

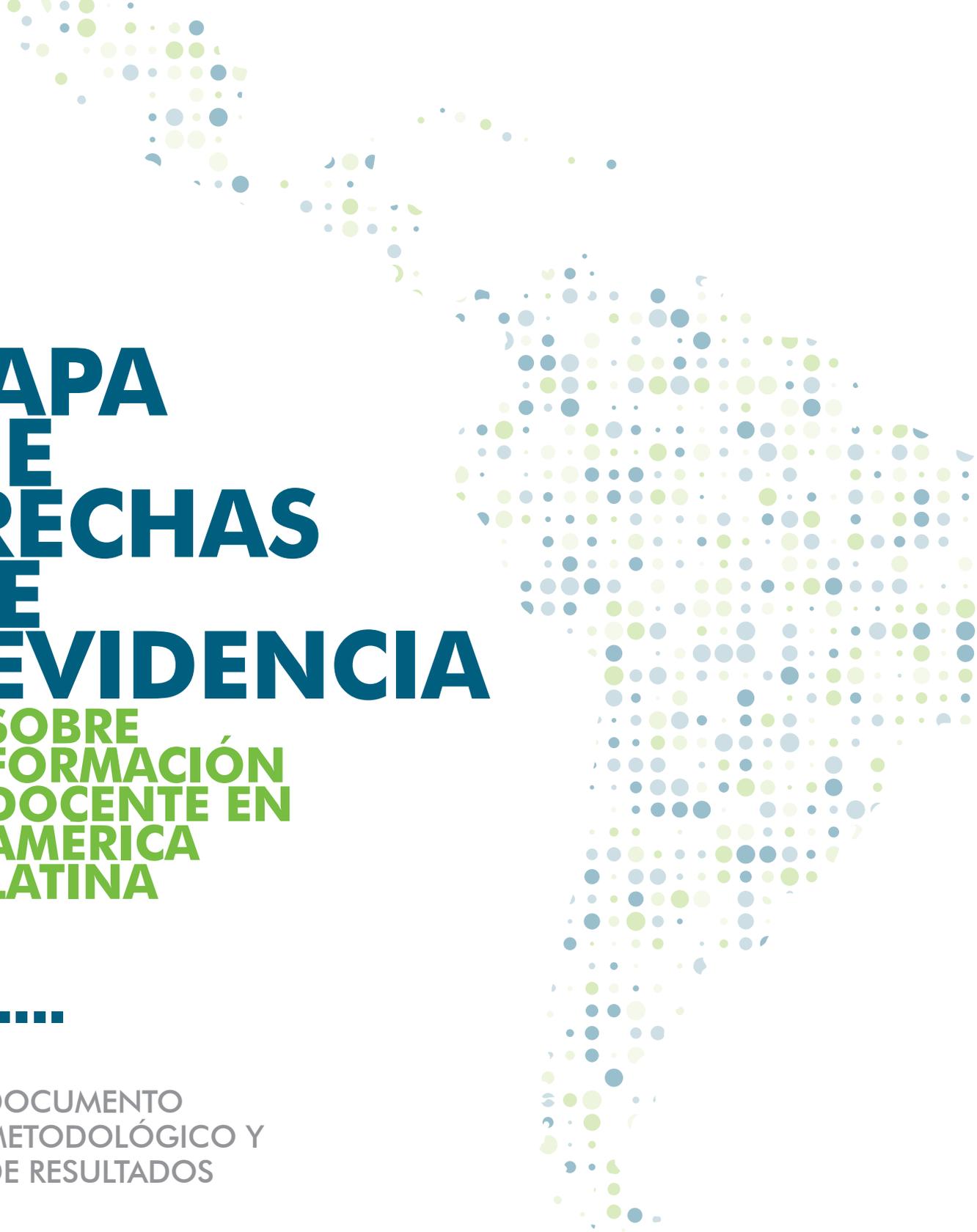
MAPA DE BRECHAS DE EVIDENCIA

SOBRE
FORMACIÓN
DOCENTE EN
AMÉRICA
LATINA

■■■■■

DOCUMENTO
METODOLÓGICO
Y DE RESULTADOS





MAPA DE BRECHAS DE EVIDENCIA

SOBRE
FORMACIÓN
DOCENTE EN
AMÉRICA
LATINA



DOCUMENTO
METODOLÓGICO Y
DE RESULTADOS

Grupo de Inversiones Suramericana – Grupo SURA

Presente en los siguientes países por medio de su portafolio de inversiones:

Argentina
Brasil
Chile
Colombia
El Salvador
México
Panamá
Perú
República Dominicana
Uruguay

Fundación SURA

Presente en:

Chile
Colombia
México

REDUCA

Red latinoamericana de organizaciones
de la sociedad civil por la educación

Argentina

Proyecto Educar 2050

Brasil

Todos por la Educación

Chile

Educación 2020

Colombia

Fundación Empresarios
por la Educación

Costa Rica

Fundación Omar Dengo

Ecuador

Grupo FARO

El Salvador

Fundación Empresarial para
el Desarrollo Educativo

Guatemala

Empresarios por
la Educación

Honduras

Fundación para la Educación
Ernesto Maduro

México

Mexicanos Primero

Nicaragua

Foro Educativo
Nicaragüense
“EDUQUEMOS”

Panamá

Unidos por la Educación

Paraguay

Juntos por la Educación

Perú

Asociación Empresarios
por la Educación

República Dominicana

Educa Acción Empresarial
por la Educación

Uruguay

EDUY21

© Mapa de Brechas de Evidencia
sobre formación docente en América Latina

Bogotá, noviembre de 2021

ISBN: 978-958-52554-1-8



Siglas y abreviaturas

FEXE Fundación Empresarios por la Educación, Colombia

MBE Mapa de Brechas de Evidencia

DNP Departamento Nacional de Planeación, Colombia

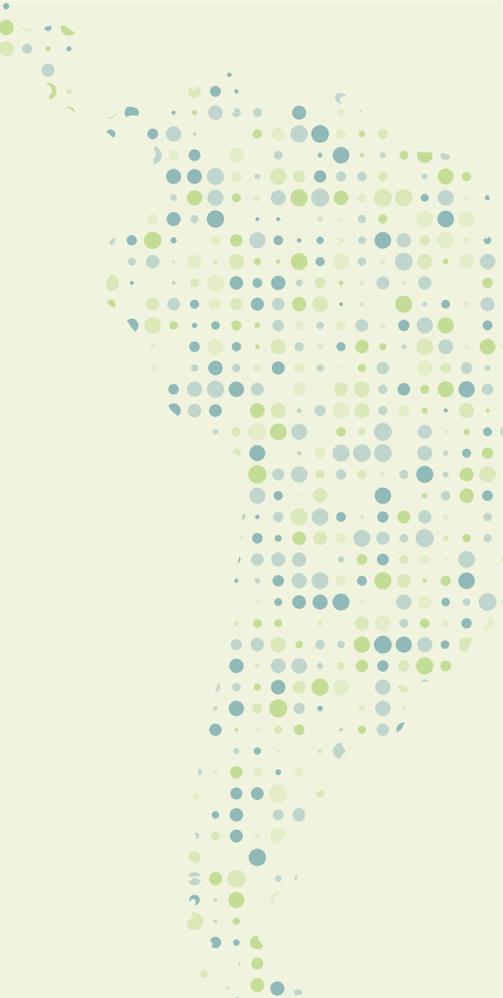
DSEPP Dirección de Seguimiento y Evaluación de Políticas Públicas, Colombia



CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
Antecedentes	7
Mapa de Brechas de Evidencia	8
Métodos	9
LA FORMACIÓN DOCENTE COMO EJE FUNDAMENTAL	11
Selección y justificación del tema	11
Políticas de formación docente y otros contextos	12
Argentina	12
Brasil	12
Chile	13
Colombia	13
Ecuador	14
El Salvador	14
Guatemala	15
Honduras	15
México	15
Nicaragua	16
Panamá	16
Paraguay	16
Perú	17
República Dominicana	17
Uruguay	18
ENFOQUE DEL MAPA DE BRECHAS DE EVIDENCIA	19
Alcance y criterios de inclusión	19
Alcance	19

Criterios de inclusión	19
Recopilación de información	23
Revisión y codificación de estudios	24
Revisión	24
Codificación	25
CADENA DE VALOR FORMACIÓN DOCENTE	27
Insumos	27
Procesos	30
Productos	31
Resultados e impactos	31
VISUALIZACIÓN DE RESULTADOS Y BRECHAS DE EVIDENCIA	35
Visualización del Mapa de Brechas de Evidencia	35
Cómo se lee el MBE sobre Formación Docente	35
Resultados	38
Descripción de los resultados	38
Efectos	41
Brechas de evidencia	42
Resultados por país	43
Recopilación de logros por intervención	62
COVID 19: MITIGACIÓN DE IMPACTOS	67
CONCLUSIONES	75
RECOMENDACIONES DE POLÍTICA	79
RECOMENDACIONES PARA MITIGAR LOS IMPACTOS POR EL COVID-19	87
REFERENCIAS	89
ANEXOS	99



INTRODUCCIÓN

Este documento tiene como objetivo reflejar las prácticas destacables para la toma de decisiones en el sistema educativo y evidenciar las brechas en información referentes a la formación docente, desagregada en formación previa al servicio docente y durante el servicio. Para lograr estos propósitos se diseñó un Mapa de Brechas de Evidencia (MBE) sobre la formación docente, el cual permite visibilizar la información acerca de distintos programas en educación adelantados en quince países de interés, para identificar sus efectos en estudiantes, docentes y sociedad.

Los resultados muestran que la formación pedagógica y disciplinar es el tema más analizado en la formación docente. Por el contrario, los procesos de rendición de cuentas y de incentivos a los docentes corresponden a los menos analizados en la región. Esto sugiere una brecha de información. Por otro lado, entre los documentos seleccionados para el estudio se presenta una concentración de información en cinco de los quince países incluidos en este estudio: Chile, Brasil, México, Colombia y Argentina; mientras que en Paraguay y Panamá se evidencia la menor cantidad de documentos relacionados.

Las conclusiones del MBE permiten identificar, a partir de la evidencia, seis temas prioritarios para ser intervenidos en materia de formación docente: Incentivos monetarios, profesionales y de rendición de cuentas para los docentes, el liderazgo y la dirección docente, los estudios posgraduales y el ingreso a la carrera docente. En esa perspectiva, sus recomendaciones están orientadas a la identificación de programas de política pública en estos temas prioritarios, los cuales han evidenciado resultados favorables en las variables de interés.

ANTECEDENTES

La Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA) trabaja por garantizar el derecho a una educación pública inclusiva, equitativa y de calidad para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la región. Esta red de cooperación

de América Latina y el Caribe está compuesta por organizaciones provenientes de dieciséis países de América Latina¹ y aborda la educación desde una perspectiva regional para estudiar, comparar prácticas y experiencias, proponer y actuar en el contexto latinoamericano.

Desde 2017, REDUCA y Fundación SURA han generado sinergias². Esta relación parte de un propósito común de ambas organizaciones: crear bienestar y desarrollo sostenible a través del fortalecimiento de capacidades que mejoren las condiciones educativas, cívicas y culturales como ejes de transformación social en América Latina. Desde su corresponsabilidad como sociedad civil, ambas organizaciones decidieron trabajar en forma colaborativa para que la garantía del derecho a aprender y lo que implica este sea una realidad en la región. En 2018 publicaron el estudio *Aprender es Más*, que apuntó a visibilizar la necesidad urgente de aunar esfuerzos alrededor de comprender y exaltar la educación como el mayor motor del desarrollo. El estudio resalta aspectos determinantes, como la garantía de las trayectorias escolares completas, la participación de los estudiantes en su proceso educativo y el aprendizaje con sentido y para toda la vida de los niños, niñas y jóvenes.

Para continuar avanzando en este propósito, en 2020 se efectuó un convenio cuyo objetivo ha sido la generación de conocimiento técnico a partir de la elaboración de un Mapa de Brechas de Evidencia. El convenio busca dar recomendaciones en torno a la investigación para fortalecer las decisiones de política y, a su vez, mejorar tanto la inversión en educación en América Latina como el trabajo en alianzas multisectoriales.

MAPA DE BRECHAS DE EVIDENCIA

En el ámbito mundial se ha consolidado la práctica de tomar decisiones de política pública basadas en evidencia. Sin embargo, en América Latina persisten grandes

desafíos en esta materia. Según el Departamento Nacional de Planeación de Colombia (2019), la generación constante de información y la realización de evaluaciones sobre políticas públicas se ha constituido en un reto para las entidades públicas que están llamadas a basar sus decisiones en evidencia y resultados concretos. En el caso del sector educación, existen estudios y evaluaciones que recaban evidencias sobre los temas críticos para América Latina. No obstante, dicha evidencia no es visible ni se presenta de manera funcional a los tomadores de decisiones. En consecuencia, REDUCA y Fundación SURA han identificado la oportunidad de fortalecer la literatura existente en la región a través de proyectos que gestionen el conocimiento existente sobre temas críticos, hagan monitoreo y seguimiento de políticas, programas nacionales y regionales, actualicen la información no vigente y le den relevancia al tema.

De esta manera, se han elegido los Mapas de Brechas de Evidencia (MBE) como una herramienta que responde a la necesidad de tomar decisiones basadas en evidencia. Se destaca su utilidad para sistematizar y sintetizar la información al permitir su visualización clara gracias a su enfoque innovador que brinda una comprensión de los efectos o impactos de diferentes políticas, programas o planes sobre las variables alrededor de un tema específico. Con este MBE se genera conocimiento técnico sobre la formación docente en quince países que son miembros de REDUCA³, con recomendaciones en torno a la investigación y a las decisiones de política para mejorar la inversión en educación en América Latina y enriquecer el trabajo de las alianzas multisectoriales en la región. Sin embargo, los documentos aquí contenidos no representan la totalidad de la información referente al tema en esos países.

Para esta investigación se contó con el apoyo de un comité técnico conformado por miembros de REDUCA y la Fundación SURA. Los países miembros de la red facilitaron fuentes de información nacionales y revisaron este documento técnico (Anexo 1).

¹ Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, México, República Dominicana, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay.

² La Fundación SURA cuenta con presencia en Chile, Colombia y México.

³ Costa Rica no hace parte del estudio debido a que en el momento de suscribirse el convenio de la investigación no hacía parte formal de la red REDUCA.

MÉTODOS

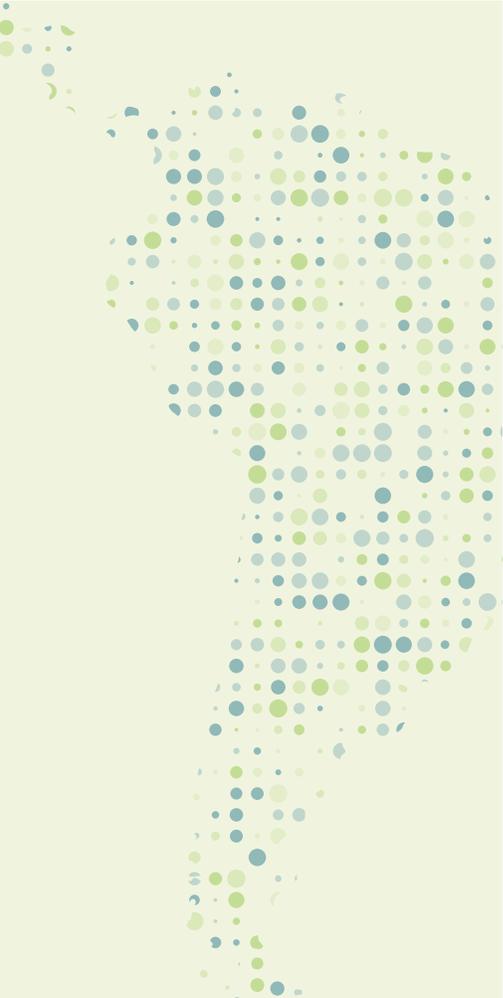
Para la construcción del MBE de formación docente se siguió la metodología propuesta en el documento *Guía metodológica para la construcción de Mapas de Brechas de Evidencia* (Departamento Nacional de Planeación de Colombia, 2018).

La creación de un MBE está conformada por tres fases. La primera de ellas es la determinación del alcance del MBE, donde se selecciona el tema y se definen los criterios de inclusión. La segunda es la etapa de obtención de estudios, en la cual se realiza la búsqueda y selección de los estudios a incluir y la codificación de la información relevante en ellos. Por último, en la tercera fase se realiza el análisis de la información, se presentan los principales resultados, se analizan las recomendaciones de política y se visualiza el MBE. Adicionalmente, en esta etapa se

genera la recopilación de logros por intervención, que brinda información del estado de cada una.

La situación que generó la pandemia por el COVID-19 ha planteado nuevos retos de innovación y creatividad para los docentes y directivos docentes, en busca de darle continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos desafíos involucran aspectos fundamentales para el bienestar emocional de los estudiantes y la vinculación de las familias en su proceso de aprendizaje. En este contexto, se construyó una sección donde se recopilaban las intervenciones adelantadas en los países para mitigar los efectos ocasionados por esta coyuntura. Las prácticas y programas implementados no presentan evidencias cuantificables debido a la premura de la situación, pero muestran estrategias que pueden ser replicables gracias a su aplicabilidad, práctica docente y los sistemas de formación que hacen que sean pertinentes y de calidad.





LA FORMACIÓN DOCENTE COMO EJE FUNDAMENTAL

SELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Uno de los retos identificados por Fundación SURA & REDUCA (2018) se relaciona con potenciar el rol de directivos y docentes de toda la región. El estudio menciona que “la calidad de los docentes y de los directivos es un factor fundamental para el éxito de los sistemas educativos, independientemente de las diferencias contextuales y las políticas educativas de cada país” (2018, pág. 39). Además, la evidencia empírica ha demostrado que un mejor docente aumenta el desempeño de los estudiantes. Por ello, las apuestas que se hagan por mejorar la formación y las condiciones para los docentes y directivos tienen impactos directos en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Hanushek & Rivkin (2010) evidenciaron que tener un buen maestro mejora más de un año escolar en diferencias de aprendizaje para un estudiante, así como tener un maestro de bajo desempeño implica mejorar en promedio un 50 % o menos del currículo escolar.

Acorde con la OCDE (2018), Banco Mundial (2018) y Vaillant y Rodríguez Zidán (2018) la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes, la cual se encuentra directamente relacionada con las políticas, lineamientos y orientaciones de los procesos de contratación, selección y desarrollo que determinan su quehacer.

Frente a ello, los docentes han sido constantemente reconocidos como actores determinantes de la calidad educativa y, por tanto, la mejora de las políticas dirigidas hacia ellos ha sido un componente central de cada reforma. Cabe resaltar el creciente reconocimiento en América Latina sobre la importancia de fortalecer y mejorar la calidad de los docentes, haciendo cada vez más evidente el papel fundamental que juegan los educadores para fortalecer el desempeño de los estudiantes, y reconociendo que elevar la calidad docente es imperativo para mejorar el aprendizaje estudiantil (Elacqua et al, 2018). En esta perspectiva, varios países en la región han realizado esfuerzos para reformar ciertos aspectos de sus políticas docentes, vinculados con la formación inicial, el desarrollo profesional, la carrera docente y la evaluación.

■ LA CALIDAD DE LOS DOCENTES Y DE LOS DIRECTIVOS ES UN FACTOR FUNDAMENTAL PARA EL ÉXITO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS, INDEPENDIEMENTE DE LAS DIFERENCIAS CONTEXTUALES Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE CADA PAÍS.

La selección del tema de formación docente se dio con base en el cumplimiento de cuatro parámetros que garantizan la viabilidad técnica y la importancia del tema para cada contexto nacional e internacional. Los parámetros tenidos en cuenta fueron: i) Pertinencia en la priorización del tema en planes de desarrollo e inversión, ii) Pertinencia en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, iii) Incorporación en la agenda de investigación internacional, y iv) Disponibilidad de información, entendida como la existencia de informes producidos por organismos multilaterales, de documentos de trabajo que hayan sido publicados y la preparación de evaluaciones de gobierno.

En este análisis sobre la formación docente se consideran variables importantes que hacen referencia a la profesión docente como tal.

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE Y OTROS CONTEXTOS

La siguiente sección presenta las principales políticas y las adaptaciones que han sido implementadas en los países de estudio en torno a la formación docente, lo que permite reflejar las condiciones, programas y propuestas adelantadas para el mejoramiento de la formación docente, como también las situaciones y contextos que han contribuido al estado actual.

ARGENTINA

El proceso de transformación de la formación docente en Argentina se inicia con la creación de un marco integral para la educación en la Ley de Educación Nacional de 2006 y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) mediante decreto legislativo en 2007. Este organismo busca articular la política de formación inicial y permanente de docentes en todo el sistema educativo. Tiene a su cargo la orientación de la formación en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)

en todo el país, así como el ofrecimiento de cursos, postítulos y trayectos formativos en diversos formatos a quienes ejercen la docencia en la educación obligatoria (INFoD, 2020). Además, son

los encargados de trabajar en los procesos de elaboración, actualización y adecuación de los marcos curriculares vigentes y los equipos técnicos de las diferentes jurisdicciones que procuran hacer foco en las prácticas docentes.

En 2017 se implementó Enseñar, una evaluación diagnóstica que apuntó a generar insumos para mejorar las políticas de formación docente inicial y continua. Además, se formuló el Plan Estratégico Nacional 2016-2021, Argentina Enseña y Aprende y el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, con los objetivos de mejorar la calidad de la formación docente inicial, garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida y mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio (Feldfeber, 2020). En 2018 se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC) destinada a evaluar a los ISFD, acreditar las carreras que dictan y realizar acciones de acompañamiento y fortalecimiento de institutos de formación docente. En julio de 2021, el ministro de Educación de la Nación presentó en la octava plenaria del Consejo Económico y Social un proyecto sobre formación docente que apunta a generar una norma específica que encuadre y otorgue relevancia al carácter sistémico de la formación de las y los docentes, visibilice y establezca la vinculación entre ésta, la organización institucional del trabajo y la carrera docente y disponga la puesta en funcionamiento de mejores condiciones materiales y simbólicas para el sector.

BRASIL

La Ley Federal de Educación de Brasil de 1996, o Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, reglamenta los aspectos de la educación básica, superior y la formación docente. Para esta última se han delimitado los procesos sobre las especificidades del ejercicio para las diferentes etapas y modalidades educativas, para las residencias pedagógicas y la capacitación de los docentes al servicio. Las políticas para la formación docente se han realizado

a través de la participación conjunta de los municipios, estados y la nación (Arcas, 2017). Se han implementado distintas estrategias en busca del fortalecimiento de la formación docente, entre estas se encuentra el Plan Nacional de Educación del año 2014, el cual presenta un conjunto de metas en torno a la mejora del sistema educativo, estableciendo los lineamientos para la profesión docente (Observatorio PNE, 2021).

Por otro lado, están los planes de desarrollo de las políticas educativas como el Plan de Metas: compromiso para todos, que instituyó el programa en régimen de colaboración para la formación inicial y continua de los profesionales de la educación, el Plan de Acciones Articuladas, que a través del apoyo técnico y financiero del Ministerio de Educación desarrolla políticas en torno a la formación de docentes al servicio y ofrece apoyo escolar. Los anteriores esfuerzos permitieron e impulsaron la creación de la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica cuyos pilares se fundamentan en la articulación entre la teoría y la práctica en el proceso de formación, el dominio del conocimiento científico y didáctico, el avance profesional de los docentes y la formación continua y la reducción de la brecha en el acceso a la formación inicial y continua (Arcas, 2017).

CHILE

A comienzos de los noventa Chile adelantó distintas acciones de renovación en torno a la formación docente, como la actualización curricular y pedagógica, la incorporación tecnológica y la flexibilización del estatuto docente generando estímulos al desempeño docente, entre otros (Donoso Díaz, 2004). Durante las últimas décadas se han diseñado e implementado diversas políticas orientadas a perfeccionar la formación docente con estrategias de mejoramiento de la calidad de formadores, cambios curriculares, prácticas progresivas, becas para estudiantes meritorios, redes de intercambio, coordinación centralizada, estándares genéricos para la formación inicial y aumento progresivo de calidad de entrada y número de postulantes (Ávalos, 2008).

Con la promulgación de la Ley 20.903 en 2016, se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual se enmarca en una reforma educacional que ha buscado

sentar las bases para asegurar la calidad de la educación en todos sus niveles, reconociendo el rol fundamental que los profesionales de la educación tienen en el desarrollo de un sistema educativo de calidad. Con dicha ley se buscó contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales y el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa. A su vez, se creó el derecho a formación continua gratuita y pertinente y un sistema de acompañamiento para los docentes que comienzan su ejercicio profesional entre otras dimensiones que buscan contribuir a la mejora del desempeño profesional, a reflexionar sobre la propia práctica profesional y a fortalecer competencias pedagógicas.

COLOMBIA

La promulgación de la Constitución de 1991 en Colombia permitió la consolidación de la Ley 115 de 1994, la Ley General de Educación, cuyos ejes principales respecto a la formación docente recaen sobre la calidad de la formación, el desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica, el fortalecimiento de la investigación, la actualización pedagógica y la formación de los docentes para los diferentes niveles educativos (Jiménez Becerra, 2019). El Decreto 1278 de 2002 estableció el estatuto de profesionalización docente donde la formación, experiencia, desempeño y competencia son los atributos esenciales para la delimitación de los procesos de ingreso, permanencia, ascenso y retiro de los docentes (Jiménez Becerra, 2019).

En 2013 el Ministerio de Educación Nacional estableció el Sistema Colombiano de Formación de Educadores, cuyos cimientos parten del documento *Política de Formación Docente y Sistema Colombiano de Formación de Educadores* (MEN, 2016), un marco de referencia que ofrece las directrices de la formación de docentes del país para organizar y articular los subsistemas de formación. En el marco del Plan Sectorial de Educación y el Plan Nacional de Formación Docente de 2016 (PNFD), el Programa de Formación Profesional de Docentes y Directivos Docentes se encarga de definir, gestionar e implementar acciones y proyectos que permitan fortalecer los procesos formativos de los docentes y directivos docentes, para

mejorar la calidad de la educación preescolar, básica y media (MEN, 2015).

Es así como a través de proyectos o estrategias de desarrollo profesional docente se aportan herramientas para fortalecer los procesos pedagógicos y ampliar las oportunidades de acceso para que docentes y directivos cursen programas de formación continua. Una de las estrategias definidas por el Ministerio de Educación Nacional para lograr este propósito se denomina Directivos líderes y docentes que transforman, en la que resulta prioritario:

- Apoyar a los educadores en su rol como agentes de cambio que fortalecen sus prácticas pedagógicas.
- Dignificar la labor de los educadores promoviendo su desarrollo personal y profesional.

