



## Hoja informativa sobre el Día Mundial de los Docentes 2020

### Docentes: Líderes en situaciones de crisis que reimaginan el futuro

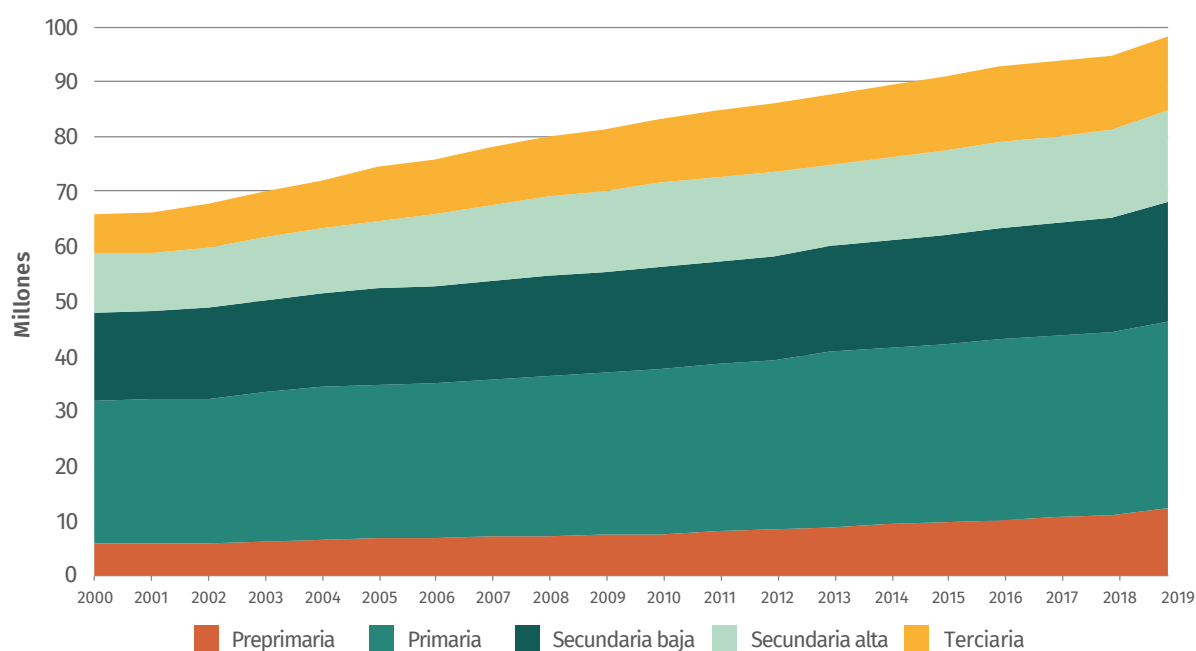
Los docentes son la piedra angular sobre la cual construimos una educación inclusiva, equitativa y de calidad. La pandemia de COVID-19 ha mermado sustancialmente la capacidad de los docentes para mantener la calidad de la educación como consecuencia del cierre de las escuelas, de la transición hacia la enseñanza a distancia y de las dificultades asociadas al regreso a las aulas. Sin embargo, la crisis provocada por la COVID-19 también ha arrojado nueva luz sobre el liderazgo de los docentes en las aulas, los centros escolares y las comunidades.

A fin de garantizar la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje de calidad, de modo que los países no cejen en su empeño por cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el liderazgo docente adquiere una importancia cada vez mayor. Con miras a impulsar un entorno de aprendizaje sano y equitativo para todos, incluidos los estudiantes aún más marginados por la pandemia, los países deben impartir a los docentes una capacitación de calidad que les confiera las aptitudes pertinentes para fortalecer sus funciones de liderazgo.

### La dotación de profesorado a nivel mundial ha crecido rápidamente desde 2000, pero se necesitan muchos más docentes

- El número total de docentes en el mundo aumentó un 50% en el período comprendido entre 2000 y 2019, pasando de 62 a 94 millones (figura 1).
- A fin de universalizar la educación primaria y secundaria para 2030 se necesitan 69 millones más de docentes: 24 millones para la educación primaria y 44 millones para la educación secundaria.
- La escasez de personal docente es especialmente acuciante en África Subsahariana, donde el 70% de los países sufren carencias de profesorado en la educación primaria y el 90% de los países en secundaria (IEU, 2016).

