ellos a pesar de estar en la escuela.¹ En los países de bajos ingresos, solo el 10% de los niños había aprendido a leer textos básicos a la edad de 10 años.² La creciente evidencia sobre el aprendizaje, y la falta de aprendizaje, llevó a acuñar la palabra "Crisis Global de Aprendizaje".

A medida que se hicieron más evidentes las vastas ramificaciones del cierre de escuelas debido a la COVID-19, hubo indicios de que la pérdida de aprendizaje resultante de la pandemia sería significativa. A nivel mundial, el 90 por ciento de los niños y jóvenes vieron interrumpida su educación debido a la COVID-19.³ Las desigualdades de aprendizaje preexistentes se vieron amplificadas por la crisis, ya que los más marginados, especialmente las niñas, carecían de acceso a las tecnologías de educación a distancia y al apoyo para el aprendizaje de adultos alfabetizados en el hogar.⁴ La brecha digital es más aguda en los países de bajos ingresos. Pero también hay indicios de que centrar los esfuerzos en fortalecer la enseñanza de calidad cuando las escuelas vuelvan a abrir podría mitigar la pérdida de aprendizaje y ofrecen potencial para "Reconstruir Mejor".⁵

Es aún más importante apoyar a los docentes y comprender cuál es la mejor manera de prepararlos para una situación en la que las escuelas podrían tener que ser mucho más flexibles en cuanto a su funcionamiento y en la que el aprendizaje debe continuar a pesar de diversas limitaciones.⁶ Además, preparar a los docentes en el uso de diversos enfoques de aprendizaje a distancia requiere más atención que en el pasado, y preparar a los docentes para llegar a los más marginados es crucial, ya que la inequidad ha aumentado con la COVID-

19.7 Los datos anecdóticos también sugieren un aumento del reconocimiento del papel fundamental que desempeñan los docentes durante el cierre de las escuelas.

La evidencia señala a los maestros como el factor más importante a nivel escolar que afecta el rendimiento de los estudiantes.⁸ La enseñanza de alta calidad puede tener un impacto en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes a largo plazo, y también mejorar la equidad.⁹

Cifras principales sobre el estado mundial de las cualificaciones y la formación de los docentes

Según las estadísticas mundiales de 2019, el 81% de los docentes de primaria y el 78% de los de secundaria tenían las cualificaciones mínimas requeridas.¹⁰ Las tasas de cualificación de los docentes fueron más bajas en el África Subsahariana, donde solo el 65% de los docentes de primaria y el 51% de los de secundaria estaban cualificados. En Madagascar, por ejemplo, solo el 15% de los docentes estaban cualificados.

¹ Basado en cifras de 2015 de la UNESCO: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/goal-04/>

² Salvemos nuestro futuro (2020) Evitar una catástrofe educativa para los niños del mundo

³ Ibíd.



⁴ *Ibíd.*, véase también Naylor, R. Gorgen, K (2020) Overview of emerging country-level response to providing educational continuity under COVID-19. ¿Cuáles son las lecciones aprendidas del apoyo a la educación de las niñas marginadas que podrían ser pertinentes para las respuestas de la tecnología educativa a la COVID-19 en los países de ingresos bajos y medios?

⁵ Banerji, R (2020) "Pérdida" de aprendizaje y "ganancia" de aprendizaje en los años de escuela primaria. ¿Qué sabemos de la India que pueda ayudarnos a pensar en el futuro en la crisis de la COVID-19? Serie RISE insight <https://riseprogramme.org/publications/learning-loss-and-learning-gain-primary-school-years-what-do-we-sabe-que-puede-ayudarnos->

⁶ Véase, por ejemplo, McAleavy, T. (2020) Learning Renewed. Fideicomiso para el Desarrollo de la Educación <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/commentary/learning-renewed-a-manera-segura-de-reabrir-las-escuelas-en-t>

⁷ [first_brief_kix_covid-19_observatory.pdf \(adeanet.org\)](#)

⁸ Comisión de Educación (2019) Transformar la fuerza laboral educativa: equipos de aprendizaje para una generación que aprende. La Comisión de Educación; Nueva York.

⁹ *Ibíd.*

¹⁰ Hoja informativa del Día Mundial de los Docentes 2020

En el África subsahariana había 58 estudiantes de primaria por cada maestro capacitado, y 43 estudiantes por maestro capacitado en el nivel secundario.

En los países de la OCDE, solo una minoría de docentes (43%) declaró sentirse preparado para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza. Es probable que esta proporción sea mucho menor en los contextos de los países en desarrollo.

El 61% de los países afirmaron impartir formación a los docentes en materia de inclusión. Los países del África subsahariana y de Asia central y meridional son los menos propensos a impartir ese tipo de formación.

2. Nuevas evidencias y discursos sobre "lo que funciona" en las políticas docentes

Existe una sólida base de evidencia que indica que el maestro es el determinante más significativo a nivel escolar de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.¹¹ Pero la evidencia sobre *cómo* los sistemas pueden mejorar la calidad y la eficacia de su fuerza laboral docente es mucho menos clara.¹² Como se ha señalado en varios exámenes, no existen "soluciones mágicas",¹³ y la eficacia e idoneidad de cualquier intervención dependerán del estado actual del sistema educativo.¹⁴ Además de una comprensión técnica de lo que funciona a nivel de proyecto, los responsables de la formulación de políticas deben considerar cómo estas estrategias pueden integrarse y ampliarse en reformas a nivel de sistema, teniendo en cuenta las consideraciones políticas y normativas, así como otras cuestiones contextuales.

Sobre la base de una serie de exámenes mundiales recientes, en esta sección se resumen algunos de los datos existentes sobre políticas docentes eficaces e intervenciones específicas en la gestión docente y otras cuestiones relacionadas con los docentes. También se analiza el discurso actual sobre



cuestiones políticas y normativas en la formulación de políticas docentes y las limitaciones de la base empírica existente.

Limitaciones de la base empírica para la formulación de políticas docentes

Lo ideal sería que las revisiones sistemáticas y rigurosas ofrecieran a los responsables de la formulación de políticas un resumen claro de "lo que funciona". Sin embargo, una limitación común de las revisiones sistemáticas y, en menor medida, de las revisiones rigurosas, es que priorizan la evidencia cuantitativa de los diseños de investigación experimentales (como los ensayos controlados aleatorios) y cuasiexperimentales, sobre la evidencia más cualitativa y observacional. Esto tiende a sesgar los hallazgos hacia intervenciones que pueden evaluarse más fácilmente a través de un diseño de investigación experimental. Esto favorece la evidencia de las intervenciones de tipo proyecto sobre la reforma de todo el sistema. Favorece las intervenciones que dan un rápido aumento de los resultados observables, en lugar de obtener beneficios más sostenibles a largo plazo.

Una limitación adicional de los hallazgos de las revisiones sistemáticas es que a veces se aplican sin prestar suficiente atención a los factores contextuales que contribuyeron al éxito o la ineficacia de un estudio.

¹¹ Véase, por ejemplo, The Education Commission (2019) Transforming the education workforce: learning teams for a learning generation. La Comisión de Educación; Nueva York

¹² Panel Asesor de Evidencia Educativa Mundial (2020) Enfoques rentables para mejorar el aprendizaje global. <https://live.worldbank.org/smart-buys>

¹³ Véase, por ejemplo: Snilstveit, B., Stevenson, J., Phillips, D., Vojtkova, M., Gallagher, E., Schmidt, T., Jobse, H., Geleen, M., & Grazia Pastorello, M. (2015). Intervenciones para mejorar los resultados del aprendizaje y el acceso a la educación en los países de ingresos bajos y medianos: una revisión sistemática. Iniciativa Internacional para la Evaluación de Impacto (3ie).

¹⁴ Mourshed, M. Barber, M. y Chijoke, C. 2010 "Cómo los sistemas escolares más mejorados del mundo siguen mejorando". Washington D. C.: McKinsey

Intervención particular. Se necesitan métodos cualitativos y enfoques críticos para complementar más evidencia cuantitativa para comprender qué funciona, para quién y en qué circunstancias.

