

Informe mundial sobre el personal docente

Afrontar la escasez de docentes

PUNTOS CLAVE

La UNESCO: líder mundial en educación

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



La Agenda Mundial de Educación 2030

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



Publicado en 2023 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

© UNESCO 2023



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

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

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

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

Diseño gráfico de la portada: Aurélia Mazoyer

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

Impreso por la UNESCO

Impreso en Francia

Índice

Mensajes clave	2
I. Introducción	3
II. La escasez de docentes: Situación actual	5
Hacen falta más docentes cualificados	9
La masificación de las aulas repercute negativamente en la calidad y en las condiciones laborales	11
Los salarios de los docentes siguen siendo insuficientes	13
Muchos docentes abandonan la profesión, pero se necesitan más datos y de mejor calidad para evaluar su impacto	15
La distribución desigual del profesorado hace que la escasez de docentes pueda coexistir con un excedente de los mismos y agrava las desigualdades existentes	17
La baja permanencia de los docentes supone una pérdida en muchos frentes	18
III. Instrumentos para afrontar la escasez de docentes	20
Abordar la escasez de docentes requiere hacer de la docencia una profesión atractiva	20
Hacer de la docencia una vocación y una profesión	22
Para hacer frente a la escasez de docentes es necesario mantener y mejorar su motivación, así como fomentar su desarrollo profesional	22
Fomentar la profesionalización de los docentes: capacitar a los docentes mediante la autonomía y el aprendizaje permanente para combatir la escasez docente	23
Los docentes desempeñan un papel único en la elaboración de un nuevo contrato social para la educación, liderando la cocreación colaborativa de conocimientos y fomentando el diálogo social en sus comunidades	25
Se necesitan políticas integrales para mitigar los factores estructurales que contribuyen al abandono y a la rotación de los docentes	26
IV. Financiación de la profesión docente	28
Gasto en educación: disparidades, retos y consecuencias para los docentes	28
Invertir en contratación y retención	31
V. Recomendaciones y medidas políticas	32

Mensajes clave

1. En todo el mundo se necesitan 44 millones de docentes adicionales de primaria y secundaria para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4: una educación de calidad para todos en 2030. La escasez de docentes afecta tanto a los países desarrollados como a los países en desarrollo. La mayoría de estos docentes (7 de cada 10) se necesitan en la enseñanza secundaria, y más de la mitad de ellos para sustituir a docentes que abandonan la profesión.
2. La escasez de docentes es un reto complejo en el que influyen múltiples factores como la motivación, la contratación, la retención, la formación, las condiciones laborales y el estatus social. Se requieren enfoques integrales y sistémicos para abordar este reto de forma eficaz.
3. La escasez de docentes tiene consecuencias de gran alcance, como el aumento de la carga de trabajo de los docentes y la disminución de su bienestar, la desmotivación de los futuros educadores, la persistencia de las desigualdades educativas y el aumento de las cargas financieras de los sistemas educativos.
4. El abandono de los docentes es también una preocupación a escala mundial: entre 2015 y 2022, las tasas de abandono de los docentes en educación primaria se duplicaron en todo el mundo, pasando del 4,6 % al 9 %. Independientemente del nivel de renta del país, e incluso de la remuneración, los docentes abandonan la profesión en los primeros cinco años de ejercicio.
5. Las estrategias para hacer frente a la escasez de docentes deben abordar la contratación, el atractivo de la profesión y la retención. Para retener a los docentes y mantenerlos motivados a lo largo de su vida profesional, son esenciales unas carreras profesionales atractivas con un acceso equitativo al desarrollo profesional.
6. Se necesitan políticas inclusivas para promover la igualdad de género en la profesión docente, para combatir la baja representación de las mujeres en determinadas materias, niveles y funciones directivas, y para animar a los hombres a incorporarse y permanecer en la docencia. El cuerpo docente debe reflejar la diversidad de las comunidades a las que atiende, aumentando así su atractivo y enriqueciendo las experiencias de aprendizaje.
7. Mejorar las condiciones laborales del personal docente es clave para tener un mayor número de docentes de calidad, lo que incluye implicarles en los procesos de toma de decisiones y fomentar una cultura escolar de colaboración basada en el apoyo mutuo.
8. Un gasto nacional en educación adecuado desempeña un papel fundamental en la financiación de la educación, sobre todo a la hora de garantizar que los salarios de los docentes sean competitivos. Invertir en nuevos docentes puede ser una estrategia rentable a largo plazo para hacer frente a la pérdida de docentes.

I. Introducción

Los docentes desempeñan un papel esencial en el ejercicio del derecho a la educación y son fundamentales para alcanzar todos los ODS, especialmente el ODS 4. De hecho, los docentes constituyen el factor relacionado con la escuela que más influye en el aprendizaje de los alumnos (Chetty et al., 2014; Rivkin et al., 2005). Para lograr una educación de calidad para todos, todos los niños y niñas deben tener acceso a un docente cualificado.

En este contexto, el Informe Mundial sobre el Personal Docente tiene como objetivo ayudar a la comunidad internacional a supervisar y avanzar en su compromiso de garantizar que los docentes y educadores estén capacitados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz. El informe, que se publicará en el primer trimestre de 2024 y posteriormente cada dos años, presentará conocimientos y análisis para fomentar que se formulen políticas basadas en hechos que garanticen que todos los niños y niñas tengan acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad, lo que influirá en las políticas y prácticas relacionadas con los docentes y la docencia.

El informe se basará en el marco normativo internacional para los docentes y la profesión docente. Esto incluye la Convención de 1960 relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza y las Recomendaciones relativas a la situación del personal docente de 1966 y 1997. El análisis y las recomendaciones se fundamentarán en un enfoque de la educación y la docencia basado en los derechos humanos.

El papel transformador de los docentes en la futura definición de la educación, puesto de relieve por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021), destaca cuatro cuestiones principales que han de abordarse para reconsiderar la enseñanza y la profesión docente: redefinir la enseñanza como una profesión colaborativa, reconocer que el desarrollo profesional es un camino de aprendizaje permanente, movilizar la solidaridad pública para mejorar las condiciones laborales y el estatus de los docentes, y promover la participación de los docentes en la toma de decisiones y el debate público sobre educación proporcionándoles el apoyo y la autonomía necesarios. En este sentido, la Cumbre sobre la Transformación de la Educación (CTE) reconoció la necesidad de profesionalizar, formar, motivar y apoyar

al personal docente, para que sus miembros puedan transformarse y convertirse en agentes del cambio (Naciones Unidas, 2022b).

Las declaraciones nacionales de compromiso realizadas en la CTE subrayaron el papel central de los profesores, educadores y demás personal docente.

En las 131 declaraciones nacionales de compromiso presentadas en la Cumbre, la mayoría de los países (94 %) destacaron la formación inicial y continua y el desarrollo profesional de los docentes como factores determinantes para mejorar la calidad del aprendizaje. Sin embargo, menos países mencionaron la mejora de las condiciones laborales y el estatus social de los docentes (32 %) y combatir la escasez de docentes (23 %). Y aún menos países citaron la regularización de los docentes contratados y las necesidades profesionales de los docentes no asignados, prácticamente invisibles, que suelen trabajar con los alumnos más pobres o marginados (2 %).

Brasil, Croacia, Francia y Letonia se encuentran entre el tercio de países que se comprometieron a efectuar aumentos salariales¹, y Egipto se comprometió a contratar a 150 000 docentes nuevos en los próximos cinco años para hacer frente a la escasez de docentes.

Para aprovechar los resultados de la CTE y garantizar que todos los alumnos tengan acceso a un docente formado profesionalmente, cualificado y debidamente respaldado, que pueda prosperar en un sistema educativo transformado, el Secretario General de las Naciones Unidas creó en 2023 un **Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente** compuesto por ministerios de educación, docentes, estudiantes, sindicatos, miembros de la sociedad civil, empleadores y organizaciones y académicos regionales e internacionales, con el objetivo de elaborar recomendaciones basadas en hechos, que se incluirán en el Informe Mundial.

Este primer Informe Mundial sobre el Personal Docente pretende suplir una falta de conocimientos.

En la actualidad no existe ningún informe específico que recoja y presente sistemáticamente datos internacionales, regionales y nacionales sobre los docentes, ni políticas o programas a escala nacional o iniciativas internacionales. El Informe utilizará datos nuevos y estudios de casos para arrojar luz sobre los progresos realizados para lograr la meta 4.c del ODS 4, que pretende: “De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes cualificados, incluso mediante la cooperación internacional vacío existente en el conocimiento público, cumpliendo

¹ Los compromisos de los cuatro países: Brasil, un aumento salarial del 33 % para los docentes de educación básica en 2022, Croacia ha acumulado desde 2017 una subida salarial para docentes del 27 %, Francia, un aumento del 10 % para los docentes de educación básica en 2023 y Letonia, un aumento de los salarios más bajos del 11 % para los maestros de preescolar (40 horas de trabajo/semana) y del 8,4 % para los de primaria (30 horas de trabajo/semana). (Naciones Unidas, 2023)

el mandato de la UNESCO de liderar y coordinar la Agenda de Educación 2030 mediante la supervisión de los progresos realizados en el logro de los objetivos en materia de educación. El Informe vendrá a complementar los esfuerzos del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, ofreciendo un profundo análisis de la meta 4.c y de otras cuestiones relacionadas con los docentes.

El Informe Mundial sobre el Personal Docente llega en un momento oportuno, ya que nos encontramos a mitad de camino del año 2030. Permitirá evaluar los progresos realizados para cumplir los compromisos del ODS 4, en particular la meta 4.c, y acelerar el ritmo de su consecución. Pueden pasar hasta cinco o seis años desde que los gobiernos se comprometen a aumentar la contratación de docentes y los primeros efectos de estas contrataciones adicionales, lo que hace que sea crucial actuar cuanto antes para alcanzar los objetivos fijados.

Este Informe Mundial sobre el Personal Docente también adoptará un enfoque temático orientado a la acción para lograr una mayor repercusión como herramienta de promoción para poner de relieve los principales problemas a los que se enfrentan los docentes y reclamar un mayor apoyo para ellos. El tema de este primer Informe Mundial es la escasez de docentes. Contar con un docente cualificado y motivado en cada aula tiene un gran impacto en los resultados del aprendizaje. Sin embargo, la escasez de docentes sigue siendo un problema acuciante, con países de todo el mundo esforzándose por alcanzar la meta del ODS 4, independientemente de su nivel de renta.

En este contexto, el Informe Mundial sobre el Personal Docente 2024 proporcionará información y tratará de influir en los responsables políticos y partes interesadas pertinentes en el desarrollo y la aplicación de buenas prácticas que aporten soluciones a los retos que dificultan la disponibilidad de docentes cualificados, tanto en términos de cantidad como de calidad. Esto es clave, ya que, aunque la escasez de docentes es generalizada, las necesidades son mayores en algunas regiones. Es el caso del África Subsahariana, donde se ha producido un rápido aumento de la población en edad escolar en los últimos años, o de Asia Meridional, que, a pesar de avances significativos, sigue necesitando más docentes. La disponibilidad de docentes cualificados puede estar relacionada con la desigualdad social. A menudo, los docentes cualificados se distribuyen de forma desigual tanto entre los países como dentro de ellos, hasta el punto de que en algunos casos una escasez de docentes puede coexistir con un excedente de los mismos.



Debido a la naturaleza polifacética y compleja de la escasez de docentes, abordar este reto requiere un enfoque sistémico e integral, basado en una idea clara de lo que debe ser la profesión docente.

Por ello, este informe pondrá de relieve las diferentes causas de la escasez y los contextos en los que se produce.

Por ejemplo, mientras que, en algunas regiones, la escasez de docentes se debe sobre todo al crecimiento demográfico, en otras se debe principalmente a que los docentes abandonan la profesión. La **pandemia de COVID-19 ha tenido efectos duraderos en la disponibilidad de docentes**, pero, aunque hay indicios de un empeoramiento de las condiciones laborales y de la escasez, otros estudios ofrecen resultados más dispares (Ramírez et al., de próxima publicación) y aún se desconoce el impacto total sobre la escasez. Conocer bien cómo ha afectado la COVID-19 a la escasez de docentes, incluso en situaciones de crisis y emergencia educativas, es fundamental para preparar y apoyar eficazmente al personal docente resiliente.

La escasez de docentes es más pronunciada en contextos afectados por conflictos, crisis medioambientales y desplazamientos forzados.

Además de su función puramente educativa, los docentes también desempeñan otras muchas funciones, como fomentar un sentido de pertenencia y de bienestar psicosocial entre los alumnos desplazados y traumatizados (Falk et al., 2022; ACNUR, 2017). Sin embargo, a menudo se pasa por alto que la mayoría de los docentes en contextos de crisis son también supervivientes de la violencia, están viviendo su propio desplazamiento y se enfrentan a las mismas dificultades que los alumnos a los que enseñan (Adelman, 2019; Mendenhall et al. 2019).

Las consecuencias de la escasez son múltiples. Estas incluyen, entre otras, el hecho de que la escasez de docentes es costosa, afecta a la carga de trabajo y puede disuadir a las generaciones futuras de convertirse en docentes. Esto da lugar a un círculo vicioso: una educación de baja calidad perjudica a los estudiantes durante toda su vida, lo que perpetúa las desigualdades educativas.

Debido a la naturaleza polifacética y compleja de la escasez de docentes, abordar este reto requiere un enfoque sistémico e integral, basado en una idea clara de lo que debe ser la profesión docente. Entre otros factores, el Informe Mundial abordará el papel del diálogo social y la colaboración de los docentes como instrumentos clave para redefinir la profesión docente y el papel de los docentes en el centro de un nuevo contrato social para la educación.

II. La escasez de docentes: Situación actual

Para realizar un seguimiento de los progresos mundiales hacia la consecución de la meta 4.c, se han identificado indicadores comparables a nivel internacional para evaluar tanto la cantidad como la calidad de los docentes y la docencia. Entre estos indicadores sobre los que se pidió a los gobiernos que informaran y aumentaran se encuentran la proporción de docentes con las cualificaciones mínimas requeridas, por nivel educativo; la proporción de docentes que han recibido formación continua en los últimos 12 meses, por tipo de formación; y el salario medio de los docentes en relación con otras profesiones que requieren un nivel de cualificación comparable. También se pidió a los gobiernos que redujeran la proporción de alumnos por docente capacitado y las tasas de abandono de los docentes.

Sin embargo, medir la escasez de docentes no es un proceso sencillo ni uniforme en todos los contextos.

No existen suficientes estudios sobre cómo medir la escasez de docentes, ni sobre cómo esta se ha abordado en el pasado y los resultados obtenidos (Behrstock-Sherratt, 2016). Además, mejorar la disponibilidad y la calidad de los datos forma parte de la enorme tarea de afrontar la escasez de docentes.

La predicción actual de un aumento del personal docente en cada país se basa en la metodología desarrollada por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU 2009)².

Según esta predicción, se ha avanzado en la contratación del número de docentes necesario para alcanzar una educación primaria y secundaria universal, pero se prevé que seguirá existiendo una escasez de 44 millones de docentes en 2030, frente a los 69 millones de 2016 (IEU, 2016). La mayor necesidad se registra en el África Subsahariana, seguida de Asia Meridional, Europa y América del Norte (véase la tabla 1). Además, el número de docentes necesarios para reemplazar a los que abandonan la profesión representa un considerable 58 %, mientras que el 42 % restante corresponde a nuevos puestos de docentes.

La escasez de docentes es un fenómeno mundial que afecta por igual a países con distintos niveles de renta. En el África Subsahariana se necesitan 15 millones más de docentes, una escasez que se debe principalmente al rápido crecimiento de la población en edad escolar, junto a limitaciones financieras. **África del Norte y Asia Occidental y Asia Sudoriental** también se enfrentan a dificultades para cumplir los objetivos de contratación de docentes: se necesitan, respectivamente, 4,3 millones y 4,5 millones de docentes más en estas regiones. Los objetivos actuales de contratación de docentes en estas dos regiones,

que corresponden aproximadamente al 70 % de los objetivos de 2016, hacen que parezca poco probable que alcancen estos objetivos para 2030. En el África Subsahariana es todavía más improbable que se alcance el objetivo, ya que la meta actual representa el 88 % de los objetivos de 2016.

Las previsiones para **Asia Oriental (3,3 millones) y Asia Meridional (7,8 millones)** son aproximadamente la mitad de los objetivos de 2016, lo que sugiere que estas dos regiones sí que podrían alcanzar los objetivos fijados para 2030. No obstante, se necesitan más esfuerzos para contratar docentes, especialmente en Asia Meridional, donde la menor necesidad de contratación puede atribuirse tanto a los esfuerzos por contratar docentes como a una disminución del número previsto de alumnos debido al descenso de las tasas de natalidad (Arora, 2021; Bora et al., 2023; UN DESA, 2022; Pearce, 2021).

Europa y América del Norte, donde las tasas de fecundidad son bajas, ocupan el tercer puesto en cuanto al número de docentes necesario: 4,8 millones. En particular, la mayor parte de los docentes que se necesitan en esta región, unos 4,5 millones, son para cubrir la pérdida de personal.

América Latina y el Caribe también se enfrentan a dificultades para alcanzar la meta 4.c, ya que se necesitan 3,2 millones de docentes para alcanzar la educación universal en 2030, la mayoría de ellos debido a la pérdida de personal (2,8 millones). El objetivo actual de contratación de docentes en esta región, equivalente al 60 % de los objetivos establecidos en 2016, indica la necesidad de realizar nuevos esfuerzos para poder alcanzar los objetivos en 2030.