**Figura 1: Número de docentes en todo el mundo por nivel educativo, 2000-2019**



Fuente: [Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO \(IEU\)](#), 2020.

## La capacitación es un factor clave para apoyar un liderazgo eficaz, pero muchos docentes carecen de las calificaciones básicas

Para impartir una educación de calidad es esencial contar con **docentes certificados** que tengan conocimientos elementales de pedagogía, liderazgo instructivo, educación inclusiva y gestión de las aulas (tabla 1 y figura 2).

**Tabla 1: Proporción de alumnos por docente con las calificaciones mínimas requeridas, 2019 o el año más reciente disponible**

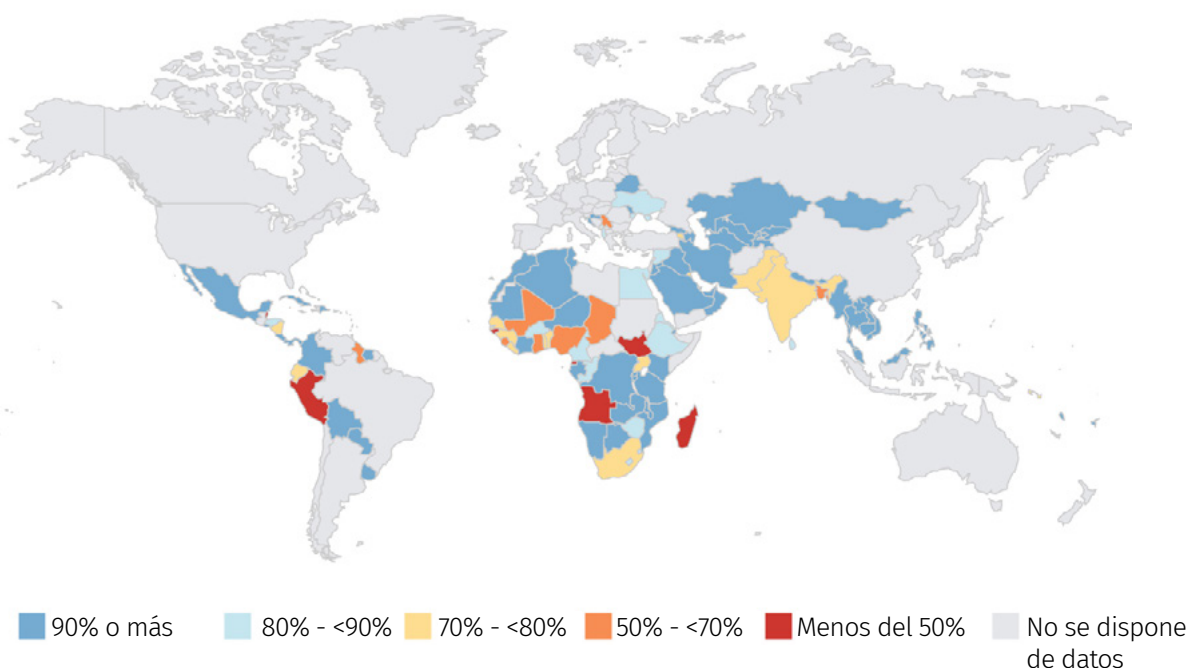
Regiones	Docentes calificados (%)		Proporción de alumnos por docentes certificados	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
<b>Mundo</b>	<b>81</b>	<b>78</b>	<b>28</b>	<b>21</b>
África Subsahariana	65	51	58	43
África Septentrional y Asia Occidental	85	84	23	18
Asia Central	98	97	21	11
Asia Meridional	74	77	40	29
Asia Oriental	...	...	...	...
Asia Sudoriental	97	95	19	20
América Latina y el Caribe	83	84	25	20
Oceania	...	...	...	...
Europa y América del Norte	...	...	...	...
Ingresos bajos	75	58	51	38
Ingresos medios bajos	75	76	39	28
Ingresos medios altos	84	84	27	...
Ingresos altos	...	...	...	...

Fuente: [Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO \(IEU\)](#), 2020.

Nota: Refinamiento del nombre del indicador aprobado por el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre Indicadores de los ODS (IAEG-SDG) entre el 13 de marzo y el 2 de abril de 2020. Aprobación final pendiente del 52º período de sesiones de la Comisión de Estadística en marzo de 2021.