Las revisiones sistemáticas requieren resultados cuantitativos comunes, y las puntuaciones de las evaluaciones de lectoescritura y aritmética se convierten en los indicadores predominantes de la calidad de la educación utilizados. Rara vez proporcionan información sobre lo que funciona para mejorar otros aspectos de la calidad, como las habilidades no cognitivas, la inclusión y el bienestar de los estudiantes. Esta orientación estratégica reconoce que, para proporcionar una educación inclusiva y de calidad, los docentes deben ser capaces de desarrollar en los educandos un amplio conjunto de competencias, incluidas las competencias del siglo XXI y las competencias para el desarrollo sostenible (véase la meta 4.7 de los ODS). A nivel mundial se están recopilando nuevas medidas comparables a nivel internacional de las competencias, como las competencias en TIC y los conocimientos de ciencias ambientales y geociencias, pero los datos siguen siendo limitados.¹⁵ . Las habilidades no cognitivas, como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la aceptación y la



comprensión de la diversidad, son más difíciles de medir.¹⁶ Además, requiere que los maestros sean capaces de crear un ambiente seguro e inclusivo en el aula, donde se respeten las contribuciones de cada niño y se satisfagan sus necesidades individuales de aprendizaje. Estos otros resultados deseados de la educación y el aprendizaje también deben tenerse en cuenta.

Las revisiones sistemáticas tienden a favorecer la evidencia de contextos en los que es más fácil realizar investigación experimental, con la evidencia en contextos de países en desarrollo a menudo dominada por estudios de países de ingresos medios relativamente estables como Brasil, Kenia, India y Sudáfrica, y la evidencia de contextos de bajos ingresos y afectados por crisis subrepresentada.

Dadas las limitaciones de la base de evidencia cubierta por las revisiones sistemáticas y rigurosas de la evidencia, esta sección también incluye evidencia de revisiones globales más centradas en las políticas y menos rigurosas,¹⁷ junto con un discurso más normativo.

Reforma de las políticas y los sistemas docentes

El ODS 4.c articula un compromiso mundial para aumentar la oferta de docentes cualificados. Sin embargo, para que esto se traduzca en mejoras en la calidad y la disponibilidad de la educación, los responsables de la formulación de políticas deben ir más allá de un enfoque limitado en la oferta de docentes calificados. Esta es también la dirección de la Declaración de Incheon y del Marco de Acción Educación 2030.¹⁸ La reforma de las políticas y la planificación también deberían considerar si:

- los sistemas de formación y acreditación garantizan que los docentes cualificados tengan las habilidades y competencias necesarias para enseñar de forma eficaz e inclusiva;
- La contratación de docentes se basa en las cualificaciones;
- La distribución de los docentes es equitativa;
- Las condiciones de trabajo y empleo de los docentes les motivan y les permiten poner en práctica sus competencias, y
- Los docentes cualificados reciben oportunidades de desarrollo profesional continuo para refrescar, actualizar y mejorar sus competencias.

¹⁵ Véase data.uis.unesco.org

¹⁶ Para una lista completa de las habilidades del siglo XXI, véase Joynes, C., Rossignoli, S., & Fenyiwa Amonoo-Kuofi, E. (2019). 21st Century Skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts (Informe de K4D Helpdesk). Brighton, Reino Unido: Instituto de Estudios del Desarrollo
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5d71187ce5274a097c07b985/21st_century.pdf

¹⁷ Salvemos nuestro futuro (2020) Evitar una catástrofe educativa para los niños del mundo.

¹⁸ UNESCO (2016). ODS 4-Educación 2030, Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Aplicación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

A fin de ser escalables y sostenibles, las intervenciones y reformas que busquen abordar cualquiera de los aspectos anteriores deben integrarse en los procesos de reforma del sistema educativo,¹⁹ idealmente mediante el desarrollo de políticas docentes claras y coherentes y su inclusión en ellas. La Guía de Desarrollo de Políticas Docentes del Grupo de Trabajo *sobre Docentes20* destaca la necesidad de elaborar políticas docentes integrales que estén en consonancia con la política educativa general, así como con otras prioridades y políticas nacionales. Presenta una herramienta integral basada en evidencia que comprende nueve dimensiones interrelacionadas que los países pueden



utilizar para desarrollar su política nacional de docentes, con principios y enfoques detallados para contextualizar, secuenciar e implementar reformas de las políticas nacionales de docentes.

Gráfico 1: Dimensiones de la política docente identificadas por el Equipo de Trabajo Internacional de la UNESCO sobre Docentes para la Educación 2030

Contratación y retención de docentes	Estructuras/trayectorias profesionales	Normas docentes
Formación docente (inicial y continua)	Empleo y condiciones de trabajo de los docentes	Rendición de cuentas de los docentes
Despliegue	Recompensa al profesor y remuneración	Gobernanza escolar

Compromiso político con la mejora del aprendizaje para todos y con los docentes como agentes clave del cambio.

Las intervenciones basadas en la evidencia, diseñadas para mejorar el aprendizaje para todos, son difíciles de integrar en la reforma de sistemas en contextos donde hay una falta de alineación del sistema, junto con el compromiso político con el aprendizaje equitativo.²¹ Individuos o grupos poderosos pueden comprometer reformas para hacerlas servir a sus propios intereses personales o políticos.²² Una reforma sostenida del sistema requiere un alto nivel de identificación y compromiso con la reforma,²³ no sólo por parte de los ministros de educación, sino también de los jefes de gobierno.²⁴ Incluso cuando los países ponen en marcha políticas integrales de docentes, a menudo no tienen la capacidad ni los recursos para implementarlas. Desafortunadamente, varios sistemas educativos en países de ingresos bajos y medianos se centran en proporcionar un nivel muy alto de educación para una minoría de élites y personas de alto rendimiento. Esto puede ocurrir a expensas del aprendizaje de la mayoría de los niños.²⁵ Individuos o grupos poderosos pueden comprometer las reformas para hacerlas servir a sus propios intereses personales o políticos.²⁶ La comunidad internacional puede apoyar la sostenibilidad de las reformas atraer a los líderes de la reforma a comisiones de alta visibilidad o paneles de expertos a nivel mundial y proporcionar redes e intercambio de conocimientos a nivel regional e internacional.²⁷



¹⁹ Aslam, Monazza y Shenila Rawal (ÓPERA). 2019. "Economía política de la fuerza laboral educativa". Documento de referencia para la transformación de la fuerza laboral de la educación: equipos de aprendizaje para una generación que aprende. Nueva York: Comisión de Educación.

²⁰ Equipo de Trabajo Internacional de la UNESCO sobre Docentes para la Educación 2030 (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*.

París: UNESCO.

²¹ Panel Asesor Global de Evidencia Educativa (2020)

²² Véase el capítulo 10 del Banco Mundial (2018). "Aprender a hacer realidad la promesa de la educación. Informe sobre el desarrollo mundial 2018. Un informe emblemático del Grupo Banco Mundial. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

²³ Aslam, Monazza y Shenila Rawal (ÓPERA). 2019. "Economía política de la fuerza laboral educativa". Documento de referencia para la transformación de la fuerza laboral de la educación: equipos de aprendizaje para una generación que aprende. Nueva York: Comisión de Educación.