Por último, **Oceanía y Asia Central**, con 0,3 y 0,7 millones, respectivamente, son las dos regiones que menos docentes necesitan contratar para alcanzar la universalización de la educación primaria y secundaria en 2030. En ambos casos, la mayoría de los docentes adicionales son necesarios debido a la pérdida de personal.

A nivel mundial, la mayor parte de los docentes necesarios lo son para poder alcanzar la educación secundaria universal en 2030. Las predicciones muestran que se necesitan 13 millones de docentes de primaria y 31 millones de docentes de secundaria, lo que significa que aproximadamente 7 de cada 10 contrataciones en todo el mundo son necesarias para la educación secundaria (UNESCO y el Equipo Especial sobre Docentes, 2023a) (véase la tabla 1).

2 Los principales supuestos para esta estimación incluyen la utilización de datos de referencia sobre docentes procedentes de la base de datos del IEU, una escolarización universal completa en educación primaria y secundaria, la reducción de las tasas de repetición (con un límite del 10 % para las tasas que superen este umbral), el mantenimiento o la mejora de los ratios alumnos-docente (en concreto, cumpliendo la norma mínima de 40:1 en primaria y 25:1 en secundaria), un crecimiento demográfico conforme a las previsiones proporcionadas por la División de Población de las Naciones Unidas y una tasa de abandono docente basada en los datos del IEU correspondientes a una década (asignando un 5 % a los datos que faltan).

Tabla 1. Número total de docentes adicionales de primaria y secundaria necesarios, por región, para 2030 (en miles)**a. Primaria**

Docentes necesarios en educación primaria por región (en miles)				
Región	Docentes 2022	Objetivos de contratación para 2030 (por tipo de necesidad)		Total de contrataciones adicionales necesarias para 2030
		Sustitución del personal	Nuevos puestos docentes	
Asia Central	302	42	54	96
Asia Oriental	7.417	163	17	179
Europa y América del Norte	4.862	1.689	25	1.714
América Latina y el Caribe	3.071	979	30	1.009
África del Norte y Asia Occidental	2.849	868	365	1.233
Oceanía	199	114	10	123
Asia Sudoriental	3.682	2.945	104	3.050
Asia Meridional	6.428	664	397	1.061
África Subsahariana	4.931	2.447	1.944	4.391
Total	33.741	9.911	2.946	12.857

b. Secundaria

Docentes necesarios en educación secundaria por región (en miles)				
Región	Docentes 2022	Objetivos de contratación para 2030 (por tipo de necesidad)		Total de contrataciones adicionales necesarias para 2030
		Sustitución del personal	Nuevos puestos docentes	
Asia Central	904	362	289	651
Asia Oriental	8.082	2.089	1.011	3.101
Europa y América del Norte	7.775	2.830	285	3.115
América Latina y el Caribe	4.126	1.867	331	2.198
África del Norte y Asia Occidental	3.348	1.638	1.386	3.024
Oceanía	dnd	82	69	152
Asia Sudoriental	3.075	1.070	420	1.490
Asia Meridional	8.554	2.399	4.317	6.716
África Subsahariana	3.528	3.191	7.467	10.658
Total	39.392	15.531	15.574	31.105

Fuente: IEU, 2023c y UNESCO y el Equipo Especial sobre Docentes, 2023a. Adaptado de Ramírez et al., de próxima publicación. Fecha de consulta de la base de datos: 11 de octubre de 2023.

Nota: dnd = datos no disponibles

Solo unos pocos países están en vías de alcanzar el número de docentes necesario para 2030. Si la tasa de crecimiento anual histórica continúa, se prevé que 78 de 197 países tendrán docentes suficientes para garantizar una educación primaria universal. Asia Oriental tiene la mayor proporción de países que cumplen este criterio (6 de 7), mientras que el África Subsahariana tiene la más baja, con solo 9 de 46 países que cumplen el objetivo para 2030 (véase el gráfico 1).

A nivel de secundaria, se espera que aún menos países cumplan los objetivos de contratación de docentes, en concreto, solo 30 de 187. En Europa y América del Norte, solo 11 de 44 países cumplirán el objetivo. Y lo que es más significativo, solo 2 de 15 países de Oceanía, 2 de 16 de África del Norte y Asia Occidental, y solo 4 de 44 del África Subsahariana alcanzarán el objetivo en 2030 (véase el gráfico 1). No obstante, se trata de regiones distintas, cada una de ellas enfrentada a retos específicos. Por ejemplo, en el África Subsahariana, esta predicción se explica principalmente por la falta de recursos necesarios para ampliar el sistema educativo,

mientras que en Europa y América del Norte está vinculada sobre todo a unas tasas de abandono más elevadas y a la falta de competitividad de la profesión docente.

Aunque la escasez de docentes es un reto generalizado, en algunos contextos hay motivos para el optimismo.

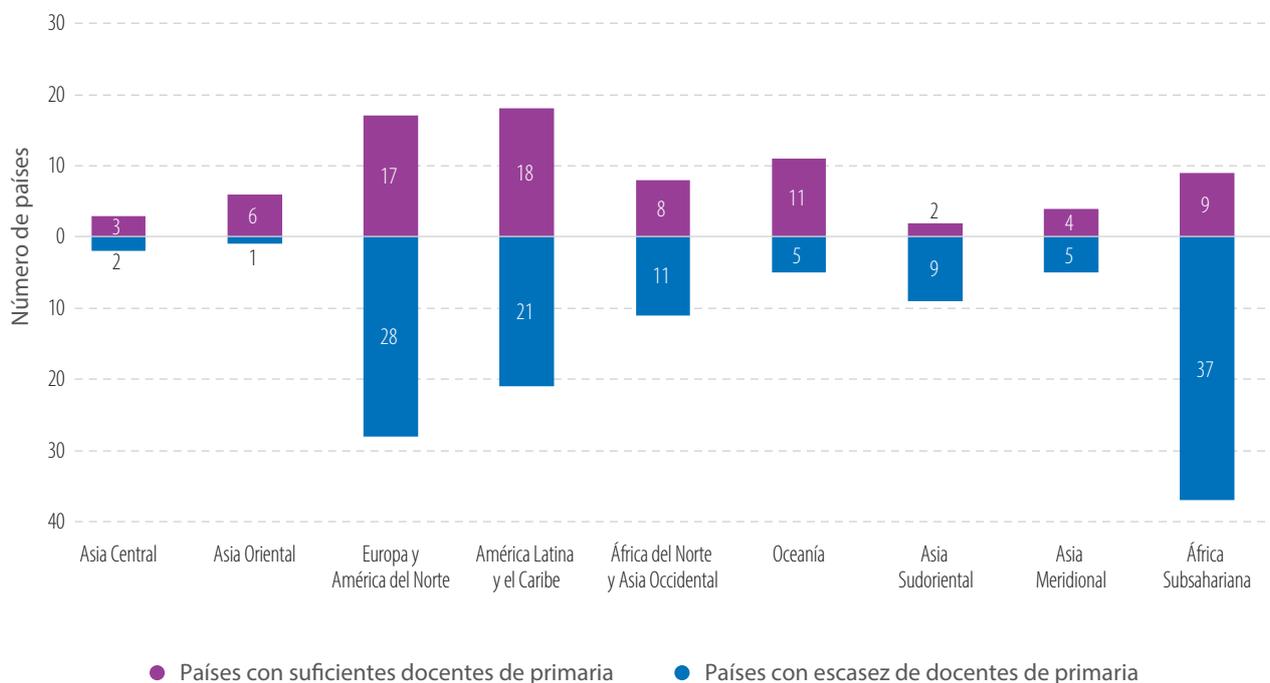
Se prevé que algunos países de diferentes regiones, como Micronesia, Kenia, Congo, Fiyi, Irlanda, Nauru, China, Tokelau y Anguila, satisfarán mejor la demanda de maestros de primaria para 2030 si el crecimiento histórico se mantiene al mismo nivel, ya sea aumentando de forma constante el número de docentes o gracias a un alto nivel de contratación en combinación con la disminución de la población en edad escolar (Ramírez, Mackintosh y Atherton, de próxima publicación). En cuanto a los docentes de secundaria, según las estimaciones, los países en mejor situación para satisfacer la demanda para 2030 son, una vez más, Kenia, con una tasa de crecimiento anual del 29 %, seguido de Montserrat, Emiratos Árabes Unidos, República Centroafricana, Congo, Gambia, República Dominicana, Filipinas y Myanmar (ibid.).



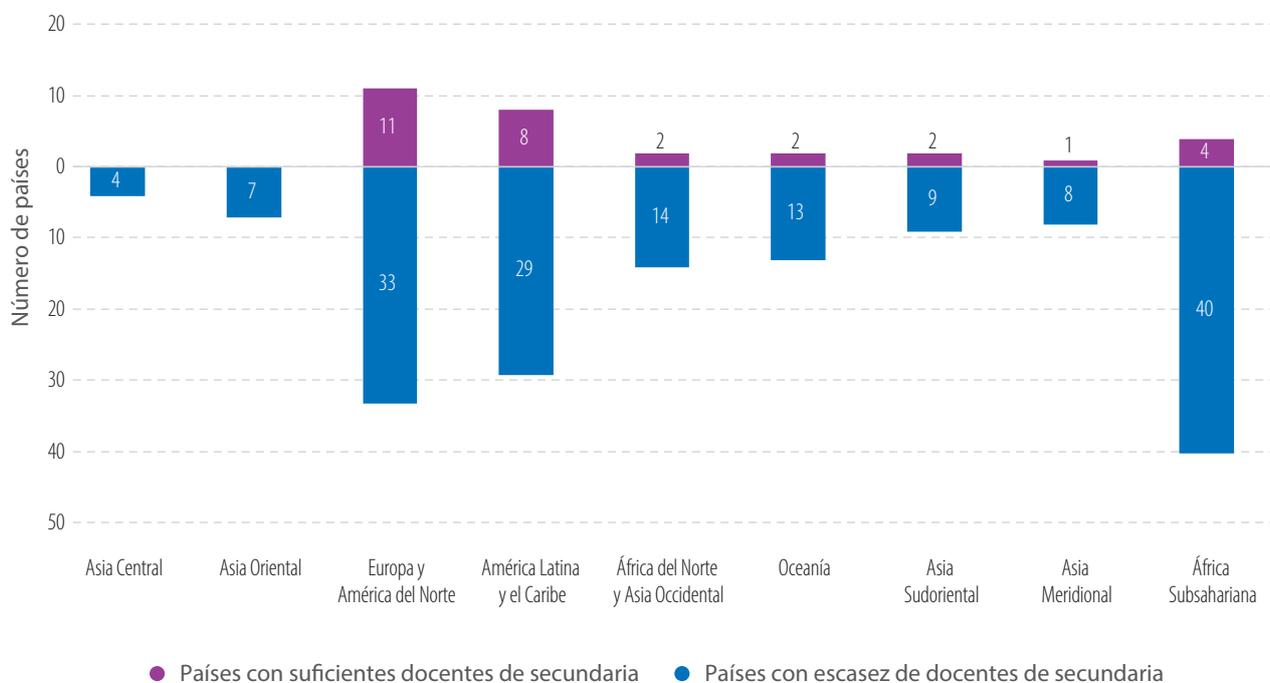
De aquí a 2030, 78 de 197 países alcanzarán el número de docentes necesario para garantizar un acceso universal a la educación primaria.

Gráfico 1. Número de países que, según las tendencias actuales, cubrirán el déficit de docentes en educación primaria y secundaria en 2030

a. Primaria



b. Secundaria



Fuente: IEU, 2023c y UNESCO y el Equipo Especial sobre Docentes, 2023a. Adaptado de Ramírez, Mackintosh y Atherton, de próxima publicación. Fecha de consulta de la base de datos: 11 de octubre de 2023.

Dado que las necesidades de contratación de docentes varían de una región a otra, se deben adoptar enfoques adaptados para atraer y retener a los docentes.

En países con un rápido crecimiento demográfico, como el África Subsahariana, donde la demanda de nuevos puestos docentes es elevada, es necesario encontrar un equilibrio entre aumentar el número de plazas disponibles en los centros de formación, para garantizar que los nuevos

contratados estén debidamente formados y cualificados, y hacer la profesión más atractiva para garantizar la retención. Por el contrario, en regiones como Europa y América del Norte, así como en América Latina y el Caribe, donde el abandono es la principal causa de la escasez, es necesario centrarse más en la profesionalización de la docencia para atraer y retener a candidatos de calidad.

Hacen falta más docentes cualificados

Los docentes desempeñan un papel fundamental en la calidad de la educación. Todos los docentes deben recibir una formación pedagógica adecuada, apropiada y pertinente para enseñar en el nivel educativo elegido y contar con la cualificación académica correspondiente en las materias que enseñan (IEU, 2018; 2023d). Sin embargo, existen considerables variaciones en la forma en que los diferentes sistemas educativos definen y ponen en práctica el concepto de un docente cualificado, lo que dificulta las comparaciones internacionales y el establecimiento de puntos de referencia.

En general, faltan datos sobre docentes cualificados, en particular para determinados niveles educativos y algunas regiones. Sin embargo, la media mundial se mantiene estable en los diferentes niveles educativos, en torno al 85 %.

En el **nivel de preescolar**, en África Subsahariana, América Latina y el Caribe, y los Pequeños Estados Insulares en Desarrollo (PEID) menos del 75 % de los docentes están cualificados. Los datos sobre docentes de preescolar cualificados en África Subsahariana y en los PEID muestran una mejora gradual, pasando del 54 % y el 60 % en 2012, al 61 % y el 73 % en 2020, respectivamente (véase el gráfico 2).

En el **nivel de primaria**, a excepción de Asia Occidental (78 %) y Asia Meridional (85 %), la mayoría de las regiones tienen porcentajes más altos de docentes cualificados que en el nivel de preescolar. Además, el 86 % de los

docentes de primaria de todo el mundo tienen las cualificaciones mínimas requeridas. Sin embargo, este porcentaje baja significativamente hasta solo el 69 % en el caso del África Subsahariana, lo que supone una disminución desde 2010, cuando era del 75 %. En Asia Sudoriental, casi todos los docentes de primaria (98 %) tenían las cualificaciones mínimas requeridas en 2020, porcentaje que disminuyó al 94 % en 2021. En Asia Central y África del Norte, la gran mayoría de los docentes de primaria cumplen los requisitos, con cifras del 95 % y del 96 %, respectivamente. En particular, los PEID se han esforzado por elevar los niveles de cualificación de los docentes de primaria, que han pasado del 85 % en 2010 al 89 % en 2022.

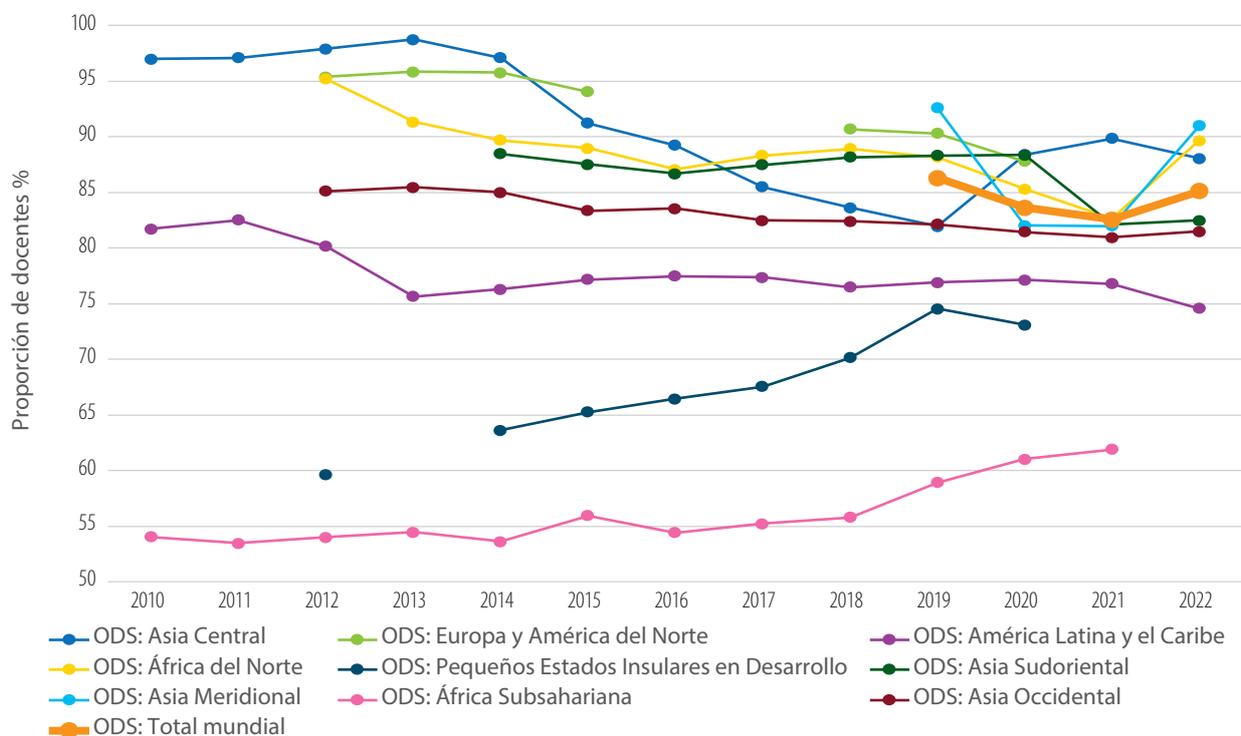
A nivel mundial, el 85 % de los **docentes de secundaria tienen las cualificaciones** mínimas requeridas, oscilando entre el 80 % y el 90 % en la mayoría de las regiones. El África Subsahariana se queda rezagada con algo más del 60 %. En la mayoría de las regiones, el porcentaje de docentes cualificados es inferior en secundaria que en primaria. En América Latina y el Caribe, la proporción ha bajado del 80 % en 2012 al 76 % en 2022, mientras que en Europa y América del Norte ha disminuido del 89 % en 2017 al 83 % en 2022. Tanto en Asia Sudoriental como en África del Norte, el progreso es notable, ya que la mayoría de docentes de secundaria, un 95 %, cumplen los requisitos de cualificación. Cabe destacar que, de 2020 a 2022, Asia Meridional ha hecho grandes avances, pasando del 80 % al 89 %, mientras que en África del Norte también se han registrado progresos sustanciales, pasando del 81 % al 95 % entre 2015 y 2022.