- A nivel mundial, el 81% de los docentes de primaria y el 78% de los de secundaria están calificados, con variaciones sustanciales entre regiones. Asia Central presenta la mayor proporción de docentes calificados, que alcanza el 98% en primaria y el 97% en secundaria.
- La región con las proporciones más bajas de docentes calificados es África Subsahariana, donde solo el 65% de los docentes de primaria y el 51% de los de secundaria recibieron capacitación. Dentro de África Subsahariana, el 100% de los docentes de primaria están calificados en Burundi, Côte d'Ivoire, Djibouti y Mauricio. En cambio, solo están calificados el 37% en Guinea Ecuatorial, el 27% en Santo Tomé y Príncipe y el 15% en Madagascar.
- La región con las proporciones más bajas de docentes calificados es África Subsahariana, donde solo el 72% de los docentes de primaria y el 77% de los de secundaria han recibido la capacitación adecuada. Dentro de la región, están certificados el 78% de los docentes de primaria en Pakistán, el 73% en India y el 50% en Bangladesh, porcentajes que contrastan con el 89% contabilizado en las Maldivas.

**Figura 2: Porcentaje de docentes con las calificaciones mínimas requeridas, en la enseñanza primaria, 2019 o el año más reciente disponible**



Fuente: *Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), 2020.*

*Nota: Refinamiento del nombre del indicador aprobado por el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre Indicadores de los ODS (IAEG-SDG) entre el 13 de marzo y el 2 de abril de 2020. Aprobación final pendiente del 52º período de sesiones de la Comisión de Estadística en marzo de 2021.*

En África Occidental, la proporción de docentes calificados es menor que en otras regiones de África Subsahariana. Una razón es que desde 2000 esos países han respondido parcialmente al aumento de la matrícula y de la demanda de educación primaria contratando a docentes que no son funcionarios públicos o a personal docente subcontratado. Los docentes subcontratados suelen tener menos calificaciones académicas y menor capacitación pedagógica, y no cuentan con programas de capacitación continua en el empleo. En Níger, el 71% de los docentes de preescolar a secundaria eran subcontratados en 2017 (Níger, 2020).

## Muchos docentes están sobrecargados por el elevado número de alumnos por aula, especialmente en los países en que la falta de capacitación ya menoscaba la calidad de la educación

La elevada proporción de alumnos por docente calificado, que da lugar a clases con gran número de alumnos, disminuye la capacidad de los docentes al reducir el tiempo dedicado a las actividades de capacitación y aprendizaje ([OCDE, 2019](#)) (tabla 1).

- Hay 1 docente de primaria capacitado por cada 58 alumnos en África Subsahariana y 1 por cada 40 alumnos en Asia Meridional, datos que indican la sobrecarga del profesorado.

- Muchos países sufren de hacinamiento en las aulas. La proporción de alumnos por docente de primaria capacitado es de 240:1 en Madagascar y de 114:1 en Santo Tomé y Príncipe. En Asia Meridional, la proporción de alumnos de primaria por docente capacitado en Bangladesh es de 60:1.
- La proporción de alumnos por docente capacitado es generalmente inferior en la educación secundaria en todas las regiones, pero sigue siendo elevada en África Subsahariana (43:1), en contraste con Asia Central (10:1).

### **Recuadro 1: Hacia el establecimiento de normas regionales africanas para la capacitación de docentes**

A fin de mejorar la calidad de la educación en África, la Unión Africana aspira a profesionalizar progresivamente la docencia. En el Marco africano de normas y competencias para la profesión docente, en el que se elaboran normas para la calificación del profesorado, se hace hincapié en que los docentes deben adquirir las siguientes competencias antes de que concluya su proceso de capacitación:

- conocimientos y comprensión profesionales;
- habilidades y prácticas profesionales;
- valores, atributos y compromiso profesionales;
- asociaciones profesionales, y
- liderazgo profesional.

En las normas se propone también un requisito mínimo de acceso a la profesión docente, que consistirá en una de las siguientes titulaciones:

- Título de Licenciatura en Educación, obtenido después de haber completado con éxito un programa integral de educación académica y vocacional de cinco años; o después de tres años de educación académica y dos años de educación vocacional; o bien
- Título de Posgrado en Educación, obtenido tras una Licenciatura (duración de cuatro años), Maestría o Doctorado en una disciplina académica.