²⁴ Panel Asesor Global de Evidencia Educativa (2020)

²⁵ Panel Asesor Global de Evidencia Educativa (2020)

²⁶ Véase el capítulo 10 del Banco Mundial (2018). "Aprender a hacer realidad la promesa de la educación. Informe sobre el desarrollo mundial 2018. Un informe emblemático del Grupo Banco Mundial. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

Para el éxito de cualquier reforma de la política educativa es fundamental reconocer a los docentes como agentes de cambio, aprovechando sus conocimientos, experiencia y motivación, y alentarlos a impulsar un cambio progresivo. Los docentes y los sindicatos de docentes pueden actuar como campeones de las reformas cuando participan en el desarrollo de las políticas educativas desde la conceptualización y a lo largo de todo el proceso. Involucrar a los docentes y sus sindicatos en los procesos de diálogo social en una etapa temprana de la formulación de políticas puede ayudar a generar confianza, aceptación y una implementación exitosa.²⁸ La implementación efectiva requiere una implementación gradual y una adaptación iterativa basada en el seguimiento y la retroalimentación de los docentes y otras partes interesadas que implementan la reforma.²⁹

El libro blanco "Salvemos nuestro futuro"³⁰ hace hincapié en la necesidad de involucrar a los docentes en los procesos de toma de decisiones desde una perspectiva basada en los derechos, y de garantizar que los conocimientos y la experiencia de los docentes se utilicen para informar el diseño y la implementación de la reforma educativa. Esta es también una posición que la Internacional de la Educación ha defendido durante mucho tiempo. También hay pruebas emergentes de que dar voz a los docentes y a los directores de las escuelas en las reformas de las políticas se asocia con una mayor motivación profesional y una aplicación satisfactoria.³¹

Selección y contratación de docentes. Entre los países de ingresos altos, los que tienen los sistemas educativos de mayor rendimiento tienden a tener procesos de contratación de docentes muy selectivos.³² Hay muy poca evidencia sólida de estudios experimentales sobre estrategias efectivas para la selección de docentes en países de ingresos bajos y medianos.³³ El simple hecho de aumentar los requisitos de cualificación académica para acceder a la docencia puede ser contraproducente si el número de candidatos potenciales es demasiado limitado.³⁴

Un primer paso fundamental para mejorar los procesos de contratación de docentes es garantizar que se basen en normas claras y transparentes y en el mérito, y no en el nepotismo, el clientelismo o la política.³⁵ Las cualificaciones son el indicador de mérito más utilizado en la selección de docentes y es el mejor indicador que tenemos actualmente, pero cuando existe una regulación y un control de calidad débiles de los organismos certificadores, las cualificaciones por sí solas pueden no ser una garantía de las competencias de un candidato en habilidades básicas y conocimientos docentes básicos.³⁶ La evidencia de México indica que exigir a los candidatos que completen una



prueba puede ser eficaz para mejorar las competencias de los seleccionados.³⁷

Contratar a nuevos docentes con contratos de prueba, y hacer que el contrato sea permanente solo sobre la base del rendimiento durante el primer año, podría ayudar a seleccionar a los calificados, pero de bajo rendimiento docentes³⁸ y se ha comprobado que es eficaz en Kenia.³⁹ Sin embargo, las autoridades pueden abusar de él, por lo que debe considerarse cuidadosamente.

²⁷ Aslam y Rawal (2019)

²⁸ Véase el capítulo 11 del Banco Mundial (2018).

²⁹ Aslam y Rawal (2019) y capítulo 11 del Banco Mundial (2018).

³⁰ Salvemos nuestro futuro (2020) Evitar una catástrofe educativa para los niños del mundo.

³¹ Naylor et al. (2019)

³² Naylor, R, Jones, C. y Boateng, P. (2019). "Fortalecimiento de la fuerza laboral de la educación". Documento de referencia para la transformación de la fuerza laboral de la educación: equipos de aprendizaje para una generación que aprende. Nueva York: Comisión de Educación

³³ Panel Asesor Global de Evidencia Educativa (2020)

³⁴ Naylor et al. (2019)

³⁵ Panel Asesor Global de Evidencia Educativa (2020)

³⁶ Naylor et al. (2019)

³⁷ Panel Asesor Global de Evidencia Educativa (2020)

La selección de los docentes debe representar la diversidad de la población, incluidas las etnias y el género.⁴⁰ Por ejemplo, en una sociedad plurilingüe en la que se imparte la enseñanza basada en la lengua materna o la educación bilingüe o plurilingüe, es importante que el profesor pueda hablar la lengua materna de los alumnos, especialmente en los grados inferiores.⁴¹ En términos de género, a nivel mundial la mayoría de los docentes de primaria son mujeres (67%). Sin embargo, en los países de bajos ingresos, las mujeres están infrarrepresentadas en la fuerza laboral de docentes de primaria (42%) y a menudo se concentran en los centros urbanos, lo que significa que a menudo hay escasez de maestras en las zonas rurales y desatendidas.⁴² En el nivel secundario, solo una cuarta parte (25%) de los docentes de los países de bajos ingresos son mujeres.⁴³ Incluso en los casos en que las mujeres constituyen la mayoría de los docentes, a menudo están infrarrepresentadas en los niveles de dirección escolar.

Formación inicial del profesorado.⁴⁴ La evidencia sobre la formación de docentes en educación básica formal en contextos de ingresos bajos y medios indica que los programas efectivos de formación inicial de docentes (ITT) deben hacer lo siguiente:⁴⁵

- Asegurarse de que los estudiantes tengan un sólido conocimiento de la materia y pedagógico/método, a través de pruebas y apoyo adicional cuando sea necesario.
- Incluir una cantidad significativa de práctica docente escolar a lo largo del curso.
- Alinearse con el currículo que se va a enseñar y el contexto.
- Garantizar que los cursos sean inclusivos en términos de accesibilidad de los alumnos, contenido de los cursos y formación de docentes (por ejemplo, incluir modalidades a distancia, hacer que los cursos sean accesibles para grupos infrarrepresentados, como las personas con discapacidad, incluir formación sobre inclusión, dar a los estudiantes oportunidades de interactuar con personas con discapacidad)
- Asegurar que los formadores de docentes tengan experiencia escolar relevante. (Por ejemplo, los educadores de maestros de escuela primaria deben tener experiencia en la enseñanza primaria).



El aumento de la duración o el nivel (por ejemplo, de diploma a grado) de los cursos de formación docente certificada no conduce necesariamente a una mejor enseñanza, pero suele ser un elemento necesario.⁴⁶ Algunos cursos de ITT, particularmente en contextos de crisis o desplazamiento forzado, pueden ser demasiado cortos, durar solo unos pocos días o semanas.⁴⁷ Las vías de formación aceleradas, cuando se combinan con criterios de ingreso académico bajos, pueden tener consecuencias negativas a largo plazo para la calidad y la condición profesional de los docentes.⁴⁸

Las competencias pedagógicas y didácticas también son claramente importantes, pero más difíciles de medir. La formación en habilidades pedagógicas se imparte de forma más eficaz con un alto nivel de práctica integrada a lo largo de todo el curso de formación. Es necesario desarrollar el conocimiento pedagógico de los contenidos, es decir, las técnicas pedagógicas específicas necesarias para la enseñanza eficaz de materias específicas, junto con competencias pedagógicas más genéricas.

³⁸ Naylor et al. (2019)

³⁹ Panel Asesor Global de Evidencia Educativa (2020)

⁴⁰ Naylor et al. (2019)

⁴¹ UNESCO (2016) Si no entiendes, ¿cómo puedes aprender? Política del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo Documento 24, febrero de 2016. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>

⁴² Datos de 2020 de <http://data.uis.unesco.org/>

⁴³ Estimación del IEU para 2019 a partir de <http://data.uis.unesco.org/> (no se dispone de datos de 2020)

⁴⁴ Nótese también que la Internacional de la Educación y la UNESCO han desarrollado un marco global de estándares de enseñanza profesional, véase https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei-unesco_framework?fr=sYQ5MDQxMzY3Ng

⁴⁵ Naylor et al. (2019)

⁴⁶ *Ibíd.*

⁴⁷ Richardson, E., MacEwan, L. y Naylor, R. (2018). Profesores de refugiados: una revisión de la literatura. Lectura: Fondo Fiduciario para el Desarrollo de la Educación y el IPE UNESCO

⁴⁸ Baylor et al. (2019)

A pesar de la falta de evidencia, se debe prestar atención a la pedagogía junto con el conocimiento de la materia. Uno sin el otro, especialmente en entornos de bajos recursos, no será suficiente. Los cursos de formación inicial del profesorado tienden a suponer que los estudiantes de los programas de formación inicial del profesorado tienen competencias básicas y conocimientos del contenido de la materia (incluyendo la alfabetización, la aritmética y la fluidez en el idioma de instrucción) y, por lo tanto, no se centran en el desarrollo de estas habilidades. Sin embargo, los bajos criterios de admisión y/o la escasez de candidatos bien formados a los programas de formación inicial del profesorado pueden significar que es necesario desarrollar las competencias de los docentes en estas áreas.