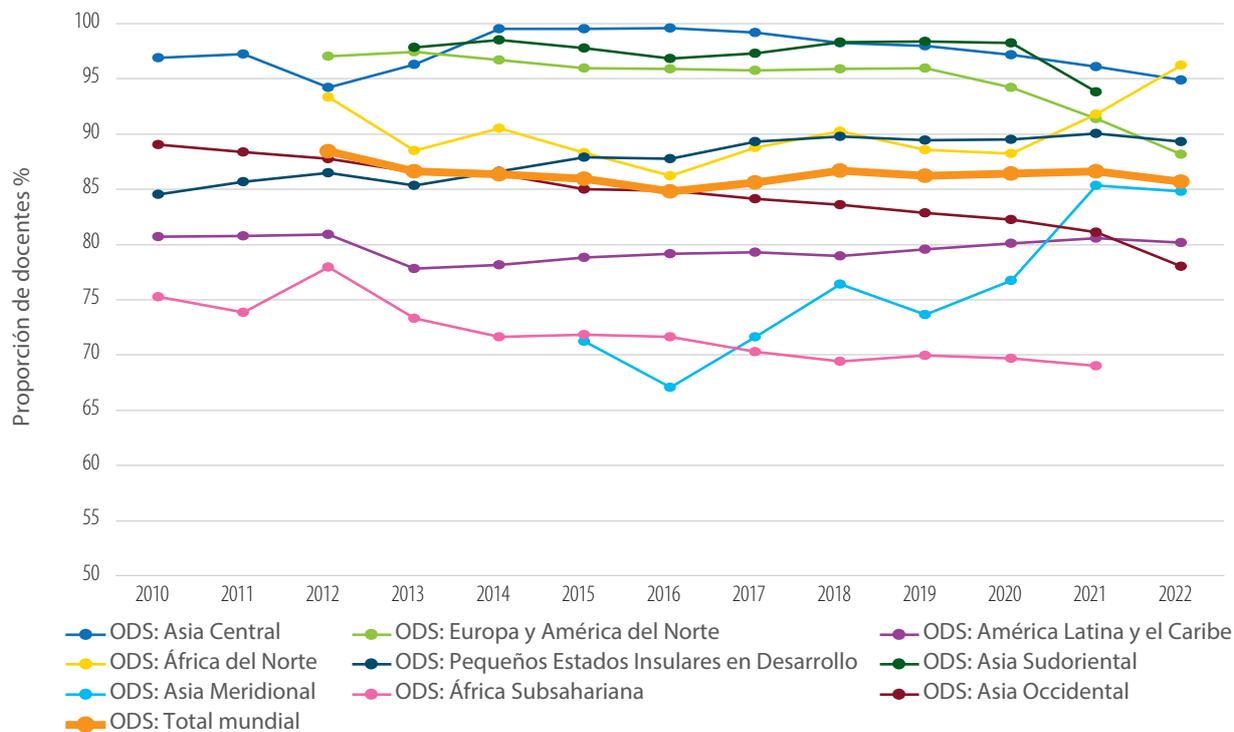
En todo el mundo, el 85 % de los docentes de secundaria tienen las cualificaciones mínimas requeridas y, en la mayoría de las regiones, esto representa alrededor del 80-90 % de los docentes. El África Subsahariana se queda rezagada con algo más del 60 %.

Gráfico 2. Proporción de docentes de preescolar, primaria y secundaria con las cualificaciones mínimas exigidas, 2010-2022

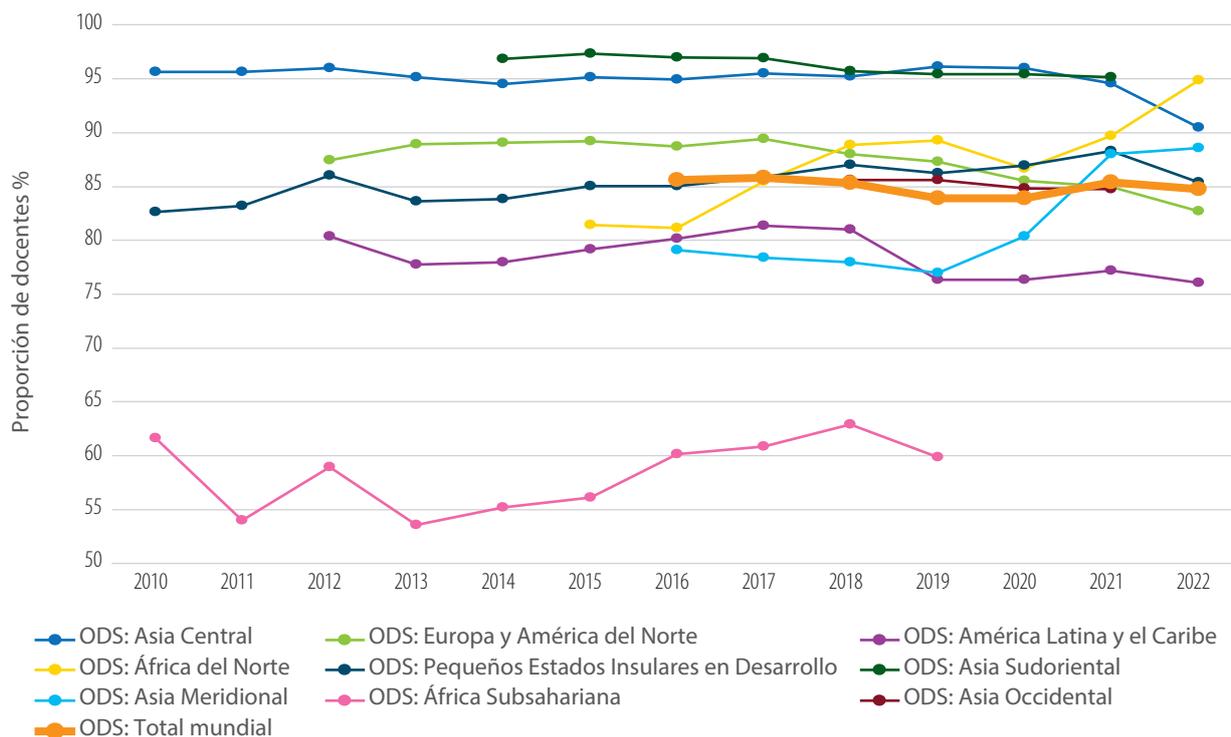
a. Preescolar



b. Primaria



c. Secundaria



Fuente: IEU, 2023c y UNESCO y el Equipo Especial sobre Docentes, 2023a. Indicador 4.c.1. Adaptado de Connolly y García-Chinas, de próxima publicación. Fecha de consulta de la base de datos: 27 de septiembre de 2023.

Las tendencias regionales pueden ocultar diferencias considerables entre países. Mientras que en algunos países del África Subsahariana, como Costa de Marfil, Mauricio y Níger, más del 90 % de los docentes de preescolar tienen las cualificaciones mínimas exigidas, en otros 11 países de la región solo las tienen un 50 %. Esta tendencia también es evidente en la región de

América Latina y el Caribe, donde, en seis países, menos del 50 % de los **docentes de secundaria** tienen las cualificaciones mínimas requeridas, mientras que, en 13 países, más del 80 % tienen la formación necesaria, incluidos Jamaica, Cuba y la República Dominicana, donde cerca del 100 % cuentan con las cualificaciones mínimas exigidas.

La masificación de las aulas repercute negativamente en la calidad y en las condiciones laborales

La masificación de las aulas puede ser una señal de escasez de docentes, ya que esta suele ser más pronunciada cuando la ratio de alumnos-docente es mayor. A este respecto, existen grandes diferencias entre países y también entre regiones.

A nivel mundial, las ratios alumnos-docente, es decir, el número de alumnos por docente, ha disminuido en general desde el año 2000 (IEU, 2023a). Además, existen diferencias significativas entre regiones y países de distintos niveles de renta (véase la tabla 2). La masificación de las aulas debido a altas ratios alumnos-docente es un problema que afecta más a los países de renta baja que a los países de renta alta.

Las ratios alumnos-docente cualificado, que miden la proporción de alumnos por cada docente que tiene las cualificaciones mínimas requeridas, son significativamente más altas en los países de renta baja, debido principalmente a que estos países tienen una proporción de docentes cualificados menor.

Por esta razón, la ratio alumnos-docente cualificado no es tanto un indicador que mida el tamaño de las aulas, sino más bien un indicador que mide hasta qué punto los docentes cualificados se utilizan como un recurso. En **educación primaria**, en 2022, la ratio alumnos-docente cualificado en los países con renta alta era de media de 15:1, mientras que en los países con renta baja esta ratio era tres veces superior, 52 alumnos por docente cualificado (véanse la tabla 2 y el gráfico 3). Si se analiza este indicador por regiones, el África Subsahariana registra

la mayor ratio alumnos-docente cualificado (56:1), seguida de Asia Central y Meridional (35:1), en 2022. Por el contrario, Europa y América del Norte tienen la ratio alumnos-docente cualificado más baja, con una media de 16 alumnos por docente cualificado en 2022.

En lo que respecta a la **educación preescolar**, la falta de datos dificulta examinar todas las tendencias regionales (por ejemplo, en Asia Central y Meridional) y establecer una tendencia mundial. A excepción del África Subsahariana, donde la ratio alumnos-docente cualificado en preescolar era de 54:1 en 2022, la mayoría de las regiones mantienen esta ratio en preescolar por debajo de 30:1.

En la **educación secundaria**, las medias regionales suelen ser inferiores a 25 alumnos por docente cualificado, excepto en el África Subsahariana. Tanto África Subsahariana como Asia Central y Meridional han registrado ratios alumnos-docente cualificado más elevadas, aunque en los últimos años han realizado progresos significativos. Por ejemplo, en el África Subsahariana la ratio ha disminuido de 40 en 2013 a 34 alumnos por docente cualificado en 2019. Algo similar en Asia Meridional, donde se produjo una disminución de 35 alumnos por docente cualificado en 2016 a 25 alumnos en 2022.

Tabla 2. Ratio alumnos-docente en educación primaria, por región y nivel de renta, 2022

Región	Ratio alumnos-docente	Ratio alumnos-docente cualificado
África Subsahariana	38,4	55,7
Asia Central y Meridional	29,8	34,9
Oceanía	22,0	dnd
América Latina y el Caribe	20,1	25,0
África del Norte y Asia occidental	20,0	24,5
Asia Sudoriental y Oriental	16,9	dnd
Europa y América del Norte	13,7	15,5
Renta baja	37,8	52,5
Renta media-baja	30,2	36,4
Renta media-alta	17,3	dnd
Renta alta	13,5	15,1
Total mundial	22,8	26,7

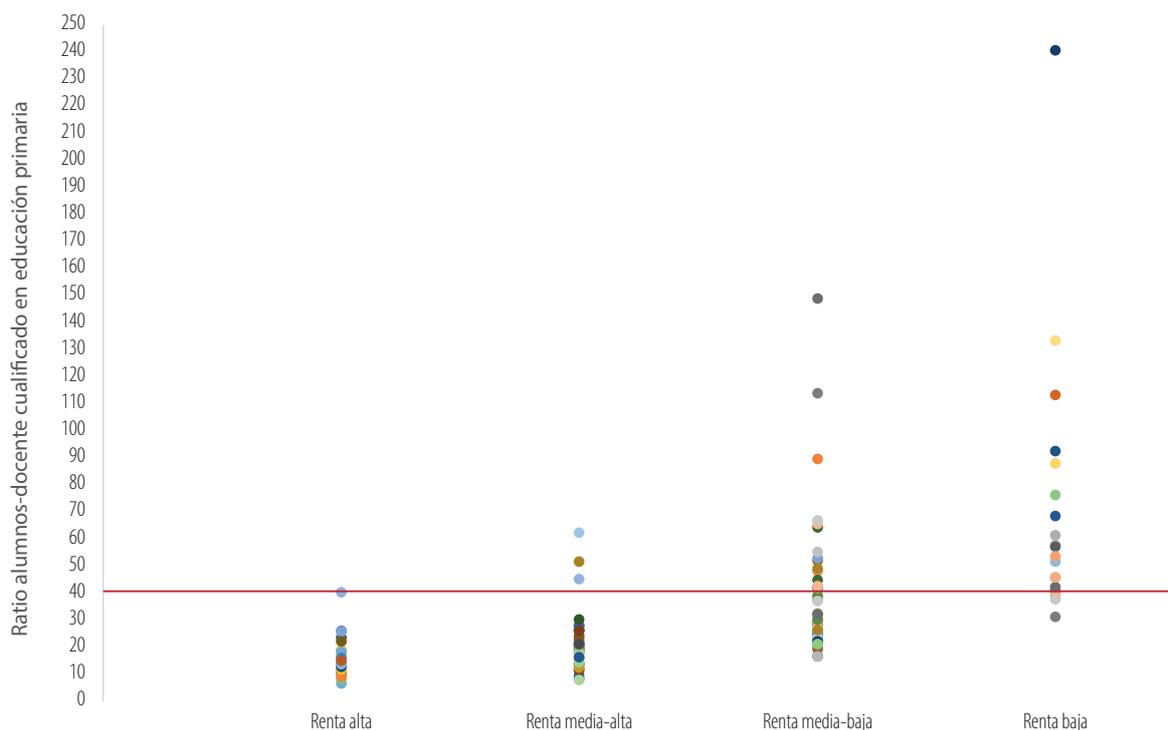
Fuente: IEU, 2023c y UNESCO y el Equipo Especial sobre Docentes, 2023a. Ratio alumnos-docente adaptada del IEU, 2023a. Fecha de consulta de la base de datos: 17 de octubre de 2023.

Nota: dnd = datos no disponibles.



A nivel mundial, las ratios alumnos-docente, es decir, el número de alumnos por docente, ha disminuido en general desde el año 2000.

Gráfico 3. Ratio alumnos-docente cualificado en educación primaria, por grupos de renta de los países, 2022 o últimos datos disponibles



Fuente: IEU, 2023c. Adaptado del IEU, 2023a

Nota: Cada punto corresponde a un país. La línea roja indica el valor de referencia de la ratio alumnos-docente cualificado. Fecha de consulta de la base de datos: 5 de octubre de 2023

Los salarios de los docentes siguen siendo insuficientes

Uno de los principales objetivos del estudio y análisis de los salarios de los docentes es evaluar la competitividad de la profesión para atraer y retener a los docentes a lo largo del tiempo, así como las desigualdades a las que se enfrentan los docentes para ganar un salario digno.

Los salarios de los docentes varían mucho en comparación con los de otras profesiones, independientemente del nivel educativo. En algunos países, los docentes ganan el doble que otros trabajadores con el mismo nivel de cualificación, mientras que en otros perciben salarios mucho más bajos. No obstante, falta

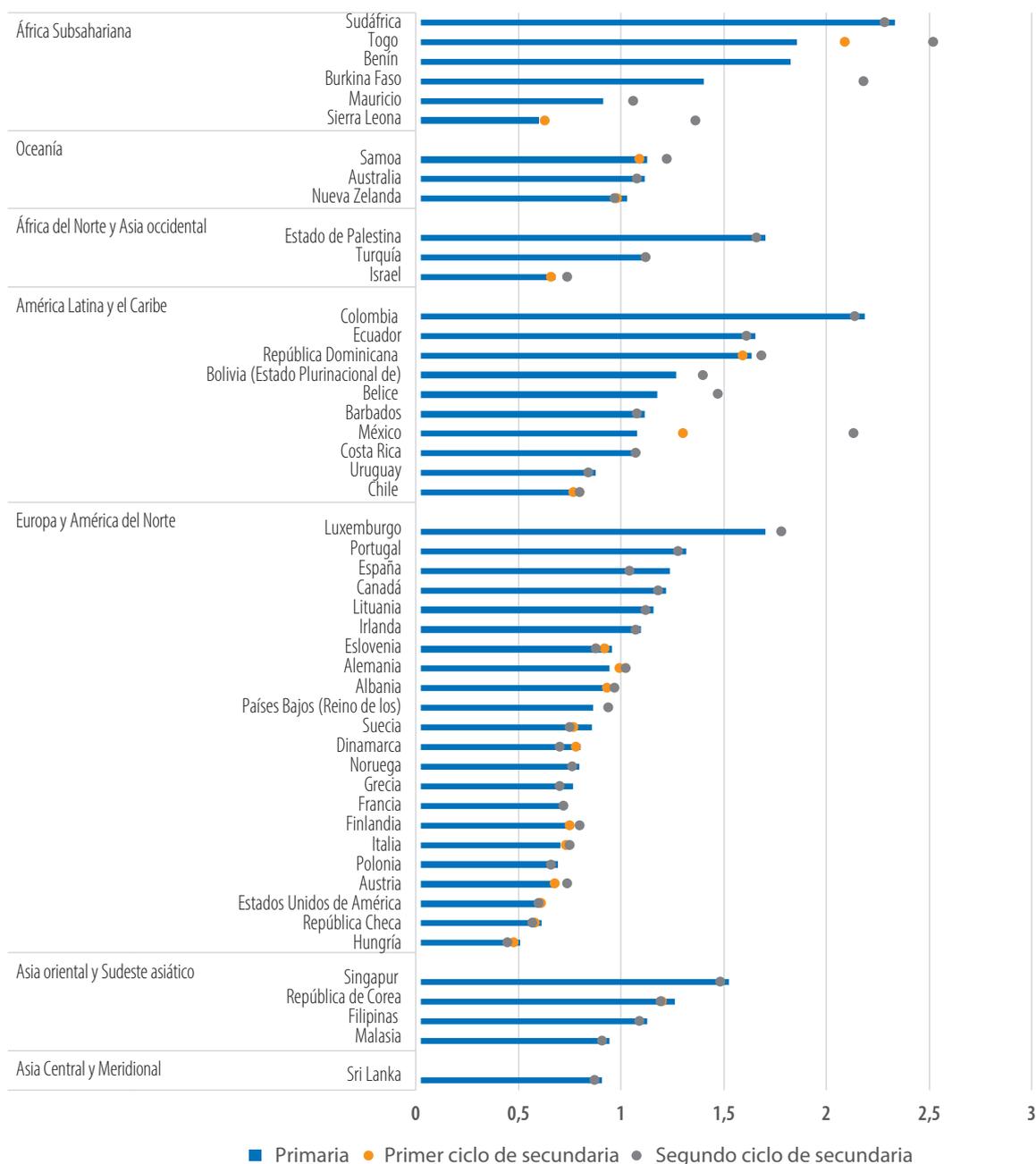
información sobre los salarios de los docentes en todo el mundo, lo que hace imposible llevar a cabo un análisis de las medias regionales.