ECUADOR

En Ecuador la normativa sobre la formación docente se encuentra contenida dentro de la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe de 2011, en la cual se especifican los derechos a los que acceden los docentes del sector público para sus procesos de desarrollo profesional, estabilidad y remuneración laboral, procesos de ascenso y contratación, entre otros.

El Plan Decenal de Educación 2016-2025 además de documentar la evaluación del Plan Decenal de Educación 2006-2015, donde la revaloración de la profesión docente y el mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida son metas que fueron cumplidas en su totalidad, también realiza un proceso de actualización e inclusión de componentes de la formación docente, como el acceso a educación posgradual, actualización curricular, fortalecimiento de habilidades y competencias tecnológicas, procesos de admisión e ingreso al magisterio y estructura salarial, junto con cambios en la evaluación de los resultados de aprendizaje (Educar Plus, 2021). Sin embargo, este plan quedó inactivo en 2017 pues sus metas no fueron retomadas por el ente rector.

El compromiso político en la formación docente en el Ecuador ha pasado de los colegios o institutos normalistas

a la educación superior. Son ellos quienes preparan a los docentes actuales y futuros del país, incluso creando una universidad Nacional de Educación (UNAE). Además, la existencia de los instrumentos legales descritos en el párrafo anterior ha contribuido a que el Estado ecuatoriano, a través de los respectivos ministerios y secretarías, asuma el papel como ente rector, regulador y proveedor de educación para todos los niveles. Actualmente, en el país se ha planteado, con el gobierno entrante, un nuevo modelo educativo: 5 ejes y 20 acciones, donde el cuarto de ellos, denominado Fuertes, está centrado en el bienestar de los maestros y la flexibilización de la educación. Se desarrollará el nuevo escalafón docente pensado en dignificar esta profesión.

EL SALVADOR

En la década de 2000 a 2010 El Salvador adoptó una importante reforma que soporta las normas de acreditación de los profesores con el objetivo de obligar a la profesión a ser más selectiva en la contratación de docentes, respondiendo a los diagnósticos que indicaban que una de las principales dificultades en la educación era la formación docente de calidad (Pacheco Cardoza & Picardo Joao, 2012). Con esta reforma se buscó impactar positivamente en la profesionalización docente como uno de los aspectos clave en la construcción de un sistema educativo de calidad. El Plan Nacional de Educación en Función de la Nación (PNEFN) 2014-2019, propuso una serie de apuestas estratégicas, entre estas el eje 1, que plantea la creación de un Sistema Nacional de Profesionalización Docente (SNPD), con el objeto de constituirlo en una plataforma que dinamice todo el sistema educativo a través de tres aspectos estratégicos: la reformulación de la formación inicial, la creación de un subsistema de formación en servicio y la dignificación de la profesión docente (Instituto Nacional de Formación Docente, 2021).

De esta manera, el Instituto Nacional de Formación Docente resalta que el sistema educativo de El Salvador tiene entre sus prioridades dinamizar permanentemente la formación docente a través de la generación de conocimiento e innovación educativa, la articulación de un sistema de evaluación y certificación, y el impulso de los procesos de formación de alto nivel.

- CON EL PLAN ESTRATÉGICO DEL SECTOR EDUCACIÓN
- (PESE) 2018 - 2030, HONDURAS SE PROPUSO DESARROLLAR
- UNA ESTRATEGIA DE LARGO PLAZO, COLOCANDO COMO
- HORIZONTE EL AÑO 2030.

GUATEMALA

Después de dos décadas de discusión e intentos de reforma del sistema de formación docente, Guatemala probó diferentes reformas para poder aumentar la calidad de la educación impartida a niños y niñas en primaria, reconociendo la necesidad de impulsar políticas, estrategias y acciones de mejoramiento en la formación de los nuevos docentes que requiere el país. A través del Plan Estratégico de Educación 2012-2016, elaborado por las autoridades del Ministerio de Educación y diseñado con base en las políticas aprobadas por el Consejo Nacional de Educación (CNE), se buscó darle un cambio a la formación de los nuevos docentes situándola en un nivel superior.

Dentro de este plan se señaló como una de las estrategias principales el fortalecimiento de las capacidades de los maestros a través de “Renovar la formación inicial, garantizar la profesionalización y actualización del docente en servicio y acompañar a los maestros y profesores en la implementación del Currículo Nacional Base” (López Rivas & Cortez Sic, 2016). De esta manera, se reconoce a lo largo de esta estrategia que el docente es un actor esencial en el logro de los niveles de calidad que se espera obtengan los estudiantes.

Se implementó el Programa de Formación Inicial Docente ejecutado por la Universidad San Carlos de Guatemala, que está dirigido a estudiantes del ciclo diversificado del nivel de educación media para que estudien profesorado a nivel universitario, con el objetivo de elevar el nivel académico y desarrollar las competencias de desempeño en el aula. Actualmente se está formando la séptima cohorte.

HONDURAS

Con el Plan Estratégico del Sector Educación (PESE) 2018-2030, Honduras se propuso desarrollar una estrategia de largo plazo, colocando como horizonte el año 2030. En

él, la formación inicial y permanente de docentes es uno de los aspectos claves de la calidad educativa, señalando que requiere un esfuerzo importante para movilizar factores que permitan dar

un salto en calidad y estableciendo una estrategia innovadora de formación docente que responda a los nuevos modelos y paradigmas de la educación y a los avances de la ciencia y las nuevas tecnologías del siglo XXI (Consejo Nacional de Educación, 2019). Del mismo modo, se reconoce que existe una brecha entre el currículo prescrito y el efectivamente implementado y, luego, entre lo que realmente fue aprendido en las aulas de clases. Por tal razón, resaltan la necesidad de acompañar el desarrollo profesional docente pertinente para cerrar esta brecha. Con la aprobación de la Ley Fundamental de Educación, Honduras adoptó un modelo que obliga a que todos los docentes que se desempeñen en el nivel Prebásico, Básico y Medio deban —a partir de 2018— obtener la licenciatura. Esta nueva configuración del Sistema Nacional de Formación Docente convirtió este aspecto en uno de los principales temas de la actual política educativa.

MÉXICO

México tiene una larga historia de esfuerzos para la formación del magisterio y el mejoramiento profesional. A través de los años, los diferentes gobiernos han impulsado políticas nacionales en torno a la formación docente, reconociendo la enorme importancia de los docentes formados y actualizados mediante las mejoras en sus prácticas pedagógicas y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, entre las acciones más recientes, la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC), en coordinación con las Autoridades Educativas Estatales (AEE), elaboraron la Estrategia Nacional de Formación Continua 2020, un documento rector que busca enmarcar el enfoque pedagógico de la formación continua. Sin embargo este documento no especifica de cuáles rubros del presupuesto serán obtenidos los fondos ni cómo será su distribución.

En este documento se reconocen las nuevas demandas y dinámicas en el salón de clases, así como la necesidad

■ ALGUNOS DE LOS DESAFÍOS QUE PANAMÁ PRESENTABA EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL AÑO 2016 ERAN LA AUSENCIA DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA LA ADMISIÓN A LA CARRERA DOCENTE.

permanente de adquisición de conocimientos, desarrollo de aptitudes, capacidades y habilidades que le permitan al docente una reflexión sistemática de su práctica educativa para transformarla y lograr mejores aprendizajes. No obstante, diferentes investigaciones señalan las dificultades que ha tenido el sistema para centralizar y sistematizar la información sobre sus docentes. Por tal razón, es necesario generar información sobre la formación docente en el país para ponerla a disposición del público y las autoridades tomadoras de decisiones y así fortalecer la reflexión sobre las problemáticas actuales alrededor de la formación inicial y continua de los docentes mexicanos.

NICARAGUA

La formación docente en distintos niveles y modalidades en Nicaragua constituye un eje rector del proceso de transformación educativa, tanto para el subsistema de educación básica y media, como para la educación superior. Desde 2007 se inició un proceso de transformaciones en la educación, en donde la formación especializada del personal docente ha jugado un papel determinante. Diferentes revisiones señalan las profundas carencias que presentaba la preparación de los docentes de educación primaria, así como el profesorado de educación media (Universidad Centroamericana, UCA, 2014).

Desde entonces, el marco legal que rige la formación docente en Nicaragua es la Ley General de Educación (Ley 582) en su artículo 25, en donde se define su propósito de fortalecer las competencias científicas, didácticas, metodológicas y actitudinales de docentes mediante la formación, capacitación y actualización de estos. También otros importantes documentos enmarcan el desarrollo de la formación docente en Nicaragua, como el Currículo Básico Nacional, el Plan de Estudios de Formación Docente y los programas de estudio de Lengua y literatura, entre otros. En ellos se detallan los pilares de la educación nicaragüense, las políticas educativas, la estructura del subsistema de educación básica y media

y también los ciclos de la educación. De esta manera, el modelo educativo vigente ha revisado y reflexionado sobre la importancia de los procesos de capacitación, actualización y formación

continua del profesorado nicaragüense (Ministerio de Educación, 2021).

PANAMÁ

Algunos de los desafíos que Panamá presentaba en torno a la formación docente para 2016 eran la ausencia de un sistema de evaluación para la admisión a la carrera docente y la desactualización de sus planes de estudio, unida a la falta de un sistema nacional de capacitación y cualificación de docentes (MEDUCA & PNUD, 2017). Estos desafíos fueron identificados por la Mesa para el Dialogo: Compromiso Nacional por la Educación como una visión de largo plazo y usados como insumo para la delimitación de los ejes centrales de la formación de educadores en el Plan Estratégico de Educación: de Políticas Educativas a la Acción 2019-2024, donde además de abordarse los desafíos antes mencionados se formulan proyectos en busca del fortalecimiento de la capacitación de docentes en servicio y el acompañamiento de docentes en el aula, así como se agrupan las grandes políticas en materia educativa, los compromisos y prioridades del Plan de Acción: Uniendo Fuerzas, y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, de forma específica el ODS 4, que aspira a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje para los ciudadanos durante toda la vida (MEDUCA, 2019).

PARAGUAY

La formación docente en Paraguay se constituye en pilar importante desde el establecimiento de la Ley General de Educación de 1998, considerada el cimiento para la política en educación actual en Paraguay. Esta ley declara la educación como un derecho para todos los niños y niñas, promoviendo la educación básica; además, plantea cambios en el aspecto pedagógico curricular, en la formación docente inicial y la capacitación a los docentes, directores, técnicos y supervisores en servicio (Banco Mundial, 2013).

Esta ley también define las atribuciones del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en cuanto al reconocimiento de instituciones y registro de títulos habilitantes para el ejercicio profesional (MEC, 2013). En el país se han establecido distintas normativas que buscan el fortalecimiento de la formación docente como la ley del estatuto al educador (2001) que regula el ejercicio de la profesión del educador, reformula la formación continua de los educadores, los escalafones, su ingreso y ascenso, duración y permanencia en la carrera (Demellenne et al., 2014). El Ministerio de Educación y Ciencias lleva adelante actualmente una importante reforma de la formación docente en torno al acceso a la carrera, a la formación inicial, la evaluación del docente antes de su vinculación laboral, una reforma curricular a la formación inicial y la creación de Centros Experimentales de Formación Especializada de Docentes (MEC, 2021 a). Por otro lado, se han diseñado proyectos para la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, cuyo objetivo principal es que sirvan para aprender y ayuden a mejorar las gestiones, agilizando y transparentando las propuestas pedagógicas para las distintas áreas educativas (MEC, 2021 b).

PERÚ

A lo largo de los años las políticas de formación docente en Perú se han transformado de acuerdo con las nuevas necesidades y exigencias que el desarrollo profesional de los docentes solicita. Se ha incorporado no solo la evaluación, lineamientos y metas claras sino también la diferenciación entre la formación para los niveles educativos y una articulación entre la teoría y la práctica docente, evidenciada principalmente a partir del proceso de reestructuración de la política de formación docente del Ministerio de Educación (MINEDU) en 2014. El insumo principal de esa política son las nueve competencias profesionales planteadas en el Marco de Buen Desempeño Docente⁴ (UNESCO, 2019). A mediados de 2019, y por distintos factores que rezagaron su promoción, se aprobaron los lineamientos de la Política de Formación Docente en Servicio y el Plan Nacional de Formación Docente en Servicio, que no solo buscan un docente consciente y reflexivo de su papel en la comuni-

dad educativa, sino también actualizado en las prácticas educativas, la gestión escolar, en liderazgo educativo, con competencias profesionales, autónomo en sus decisiones y con mejores condiciones laborales (UNESCO, 2019).

REPÚBLICA DOMINICANA

En República Dominicana las políticas para el fortalecimiento de la formación docente se han enfocado en generar nuevas alternativas para el diseño y actualización de los contenidos curriculares, junto con la incorporación de estrategias que fortalezcan la calidad de los docentes desde los cimientos básicos, es decir desde el proceso de selección y admisión a la carrera docente.

Con la formulación del Plan Decenal 1992-2002 la formación de los docentes se convirtió en una meta nacional, por lo cual se creó el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), cuya función recae en la coordinación de la oferta de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento del personal de educación (INFOCAM, 2021). Además, en 1997 se aprobó la Ley General de Educación, que establece como meta de financiamiento el 4 % del PIB o el 16 % del presupuesto, junto con la obligatoriedad del Estado de garantizar la formación a superior de los docentes (OECD, 2008). El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) es la única institución especializada en formar profesionales de la educación en el país, donde además se destaca el Sistema de Prácticas Docentes, que permite que los universitarios acumulen horas de práctica desde el primer año de la carrera (ISFODOSU, 2021). Similar a este sistema está el Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso que facilita la iniciación, adaptación e integración mediante el acompañamiento y la capacitación de los docentes de nuevo ingreso en su ejercicio profesional (Altagracia López, 2021).

Además, se establece la Normativa 09-15 del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología donde se planean los estándares mínimos como un examen de admisión obligatorio para el ingreso a la formación docente (EDUCA & Thedialogue, 2018). Desde 2013 la inversión

⁴ Documento normativo de política educativa (RM 0547- 2012-ED) que establece las expectativas sobre el desempeño de los docentes de la educación básica del país.

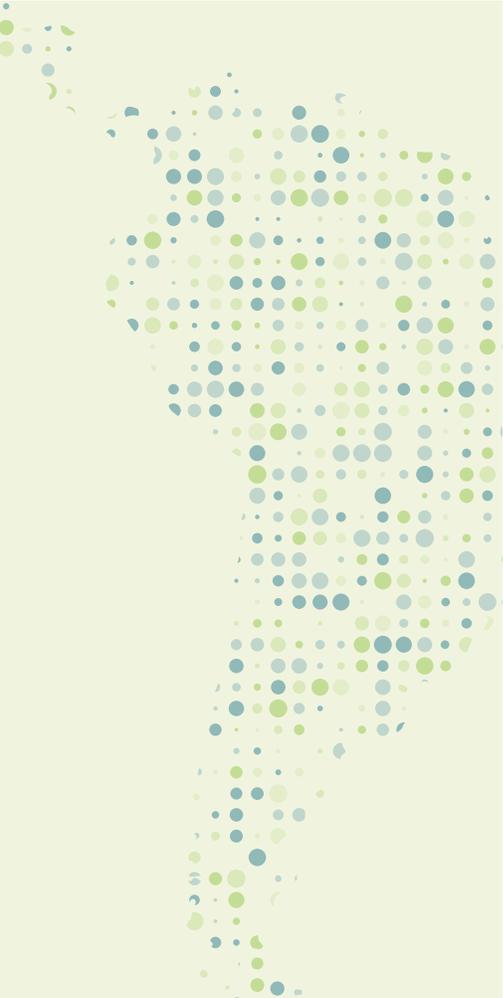
en la formación docente ha venido incrementándose, reflejándose en una mayor cantidad de docentes en la etapa de formación inicial, habilitación docente y posgrado (EDUCA & Thedialogue, 2018). El Pacto Nacional para la Reforma Educativa adopta y amplía las estrategias formuladas en La Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, como la modificación y actualización de los programas de formación docente, tanto en estrategias pedagógicas como didácticas; el fortalecimiento de la práctica educativa en la formación inicial, el endurecimiento de las políticas de admisión a la carrera docente mediante pruebas de ingreso y en la acreditación de todas las instituciones formadoras de docentes (Sánchez Maríñez, 2018). El Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2021) propone quince ejes temáticos que para las políticas de formación docente algunos de ellos tiene que ver con establecer un sistema nacional de formación docente y desarrollo profesional integral, un currículo basado en competencias, aplicación de la normatividad para la formación docente en las instituciones de educación superior, priorización de la investigación de los docentes y readecuación del perfil de ingreso y egreso a las carreras de educación, entre otras.

URUGUAY

En los últimos años se ha observado la aplicación de políticas al sector que tienen como objetivo principal

mejorar la formación docente en este país. Dicho objetivo general ha estado presente en las reformas educativas de las décadas de los ochenta y noventa, tanto en los países de la región como en los países desarrollados. En este sentido, Uruguay ha encaminado sus reformas por la misma vía y se ha centrado en la extensión de los años de formación, en la flexibilización programática, en la formación o actualización permanente, entre otras políticas tales como el proceso de 'universitarización' de la carrera docente (González Mora, González Burgstaller, & Macari, 2013). Estos programas han sido recibidos como una medida de cambio en la formación docente en respuesta a las problemáticas del sector con el Plan Único de Formación Docente.

De esta manera, con los años se ha obtenido una gran homogeneidad en la formación de los docentes de primaria y educación inicial; y una mayor heterogeneidad en las ofertas de formación a los docentes de educación media. Sin embargo, según diferentes análisis, sigue siendo necesario redefinir el rol docente y su adaptación a los nuevos desafíos educativos en cuanto a competencias y habilidades aun cuando diferentes registros evidencian un alto nivel de participación de los distintos elencos docentes en los cursos de capacitación, siendo los permanentes los más demandados (González Mora, González Burgstaller & Macari, 2013).



ENFOQUE DEL MAPA DE BRECHAS DE EVIDENCIA

ALCANCE Y CRITERIOS DE INCLUSIÓN

ALCANCE

El alcance del MBE fue definido por la matriz de intervenciones y variables de resultado. Esta matriz se construyó en conjunto con la mesa técnica de la red REDUCA y los representantes de cada uno de los países que la conforman, quienes aportaron ideas e información relevante respecto al estado del arte de la formación docente en su país. De esta manera, se definieron como intervenciones la formación previa al servicio docente y la formación durante el servicio docente, dividiendo a su interior diferentes categorías. Como variables de resultado se eligieron aspectos que respondían a efectos de las intervenciones sobre los estudiantes, los profesores y la sociedad. Para este análisis solo se tomaron las investigaciones en las cuales los países eran objeto de estudio y no productores de información.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Después de la identificación de las intervenciones y variables de resultado, se definieron los criterios de inclusión, en este caso las características que deben tener los estudios que serán incluidos en el MBE. En la Tabla 1 se describe cada criterio de inclusión.

INTERVENCIONES

Las categorías de las intervenciones, las variables resultado y los criterios de inclusión son las variables que definen el enfoque del Mapa de Brechas de Evidencia. La Tabla 2 presenta las categorías de las intervenciones junto con las intervenciones contenidas en cada una, las cuales además se encuentran agrupadas en las filas del MBE. En este MBE, al tener como grupo de comparación países de América Latina con diferentes sistemas educativos, se buscó agregar definiciones generales aceptadas entre los países de la red REDUCA, evidenciadas en el Anexo 2.

TABLA 1

CRITERIOS DE INCLUSIÓN DEL MBE

CRITERIO DE INCLUSIÓN	DESCRIPCIÓN
Población	La población de interés es la de docentes que educan en primaria, secundaria y media en los quince países de América Latina.
Grupo de comparación	<p>Miembros de Reduca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colombia • México • Argentina • Brasil • Chile • Paraguay • Panamá <ul style="list-style-type: none"> • El Salvador • República Dominicana • Nicaragua • Uruguay • Guatemala • Perú • Ecuador • Honduras
Tipos de estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Informes de gobierno • Estudios teóricos • Evaluaciones de impacto <ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones de resultados • Revisiones sistemáticas • Literatura gris⁵
Tipo de metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de costo-efectividad • Pruebas controladas aleatorizadas - RCT por sus siglas en inglés • Pareamiento por puntaje de propensión • Diferencia en diferencias <ul style="list-style-type: none"> • Regresión discontinua • Variables instrumentales • Análisis cualitativo • Experimento natural
Idioma	Español, inglés, portugués
Periodo de análisis	2000-2021

FUENTE: elaboración propia.

Para la categoría de formación docente previa al servicio, que es aquella que orienta al docente en su etapa de formación, se delimitaron dos tipos de intervenciones:

1. Las relacionadas con el proceso de admisión del estudiante a la carrera, en las cuales se analizan intervenciones que busquen atraer y retener los mejores estudiantes a la carrera mediante el diseño e implementación de criterios de selección o ingreso a la carrera docente. Estos criterios, junto con la calidad de los programas
2. Aquellas que intervienen el proceso de formación de competencias, ya sean pedagógicas, didácticas o curriculares, así como la etapa de práctica o acompañamiento por mentores, que busca afianzar al estudiante en el ambiente educativo a través del

⁵ La literatura gris, también llamada no convencional, semipublicada, invisible, menor o informal, es cualquier tipo de documento que no se difunde por los canales ordinarios de publicación comercial, y que por tanto plantea problemas de acceso.

TABLA 2

INTERVENCIONES

Formación previa al servicio docente	Admisión	<ul style="list-style-type: none"> • Ingreso a la carrera docente • Calidad de las instituciones de formación 	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad del programa
	Formación	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos pedagógicos • Procesos de formación curricular o por competencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de formación didáctica • Acompañamiento por mentores
Formación durante el servicio docente	Inserción al mundo laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación inicial 	
	Educación transversal	<ul style="list-style-type: none"> • Educación socioemocional • Inclusión educativa • Entrenamiento en habilidades transferibles 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo escolar • Estudios posgraduales
	Prácticas pedagógicas y didácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo y uso del tiempo • Apropiación de las TIC en el servicio docente • Evaluación docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Marco de la buena enseñanza • Prácticas innovadoras • Acompañamiento entre pares
	Incentivos	<ul style="list-style-type: none"> • Monetarios • Rendición de cuentas 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionales

FUENTE: elaboración propia.

acompañamiento de un docente superior o tutor designado.

Luego, en la categoría de formación durante el servicio o formación continua, que es toda aquella capacitación que busca mejorar las calificaciones y habilidades de los maestros (UNESCO, 2021), se desagregan cuatro tipos de intervenciones:

1. Las relacionadas con la inserción laboral de los docentes, como el proceso de vinculación o contratación inicial, que buscan seleccionar los mejores docentes mediante el establecimiento de estándares nacionales para la enseñanza o la posterior evaluación de competencias.
2. En este grupo se encuentran las que buscan formar al docente en la adquisición de competencias y habilidades transversales para toda su carrera. En las intervenciones delimitadas analizamos la **educación socioemocional** de los docentes y cómo manejar las emociones de los estudiantes. Así mismo las que bus-

can un cambio en la actitud del docente en cuanto a la **educación inclusiva**, aquellas que mediante la gestión escolar buscan generar mayores resultados en términos del **liderazgo de los docentes** y especialmente los directivos docentes y las que potencian todas aquellas habilidades que pueden ser **transferibles del docente** al estudiante, como la forma de afrontar los desafíos, la comunicación asertiva y la creatividad, entre otras. Además, la formación en **estudios posgraduales**, la cual comprende todos aquellos estudios que generan una especialización, capacitación o actualización a los docentes.

3. En este grupo se incluyen las intervenciones con enfoque en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y didácticas, como la **gestión del aula**, la cual engloba todas aquellas intervenciones que tienen como objetivo generar una mayor gestión escolar facilitando el proceso del aprendizaje para el estudiante. También se encuentran las intervenciones que establecen un **marco o referente** sobre lo que un profesor debe saber y saber hacer, así como aquellas que mediante

la **inclusión de las tecnologías de información y la comunicación** (TIC) buscan afianzar el proceso de la enseñanza. Además, todas aquellas **prácticas innovadoras** resultantes de la incorporación de nuevos elementos o acciones en los procesos o programas de estudio. Junto con estas también se analizan las intervenciones que tienen como fin establecer un marco de **evaluación docente**, buscando identificar aquellas fortalezas y aspectos por mejorar presentes en los docentes y enriquecerlas mediante el desarrollo profesional docente o la formación continua. Por último, analizamos las intervenciones en las cuales a través del **acompañamiento de un docente** con buenos resultados en sus evaluaciones se busca mejorar las estrategias de los docentes con los resultados más bajos.

4. También se analizan los mecanismos de intervención con incentivos a los docentes, para lo cual se identifican los resultados de programas que, a través de estímulos, ya sean **financieros, profesionales o de rendición de cuentas**, buscan generar una actualización de contenidos y metodologías como la mejora en el desempeño y satisfacción laboral del docente.

VARIABLES RESULTADO

La Tabla 3 presenta las variables resultado que fueron identificadas para las tres categorías analizadas: estudiantes, docentes y sociedad. Las variables resultado están representadas en las columnas del MBE.

La categoría para estudiantes presentó dos enfoques: el primero toma la relación colegio-estudiante como el **rendimiento o logro académico**, que son aquellos resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, y el segundo recoge los **indicadores de eficiencia** educativa donde se analizan los cambios generados en variables como la matrícula, la tasa de graduación, de deserción de los estudiantes, la de repitencia y de extraedad.

Por otro lado se analizó la interacción docente-alumno, donde se buscó relacionar los efectos que generan los distintos tipos de intervenciones sobre la formación docente en variables como las aspiraciones o nivel de logro que se plantean los estudiantes, el sentido de pertenencia o de seguridad dentro del establecimiento educativo, los cambios generados en el tiempo curricular o de aprendizaje dentro del aula, así como el tiempo que

TABLA 3

VARIABLES RESULTADO

ACTOR	VARIABLES RESULTADO	
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Logro o desempeño académico • Matrícula • Deserción • Tasa de repitencia • Habilidades socioemocionales • Acoso y violencia escolar • Extraedad 	<ul style="list-style-type: none"> • Tasa de graduación • Aspiraciones • Sentido de pertenencia • Tiempo curricular • Habilidades cognitivas • Trayectorias completas de educación • Tiempo extracurricular
Profesores	<ul style="list-style-type: none"> • Retención • Desempeño docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Atracción • Satisfacción laboral
Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para la salud y el bienestar • Embarazo precoz • Delincuencia juvenil 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de las familias y cambios en sus entornos familiares • Reclutamiento forzado • Violencia intrafamiliar

FUENTE: elaboración propia.