*Fuente: Comisión de la Unión Africana, 2019.*

## **¿Cómo podemos comparar la capacitación del personal docente a nivel internacional?**

Los países disponen de diversos itinerarios para la capacitación de docentes de primaria. Estos itinerarios pueden compararse observando: i) el nivel de capacitación de los docentes, ii) la duración de los estudios académicos y iii) la duración de la capacitación del personal docente. Los datos de los siete países seleccionados ponen de manifiesto la calidad variable de la capacitación del personal docente (figura 3):

- El número de años de educación y capacitación combinadas que se exige para ser docente de primaria varía de 12 años en Níger a 18 años en Brasil, con programas de capacitación docente de 2 años en Níger y 4 años en Brasil.
- Pocos países de África Subsahariana cumplen las normas de capacitación establecidas por la Unión Africana para el acceso al cuerpo docente de enseñanza primaria (recuadro 1). Por ejemplo, en Burundi, Camerún, Níger y Tanzania, los programas de capacitación vocacional de docentes de nivel secundario alto comienzan una vez concluida la educación secundaria baja.
- En Tanzania, debido a la escasez de personal docente, los alumnos de grado estudian en la universidad durante un año y pasan el segundo año en centros escolares como parte de la práctica docente, lo que dificulta una supervisión eficaz de su capacitación ([Centre for International Education, 2020](#)).
- En Camboya, los docentes de primaria cursan 14 años de estudios: 12 años de educación primaria y secundaria seguidos de 2 años de capacitación docente en un programa de educación postsecundaria no terciaria.
- En Brasil, a pesar de las normas del Plan Nacional de Educación (2014-2024) que obligan a completar 18 años de educación general y capacitación docente para enseñar en el nivel primario, la capacitación del personal docente se imparte en el marco de programas vocacionales de nivel secundario alto, debido a las dificultades para dotar un número adecuado de plazas en el nivel terciario ([INEP, 2018](#)).

**Figura 3: Esquema de la educación general y vocacional de los docentes de primaria, 2019**

	Título	Años de educación																
Niger	Instituteur adjoint	Educación primaria (CINE 1) <sup>1</sup>					Secundaria baja (CINE 2)				Teachers training (ISCED 3)							
	Instituteur	Educación primaria (CINE 1)					Secundaria baja (CINE 2)				Secundaria alta (CINE 3)		Capacitación docente (CINE 4)					
Burundi	Título de profesor primario (D7)	Educación básica (CINE 1-2)						Capacitación docente (CINE 3)										
Camerún (subsistema francófono)	Certificat d'aptitude pédagogique d'instituteur pour l'enseignement maternel et primaire* (CAPIEMP)	Educación primaria (CINE 1)					Secundaria baja (CINE 2)				Capacitación docente (CINE 3)							
		Educación primaria (CINE 1)					Secundaria baja (CINE 2)				Secundaria alta (CINE 3)		Capacitación docente (CINE 3)					
	Educación primaria (CINE 1)					Secundaria baja (CINE 2)				Secundaria alta (CINE 3)		Capacitación docente (CINE 3)						
Camboya	Título de profesor de educación primaria	Educación primaria (CINE 1)					Secundaria baja (CINE 2)			Secundaria alta (CINE 3)		Capacitación docente (CINE 4)						
Tanzania	Teacher Training (Certificate)	Educación primaria (CINE 1)						Secundaria baja (CINE 2)				Capacitación docente (CINE 3)						
	Capacitación docente (título) <sup>2</sup>	Educación primaria (CINE 1)						Secundaria baja (CINE 2)				Secundaria alta (CINE 3)		Capacitación docente (CINE 4)				
Ecuador	Licenciatura	Educación básica (CINE 1-2)						Secundaria baja (CINE 2)				Capacitación docente (CINE 6)						
Brasil	Licenciatura en Educación	Educación primaria (CINE 1)						Secundaria baja (CINE 2)				Secundaria alta (CINE 3)			Capacitación docente (CINE 5)			

Fuente: *Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)*, 2020; e *IEU*, 2011. Clasificación internacional normalizada de la educación, CINE 2011.