En la **educación preescolar**, los docentes de Samoa y Sierra Leona ganan la mitad de lo que cabría esperar en una profesión que requiere un nivel de cualificación similar, mientras que, en Colombia, Togo, Benín, Luxemburgo, Ecuador, y República Dominicana, los docentes ganan al menos un 50 % más que otros profesionales con cualificaciones similares.



En 20 países del África Subsahariana, los docentes ganan, de media, menos de 7.500 dólares estadounidenses al año en paridad de poder adquisitivo.

Gráfico 4. Salario medio de los docentes de educación primaria y del primer y segundo ciclo de secundaria en relación con otras profesiones que requieren un nivel de cualificación comparable, ambos sexos, 2021 o últimos datos disponibles



Fuente: IEU, 2023c y adaptado de la UNESCO y el Equipo Especial sobre Docentes, 2023a. Indicador 4.c.5. Fecha de consulta de la base de datos: 27 de septiembre de 2023.

El análisis de la educación primaria muestra que la mitad de los países pagan a sus docentes menos que a otros profesionales con cualificaciones similares, mientras que en Europa y América del Norte esta cifra se reduce a solo 3 de cada 10 países. En Hungría, los docentes de primaria ganan la mitad de lo que ganan profesionales con cualificaciones comparables, mientras que, en Singapur, Luxemburgo, Colombia, República Dominicana y Ecuador, los docentes ganan al menos un 50 % más que los profesionales con cualificaciones semejantes (UNESCO y el Equipo Especial

sobre Docentes, 2023a). Los datos muestran que en el África Subsahariana, los docentes también pueden ganar salarios relativamente más altos. Por ejemplo, los docentes de primaria de Togo, Benín y Sudáfrica ganan de media un 50 % más que otras profesiones que requieren un nivel de cualificación similar. Sin embargo, esto no significa necesariamente que estos salarios sean altos. Por ejemplo, los estudios muestran que en 20 países del África Subsahariana, los docentes ganan, por término medio, menos de 7.500 dólares estadounidenses al año en paridad

de poder adquisitivo, lo que significa que su salario es claramente insuficiente para cubrir las necesidades familiares básicas (Bennell, 2023).

Los **docentes de primer y segundo ciclo de educación secundaria** tienen unos salarios relativamente más competitivos en algunos países como Togo y México,

donde, especialmente en el segundo ciclo de secundaria, ganan más del doble que los profesionales con cualificaciones similares, mientras que, en países como Hungría, Estados Unidos, Dinamarca, Francia, Austria, Israel y Sri Lanka, los docentes de secundaria ganan menos que los trabajadores con una cualificación equivalente (véase el gráfico 4).

Muchos docentes abandonan la profesión, pero se necesitan más datos y de mejor calidad para evaluar su impacto

El abandono docente se refiere al número de personas que dejan la profesión en un año determinado.

Los abandonos pueden deberse a diferentes motivos, como la jubilación, el estado de salud, los compromisos familiares, otro trabajo en otro campo o el fallecimiento, entre otros (IEU, 2023b; OCDE, 2021).

En los sistemas en los que la tasa de abandono se mantiene por encima del 10 %, la carrera media de un docente dura solo 10 años. Para los sistemas que aspiren a tener docentes con carreras largas de 30 años o más, sería necesario mantener las tasas de abandono bastante por debajo del 5 % (IEU, 2023b).

A nivel mundial, las tasas de abandono entre los docentes de primaria se han casi duplicado, pasando del 4,6 % en 2015 al 9 % en 2022 (véase la tabla 3).

En el primer ciclo de secundaria, la tasa aumentó considerablemente en 2019, pero empezó a disminuir en 2021. En cuanto al segundo ciclo de educación secundaria,

hay pocos datos recientes, pero los datos más antiguos del IEU muestran en general que la tasa de abandono disminuye en los niveles superiores de la educación (UNESCO y el Equipo Especial sobre Docentes, 2023a). Por otra parte, los datos indican que, en algunos países con rentas altas, el abandono es mayor en la educación secundaria (OCDE, 2021).

Tabla 3. Tasas de abandono docente a nivel mundial (%), ambos sexos, 2015-2022

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

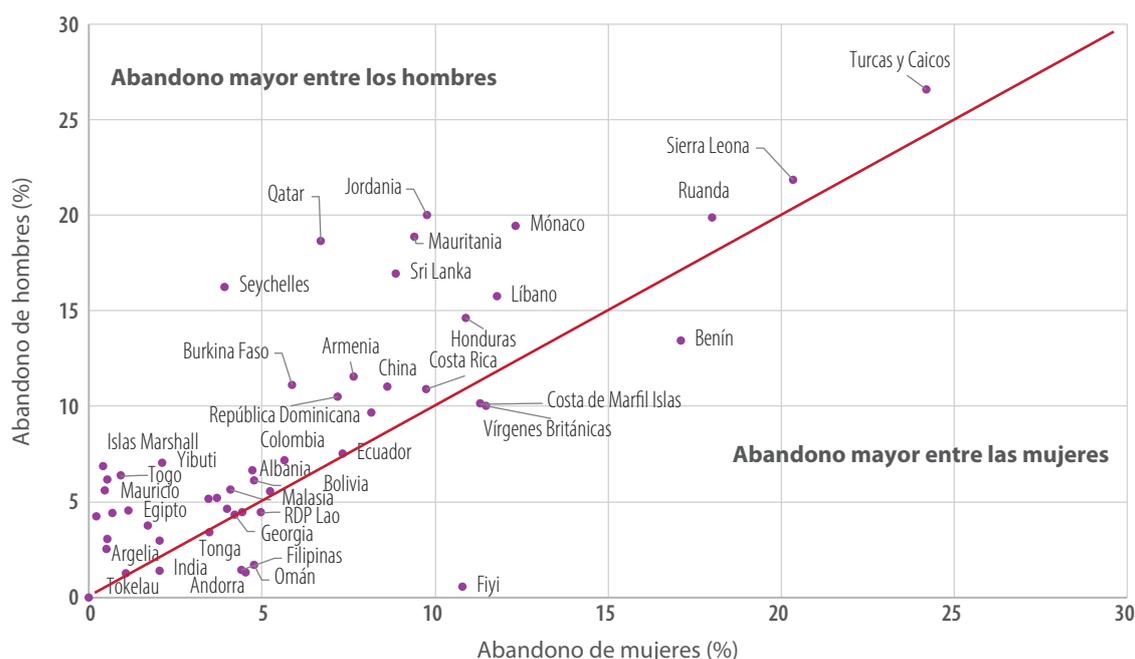
Fuente: IEU, 2023c y UNESCO y el Equipo Especial sobre Docentes, 2023a. Indicador 4.c.6. Adaptado de Connolly y García-Chinas, de próxima publicación.

Fecha de consulta de la base de datos: 5 de octubre de 2023.

Nota: dnd = datos no disponibles

En general, los docentes de género masculino abandonan la profesión en mayor proporción que sus colegas de género femenino (véase el gráfico 5). En todo el mundo, las tasas de abandono en 2021 fueron del 9,2 % y del 5,9 % para los docentes hombres de primaria y del primer ciclo de secundaria, respectivamente, y del 4,2 % y el 5,6 % para las docentes mujeres (IEU, 2023c). En el 80 % de los países, el abandono entre los docentes hombres en primaria es mayor que entre sus colegas mujeres.

Es más del doble en Argelia, Bielorrusia, Bután, Yibuti, Egipto, Islas Marshall, Mauricio, Marruecos, Mongolia, Níger, Seychelles y Togo. En cambio, en algunos casos, las mujeres tienen tasas de abandono más altas que los hombres: por ejemplo, en la India, las maestras de primaria tenían una tasa de abandono del 2 % en 2022, frente al 1,4 % de los maestros de primaria (IEU, 2023c; UNESCO y el Equipo Especial sobre Docentes, 2023a).

Gráfico 5. Abandono docente en educación primaria, por sexo, en 2021 o últimos datos disponibles

Fuente: IEU, 2023c y adaptado de la UNESCO y el Equipo Especial sobre Docentes, 2023a.

Las causas que explican una mayor tasa de abandono entre los hombres varían según la región o el país.

Sin embargo, han surgido algunas tendencias generales, como la que indica que los hombres tienen más movilidad laboral que las mujeres, especialmente en ámbitos como la construcción, los negocios, la industria manufacturera y la agricultura (OCDE, 2023). A nivel mundial, las mujeres están sobrerrepresentadas en los sectores de servicios peor remunerados (como la educación y los servicios sociales), y la brecha de género en la tasa de actividad profesional se sitúa en el 25 % (OCDE, 2023).

La enseñanza en los niveles educativos inferiores suele considerarse una profesión femenina debido a normas culturales y a prejuicios de género que atribuyen a las mujeres la función principal de criar y cuidar a los hijos (OECD, 2023). **En los primeros años de la enseñanza, la docencia sigue siendo una profesión predominantemente femenina.** A escala mundial, las mujeres representan el 94 % de docentes de preescolar, el 67 % de primaria y el 54 % en secundaria (IEU, 2023c). Esta tendencia parece ir en aumento, ya que las maestras de preescolar representaban el 92 % del cuerpo docente mundial en 2000 y el 94 % en 2022, y las maestras de primaria aumentaron del 60 % al 68 % en el mismo periodo (UNESCO, 2022).

En general, no hay datos suficientes para calcular todas las medias regionales y establecer las tendencias a largo plazo del abandono docente. Además, las tasas de abandono a nivel nacional varían mucho en función del nivel educativo y de un año a otro. De hecho, el IEU solo

incluye datos sobre el abandono docente de 79 países para primaria, 44 para el primer ciclo de educación secundaria y 48 para el segundo ciclo de educación secundaria entre 2012-2022 (UIS, 2023c).

En **educación primaria**, solo los datos disponibles de Asia Oriental permiten realizar un análisis a largo plazo, que muestra un aumento significativo del abandono docente, del 1,3 % en 2018 a casi el 9 % en 2022. Entre 2020 y 2022, el abandono docente en primaria fue muy alto (10 % o más) en varios países de diferentes regiones: 10 % en Sri Lanka, 11 % en las Islas Vírgenes Británicas y Costa de Marfil, 12 % en Honduras, Jordania y Líbano, 16 % en Mauritania y 19 % en Ruanda. Fue alarmantemente alto (20 % o más) en Benín (28 %), Sierra Leona (21 %) y en las islas Turcas y Caicos (25 %).

No se dispone de datos suficientes sobre el abandono de los docentes para calcular las medias regionales de los **docentes de preescolar**. Los datos nacionales disponibles muestran la naturaleza compleja y variada del abandono de los docentes de preescolar en los distintos países y regiones. Mientras que algunos países mantienen tasas de abandono bajas, como la India y Nepal, en torno al 2 % en 2023 y 2022 respectivamente, en otros las tasas de abandono son más elevadas, especialmente en América Latina y el Caribe, como la República Dominicana y las Islas Turcas y Caicos, con un 39 % y un 34 %, respectivamente. Llama la atención el caso de Jamaica, donde la tasa de abandono registrada aumentó del 3 % en 2018 al 23 % en 2020.

Del mismo modo, la falta de datos suficientes sobre los **docentes de secundaria** impide realizar un análisis de las tendencias a largo plazo de las tasas de abandono en muchas regiones. Los datos disponibles de Asia Sudoriental y Oriental muestran que las tasas de abandono de los docentes de primaria se mantienen estables y por debajo del 4 % desde 2013, aunque su variabilidad ha aumentado desde 2019. Este modelo evolutivo incluye un aumento posterior a más del 5 % en el primer ciclo de educación secundaria y a más del 3 % en el segundo ciclo en 2022. En comparación con otras regiones, las tasas de abandono docente en los PEID en el primer ciclo de secundaria son especialmente altas y se han mantenido estables, con tasas en torno al 16 % entre 2018 y 2020.

Los docentes nuevos tienen más probabilidades de abandonar la profesión, y los docentes a punto de jubilarse también ejercen presión sobre los sistemas educativos y aumentan la escasez. Son pocos los países que proporcionan datos sobre en qué momento de sus carreras los docentes abandonan la profesión, y algunos estudios muestran que, a menos que reciban el apoyo adecuado, los docentes nuevos tienen más probabilidades de abandonar la profesión que sus colegas con más experiencia (Ingersoll y Smith, 2003; Papay et al., 2017; DFE, 2023; Allen y Sims, 2018).

Si la pérdida de docentes nuevos pone en dificultades a los sistemas educativos y genera elevados costes de contratación y de formación, la jubilación de los docentes supone una presión añadida. La elevada edad media de los docentes, como en Italia y Lituania (más del 50 % de los docentes de primaria tienen más de 50 años), plantea importantes retos de adaptación (Eurostat, 2023). Para hacer frente a estos retos, el proyecto Teacher Demographic Dividend (TDD) de Sudáfrica pretende

recabar datos detallados sobre el personal docente para conformar la futura dinámica de la profesión, incluyendo la identificación de oportunidades para mejorar la educación. Hasta la fecha, el TDD ha analizado el próximo reto de sustituir a la mitad de todos los docentes empleados por el gobierno, que se jubilarán de aquí a 2035, así como su posible impacto en el gasto público (Universidad de Stellenbosch, 2023).

La marcha de los docentes que abandonan la profesión o de aquellos que cambian de un centro educativo a otro, con la consiguiente escasez de docentes, depende en gran medida de las condiciones materiales y simbólicas de la docencia. Estas condiciones van desde el estatus de su profesión, los contratos y la remuneración, hasta la confianza, la valoración, el sentimiento de realización personal y la autonomía que se les concede.

Revertir la escasez de docentes exige abordar su carácter multidimensional, adoptando un enfoque amplio y estrategias a corto, medio y largo plazo. Además, es absolutamente necesario abordar tanto los aspectos estructurales que determinan el funcionamiento de los sistemas educativos como los aspectos individuales que influyen en la escasez de docentes, así como comprender los factores contextuales que afectan a la interacción entre estos dos aspectos.

La escasez de docentes es el resultado de una combinación de factores, cada uno de los cuales plantea retos específicos. Las deficiencias de los sistemas de contratación y el fracaso a la hora de retener a los docentes en contextos caracterizados por altas tasas de abandono y de rotación, son algunos de los factores que dan lugar a la escasez de docentes.

La distribución desigual del profesorado hace que la escasez de docentes pueda coexistir con un excedente de los mismos y agrava las desigualdades existentes

La escasez de docentes persiste cuando existe un desajuste entre las cualificaciones de los docentes y las materias o áreas en las que son necesarios. Para reducir este desajuste, es necesario garantizar la contratación de docentes debidamente cualificados y su distribución equitativa dentro de los sistemas educativos.

La escasez de docentes en determinadas materias los lleva a menudo a impartir clase fuera de su área de especialización. Algunas materias se ven más afectadas por dicha escasez que otras debido a que ofrecen opciones laborales alternativas. Para los graduados en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM), por ejemplo, existen numerosas oportunidades no relacionadas con la docencia con mejores salarios y condiciones laborales (Pitsoe y Machaisa, 2012).

En Inglaterra, en 2022, solo se había cubierto el 17 % de los puestos de docente de física (Long y Danechi, 2022). La diversidad lingüística se ve a menudo afectada por la falta de docentes cualificados para enseñar en el idioma de sus alumnos. Según algunas estimaciones, aproximadamente el 40 % de la población mundial no tiene acceso a la educación en una lengua que hable o entienda (UNESCO, 2016c).