- EL ALCANCE DEL MBE ESTÁ DEFINIDO POR LA MATRIZ DE INTERVENCIONES Y VARIABLES DE RESULTADO. ESTA MATRIZ SE CONSTRUYÓ EN CONJUNTO CON LA MESA TÉCNICA DE LA RED REDUCA Y LOS REPRESENTANTES DE CADA UNO DE LOS PAÍSES QUE LA CONFORMAN.

los estudiantes dedican a **actividades extracurriculares**, que en su mayoría buscan desarrollar habilidades sociales y promover el bienestar. También se analizaron los efectos resultantes sobre el fenómeno de **acoso y violencia escolar** al igual que en el proceso de adquisición y mejoramiento de **la habilidades cognitivas**, entendidas como las relacionadas con el raciocinio, pensamiento crítico y resolución de problemas, y de las **habilidades socioemocionales** o no cognitivas, que comprenden las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. De la misma manera, se estudió cómo afecta la **trayectoria completa** o el proceso de desvinculación del sistema educativo para una inserción al mundo laboral, en términos de la probabilidad de obtener un trabajo en el futuro o el nivel de rendimientos a la educación esperados.

En cuanto a los docentes se analizaron las interacciones resultantes en la cantidad de maestros que continúan empleados, o aquellos que logran permanecer en su trabajo, es decir, aquellos que son **retenidos** por el sistema luego de la aplicación de una intervención de formación docente, como también el porcentaje de aquellos que son **atraídos** hacia la profesión docente por sus resultados educativos. Se indagó sobre los cambios generados sobre el **desempeño de los docentes** en cuanto a su cualificación académica, dominio de las áreas curriculares que enseñan, resultados académicos de los estudiantes y de las evaluaciones docentes. Además, se analizaron los efectos sobre la **satisfacción laboral** del docente en torno a su profesión, ambiente laboral y autonomía en las clases, recogiendo también las percepciones que tienen sobre sus métodos de enseñanza y evaluación.

También fueron analizados los efectos que genera la formación docente sobre la sociedad, principalmente enfocados en variables como **la educación para la salud y el bienestar** impartida por los docentes, la cual genera, a través del voz a voz, un cambio hacia hábitos de vida más saludables. Luego, se revisó la relación entre la **participación de las familias** en el proceso formativo de sus hijos y los cambios en sus entornos familiares como consecuencia de estos, también en variables como el **embarazo precoz**, **la delincuencia juvenil** y el **reclutamiento forzado** por parte de grupos armados al margen de la ley.

RECOPILACIÓN DE INFORMACIÓN

El proceso de obtención de información tuvo dos fases. La primera corresponde a la búsqueda sistemática y la segunda a un proceso de búsqueda de bola de nieve⁶. La búsqueda sistemática comprendió documentos con metodologías de investigación tanto cuantitativas como cualitativas, así como informes técnicos de los gobiernos o de organizaciones no gubernamentales. El proceso de búsqueda sistemática se adelantó mediante la selección de las fuentes de información y los términos de búsqueda.

- **Fuentes de información:** se seleccionaron repositorios de información general y sitios web específicos relacionados con educación (el Anexo 3 presenta la lista de los repositorios de búsqueda). Además, se incorporaron los buscadores nacionales sugeridos por cada uno de los miembros de REDUCA. Esta información se encuentre en el Anexo 4.
- **Términos de búsqueda:** se seleccionaron las palabras clave relacionadas con las intervenciones, variables de resultado y demás criterios de inclusión, y mediante operadores booleanos⁷ se realizaron las búsquedas

⁶ El muestreo de bola de nieve, también conocido como muestreo en cadena, muestreo de referencia en cadena o muestreo de referencia, es una técnica de muestreo no probabilística en la cual un conjunto reducido de sujetos de estudio recluta a futuros sujetos de entre sus conocidos http://changingminds.org/explanations/research/sampling/snowball_sampling.htm

⁷ Los operadores booleanos son palabras o símbolos que permiten conectar las palabras claves para limitar la búsqueda de información (AND, OR, NOT, +, |, -).

de información (ver Anexo 5 para la definición de la estrategia de búsqueda).

Adicionalmente, se aplicó la técnica de bola de nieve, que consiste en buscar en las referencias de los estudios encontrados con la primera técnica (búsqueda sistemática), documentos que por su título pueden estar relacionados con el tema. Esta técnica se utilizó para los países donde en la primera ronda de revisiones se encontraron pocos documentos relacionados.

REVISIÓN Y CODIFICACIÓN DE ESTUDIOS

La revisión de los documentos encontrados permitió identificar cuáles fueron incluidos en el MBE. Posteriormente, se realizó la codificación de aquellos que cumplían todos los criterios de inclusión.

REVISIÓN

Durante la etapa de revisión se organizaron los documentos encontrados y se extrajo la información como título, autor, fecha de publicación, resumen y enlace de acceso al documento o *journal*.

- **Título y resumen:** en esta primera etapa se realizó la lectura del título y resumen con el propósito de tener una primera selección de los documentos que cumplieran los criterios de inclusión, descartando aquellos que no. Se comenzó el análisis con 5.677 documentos elegibles, de los cuales 1.778 fueron descartados.
- **Documentos con palabras claves no relacionadas:** se aplicó un filtro adicional que permitió la depuración de aquellos documentos que no tuvieran relación con las palabras definidas como claves. En esta etapa se excluyeron 1.504 documentos, para un total de 2.385 documentos a ser leídos completamente.

GRÁFICO 1

PROCESO DE REVISIÓN DE DOCUMENTOS



FUENTE: elaboración propia.

- **Texto completo:** se revisó el texto completo con el fin de determinar los documentos que efectivamente cumplen los criterios de inclusión, que posteriormente se codificaron. Una vez revisados todos los textos, se aprobaron 612 documentos por cumplir los criterios de inclusión y validez en el análisis para ser reflejados en la visualización del mapa. (Ver Gráfico 1).

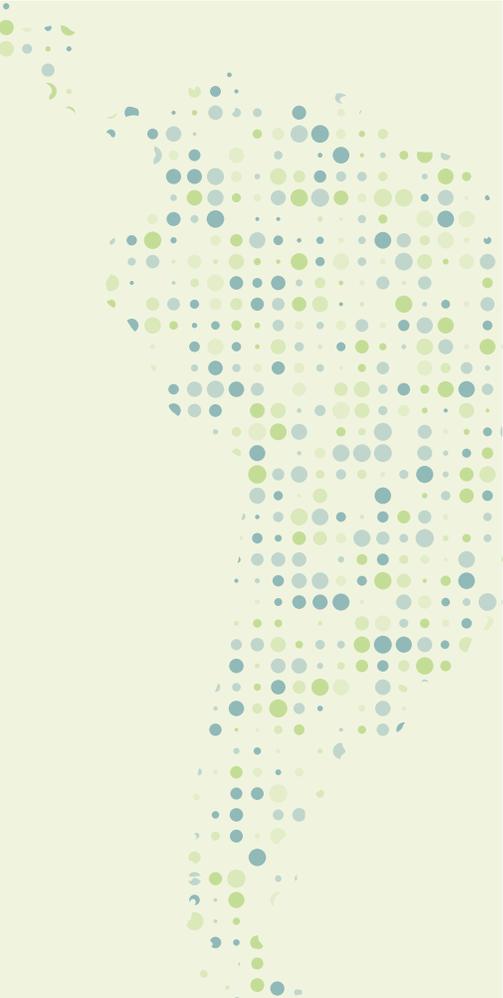
CODIFICACIÓN

Los documentos que pasaron las revisiones de título, resumen y texto completo fueron codificados a través de una matriz (Anexo 6), enfocándose en las secciones de

metodología, resultados y recomendaciones de política. Luego, se realizó la recopilación de la información de intervenciones, impactos en las variables de resultado, país y efectos heterogéneos encontrados.

Para los documentos que no cumplieron los criterios de selección solo se completó la primera parte de la matriz, que incluyó: título, autor, año, fuente y razón por la que fue excluido. En cada proceso de revisión se procuró asignar un codificador distinto al de las fases previas para tener un nuevo criterio y evitar el sesgo en la selección de los documentos. La lista de los documentos incluidos en el MBE se encuentra en el Anexo 8.





CADENA DE VALOR

FORMACIÓN DOCENTE

En esta sección se presenta la cadena de valor de la política de formación docente aplicada en quince países de América Latina miembros de REDUCA. Está compuesta por un conjunto de insumos, procesos, productos, resultados e impactos conforme a los principales marcos normativos internacionales acogidos por dichos países en sus políticas nacionales. Para la construcción de esta cadena de valor (Ilustración 1) se tuvieron en cuenta diferentes momentos de la formación docente que conllevan la aplicación de programas específicos según la etapa formativa del docente. A continuación, se describen los eslabones de la cadena de valor.

INSUMOS⁸

MARCO NORMATIVO

Como parte del marco normativo se tuvieron en cuenta diferentes directrices internacionales en torno a la formación docente. Entre ellas se encuentra la Declaración de Incheon, la cual ratifica la visión para el año 2030 sobre la educación, planteando las propuestas para hacer de la educación una herramienta inclusiva y equitativa de calidad (UNESCO, 2015). Esta declaración fomenta la formación docente como punto crucial para incrementar la calidad del aprendizaje, por lo que busca que los docentes y los educadores se empoderen, 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.

Además, el establecimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a 2030, entre ellos el número 4 que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (PNUD, 2021). El ODS 4, en su acápite c, plasma la relevancia de la formación docente al postular un aumento sustancial de la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la

⁸ Los recursos de que dispone el proyecto, que incluyen el personal, marco normativo y el presupuesto.

ILUSTRACIÓN 1

CADENA DE VALOR DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE EN LOS PAÍSES DE REDUCA

INSUMOS	PROCESOS	PRODUCTOS	RESULTADOS	IMPACTOS
<p>Marco normativo</p> <ul style="list-style-type: none"> Objetivos de Desarrollo Sostenible: ODS - ODS 4c Estados insulares en desarrollo. (PNUD, 2021) Declaración de Incheon (UNESCO, 2015). Plan de acción UNESCO (UNESCO, 2021). <p>Recursos financieros</p> <ul style="list-style-type: none"> Gasto público en educación como porcentaje del PIB (Banco Mundial, 2021) Salario y compensaciones de los docentes <p>Recursos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> Docentes <p>Recursos físicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Infraestructura educativa Instituciones formadoras 	<p>Formación previa al servicio docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Admisión: <ul style="list-style-type: none"> Ingreso a la carrera docente Calidad de los programas de formación Calidad de las instituciones de formación Formación inicial: <ul style="list-style-type: none"> Procesos de formación pedagógica Procesos de formación didáctica Procesos de formación disciplinaria Acompañamiento por mentores/ práctica docente <p>Formación durante el servicio docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Inserción al mundo laboral: <ul style="list-style-type: none"> Vinculación inicial Educación transversal: <ul style="list-style-type: none"> Educación socioemocional Educación inclusiva Estudios posgraduales Entrenamiento en habilidades transferibles Liderazgo y dirección docente Prácticas pedagógicas y didácticas: <ul style="list-style-type: none"> Apropiación de las TIC en la práctica docente Acompañamiento entre pares Evaluación docente Manejo y uso del tiempo Marco de la buena enseñanza Prácticas innovadoras Incentivos 	<ul style="list-style-type: none"> Docentes titulados Infraestructura educativa suficiente Mayor número de instituciones formadoras Carrera docente 	<ul style="list-style-type: none"> Los docente en permanente formación logran mejores resultados en función de su desempeño, brindando acompañamientos con mayor profundidad conceptual debido a la solidez de su conocimiento. Los recursos apropiados y tecnologías que faciliten la labor docente dotan de herramientas a los profesores para reconocer los diversos ritmos, estilos de aprendizaje y diferencias grupales. La formación docente hace posible cambios que promueven la mejora de creencias, ideas y capacidades del profesorado, permitiendo una mejor adaptación a las variaciones y una mayor innovación en las prácticas. Los países que cuentan con sistemas integrales de formación docente renovados y acordes con los avances pedagógicos y científicos, las prioridades educativas y las realidades diversas y pluriculturales del país; propician equipos docentes que contribuyen de manera eficiente al logro esperado en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y al desempeño profesional docente. 	<ul style="list-style-type: none"> Las estrategias de estimulación del autoconcepto académico favorecen un enfoque más efectivo del abordaje sobre el rendimiento académico de los estudiantes. El modelo de evaluación docente repercute negativamente tanto en los niveles de estrés como en la percepción de eficiencia laboral. La estructura salarial y las oportunidades de desarrollo profesional para los maestros crean problemas de incentivos. Los docentes abandonan las zonas rurales y se trasladan a las escuelas urbanas para tener un acceso más rápido a los cursos de perfeccionamiento que les otorgan los puntos necesarios para ascender en su profesión. Los micro currículos no establecen la conexión práctica pedagógica e investigación de forma directa. La ausencia de controles de calidad y de incentivos a los profesores mejor preparados mantiene la inercia del sistema educativo.

cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Así mismo, UNESCO (2021) enmarca su acción en materia de capacitación docente en cinco líneas estratégicas: 1. Seguimiento de los instrumentos normativos internacionales en materia de docencia; 2. Apoyo a los Estados miembros en el desarrollo y examen de sus políticas y estrategias relativas a los docentes; 3. Desarrollo de capacidades para aumentar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje; 4. Mejora de los conocimientos y de la base de elementos factuales para la aplicación y el seguimiento de la meta sobre los docentes dentro de la Agenda 2030 de Educación; y 5. Fomento e intercambio de conocimientos con miras a promover una enseñanza y un aprendizaje de calidad.

RECURSOS FINANCIEROS

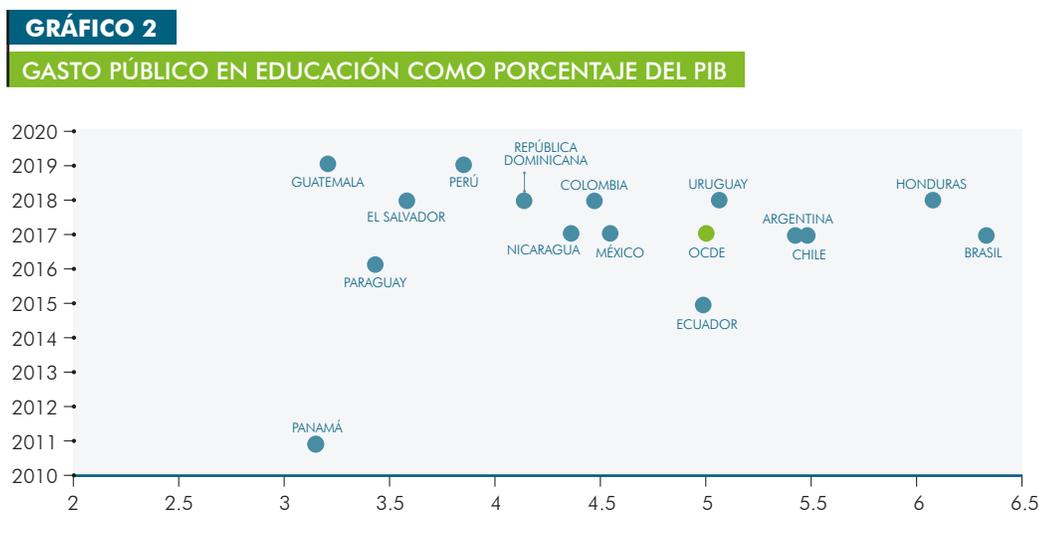
Respecto a los recursos financieros requeridos para la implementación de la política de formación docente en los quince países de REDUCA, se usó la información referente al gasto público en educación como porcentaje del PIB registrada por el Banco Mundial. De esta manera, se tomó el indicador de inversión como referente com-

parable entre los países. El Gráfico 2 permite evidenciar que países como Uruguay, Chile, Argentina, Honduras y Brasil superan el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en términos de gasto público en educación como porcentaje del PIB, siendo Honduras y Brasil los países con mayor gasto en educación, con 6,06 % y 6,32 %, respectivamente. Nicaragua, Colombia y México son los países que tienen el gasto en educación como porcentaje del PIB más cerca al promedio de la OCDE. Panamá, Guatemala, El Salvador y Perú, además de ser los países con la información más desactualizada, presentan los menores niveles de gasto público en educación.

Otro insumo financiero importante es el salario de los profesores en América Latina. Bruns & Luque (2015) realizan un análisis comparativo entre países, sus resultados evidencian que los profesores de México, Honduras y El Salvador ganan entre 20 % y 30 % más que los trabajadores profesionales y técnicos comparables; en Uruguay y Chile están a la par, y en Perú, Panamá, Brasil y Nicaragua ganan entre 10 % y 25 % menos.

RECURSOS HUMANOS

En Elacqua, Hincapié, Vegas & Alfonso (2018) se presenta un contexto sobre la situación de los docentes



FUENTE: elaboración propia.

NOTA: Para República Dominicana se tomaron los datos del Observatorio de la CEPAL⁹

⁹ <https://observatoriosocial.cepal.org/inversion/es/paises/republica-dominicana>

■ **SE BUSCA QUE LOS DOCENTES Y LOS EDUCADORES ESTÉN EMPODERADOS, SEAN DEBIDAMENTE CONTRATADOS, RECIBAN UNA BUENA FORMACIÓN Y ESTÉN CUALIFICADOS PROFESIONALMENTE, MOTIVADOS Y APOYADOS DENTRO DE SISTEMAS QUE DISPONGAN DE RECURSOS SUFICIENTES.**

en siete países de Latinoamérica, demostrando el bajo desempeño académico de los estudiantes de la región junto con la poca capacidad de atracción de la carrera docente. Ellos concluyen que es necesario transformar las características y la preparación de los docentes para que los alumnos tengan acceso a un docente efectivo, con los conocimientos necesarios para impartir los aprendizajes requeridos para el éxito del estudiante. Para aumentar la capacidad de atracción de docentes proponen políticas que apunten a hacer más atractiva la profesión, aumentos salariales y una carrera meritocrática. Para preparar docentes más efectivos proponen un ingreso más selectivo a los programas de educación y la elevación de sus estándares de calidad.

Asimismo, Bruns & Luque (2015) proponen que las reformas a la política docente se enfoquen en tres áreas principales: 1. Reclutar a los mejores profesores partiendo de la calidad de los profesores de las escuelas, la selección de la docencia como carrera profesional, la selectividad para escoger los aspirantes, la calidad de los programas y factores que hagan la carrera más atractiva, como el salario y el prestigio de la profesión. 2. Generar programas para preparar a los maestros y mejorar sus habilidades una vez que están en servicio, para lo cual recomiendan cuatro puntos clave: (i) la inducción o acompañamiento por pares, (ii) la evaluación docente para identificar las debilidades y aprovechar las habilidades de los mejores, (iii) el desarrollo profesional para intervenir aquellas debilidades y (iv) la gestión escolar donde coinciden las asignaciones de maestros con las necesidades de las escuelas y los estudiantes. 3. Diseñar estrategias para motivar a los maestros a rendir al máximo a lo largo de su carrera, donde analizan la incidencia de los incentivos monetarios, profesionales y la rendición de cuentas. Según este mismo informe, los profesores son en su mayoría mujeres

de posición socioeconómica relativamente baja, siendo las mujeres el 75 % de los profesores de América Latina. Así mismo, en la región el cuerpo docente promedio tiene más de 40 años.

RECURSOS FÍSICOS

En lo relativo a los insumos físicos, se toman como referente las cifras de la infraestructura educativa disponible en América Latina. El Banco de Desarrollo de América Latina (2020) menciona que 40 % de las escuelas de educación básica en la región carecen de bibliotecas. El 90 % no tiene laboratorios de ciencias y el 60 % no tiene salas de computación ni conexión a Internet. Sobre este aspecto Banco Interamericano de Desarrollo & UNESCO (2017) señalan que los recursos físicos que debe tener una escuela para lograr un ambiente favorable de aprendizaje en América Latina son insuficientes. El análisis encontró que casi un tercio de los estudiantes asiste a escuelas con dos o menos categorías de infraestructura escolar¹⁰ suficientes y 2,5 % de los alumnos asisten a escuelas que no cumplen con ningún factor de suficiencia. Solo uno de cada cinco estudiantes de la zona rural asiste a escuelas con suficiente acceso a agua potable o saneamiento o con conexión suficiente a electricidad o teléfono; solo dos de cada cinco están en escuelas con aulas suficientemente dotadas; y solo la mitad va a escuelas con espacios académicos adecuados. Únicamente 5 % de los estudiantes rurales tiene escuelas con todas las categorías en el nivel suficiente comparado con 62 % de los del sector privado urbano. En la comparación entre países, Chile se destaca por tener las menores brechas socioeconómicas y por zona geográfica de la región respecto a la suficiencia en infraestructura, seguido de Uruguay. En los demás países las brechas en ambos aspectos son amplias.

PROCESOS

Luego de establecer los insumos necesarios para la implementación de la política de formación docente es necesario definir los procesos que se deben emprender

¹⁰ Variables de infraestructura en seis categorías: agua y saneamiento, conexión a servicios, espacios pedagógicos o académicos, áreas de oficinas, espacios de uso múltiple y equipamiento de las aulas (adjunto tabla al final)

para generar productos específicos a partir de los recursos y marco normativo. Al interior de la cadena de valor se encuentran dos eslabones principales, el primero corresponde a los procesos que deben ser realizados previo al servicio docente y el segundo hace referencia a los realizados durante el servicio docente. Para la categoría de formación docente previa al servicio, se tienen en cuenta los procesos que capacitan al docente en su etapa de formación, y la formación durante el servicio docente (Ver Tabla 2).

PRODUCTOS

Los productos hacen referencia a los bienes y servicios que se obtienen a través de la política pública y por ende dependen directamente del accionar de la política. Para este caso se tendrá en cuenta cómo indicador común las cifras de titulación de los docentes en América Latina, aunque dicha información es variable. Valliant & Rossel (2006) indican que en países como Uruguay o República Dominicana el 100 % de los maestros están titulados; en Honduras, El Salvador, Colombia y Argentina todavía persiste un porcentaje atendible de docentes sin la

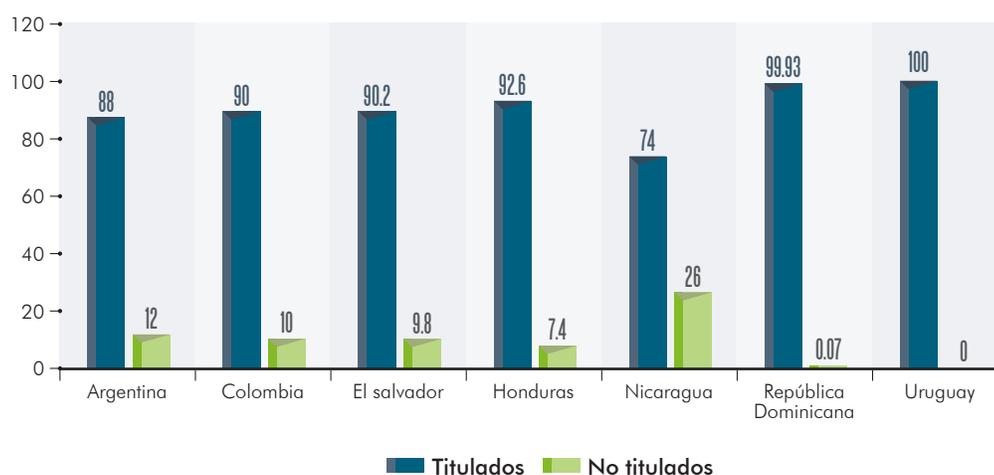
formación correspondiente (7,4 %, 9,8 %, 10 % y 12 %, respectivamente); en Nicaragua, uno de cada cuatro docentes (26 %) ejerce la profesión sin haber sido formado para ello (Gráfico 3).

RESULTADOS E IMPACTOS

Los efectos de mediano y largo plazo de la política pueden ser percibidos como cambios cuantificables en los docentes, quienes son la población objetivo de la política. Así mismo, se revisaron los cambios en la comunidad en la que estos se encuentran, principalmente los estudiantes, las familias y la comunidad educativa, teniendo en cuenta la relación causa-efecto entre estos. Dentro del eslabón de resultados se encuentran aquellos efectos que pueden ser medidos a través de datos de monitoreo y seguimiento del programa (evidencia factual). Para el caso de los impactos, se encuentran aquellos efectos que se atribuyen directamente al programa y que son medidos a través de la evidencia contrafactual¹¹. Otra forma de reconocer estos resultados hace referencia a ellos como todos los cambios en las condiciones de los beneficiarios a corto y mediano plazo, mientras que los

GRÁFICO 3

PORCENTAJE DE TITULADOS Y NO TITULADOS, EN PAÍSES SELECCIONADOS



FUENTE: Vaillant et,al (2006).

¹¹ Es decir, a partir de la comparación entre el grupo de control (personas que no participaron en el programa) y tratamiento (beneficiarios).

impactos son cambios medidos en términos de bienestar de los beneficiarios que pueden estar influenciados por factores externos a la política.

Un primer resultado confirma que un factor muy determinante para el logro de la calidad educativa es la **formación docente**, mediante la cual un docente en permanente formación logra mejores resultados en función de su desempeño, brindando acompañamientos con mayor profundidad conceptual debido a la solidez de su conocimiento. Este docente, con los recursos apropiados y tecnologías que le facilitan su labor tendrá a partir de su misma formación herramientas para reconocer los diversos ritmos, estilos de aprendizaje y diferencias grupales. A su vez, la formación hace posible cambios que promueven la mejora de creencias, ideas y capacidades del profesorado, permitiendo una mejor adaptación a las variaciones y una mayor innovación en las prácticas. Igualmente, los países que cuentan con sistemas integrales de formación docente renovados y acordes con los avances pedagógicos y científicos, las prioridades educativas y las realidades diversas y pluriculturales del país propician equipos docentes que contribuyen de manera eficiente al logro esperado en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en el desempeño profesional docente.

La evidencia confirma que la política ha tenido impactos positivos en varios aspectos. Entre estos se pueden señalar las estrategias de estimulación del autoconcepto académico¹² que favorecen un enfoque más efectivo del abordaje sobre el rendimiento académico de los estudiantes y promueven un vínculo profesor-alumno basado en interacciones de reconocimiento y valoración del otro, mejorando la motivación para el aprendizaje y el compromiso con las actividades educativas de los estudiantes. De igual forma, existen resultados que sumados a evidencias internacionales demuestran impactos no deseables, como por ejemplo la necesidad de complejizar el modelo de evaluación docente, que en términos generales repercute negativamente tanto en los niveles de estrés como en la percepción de eficiencia laboral

tanto de los docentes participantes como de los demás actores involucrados, como autoridades y funcionarios municipales. Así mismo, la evidencia confirma que la estructura salarial y las oportunidades de desarrollo profesional para los maestros crean problemas de incentivos, lo que significa que no se alienta a los mejores maestros a permanecer en la profesión y continuar su desarrollo profesional. Sin embargo, estos mismos resultados permiten concluir también que los esquemas de evaluación en el ámbito escolar y las recompensas colectivas se adaptan mejor a las características de la educación, potenciando elementos vitales en este proceso, entre ellos el trabajo en equipo y un enfoque multiproducto¹³, mientras que las evaluaciones individuales plantean más dificultades.