Los docentes deben estar dotados de competencias y habilidades y conocimientos en materia de TIC para impartir educación utilizando la tecnología. Dado que estas aptitudes deben desarrollarse con el rápido desarrollo de la tecnología, es necesario incluirlas tanto en la formación previa al empleo como en los cursos de desarrollo profesional (véase más adelante). Los docentes necesitan cada vez más estas habilidades como parte de la enseñanza normal en el aula, a medida que el hardware y la infraestructura de las TIC están más disponibles. Sin embargo, como ha demostrado la crisis de la COVID-19, dotar a los docentes de estas competencias puede ayudar a aumentar la resiliencia de los sistemas educativos al permitir que los docentes sigan enseñando a distancia cuando las escuelas cierran.

Además de equipar a los docentes para impartir el currículo académico de manera eficaz, la



formación inicial de los docentes y el desarrollo profesional continuo deben garantizar que los docentes desarrollen y comprendan las normas éticas de la profesión⁴⁹ junto con las técnicas necesarias para poner en práctica dichas normas. Por ejemplo, el uso de castigos corporales en las escuelas viola las normas de protección de la infancia. Se asocia con un menor rendimiento académico, un desarrollo cognitivo más lento, problemas de comportamiento y absentismo y abandono escolar.⁵⁰ Sin embargo, el castigo corporal sigue prevaleciendo en varias regiones del mundo, incluidos países donde tales prácticas están prohibidas por ley.⁵¹ La base empírica sobre cómo reducir la violencia en las escuelas es limitada, aunque hay algunos estudios que indican que la formación y el asesoramiento de los docentes pueden reducir la violencia de los docentes.⁵² Del mismo modo, en algunos países prevalece la violencia de género relacionada con la escuela, incluida la negociación de sexo a cambio de calificaciones.⁵³ Una síntesis de UNESCO⁵⁴ de estudios de caso de 8 países⁵⁵ con un historial comprobado de reducción o mantenimiento de bajos niveles de violencia escolar (incluida la violencia de género), concluyó que la disciplina positiva, incluido el fortalecimiento de las habilidades de los docentes en la gestión del aula, junto con las habilidades para prevenir y responder a la violencia y el acoso escolares, debe incorporarse en la formación de los docentes.

Gestión de docentes no cualificados

Muchos sistemas educativos incluyen una gran proporción de docentes no cualificados (o poco cualificados) y no formados entre sus dotaciones de personal. El Instituto de Estadística de la UNESCO estima que alrededor de una cuarta parte de los docentes de primaria en los países de bajos ingresos no reúnen las cualificaciones mínimas requeridas, y en algunos países (por ejemplo, Madagascar) la mayoría de los docentes no están cualificados.⁵⁶ En algunos casos, estos docentes han sido incluidos en la nómina nacional de docentes. En otros casos, estos maestros son pagados por las escuelas, pero a veces financiados indirectamente por el gobierno a través de subvenciones escolares. En algunos países, especialmente en África Occidental y Central, una gran proporción de los docentes del sector público son docentes contratados. Por lo general, tienen una menor cualificaciones iniciales y recibir menos oportunidades de desarrollo profesional continuo.⁵⁷ Los gobiernos con un gran número de docentes no cualificados en la fuerza de trabajo deben considerar la manera de mejorar las competencias de esos docentes para que puedan obtener una cualificación. Los docentes no cualificados que no quieren o no puedan alcanzar las cualificaciones mínimas deben ser expulsados del sistema o asignados a funciones alternativas de asistente docente.

⁴⁹ Véase la Declaración de la IE sobre la Ética Profesional Declaración de [la IE sobre la Ética Profesional \(ei-ie.org\)](http://www.ie-ethics.org/)

⁵⁰ <http://endcorporalpunishment.org/wp-content/uploads/research/Research-effects-summary-2016-06.pdf>

⁵¹ <https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/UNESCO%20Behind%20the%20Numbers.pdf>

⁵² Panel Asesor Mundial de Evidencia Educativa (2020),

⁵³ UNESCO (2020) Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Informe de Género. Una nueva generación: 25 años de esfuerzos por la igualdad de género en la educación. París, UNESCO

⁵⁴ <https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/UNESCO%20Behind%20the%20Numbers.pdf>

⁵⁵ Esuatini, Italia, Jamaica, Líbano, Países Bajos, República de Corea, Suecia y Uruguay.

⁵⁶ Estimaciones del IEU para 2017, datos extraídos de <http://data.uis.unesco.org/>

Un examen de las estrategias para mejorar el rendimiento de estos docentes concluyó que no se había demostrado que ninguna estrategia mejorara directamente el rendimiento. Sin embargo, una combinación de talleres de capacitación, estudio independiente y apoyo en el aula por parte de un mentor, seguido de actividades estructuradas de aprendizaje entre pares (en la escuela o en grupos escolares) tuvieron éxito.⁵⁸



El desarrollo profesional de los docentes y el apoyo pedagógico son necesarios para mejorar la calidad de la enseñanza, pero la base empírica sobre cómo los programas de formación continua de los docentes pueden impartirse de manera rentable en contextos de ingresos bajos y medianos es limitada e incoherente. Lo que es evidente es que la formación generalizada, fuera de la oficina, puntual y excesivamente teórica no es rentable.⁵⁹ La formación en el empleo puede ser eficaz cuando es parte integrante de una reforma pedagógica bien documentada.⁶⁰ Para que la formación sea eficaz, debe tener una duración y una calidad suficientes, y los docentes pueden necesitar un apoyo continuo.⁶¹ Si bien la evidencia de los países de ingresos bajos y medianos es escasa, una metarevisión de ensayos controlados aleatorios realizados principalmente en economías de ingresos altos (predominantemente en el Reino Unido y los EE. UU.) encontró que el desarrollo profesional continuo de alta calidad tiene un efecto significativo en los resultados de aprendizaje de los alumnos, y es rentable en comparación con otras intervenciones, como la remuneración relacionada con el rendimiento, la extensión de la jornada escolar y la tutoría individual. Además, el estudio señaló que los programas de desarrollo profesional continuo tendían a ser percibidos de manera mucho más positiva por los docentes en comparación con otras intervenciones.⁶²

El acceso a las oportunidades de desarrollo profesional es un elemento importante para garantizar que la progresión profesional en el sector de la educación contribuya eficazmente a aumentar la motivación y la retención de los docentes.⁶³ Es importante que los programas de perfeccionamiento profesional estén concebidos de manera que sean accesibles a todos los docentes, incluidas las maestras con responsabilidades en el cuidado de los hijos y los docentes con discapacidad. En los casos en que solo se imparta formación a una selección de docentes, la equidad y la diversidad deben tenerse en cuenta en el proceso de selección. La formación y el asesoramiento en materia de liderazgo dirigidos a las docentes pueden utilizarse como estrategia para hacer frente a la escasez de mujeres líderes escolares, junto con otras estrategias para apoyar su nombramiento, despliegue y desarrollo como líderes.

En situaciones de muy baja capacidad en las que los docentes carecen de competencias básicas, proporcionar a los docentes y otros facilitadores del aprendizaje una pedagogía estructurada basada en la evidencia, como planes de clase con guión o directrices didácticas en forma de vídeos o texto simplificado, puede ser una forma rentable de mejorar los resultados del aprendizaje a corto plazo.⁶⁴ Los planes de lecciones guionizados son, sin embargo, controvertidos porque pueden socavar la autonomía y el profesionalismo de los docentes a largo plazo.⁶⁵

⁵⁷ <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/review-use-contract-teachers-sub-saharan-africa>

⁵⁸ Véase, por ejemplo, Orr, D., Westbrook, J., Pryor, J., Durrani, N., Sebba, J., & Adu-Yeboah, C. (2013). ¿Cuáles son los efectos y la eficacia en función de los costos de las estrategias para mejorar el rendimiento de los docentes no capacitados o con formación insuficiente en el aula en los países en desarrollo? Londres: EPPICentre, Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Instituto de Educación, Universidad de Londres.

⁵⁹ Panel Asesor Global de Evidencia Educativa (2020)

⁶⁰ *Ibíd.*

⁶¹ Snilstveit, et al. (2015).