Exigir a los docentes que impartan clase fuera de su área de especialización también puede contribuir a aumentar las tasas de abandono (Connolly, 2023; Donaldson y Johnson, 2010). En Brasil, el 41 % de los docentes de matemáticas de las escuelas rurales carece de cualificación para impartir esta materia. Del mismo modo, el 57 % de los docentes de ciencias de las escuelas de renta baja de Chile y el 72 %



En Zimbabue, casi la mitad de los docentes de ciencias de las zonas rurales carecen de la formación adecuada, frente a aproximadamente una cuarta parte en las zonas urbanas.

de los docentes de idiomas de las escuelas indígenas de Ecuador tampoco están cualificados en sus respectivas materias (Bertoni et al., 2020). En Australia, los graduados universitarios se muestran reacios a ocupar puestos docentes en la primera infancia (Gibson et al., 2020), por lo que este nivel educativo suele correr un mayor riesgo de escasez de docentes cualificados.

La contratación para zonas rurales y alejadas suele dar lugar a disparidades significativas en los ratios alumnos-docente, así como a recurrir a docentes contratados, lo que eleva las tasas de rotación. Como en otros contextos, muchos países del África Subsahariana tienen dificultades para contratar docentes para las escuelas rurales, lo que provoca importantes diferencias en los ratios alumnos-docente (Mulkeen, 2010). Asimismo, los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) indican que la escasez de docentes es más frecuente en las zonas rurales (OCDE, 2020b), aunque esto no se cumple en todos los países. Si bien las disparidades en la calidad de la educación entre las zonas rurales y urbanas suelen ser comunes, en algunos países están más marcadas. Es el caso de Turquía, donde en las zonas urbanas hay un 34 % más de docentes con experiencia que en las rurales (OCDE, 2022). Perú se enfrenta a dificultades para dotar de docentes cualificados y competentes a las escuelas públicas rurales de zonas empobrecidas, ya que muchos prefieren trabajar en zonas urbanas más ricas. Como consecuencia, estos

puestos suelen cubrirse con docentes menos cualificados con contratos de corta duración o contratados a través de canales no certificados (Bobba et al., 2022).

Diferentes factores transversales y superpuestos, como la escasez de docentes en determinadas materias y en lugares difíciles de cubrir, pueden agravar los efectos negativos de la escasez de docentes en poblaciones ya desfavorecidas. En Zimbabue, por ejemplo, casi la mitad de los docentes de ciencias de las zonas rurales carecen de la formación adecuada, frente a aproximadamente una cuarta parte en las zonas urbanas (Bashir et al., 2018). Del mismo modo, la distribución desigual de docentes cualificados entre las zonas rurales y urbanas y la escasez de docentes en materias importantes, como ciencias y matemáticas, también constituyen un reto en Tailandia. Como consecuencias de estos desequilibrios, las escuelas alejadas luchan contra la escasez de personal a nivel de primaria, mientras que las escuelas urbanas tienen un excedente de personal docente (Banco Mundial, 2015).

Las escuelas de zonas económicamente desfavorecidas suelen tener problemas de escasez de docentes. En un estudio internacional de la India, México y la República Unida de Tanzania, los docentes que trabajaban con niños marginados fueron los que más expresaron su insatisfacción con sus condiciones laborales y su deseo de cambiar de puesto (Luschei y Chudgar, 2017). En Estados Unidos, quienes trabajaban en escuelas con un alto nivel de pobreza tenían más del doble de probabilidades de abandonar su puesto que los que trabajaban en escuelas menos afectadas por la pobreza (Darling-Hammond et al., 2017; Ingersoll et al., 2019). Los países de renta baja no solo luchan contra la masificación de las aulas, sino que también suelen tener docentes menos cualificados y con menor experiencia (Avvisati, 2018). A menudo se utilizan incentivos económicos para hacer frente a estas carencias, ya sea mejorando la contratación o la permanencia (Elacqua et al., 2022; Steele et al., 2009), aunque puede que estos incentivos no tengan efectos positivos a largo plazo tras su supresión (See et al., 2020).

La baja permanencia de los docentes supone una pérdida en muchos frentes

Tanto el abandono como la rotación³ son perjudiciales para los centros escolares, los estudiantes y los sistemas educativos, ya que suponen una pérdida significativa de profesionales cualificados.

La rotación **de docentes puede aportar nuevas perspectivas, talento y fomentar relaciones**

productivas entre docentes y escuelas (James y Wyckoff, 2020), aunque también puede plantear diferentes retos. Cuando los docentes se van, se llevan consigo valiosos conocimientos sobre el funcionamiento del centro, y los recién llegados necesitan formación y tiempo para adaptarse, lo que también implica unos gastos administrativos (Gibbons et al., 2021).

3 El abandono docente no debe confundirse con la rotación de docentes, que también incluye a docentes que cambian de centro o de nivel educativo, además de abandonar la profesión (OCDE, 2021; IEU, 2023b). Las tasas de abandono se pueden estimar directamente (obteniendo el número de docentes individuales que dejan la profesión) o indirectamente, examinando el número de docentes de un sistema en dos años consecutivos, así como el número de nuevos docentes que se incorporan a un sistema.

¿Por qué los docentes abandonan la profesión?

Las razones pueden ser personales, profesionales y organizativas. La conciliación de la vida laboral y familiar, las condiciones laborales, la salud, el desarrollo intelectual, la dirección del centro y los recursos de resistencia personales influyen en la decisión de los docentes de abandonar la profesión, mientras que un ambiente educativo favorable, el desarrollo profesional y las relaciones de colaboración mejoran su permanencia en las escuelas.

Algunos factores personales plantean retos laborales que se mezclan con la vida personal de los docentes, influyendo en su decisión de irse o quedarse.

En particular, la conciliación de la vida laboral y personal (Goldring et al., 2014), la salud y los recursos de resistencia personales, como las relaciones sociales y el sentido de identidad, desempeñan un importante papel en la retención de los docentes (Day et al., 2006).

Además, existen varias características profesionales que están asociadas al abandono, como la experiencia, la cualificación, la autoeficacia y las mejores oportunidades profesionales.

Por ejemplo, algunos datos indican que los docentes pueden abandonar la profesión en busca de una mayor satisfacción intelectual, de autonomía profesional o como un acto de su poder de acción, buscando un desarrollo profesional continuo fuera del aula (Goldring et al., 2014; Rinke y Mawhinney, 2017; Smith y Ulvik, 2017).

Además, los factores relacionados con los centros y su organización influyen significativamente en el abandono de los docentes.

Algunos estudios señalan que la rotación se ve influenciada principalmente por las condiciones laborales más que por factores relacionados con los estudiantes, mientras que el fomento de culturas y relaciones de colaboración dentro de las escuelas es la forma más eficaz de reducir la rotación de los docentes (Johnson et al., 2012; Ladd, 2011). Factores como la falta de recursos, la masificación de las aulas, la carga de trabajo y los problemas de gestión del aula se han identificado como factores clave que contribuyen a la rotación de los docentes (Marais, 2016; Mulkeen et al., 2007; Palm, 2020; Pitsoe, 2013). Además, tal como se identificó en un estudio en el Reino Unido (DFE, 2017), el apoyo proporcionado por la dirección de los centros es fundamental para los docentes nuevos (Allen y Sims, 2018).

El bienestar de los docentes es esencial para favorecer la retención.

Unas malas condiciones laborales, las cargas excesivas de trabajo y la sensación de aislamiento pueden provocar insatisfacción, agotamiento y abandono. En cinco países miembros de la OCDE de habla inglesa se estableció una correlación entre las condiciones laborales objetivas y subjetivas —especialmente, la carga de trabajo— con el bienestar de los docentes (Jerrim y Sims, 2021). Además, los salarios bajos y pagados de forma irregular son otra

fuerza de insatisfacción en muchos contextos, lo que puede desmoralizar a los docentes y afectar a diferentes aspectos de su bienestar (Katete y Nyangarika, 2020). También se ha establecido un vínculo entre el aumento de la carga de trabajo debido a la necesidad de rendir cuentas, asociado en algunos contextos a inspecciones rigurosas, y el aumento de las tasas de abandono (Ryan et al., 2017; Perryman y Calvert, 2020). Además, el bienestar de los docentes se resiente cuando están aislados de sus compañeros o sienten que no pertenecen a una comunidad (Hascher y Waber, 2021). Los sistemas en los que compiten por ascensos y puestos envidiables pueden socavar la colaboración y el compañerismo (Tournier et al., 2019). Y a la inversa, la retención de los docentes está vinculada a la solidez de las relaciones entre compañeros de trabajo y a un entorno escolar de apoyo (Skaalvik y Skaalvik, 2011, 2017).

El informe del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) de 2018 mostró que los docentes que experimentan un alto nivel de estrés en el trabajo tienen más probabilidades de querer dejar la docencia en los siguientes cinco años (OCDE, 2020c). Dependiendo del contexto, los docentes también pueden estar expuestos a una serie de amenazas para su salud, como un mayor riesgo de hipertensión (Scheuch et al., 2015), depresión (Agyapong et al., 2022) y trastornos musculoesqueléticos (Ng et al., 2019; Corby, 2021). En situaciones de crisis, programas como “Teachers for Teachers” en Kenia y el Proyecto de desarrollo profesional para la formación del profesorado en Sudán del Sur y Uganda, han proporcionado un apoyo vital a los docentes desplazados y traumatizados (Ladegaard, 2022), ofreciendo formación, apoyo y orientación para mejorar sus competencias y su bienestar, lo que condujo a mejores métodos de enseñanza y un mayor sentido de pertenencia entre los educadores.

¿Fuga o captación de cerebros? Existen pocos datos recientes sobre la movilidad docente entre países (Bense, 2016). Sin embargo, los países de rentas altas suplen tradicionalmente la escasez de docentes contratándolos en el extranjero, y las actuales tendencias dinámicas en materia de migración del profesorado están intensificando cada vez más la huida al exterior de docentes, incluso en países como Reino Unido, donde los docentes abandonan las escuelas públicas para incorporarse a escuelas privadas internacionales (Dickens, 2016; Phillips, 2015). Por ejemplo, el Caribe es la principal fuente de docentes para el mercado internacional (OIM 2023), especialmente para los países de renta alta. En Jamaica, el éxodo de docentes ha llevado a contratar a docentes titulados que no han finalizado su formación, a fusionar clases, contratar docentes a punto de jubilarse anticipadamente, aumentar la ratio alumnos-docente, aumentar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, usar clases grabadas o eliminar determinadas materias de la lista de asignaturas que se ofrecen para los exámenes de finalización de

secundaria (Bristol et al., de próxima publicación). Y, al contrario, los docentes que trabajan en el extranjero pueden beneficiarse profesional y económicamente y cuando regresan, sus países de origen pueden beneficiarse de sus ahorros y sus valiosas experiencias. Para maximizar los beneficios de la contratación internacional de docentes y garantizar su equidad, se deberían ampliar los programas de intercambio internacional, protegiendo al mismo tiempo los derechos de los docentes emigrantes y brindándoles apoyo. Para abordar la escasez de docentes de manera justa y eficaz, hay que ser prudentes con la contratación internacional para evitar desigualdades en la distribución de los docentes. Por ejemplo, Barbados se enfrenta a un aumento de la contratación internacional de docentes desde finales de los años 90. Para garantizar la disponibilidad de un número suficiente de docentes cualificados y proteger su sistema educativo, sobre todo en las zonas donde los puestos son difíciles de cubrir, el país adoptó un enfoque planificado de la migración (Bristol et al., de próxima publicación).

El absentismo de los docentes puede agravar la escasez de docentes. El absentismo de los docentes puede estar relacionado con el abandono de la profesión, ya que un

alto nivel de absentismo suele considerarse indicativo de baja motivación (UNESCO et al., 2022) y reduce el tiempo de enseñanza. Además, el absentismo se cita como una causa de estrés para los docentes, ya que a menudo tienen que hacer frente a una mayor carga de trabajo para compensar la ausencia de sus compañeros (Schleicher, 2021). Sin embargo, las investigaciones revelan que muchas de las causas del absentismo en docentes escapan a su control, lo cual apunta a condiciones laborales deficientes o estresantes (Bennell, 2022; Játiva et al., 2022).

Por ejemplo, según un estudio realizado en Senegal, los docentes de primaria de las zonas rurales faltan, de media, 10 días más al año que sus colegas de zonas urbanas, debido a cuestiones como la dificultad para cobrar su salario mensual, el aislamiento extremo y las malas condiciones de alojamiento (Niang, 2017). Los datos durante la pandemia son escasos, pero cerca de la mitad de los países que contestaron a una encuesta mundial sobre las respuestas nacionales a la COVID-19, indicaron un aumento del absentismo docente entre 2020 y 2022 (UNESCO et al., 2022).

III. Instrumentos para afrontar la escasez de docentes

Abordar la escasez de docentes requiere hacer de la docencia una profesión atractiva

La docencia debe aumentar su atractivo, entendido como la capacidad de contratar y retener a personas cualificadas y motivadas en comparación con otras profesiones (Stevenson y Milner, 2023). Valorar más la docencia exige respetar el papel de los docentes en la transformación de la educación y crear las condiciones que les permitan ser agentes del cambio.

El atractivo de la profesión docente es multifactorial, por lo que es necesario aplicar políticas integrales que incluyan aspectos sobre los incentivos económicos, las estructuras de carrera y las oportunidades profesionales, las condiciones laborales, el estatus de los docentes, la dirección de los centros, los entornos de colaboración, los sistemas de rendición de cuentas y el diálogo social.

Una **profesión atractiva para todos debe fomentar la diversidad,** adoptando al mismo tiempo diferentes estrategias para llegar a los distintos colectivos a la hora de contratar y retener a los docentes. Las políticas educativas que ayuden a las personas procedentes de entornos infrarrepresentados a incorporarse a la docencia pueden contribuir a mejorar la equidad y los resultados

de los sistemas educativos (Harbatkin, 2021; Holt y Gershenson, 2015).

Un **cuerpo docente diverso beneficia a todos,** ya que ofrecería una amplia gama de conocimientos y perspectivas históricamente excluidos del aprendizaje formal (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021; Ware et al., 2022; Pesambili y Novelli, 2021). Las estrategias para que la profesión docente resulte más atractiva para todos pueden ser de carácter jurídico, estructural o institucional, y pueden estar dirigidas a personas individuales, a grupos específicos de docentes o a todo el cuerpo de docentes.

Es necesario un equilibrio entre hombres y mujeres que refleje una comunidad más amplia La mayoría de los docentes en el mundo son mujeres (excepto en el África Subsahariana). Sin embargo, están infrarrepresentadas en determinadas áreas de conocimiento y en los puestos directivos (Avolio et al., 2020; Bergmann et al., 2022). Según los datos del estudio TALIS de 2018, a pesar de que el 68 % de los docentes son mujeres, estas solo representan el 47 % de los directores de centros de segundo ciclo de secundaria

(OCDE, 2019). Por tanto, incluso en una profesión en la que la mayoría de miembros son mujeres, los hombres ocupan la mayoría de los puestos directivos. Los estudios también indican que los obstáculos que impiden que las mujeres ejerzan como directoras son mayores en las zonas rurales de África Oriental y Occidental (Lindsay et al., 2017). Además, la violencia de género y los estereotipos hacen que la docencia resulte insegura y poco atractiva para las mujeres (Haugen et al., 2014; Stromquist et al., 2017, Stromquist, 2018).

Los docentes de sexo masculino deben desempeñar un papel clave en el desarrollo psicológico (McGrath y Van Bergen, 2017) y social de los niños y niñas (McGrath y Sinclair, 2013), así como en el establecimiento de dinámicas que favorezcan la igualdad de género en el conjunto de la sociedad (Moosa y Bhana, 2017). Sin embargo, no solo puede resultar difícil atraer a más hombres a la docencia, como en Jordania (Bengtsson et al., 2021), sino que también existen dificultades relacionadas con determinadas materias. En este país, por ejemplo, la falta de docentes hombres cualificados afectaba a la disponibilidad de docentes de matemáticas y ciencias (Belal, 2014). Además, la infrarrepresentación de los hombres en la profesión docente hace que sea menos probable que los estudiantes hombres vean la docencia como una opción profesional viable, lo que reduce las posibilidades de superar los estereotipos relacionados con los roles de género (McGrath et al., 2020).

Se han de realizar esfuerzos para aplicar políticas que tengan en cuenta la perspectiva de género en diferentes niveles y materias, aumentando la presencia de docentes hombres en los niveles educativos inferiores y la presencia de mujeres en ambos ciclos de secundaria, así como ayudar a estas a acceder a puestos de dirección rompiendo el techo de cristal. Además, las opciones de trabajo flexibles, las ayudas para el cuidado de los niños para garantizar la compatibilidad entre la docencia y la maternidad, los servicios de agua, saneamiento e higiene, los enfoques basados en la comunidad y las leyes que protejan a las mujeres de la violencia y garanticen sus derechos, como la baja por maternidad, pueden contribuir a mejorar su bienestar (CooperGibson Research, 2020; Education Support, 2021; Equipo Especial sobre Docentes, 2023; Gromada y Richardson, 2021; Stromquist et al., 2017; UNESCO, 2017; Smethem, 2007).