Nota: <sup>1</sup>Traducción informal: Certificado del profesor de aptitud pedagógica para la enseñanza preescolar y primaria.

## La COVID-19 y sus consecuencias exigen que los docentes refuercen sus competencias en materia de enseñanza a distancia y de TIC

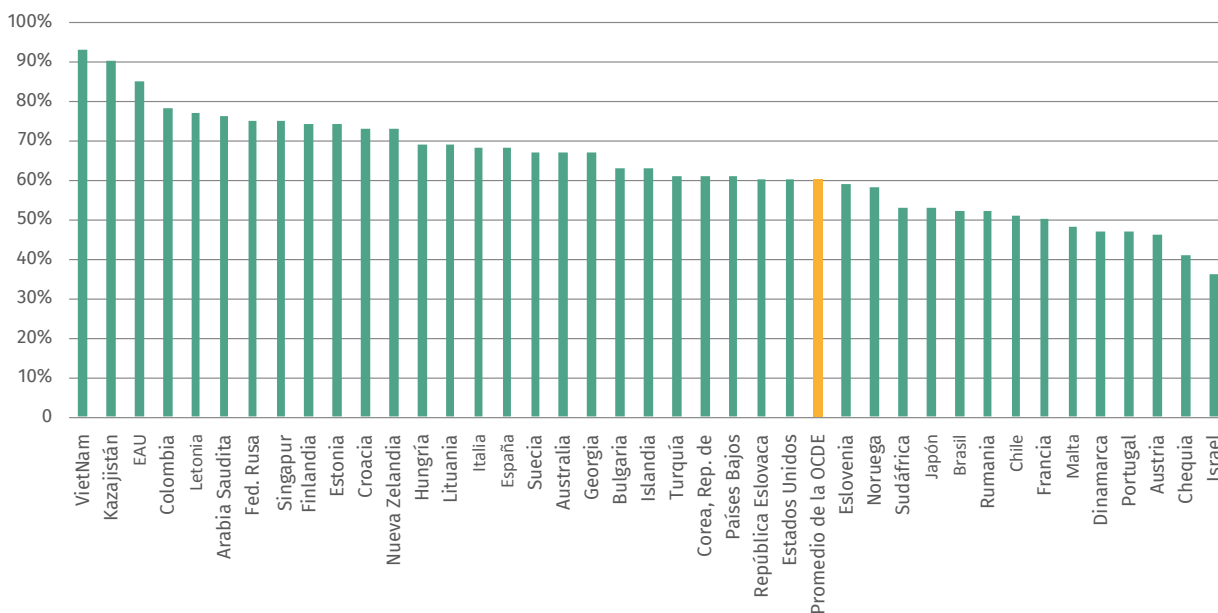
La pandemia de COVID no solo ha exacerbado las disparidades educativas, sino que también ha menoscabado la moral, la motivación y los medios de vida de los docentes. Muchos docentes todavía no están suficientemente preparados ni equipados para dirigir o impartir la educación a distancia, especialmente los que no recibieron educación docente inicial y tienen pocas oportunidades de capacitación en el empleo.

- En los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, el 56% de los docentes declaran que han utilizado las TIC en la capacitación docente y el 43% se sienten preparados para utilizar las TIC en la enseñanza.



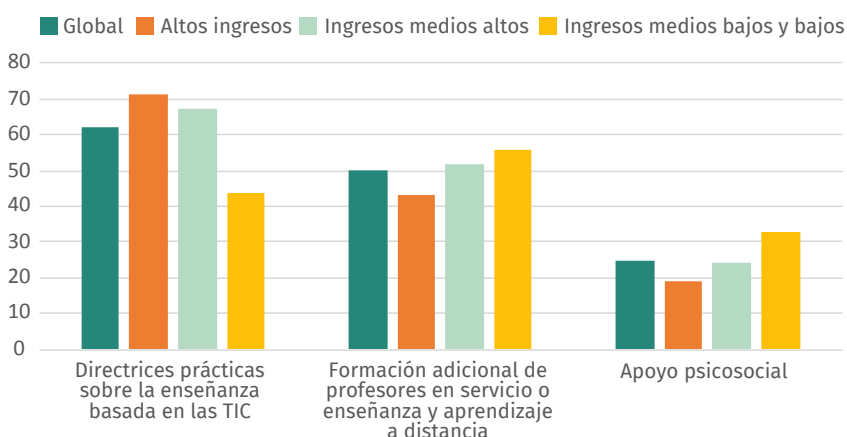
- En los países de la OCDE, un promedio del 60% de los docentes afirman que han utilizado las TIC para la enseñanza en actividades recientes de desarrollo profesional continuo (figura 4).
- En Austria, la Chequia, Dinamarca, Israel, Malta y Portugal, menos del 50% de los docentes afirman haber utilizado las TIC en programas de capacitación durante los dos últimos años. En cambio, en Colombia, los Emiratos Árabes Unidos, Kazajistán y Vietnam, más del 80% de los docentes afirman que han utilizado las TIC (OCDE, 2019).