Otro análisis confirma cómo los docentes abandonan las zonas rurales y se trasladan a las escuelas urbanas para tener un acceso más rápido a los cursos de perfeccionamiento que les otorgan los puntos necesarios para ascender en su profesión. Igualmente, el avance y la mejora personal se perciben como una obligación y no simplemente como una instancia de desarrollo profesional. Cabe señalar que, a pesar de esto, en algunos países¹⁴ el escalafón profesional ha permitido elevar los ingresos de los docentes y mejorar su formación y sus conocimientos.

Otro aspecto por resaltar se encuentra en el análisis realizado sobre los microcurrículos de las cátedras de investigación y práctica pedagógica, ya que se puede inferir que desde el mismo currículo hay fallas, dado que no se establece la conexión entre práctica pedagógica e investigación de forma directa. Se encontró en varios documentos que las cátedras revisadas no cumplen con el desarrollo de las competencias necesarias y adecuadas para el perfil docente, alejándose del constructo de la investigación. En lo referente al conocimiento que los docentes necesitan construir para orientar su trabajo, los hallazgos de los estudios evocan componentes clave de la base de conocimientos de la enseñanza así como prácticas de alfabetización múltiple.

¹² Las estrategias de estimulación del autoconcepto académico son prácticas de enseñanza que utilizan algunos docentes para estimular el desarrollo de la autopercepción del alumno sobre su propia competencia relacionada con las actividades escolares.

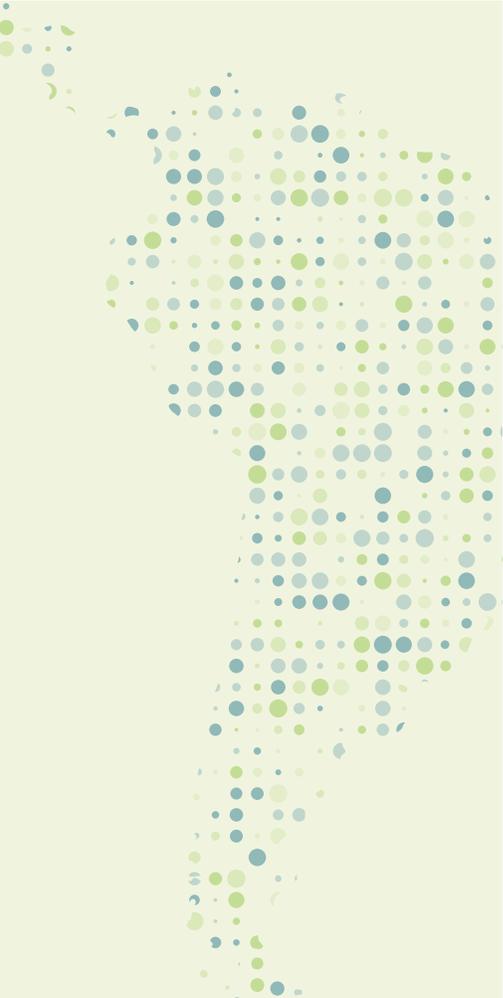
¹³ El enfoque multiproducto hace referencia a las metodologías de enseñanza basadas en el autoaprendizaje, integración de materias, fortalecimiento de conocimientos y motivación del aprendizaje, entre otros.

¹⁴ Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú y Costa Rica.

Finalmente, diferentes estudios resaltan que la ausencia de controles de calidad y de incentivos a los profesores mejor preparados mantiene la inercia del sistema educativo, conservando a los profesores mejor preparados en las escuelas privadas, socioeconómicamente favorecidas y con mayor rendimiento en los resultados de aprendizaje de sus alumnos, lo que dificulta aún más las bajas tasas de movilidad de los docentes entre escuelas de diferentes condiciones socioeconómicas o tipos de administración.

Este efecto perturbador de la rotación se reduce gracias a la política de remuneración, para así evitar que los frecuentes cambios en el personal docente y de apoyo frustren las conexiones estables y fiables entre profesores y alumnos, teniendo en cuenta la necesidad de construir una relación de confianza entre profesores y alumnos que vaya más allá del proceso de aprendizaje, sobre todo en los casos de entornos familiares difíciles presentes en los alumnos de las escuelas empobrecidas.





VISUALIZACIÓN

DE RESULTADOS Y BRECHAS DE EVIDENCIA

VISUALIZACIÓN DEL MAPA DE BRECHAS DE EVIDENCIA

La visualización del MBE permite identificar los documentos que corresponden a cada categoría de las variables de intervención y resultado, el tipo de documento y los efectos encontrados. Es importante resaltar que un estudio puede aparecer en varias casillas del mapa, si este presenta varias intervenciones y variables de resultado. La visualización se realizó mediante una plataforma dinámica, que además de mostrar la evidencia para cada intervención y variable de resultado, presenta una ficha técnica del estudio (resumen, características y enlace de acceso) y muestra los logros y recomendaciones de política por intervención. La Ilustración 2 presenta la visualización web del MBE de Formación Docente en América Latina. A continuación, se describe la manera de interpretar el MBE*.

CÓMO SE LEE EL MBE SOBRE FORMACIÓN DOCENTE

Las intervenciones se encuentran en sentido horizontal mientras que las variables resultadas en sentido vertical.

La intersección entre ambas representa los documentos encontrados con un efecto en la variable resultado, las burbujas en su interior representan la cantidad de documentos existentes, es decir, cuando más grande sea la burbuja más documentos tendrá contenidos.

Los colores de las burbujas representan el tipo de efecto encontrado, será rojo si el efecto en las evaluaciones de impacto fue negativo y significativo, verde si fue positivo y significativo, gris para los efectos no significativos y azul para las revisiones sistemáticas, informes de gobierno y políticas públicas.

Al seleccionar una de las burbujas está enlistará el título de los documentos encontrados en esa intersección, y al seleccionar un documento se dirigirá a la ficha técnica del documento.

* El Mapa de Brechas se podrá consultar en línea en mbeformaciondocente.com

MAPA DE BRECHAS DE EVIDENCIA

VARIABLES RESULTADO		Estudiantes											Docentes				Sociedad									
		Logro académico	Matrícula	Deserción	Tasa de repetencia	Extriedad	Tasa de graduación	Aspiraciones	Sentido de pertenencia	Tiempo curricular	Tiempo extracurricular	Trayectorias completas de los estudiantes	Acoso y violencia escolar	Habilidades socioemocionales	Habilidades cognitivas	Retención	Atracción	Desempeño docente	Satisfacción laboral	Educación para la salud y la vida	Participación de las familias	Embarazo adolescente	Delincuencia juvenil	Reclutamiento forzado		
INTERVENCIÓNES	Admisión	Ingreso a la carrera docente	2																							
		Calidad del programa	3 1 4	1	1 1					1 1				3 3	3 1 1	2 3 4		10 4 6	1 3 3		1 1					
		Calidad de las instituciones de formación docente	1 3											1 1	1	1 2		9 4 32	2 1 9		1 1					
	Formación	Formación previa al servicio docente	2 4 5		1 1					1 2	2 2			1 1 5	1 3	2 1 1	1 2	35 9 102	4 7 13	4 1 3	2 2					
		Procesos de formación pedagógica	2 1 4		1 1									1 1	4 1	1 1	1 1	6 26 64	3 6 8	1 2	1					
		Procesos de formación didáctica	2 6 6	1	1 1									1 1	2 1	1 1	1 1	41 12 85	5 5 10	2 2	1 1					
		Procesos de formación disciplinar/por competencias	2 6 6	1	1 1									1 1	2 1	1 1	1 1	20 3 49	3 3 6		2					
	Inserción al mundo laboral	Vinculación inicial		1 1 2		1 1								1 3	1 1	2 3 6	1 3	11 4 13	2 2 5							

● Positivo ● Negativo ● No significativo

VARIABLES RESULTADO		Estudiantes												Docentes				Sociedad							
		Logro académico	Matrícula	Deserción	Tasa de repitencia	Extracurricular	Tasa de graduación	Aspiraciones	Sentido de pertenencia	Tiempo curricular	Tiempo extracurricular	Trayectorias complejas de los estudiante	Acoso y violencia escolar	Habilidades socioemocionales	Habilidades cognitivas	Retención	Atracción	Desempeño docente	Satisfacción laboral	Educación para la salud y la vida	Participación de las familias	Embarazo adolescente	Delincuencia juvenil	Reclutamiento forzado	
INTERVENCIÓNES	Educación transversal	Educación socioemocional	2					1 1					4	3 6		1 1	1	4 1 11	2 3	1 3	2		2		
		Educación inclusiva	1 4	1				1 3 8	1		1			4 3	2 3			5 17 42	4 2 7	3 2	2 2				
		Liderazgo y dirección docente	1 2	1						2			3	1 1	1	1	1 2	1	7 2 7	2 1 2	1	2		2	
		Acompañamiento entre pares	5 1		1	1		1	2	1	1	1		1	1	1 2 1	1	1	1 20 19	2 4 1	1	2			
		Entrenamiento en habilidades transferibles	2 4	1	1 1		1		1 2	1 3		1		1 1	4 6	3 2			24 5 27	4 1 5	1 7 7	1	2	1 2	
	Formación durante el servicio docente	Prácticas pedagógicas y didácticas	Manejo y uso del tiempo	21 10	1	3 1	1		2	1 1	5	1	1	2	6 3	1 2	1	2	5 47 50	14 6 7	1 1	3 3		1	
			Evaluación docente	2 11											1	1	1 3 3	1	10 3 21	1 4 7					
			Estudios posgraduales	6 2						1					1	1			1 9 9	2 2					
		Incentivos	Apropiación de las Tecnologías de la Información y Comunicación para la práctica docente	3 4		1 1										3 2			3 28 47	2 3 6	2 1	1			
			Prácticas innovadoras	1 13 5		1 2 1		1		1	1				3 4	4 2	2	1	7 31 39	4 2 4	2 1	2 1			
			Marcos para la buena enseñanza	6 6	1 2			1			1		1		1	1	1 1	1	3 18 19	5 1 7	3 1	1			
			Rendición de cuentas	1													1 1	1	1 2 4	1 1					
Incentivos	Incentivos monetarios	1 1												1	4 1 3	2 1 3	1 1 4	2 1 6							
	Incentivos profesionales	1 3						2 1			1		1	1	1 2 2	1	1 3 8	1 2 12		1					

Al seleccionar una intervención se presentará una pestaña con la definición, logros por intervención y recomendaciones encontradas en el MBE. Por último, al seleccionar una variable resultado se mostrará su definición.

RESULTADOS

En esta sección se presentan los principales hallazgos y tendencias extraídas del MBE, se analizan las metodologías usadas, las intervenciones y variables de resultado más frecuentes y los efectos heterogéneos encontrados¹⁵.

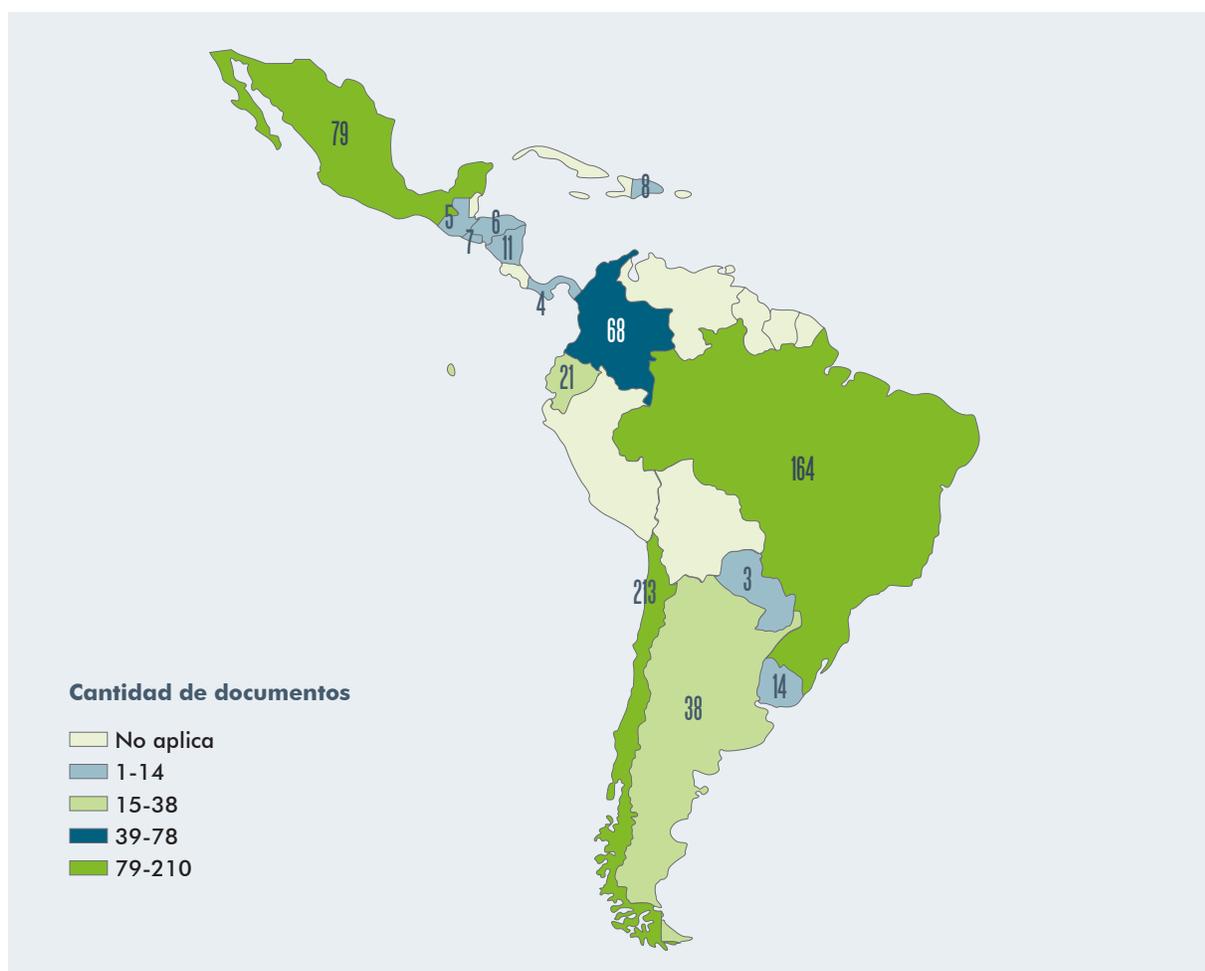
Así mismo, se analizan las características básicas del documento, así como la ubicación geográfica, el año y el tipo de publicación. Por otro lado, se evidencian los distintos efectos generados por las intervenciones en las variables resultado, y, por último, se identifican las brechas de evidencia reflejadas a partir de la documentación de las intervenciones.

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

La distribución de documentos por país, como evidencia el Gráfico 4, se encuentra acumulada entre cinco de ellos:

GRÁFICO 4

DISTRIBUCIÓN DE DOCUMENTOS POR PAÍS



FUENTE: elaboración propia.

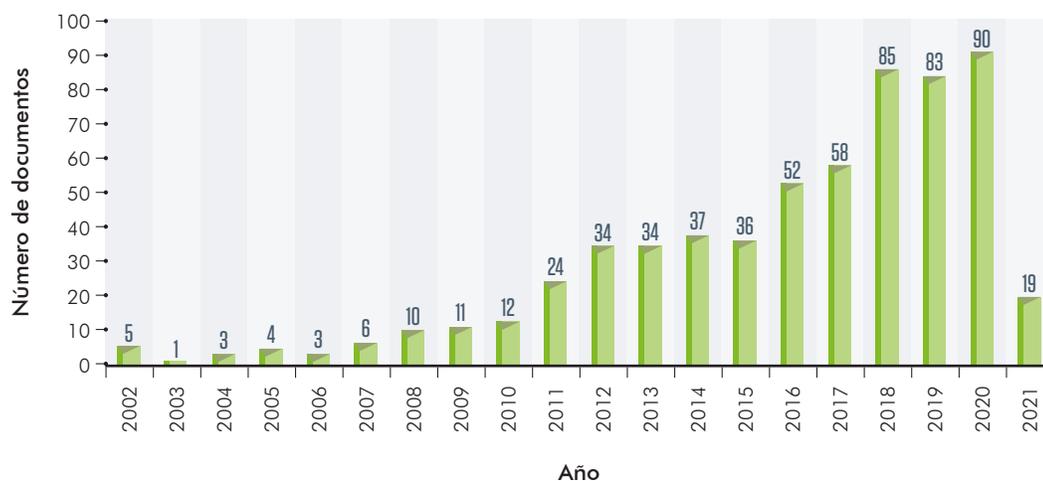
¹⁵ Se refiere a un grupo o mezcla compuesta por varios elementos diferentes y distinguibles a simple vista.

Chile (213), Brasil (164), Colombia (87), México (79) y Argentina (38). La menor cantidad de documentos con todos los criterios de selección establecidos se encontró en Paraguay con 3 documentos, Panamá con 4, Guatemala con 5, Honduras con 6 y, por último, El Salvador con 7 documentos. Ver Gráfico 4.

En cuanto al año de publicación, se evidenció un pico de investigación en documentos relacionados a la for-

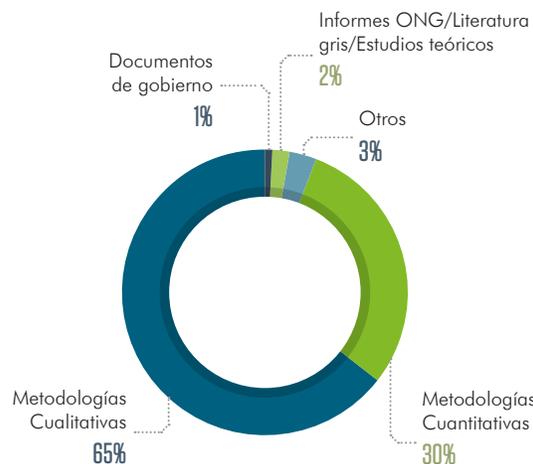
mación docente desde 2012, y con mayor profundidad entre 2018 y 2020 (Gráfico 5). Además, la metodología predominante en estos documentos son las de enfoque cualitativo (64 %), seguido por la metodología cuantitativa (30 %); el 6% restante se divide en documentos de gobierno, informes de ONG y otras metodologías, donde predominan los enfoques mixtos con una parte cualitativa y otra cuantitativa (Gráfico 6).

GRÁFICO 5
DOCUMENTOS POR AÑO DE PUBLICACIÓN



FUENTE: elaboración propia.

GRÁFICO 6
DOCUMENTOS POR TIPO DE METODOLOGÍA



FUENTE: elaboración propia.

El Gráfico 7 permite evidenciar que las intervenciones relacionadas con la formación inicial como los procesos de formación disciplinar y/o por competencias, formación pedagógica y calidad del programa son las que presentan la mayor cantidad de documentos relacionados, con 154, 152 y 109, respectivamente. Las intervenciones relacionadas con los procesos de formación disciplinar y/o por competencias tienen distintos enfoques como lectura crítica y escritura, matemáticas, ciencias naturales, geografía y ciencias sociales, participación ciudadana, bilingüismo y sexualidad, entre otros. Las intervenciones relacionadas con los incentivos a los docentes, específicamente los monetarios y de rendición de cuentas, que son aquellos informes que realizan los docentes sobre el cumplimiento de sus responsabilidades, presentan la menor cantidad de documentos con 15 y 6, respectivamente.

GRÁFICO 7

DISTRIBUCIÓN DE DOCUMENTOS POR INTERVENCIÓN



FUENTE: elaboración propia.

La desagregación de efectos por tipo de actor de interés permite identificar que los docentes son el principal enfoque de los estudios, donde 377 documentos presentaron efectos no significativos, 234 generaron efectos positivos en una o varias de las variables de resultado relacionadas a este, y, por último, 33 tuvieron un efecto negativo. Para los estudiantes se presentaron 71 documentos con efectos no significativos derivados en gran parte de las metodologías cualitativas, 86 con efectos positivos y 7 con resultados negativos. Finalmente, en las variables de resultado de la sociedad casi la mitad de los documentos tuvo efectos clasificados como no significativos, 13 positivos y un resultado negativo (Tabla 4).

Por variable resultado se encuentra que el desempeño docente es la variable sobre la que más efectos se genera-

ran, de los cuales 309 no son significativos o pertenecen a una metodología que no evidencia un resultado estadísticamente comprobado, 192 presentan un efecto positivo, y finalmente 18 generan un efecto negativo (Tabla 5). Este último grupo de documentos corresponden a intervenciones donde por distintas razones, como el no entendimiento total del programa por parte del docente o el no desarrollo a plenitud de la intervención, evidencian resultados negativos en el desempeño de los docentes. De igual manera, la satisfacción laboral de los docentes es también una variable de interés para el diseño de las intervenciones, pues un docente motivado genera incremento en el logro educativo (Ganimian & Murnane, 2016). En menor medida se evidencia que la formación docente puede generar efectos sobre variables de la sociedad como el embarazo adolescente, la delincuencia

TABLA 4
EFFECTOS EN LAS VARIABLES RESULTADO POR ACTOR

EFFECTOS	ESTUDIANTES	DOCENTES	SOCIEDAD
No significativo	71	377	23
Positivo	86	234	13
Negativo	7	33	1

FUENTE: elaboración propia.

juvenil y la educación para la vida y la salud, dejando de lado la responsabilidad que pudiese o no tener el docente en cuanto a la destinación del tiempo libre de los estudiantes. Por otro lado, para variables como el reclutamiento forzado¹⁶, las aspiraciones del estudiante y la variable de eficiencia del sistema educativo extraedad no parece tener impacto derivado de la formación docente o el desarrollo profesional de los docentes.

EFFECTOS

En cuanto a los efectos encontrados, se evidenció que las intervenciones relacionadas con el proceso de **admisión y selección** en la formación inicial generan **efectos positivos** sobre el logro académico de los estudiantes, la deserción, las habilidades socioemocionales y cognitivas de los estudiantes, la retención, atracción, desempeño y satisfacción laboral de los docentes y, por último, generan un incremento en la participación de las familias en el proceso educativo de los estudiantes. Por otro lado, las intervenciones de formación en procesos pedagógicos, didácticos, disciplinares y práctica académica, generan efectos positivos en los estudiantes sobre el logro académico, deserción, sentido de pertenencia, tiempo curricular y extracurricular, acoso y violencia escolar y habilidades socioemocionales y cognitivas; para los docentes tiene efectos en la retención, atracción, desempeño y satisfacción laboral; en la sociedad contribuye a la educación para la salud y la vida, participación de las familias y delincuencia juvenil.

Los procesos de vinculación laboral o inserción de los profesores noveles a la docencia evidencian resultados

sobre el logro académico, deserción y habilidades cognitivas para los estudiantes; en la retención, atracción, desempeño y satisfacción laboral de los docentes no hay efectos evidenciados para la sociedad. El desarrollo profesional del docente sobre habilidades transversales como el liderazgo docente, habilidades socioemocionales y transferibles, educación inclusiva y el proceso de acompañamiento entre pares, propician efectos en variables como el rendimiento de los estudiantes, la matrícula y deserción, tasa de repitencia y de graduación, en el sentido de pertenencia, tiempo curricular, trayectoria completa de los estudiantes, acoso y violencia escolar y habilidades cognitivas. Genera efectos en todas las variables de estudio para los docentes y en cuanto a la sociedad evidencia cambios en la educación para la salud y la vida, la participación de las familias, el embarazo adolescente y la delincuencia juvenil.

Entre las variables de formación continua se encontró que son afectadas las relacionadas con los conocimientos de los estudiantes, como el logro académico y las habilidades cognitivas, el desarrollo del docente y su satisfacción laboral, y afecta también la educación para la salud y para la vida y la participación de las familias. Por último, las intervenciones que a partir de incentivos a los docentes generan efectos en las variables resultado como el logro académico de los estudiantes, el tiempo curricular de las clases y las habilidades cognitivas y socioemocionales de los estudiantes. También evidencia efectos en todas las variables de interés de los docentes como la retención, atracción, desempeño y satisfacción laboral, y solo afecta la participación de las familias en las variables de la sociedad.

¹⁶ Que son las situaciones en las que niños, niñas y jóvenes son reclutados por grupos armados no gubernamentales.

TABLA 5

DOCUMENTOS POR VARIABLE RESULTADO

VARIABLE RESULTADO	EFECTO			TOTAL DOCUMENTOS
	NO SIGNIFICATIVO	POSITIVO	NEGATIVO	
Desempeño docente	309	192	18	518
Satisfacción laboral	48	27	10	85
Logro académico	36	33	1	68
Habilidades cognitivas	6	21	1	28
Retención	12	10	3	25
Habilidades socioemocionales	8	13	1	22
Educación para la salud y la vida	12	8	0	20
Atracción	8	5	2	15
Sentido de pertenencia	9	3	1	13
Participación de las familias	6	5	1	12
Tiempo curricular	3	5	0	8
Acoso y violencia escolar	5	1	1	7
Deserción	0	4	2	5
Matrícula	2	1	0	3
Tasa de graduación	1	2	0	3
Delincuencia juvenil	3	0	0	3
Tiempo extracurricular	1	1	0	2
Trayectoria completa de los estudiantes	1	1	0	2
Embarazo adolescente	2	0	0	2
Tasa de repitencia	0	1	0	1
Extraedad	0	0	0	0
Aspiraciones	0	0	0	0
Reclutamiento forzado	0	0	0	0

FUENTE: elaboración propia.

BRECHAS DE EVIDENCIA

En términos de intervenciones se encuentran pocos estudios que analicen la formación de los docentes relacionada con los incentivos de rendición de cuentas, monetarios y profesionales, como también poca información referente a la educación socioemocional, el liderazgo y la dirección docente. Los estudios sobre la intervención de rendición de cuentas y de incentivos monetarios únicamente presentan efectos en el logro

académico, la retención, atracción, desempeño docente y satisfacción laboral.

Respecto a las brechas encontradas en las variables de resultado, se evidencia que no existen estudios que midan o recopilen información sobre extraedad, aspiraciones y reclutamiento forzado, identificando así lo que se conoce como brechas absolutas¹⁷. Así mismo, se encuentran pocos estudios que analicen la tasa de repitencia (1), el embarazo adolescente (2), las trayectorias completas

de los estudiantes (2), el tiempo extracurricular (2), la delincuencia juvenil (3), la tasa de graduación (3) y la matrícula (3). La concentración de las variables resultado se identifica en las variables de los docentes, específicamente el desempeño y la satisfacción laboral, con 518 y 85 documentos, respectivamente.