Apoyar a los docentes emigrantes y pertenecientes a minorías enriquece los procesos de aprendizaje, los resultados y minimiza la escasez, pero este grupo de docentes requiere medidas específicas en cuanto a la contratación y la retención. Los alumnos de grupos minoritarios se benefician de estar en contacto con docentes que comparten su origen étnico, racial, lingüístico o cultural, ya que pueden servirles de modelo. Sin embargo, los docentes de origen inmigrante o pertenecientes a minorías corren un mayor riesgo de abandono en comparación con sus compañeros y pueden

sufrir discriminaciones directas e indirectas (Comisión Europea, 2016; Ingersoll et al., 2019, Carver-Thomas, 2018). Algunas iniciativas en Estados Unidos, como los programas de residencia para docentes, han abordado con éxito los problemas de retención (Carver-Thomas, 2018).

La creación de entornos laborales inclusivos para todos podría ayudar a atraer a docentes con discapacidad.

Sin embargo, una vez en su puesto, los docentes con discapacidad pueden verse aislados en el trabajo (Ware et al., 2022). Además, es posible que su deseo de seguir enseñando disminuya si carecen de apoyo o sufren una discriminación en el trabajo que les prive de la igualdad de oportunidades a la que tienen derecho y les impida desempeñar su papel esencial de mentores y modelos de conducta para los estudiantes (UNGA, 2023). Las redes de compañeros, la formación y el desarrollo profesional continuo centrados en la inclusión de todos los docentes, discapacitados o no, junto con las colaboraciones e interacciones entre los miembros del personal pueden ayudar a conseguir entornos de trabajo inclusivos (Ware et al., 2022, Neca et al., 2022).

El bajo estatus socava el atractivo de la docencia.

El estatus de los docentes abarca diferentes aspectos, como el salario, las condiciones laborales, los procedimientos de empleo y otras consideraciones subjetivas (Thompson, 2021). En los sistemas educativos que recurren en exceso a contratos poco estables, como los docentes contratados, es poco probable que la docencia se considere una opción profesional atractiva. Aunque el escaso prestigio asociado a la docencia puede resultar especialmente desalentador para los graduados de origen inmigrante o pertenecientes a minorías, el bajo estatus de la docencia puede disuadir a muchos candidatos de acceder a la profesión (Han et al., 2018; Park y Byun, 2015; Schleicher, 2011). Los candidatos más brillantes también pueden verse desmotivados para acceder a la profesión, como se observa en América Latina, donde la docencia se considera una profesión que no requiere grandes logros académicos (Bruns y Luque, 2015).

La forma en que los medios de comunicación retratan a los docentes puede influir considerablemente en la opinión pública y afectar a su estatus social.

En algunos países, la pandemia de COVID-19 mejoró temporalmente el estatus de los docentes, cuyos esfuerzos y capacidad de adaptación fueron reconocidos públicamente (Thompson, 2021).

Sin embargo, esta percepción no duró, ya que surgieron críticas cuando los docentes expresaron su preocupación por su seguridad al volver a las clases presenciales (Nerlino, 2023; Kim et al., 2023). Las campañas en los medios de comunicación para promover la docencia como una profesión atractiva deben ir acompañadas de otras reformas políticas para aumentar sus posibilidades de éxito (Donitsa-Schmidt y Zuzovsky, 2020; Internacional de la Educación, 2022).

Hacer de la docencia una vocación y una profesión

Para ser eficaces, los sistemas de contratación deben adaptarse a los distintos grupos de talento, incluidas las personas que no se han planteado nunca la docencia, los antiguos docentes que no ejerzan actualmente la profesión y los candidatos cualificados para formarse en la profesión.

Las **motivaciones para elegir la profesión docente son varias**. Pueden ser altruistas (para servir y ayudar a los demás), intrínsecas (la pasión por la enseñanza y el deseo de crecimiento personal e intelectual) o extrínsecas (la conciliación de la vida laboral y familiar, la seguridad laboral y los salarios).

En el caso de los estudiantes que finalizan la escolaridad, estas tres motivaciones se ven influidas por características individuales como el género y la formación académica, así como el contexto local.

Esto subraya la importancia de aplicar estrategias de contratación adaptadas en la formación inicial del profesorado y en las prácticas que realizan los docentes. Por ejemplo, entre los estudiantes de secundaria de la Región Administrativa Especial de Hong Kong, China, dominan los factores altruistas e intrínsecos, como la oportunidad de desarrollo profesional continuo, la adecuación a la personalidad, el interés por una materia determinada y el deseo de ayudar a los demás (See et al., 2022).

Las personas que no se han planteado antes la docencia pueden ser candidatos potenciales, aunque se trata de un grupo que suele ser ignorado. Pueden contribuir a paliar la escasez de docentes, ya que las primeras decisiones profesionales no son inamovibles y siempre se puede cambiar de profesión más tarde. Los estudios han revelado que aquellos que rechazan la docencia suelen citar a menudo, como motivo, problemas de compatibilidad, una visión negativa de la docencia

(por ejemplo, la carga de trabajo y las experiencias escolares anteriores) y la existencia de otras alternativas más atractivas. Por su parte, aquellos que nunca se han planteado la docencia tienden a dar más importancia a factores como el salario, la promoción profesional, el estatus y las condiciones laborales (See et al., 2022). Las campañas de contratación que hacen hincapié en los beneficios externos de la docencia podrían funcionar para este grupo. Por ejemplo, en un estudio australiano (Sikora, 2021), las aspiraciones profesionales de los jóvenes cambiaron, pasando de no querer ser docentes cuando estudiaban secundaria a considerar la docencia a los veinte años, y viceversa.

Los docentes cualificados que abandonan la docencia constituyen un importante grupo de talento. Entender las razones que les llevaron a irse y volver es clave para que retomen la profesión

Hay que poner en marcha medidas políticas oportunas y brindarles apoyo, ya que cuanto más tiempo estén alejados de la profesión estos docentes, menos probable es que vuelvan. Además, existe un mayor riesgo de que, una vez que los docentes vuelvan, abandonen de nuevo la profesión (DFE, 2018). La mayoría de los que abandonan la docencia ocupan otras funciones dentro de la educación (administradores o personal de apoyo), a menudo con un salario más bajo, lo que sugiere que el dinero no es el factor que más influye en la decisión de los docentes de irse o quedarse. Entre los factores clave que contribuyen al abandono se encuentran la carga de trabajo, la conciliación de la vida laboral y familiar, la autonomía y la estimulación intelectual (DFE, 2017; Goldring et al., 2014; Worth et al., 2015). Los datos, escasos en la actualidad, relativos a docentes cualificados que ya no ejercen la docencia, son indispensables para hacer que regresen a la profesión (Bengtsson, de próxima publicación), por lo que es necesario realizar más esfuerzos en este sentido.

Para hacer frente a la escasez de docentes es necesario mantener y mejorar su motivación, así como fomentar su desarrollo profesional

Las trayectorias profesionales que comprendan tanto oportunidades de crecimiento horizontal como vertical son instrumentos estratégicos para retener a los docentes. La estructura de carrera es la piedra angular de la profesionalización de la docencia, ya que está vinculada a la motivación, progreso, estabilidad laboral y desarrollo. Las trayectorias profesionales orientadas a las motivaciones intrínsecas y extrínsecas de los docentes son más eficaces para mejorar su retención y el atractivo de la profesión. No obstante, la aplicación de reformas en las carreras debe tener en cuenta la capacidad de los sistemas educativos para mantenerlas de forma eficaz a lo largo del

tiempo (Tournier et al., 2019). Son varios los países que han implementado trayectorias profesionales con un crecimiento tanto horizontal como vertical, entre ellos Sudáfrica, Singapur y Lituania (ibid.).

Los docentes eligen y permanecen en esta profesión por diferentes razones, y unas oportunidades de desarrollo profesional claramente definidas son uno de los factores que se tienen en cuenta. Sin embargo, muchos recién graduados se ven disuadidos de buscar una carrera docente, ya que las perspectivas parecen más limitadas

en comparación con otras profesiones, como muestran los ejemplos del sudeste asiático y Europa (See et al., 2022; Snoek et al., 2019). En Uganda, las posibilidades limitadas de desarrollo profesional fueron el segundo motivo más citado de insatisfacción laboral entre los docentes, después del salario (Nkengne et al., 2021). Las perspectivas profesionales lineales, con pocas posibilidades de progreso, afectaron a la motivación de los docentes en la región de Asia-Pacífico (UNESCO, 2016b).

Proporcionar a los docentes carreras que ofrezcan perspectivas a largo plazo es esencial para mantenerlos motivados a lo largo de su vida laboral. Sin embargo, los docentes a mitad de su carrera o al final de la misma suelen ser los grandes olvidados de los esfuerzos en apoyo del profesorado (por ejemplo, en materia de desarrollo profesional), que, por lo general, suelen centrarse en los docentes nuevos, que son los que corren mayor riesgo de abandono (Stevenson y Milner, 2023). En 2023, Francia empezó a introducir reformas en sus sistemas de carreras profesionales para aumentar el atractivo de la profesión a largo plazo, permitiendo que los docentes con experiencia puedan seguir desarrollándose profesionalmente (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2023).

Para ser eficaces y atractivas, las trayectorias profesionales deben ofrecer a todos los docentes un acceso equitativo al desarrollo profesional y a la promoción. A la hora de diseñar las trayectorias profesionales, hay que tener en cuenta a los docentes contratados y a aquellos que trabajan en zonas donde los puestos son difíciles de cubrir. Debido a la considerable escasez de docentes en África, algunos países están promoviendo activamente la creación de vías alternativas de acceso a la profesión. En concreto, se están centrando en proporcionar formación continua y en la cualificación de los docentes contratados y voluntarios (Bengtsson, de próxima publicación). Las políticas que se ocupen de las carreras profesionales de los docentes deben tener en cuenta los recursos necesarios para aplicar los cambios, garantizar la transparencia en el caso de los ascensos y ofrecer una formación adecuada a los encargados de evaluar a los docentes. En Etiopía, los directores necesitaron más formación sobre cómo evaluar a los docentes (Yimam, 2019), y en México y Sudáfrica hubo dificultades para formar al personal adecuado para realizar estas tareas (Chimier et al., 2019).

Fomentar la profesionalización de los docentes: capacitar a los docentes mediante la autonomía y el aprendizaje permanente para combatir la escasez docente

En los centros, los equipos directivos eficaces crean entornos escolares motivadores, mejoran las condiciones laborales y capacitan a los docentes dándoles mayor autonomía. La descentralización de la toma de decisiones aumenta la autonomía y la sensación de profesionalidad al participar en la conformación del entorno en el que trabajan, lo que aumenta su satisfacción laboral, motivación y la retención docente (OCDE, 2014; Chimier y Tournier, 2019; Shuls y Flores, 2020). En cambio, bajo el gerencialismo, rara vez se consulta a los docentes sobre decisiones relativas al plan de estudios y políticas que les afectan directamente. Estas políticas a menudo se imponen sin contar con su opinión, lo que puede mermar la confianza en ellos y a veces crea una cultura competitiva entre las escuelas y los docentes.

Conceder autonomía a los docentes es clave para su profesionalización y puede mejorar significativamente la satisfacción laboral y la autoeficacia, pero requiere una formación y un apoyo adecuados. En caso de no recibir dicho apoyo, los docentes pueden percibirla como una carga adicional. Ofrecer a los docentes oportunidades de desarrollo profesional, acceso a recursos de alta calidad y las herramientas necesarias para ejercer su poder de acción es esencial. Esto les permite tomar decisiones con conocimiento de causa sobre cuestiones clave como el contenido de los planes de estudios y los métodos pedagógicos. Además, favorece su capacidad para actuar como profesionales, actores con amplios conocimientos

que comprenden las necesidades de sus alumnos y comunidades, en lugar de como meros ejecutores de políticas diseñadas por otros (Pantić et al., de próxima publicación). Además, las oportunidades para innovar aumentan el atractivo de la enseñanza al convertir a los docentes en profesionales clave de la educación (OCDE, 2019). Los docentes pueden innovar en conocimientos y métodos, en productos y servicios, y en tecnología, herramientas o instrumentos (OCDE, 2014).

Los **docentes deben tener la capacidad de reconocer la necesidad de apoyo y buscarlo de diferentes fuentes y actores, como compañeros de trabajo o comunidades** (Pantić et al., de próxima publicación). Sin embargo, la tecnología no los sustituye y debe integrarse utilizando enfoques de enseñanza y de aprendizaje centrados en el ser humano. La disponibilidad de tecnología y conexión para acceder a recursos en línea y a oportunidades de formación a distancia puede ayudar a los docentes a superar los obstáculos de distancia y de tiempo. Además, los docentes pueden utilizar la tecnología para aprender unos de otros, compartir buenas prácticas y trabajar juntos en proyectos (UNESCO, 2023). Por ejemplo, las comunidades virtuales de práctica permitieron a los docentes de los Estados Árabes seguir desarrollándose profesionalmente y recibir apoyo emocional durante la pandemia de COVID-19 (Ghamrawi, 2022; Zaalouk et al., 2021).

Una sólida preparación del profesorado está asociada con una mayor eficacia, y los docentes mejor preparados tienen más probabilidades de permanecer en la profesión (Kini y Podolsky et al., 2016). Las investigaciones han revelado que los docentes nuevos que cuentan con una amplia preparación tienen el doble de probabilidades de permanecer en las aulas que aquellos con poca o ninguna preparación (Ibid.).

La formación y el desarrollo profesional docente deben reconocerse como trayectorias de aprendizaje permanente. En lugar de asumir que los docentes disponen de todas las habilidades y conocimientos especializados, los programas de formación deben entenderse como ecosistemas de aprendizaje que apoyan el aprendizaje permanente de los educadores en diversos contextos. Los docentes pueden dedicarse a la consulta, la investigación, la experimentación y la reflexión, y vincular conocimientos teóricos y prácticos para abordar necesidades educativas diversas y emergentes, lo que les capacita para evaluar las políticas y prácticas de forma crítica. Analizar otros sistemas educativos y participar en investigaciones puede ayudar a los docentes a identificar áreas de mejora. La disponibilidad de oportunidades de desarrollo profesional ofrecidas con diferentes formatos (por ejemplo, microcredenciales, formales, no formales, cursos más cortos durante un período largo en lugar de cursos únicos de mayor duración, etc.) y de diferentes formas (en línea, presenciales) es esencial para garantizar la pertinencia y la flexibilidad para adaptarse a las cargas de trabajo del profesorado.

La formación inicial docente y las prácticas realizadas en las escuelas, seguidas de programas de iniciación y de tutoría en los primeros años de ejercicio, son elementos clave para retener a los docentes. Sin embargo, en los países de la OCDE, casi el 40 % de los docentes nuevos declararon haber recibido una iniciación a su labor, y solo el 22 % haber tenido un mentor (OCDE, 2019). Sin embargo, los docentes valoran mucho la colaboración y obtener retroalimentación formativa de sus compañeros de trabajo (Tournier et al., 2019), y quienes entran a la profesión sacan mucho provecho de los programas de iniciación y de tutoría. Estos programas suelen ser más eficaces si se empareja a los docentes nuevos con mentores que posean formación y experiencia tanto en la docencia como en el papel de mentor, tal como se pudo constatar en Nueva Zelanda (Grudnoff, 2012; Spooner-Lane, 2017). También se recomienda que los mentores no participen en la evaluación de las capacidades de los nuevos docentes (Spicksley, 2023).

Las formaciones actuales del profesorado no preparan adecuadamente a los docentes. Muchos no se sienten preparados para enseñar en aulas diversas que pueden tener alumnos con diferentes capacidades o con varias lenguas maternas (UNESCO, 2018; UNESCO y el Equipo Especial sobre Docentes 2020; Comisión Internacional

sobre los Futuros de la Educación 2021). Además, los docentes también señalaron la falta de formación adecuada en competencias en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación (Darling-Hammond y Hyler, 2020), así como una formación insuficiente en competencias socioemocionales.

Un análisis reciente ha revelado que, si bien, por lo general, una licenciatura es el requisito previo para ejercer la docencia, las cualificaciones exigidas a los docentes varían según la región. En concreto, solo los países del África Subsahariana exigen menos que una licenciatura a los docentes de primaria y del primer ciclo de secundaria. Además, los países de renta baja tienden a exigir cualificaciones mínimas bastante más bajas para ejercer la docencia (IEU, 2023a).

La escasez de docentes puede influir en la calidad de su formación. Los sistemas educativos pueden optar por introducir vías de certificación más rápidas, rebajando los requisitos de acceso y de cualificación, y abrir vías alternativas de acceso a la docencia en caso de escasez (OCDE, 2019). Las vías alternativas para ejercer la docencia pueden basarse en programas de formación específicos o no requerir formación alguna. En los países de renta baja, aproximadamente entre 1 y 2 países de cada 10, dependiendo del nivel educativo, ofrecen vías de acceso sin formación. En cambio, en los países de renta media-alta y alta, estas vías de acceso son más frecuentes, ya que las utilizan entre 2 y 4 países de cada 10. Sin embargo, en estos países más ricos, las vías alternativas siempre incluyen una formación inicial (IEU, 2023a). La flexibilización de los requisitos de acceso puede ser especialmente perjudicial en contextos en los que los criterios de formación del profesorado ya sean tradicionalmente bajos (Pitsoe y Machaisa, 2012). En los países en los que para entrar en un programa de preparación del profesorado se exige un alto rendimiento académico, los docentes gozan de una alta consideración. Aunque elevar los criterios de acceso a la profesión docente puede contribuir a aumentar su prestigio (Ingersoll, 2003), tales reformas deben aplicarse con cautela, ya que podrían llevar a una escasez de docentes.