⁶² Fletcher-Wood, H. y Zuccollo, J. (2020). Los efectos del desarrollo profesional de alta calidad en profesores y estudiantes: una revisión rápida y metaanálisis. Londres, Instituto de Política Educativa

⁶³ Crehan, L. (2016) Explorando el impacto de los modelos de carrera en la motivación de los docentes. París; UNESCO

⁶⁴ Panel Asesor Global de Evidencia Educativa (2020), *Salvemos nuestro futuro* (2020), Snilstveit, et al. (2015).



El acceso a un desarrollo profesional de calidad es importante para ayudar a los docentes a desarrollar competencias que no se contemplan en la formación inicial de los docentes, a fin de que puedan adaptarse a los cambios en los planes de estudio, las políticas y la tecnología o responder a las crisis emergentes. Por ejemplo, durante el cierre de las escuelas por la COVID-19, quedó claro que los docentes necesitaban formación adicional que les permitiera impartir enseñanza a distancia y utilizar las TIC para mantenerse en contacto con sus alumnos, así como orientación sobre cómo proporcionar apoyo psicosocial y responder a la pérdida de aprendizaje.

Cada vez hay más pruebas de que proporcionar a los docentes un liderazgo instruccional, a través de líderes escolares u otros profesionales expertos en educación, puede mejorar el rendimiento de los docentes y mejorar los resultados del aprendizaje. El liderazgo instruccional efectivo implica primero diagnosticar con precisión los problemas con las prácticas de los maestros en el aula a través de la observación y escuchar las necesidades autoidentificadas de los maestros, luego sugerir estrategias de enseñanza basadas en evidencia para abordar los problemas identificados y, finalmente, monitorear cómo los maestros implementan las estrategias.⁶⁶ El aprendizaje entre iguales y la orientación por parte de docentes más experimentados también son enfoques que han demostrado ser eficaces en algunos contextos de ingresos bajos y medios.^{Artículo 67}

Es particularmente importante que los docentes recién titulados reciban apoyo en sus primeros años como docentes, ya que las tasas de deserción docente tienden a ser más altas durante este período. Los sistemas de alto rendimiento en entornos de altos ingresos proporcionan tutoría a los docentes recién titulados. Sin embargo, la evidencia sobre la efectividad de los programas de iniciación docente en contextos de ingresos bajos y medianos es limitada.^{Artículo 68}

Se ha comprobado que las funciones adicionales de la fuerza laboral, como los docentes especialistas y el personal de apoyo al aprendizaje, son eficaces para ayudar a los docentes a llegar a los que se quedan atrás y permitir la inclusión en contextos de ingresos altos, pero hay pruebas muy limitadas sobre la eficacia de estos enfoques en contextos de ingresos bajos y medios.^{Artículo 69}

Recursos didácticos

Después de tener un profesor motivado y bien preparado, garantizar una cantidad suficiente de libros de texto de calidad es una de las formas más eficaces de mejorar el aprendizaje.⁷⁰ El acceso de los educandos a libros de texto de buena calidad es particularmente importante en contextos con clases grandes, tiempo de instrucción limitado y docentes poco calificados. Cuando los libros de texto no están disponibles para los alumnos, una gran proporción del tiempo de la lección se dedica a copiar el contenido de la pizarra.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que cuando los libros de texto y otros recursos de aprendizaje escritos están presentes en las escuelas, no necesariamente se ponen a disposición de los educandos.⁷¹ El suministro de materiales didácticos y didácticos a las escuelas, como libros de texto y bibliotecas, cuando no forma parte de un programa integrado de reforma pedagógica, rara vez parece tener un impacto positivo en los resultados del aprendizaje.⁷² Del mismo modo, El suministro de equipos informáticos, cuando no forma parte de un enfoque coordinado (por ejemplo, combinado con programas informáticos pedagógicos y formación) es costoso y es poco probable que mejore significativamente los resultados del aprendizaje.⁷³ Sin embargo, debe tenerse en cuenta que cuando los docentes carecen de los elementos básicos absolutos, como las pizarras, la provisión de estos elementos, como era de esperar, conduce a mejoras significativas en los resultados educativos.^{Artículo}



⁶⁵ Naylor et al. 2019

⁶⁶ Ibíd.

⁶⁷ Ibídem

⁶⁸ Ibídem

⁶⁹ Salvemos nuestro futuro (2020)

⁷⁰ Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) Documento de política 23: Todos los niños deberían tener un libro de texto. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243321>

⁷¹ Ibíd

⁷² Panel Asesor Mundial de Evidencia Educativa (2020); Snilstveit, et al. (2015); Samoff, J. Leer, J y Reddy, M. (2016) Capturar la complejidad y el contexto: evaluar la ayuda a la educación. Expertgruppen för biståndsanalys; Estocolmo

Las revisiones de las estrategias para mejorar la educación en contextos en desarrollo han llegado a diferentes conclusiones sobre la efectividad del uso de las tecnologías digitales en la enseñanza. Una revisión concluyó que las computadoras, como recurso de enseñanza y aprendizaje, *no* funcionan en la mayoría de los contextos.⁷⁵ Sin embargo, la tecnología digital puede utilizarse de muchas maneras para apoyar la enseñanza, y algunas aplicaciones son más eficaces que otras. Por ejemplo, cuando se utiliza la tecnología para ampliar la instrucción estandarizada, la evidencia sugiere que el contenido y el contexto son decisivos. Por lo general, esto es más beneficioso cuando las escuelas no cuentan con suficiente personal o los docentes están ausentes o tienen pocas competencias.⁷⁶ El software para el aprendizaje adaptativo a la computadora ha demostrado ser muy prometedor en términos de cerrar la brecha de aprendizaje,⁷⁷ y se identifica como una "buena compra", con la advertencia de que esto solo se mantiene en contextos donde el hardware ya está en las escuelas.⁷⁸ Sin embargo, un cambio repentino en el uso de la tecnología puede obstaculizar la instrucción y el aprendizaje en lugar de apoyarlos. Esto depende de las habilidades y actitudes del profesor y del alumno para adoptar y adaptarse a la nueva tecnología.⁷⁹ Todavía no está claro cómo ha cambiado esto durante el Covid-19.

Remuneración y condiciones contractuales de los docentes

Si bien los datos sobre el impacto del aumento de los salarios de los docentes⁸⁰ y, en algunos casos, han tenido muy poco impacto en el aprendizaje,⁸¹ varias revisiones⁸² hacen hincapié en el requisito previo de que los docentes reciban un salario decente y digno, de manera fiable y a tiempo, antes de que otras reformas puedan ser efectivas.

⁸³ Si bien los salarios son la principal forma de remuneración de los docentes, a menudo se les compensa su trabajo con otros incentivos monetarios (por ejemplo, estipendios) y no monetarios (por ejemplo, vivienda, atención médica, bicicletas), especialmente en áreas desatendidas o contextos afectados por crisis.⁸⁴

⁷³ Panel Asesor Global de Evidencia Educativa (2020).

⁷⁴ Glewwe, P., Eric A. Hanushek, E., Sarah D. Humpage, S., y Renato Ravina, R. (2011) Recursos escolares y resultados educativos en países en desarrollo: una revisión de la literatura de 1990 a 2010 NBER Working Paper No. 17554 octubre de 2011



⁷⁵ Snilstveit, et al. (2015).

⁷⁶ Brookings (Ganimian, Vegas, Hess), septiembre de 2020: *Hacer realidad la promesa: ¿Cómo puede la tecnología educativa mejorar el aprendizaje para todos?*

⁷⁷ Brookings (Ganimian, Vegas, Hess), septiembre de 2020: *Hacer realidad la promesa: ¿Cómo puede la tecnología educativa mejorar el aprendizaje para todos?;*

Rodríguez-Segura, Universidad de Virginia, agosto de 2020: *Tecnología educativa en los países en desarrollo: una revisión sistemática*

⁷⁸ Panel Asesor Global de Evidencia Educativa (2020).

⁷⁹ Rodríguez-Segura, Universidad de Virginia, agosto de 2020: *Tecnología educativa en los países en desarrollo: una revisión sistemática*

⁸⁰ Snilstvelt et al. (2015)

⁸¹ Panel Asesor Global de Evidencia Educativa (2020).