RESULTADOS POR PAÍS

En esta sección se hace un análisis detallado de los resultados en la distribución de documentos evidenciados para cada uno de los países de estudio. Se generan

descripciones que permiten identificar las brechas de investigación en cada país y las tendencias en metodologías, temas y efectos de interés. La organización de esta sección está determinada por la cantidad de documentos analizados, siendo Chile el primero y Guatemala, Panamá y Paraguay los últimos. La Tabla 6 presenta la cantidad de documentos identificados para cada país, así como la distribución de documentos por metodología, que tiende a ser superior a la cantidad de documentos debido a la simultaneidad de metodologías. Las Tabla 7, Tabla 8 y Tabla 9 permiten identificar el número de documentos por intervención en las dos categorías de interés.

TABLA 6
DOCUMENTOS POR PAÍS Y POR METODOLOGÍA

PAÍS	CANTIDAD DE DOCUMENTOS	DOCUMENTOS DE GOBIERNO	INFORMES ONG/ LITERATURA GRIS/ ESTUDIOS TEÓRICOS	METODOLOGÍAS CUANTITATIVAS	METODOLOGÍAS CUALITATIVAS	OTROS
Chile	213	1	2	92	140	4
Brasil	164	0	0	26	139	7
México	79	1	3	26	55	2
Colombia	68	3	3	20	47	2
Argentina	38	0	2	10	31	1
Ecuador	21	0	1	12	13	1
Perú	14	1	3	6	6	1
Uruguay	14	0	0	6	11	0
Nicaragua	11	0	1	5	9	0
República Dominicana	8	0	1	4	6	0
El Salvador	7	0	2	4	5	0
Honduras	6	0	1	5	5	0
Guatemala	5	0	1	3	4	0
Panamá	4	0	0	2	3	0
Paraguay	3	0	0	1	3	0

FUENTE: elaboración propia.

¹⁷ Las brechas absolutas se refieren a las celdas donde existen muy pocas o ninguna evaluación de impacto.

TABLA 7

DOCUMENTOS POR PAÍS - FORMACIÓN PREVIA AL SERVICIO

PAÍS	FORMACIÓN PREVIA AL SERVICIO DOCENTE						
	ADMISIÓN			FORMACIÓN			
	INGRESO A LA CARRERA DOCENTE	CALIDAD DEL PROGRAMA	CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE	PROCESOS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA	PROCESOS DE FORMACIÓN DIDÁCTICA	PROCESOS DE FORMACIÓN DISCIPLINAR/POR COMPETENCIAS	ACOMPANIAMIENTO POR MENTORES/PRÁCTICA DOCENTE
Chile	2	47	26	59	35	57	35
Brasil	12	25	7	43	24	54	17
México	4	10	7	15	8	8	12
Colombia	2	11	3	19	7	13	6
Argentina	1	7	2	5	9	10	4
Ecuador	0	5	2	4	3	4	1
Uruguay	1	2	2	0	7	3	0
Perú	0	1	0	2	1	0	0
Nicaragua	0	1	0	0	0	1	1
República Dominicana	0	1	0	0	0	0	1
Honduras	1	1	0	0	0	0	0
El Salvador	0	0	1	1	1	0	0
Guatemala	0	0	0	1	0	0	0
Panamá	0	0	0	1	1	2	1
Paraguay	0	0	0	0	0	1	0

FUENTE: elaboración propia.

TABLA 8

DOCUMENTOS POR PAÍS - FORMACIÓN DURANTE EL SERVICIO 1

PAÍS	FORMACIÓN DURANTE EL SERVICIO DOCENTE					
	INSERCIÓN AL MUNDO LABORAL	EDUCACIÓN TRANSVERSAL				
		VINCULACIÓN INICIAL	EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	EDUCACIÓN INCLUSIVA	LIDERAZGO Y DIRECCIÓN DOCENTE	ACOMPANIAMIENTO ENTRE PARES
Chile	6	9	18	8	7	11
Brasil	17	5	25	6	21	24
México	2	4	12	3	5	11
Colombia	1	1	6	2	7	8
Argentina	3	1	0	1	1	6
Ecuador	0	1	2	2	1	2
Uruguay	1	0	1	0	0	1
Perú	2	1	1	1	3	1
Nicaragua	2	0	2	0	3	1

TABLA 8

CONTINUACIÓN

PAÍS	FORMACIÓN DURANTE EL SERVICIO DOCENTE					
	INSERCIÓN AL MUNDO LABORAL	EDUCACIÓN TRANSVERSAL				
	VINCULACIÓN INICIAL	EDUCACIÓN SO-CIOEMOCIONAL	EDUCACIÓN INCLUSIVA	LIDERAZGO Y DIRECCIÓN DOCENTE	ACOMPañAMIENTO ENTRE PARES	ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES TRANSFERIBLES
República Dominicana	2	0	0	0	2	1
Honduras	1	0	1	0	0	1
El Salvador	0	0	0	0	1	1
Guatemala	0	0	0	0	0	2
Panamá	0	0	0	0	1	1
Paraguay	0	0	1	0	0	0

FUENTE: elaboración propia.

TABLA 9

DOCUMENTOS POR PAÍS -FORMACIÓN DURANTE EL SERVICIO 2

PAÍS	FORMACIÓN DURANTE EL SERVICIO DOCENTE								
	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS						INCENTIVOS		
	MA-NEJO Y USO DEL TIEMPO	EVALUA-CIÓN DOCENTE	ESTUDIOS POSGRA-DUALES	APROPIA-CIÓN DE LAS TIC PARA LA PRÁCTICA DOCENTE	PRACTICAS INNOVA-DORAS	MARCOS PARA LA BUENA ENSEÑAN-ZA	RENDI-CIÓN DE CUENTAS	INCENTI-VOS MO-NETARIOS	INCENTI-VOS PROFESIO-NALES
Chile	18	21	5	18	20	12	2	4	9
Brasil	41	7	8	16	24	15	3	2	4
México	18	6	5	14	12	6	1	4	4
Colombia	8	0	6	12	10	3	0	1	2
Argentina	4	1	1	6	3	2	0	2	0
Ecuador	7	0	0	5	3	1	0	0	1
Uruguay	1	1	2	6	3	1	1	0	0
Perú	8	0	0	1	4	2	0	0	1
Nicaragua	3	0	0	0	3	1	0	0	0
República Dominicana	3	0	0	0	3	1	0	0	0
Honduras	3	0	0	0	4	1	0	0	1
El Salvador	5	0	0	0	3	1	0	0	0
Guatemala	4	0	0	0	3	1	0	0	0
Panamá	2	0	0	0	1	1	0	0	0
Paraguay	0	1	1	1	2	0	0	0	0

FUENTE: elaboración propia.

CHILE



 **213** documentos seleccionados



Documentos por tipo de intervención

Formación pedagógica [] **59**

Formación disciplinar o por competencias [] **57**

Calidad del programa [] **47**



Ingreso a la carrera docente

2

Rendición de cuentas

2 

Los documentos presentan efectos en

13 de las **23** variables. 

CHILE



ES EL PAÍS CON MAYOR CANTIDAD DE DOCUMENTOS SELECCIONADOS, CUENTA CON 213. ESTO PUEDE DEBERSE AL ENFOQUE QUE GENERAN LAS INVESTIGACIONES EN TORNO A LA VALIDACIÓN DE EXPERIENCIAS Y/O INTERVENCIONES.

Es el país con mayor cantidad de documentos seleccionados, cuenta con 213. Esto puede deberse al enfoque que generan las investigaciones en torno a la validación de experiencias y/o intervenciones. Dentro de los documentos analizados se encuentran distintas metodologías, siendo el 58 % estudios cualitativos, 38 % cuantitativos y el 4 % restante se divide en otras metodologías, informes de ONG o literatura gris, y en documentos de gobierno.

La distribución de documentos por tipo de intervención evidencia una concentración de investigaciones en las etapas iniciales de la formación docente, siendo la formación pedagógica (59), disciplinar o por competencias (57) y la calidad del programa (47) las más estudiadas. Por otro lado, el proceso de admisión o ingreso a la carrera docente junto con la rendición de cuentas son los menos estudiados con 2 documentos relacionados cada uno, para Chile se evidenció información para las 22 intervenciones analizadas.

Los documentos presentan efectos positivos en las siguientes variables de resultado de los estudiantes: logro académico, tiempo extracurricular, habilidades socioemocionales y cognitivas; de los docentes en retención, desempeño docente y satisfacción laboral, y, por último, en educación para la salud y la vida y participación de las familias en la sociedad. Es importante resaltar que no se evidencian resultados en la atracción de los docentes lo que es consistente con que el ingreso a la carrera docente sea una de las intervenciones menos estudiadas. Por otro lado, se encontraron efectos negativos en la deserción, el sentido de pertenencia, habilidades socioemocionales y en desempeño y satisfacción laboral del docente

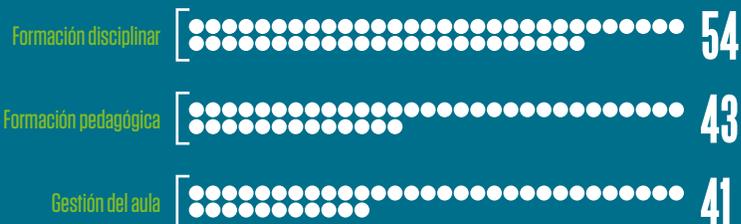
BRASIL



164 documentos seleccionados



Documentos por tipo de intervención



Liderazgo docente

6

Educación socioemocional

5



Incentivos profesionales

4



Rendición de cuentas

3



Incentivos monetarios

2



Se encontró información en las

22

intervenciones de interés.

BRASIL

Brasil, con 164 documentos, evidencia una preponderancia de las metodologías cualitativas ya que representan el 80 % de los documentos analizados, no se evidencian informes de gobierno ni de organismos multilaterales, y el porcentaje restante se divide en metodologías



LOS EFECTOS POSITIVOS EN BRASIL SE ENCUENTRAN EN EL LOGRO ACADÉMICO, MATRÍCULA, TASA DE REPITENCIA, TASA DE GRADUACIÓN, SENTIDO DE PERTENENCIA, TIEMPO CURRICULAR, TRAYECTORIA COMPLETA DE LOS ESTUDIANTES, ENTRE OTROS.

cuantitativas (15 %) y otras (5 %). Se encontró información en las 22 intervenciones de interés, y la mayor cantidad de documentos se encuentran en las intervenciones de formación previa al servicio en los procesos de formación disciplinar (54), seguido por procesos de formación pedagógica (43) y manejo y uso del tiempo o gestión del aula (41).

Entre las intervenciones menos estudiadas se encontró las relacionadas con los incentivos monetarios (2), de rendición de cuentas (3) y profesionales (4), seguido por la educación socioemocional (5) y el liderazgo docente (6). Por último, se evidenció que las intervenciones en conjunto generan efectos en todas las variables de resultado de estudio, excepto en extraedad, aspiraciones de los estudiantes, tiempo extracurricular, embarazo adolescente, delincuencia juvenil y reclutamiento forzado. Los efectos positivos se encuentran en el logro académico, matrícula, tasa de repitencia, tasa de graduación, sentido de pertenencia, tiempo curricular, trayectoria completa de los estudiantes, habilidades socioemocionales, habilidades cognitivas, retención, atracción, desempeño docente, satisfacción laboral, educación para la salud y la vida y participación de la familia.



MÉXICO



 **79** documentos seleccionados



Documentos por tipo de intervención



MÉXICO

Para México se obtuvieron un total de 79 documentos de los cuales el 63 % tienen metodologías cualitativas y el 30 % cuantitativas, y los demás están desagregados en literatura gris (3 %), otras metodologías (2 %) y documentos de gobierno (1 %). A diferencia de Chile, México presenta una concentración de investigaciones relacionadas con el desarrollo profesional de los docentes, especialmente en el manejo y uso del tiempo del aula (18), en la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (14) y las prácticas innovadoras (12), y en menor medida están las intervenciones relacionadas con la rendición de cuentas (1), vinculación inicial (2) y liderazgo docente (3). Además, tiene documentos para todas las 22 intervenciones de interés.

Dentro de las variables resultado con efectos se evidenció el logro académico, sentido de pertenencia, tiempo curricular, acoso y violencia escolar, habilidades socioemocionales y cognitivas de los estudiantes. Similar es el caso de las variables de resultado de la sociedad,

■ ■ ■ ■ ■

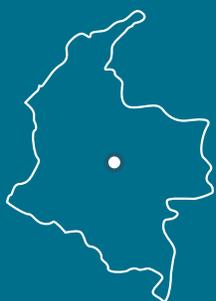
MÉXICO PRESENTA UNA CONCENTRACIÓN DE INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES, ESPECIALMENTE EN EL MANEJO Y USO DEL TIEMPO DEL AULA.

donde no se hallaron efectos solamente en reclutamiento forzado. Los efectos positivos se encontraron en las siguientes variables: logro académico, acoso y violencia escolar, habilidades socioemocionales, habilidades cognitivas, atracción, desempeño laboral, satisfacción laboral y participación de las familias. Por último, en las variables de retención, desempeño docente y satisfacción laboral se evidenciaron efectos negativos como resultado de la formación docente.

COLOMBIA

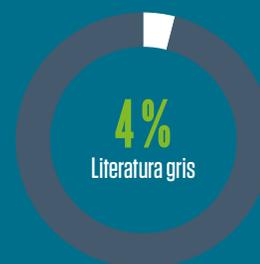


68 documentos seleccionados



Se presentan documentos para

22 de las intervenciones analizadas



Documentos por tipo de intervención



COLOMBIA

En Colombia, con 68 documentos, predominan los estudios cualitativos con el 63 % del total, seguido por el 27 % en metodologías cuantitativas, 4 % en documentos de literatura gris, 4 % de informes de gobierno y otras metodologías el 3 %. Las intervenciones de formación en la etapa inicial de los docentes son las que mayor evidencia presentan, con un total de 45 donde predominan los procesos de formación pedagógica (19) y formación disciplinar (13), seguidos por las intervenciones de formación continua en el fortalecimiento de las habilidades TIC con 12 y las prácticas innovadoras con 10. Mientras que no se presentan documentos para dos intervenciones: incentivos de rendición de cuentas y evaluación docente.

Entre los efectos evidenciados están el desempeño académico de los docentes, la deserción, la tasa de graduación, sentido de pertenencia, tiempo curricular, habilidades socioemocionales y cognitivas, la retención y atracción de docentes, el desempeño y la satisfacción laboral y la



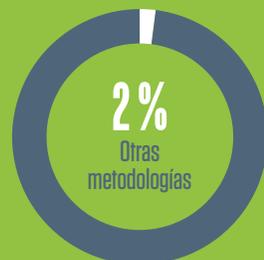
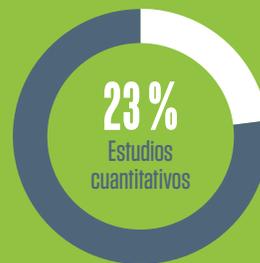
LAS INTERVENCIONES DE FORMACIÓN EN LA ETAPA INICIAL DE LOS DOCENTES SON LAS QUE MAYOR EVIDENCIA PRESENTAN EN COLOMBIA, CON UN TOTAL DE 45.

educación para la salud y la vida. Mientras que los efectos positivos se reflejan en las siguientes variables de resultado: logro académico, deserción, aspiraciones, habilidades socioemocionales, atracción, desempeño docente, satisfacción laboral y educación para la salud y el bienestar.

ARGENTINA



38 documentos
seleccionados



Documentos por tipo de intervención

Formación disciplinar [●●●●●●] 10

Formación didáctica [●●●●●] 9

Se presentan documentos para

19 de las **22**
intervenciones analizadas



ARGENTINA

EN ARGENTINA LAS INTERVENCIONES TIENEN EFECTOS EN EL LOGRO ACADÉMICO, HABILIDADES COGNITIVAS, RETENCIÓN Y ATRACCIÓN DE DOCENTES Y SATISFACCIÓN LABORAL, ENTRE OTROS ASPECTOS.

Para Argentina se evidenciaron 38 documentos, el 70 % son de enfoque cualitativo, 23 % son cuantitativas, 5 % literatura gris y 2 % otras metodologías. Se presentan documentos para 19 de las 22 intervenciones analizadas, siendo la educación inclusiva, la rendición de cuentas y los incentivos profesionales aquellas sin evidencia, mientras que la formación didáctica (9) y la disciplinar son las que más tienen (10).

Estas intervenciones tienen efectos en el logro académico, habilidades cognitivas, retención y atracción de docentes, sobre el desempeño docente y satisfacción laboral, educación para la salud y la vida y el embarazo adolescente. Los efectos positivos se evidenciaron en el logro académico de los estudiantes, la retención, atracción, desempeño docente y la satisfacción laboral.

ECUADOR

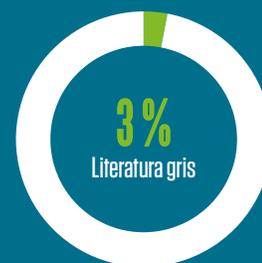
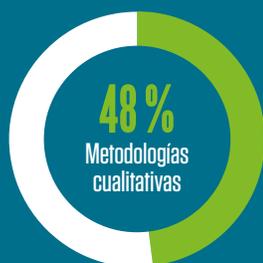


Se presentan documentos para

16 de las **22**

intervenciones analizadas

21 documentos seleccionados



Documentos por tipo de intervención

Manejo y uso del tiempo [●●●●●●●] 7

Calidad del programa [●●●●●] 5

ECUADOR



ENTRE LOS EFECTOS EVIDENCIADOS EN ECUADOR ESTÁ EL LOGRO ACADÉMICO, SENTIDO DE PERTENENCIA, TIEMPO CURRICULAR, ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR Y HABILIDADES COGNITIVAS ENTRE OTROS.

Ecuador, con 21 documentos presenta una distribución muy pareja entre metodologías, pues el 48 % son cualitativas, el 44 % son cuantitativas y el porcentaje restante corresponde a documentos de literatura gris y otras metodologías, ambos con 3 %. No se evidencian documentos para seis tipos de intervenciones: ingreso a la carrera docente, vinculación inicial de los docentes, evaluación, estudios posgraduales, rendición de cuentas e incentivos monetarios. Y la mayor concentración se encuentra entre manejo y uso del tiempo y calidad del programa con 7 y 5, respectivamente.

Entre los efectos evidenciados está el logro académico, sentido de pertenencia, tiempo curricular, acoso y violencia escolar, habilidades cognitivas, desempeño docente y satisfacción laboral, educación para la salud y la vida y participación de las familias. Variables como el logro académico, sentido de pertenencia, desempeño docente y satisfacción laboral evidenciaron resultados positivos por la implementación de un programa de formación docente.

PERÚ



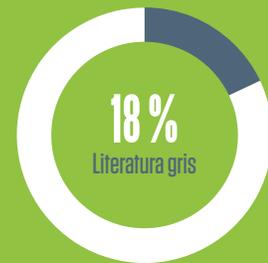
No se encontró información relacionada de

8

intervenciones



14 documentos seleccionados



Documentos por tipo de intervención

Manejo y uso del aula [●●●●●●●●] 8

Prácticas innovadoras [●●●●] 4

PERÚ

Para Perú se encontraron un total de 14 documentos con evidencia sobre la formación docente, con la misma proporción en metodología cuantitativa y cualitativa, 35 % cada una y un 18 % de metodologías de literatura gris. La cantidad restante está dividida en partes iguales entre documentos de gobierno y otras metodologías con 6 %. Los documentos se concentran en su mayoría en la formación continua, específicamente en el manejo y uso del aula con 8 documentos y prácticas innovadoras con 4, mientras que no se encuentra información relacionada a 8 intervenciones: ingreso a la carrera docente, calidad de las instituciones, formación disciplinar, práctica docente, evaluación docente, estudios posgraduales, rendición de cuentas e incentivos monetarios.

EN PERÚ LOS DOCUMENTOS SE CONCENTRAN EN SU MAYORÍA EN LA FORMACIÓN CONTINUA, ESPECÍFICAMENTE EN EL MANEJO Y USO DEL AULA Y PRÁCTICAS INNOVADORAS.

Se evidenciaron efectos en el logro académico de los estudiantes, la retención, el desempeño y la satisfacción laboral de los docentes, en educación para la salud y la vida y la participación de las familias. No se evidencian documentos para las siguientes intervenciones: ingreso a la carrera, calidad de las instituciones, formación disciplinar, práctica docente, evaluación docente, estudios posgraduales y rendición de cuentas e incentivos monetarios. Los efectos positivos se ven reflejados solo en las variables de logro académico, desempeño docente, satisfacción laboral y participación de las familias.

URUGUAY



14 documentos seleccionados



No se obtuvieron documentos para
7 de las **22** intervenciones analizadas

Documentos por tipo de intervención

Formación didáctica [●●●●●●●] 7

Apropiación de las TIC para la práctica docente [●●●●●●●] 6



URUGUAY

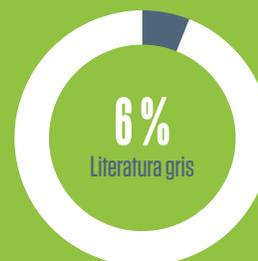
EN URUGUAY LAS INTERVENCIÓNES MÁS ANALIZADAS SON LA FORMACIÓN DIDÁCTICA Y LA APROPIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN.

En Uruguay, con 14 documentos, el 64 % de ellos tiene metodología cualitativa y los restantes tienen un enfoque cuantitativo. No se obtuvieron documentos para 7 de las 22 intervenciones analizadas, siendo estas la formación pedagógica, la práctica docente, educación socioemocional, liderazgo y dirección docente, acompañamiento entre pares y los incentivos monetarios y profesionales. Las intervenciones más analizadas son la formación didáctica y la apropiación de las tecnologías de información y comunicación para la práctica docente con 7 y 6 documentos. Se generaron efectos en las variables resultado de logro académico y desempeño docente; solo este último presentando efectos positivos.

NICARAGUA



11 documentos seleccionados



No se evidenciaron documentos para

13

intervenciones

Documentos por tipo de intervención

Acompañamiento entre pares [••• 3]

Educación inclusiva [•• 2]

Habilidades transferibles [• 1]

Manejo y uso del tiempo [••• 3]

Formación disciplinar [• 1]

Marcos para la buena enseñanza [• 1]

Prácticas innovadoras [••• 3]

Intervenciones de calidad del programa [• 1]

Vinculación inicial [•• 2]

Práctica docente [• 1]

NICARAGUA

El total de documentos para Nicaragua fue de 11, referidos a intervenciones de calidad del programa (1), formación disciplinar (1), práctica docente (1), vinculación inicial (2), educación inclusiva (2), acompañamiento entre pares (3), habilidades transferibles (1), manejo y uso del tiempo (3), prácticas innovadoras (3) y marcos para la buena enseñanza (1). No se evidenciaron documentos para 13 tipos de intervenciones: ingreso a la carrera docente, calidad de las instituciones de formación docente, procesos de formación pedagógica y didáctica, educación socioemocional, liderazgo y dirección docente, evaluación docente, estudios posgraduales, apropiación de las TIC e incentivos.

La distribución por metodología es de 60 % metodologías cualitativas, 33 % cuantitativas y el 6 % restante en literatura gris. Solo se encontraron efectos en el logro académico, tiempo curricular, retención, desempeño de los docentes y satisfacción laboral, y para la sociedad en educación para la vida y la salud y participación de las familias. Los efectos positivos se encontraron en el logro académico, desempeño docente, satisfacción laboral y participación de las familias.

EN NICARAGUA SE ENCONTRARON EFECTOS EN EL LOGRO ACADÉMICO, TIEMPO CURRICULAR, RETENCIÓN, DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES Y SATISFACCIÓN LABORAL, ENTRE OTROS ASPECTOS.

REPÚBLICA DOMINICANA

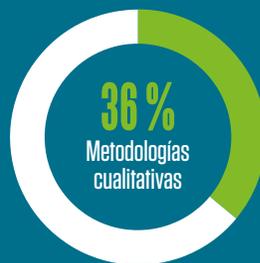


8 documentos seleccionados



Evidencia información para

8 de las 22 intervenciones



Documentos por tipo de intervención

Manejo y uso del tiempo [•• 3]

Prácticas innovadoras [•• 3]

Vinculación inicial [•• 2]

Acompañamiento entre pares [•• 2]

Resto de las intervenciones [• 1]

REPÚBLICA DOMINICANA

República Dominicana, con 8 documentos, evidencia información para 8 de las 22 intervenciones, siendo manejo y uso del tiempo y prácticas innovadoras las más analizadas con 3 documentos relacionados; vinculación inicial y acompañamiento entre pares con 2 documentos, y el resto de las intervenciones cuenta con solo un documento relacionado. Siendo las siguientes las 14 intervenciones sin información: ingreso a la carrera docente, calidad de las instituciones de formación, procesos de formación pedagógica, didáctica y por competencias o disciplinar, educación socioemocional e inclusiva, estudios posgraduales, evaluación docente, apropiación de las TIC y las tres clases de incentivos analizados. Dentro de las metodologías más de la mitad corresponden a cualitativas, 54 %, el 36 % a cuantitativas y el 10% restante a literatura gris.

Solamente se encontraron efectos en el logro académico, tiempo curricular, retención, desempeño de los docentes y satisfacción laboral, y para la sociedad en educación para la vida y la salud y participación de las familias. Las variables resultado logro académico, desempeño docente, satisfacción laboral y participación de las familias evidencian efectos positivos.



REPÚBLICA DOMINICANA EVIDENCIA INFORMACIÓN PARA 8 DE LAS 22 INTERVENCIONES, SIENDO MANEJO Y USO DEL TIEMPO Y PRÁCTICAS INNOVADORAS LAS MÁS ANALIZADAS.

EL SALVADOR

 7 documentos seleccionados



No se encontró información para

14

intervenciones

Documentos por tipo de intervención

Manejo y uso del tiempo [●●●●●] 5

Formación pedagógica [●] 1

Marcos para la buena enseñanza [●] 1

Prácticas innovadoras [●●●] 3

Formación didáctica [●] 1

Acompañamiento entre pares [●] 1

Calidad de las instituciones de formación docente [●] 1

Entrenamiento en habilidades transferibles [●] 1

EL SALVADOR

Para El Salvador fueron identificados 7 documentos con incidencia en 8 tipo de intervenciones, de las cuales el 45 % son metodologías cualitativas, 36 % cuantitativas y 18 % literatura gris. Estos documentos están relacionados con la calidad de las instituciones de formación docente (1), procesos de formación pedagógica (1) y didáctica (1), acompañamiento entre pares (1), entrenamiento en habilidades transferibles (1), manejo y uso del tiempo (5), prácticas innovadoras (3) y marcos para la buena enseñanza (1). No se encontró información para 14 intervenciones: ingreso a la carrera docente, calidad del programa, procesos de formación disciplinar, práctica docente, vinculación inicial, educación socioemocional, educación inclusiva, liderazgo y dirección docente, evaluación docente, estudios posgraduales, apropiación TIC, rendición de cuentas e incentivos monetarios y profesionales.