Las normas son una herramienta importante para la profesionalización de la enseñanza. Pueden utilizarse de diferentes maneras, por ejemplo, para orientar el diseño de la formación inicial de los docentes y el desarrollo profesional, para proporcionar un marco para la evaluación del profesorado o para orientar los procesos de contratación de docentes. Sin embargo, cuando se utilizan como marcos rígidos para orientar y evaluar la práctica docente, pueden reducir la capacidad de acción de los docentes y aumentar su estrés e insatisfacción laboral. De ahí que sea crucial que los sistemas de rendición de cuentas se basen en normas bien definidas y que, al mismo tiempo, permitan la retroalimentación formativa y las oportunidades de desarrollo profesional.

Por consiguiente, el proceso de evaluación no debe verse como un instrumento de control punitivo, sino más bien como un medio para apoyar el desarrollo y el crecimiento profesionales.

Los marcos de cualificación contribuyen a definir la profesionalidad y los conocimientos de los docentes.

Los programas de certificación alternativos pueden ser una forma eficaz de luchar contra la escasez de docentes a corto plazo y un valioso medio para aumentar la diversidad del personal docente. Sin embargo, si no se controla adecuadamente su calidad, también pueden crear escasez de docentes. Por tanto, es esencial establecer normas de calidad para supervisar y controlar estos programas de certificación. El Marco Africano de Cualificación del

Profesorado, por ejemplo, pide, entre otras medidas significativas, elevar los requisitos mínimos exigidos para acceder a la profesión a una formación docente de nivel universitario (Unión Africana, 2019). Una iniciativa influyente es la Clasificación Internacional Normalizada de los Programas de Formación de Docentes (CINE-T) del Instituto de Estadística de la UNESCO, que pretende establecer un marco para reunir, compilar y analizar estadísticas comparables internacionalmente sobre los programas de formación de los docentes y las cualificaciones correspondientes. Esto es fundamental, ya que el seguimiento actual se basa en normas nacionales diferentes. La CINE-T también ayudará a explorar la posibilidad de definir las cualificaciones mínimas exigidas a los docentes en todo el mundo (IEU, 2022).

Los docentes desempeñan un papel único en la elaboración de un nuevo contrato social para la educación, liderando la co-creación colaborativa de conocimientos y fomentando el diálogo social en sus comunidades

Las relaciones y la colaboración con compañeros, familias, estudiantes y otros profesionales son una parte esencial de la profesión docente y, por tanto, cruciales para una enseñanza eficaz. La docencia no es una profesión solitaria, sino colaborativa, basada en las relaciones y en lazos comunitarios. Las relaciones de colaboración son fundamentales para crear comunidades de aprendizaje inclusivas y motivadoras. El compromiso de la comunidad debe ser un aspecto fundamental de la formación de los docentes y los programas deberían dedicarle tiempo suficiente (Pantić et al., de próxima publicación).

Los docentes de calidad hacen que sus comunidades progresen y estas, a su vez, les proporcionan apoyo para crecer y desarrollarse profesionalmente. Este es un factor clave para aumentar la motivación de los docentes para permanecer en la profesión. En Asia Meridional, la retención de los docentes aumentó cuando estos podían trabajar en sus zonas de origen, debido al apoyo social, las redes y la familiaridad con la comunidad (Bennell y Akyeampong, 2007).

La participación activa en redes y comunidades de práctica puede contribuir a reforzar el atractivo de la profesión docente. La participación activa en comunidades de práctica en Argentina y la República de Corea ha mejorado la colaboración docente, la retroalimentación y la satisfacción laboral, junto con la sensación de autoeficacia de los docentes (Barroso y Cruz, 2022; Yoo y Jang, 2022). Del mismo modo, en Ruanda, las comunidades de práctica han tenido efectos positivos en la motivación de los docentes, en su capacidad para resolver problemas y en el compañerismo (VVOB, 2021).

El tiempo dedicado a establecer relaciones y vínculos comunitarios debe formar parte del horario contractual de los docentes, al igual que las horas lectivas, para que puedan participar con otros en la resolución de problemas. El tiempo que se dedica a la colaboración se identificó como un factor clave para gestionar la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia y posteriormente (Darling-Hammond y Hyler, 2020). Sin embargo, el tiempo para las colaboraciones que se concede a los docentes suele ser limitado, y muchos suelen realizar estas colaboraciones fuera de su horario contractual (de forma voluntaria y no remunerada) (Kaplan et al., 2015).

Las crisis y la incertidumbre repercuten en el bienestar de los docentes y de la profesión en su conjunto, lo que puede contribuir a una mayor insatisfacción laboral y a mayores tasas de rotación (Pantić et al., de próxima publicación). Durante la pandemia de COVID-19, las comunidades educativas inclusivas ayudaron a los docentes a sobrellevar la pandemia ofreciéndoles un espacio de colaboración y apoyo para hacer frente a las dificultades de carácter psicológico y social (Ávalos et al., 2022; Zaalouk et al., 2021). Además, la pandemia puso de relieve la necesidad de adoptar métodos pedagógicos flexibles que permitan a los docentes adaptar su enseñanza a diversos factores, como el entorno de aprendizaje, la tecnología y los métodos de evaluación (Huang et al., 2020). Las comunidades de docentes pueden proporcionar un valioso apoyo a estas prácticas.

Un diálogo social eficaz puede mejorar el estatus de la docencia capacitando a los docentes y dándoles voz (Stevenson et al., 2018). El diálogo social es un proceso continuo más que un hecho puntual y desempeña un papel fundamental en el desarrollo de estrategias

y políticas acordadas de mutuo acuerdo, incluidas las relativas a los salarios y a las condiciones laborales de los docentes. Esto, a su vez, es un medio para atraer de forma continua un número suficiente de docentes a la profesión.

Los docentes deben poder participar en la toma de decisiones a diferentes niveles, incluyendo la elección de enfoques pedagógicos y curriculares, así como en el desarrollo del sistema en sentido amplio. Además, un modo de expresión estructurado y democrático permite a los docentes participar en la toma de decisiones.

Se necesitan políticas integrales para mitigar los factores estructurales que contribuyen al abandono y a la rotación de los docentes

Afrontar los factores estructurales que llevan a los docentes a abandonar la profesión requiere abordar las políticas gubernamentales, los salarios y los incentivos, las condiciones laborales, así como los sistemas de rendición de cuentas.

Los cambios frecuentes en las políticas públicas pueden ocasionar un mayor estrés en los docentes y llevar a su abandono, tanto como la falta de reformas.

Unas políticas cuidadosamente diseñadas y aplicadas pueden dar sus frutos, como en Finlandia, un país que obtiene muy buenos resultados gracias a un enfoque lento y constante en el desarrollo de sus políticas (Sahlberg, 2015). Además, para que las políticas tengan éxito, deben tener en cuenta las barreras tanto individuales como sistémicas que dificultan su adopción por parte de los docentes y su capacidad de evolución. Para superar las barreras individuales de las políticas docentes, los cambios deben ser claros, factibles y beneficiosos para los docentes. A nivel sistémico, el éxito y la sostenibilidad de las políticas dependen de su viabilidad (capacidad de financiación y gestión) y de su aceptabilidad política (un entorno político favorable), ambas respaldadas por un uso eficaz de los datos (Banco Mundial, de próxima publicación).

Unos salarios competitivos son clave para atraer a los mejores candidatos a la profesión y fomentar su motivación y su retención una vez estén ocupando su puesto. Para garantizar el acceso a la educación, es esencial que los docentes debidamente cualificados reciban unos salarios competitivos a nivel local (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU, 1999). Y, al contrario, los salarios bajos pueden hacer que los docentes se sientan infravalorados y tengan dificultades económicas, lo que agrava la escasez. Cuando los docentes están mal pagados, pueden sentirse desmoralizados y estar menos motivados debido a la falta de un reconocimiento económico adecuado (Bennell y Akyeampong, 2007). En muchos países en desarrollo, los salarios de las escuelas privadas son mucho más bajos, están más relacionados con el rendimiento y suelen estar determinados por

En Zambia, por ejemplo, se puso en marcha el Marco Nacional para el Diálogo Social de los Docentes con el fin de proporcionar formas de facilitar la participación de los docentes en la toma de decisiones (UNESCO y el Equipo Especial sobre Docentes, 2023b). En la misma línea, la Asociación Nacional de Docentes de Nepal y el Sindicato de Docentes de Escuelas Institucionales han acordado con las autoridades locales nepalesas celebrar reuniones semestrales en el marco del diálogo social (Internacional de la Educación, 2023a).

las condiciones del mercado. Por ejemplo, en Kenia, los docentes del sector público reciben una prima salarial de más de un 100 % superior a la de sus colegas del sector privado (Barton et al., 2017). Los retrasos o dificultades en el pago también repercuten en el bienestar y en la retención de los docentes. Además, en la mayoría de los países, los salarios de los docentes aumentan con la edad de los niños a los que enseñan, lo que puede agravar la escasez en los niveles educativos inferiores. Por ejemplo, en los países y economías de la OCDE, los salarios reglamentarios de los docentes por hora varían entre 59 USD en primaria y 76 USD en el segundo ciclo de secundaria de la enseñanza general (OCDE, 2020a), a pesar de que los estudios señalan que la inversión en los niveles básicos es especialmente rentable. Además, aunque son mayoría en la profesión docente, las mujeres pueden verse afectadas negativamente por la brecha salarial de género, ya que el número de trabajadores con salarios bajos es dos veces más elevado entre las mujeres que entre los hombres (AGNU, 2023; Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU, 2022). Además del salario en sí, otro factor para atraer y retener a candidatos de calidad en la profesión docente es el aumento de los salarios a lo largo de la carrera profesional de los docentes. Vincular los salarios a trayectorias profesionales motivadoras es un enfoque prometedor (Crehan, 2016). Los países que han logrado mantener el atractivo de la docencia son aquellos que ofrecen salarios comparables a los de otras profesiones de prestigio (Tournier et al., 2019).

No obstante, si bien el aumento de los salarios es una herramienta importante para aumentar el atractivo de la docencia, desde luego no es una solución rápida ni inmediata para la escasez docente. Además, los efectos de las políticas en ocasiones tardan varias décadas en hacerse evidentes. Los salarios deben ser un aspecto más de las políticas globales relativas a los docentes, que también deben centrarse en la profesionalización desde un enfoque sistémico.

Muchos países ofrecen incentivos a la contratación y a la retención, especialmente para paliar la escasez en determinadas materias y en escuelas donde los puestos son difíciles de cubrir. Los incentivos suelen incluir una paga extra y, en algunos casos, medidas complementarias como alojamiento, cubrir los gastos de mudanza, dietas de viaje, permisos de formación y estudio remunerados, oportunidades de ascenso rápido, campañas de contratación locales, criterios de selección más laxos o rotaciones obligatorias (Evans y Méndez Acosta, 2023). Por ejemplo, en Jordania, existe una beca de méritos para acceder a un programa de enseñanza de posgrado (Bengtsson et al., 2021).

Las fórmulas de remuneración ligadas al rendimiento pueden ser apropiadas en algunos países de renta baja o media, pero su eficacia a largo plazo sigue siendo incierta. También pueden tener efectos negativos, como dar prioridad a “enseñar para los exámenes” (Breeding et al., 2021). Muchos países ofrecen incentivos a los docentes que trabajan en determinadas áreas prioritarias, que incluyen las asignaturas que sufren escasez de docentes y las escuelas aisladas, rurales y de difícil acceso (See et al., 2020). Los incentivos pueden perder impacto cuando se reducen o eliminan (Evans y Méndez Acosta, 2023, See et al., 2020), lo que pone de relieve

la necesidad de combinarlos con reformas más amplias para que tengan un efecto a largo plazo. Por ejemplo, en Sobral, Brasil, los incentivos se han integrado en estrategias más amplias de formación del profesorado y de mejora escolar (Loureiro et al., 2020). Este enfoque tiene en cuenta las múltiples facetas de la escasez de docentes y la complejidad de ampliar las medidas de mejora de la enseñanza.

La desigualdad en las condiciones laborales repercute negativamente en el atractivo y la permanencia de los docentes en la profesión, sobre todo en las poblaciones más vulnerables. Recurrir cada vez más a docentes contratados para hacer frente a la escasez puede afectar a la calidad y la estabilidad del profesorado. Además, uno de los inconvenientes de esta práctica es la gran brecha que puede existir entre los docentes contratados y los permanentes en cuanto a formación y condiciones laborales, ya que, a menudo, los docentes contratados no tienen la formación suficiente, están mal pagados y son más jóvenes y sin experiencia (Chudgar et al., 2014).

En Camerún, por ejemplo, los docentes contratados por el Estado perciben un salario base mensual equivalente a dos tercios del que perciben los funcionarios públicos. Tienen derecho a diferentes primas, complementos, ascensos cada dos años y a una pensión de jubilación, al igual que los funcionarios, que desempeñan tareas similares en condiciones semejantes (Abdourhaman, de próxima publicación). Los sistemas educativos deben establecer estructuras flexibles que brinden a los docentes contratados la posibilidad de seguir desarrollándose profesionalmente y acceder a unas condiciones laborales más estables o incluso permanentes si cumplen los requisitos necesarios. Por ejemplo, México regularizó a 800.000 docentes contratados, que pudieron optar a puestos permanentes tras seis meses de trabajo (Internacional de la Educación, 2023b). En Benín e Indonesia se han adoptado medidas similares para integrar a los docentes contratados en la administración pública (UNESCO y el Equipo Especial sobre Docentes, 2019).

Del mismo modo, los docentes refugiados a menudo se enfrentan a la inestabilidad laboral y son marginados en los sistemas educativos de los países de acogida (AGNU, 2023), lo que puede llevar a una pérdida masiva de docentes cualificados. Por ejemplo, durante la crisis de refugiados sirios, un gran número de docentes refugiados cualificados no pudieron incorporarse a la profesión docente porque se les denegó el derecho a trabajar, no se les reconocieron sus cualificaciones, o se enfrentaron a barreras lingüísticas en el país de acogida que impidieron su vuelta a las aulas (Culbertson y Constant, 2015; Mendenhall et al., 2018). Los gobiernos deberían utilizar la Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones de la UNESCO para facilitar el reconocimiento de las titulaciones internacionales y la experiencia de los docentes y, a su vez, fomentar la retención de los docentes.

Los sistemas de rendición de cuentas y las evaluaciones pueden ser un arma de doble filo que afecte al atractivo de la profesión y al bienestar de los docentes.

Mientras que algunos países tienen sistemas no punitivos y de apoyo, otros emplean estrictas medidas de rendición de cuentas, que han demostrado tener un impacto negativo en la contratación y en la retención de los docentes (Perryman y Calvert, 2020). Los datos de PISA de 2015 de 50 países mostraron una correlación negativa entre la rendición de cuentas con base en pruebas y la disposición a convertirse en docentes de los estudiantes altamente cualificados (Han, 2018). Además, un estudio de 40 países de la OCDE estableció un vínculo entre



La inestabilidad laboral y la marginación de los docentes refugiados pueden causar una gran pérdida de docentes cualificados

el estrés y la rendición de cuentas (Jerrim y Sims, 2022), aunque un sistema de rendición de cuentas débil también puede afectar a la motivación de los docentes (Bennell y Akyeampong, 2007). Por el contrario, los mecanismos de rendición de cuentas profesionales y participativos, que invitan a los docentes a compartir sus ideas y a recibir comentarios de sus compañeros, pueden estimular la motivación autónoma y se encuentra entre las prácticas

observadas en los sistemas educativos de éxito (Tournier et al., 2019). En Finlandia, el único examen estandarizado es la prueba de acceso a secundaria, pero los directores no utilizan sus resultados para evaluar a los docentes. Por el contrario, se espera que los docentes dirijan su propio desarrollo personal, lo que contribuye a su estatus como profesionales autónomos y reflexivos (Akiba et al., 2023).

IV. Financiación de la profesión docente

Gasto en educación: disparidades, retos y consecuencias para los docentes

Las medias mundiales del gasto en educación se han mantenido relativamente estables a lo largo de los años (IEU, 2023; Banco Mundial, 2023). Sin embargo, sigue habiendo diferencias significativas en las cantidades dedicadas a la educación, en términos de porcentaje del producto interno bruto (PIB), entre los países de renta alta y de renta baja (véase el gráfico 6). Diferentes factores macroeconómicos, como la COVID-19, los conflictos armados, la inflación y el cambio climático, pesan sobre la economía mundial y el gasto en educación.