**Figura 4: Porcentaje de docentes para los que el uso de las TIC en la enseñanza ha formado parte de actividades recientes de desarrollo profesional, 2018**



Fuente: OCDE, 2019. TALIS 2018 Results Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.

- En una reciente encuesta realizada por la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial sobre las respuestas de los países frente a la COVID-19, el 62% de los países afirman que imparten directrices prácticas para la enseñanza basada en las TIC. Sin embargo, esta cifra oscila entre el 71% en los países de ingresos altos y apenas el 44% en los países de ingresos medios bajos y bajos. (Encuesta de la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, 2020).
- En cambio, la capacitación adicional de los docentes en el ámbito de la educación a distancia es menos común. La mitad de los países la imparten y es más frecuente en los países de ingresos medios bajos y bajos (56%) que en los de ingresos altos (43%). Esta diferencia podría explicarse por las mayores necesidades de los países de ingresos más bajos (Encuesta de la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, 2020).
- Menos de un tercio de los países ofrecen apoyo psicosocial a los docentes según la encuesta de la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial sobre las respuestas de los países frente a la transición de la COVID-19 hacia el aprendizaje a distancia.



**Figura 5: Proporción de países que prestan apoyo a los docentes en materia de TIC, educación a distancia y apoyo psicosocial, por nivel de ingresos, 2020**

Fuente: Encuesta de la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, 2020.

## A fin de mitigar las disparidades educativas creadas por la COVID-19, los docentes necesitan capacitación en liderazgo

El liderazgo de los docentes nunca ha sido tan importante como hoy para impartir una educación de calidad. Los docentes y los responsables de los centros escolares han de demostrar una correcta distribución de las funciones de liderazgo para mitigar las deficiencias de la enseñanza causadas por la pandemia (recuadro 2).

- ✎ Sin embargo, los directores de centros escolares de determinados países de ingresos altos y medios de la OCDE dedican menos de la cuarta parte de su tiempo a tareas y reuniones relacionadas con los planes de estudio y la docencia. El porcentaje más alto se registra en Shanghai (China), con un 27%, y el más bajo en los Países Bajos, con un 11%.
- ✎ En los países de ingresos altos y medios, a pocos docentes se les asigna un mentor en el centro escolar, ni siquiera en el caso de los docentes principiantes, que son los que más lo necesitan. El porcentaje de docentes principiantes a los que se les asigna un mentor oscila entre el 43% en los Emiratos Árabes Unidos y el 5% en Eslovenia. Es inferior al 10% en Argentina, Chile, Finlandia, Italia y Lituania.

### Recuadro 2: Potenciación de la resiliencia de los docentes mediante una mejor distribución de las funciones de liderazgo en las escuelas

El liderazgo de los docentes se potencia en una cultura escolar caracterizada por la confianza, la responsabilidad colectiva en el aprendizaje, el reconocimiento, la autonomía para resolver problemas y el apoyo al desarrollo profesional de los docentes. Los responsables de los centros escolares desempeñan una función vital en la creación de estas condiciones. Mediante una combinación de capacitación y comunidades de aprendizaje profesional, la organización no gubernamental belga VVOB – education for development ayuda a desarrollar la capacidad de los responsables de centros escolares para crear y alimentar una correcta distribución del liderazgo en todo el ecosistema escolar.