Sus efectos están divididos en el logro académico, tiempo curricular, desempeño docente y satisfacción laboral, educación para la vida y participación de las familias. A excepción del efecto en el tiempo curricular, las demás variables resultado presentan un efecto positivo.



EN EL SALVADOR LOS EFECTOS ESTÁN DIVIDIDOS EN EL LOGRO ACADÉMICO, TIEMPO CURRICULAR, DESEMPEÑO DOCENTE Y SATISFACCIÓN LABORAL, EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS.

HONDURAS



6 documentos seleccionados



No presenta información para

13 de las 22 intervenciones

Documentos por tipo de intervención

Prácticas innovadoras [••••] 4

Calidad del programa [•] 1

Incentivos profesionales [•] 1

Manejo y uso del tiempo [•••] 3

Vinculación inicial [•] 1

Entrenamiento en habilidades transferibles [•] 1

Ingreso a la carrera docente [•] 1

Educación inclusiva [•] 1

HONDURAS

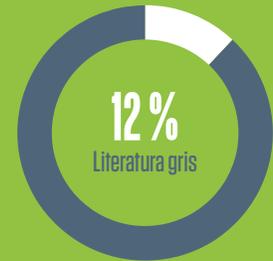
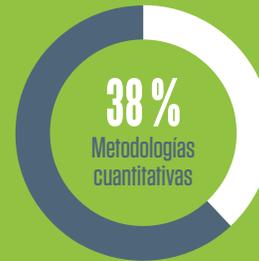
Honduras con 6 documentos, el 45 % de ellos evidencian una metodología cualitativa y la misma cantidad para la cuantitativa. No presenta intervenciones para 13 de las 22 intervenciones: calidad de las instituciones de formación docente, formación pedagógica, didáctica, disciplinar y práctica docente, educación socioemocional, liderazgo y dirección docente, acompañamiento entre pares, evaluación docente, estudios posgraduales, apropiación de las TIC y en las relacionadas con los incentivos de rendición de cuentas, monetarios y profesionales. Su distribución de documentos por intervención está desagregada así: prácticas innovadoras con 4 documentos, manejo y uso del tiempo con 3 e ingreso a la carrera docente, calidad del programa, vinculación inicial, educación inclusiva, entrenamiento en habilidades transferibles e incentivos profesionales con un documento cada uno.

En los estudiantes presenta efectos en el logro académico y el tiempo curricular; para los docentes se evidencian efectos en todas las variables de interés y para la sociedad en la educación para la salud y el bienestar y la participación de las familias.

EN HONDURAS SE PRESENTAN EFECTOS EN EL LOGRO ACADÉMICO Y EL TIEMPO CURRICULAR DE LOS ESTUDIANTES; PARA LOS DOCENTES SE EVIDENCIAN EN TODAS LAS VARIABLES DE INTERÉS.

GUATEMALA

 **5** documentos seleccionados



No presenta documentos para
17
intervenciones

Documentos por tipo de intervención

Manejo y uso del tiempo  **4**

Formación pedagógica  **1**

Prácticas innovadoras  **3**

Marcos para la buena enseñanza  **1**

Entrenamiento en habilidades transferibles  **2**

GUATEMALA

Guatemala es uno de los países con menor evidencia, con 5 documentos. Tiene evidencia para las intervenciones de formación pedagógica (1), entrenamiento en habilidades transferibles (2), manejo y uso del tiempo (4), prácticas innovadoras (3) y marcos para la buena enseñanza (1), mientras que no presenta documentos para las siguientes 17 intervenciones: formación previa al servicio como procesos de admisión en términos del ingreso a la carrera docente, calidad del programa y calidad de las instituciones de formación docente; formación de procesos didácticos, por competencias y en la práctica docente. Y para la formación durante el servicio se destacan la vinculación inicial, educación socioemocional, educación inclusiva, liderazgo y dirección docente, acompañamiento entre pares, evaluación docente, estudios posgraduales, apropiación de las TIC e incentivos a los docentes. Su distribución de documentos está liderada por las metodologías cualitativas con el 50 %, seguido por el 38 % de las cuantitativas y el 12 % de literatura gris.

Se evidenciaron efectos en el logro académico de los estudiantes, tiempo curricular, desempeño y satisfacción laboral del docente, educación para la salud y la vida y la participación de las familias.

■ ■ ■ ■ ■
EN GUATEMALA LA DISTRIBUCIÓN DE DOCUMENTOS ESTÁ LIDERADA POR LAS METODOLOGÍAS CUALITATIVAS CON EL 50 %, SEGUIDO POR EL 38 % DE LAS CUANTITATIVAS Y EL 12 % DE LITERATURA GRIS.

PANAMÁ



4 documentos seleccionados



No cuenta con documentos para

13

intervenciones

Documentos por tipo de intervención

Formación disciplinar [•] 2

Formación pedagógica [•] 1

Formación didáctica [•] 1

Acompañamiento por mentores [•] 1

PANAMÁ

El total de documentos analizados para Panamá fue de 4. La metodología más estudiada es la cualitativa con el 60 % y el restante corresponde a cuantitativa. En Panamá las intervenciones se concentran en los procesos de formación, ya que existen documentos para los 4 tipos, con un documento para procesos de formación pedagógica, formación didáctica y acompañamiento por mentores, mientras que los procesos de formación disciplinar acumulan dos documentos. A pesar de la poca producción documental seleccionada solo no cuenta con documentos para 13 intervenciones, evidenciando brechas de información en los procesos de admisión, inserción laboral e incentivos donde no hay documentos, y en menor medida en la educación transversal y prácticas pedagógicas.

Los efectos positivos se evidenciaron para los estudiantes en el logro académico, en los docentes en el desempeño y satisfacción laboral, y no hubo efectos positivos para alguna variable de la sociedad.

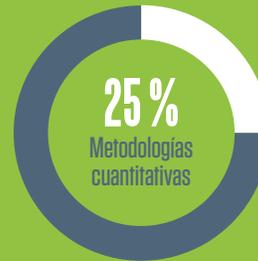


EN PANAMÁ
LOS EFECTOS
POSITIVOS SE
EVIDENCIARON
PARA LOS
ESTUDIANTES
EN EL LOGRO
ACADÉMICO
Y EN LOS
DOCENTES EN
EL DESEMPEÑO
Y SATISFACCIÓN
LABORAL.

PARAGUAY



3 documentos
seleccionados



No presenta
información para

13
intervenciones

Documentos por tipo de intervención

Prácticas
innovadoras [•] 2

Formación
disciplinar [•] 1

Educación
inclusiva [•] 1

Evaluación
docente [•] 1

Estudios
posgraduales [•] 1

Apropiación
de TIC [•] 1



EN PARAGUAY
EL 75 % DE LOS
DOCUMENTOS
CORRESPONDE A
METODOLOGÍAS
CUALITATIVAS Y
EL OTRO 25 % A
CUANTITATIVAS.

PARAGUAY

En Paraguay se encuentra la menor cantidad de documentos con 3, donde el 75 % corresponden a metodologías cualitativas y el otro 25 % a cuantitativas. Se analizan los procesos de formación disciplinar (1), educación inclusiva (1), evaluación docente (1), estudios posgraduales (1), apropiación de TIC (1) y prácticas innovadoras (2), generando efectos solo en el desempeño docente, que no son significativos. No presenta información para 13 intervenciones de las analizadas: ingreso a la carrera docente, calidad del programa, calidad de las instituciones, procesos de formación pedagógica, didáctica, disciplinar o por competencias, acompañamiento por mentores, vinculación inicial, educación socioemocional, liderazgo y dirección docente, acompañamiento entre pares, entrenamiento en habilidades transferibles, marcos para la buena enseñanza y los tres tipos de incentivos, monetarios, de rendición de cuentas y profesionales.

RECOPILACIÓN DE LOGROS POR INTERVENCIÓN

A continuación se detallan aquellas intervenciones que a partir de los resultados generados logran cumplir con el objetivo planteado, y presentan efectos positivos en las variables de resultado de interés para el análisis. Se espera que esta sección contribuya a la delimitación, construcción y focalización de los programas una vez identificados los resultados que se quieren obtener.

En el programa **Proyecto de innovación pedagógica** (PIP), adelantado en **Brasil**, a través de seminarios y del apoyo de un mentor dedicado los maestros desarrollaron un diagnóstico de sus principales desafíos pedagógicos y un proyecto de contexto específico para abordarlos. El PIP tuvo un impacto significativo en el logro educativo de los estudiantes de sexto grado el cual aumentó en 0,15 Desviaciones Estándar (DE), además incrementó la tasa de graduación en 13 % y disminuyó la deserción en 7 %. Estos resultados son generados por la disminución en 20,7 % en la rotación de los maestros debido al aumento en su motivación. Los datos fueron obtenidos por medio de una evaluación de impacto en 126 escuelas tratadas (Piza et al, 2020).

El programa **Inductio** en **República Dominicana** tuvo como objetivo principal afianzar el proceso de inducción de los profesores noveles o principiantes que eran guiados por docentes mentores. Entre los resultados evidenciados por medio de la aplicación de una metodología mixta se permite identificar que, a partir del programa se logran superar problemas como la relación con los colegas en 0,89¹⁸, motivación de los estudiantes en 0,53, dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes en 0,52, dominio de la materia en 0,87, valoración social de la profesión y de la labor docente en 0,77, relación con el director del centro en 0,57, adaptación al contexto cultural y social en 0,78 y planificación de las clases en 0,66 (Jáspez & Sánchez – Moreno, 2019).

El **programa de Ceará** de **Brasil** cuyo principal enfoque radicó en el acompañamiento por pares, tuvo efectos

observables en la práctica de los profesores, como un aumento en el uso del tiempo de clase para la instrucción, al reducir el tiempo dedicado a la gestión del aula y el tiempo fuera de la tarea, y efectos significativos en el aprendizaje de los alumnos en el área de Matemáticas y en Portugués en 0,08¹⁹ y 0,05 DE en un solo año escolar, respectivamente. Estos resultados plantean la posibilidad de que se produzcan efectos acumulativos mayores si la capacidad de los coordinadores pedagógicos para proporcionar un apoyo técnico útil a los profesores ha aumentado y el uso por parte de los profesores de prácticas de aula nuevas y más eficaces se refuerza y perfecciona con el tiempo. Se recomienda el uso de esta metodología en contextos en los que la eficacia de los profesores en el aula es escasa, proporcionar información de observación estandarizada y asesoramiento es una estrategia prometedora para la mejora de toda la escuela (Bruns, Costa & Cunha, 2017).

El **Programa Todos a Aprender (PTA) 2.0** en **Colombia** tuvo como objetivo principal aumentar el desempeño de los estudiantes en Matemáticas y Lenguaje en las escuelas acompañadas mediante la formación in situ de los profesores, la formación de los directores y los libros de texto para los alumnos. Los resultados generales de la evaluación de impacto realizada en 2018 indican que el programa tuvo un impacto positivo en el porcentaje de alumnos que se encuentran en el desempeño más bajo, es decir, en el grado tercero se genera una disminución del porcentaje de estudiantes en bajo desempeño de 0,93 para Lenguaje y de 0,95 para Matemáticas, mientras que en el grado quinto la diferencia es de 0,71 en Lenguaje y 0,35 para Matemáticas. Los resultados evidencian que el impacto es más fuerte en los establecimientos que llevan más tiempo en la focalización y en los que pertenecen al nivel socioeconómico más bajo, lo que sugiere que el programa tiene rendimientos crecientes y es más eficiente en los establecimientos de más bajo nivel socioeconómico (Dueñas Herrera et al, 2018)

En Colombia se desarrolla el programa **Rectores Líderes Transformadores (RLT)**, cuyo objetivo principal radica en la cualificación del rol del Rector como líder

¹⁸ Estos valores se calculan como la diferencia entre la media antes y después del programa, además estas diferencias no presentan significancia alguna.

¹⁹ Estos resultados son comparados con los resultados antes y después en las pruebas SPAECE.

personal, pedagógico, administrativo y comunitario en las instituciones educativas. La implementación de este programa ha logrado que los rectores mejoren en su gestión personal, pedagógica, administrativa y comunitaria. Además, hay impactos positivos sobre el aprendizaje de los estudiantes en el área de Lenguaje en el muy corto (0,10 DE), corto (0,21 DE), mediano y largo plazos (0,09 DE), esto es, luego de 1, 2, 3 y 4 años después del iniciado (Harker et al, 2018).

La **propuesta educativa MAEPI (Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena)** en México se ofrece a los instructores comunitarios MAEPI que brindan su servicio de promoción en el desarrollo de competencias interculturales. No obstante, los resultados demuestran que cuando se desea incorporar el enfoque intercultural, es imperativo que las figuras educativas que imparten el programa de formación docente desarrollen las competencias requeridas para fortalecer primero su propia práctica educativa. Durante el ciclo escolar 2006-2007 atendieron a más de **300.000** niños en 19.731 comunidades indígenas, rurales y urbanas marginadas, situadas en todos los estados del país. Además el 21,1 % de los docentes indicaron que la competencia que más desarrollan los niños en el aula es la problematización, seguida por la investigación y la organización–socialización en 17,4 %, respectivamente; 16,7 % las Matemáticas, 14,7 % el bilingüismo oral y 12,7 % el bilingüismo escrito (Gómez Zermeño, 2009).

En México se adelantó el **programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico** para docentes de una institución de educación superior del sureste de México: la Universidad del Mayab (Unimayab) con el fin de mejorar las destrezas de enseñanza de sus profesores, asumiendo que estos pueden ayudar a sus estudiantes al logro de sus metas si diseñan y utilizan ciertas estrategias específicas. Las observaciones de las prácticas docentes²⁰ mostraron mejores estrategias en los maestros que habían tomado el programa de capacitación. Se evidenció una diferencia de 0,24 en el análisis, 9,25 en evaluación, 4,27 en inferencia, 5,24 en deducción y 8,28 en inducción²¹. Los profesores

recién graduados tendieron a usar herramientas que promueven la reflexión y el análisis con mayor frecuencia, presentando mayor cantidad de estrategias pedagógicas que los docentes de control, por lo tanto, incrementaron el uso de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes (Guzmán Silva & Sanchez Escobedo, 2006).

El programa **Tutoría Móvil**, de México, ofrece apoyo pedagógico a los instructores a través de tutores pedagógicos móviles, tutoría individualizada a los alumnos rezagados y realiza visitas domiciliarias a los padres. Los tutores móviles pasan dos semanas al mes en una escuela con logros muy bajos y las otras dos semanas en una comunidad geográficamente cercana. Esta es una intervención multifacética de bajo costo que aborda las limitaciones relacionadas con la oferta y la demanda contribuyendo a reducir en parte la brecha entre los niños en las comunidades urbanas y rurales. Dos años después se evidencian efectos positivos considerables en los logros de los estudiantes en las pruebas EGRA (Evaluación de Lectura de primer grado) y EGMA (Evaluación de Matemáticas de primer grado) en 0,33 y 0,28, respectivamente; además un efecto significativo y positivo de 0,35 en una medida de bienestar emocional informada por los padres (Agostinelli et al, 2018).

En Nicaragua se llevó a cabo el **programa de capacitación en servicio de dos años de educación especial y prácticas inclusivas**, el cual estaba enfocado en los siguientes módulos: características de las discapacidades de alta incidencia, manejo de la conducta, recolección de datos, diferenciación y principios del Diseño Universal del Aprendizaje (UDL), métodos en lectura y escritura y desarrollo y colaboración social y emocional. Los resultados de la prueba previa y posterior de conocimientos indicaron que los participantes lograron avances significativos en sus aprendizajes sobre las necesidades de la educación inclusiva en términos de las características de las discapacidades en 51,5 %, diferenciación y principios de UDL en 21,5 %, lectura y escritura en 31,4 %, en desarrollo de habilidades sociales y emocionales en 27,1 % y, finalmente, en el manejo del comportamiento se generó un incremento de 47,1 %²² (Delkaminer et al, 2016).

¹⁹ Estos resultados son comparados con los resultados antes y después en las pruebas SPAECE

²⁰ Medido a través de un análisis de varianza de la Prueba California de Pensamiento Crítico

²² Estos resultados son significativos al 0,05 de confianza.

■ EL PROGRAMA DE BECAS DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA (PIBID)
■ HA CONTRIBUIDO SIGNIFICATIVAMENTE A LA FORMACIÓN
■ REFLEXIVA Y CONSCIENTE DE LAS NECESIDADES, RETOS Y
■ POSIBILIDADES DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN BRASIL.

Por otro lado, se evidenció que los **cursos de invierno** diseñados por el Departamento de Fisiología de la Universidad de Sao Paulo en Brasil, en el que los profesores de la escuela tuvieron la oportunidad de asistir a conferencias ofrecidas por estudiantes de posgrado y participar en discusiones sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje y su aplicabilidad considerando diferentes escuelas y grupos de edad de los estudiantes. Se encontraron resultados positivos en el rendimiento educativo de los estudiantes y su participación en el aula según una entrevista realizada a los estudiantes graduados del curso, quienes reflejaron una satisfacción promedio de 2,59 y 2,61²³ (Café-Mendes et al, 2016).

El programa de **Formación para la enseñanza de las ciencias: Pruebas experimentales en Argentina** busca capacitar a los docentes luego de estipular los lineamientos para el desarrollo de una clase en Ciencias Naturales. Se concluyó que proporcionar a los profesores una unidad curricular estructurada aumentó el rendimiento de los alumnos en un 55 % de desviación estándar en comparación con una sesión de formación de corta duración. La unidad curricular estructurada también despertó el interés y la curiosidad de los alumnos. Este hallazgo es consistente con la literatura que muestra que las unidades curriculares estructuradas de alta calidad son instrumentos válidos para ayudar a los profesores y promover una enseñanza y aprendizaje más efectivos (Albornoz et al, 2019).

En **Brasil** se evidencian distintos programas de formación docente que han impulsado cambios positivos en el desarrollo profesional de los maestros. Entre ellos encontramos el programa **Pro-Letramento**, que a través del diseño de un modelo teórico práctico busca que los profesores puedan enfrentar los desafíos en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, especialmente en contextos

que presentan altas tasas de reprobación en los primeros años y elevado número de alumnos con desempeño considerado “muy crítico”. El programa ha desarrollado en los profesores conocimien-

tos que permiten su comprensión sobre el lenguaje y el desarrollo de una práctica pedagógica pautada en la perspectiva de alfabetizarse delectando, lo que puede garantizar la efectividad de una educación más inclusiva debido a la posibilidad de acceso de los alumnos al mundo de la lectura y escritura. Estos resultados se evidencian por medio de una estrategia de recolección de datos, de la observación de encuentros de discusión y de entrevistas con tutores (Aparecida & Mainardes, 2012).

El **Programa de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID)**, a través de acciones que incentiven la creación, desarrollo y evaluación de metodologías de enseñanza, ha contribuido significativamente a la formación reflexiva y consciente de las necesidades, retos y posibilidades de la profesión docente en **Brasil**, así como a la evaluación de la docencia y a elevar la calidad de la formación del profesorado.

Por otro lado, el **programa de formación para la construcción de planeaciones pedagógicas** desarrollado en Colombia, permite generar inclusión escolar a través de un modelo de formación mediante el diseño de talleres que movilicen los conocimientos y experiencias del profesorado, propicien la construcción del conocimiento, en tanto que articulen los saberes previos de los participantes, los movilicen y confronten a partir de situaciones que generen conflicto cognitivo. La idea es que, inmersos en su contexto, se propicien discusiones entre ellos para llegar a acuerdos y desacuerdos, y finalmente se consoliden los aprendizajes en la construcción de las planeaciones inclusivas (Velásquez Uribe et al, 2016).

En **Ecuador**, el **Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT)**, busca mejorar los niveles de lectoescritura de los estudiantes de primero a cuarto grados de Educación General Básica, especialmente de

²³ Calculado en una escala de 1 a 5, donde 1 es no satisfecho y 5 satisfecho.

aquellos más vulnerables, mediante un enfoque en la calidad docente, factor escolar más importante para el aprendizaje. La implementación inicial del programa ha mostrado que la reflexión sobre prácticas y saberes pedagógicos que genera el acompañamiento promueven un clima escolar adecuado (Rolla et al, 2019).

En **Argentina** el **programa Enseñar** busca aportar elementos de diagnóstico para contribuir a la mejora de los planes de formación nacionales y jurisdiccionales. A través de reportes a cada una de las instituciones participantes pretende promover la reflexión pedagógica mediante una evaluación a estudiantes avanzados de docencia. El programa Enseñar ha tenido tres contribuciones principales: la consolidación del consenso al interior de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, funcionarios) para darle mayor transparencia al sistema; el relevamiento, a nivel agregado, de información sociodemográfica y académica, así como opiniones acerca de los futuros docentes en el país y la introducción, a través de la definición de los marcos de referencia de la discusión pública, de la necesidad de estándares para la formación docente inicial (Zacarias, 2018).

El proyecto Tecnología y Modelos Pedagógicos en Mundos Inmersivos (TYMMI), en Chile, propone un modelo pedagógico para crear espacios donde los estudiantes simulen sus prácticas docentes. El modelo presentado se centra en la construcción de escenarios o situaciones que permitan a los futuros profesores tomar decisiones y construir experiencias de aprendizaje significativas. Este proyecto logró que los estudiantes consideraran que los desafíos pedagógicos propuestos fueron un apoyo en sus prácticas docentes²⁴. Las simulaciones fueron útiles por ser una experiencia de aprendizaje emocionante, además de poner a los estudiantes en situaciones que los obligaban a pensar y actuar como maestros. Estos hallazgos traen implicaciones positivas para los estudiantes, basadas en la experiencia de aprendizaje colaborativo a través de los sistemas de aprendizaje

emergentes, que permiten a los estudiantes fortalecer sus habilidades de enseñanza (Badilla Quintana & Meza Fernández, 2015).

El programa Beca Arancel Vocación de Profesor de Chile tiene el propósito de promover e incentivar la inserción laboral de docentes destacados en establecimientos educativos que reciben financiación pública. El programa está basado en dos componentes: una Beca de Arancel²⁵ para aquellos estudiantes destacados que ingresan a estudiar pedagogía por primera vez y una Beca de Arancel para estudiantes de último año de licenciaturas con desempeño destacado en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), que opten por continuar sus estudios en programas de formación docente. Entre los resultados se evidencia que, si bien genera los incentivos para atraer y mantener a estudiantes de desempeño destacado en carreras de pedagogía, las actividades y los componentes son insuficientes para alcanzar su propósito, que es la titulación (Ramaciotti, Ansoleaga & Valdebenito, 2020).

La **Pasantía Penta UC (Universidad Católica)**, también implementado en Chile, es un programa innovador de desarrollo profesional que propone que profesores asistan como alumnos, durante un semestre, a un curso dictado por académicos universitarios para escolares con talentos académicos, y así profundicen en contenidos de sus disciplinas, en herramientas metodológicas y elaboren un proyecto de transferencia de lo aprendido al aula regular. La evaluación de los docentes que cursaron esta pasantía muestra aprendizajes en los profesores que se asocian a prácticas docentes efectivas: aumentan su nivel de conocimiento disciplinario en promedio 18,2 % respecto a su logro inicial, el 95 % aprenden herramientas metodológicas. Además, reflexionan sobre la propia práctica y el aprendizaje, y aprenden a elaborar un proyecto donde se plasman estos aprendizajes en una propuesta original y surgida de su motivación, adecuada a su realidad escolar (García & Arancibia, 2007).

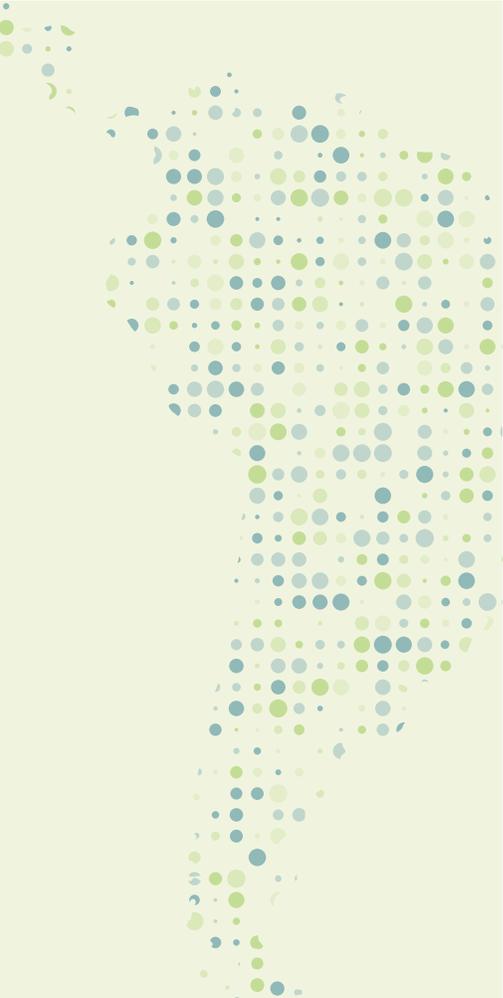
²⁴ Esto se evidencia en los resultados promedio de las actividades simuladas, donde la media de desempeño fue de 4,6 en una escala de 1 a 10.

²⁵ Una beca de arancel es un apoyo económico que entrega el Ministerio de Educación para que el estudiante pueda financiar parte del costo de sus estudios, cubriendo el total o parte del arancel anual de la carrera, y en algunos casos, la matrícula.

El programa **Cómo trabajar con éxito con estudiantes con discapacidades** implementado en **Honduras** proporcionó desarrollo profesional a 15 maestros en servicio en 8 escuelas para impartir técnicas que les ayudaran a trabajar con 56 estudiantes con discapacidades físicas y de aprendizaje. Además de mejorar su pedagogía para estudiantes con discapacidades, 12 de los 15 docentes reportaron haber mejorado su enseñanza con estudiantes

sin discapacidades, lo cual es un beneficio secundario que mejora la calidad del aprendizaje para todos los estudiantes. A medida que los maestros aprenden más sobre las discapacidades y sobre cómo enseñar mejor a los estudiantes con discapacidades, muchos informaron una mayor sensación de facilidad para trabajar y una actitud de mayor aceptación hacia dichos estudiantes²⁶ (Weissman, 2020).

²⁶ La metodología empleada fue una evaluación cualitativa del programa a pequeña escala.



COVID 19: MITIGACIÓN DE IMPACTOS

La crisis del COVID-19 ha originado grandes cambios en distintas esferas. En el ámbito educativo llevó al cierre de la mayoría de las instituciones educativas y a la búsqueda apresurada de soluciones para garantizar el derecho a la educación de miles de niños, niñas, jóvenes y adolescentes. Por ello se construyó esta sección, en la cual se recopilan las intervenciones realizadas en los países para mitigar los efectos ocasionados por la coyuntura. Las prácticas y programas implementados no presentan evidencias cuantificables debido a la premura de la situación, pero evidencian efectivamente estrategias que pueden ser replicables gracias a su aplicabilidad, práctica docente y los sistemas de formación que hacen que sean pertinentes y de calidad. A continuación, se describen algunas intervenciones adoptadas por los países de análisis, que buscaron proveer a los docentes el conocimiento, las herramientas, habilidades, estrategias, recursos pedagógicos y demás factores que potenciaran su papel en el contexto educativo actual. La Tabla 10 presenta un resumen de las iniciativas identificadas junto con el enfoque sobre formación docente que han adoptado.