Las condiciones macroeconómicas afectan a la educación. Los datos indican que la calidad de la educación y el crecimiento económico están correlacionados positivamente (Hanushek y Woessmann, 2021), por lo que invertir en educación puede crear una relación cíclica entre una educación de mejor calidad y el crecimiento económico. No obstante, también es esencial mejorar la eficiencia del gasto en educación (UNESCO y Banco Mundial, 2023). En el Marco de Acción para la Educación 2030, el objetivo fijado para financiar

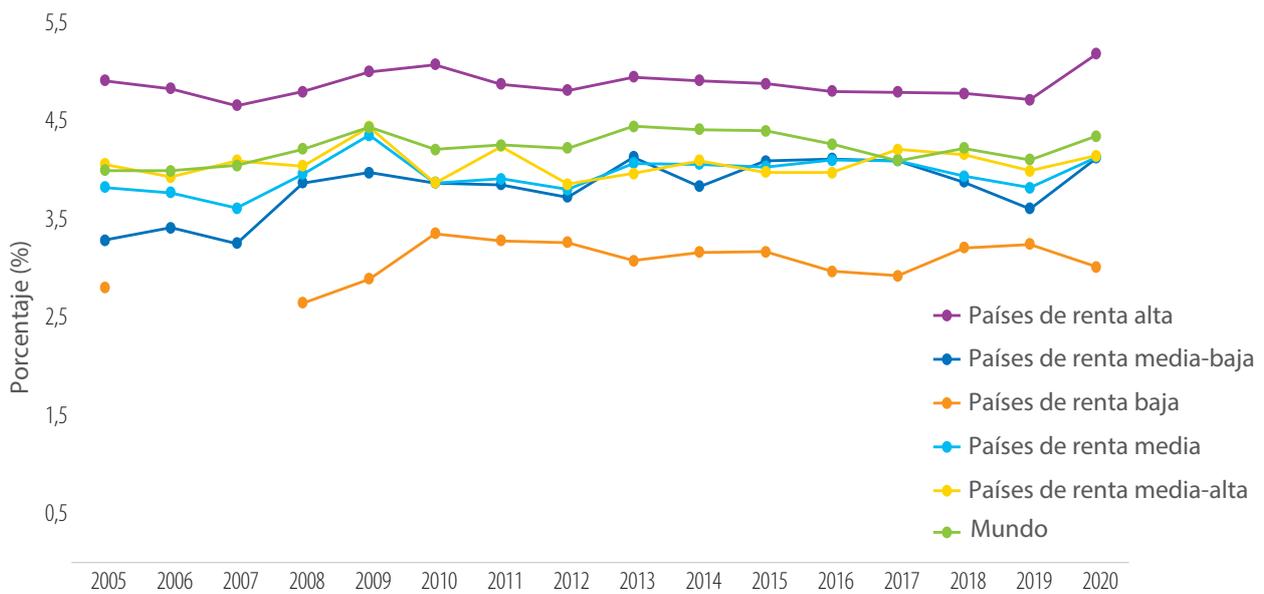
la educación se sitúa entre el 4 % y el 6 % del PIB. En cuanto al gasto público dedicado a la educación, el objetivo se estableció en entre el 15 y el 20 % del gasto público total.

América Latina y el Caribe, África Subsahariana y Asia Meridional tienen dificultades para cumplir los objetivos de gasto en educación en relación al PIB.

En América Latina y el Caribe, alrededor de un tercio de los países no alcanzaron el objetivo mínimo del 4 %, y cinco países superan el 6 % del PIB: Bolivia (Estado Plurinacional de), Belice, Curazao, Costa Rica y Honduras. Igualmente, más de la mitad de los países del África Subsahariana no alcanzaron el objetivo mínimo del 4 %, con Namibia, Sierra Leona, Botsuana, Lesoto, Cabo Verde, Mozambique y Sudáfrica gastando más del 6 % del PIB.

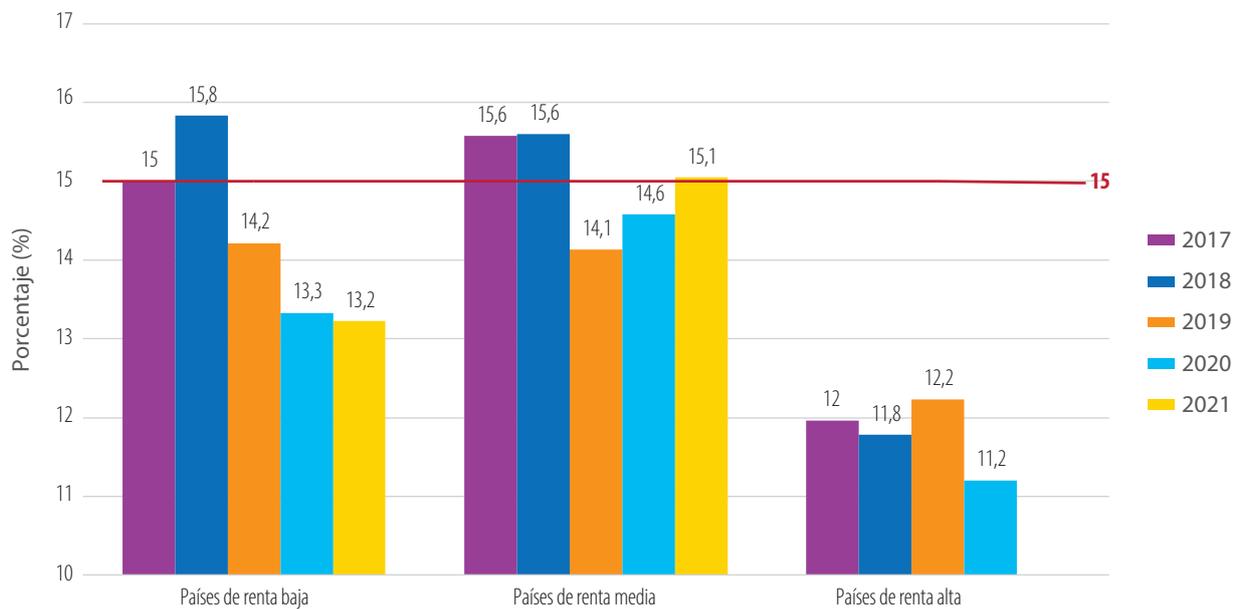
Los países de renta alta, por término medio, no alcanzan el objetivo de dedicar entre el 15 % al 20 % del gasto público a la educación. Sin embargo, la mayoría de ellos sí que dedica entre el 4 y el 6 % del PIB a la educación (véanse los gráficos 6 y 7).

Gráfico 6. Gasto público en educación, como porcentaje del PIB, por nivel de renta de los países, 2005-2020



Fuente: Base de datos de los Indicadores del Desarrollo Mundial, Banco Mundial, 2023. Basado en el IEU, 2023c. Adaptado de Connolly y García-Chinas, de próxima publicación. Fecha de consulta de la base de datos: 29 de mayo de 2023.

Gráfico 7. Gasto medio en educación, como porcentaje del gasto público total, por nivel de renta de los países, 2017-2021

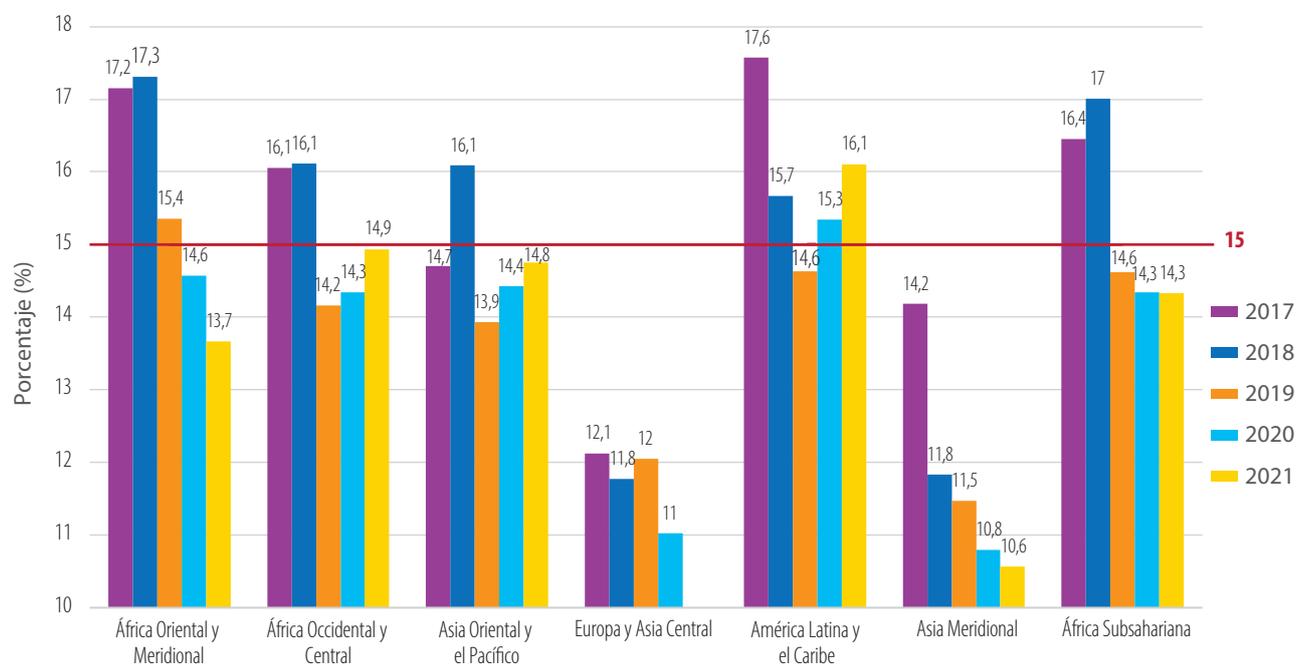


Fuente: Base de datos de los Indicadores del Desarrollo Mundial, Banco Mundial, 2023. Basado en el IEU, 2023c. Adaptado de Connolly y García-Chinas, de próxima publicación. Fecha de consulta de la base de datos: 22 de septiembre de 2023.

Los análisis en este ámbito también revelan tendencias alarmantes en dos regiones: África Oriental y Meridional, y Asia Meridional. De 2017 a 2021, se observa un fuerte descenso del porcentaje de gasto público dedicado a la educación en África Oriental y Meridional (del 17,2 % al 13,7 %) y en Asia Meridional (del 14,2 % al 10,6 %) (véase el gráfico 8). Además, en lo que respecta al porcentaje del PIB destinado a educación, en la mayoría de los países, el porcentaje más bajo es el destinado a preescolar. En cambio, el grueso de sus presupuestos educativos, en términos de porcentaje del PIB, se destina a los niveles de primaria y secundaria (IEU, 2023c).

En cuanto al gasto en educación, existen grandes diferencias entre regiones y entre los países dentro de cada región. Algunos países están firmemente comprometidos con la educación con un gasto que supera los objetivos acordados. Sin embargo, cabe destacar que muy pocos países superan ambos criterios, como Uruguay, Burkina Faso, Tayikistán, Mozambique, Israel, Islandia y Arabia Saudita (véase el gráfico 9). En 2020, el África Subsahariana en su conjunto solo destinó el 3 % de su PIB a la educación, a pesar de que algunos países de la región sí que destinan una parte sustancial de su gasto a la educación (IEU, 2023c).

Gráfico 8. Average expenditure on education as a percentage of total government expenditure, by region, 2017-2021



Fuente: Base de datos de los Indicadores del Desarrollo Mundial, Banco Mundial, 2023. Basado en el IEU, 2023c. Adaptado de Connolly y García-Chinas, de próxima publicación. Fecha de consulta de la base de datos: 22 de septiembre de 2023.



De 2017 a 2021, se observa un fuerte descenso del porcentaje de gasto público dedicado a la educación en África Oriental y Meridional (del 17,2 % al 13,7 %) y en Asia Meridional (del 14,2 % al 10,6 %).

Dado que la formación y la contratación de docentes suponen unos costes considerables, una estrategia sostenible es mejorar la permanencia de los docentes nuevos. Esto también requiere inversión, ya que, aunque tengan salarios iniciales más bajos, debe tenerse en cuenta el gasto que supone su formación y contratación.

La inversión en el desarrollo profesional continuo de los docentes desempeña un papel clave en la retención; sin embargo, cabe destacar que la mayoría de los países no evalúan la rentabilidad de las iniciativas en este ámbito. En Inglaterra, en el caso de la formación del profesorado de ciencias, estas iniciativas mejoraron significativamente la permanencia de los docentes, reduciendo el abandono de 1 de cada 13 docentes a 1 de cada 30 (Allen y Sims, 2017). Otro estudio estimó que introducir una política de 35 horas al año de formación continua de alta calidad para todos los docentes de Inglaterra costaría aproximadamente 4 000 millones de libras esterlinas en diez años, pero crearía un beneficio social neto de 61 000 millones de libras esterlinas durante el mismo período. (Van den Brande y Zuccollo, 2021).

Dotar a las escuelas de instalaciones sanitarias adecuadas es una inversión que permite mejorar la contratación y la retención (Sisouphanthong et al., 2020), **por lo que puede resultar rentable.** El análisis de las ratios alumnos-docente cualificado y de las preferencias de los docentes en Malawi señalan que la prestación de servicios básicos WASH está asociada a una menor escasez de docentes (Asim et al., 2019).

Las condiciones laborales de los docentes son las condiciones de aprendizaje de los alumnos. Las escuelas con escasez de recursos suelen sufrir carencias que exigen a los docentes realizar esfuerzos adicionales para realizar todas las tareas previstas. Esto repercute tanto en el aprendizaje de los alumnos como en el bienestar de los docentes.



Las condiciones laborales de los docentes son las condiciones de aprendizaje de los alumnos.

V. Recomendaciones y medidas políticas

A tenor de los análisis que se están llevando a cabo para el *Informe Mundial sobre el Personal Docente* y teniendo en cuenta los trabajos realizados por el Comité de Expertos sobre la Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente (CEART), el Relator Especial sobre el derecho a la educación y el Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General, las siguientes recomendaciones y medidas políticas son esenciales para hacer frente a la escasez sistémica y persistente de docentes en todo el mundo y garantizar la provisión de un número suficiente de docentes para alcanzar una educación primaria y secundaria universal, acelerar la consecución del ODS 4 (en particular, la meta 4.c sobre los docentes) y, en términos más generales, avanzar en la Agenda Educación 2030.

1. Desarrollar políticas integrales relativas a los docentes alineadas con las prioridades nacionales y el panorama político, que incluyan, de manera integrada, todas las dimensiones que afectan a los docentes, basándose en un marco de colaboración y en el diálogo social. Este enfoque pretende mejorar la situación de la profesión, garantizando que se alcancen de manera efectiva los objetivos nacionales, teniendo en cuenta al mismo tiempo las necesidades de los docentes. La participación de los docentes y sus organizaciones en la elaboración de las políticas educativas no solo es un instrumento importante para la democratización de estas políticas, sino también para hacer más atractiva la profesión.
2. Recopilar más datos y de mejor calidad. El seguimiento de los progresos hacia el ODS 4.c requiere mayores esfuerzos para informar sistemáticamente sobre los indicadores acordados en el Marco de Acción para la Educación 2030. Se necesitan más datos desglosados para saber quiénes son los docentes, dónde están y qué necesitan en términos de desarrollo profesional, movilidad profesional y otros aspectos. Para ello, es primordial elaborar sistemas de gestión y de información del profesorado para predecir y gestionar estratégicamente la demanda de docentes, supervisar su profesionalización y desarrollo profesional, y garantizar un despliegue equitativo de docentes cualificados en todas las regiones, niveles educativos y sectores de la sociedad, incluidos los más marginados.

La adopción, el uso y la aplicación de la CINE-T para clasificar los programas de formación de docentes será un paso importante hacia unos datos más comparables a nivel internacional.

3. Transformar la formación y el desarrollo profesional de los docentes, desde iniciativas individuales basadas en cursos hasta procesos permanentes, colaborativos y dirigidos por los propios docentes. El papel de los docentes como productores de conocimientos y la sistematización, la utilización y el intercambio de sus soluciones pedagógicas deben estar en el centro de la transformación de la educación. Hacer de la docencia una profesión intelectualmente estimulante mejorará el atractivo y la retención de los futuros docentes.
4. Mejorar las condiciones laborales de los docentes, empezando por los salarios y los incentivos para garantizar que los docentes reciban una remuneración y unos beneficios competitivos, especialmente si se comparan con otras profesiones que requieran niveles de cualificación similares, y garantizar la igualdad de género en cuanto a la remuneración y al trato. Unas trayectorias profesionales verticales y horizontales bien estructuradas y definidas que ofrezcan oportunidades equitativas de promoción son importantes para motivar a los docentes a permanecer en la profesión, al igual que el bienestar y la conciliación de la vida laboral y familiar. El reconocimiento, la confianza y la valoración del trabajo de los docentes son algunos de los factores más decisivos que marcan la diferencia en la retención de los docentes.
5. Es necesaria una mayor cooperación internacional para implicar a las diferentes partes interesadas a nivel internacional en las iniciativas conjuntas para abordar la escasez de docentes y ampliar el alcance de las políticas relativas al profesorado. Esto incluye la ayuda al desarrollo para la educación y programas coordinados de múltiples socios para abordar la escasez, así como para reforzar la colaboración y el aprendizaje mutuo a partir de experiencias compartidas y buenas prácticas a nivel mundial.
6. Garantizar una financiación adecuada de conformidad con los criterios establecidos del 6 % del PIB y el 20 % del gasto público total, que se dedique no solo a los salarios del personal docente, sino también a las necesidades existentes para hacer que la profesión resulte más atractiva y mejorar la calidad de la enseñanza.



Consulte las referencias utilizadas para este documento: <https://bit.ly/GRTHRefs>



unesco

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



Equipo Especial
Internacional sobre
Docentes para
Educación 2030

Informe mundial sobre el personal docente

Afrontar la escasez de docentes

PUNTOS CLAVE

Este documento ofrece una visión general del primer *Informe mundial sobre el personal docente*. Basándose en nuevos datos y en una investigación exhaustiva, el informe busca colmar una laguna de conocimientos y abogar por unos docentes suficientes, capacitados y debidamente cualificados, que reciban el apoyo necesario dentro de unos sistemas educativos dotados de recursos y gestionados de forma eficiente. La primera edición abordará la escasez docente y las dificultades para acceder a docentes cualificados en todo el mundo. El Informe arrojará luz sobre la compleja dinámica de la docencia y propondrá una visión transformadora para el futuro. Se trata de un recurso esencial para los responsables políticos y los defensores de una reforma mundial de la educación.

Contacto

UNESCO
7, place de Fontenoy,
75352 Paris 07 SP France



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

Siga a @UNESCO_es y @TeachersFor2030 en redes sociales
#InvestInTeachers