- ✎ En **Rwanda**, 843 responsables de centros escolares completaron un curso de posgrado en liderazgo escolar efectivo, curso que incluye cuatro módulos de más de 400 horas. Las evaluaciones indican que los responsables escolares que cuentan con el apoyo necesario reservan tiempo para las comunidades de aprendizaje profesional y participan en ellas, lo que les da credibilidad y fomenta la participación.
- ✎ En **Sudáfrica** se ha elaborado un marco nacional para la inducción de docentes principiantes que alienta a los responsables de centros escolares a establecer comunidades de aprendizaje profesional. Las pruebas realizadas a 100 responsables escolares muestran que la participación en comunidades de aprendizaje profesional induce a los docentes a ocuparse más de su desarrollo profesional. También se impartirá un curso en línea sobre las comunidades de aprendizaje profesional para 269 funcionarios de distrito, 50 responsables de centros escolares y 300 docentes.
- ✎ En **Ecuador**, 287 responsables de centros educación y capacitación técnica y vocacional –146 hombres y 141 mujeres– participan en comunidades de aprendizaje profesional para intercambiar las mejores prácticas, analizar los datos de las escuelas y organizar el apoyo pedagógico a los docentes. Cada comunidad de aprendizaje profesional cuenta con el apoyo de un asesor experto durante dos años (más de 110 horas), antes de continuar de forma independiente. Los datos indican que la mayoría de las comunidades de aprendizaje profesional funcionan bien, pero que la rotación obligatoria de los directores puede plantear dificultades.

Fuente: VVOB – education for development, 2020

## Es necesario prestar apoyo a los docentes para fomentar la educación inclusiva

Los sistemas educativos deben contar con marcos jurídicos y normativos que apoyen las prácticas docentes inclusivas. Durante el regreso a las aulas, la práctica de las competencias pedagógicas inclusivas será esencial para mitigar las posibles interrupciones, la exclusión y el abandono escolar. Según el sitio web Profiles Enhancing Education Review (PEER), elaborado por el equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM):

- ✎ El 61% de los 168 países estudiados afirma que imparte a los docentes capacitación específica sobre inclusión. Los países de América Latina y el Caribe, seguidos de Europa y América del Norte, tienen mayores probabilidades de impartir esa capacitación que otras regiones, especialmente África Subsahariana y Asia Central y Meridional.
- ✎ Alrededor del 40% de los países –en su mayoría de América Latina y el Caribe– consagran en instrumentos jurídicos y políticas específicas la capacitación del personal docente en materia de inclusión (GEM, 2020).
- ✎ Menos del 3% de los países han adoptado una «ley de educación inclusiva» que promueva la capacitación de docentes, mientras que el 10% tiene una ley de educación que garantiza la inclusión para todos, pero que no menciona expresamente la capacitación del personal docente en materia de educación inclusiva.

## Las escuelas deben estar equipadas para proporcionar un entorno seguro a los alumnos y a los docentes, y para permitir la continuidad de la enseñanza

A medida que los niños empiezan a regresar a la escuela, las medidas de saneamiento adecuado y el equipo de protección personal son vitales para garantizar la seguridad y el bienestar (tabla 2). Además, las escuelas necesitan dispositivos y conexiones a Internet que garanticen la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje a distancia.

- ✎ Aunque a nivel mundial el 66% de las escuelas cuentan con instalaciones básicas para el lavado de manos, los datos de algunas regiones (el 37% en África Subsahariana y el 51% en Asia Meridional) contrastan con el 97% registrado en Europa y América del Norte.
- ✎ Más de dos tercios de las escuelas de todo el mundo (el 73%) tienen acceso al suministro eléctrico, que es un servicio fundamental para las TIC; esta cifra varía desde el 31% en África Subsahariana y el 55% en Asia Meridional hasta el 100% en Asia Central.
- ✎ El acceso a computadoras escolares no es universal en la mayoría de las regiones de ingresos medios y bajos, y oscila entre el 96% en Asia Central y el 20% en Asia Meridional.
- ✎ El acceso a Internet es común en Asia Oriental, donde el 95% de las escuelas están conectadas. No se dispone de datos regionales correspondientes a África Subsahariana, pero el porcentaje de escuelas primarias conectadas a Internet es del 35% en Rwanda, 16% en Cabo Verde y 13% en Senegal. El acceso a Internet es sumamente escaso en Burkina Faso, Madagascar y Sierra Leona, donde menos del 1% de las escuelas están conectadas.
- ✎ Asimismo, en Asia Sudoriental, menos del 1% de las escuelas primarias de Myanmar están conectadas.