⁸² Véase, por ejemplo, Save our Future (2020) Averting an Education Catastrophe for the World's Children, y Tournier, B. y Chimier, C. (2019) Teacher career reforms: learning from experience. UNESCO IIEP; París <http://www.iiep.unesco.org/en/teacher-career-reforms-learning-experience-13308>

⁸³ Véase también OIT/UNESCO (1966) Recomendación relativa a la situación del personal docente de 1966

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documentos/instrumento_normativo/wcms_493315.pdf

Monitorear la asistencia de los maestros sin prestar atención a los incentivos no parece mejorar la asistencia o el aprendizaje de los maestros.⁸⁵ Sin embargo, los intentos de vincular los incentivos a la asistencia y el desempeño de los docentes son políticamente desafiantes y a menudo fracasan.⁸⁶

Los datos indican que los docentes no cualificados contratados con contratos a corto plazo a veces pueden mejorar los resultados del aprendizaje a corto plazo, y ayudar como estrategia para aumentar la contratación local en zonas con escasez de docentes. Pero a largo plazo, estos enfoques pueden socavar la profesionalización de la enseñanza y tener un impacto negativo en el aprendizaje.⁸⁷ Además, a los docentes contratados se les paga con frecuencia mucho menos que a los funcionarios tradicionales, lo que puede tener implicaciones adicionales. En el contexto de la COVID-19, en algunos países de bajos ingresos no se remuneraba ni a los docentes del sector público ni del sector privado. Esto tuvo implicaciones para la moral, la motivación, el desgaste, etc.⁸⁸

Un tema de debate entre muchos donantes multilaterales y bilaterales es la cuestión de si la asistencia oficial para el desarrollo, incluida la ayuda humanitaria, debe utilizarse para cubrir los costos salariales de los docentes. Una objeción clave al uso de la ayuda para cubrir los salarios de los docentes es que estos costos son recurrentes y no pueden sostenerse mediante la financiación de donantes externos. Los donantes tienden a evitar financiar los costos salariales de los maestros.

Sin embargo, hay algunas excepciones. En contextos en los que los donantes consideran que es poco probable que las administraciones nacionales puedan pagar los salarios de los docentes (por ejemplo, Somalia, Sudán del Sur,

Yemen) algunos donantes, incluidos organismos multilaterales como la GPE y la ECW, han acordado cubrir la cobertura de los

"incentivos". Algunos donantes también han financiado los salarios de los docentes de los refugiados, ya sea a través del gobierno nacional o del ACNUR. Esta guía no cubre los argumentos detallados y la evidencia a favor y en contra del uso de la ayuda para cubrir los costos salariales de los docentes, ya que esta cuestión debe considerarse en los contextos más amplios de las modalidades de financiación y el logro del equilibrio adecuado entre los objetivos de ayuda a corto y largo plazo.



Oferta y distribución de docentes.

Para que los sistemas planifiquen el número de docentes que deben capacitarse y contratarse, los responsables de la formulación de políticas deben decidir un tamaño óptimo de las clases: equilibrar los altos costos de las clases pequeñas con el impacto que la reducción del tamaño de las clases puede tener en la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje. Junto con las políticas relativas al tiempo de contacto con los docentes,⁸⁹ el tamaño de las clases determinará la proporción de alumnos por profesor objetivo y, por lo tanto, el número de profesores que un sistema necesita emplear. La evidencia de contextos de altos ingresos, donde el tamaño de las clases tiende a estar en el rango de 15 a 30, indica que reducir el tamaño de las clases dentro de este rango tiene solo un impacto moderado en el aprendizaje a un costo alto.⁹⁰ Sin embargo, las ganancias pueden ser más significativas en contextos donde el tamaño típico de las clases es más grande. Un examen riguroso del impacto de las políticas y programas en los países en desarrollo identificó que la reducción de la proporción de alumnos por maestro era una de las estrategias más efectivas para mejorar los resultados del aprendizaje.⁹¹ Sin embargo, un examen de las reformas presupuestadas concluyó que la inversión únicamente en docentes adicionales, sin estrategias complementarias para garantizar que se utilicen eficazmente, no era rentable.⁹²

⁸⁴ INEE (2009) Notas de orientación de la INEE sobre la remuneración de los docentes en Estados frágiles, situaciones de desplazamiento y recuperación posterior a las crisis. INEE.

https://inee.org/system/files/resources/INEE_Guidance_Notes_Teacher_Compensation_EN.pdf

⁸⁵ Damon, A., Glewwe, P., Wisniewski, S. y Sun, B. (2016) La educación en los países en desarrollo: ¿qué políticas y programas afectan el aprendizaje y el tiempo en la escuela? Expertgruppen för biståndsanalys; Estocolmo.

⁸⁶ Panel Asesor Global de Evidencia Educativa (2020).

⁸⁷ Naylor et al. (2019)

⁸⁸ <https://teachertaskforce.org/blog/how-covid-19-pandemic-affecting-contract-teachers-sub-saharan-africa>

⁸⁹ la proporción de una jornada escolar en la que los profesores deben estar al frente de las clases

⁹⁰ Fondo de Dotación para la Educación (2018) Kit de herramientas de enseñanza y aprendizaje: reducir el tamaño de las clases.

[https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/reducing-class tamaño /](https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/reducing-class-tamaño/)

Varios estudios han identificado la instrucción complementaria como una estrategia eficaz para aumentar los resultados del aprendizaje.⁹³ Si esta estrategia fuera impartida por docentes calificados, aumentaría la carga de trabajo de los docentes. En los casos en que la fuerza de trabajo docente esté plenamente utilizada, esto requeriría docentes calificados adicionales para implementarlo. También hay que tener en cuenta que la aparición de la educación privada complementaria (tutorías, etc.) puede tener implicaciones negativas para los profesores y los alumnos.⁹⁴

Dado que la nómina de los docentes suele constituir la mayor parte de un presupuesto educativo, es importante que los sistemas educativos utilicen sus recursos didácticos de manera eficiente, eficaz y equitativa. Cuando los docentes no están distribuidos de manera uniforme en todo el país, esto puede conducir a una infrautilización en algunas áreas y a clases superpobladas en otras. La evidencia sugiere que los maestros más calificados tienden a trabajar en escuelas más favorecidas, con clases más pequeñas y niños más privilegiados, lo que exacerba las desigualdades existentes.⁹⁵ Atraer y retener a los docentes para que trabajen en zonas marginadas es un desafío común en muchos sistemas. El uso de incentivos cuidadosamente focalizados puede ser una solución eficaz a



corto plazo.⁹⁶ Proporcionar vías certificadas para la enseñanza a mujeres y hombres jóvenes de zonas y comunidades lingüísticas marginadas proporciona una solución a largo plazo para garantizar que las escuelas que atienden a esas comunidades cuenten con docentes cualificados.⁹⁷

Garantizar que las pequeñas escuelas secundarias rurales tengan acceso a profesores especialistas en la materia puede ser un reto particular. El uso estratégico de los sistemas de información geográfica, los datos y la tecnología se puede utilizar para determinar cómo se pueden compartir los conocimientos especializados entre las escuelas.⁹⁸ Investigaciones recientes que utilizaron análisis geoespacial que trazan un mapa de los maestros del distrito, proporcionaron información sobre cómo las escuelas pueden desarrollar planes para compartir maestros con las calificaciones necesarias en la enseñanza de matemáticas y ciencias. También se puede utilizar para abordar las desigualdades en otras áreas de implementación.⁹⁹ La tecnología de radiodifusión también puede ayudar a compartir a distancia especialistas en materias o pedagogía entre las escuelas.¹⁰⁰

Formadores en el sector de la EFTP

El sector de la EFTP es muy complejo e incluye una multitud de cursos más largos y más cortos, formales y no formales, en instituciones educativas y en empresas. Las competencias requeridas van desde habilidades artesanales o agrícolas muy básicas hasta habilidades más especializadas para obtener calificaciones de acuerdo con las normas internacionales en diversos campos. Los formadores e instructores necesitan apoyo para adquirir competencias relevantes para el nivel que están formando, tanto conocimientos actualizados sobre la materia como sobre pedagogía.