En general se analizaron 40 intervenciones aplicadas en 15 países de la red REDUCA (Ver Gráfico 8), al menos 20 de estas intervenciones se enfocaron en brindar capacitación a los docentes sobre la instrucción remota, dotándolos de herramientas y estrategias, a través del uso de repositorios, aulas virtuales, recursos y materiales en línea que permitieran dar continuidad al proceso educativo sin afectar el aprendizaje de los estudiantes. Para afrontar los nuevos retos que impuso la emergencia sanitaria fue necesario también fortalecer y capacitar a los docentes en habilidades digitales, 19 estrategias apuntaban a ello. Se desarrollaron programas para lograr una “alfabetización digital” y se diseñó una oferta formativa que permitiera a los docentes y directivos adquirir las habilidades digitales básicas o mejorarlas según el caso. Es importante precisar que una intervención puede apuntar a más de una categoría.

TABLA 10

INTERVENCIONES DE MITIGACIÓN DE IMPACTOS DEL COVID-19

APRENDIZAJE EN CASA			
Habilidades digitales			
Programa Federal Juana Manso (Argentina)	Aprendo en línea (Chile)	Desarrollo en línea (Chile)	A prender La Onda (Colombia)
Mi señal (Colombia)	Colombia aprende (Colombia)	Aprendemos Juntos en Casa (Ecuador)	Aprendo en casa y en clase (Guatemala)
Aprender en casa (México)	Educa Panamá (Panamá)	Plataforma “ESTER” (Panamá)	Tu escuela en casa (Paraguay)
Maestr@s Conectad@s (Paraguay)	Enseña Perú (Perú)	Conectados (Perú)	Aprendo en casa (Perú)
Capacitación a docentes: uso de tabletas (Perú)	Formación en herramientas digitales (República Dominicana)	EduPlan (República Dominicana)	La Educación Que Nos Une (Colombia)
Apoyo profesional, psicosocial y emocional de los docentes			
Aprendo en línea (Chile)	Aprendizaje Socioemocional (Chile)	Colombia aprende (Colombia)	Aprendemos Juntos en Casa (Ecuador)
Prácticas restaurativas (Ecuador)	Aprendo en casa y en clase (Guatemala)	Acompañamiento Socioemocional y Adecuación Curricular (Nicaragua)	Conectados (Perú)
Ceibal en Casa (Uruguay)	La Educación Que Nos Une (Colombia)		
Educación socioemocional			
Aprendo en línea (Chile)	Aprendizaje Socioemocional (Chile)	Desarrollo en línea (Chile)	Aprender en casa (Colombia)
Colombia aprende (Colombia)	Aprendemos Juntos en Casa (Ecuador)	Aprendo en casa y en clase (Guatemala)	Conectados (Perú)
Te escucho, Docente (Perú)	Curso de Promoción y Prevención en Salud Docente (Uruguay)	La Educación Que Nos Une (Colombia)	
Contenido pedagógico adaptado para enseñanza remota			
Seguimos educando (Argentina)	Aprendo en línea (Chile)	Desarrollo en línea (Chile)	A prender La Onda (Colombia)
Aprender en casa (Colombia)	Mi señal (Colombia)	Colombia aprende (Colombia)	Aprendemos Juntos en Casa (Ecuador)
La educación sigue (El Salvador)	Aprendo en casa y en clase (Guatemala)	Te queremos estudiando en casa (Honduras)	La estrella de la educación no se detiene (Panamá)
Educa Panamá (Panamá)	Plataforma “ESTER” (Panamá)	Tu escuela en casa (Paraguay)	Enseña Perú (Perú)
Conectados (Perú)	Aprendo en casa (Perú)	EduPlan (República Dominicana)	La Educación Que Nos Une (Colombia)

TABLA 10

CONTINUACIÓN

Apoyos económicos o en herramientas tecnológicas			
Línea de créditos subsidiada (Argentina)	Aprendo en casa (Perú)	Planes de telefonía y datos para celulares (Perú)	Computadores para educar (Colombia)
Plataforma "ESTER" (Panamá)			
Capacitación sobre instrucción remota			
Programa Federal Juana Manso (Argentina)	Seguimos educando (Argentina)	Centro de medios de educación (Brasil)	Aprendo en línea (Chile)
Desarrollo en línea (Chile)	A prender La Onda (Colombia)	Aprender en casa (Colombia)	Aprendemos Juntos en Casa (Ecuador)
La educación sigue (El Salvador)	Aprendo en casa y en clase (Guatemala)	Te queremos estudiando en casa (Honduras)	Aprender en casa (México)
Educa Panamá (Panamá)	Tu escuela en casa (Paraguay)	Maestr@s Conectad@s (Paraguay)	Enseña Perú (Perú)
Conectados (Perú)	Aprendo en casa (Perú)	Formación en Herramientas digitales (República Dominicana)	Ceibal en Casa (Uruguay)
La Educación Que Nos Une (Colombia)			

REGRESO ESCOLAR

Protocolos de bioseguridad			
Formación docente virtual para el retorno a las clases presenciales (Argentina)	Juntos aprendemos y nos cuidamos (Ecuador)	La alegría de regresar a la escuela (El Salvador)	Aprendo en casa y en clase (Guatemala)
Curso Normas Básicas de Bioseguridad (Honduras)	Talleres: educación preventiva y hábitos saludables (Nicaragua)	La estrella de la educación no se detiene (Panamá)	Educa Panamá (Panamá)
Adaptación curricular			
Formación docente virtual para el retorno a las clases presenciales	Aprender en casa (Colombia)	Juntos aprendemos y nos cuidamos (Ecuador)	La alegría de regresar a la escuela (El Salvador)
Aprendo en casa y en clase (Guatemala)	Acompañamiento Socioemocional y Adecuación Curricular (Nicaragua)	La estrella de la educación no se detiene (Panamá)	La Educación Que Nos Une (Colombia)
Remediación de aprendizajes			
Aprender en casa (Colombia)			

FUENTE: elaboración propia.

GRÁFICO 8

ESTRATEGIAS ORIENTADAS A LOS DOCENTES



FUENTE: elaboración propia.

CAPACITACIÓN SOBRE INSTRUCCIÓN REMOTA

Al menos 21 de estas intervenciones se enfocaron en brindar capacitación a los docentes sobre la instrucción remota, dotándolos de estrategias y herramientas, a través del uso repositorios, aulas virtuales, recursos y materiales en línea que permitieran dar continuidad al proceso educativo sin afectar el aprendizaje de los estudiantes. Dentro de ellas se encuentran estrategias como la aplicadas en Argentina con el programa federal **Juana Manso** que ha ofrecido 37.218 aulas virtuales, 3.200 recursos educativos abiertos, 120 cursos para docentes y 1.000 libros digitales, o el programa **Seguimos Educando** el cual desde el portal educa.ar pone a disposición una colección de materiales, recursos educativos digitales y una serie de cursos sobre claves y caminos para enseñar

en ambientes virtuales. En Brasil se implementó el **Centro de Medios de Educación**, un programa que mediante alianzas público-privadas ofrece, entre otras cosas, formación docente y recursos pedagógicos online. En Chile con la estrategia **Aprendo en línea** se entregó a la comunidad una plataforma de recursos digitales, con cursos y orientaciones a directivos, docentes y padres para guiar el aprendizaje a distancia; de igual forma la estrategia de **desarrollo docente en línea** ofrece más de 28 cursos para afrontar los cambios producidos por la pandemia enfocados en tres ejes: priorización curricular, aprendizaje socioemocional y herramientas digitales. En Colombia las iniciativas privadas como **Aprender la Onda**, **Aprender en casa** y **La educación que nos une**, expusieron a los docentes nuevas metodologías y recursos de enseñanza para desarrollar prácticas pertinentes a las nuevas modalidades de educación implementadas.

En **Ecuador** el programa **Aprendamos juntos en casa** desarrolló la estrategia **Mi aula en línea**, para desarrollar en los docentes destrezas y competencias en la gestión de un espacio de aprendizaje y entornos virtuales. En El Salvador, bajo el marco del programa **La educación sigue**, se brindó apoyo a los docentes con la integración de diversas plataformas para la transición hacia la transformación digital de la educación. En Guatemala se creó la plataforma **Aprendo en casa y en clase** que proporciona a docentes y estudiantes recursos digitales variados e incluye una serie de programas de capacitación y formación para el docente. En Honduras el programa **Te queremos estudiando en casa** entregó a los docentes lineamientos sobre el uso de herramientas disponibles, grabación de audios, así como la prestación de asistencia pedagógica o técnica según la necesidad. En México el Ministerio de Educación desarrolló el programa **Aprende en casa**, el cual tiene como componente principal el contenido audiovisual que se transmite a través de una red de estaciones de TV y de plataformas de Internet. La iniciativa ofrece además recursos educativos y formación docente en competencias y habilidades digitales enfocadas en el aprendizaje a distancia.

En Panamá se creó el portal **Educa Panamá**, diseñado para la innovación, creatividad y actualización tecnológica de la comunidad en general, que brinda capacitaciones a los docentes sobre la didáctica de las clases virtuales y semipresenciales y habilidades tecnológicas. En Paraguay se crearon dos programas que atienden a esta dimensión, desde lo público la estrategia **Tu escuela es casa** que impartió capacitaciones a los docentes para el adecuado manejo y aprovechamiento de las plataformas digitales y en lo privado **Maestr@s Conectad@s** que ofreció capacitación gratuita a docentes sobre competencias digitales.

En Perú **Aprendo en casa** fue la respuesta del Ministerio de Educación ante la emergencia. El programa se diseñó para brindar educación a distancia a través de cuatro canales: televisión, radio, Internet y material impreso. Se realizaron acuerdos con más de 60 aplicaciones móviles para permitir a los profesores y estudiantes acceder a recursos gratuitos relacionados con la comunicación, la gestión de clases, bibliotecas digitales, gestión de contenidos y aprendizaje online, entre otros. En el marco de este programa se desarrolló también la estrategia **Enseña Perú**, iniciativa que permitió que todos los participantes

del programa se vincularan a una comunidad de práctica para desarrollar de manera creativa y hábil proyectos educativos que pudieran implementarse mediante llamadas telefónicas, mensajes de texto e interacciones de WhatsApp. En esta misma línea el ministerio creó la estrategia **Conectados** un espacio virtual para promover aprendizajes desde las experiencias virtuales y las nuevas formas de enseñanza en línea, además este espacio provee talleres docentes para fortalecer competencias y habilidades bajo tres líneas temáticas: pedagógica, tecnológica y emocional.

En República Dominicana se implementó el programa de **Formación en herramientas digitales para la docencia**, el cual hace parte del plan de acción del Ministerio de Educación. El programa buscó fortalecer y desarrollar las habilidades del uso de herramientas digitales en más de 28.000 docentes de la región. En Uruguay se implementa el plan **Ceibal en casa** que consiste en ofrecer plataformas y servicios digitales junto con apoyo y orientación para profesores, estudiantes y sus familias. El programa ofrece un sistema de gestión de aprendizaje (LMS) versátil con funciones de comunicación, plataformas de aprendizaje digital y más de 173.000 recursos educativos, que incluyen soluciones adaptativas y gamificación.

CONTENIDO PEDAGÓGICO ADAPTADO PARA LA ENSEÑANZA REMOTA

De las intervenciones analizadas veinte se enfocaron en adaptar el contenido pedagógico para la enseñanza remota. Para ello fue necesario replantearse los conocimientos, habilidades y destrezas que los estudiantes debían adquirir durante el proceso de aprendizaje; como resultado se diseñaron currículos de emergencia o currículos priorizados, contextualizados a los desafíos que la emergencia sanitaria planteaba. Los cambios curriculares fueron socializados con los docentes y se les brindaron los lineamientos, mediante fichas y guías pedagógicas por niveles y áreas temáticas, para que orientaran su labor educativa. En Argentina el programa **Seguimos educando** suministró a los docentes recursos y guías didácticas para trabajar en el hogar y en clase. En Chile los programas **Aprendo en línea** y **Desarrollo en línea** brindaron herramientas para la priorización curricular.

En Colombia se desarrolló el programa **A prender la Onda** (ALO) liderada por un grupo de becarios, exalumnos y otros docentes de Enseña por Colombia. ALO diseña, graba y distribuye podcasts de audio de aprendizaje a través de WhatsApp, estaciones de radio locales y otras plataformas de transmisión. Ha producido 9 temporadas y 72 episodios que se transmiten en 30 estaciones de radio, abarcando más de 40 municipios del territorio. También se implementó el programa **Aprender en casa**, una estrategia liderada por Alianza Educativa que se enfocó en superar los desafíos adaptativos que trajo la nueva realidad de la enseñanza. Las soluciones incluyeron el desarrollo e impresión de guías físicas para estudiantes sin conexión a Internet, el acceso a sesiones sincrónicas y asincrónicas, y una evaluación flexible y personalizada que brinda a los estudiantes la oportunidad de progresar a su propio ritmo y de acuerdo con su situación específica. Esta estrategia redujo el número de estudiantes no contactados con alto riesgo de deserción escolar de 400 a 8, fortaleció el seguimiento psicosocial para reforzar el acompañamiento de los estudiantes con problemas emocionales y el enfoque en estudiantes con bajo rendimiento académico y problemas de aprendizaje, a partir de las evaluaciones realizadas por sus docentes.

La respuesta oficial del sector educativo colombiano fue el programa **Colombia aprende**, con una serie de recursos y estrategias que apuntan a diferentes dimensiones, respecto a los contenidos pedagógicos. La plataforma **Aprender digital** brindó una amplia variedad de recursos de forma gratuita a la comunidad en diversos formatos, desde artículos y periódicos hasta juegos interactivos 3D, libros electrónicos, bibliotecas digitales, lecciones en video, audiolibros y videos y objetos de aprendizaje virtual. Otro programa oficial es **Mi señal**, el cual desarrolló **Conectados con el aprendizaje**, estrategia que pone a disposición de los maestros contenidos educativos como guías ilustrativas y videos explicativos para contribuir a generar capacidades en el uso y apropiación de herramientas digitales en los procesos de aprendizaje. Finalmente, una iniciativa público–privada que también atiende a esta categoría es el programa **La educación que nos une**.

En Ecuador **Aprendamos juntos en casa** fue el programa bandera del Ministerio de Educación para dar continui-

dad a los procesos formativos. Dentro del programa se concretan un conjunto de estrategias que proveen herramientas para la instrucción remota y el desarrollo de habilidades digitales, pero también se contemplan recursos metodológicos y pedagógicos, entre ellos los currículos priorizados, adaptados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En Honduras el programa **Te queremos estudiando en casa** entregó a los docentes recursos virtuales y herramientas curriculares para ampliar la modalidad de atención en casa. En Panamá se desarrollaron tres planes que consideran la adaptación de los contenidos pedagógicos: el plan **La estrella de la educación no se detiene**, que contempla entre sus objetivos orientar a los docentes en el desarrollo de estrategias educativas para los estudiantes durante la suspensión de clases; la **plataforma ESTER**, un programa que busca el desarrollo profesional de los docentes en habilidades digitales y evolución del currículo tradicional a un currículo digital y **Educa Panamá** que provee a los docentes herramientas didácticas.

En Perú los tres programas **Aprendo en casa**, **Enseña Perú** y **Conectados**, que se mencionaron con anterioridad, proporcionaron a los docentes herramientas pedagógicas para gestionar sus contenidos y hacerlos más apropiados para la educación remota. En República Dominicana se creó la plataforma **EduPlan** que permite a los docentes programar actividades, planificar clases y tener a su disposición instrumentos de evaluación y recursos didácticos.

HABILIDADES DIGITALES

Para afrontar los nuevos retos que impuso la emergencia sanitaria fue necesario también fortalecer y capacitar a los docentes en habilidades digitales, 20 estrategias apuntaron a ello. Se desarrollaron programas para lograr una alfabetización digital y se diseñó una oferta formativa que permitiera a los docentes y directivos adquirir las habilidades digitales básicas o mejorarlas según fuera el caso. La mayoría de las intervenciones mencionadas en los apartados anteriores contemplaban también el desarrollo de las habilidades docentes en cuestiones digitales, a través de cursos en plataformas virtuales. En esta categoría se clasifican programas como el Juana Manso (Argentina), Aprendo en línea y Desarrollo en línea (Chile), Aprende digital y La educación que nos

■ SE DESTACA LA PREOCUPACIÓN DE LOS PAÍSES POR
■ DAR APOYOS ECONÓMICOS O HERRAMIENTAS
■ TECNOLÓGICAS A LOS DOCENTES, PARA LO CUAL SE
■ DESARROLLARON DISTINTAS INTERVENCIONES.

une (Colombia), Mi aula en línea y la plataforma Me capacitó (Ecuador), Aprendo en casa y en clase (Guatemala), Aprender en casa (México), Educa Panamá y la Plataforma Ester (Panamá), Tu escuela en casa y Maestr@s conectad@s (Paraguay), Enseña Perú, Conectados y Aprendo en casa (Perú), Formación en herramientas digitales y EduPlan (República Dominicana).

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

El aprendizaje y la enseñanza socioemocional también estuvieron presentes en las intervenciones analizadas para afrontar la emergencia del COVID-19. Diferentes países estimaron esta dimensión como una de las más relevantes, once intervenciones se enfocaron en brindar un soporte emocional a los docentes a través de la promoción del cuidado y autocuidado de la salud socioemocional, mental y física. Se pusieron a disposición de los docentes recursos informativos y reflexivos para abordar las distintas situaciones afrontadas a causa de la coyuntura (pérdida de un familiar, enfermedad, ansiedad, etc.).

Distintos programas consideraron la elaboración de cursos virtuales para abordar esta temática, como **Desarrollo docente en línea** en Chile, **Aprendemos juntos en casa** de Ecuador y **Conectados** de Perú. Uruguay también puso en práctica el curso **Promoción y prevención en salud docente** para ampliar los conocimientos en temas de promoción y prevención relacionados con los riesgos laborales en la docencia, la ergonomía, el teletrabajo y los riesgos psicosociales, entre otros. Otras estrategias contemplaban la elaboración de recursos con orientaciones para mejorar las habilidades socioemocionales, como el plan **Aprendizaje socioemocional** y los recursos **Aprendo en línea** de Chile o **Aprende en casa** y **La educación que nos une** de Colombia.

Se resaltan algunas estrategias específicas para atender esta dimensión como Contacto maestro, del programa

Colombia aprende, enfocado en brindar apoyo a los docentes y líderes escolares a través de la facilitación de webinars y capacitaciones asincrónicas; el blog educativo del programa **Aprendo**

en casa y en clase (Guatemala) que está dirigido a padres, docentes y estudiantes para acceder a consejos, información y orientación sobre el apoyo psicosocial necesario para las circunstancias de pandemia y el programa **Te escucho, docente** (Perú), un portal diseñado para brindar ayuda socioemocional y buscar el cuidado de la salud física en los docentes.

APOYO PROFESIONAL, PSICOSOCIAL Y EMOCIONAL DE LOS DOCENTES

Continuando con la dimensión socioemocional, se encontraron diez estrategias enfocadas en el apoyo profesional, psicosocial y emocional que los docentes deben brindar, esto es, cursos y orientaciones para que logran prestar un apoyo eficaz ante el agotamiento, el estrés, la ansiedad y otras situaciones que pudieran afectar el aprendizaje de los estudiantes y logran ambientes sanos donde los estudiantes pudieran sentirse confiados, acogidos y motivados para aprender. La mayoría de las intervenciones tienen el doble propósito de brindar educación socioemocional a los docentes y orientaciones para que se conviertan en un apoyo de sus estudiantes. Por ende, en esta categoría se encuentran nuevamente los programas **Aprendo en línea y Aprendizaje socioemocional** (Chile), **Contacto maestro y La educación que nos une** (Colombia), **Aprendemos juntos en casa** (Ecuador), **Aprendo en casa y en clase** (Guatemala) y **Conectados** (Perú)

En estrategias específicas para abordar esta dimensión se resalta el programa **Prácticas restaurativas** de Ecuador, que brinda un conjunto de talleres virtuales con el propósito de formar a los docentes para ofrecer un acompañamiento eficaz en las diversas situaciones que pueden presentarse durante el confinamiento. Nicaragua desarrolló junto a UNICEF **una guía un acompañamiento socioemocional y adecuación curricular** para brindarle apoyo a los docentes en el desarrollo de un correcto proceso escolar.

APOYOS ECONÓMICOS O EN HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

Para finalizar las estrategias enfocadas en el aprendizaje en casa, se destaca la preocupación de los países por dar apoyos económicos o herramientas tecnológicas a los docentes, para lo cual se desarrollaron distintas intervenciones.

Desde el Ministerio de Educación, el Banco de la Nación Argentina y Ministerio de Desarrollo Productivo se lanzó una **línea de crédito** dirigida a los docentes para que accedieran, con tasas inferiores a las del mercado, a computadoras en planes de largo alcance. El programa **ESTER** de Panamá incluye esfuerzos encaminados al logro de una cobertura de internet del 100 %, además de una infraestructura y un equipamiento tecnológico. En Perú el programa **Aprendo en casa** facilitó a los docentes el acceso a más de 60 aplicaciones móviles con recursos gratuitos, también el gobierno contrato **planes de telefonía y datos** para celulares de 433.700 docentes, directivos y personal de atención docente. En Colombia a través del programa **Computadores para educar** se entregaron a los docentes 4.000 equipos de cómputo y se proyecta la entrega de 79.345 para el uso de estudiantes; en total se estima la entrega de 83.345 equipos a 750 sedes educativas.

PROTOCOLOS DE BIOSEGURIDAD

En menor medida se encuentran intervenciones enfocadas en el regreso escolar. Nueve apuntando a los protocolos de seguridad, en donde se capacitó a los docentes sobre medidas sanitarias y orientaciones sobre los protocolos de seguridad que deben ser aplicados al interior de las aulas y en los espacios educativos. Entre las intervenciones que se consideran en esta categoría se destacan, **el acompañamiento virtual para el retorno a clases** de Argentina, que brinda herramientas sanitarias, pedagógicas y de contención emocional y cuidado; el programa **Juntos aprendemos y nos cuidamos** de Ecuador, un plan para el retorno progresivo a las instalaciones educativas que tiene como objetivos garantizar la seguridad sanitaria de los docentes y su organización institucional, para lo cual se contempla una guía con he-

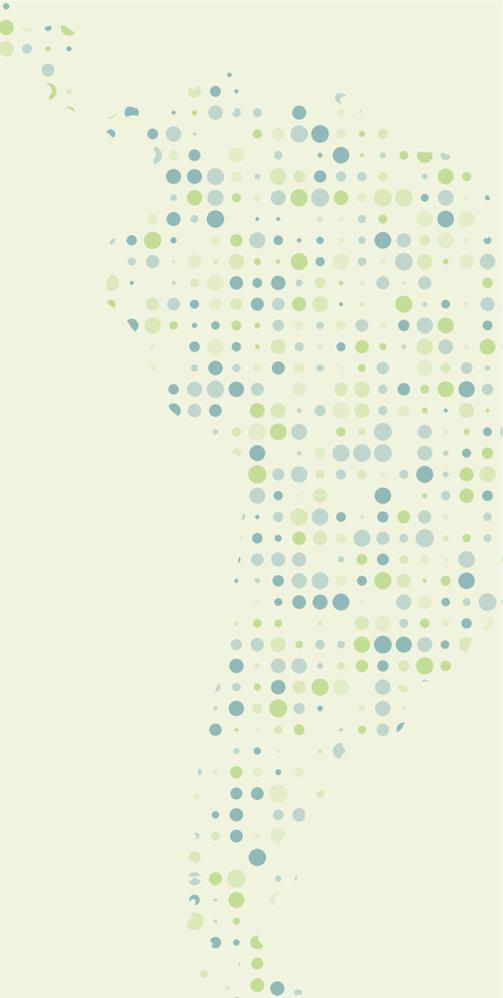
rramientas fundamentales para continuar con el servicio educativo enfocado en directivos y docentes; **La alegría de regresar a la escuela** de El Salvador que se ocupa del retorno seguro del estudiantado a las instituciones educativas, este plan tiene como objetivo orientar la labor docente para planificar y preparar condiciones pedagógicas y de gestión educativa favorecedoras del aprendizaje del estudiantado.

Se encuentra también el **curso de normas básicas de bioseguridad** implementado por Honduras, con el cual se buscó formar semanalmente a 5.000 docentes del país, para minimizar los riesgos de infección por COVID-19; los **talleres de educación preventiva y hábitos saludables** aplicados en Nicaragua, con directores y docentes, para afianzar conocimientos y dar información actualizada en educación preventiva y hábitos saludables y los programas **Educa Panamá** y **La estrella de la educación no se detiene**, de Panamá que contemplan estrategias de bioseguridad y condiciones de salubridad para el regreso a clases presenciales.

ADAPTACIÓN CURRICULAR Y REMEDIACIÓN DE APRENDIZAJES

En estas intervenciones se buscó orientar a los docentes para el diseño de estrategias que permitieran una nivelación de los conocimientos de los estudiantes, para luego retomar y abordar los contenidos que no fueron abarcados en las clases remotas. Se entregaron también lineamientos para la aplicación de pruebas diagnósticas y para la elaboración de planes de nivelación.

Entre los programas y estrategias que contemplaban esta dimensión se encuentran: **el acompañamiento virtual para el retorno a clases** (Argentina); **Aprender en casa** y **La educación que nos une** (Colombia); **Juntos aprendemos y nos cuidamos** (Ecuador); **La alegría de regresar a la escuela** (Salvador); **Aprendo en casa y en clase** (Guatemala); **Guías de adecuación curricular** (Nicaragua) y **La estrella de la educación no se detiene** (Panamá). De todos estos solo el programa **Aprendo en casa** (Colombia) abarca estrategias para la nivelación y remediación de aprendizajes que fueron difíciles de abarcar en el contexto de pandemia y que es necesario considerar en el regreso a las aulas.



CONCLUSIONES

La construcción de este MBE permitió identificar resultados de intervenciones de política efectivos, vacíos de evaluación, investigación y producción documental, así como experiencias de éxito replicables y ejemplos de prácticas fallidas que se han desarrollado en la región. De esta manera, la evidencia documental que otorga esta metodología permite visibilizar diferentes conclusiones desde varios puntos recurrentes respecto de las políticas e intervenciones en torno a la formación docente inicial y continua.

¿SOBRE QUÉ SE ESTÁ INVESTIGANDO Y EN QUÉ DEBEMOS INVESTIGAR MÁS?