Recomendación de la UNESCO relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) de 2015 reconoce el papel crucial del personal docente y formador para garantizar la calidad y la pertinencia de la EFTP, y afirma que "deben elaborarse políticas y marcos que garanticen un personal cualificado y de alta calidad de la EFTP, incluidos docentes, instructores, formadores, tutores, gerentes, administradores, extensionistas, agentes, personal de orientación y otros".¹⁰¹

⁹¹ Damon, A., Glewwe, P. Wisniewski, S. y Sun, B. (2016) La educación en los países en desarrollo: ¿qué políticas y programas afectan el aprendizaje y el tiempo en la escuela? Expertgruppen för biståndsanalys; Estocolmo.

⁹² Global Education Evidence Advisory Panel (2020), basado en estudios realizados en India y Kenia.

⁹³ Véase, por ejemplo, Damon et al. (2016),

⁹⁴ <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/shadow-education-africa-private-supplementary-tutoring-and-> Sus implicaciones políticas

⁹⁵ Salvemos nuestro futuro (2020)

⁹⁶ Salvemos nuestro futuro (2020)

⁹⁷ Salvemos nuestro futuro (2020)

⁹⁸ *Ibíd.*

⁹⁹ <https://teachertaskforce.org/fr/node/1028>

¹⁰⁰ La Comisión de Educación (2019)

La aplicación de estas recomendaciones es especialmente difícil, dado que para garantizar la pertinencia de la EFTP es necesario que el personal de la EFTP pueda actualizar continuamente sus conocimientos a fin de garantizar que la formación siga siendo pertinente para un mercado laboral en rápida evolución. Otro reto se refiere a la diversidad de actores que participan en la formación en EFTP, incluidos los mencionados anteriormente y los ministerios de trabajo. Esta diversidad de actores hace difícil consolidar los datos sobre políticas y prácticas eficaces en la gestión del personal



de EFTP. Esto da lugar a lagunas en las pruebas¹⁰² y a una gran dependencia de la aplicación de las pruebas de lo que funciona para los docentes de escuela en el sector de la EFTP. ^{Artículo 103}

Un estudio sobre los futuros de la enseñanza de la EFTP,¹⁰⁴ basado principalmente en las opiniones de profesionales expertos y responsables de la formulación de políticas, identifica la necesidad de que los docentes y formadores desarrollen competencias orientadas hacia el futuro y sean aprendices autodirigidos a fin de actualizar sus conocimientos sobre los contenidos, y recomienda que la formación en el empleo esté vinculada a la progresión profesional. El estudio recomienda que los formadores y docentes tengan experiencia y exposición en el sector antes y durante sus carreras en la EFTP. También recomienda que las industrias del sector privado desempeñen un papel clave en la formación y certificación del personal de EFTP. En cuanto a los docentes de escuela, los formadores de EFTP deberían recibir formación sobre métodos inclusivos y sensibles a las cuestiones de género. En consonancia con los estudios sobre el personal docente de la educación escolar, el estudio recomienda que el personal docente de la EFTP participe en la formulación de políticas de EFTP.

La enseñanza y los docentes en contextos de crisis y bajos recursos.

Como se señaló anteriormente, la base de evidencia de lo que funciona en contextos de bajos ingresos y afectados por crisis es muy limitada y tiende a omitirse en las revisiones rigurosas y sistemáticas. Sin embargo, las estrategias que han demostrado ser eficaces en otros lugares pueden no ser viables en entornos humanitarios o de bajos recursos, o pueden tener consecuencias negativas no deseadas. Por ejemplo, las políticas que exigen que todas las personas que participan en las actividades docentes estén plenamente cualificadas pueden limitar el funcionamiento de los proveedores de educación cuando la oferta de docentes cualificados es muy limitada, como en contextos de desplazamiento forzado o comunidades remotas. La limitada base de evidencia sobre el impacto del desarrollo profesional en la mejora del aprendizaje en tales contextos, combinada con una inversión nacional a menudo mínima y los desafíos para brindar asistencia para el desarrollo a largo plazo, significa que los programas de desarrollo profesional para docentes a menudo son deficientes a pesar de las enormes necesidades.¹⁰⁵ Es posible que sea necesario dar prioridad temporalmente a la satisfacción de las necesidades urgentes e inmediatas de un número adecuado de docentes e instructores en lugar de inversiones a más largo plazo, como la mejora de la calidad y la capacidad de los sistemas de formación inicial de docentes.

Estrategias como el uso de planes de clase con guiones, aunque menos apropiados en contextos con docentes calificados, pueden ser una estrategia apropiada para satisfacer la necesidad inmediata de una instrucción de calidad, mientras se desarrolla la capacidad de la fuerza laboral docente.

¹⁰¹ UNESCO (2015) Recomendación relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP). Párrafo 35.

<https://en.unesco.org/themes/skills-work-and-life/tvet-recommendation>

¹⁰² Véase, por ejemplo, International Initiative for Impact Evidence (3ie) (2021) Youth and Transferable Skills Evidence Gap Map.

Consultado desde <https://gapmaps.3ieimpact.org/evidence-maps/youth-transferable-skills-evidence-gap-map> el 26 de febrero de 2021.

¹⁰³ Véanse, por ejemplo, las fuentes empíricas citadas en el estudio UNESCO-UNVOC (2020) sobre las tendencias que configuran el futuro de la enseñanza de la EFTP. Centro Internacional UNESCO-UNVOC para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional

¹⁰⁴ UNESCO-UNVOC (2020) Estudio sobre las tendencias que configuran el futuro de la enseñanza de la EFTP. Centro Internacional UNESCO-UNVOC para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional



¹⁰⁵, Burns, M. y Lawrie, J. (Eds.). (2015). Donde más se necesita: desarrollo profesional de calidad para todos Profesorado. Nueva York, NY: Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia.

Es posible que los docentes en contextos de crisis necesiten formación adicional en habilidades especializadas que les ayuden a gestionar los desafíos relacionados con la crisis. Éstas pueden incluir estrategias de apoyo psicosocial, educación sanitaria, concienciación sobre el riesgo de las minas, autoprotección contra la violencia y la explotación sexuales y de género.¹⁰⁶ En contextos de desplazamiento forzado (tanto refugiados como desplazados internos), los docentes pueden enfrentarse a los desafíos de integrar a un gran número de educandos de diferentes orígenes y con diferentes idiomas en sus clases, y necesitan capacitación adicional, así como asistentes para manejar estos desafíos.^{Artículo 107}

3. Posiciones políticas de Noruega sobre la mejor manera de utilizar la ayuda al desarrollo para apoyar a los docentes y la enseñanza de calidad.

En línea con los ODS, Norad/Noruega trabaja hacia un mundo en el que todos los niños en edad escolar sean enseñados por docentes cualificados con las habilidades, el apoyo y la motivación necesarios para adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de aprendizaje de cada niño. Y donde los jóvenes y los adultos tengan acceso a las habilidades fundamentales y a la educación y formación profesional impartidas por formadores cualificados. A la luz de la evidencia y el discurso presentados en la sección 2 anterior, Norad/ Noruega considera que los siguientes son factores clave que deben tenerse en cuenta al considerar cómo se debe utilizar la ayuda al desarrollo para apoyar a los docentes y la enseñanza de calidad.

Reforma de las políticas y los sistemas docentes

Noruega abogará y promoverá programas que:

- se basan en un análisis exhaustivo del sistema educativo y se integran en procesos más amplios de reforma del sistema y cambio de políticas.

Noruega reconoce que las intervenciones dirigidas a los docentes deben formar parte de una política docente global. Por lo tanto, Noruega promoverá:

- Elaboración de políticas docentes integrales, posiblemente como parte de los planes del sector educativo cuando sea pertinente.
- La aplicación de herramientas y orientaciones mundiales, como la Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes del International Task Force on *Teachers108* y las Normas Mínimas de la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) relativas a los docentes y otro personal educativo.^{Artículo 109}
- Trabajar dentro de las políticas nacionales existentes y alineado con las prioridades nacionales. En los casos en que estas políticas excluyan a los grupos marginados, sean discriminatorias o no se basen en datos empíricos, Noruega trabajará con los gobiernos y los asociados para llevar a cabo la reforma de las políticas, y trabajará con sus socios para garantizar la educación para todos.



Compromiso político con la educación y con los docentes.

Noruega tratará de apoyar las asociaciones y los programas que:

- Tratar de identificar y trabajar en estrecha colaboración con líderes y coaliciones de alto nivel que defiendan reformas educativas que apoyen el aprendizaje equitativo y promuevan la equidad en la sociedad.
- Incluir a los docentes y a las organizaciones que los representan en el diseño, la puesta a prueba y la retroalimentación de las intervenciones y las reformas de las políticas.
- Promover el reconocimiento y el estatus de la profesión docente

¹⁰⁶ Véase, por ejemplo, INEE & Teachers in Crisis Contexts (2016) Teachers in Crisis contexts: Training for primary school teachers. <https://inee.org/resources/teachers-crisis-contexts-training-primary-school-teachers>

¹⁰⁷ Richardson, E., MacEwan, L. y Naylor, R. (2018). Profesores de refugiados: una revisión de la literatura. Lectura: Fondo Fiduciario para el Desarrollo de la Educación y el IPE UNESCO

¹⁰⁸ <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/teacher-policy-development-guide>

¹⁰⁹ <https://inee.org/standards/domain-4-teachers-and-other-education-personnel>

Selección y contratación de docentes

Noruega tratará de apoyar las asociaciones y los programas que:

- Garantizar que los procesos de contratación y promoción profesional se basen en el mérito, sean equitativos e inclusivos.
- Promover la igualdad de género en la fuerza laboral docente, así como permitir que las personas con discapacidades, los hablantes de lenguas minoritarias y otros grupos subrepresentados se conviertan en maestros calificados.

Formación inicial del profesorado.

Noruega tratará de apoyar las asociaciones y los programas que:

- Buscar mejorar y asegurar la calidad de los programas de Formación Inicial del Profesorado/Educación. Esto debe incluir la consideración de los criterios de ingreso, el contenido de la capacitación, la calidad y la pertinencia, y la práctica amplia basada en la escuela. Promover el uso de la CINE-T cuando se apruebe.
- Apoyar el desarrollo y el aseguramiento de la calidad del proceso de cualificación de los docentes.
- Garantizar que los docentes reciban formación en materia de igualdad de género y pedagogía transformadora en materia de género.

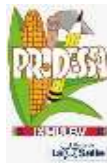
Desarrollo profesional docente y apoyo pedagógico

Noruega tratará de apoyar las asociaciones y los programas que apoyen:

- Inducción y apoyo a los docentes recién titulados
- Programas de perfeccionamiento docente que permitan obtener la certificación de docentes no cualificados.
- El desarrollo profesional continuo como elemento integrado de reformas e intervenciones más amplias, y que conduce a la certificación en los casos en que los docentes no están certificados.
- Estrategias para garantizar que los docentes y docentes tengan las mismas oportunidades de desarrollo profesional, promoción profesional y remuneración.
- Provisión de un desarrollo profesional docente receptivo para cubrir las brechas de habilidades emergentes durante las crisis.

Noruega tratará de evitar la financiación de programas e intervenciones que incluyan

- Cursos cortos que no forman parte de un programa de calificación/certificación más sistemático, excepto cuando son necesarios como respuesta a una crisis o cambios en el plan de estudios, la política o las tecnologías disponibles en la escuela.
- Lecciones guionizadas sin camino para alejarse de la pedagogía altamente estructurada



Recursos didácticos

Noruega apoyará

- Suministro y desarrollo de materiales didácticos como parte de intervenciones más amplias
- Uso de la tecnología educativa basado en la evidencia para apoyar a los docentes y la enseñanza

Noruega tratará de evitar la financiación de programas e intervenciones que incluyan

- suministro de material didáctico que no forma parte de un programa integrado de reforma pedagógica

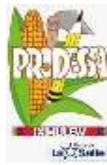
Remuneración de los docentes, condiciones contractuales y otros incentivos 110.111

- Noruega abogará por salarios decentes para los docentes y apoyará a nuestros socios para negociar con el Ministerio de Educación y el Ministerio de Finanzas para ello.
- Noruega promoverá y apoyará mecanismos de financiación sostenibles y equitativos que permitan a los países de bajos ingresos y afectados por crisis pagar los salarios de los docentes.
- Noruega también prestará atención a otros incentivos necesarios para los docentes.
- Noruega trabajará con sus socios para examinar detenidamente dónde y cuándo es apropiado cubrir los salarios o los incentivos de los docentes mediante ayuda.
- Noruega apoyará estrategias pertinentes al contexto que promuevan la igualdad de género y prohíban la discriminación, la violencia de género, la explotación sexual y el abuso de colegas y alumnos, junto con procedimientos disciplinarios adecuados para los docentes, incluida la elaboración de códigos de conducta para los docentes cuando sea necesario.
- Noruega abogará por el desarrollo de capacidades de los sindicatos de docentes para que participen en un diálogo social eficaz

Abastecimiento, distribución y distribución de docentes.

Noruega tratará de apoyar las asociaciones y los programas que:

- Fortalecer la profesión educativa garantizando que todos los docentes e instructores de las instituciones de educación y formación estén plenamente cualificados o en vías de obtenerla.
- Elaborar mejores datos nacionales sobre las calificaciones de los docentes, las necesidades de formación, su distribución y su utilización.
- Apoyar la elaboración de datos comparables a nivel internacional sobre los docentes, incluido el desarrollo y la continuación de la labor sobre la CINE-T.
- Invertir en sistemas de datos como TEMIS, así como en sistemas que generen datos geográficos sobre la proporción de docentes calificados por alumno a nivel escolar.



- Desarrollar estrategias y políticas que apoyen la distribución equitativa de docentes calificados, y
- Invertir en programas de formación de docentes certificados que se centren en las necesidades de los candidatos de las comunidades marginadas y se adapten a ellas.

Noruega tratará de evitar

- Recopilación paralela de datos
- Inversión en sistemas de recopilación de datos de docentes que antepongan las necesidades de datos de los asociados para el desarrollo a las de los sistemas educativos nacionales

¹¹⁰ [Recomendación relativa a la situación del personal docente, 5 de octubre de 1966 \(ilo.org\)](https://www.ilo.org/public/eng/mediacentre/2020/05/05oct2020.html)
El Grupo de Trabajo sobre Docentes ¹¹¹ [hace un llamamiento para apoyar a 63 millones de docentes afectados por la crisis de la COVID-19 \(unesco.org\)](https://www.unesco.org/en/news/63-million-teachers-affected-covid-19)

Formadores en el sector de la EFTP

Noruega tratará de apoyar las asociaciones y los programas que:

- apoyar al personal de la EFTP para que actualice continuamente sus conocimientos a fin de garantizar que la formación siga siendo pertinente para un mercado laboral en rápida evolución.
- garantizar que el personal de la EFTP tenga experiencia y exposición en el sector antes y durante su carrera en la EFTP
- garantizar la formación pedagógica del personal de EFTP
- involucrar a las industrias del sector privado en la formación y certificación del personal de EFTP
- mostrar flexibilidad en la formación, el perfeccionamiento y la certificación de formadores e instructores para satisfacer las necesidades de cualificación tanto en la EFTP formal como no formal y en el aprendizaje basado en el trabajo.

La enseñanza y los docentes en contextos de crisis y bajos recursos.

Noruega tratará de apoyar las asociaciones y los programas que:

- Garantizar que todos los niños puedan tener acceso a una enseñanza de calidad, pero que también apoye el desarrollo a largo plazo de una profesión docente cualificada en cantidad y calidad suficientes mediante una mayor formación y/o un despliegue más equitativo.
- Tratar de emplear a docentes cualificados como instructores, pero cuando esto no sea posible, asegurarse de que los instructores y facilitadores estén en programas de formación a largo plazo con vías de obtención de cualificaciones.
- Proporcionar apoyo pedagógico y supervisión a instructores no calificados.
- Proporcionar a los docentes habilidades didácticas adicionales y conocimientos de contenido relevantes para el contexto de crisis, como habilidades psicosociales, reducción del riesgo de desastres y seguridad personal.