El MBE de formación docente permitió identificar 612 documentos que presentan evidencia y tienen como objeto de intervención a los docentes, **471** de los 669 efectos encontrados en los tres actores de interés (docentes, estudiantes y sociedad) son catalogados como **no significativos** al no ser avalados empíricamente. Esto permite concluir que es necesario dirigir los esfuerzos investigativos a la validación de los programas o intervenciones realizadas, pues no solo son útiles para analizar los resultados del programa sino también para generar insumos en la toma de decisiones basada en evidencia. Así mismo, la desagregación por tipo de metodología demuestra que la **sociedad civil**, entendida como los documentos elaborados por personas y/u organizaciones no afiliadas al gobierno, representa el **99 %** de la información analizada, mientras que solo un 1 % de los documentos son informes de gobierno.

Debido a la poca evidencia se identificaron seis temas primordiales que deben ser incluidos en las agendas de investigación dada su importancia en el fortalecimiento de la calidad de la formación, en el cierre de brechas educativas y en el fortalecimiento de los agentes educativos. Estos son: (i) la rendición de cuentas, con 6 documentos, (ii) incentivos monetarios, con 15, (iii) incentivos profesionales, con 22, (iv) liderazgo y dirección docente con 23, (v) estudios posgraduales con 24 y (vi) ingreso a la carrera docente con 25 documentos relacionados. Por el contrario, existe gran cantidad de evidencia en las siguientes cuatro intervenciones: (i) procesos de formación disciplinar y/o por competen-

cias, (ii) procesos de formación pedagógica, (iii) calidad del programa y (iv) manejo y uso del tiempo.

Dentro de los seis temas evidenciados como prioritarios se resalta la importancia de la generación de incentivos a los docentes, pues la evidencia permite identificar que los incentivos monetarios han sido eficaces en contextos con alto ausentismo (Bruns & Luque, 2014; Duflo, Rema & Stephen, 2012), además, duplicar el salario evidencia incrementos en la satisfacción del docente (de Ree et al, 2017 en Bruns & Luque, 2014). Por otro lado, la implementación de esquemas de incentivos a los docentes permite que los estudiantes obtengan mejores resultados en las pruebas de las áreas sobre las cuales se daba el incentivo, además, se evidencian aumentos sobre el rendimiento en las demás áreas de desempeño (Muralidharan, 2012; Muralidharan & Sundararaman, 2011 en Banco Mundial & Banco Interamericano de Desarrollo, 2018). Por otro lado, los incentivos de rendición de cuentas evidencian que cuando las comunidades participan en el proceso de supervisión del docente se generan efectos positivos sobre las pruebas de Matemáticas y Lectura, aunque no es consistente para todos los grados (Ganimian & Murnane, 2016).

Además, el liderazgo docente y la gestión escolar son medidas que tienen impacto sobre la motivación de los profesores y de los estudiantes (Barker, 2001). Leithwood (2008) destaca la importancia del liderazgo escolar en términos de su aporte: 1) El liderazgo escolar es el segundo factor que más impacta sobre la enseñanza después de la enseñanza en aula; 2) Existe un repertorio de prácticas básicas de liderazgo, susceptibles de ser identificadas y replicadas; 3) Las prácticas de liderazgo consideran el contexto de aplicación; 4) Los líderes escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje indirectamente y con mayor fuerza a través de la influencia en la motivación, el “staff”, el compromiso y las condiciones de trabajo; 5) El liderazgo escolar tiene una gran influencia en escuelas y alumnos cuando está ampliamente distribuido; 6) Algunos patrones de distribución son más efectivos que otros; 7) Pocos rasgos personales explican una alta proporción de la varianza en la efectividad del liderazgo.

¿SOBRE QUÉ SE ESTÁ IMPACTANDO Y EN QUÉ SE DEBE FORTALECER?

Las variables resultado más estudiadas fueron el desempeño del docente con 518 documentos, seguido por la satisfacción laboral (85) y el logro académico (68). Si bien estas variables presentan amplia cantidad de documentos, se evidencian pocos efectos positivos y negativos lo que ratifica la necesidad de generar investigación que permita concluir sobre los resultados e impactos que tienen las intervenciones. Mientras que, variables como la tasa de repitencia, extraedad, aspiraciones y reclutamiento forzado no presentan evidencia de efectos, a pesar de que la literatura avala una relación entre estas y la formación docente (Eicher et al, 2014; Gibbs & Heaton, Sarasvati, 2014; Gómez-Duque & Lopera-Vásquez, 2019).

En cuanto a los actores beneficiados de las intervenciones, los docentes son el principal actor analizado por los estudios con 644 impactos entre no significativos, positivos y negativos, seguido por los estudiantes con 164 efectos. Sin embargo, los estudios que analizan los efectos generados en la sociedad, como la inclusión de las familias en el proceso formativo de los estudiantes, la delincuencia juvenil, el reclutamiento forzado y demás variables resultado analizadas son pocos (37), indicando la necesidad de incluir este actor dentro de las investigaciones ya que la evidencia muestra el impacto de los docentes debido a que son fundamentales pues brindan los conocimientos y las competencias que necesitan los niños, niñas y jóvenes para hacer realidad su potencial (ONU, 2017), lo que se relaciona con las transformaciones sociales.

¿QUÉ EVIDENCIAMOS EN LA REGIÓN?

Analizando la evidencia por país se encuentra alta heterogeneidad en los resultados, ya que **Chile, Brasil, México, Colombia y Argentina** concentran el 91 % de la información, y los demás países²⁷ analizados el restante 9 %, siendo importante generar incentivos para incrementar

²⁷ Ecuador, Perú, Uruguay, Nicaragua, República Dominicana, El Salvador, Honduras, Guatemala, Panamá y Paraguay.

la producción investigativa en ellos. Todos los países analizados tienen como metodología preponderante los métodos cualitativos, seguido por las investigaciones cuantitativas, luego los informes de organizaciones sin ánimo de lucro o literatura gris²⁸ en países como **México, Colombia, Argentina, Perú, Nicaragua, República Dominicana, El Salvador, Honduras y Guatemala**, mientras que la tercera metodología de análisis en **Chile y Brasil** es la categoría de otras metodologías. **Colombia** es el país que evidencia mayor cantidad de informes de gobierno con tres investigaciones asociadas. **Honduras** presenta la misma cantidad de documentos con metodologías cualitativas y cuantitativas, con cinco documentos para cada una.

Los dos países con la mayor cantidad de evidencia de documentos por intervención son **Chile y Brasil**, sobre las intervenciones de formación previa al servicio. **Chile** se concentra en la producción de información acerca de la calidad del programa (47), calidad de las instituciones (26), procesos de formación pedagógica (59), procesos de formación didáctica (35), procesos de formación disciplinar (57) y acompañamiento por pares mentores y /o práctica docente (35). **Brasil** se ha concentrado en ingreso a la carrera docente (12).

En formación docente durante el servicio se presenta un comportamiento similar, **Chile y Brasil** son los principales proveedores de documentos, con excepción de la temática relacionada con incentivos monetarios donde **México** acompaña a **Chile** en la cantidad de documentos producidos (4). **Brasil, México y Chile** cuentan con documentos para todas las intervenciones. **Chile** tiene la mayor producción documental relativa a educación socioemocional (9), liderazgo y dirección docente (8), evaluación docente (21), apropiación de las tecnologías de la información y comunicación (18) e incentivos profesionales (9). Por otro lado, **Brasil** presenta mayor número de documentos en vinculación inicial (17), educación inclusiva (25), acompañamiento entre pares (21), entrenamiento en habilidades transferibles (24), manejo y uso del tiempo (41), estudios posgraduales (8), prácticas innovadoras (24) y marcos para la buena enseñanza

(15). A pesar de ser los países con mayor cantidad de documentos por intervención en la región, se evidencia poca producción en incentivos de rendición de cuentas, monetarios y profesionales, estudios posgraduales, educación socioemocional y liderazgo y dirección docente.

Colombia y Argentina no cuentan con documentos en dos y tres intervenciones, respectivamente. Para Colombia estas son evaluación docente y rendición de cuentas; y en Argentina no se evidenció información en educación inclusiva, rendición de cuentas e incentivos profesionales. Los demás países de la muestra presentan alta heterogeneidad en la desagregación de documentos por intervención, sin embargo, se resalta que todos los países tienen al menos un documento, indicando la relevancia de generar estrategias que busquen la incorporación de ideas y contenidos innovadores en su quehacer como docentes.

Guatemala es el país con mayor brecha de evidencia pues **no se encontró información para 17 de las 23 intervenciones seleccionadas**, su evidencia se concentra en procesos de formación pedagógica, entrenamiento en habilidades transferibles, manejo y uso del tiempo, prácticas innovadoras y marcos para la buena enseñanza. Mientras que sus esfuerzos deben destinarse a la consolidación de evidencia en los temas de formación previa al servicio, como procesos de admisión en términos del ingreso a la carrera docente, calidad del programa y calidad de las instituciones de formación docente; en la formación de procesos didácticos, por competencias y en la práctica docente. Y para la formación durante el servicio se destacan la vinculación inicial, educación socioemocional, educación inclusiva, liderazgo y dirección docente, acompañamiento entre pares, evaluación docente, estudios posgraduales, apropiación de las TIC e incentivos a los docentes.

Paraguay es el único país de la muestra que no evidencia información para las intervenciones de entrenamiento de habilidades transferibles, manejo y uso del tiempo y marcos para la buena enseñanza, además no presenta información para 13 intervenciones más, las de formación

²⁸ La literatura gris, también llamada no convencional, semipublicada, invisible, menor o informal, es cualquier tipo de documento que no se difunde por los canales ordinarios de publicación comercial, y que por tanto plantea problemas de acceso.

previa al servicio docente y para la formación durante el servicio son vinculación inicial, educación socioemocional, liderazgo y dirección docente, acompañamiento entre pares, entrenamiento en habilidades transferibles, marcos para la buena enseñanza y los tres tipos de incentivos, monetarios, de rendición de cuentas y profesionales.

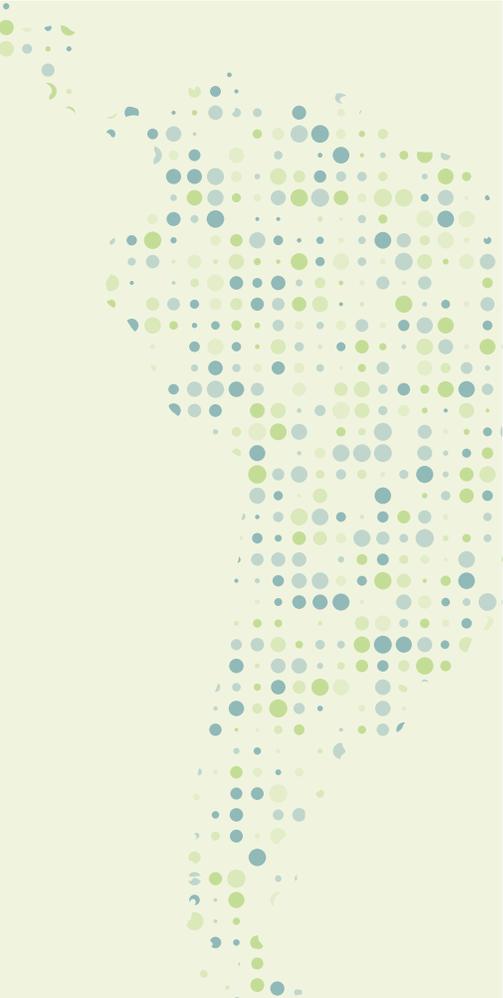
Honduras y República Dominicana no evidencian información para 14 intervenciones, mientras que **El Salvador** no lo hace para 13. En **Honduras** no se encuentra información para calidad de las instituciones, procesos de formación pedagógica, didáctica, disciplinar y práctica docente, educación socioemocional, liderazgo y dirección docente, acompañamiento entre pares, evaluación docente, estudios posgraduales, apropiación de las TIC, rendición de cuentas e incentivos monetarios. Mientras que en **República Dominicana** no hay evidencia sobre la formación en ingreso a la carrera docente, calidad de las instituciones de formación, en formación de procesos de formación pedagógica, didáctica y por competencias o disciplinar, en educación socioemocional e inclusiva, estudios posgraduales, evaluación docente, apropiación de las TIC y las tres clases de incentivos analizados. Finalmente, en **El Salvador** se evidencian brechas de información en ingreso a la carrera docente, calidad del programa, procesos de formación disciplinar, práctica docente, vinculación inicial, educación socioemocional, educación inclusiva, liderazgo y dirección docente, evaluación docente, estudios posgraduales, apropiación TIC, rendición de cuentas, incentivos monetarios y profesionales.

Nicaragua, Perú, Uruguay y Ecuador tienen una cantidad intermedia de intervenciones sin documentos, 12, 8, 7 y 6, respectivamente. En **Nicaragua** no se evidenciaron documentos en ingreso a la carrera docente, calidad de las instituciones de formación docente, procesos de formación pedagógica y didáctica, educación socioemocional, liderazgo y dirección docente, evaluación

docente, estudios posgraduales, apropiación de las TIC e incentivos. Para **Perú** la falta de evidencia se concentra en ingreso a la carrera docente, calidad de las instituciones, formación disciplinar, práctica docente, evaluación docente, estudios posgraduales, rendición de cuentas e incentivos monetarios. En **Uruguay** las brechas de información fueron procesos de formación pedagógica y acompañamiento por mentores en la formación previa al servicio docente, y para la formación durante el servicio está la educación socioemocional, liderazgo y dirección docente, acompañamiento entre pares, incentivos monetarios e incentivos profesionales. Por último, en **Ecuador** no se evidencia información para la formación previa al servicio docente en ingreso a la carrera docente, mientras que en formación durante el servicio no hay evidencia para vinculación inicial, evaluación docente, estudios posgraduales, rendición de cuentas e incentivos monetarios.

Los países analizados concentran más de 7 millones de docentes²⁹, evidenciando la importancia de estos actores en los sistemas nacionales. Países como **Brasil, México, Argentina, Perú y Colombia** presentan mayor cantidad de docentes respecto a los otros países de la muestra, coincidiendo con los países con mayor producción documental, a excepción de **Perú**. Al analizar la representatividad que generan los docentes en la población total del país, Argentina, México y Perú son los de mayor representación de docentes con 3, 2 y 2 %, respectivamente, mientras que el resto de la muestra oscila entre el 1,3 % en Chile y 0,1 % en Guatemala. Se destaca el caso de **Chile**, que, aunque cuenta con 49.865 docentes para el 2019, es el primer país en términos de investigación relacionada a la formación docente. Por otro lado, están **República Dominicana, Paraguay, Honduras, El Salvador, Panamá y Guatemala**, que evidencian una cantidad de docentes inferior a 100.000, y son los que, además, evidencian la mayor cantidad de brechas de información en la formación docente, indicando la necesidad de reforzar su producción documental.

²⁹ Para este valor se sumaron las últimas cifras disponibles para cada país entre 2018 y 2020, exceptuando Nicaragua para el cual no se encontró información reciente.



RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

Esta sección recopila las principales recomendaciones derivadas del MBE, que permiten identificar grandes líneas de investigación donde se requiere continuar indagando para generar un posicionamiento de la producción de evidencias e interés para la formulación de política pública. Se identificaron recomendaciones que destacan la necesidad de invertir recursos en aspectos orientados a las transformaciones continuas de largo plazo dirigidas a la construcción de una sociedad igualitaria y democrática, así como en aspectos dirigidos a la mejora en las condiciones laborales, infraestructura de las escuelas y democratización de la gestión educacional y escolar.

En esta sección se plantean tres tipos de recomendaciones, las primeras enfocadas a la formación previa al servicio docente, seguidas por aquellas relacionadas a la formación durante el servicio, y por último, recomendaciones particulares de cada país analizado.

FORMACIÓN PREVIA AL SERVICIO DOCENTE

Las reformas propuestas, enfocadas a mejorar el proceso de admisión y, por tanto, la calidad de los nuevos docentes se pueden agrupar en ocho grandes líneas de acción:

ADMISIÓN

Volver más atractiva la profesión docente

Una alternativa evidenciada en el estudio para atraer a los mejores es la generación de una estructura de remuneraciones donde los grandes saltos en los ingresos se producen en los primeros años, para reducirse en los siguientes. Luego de cuatro años en el primer tramo (denominado inicial), los docentes son evaluados; los instrumentos de evaluación son una prueba de conocimientos y un portafolio profesional. Un docente con resultados sobresalientes en la evaluación accede directamente al tercer tramo (avanzado); un docente con resultados satisfactorios accede al segundo tramo (temprano); y, por último, un docente con bajos resultados permanece en el primer tramo y debe ser reevaluado

en un plazo de dos años; y si desapruueba nuevamente, es desvinculado de la carrera (Elacqua et al, 2018).

Monitorear las competencias de los futuros docentes

Para mejorar la formación inicial de los futuros profesores se destaca la aplicación la **Evaluación Nacional Diagnóstica en Chile** para 2017, pues permitió identificar aspectos a mejorar que presentan los estudiantes de Pedagogía en Matemática próximos a egresar, en torno a sus conocimientos disciplinares y pedagógicos y en cómo éstos se encuentran relacionados con los años de acreditación de las carreras. A partir de los resultados, se proporciona evidencia empírica sobre el efecto de los años de acreditación en la formación inicial docente y también aporta información sobre habilidades que deben ser potenciadas en los itinerarios formativos (Rodríguez Alveal, Vásquez Ortiz, & Rojas Sateler, 2019).

Seleccionar a los mejores candidatos a la docencia y apoyar a los docentes nuevos

Para seleccionar a los mejores candidatos a la docencia y apoyar a los docentes nuevos se ha decidido que una vez los estudiantes de carreras de educación concluyen su formación inicial, los sistemas educativos deben identificar a los mejores candidatos para trabajar en escuelas públicas, que son aquellos con una mayor capacidad para promover el aprendizaje de los estudiantes. Varios sistemas educativos están incluyendo otras variables en sus procesos de selección —como, por ejemplo, el conocimiento disciplinario y pedagógico, el liderazgo y la capacidad didáctica—, que podrían relacionarse de manera más directa con la efectividad docente. En Chile se evidencia el programa **Beca arancel vocación de profesor** que, a través de un sistema de becas a los estudiantes destacados de pedagogía en el primer año, además de un apoyo en los primeros años de inserción laboral en un establecimiento educativo subvencionado, logran atraer y retener los mejores estudiantes para la docencia (Ramaciotti et al, 2020).

Estas propuestas tienen como objetivo final reformar la carrera docente, haciéndola más meritocrática, de modo que las promociones y oportunidades laborales estén más estrechamente vinculadas al desempeño del docente.

FORMACIÓN

Procesos de formación didácticos y pedagógicos

En cuanto a las líneas de acción en términos **didácticos**, es necesario que desde las escuelas formadoras de docentes se planteen situaciones que no se enfoquen únicamente en la reproducción de algoritmos o procedimientos rutinarios, sino que enriquezcan el conocimiento factual y potencien la comprensión de los conceptos a través de tareas desafiantes enfocadas en competencias.

La implementación de metodologías que propician la participación de los futuros docentes se considera fundamental para mejorar la comprensión de contenidos, el conocimiento disciplinar y generar mayores oportunidades de aprendizaje. Estrategias que relacionan la investigación-acción ayudan a los estudiantes a comprender las tensiones dinámicas e incluso contradictorias que se presentan entre la teoría, la investigación y la práctica. Distintos estudios señalan dentro de sus resultados más relevantes la influencia que ejercen los procesos de investigación y acción en el fortalecimiento de prácticas pedagógicas pertinentes articuladas al ámbito laboral. Uno de estos, el de formación del habitus **investigativo** realizado en México, a través de un proceso que consistió en retomar los pasos de la investigación reflexiva de la práctica, evidenció la necesidad de promover la capacidad de investigación como una competencia necesaria para la mejora de la práctica docente (Lozano Andrade & Echegaray Bernabé, 2011).

Competencias disciplinares

La formación inicial docente debe desarrollar en sus estudiantes diferentes capacidades, dentro de ellas unas **competencias disciplinares**. Para ello es necesario el diseño de recursos que permitan reconocer los obstáculos que los estudiantes presentan en la comprensión del conocimiento teórico y sobre todo proponer formas para superarlo. Por tanto, es necesario promover en los programas la construcción y comprensión de temas teóricos, mediante estrategias activas e innovadoras que faciliten la apropiación de los contenidos y posibiliten la superación de obstáculos. Los procesos disciplinares se pueden agrupar en tres grupos: el primero es el de conocimiento, luego los conceptuales y por último, los procedimentales.

■ **EL COMPONENTE PRÁCTICO ES UNA PARTE FUNDAMENTAL EN EL PROCESO FORMATIVO DE LOS FUTUROS DOCENTES, PUES ALLÍ LOS ESTUDIANTES ENFRENTAN LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DE UNA MANERA VIVENCIAL.**

Una correcta apropiación y comprensión de estos tres tipos de conocimientos aumenta la confianza sobre las propias capacidades del docente y contribuye a reflexionar sobre la eficacia de estrategias determinadas en un contexto específico; esto conduce a desarrollar en los futuros docentes una aptitud de innovación en estrategias que faciliten la comprensibilidad de temas propios de su materia de conocimiento. La evidencia sugiere que la aplicación del **Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares Pedagógicos** del Ministerio de Educación de Chile muestra una alta satisfacción de los egresados con la formación brindada por la universidad, especialmente en contenidos disciplinares y formación teórico-práctica (Soto Hernández & Díaz Larenas, 2018).

Apropiación de las tecnologías de la información y comunicación

El **uso de las TIC con fines pedagógicos** en el aula universitaria es una excelente oportunidad para preparar y configurar la formación de los estudiantes de educación para que les permita aplicar las TIC como herramientas epistémicas orientadas a generar aprendizajes en su futuro trabajo como docentes. Las dificultades evidenciadas para la correcta inclusión de las tecnologías en la formación inicial, como la carencia de lineamientos claros para la incorporación de las TIC en los procesos de aprendizaje, la falta de incentivos y la carencia de infraestructura tecnológica deben ser superadas por las instituciones, pues cada vez más los estudiantes manifiestan la necesidad de contar con asignaturas que les enseñen a incorporar de forma innovadora las TIC en su futura labor profesional.

Rincón-Ussa et al (2020) realizaron una investigación sobre **innovación educativa** en Colombia en la cual se implementaron varias estrategias de aprendizaje mediadas por diferentes herramientas tecnológicas. Se demostró que el uso de estas estrategias puede promover el desarrollo del aprendizaje colaborativo y cooperativo, fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo, e igualmente ofrece múltiples posibilidades para apalancar

el desarrollo de la capacidad de agenciamiento del aprendizaje en la educación inicial de los profesores de lenguas extranjeras. Otro ejemplo es el uso académico de las tecnologías mediante la implementación de vídeos digitales como apoyo al aprendizaje realizado en Chile por estudiantes de pedagogía, donde se evidenció un valor leve pero significativo de utilizar tecnologías digitales con fines académicos en favor de un mayor logro de mejores calificaciones en cinco de las catorce asignaturas que componen la formación matemática (Cerdeña, et al, 2017).

Práctica docente

El **componente práctico** es una parte fundamental en el proceso formativo de los futuros docentes, pues es la primera instancia en donde los estudiantes enfrentan la teoría y la práctica de una manera vivencial. Los estudios muestran una valoración muy positiva por parte de los estudiantes al sentir que este proceso les acerca a la realidad de las escuelas y sus demandas. De allí la importancia de comprender e investigar este proceso, que propicie una verdadera inducción a la realidad escolar. **Las prácticas pedagógicas** deben ser transversales o de intervención, donde los maestros en formación evidencien la transformación y contrasten la teoría con la práctica casi simultáneamente. Esto para que su formación responda más a la realidad, puedan repensar la educación y proponer alternativas de solución que serán a su vez motivo de análisis y reestructuración, porque las dinámicas educativas cambian de un contexto a otro con la incidencia de las transformaciones culturales e históricas.

ACOMPañAMIENTO ENTRE PARES

En este sentido, el **Programa de acompañamiento de docentes noveles** en su primera inserción laboral, de Argentina, evidenció que los novatos reconocen en su mayoría aspectos positivos vinculados con la posibilidad de reflexionar, escuchar, compartir con colegas, obtener consejos, sentir seguridad, etc. (Alliaud, 2014). Tanto el tratamiento de casos difíciles, como la resolución de problemas de conducta, el manejo del grupo y la organización de la actividad docente parecen ser los temas más urgentes que aún quedan pendientes. Es importante

señalar la necesidad de que las propuestas de formación inicial de los maestros incluyan estrategias que permitan el desarrollo de la experiencia de inserción al mundo laboral, potenciando la posición del futuro docente respecto a la profesión.

FORMACIÓN DURANTE EL SERVICIO DOCENTE

En lo correspondiente a la formación durante el servicio docente, priman las recomendaciones que resaltan los resultados de siete ejes temáticos en:

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS

Las prácticas innovadoras

Entre las recomendaciones referentes a **prácticas innovadoras** en la formación continua, se recomienda que el aprendizaje dentro de una comunidad de práctica esté acompañado de un proceso de participación social que enfatice la relación entre el conocimiento y las situaciones en las que se adquiere y utiliza. Todo esto, acompañado de la experiencia de un especialista que proporcione el andamiaje con el cual se ayude a los profesores a tomar el control de su aprendizaje sobre nuevos enfoques. Así mismo, **trabajar con colegas de confianza** crea un contexto significativo para que los profesores hagan explícitas las prácticas tácitas, amplíen su sentido de lo que es posible y aumenten su autoconciencia al exigirles que se pongan en el lugar de los demás.

Una mayor implicación de los profesores universitarios con los profesores de las escuelas en las que los estudiantes realizan su formación supervisada y la docencia inicial favorecería la planificación colectiva y el establecimiento de grupos de estudio sobre diversos temas. El **Programa Todos a Aprender (PTA)** implementado en Colombia busca el mejoramiento de la calidad del aprendizaje de los estudiantes de básica primaria de los establecimientos de menor desempeño mediante el acompañamiento de tutores. El programa ha generado un impacto positivo reduciendo el porcentaje de estudiantes que se encuentran en un desempeño bajo para las áreas de Inglés y Matemáticas en los grados tercero y quinto (Dueñas Herrera et al, 2018)

Las oportunidades de desarrollo profesional deben transcurrir dentro de un proceso de colaboración que es más eficaz cuando hay interacciones significativas entre los profesores. Este enfoque amplía significativamente las oportunidades de diálogo centrado en el aprendizaje profesional. Por otro lado, la colaboración con investigadores universitarios puede brindar oportunidades de tutoría para capacitar a los profesores como investigadores y mejorar sus prácticas pedagógicas. Estas prácticas demuestran el compromiso de buscar alternativas de formación y actualización, que genere los perfiles y competencias necesarias garantizando que los efectos de la formación sean duraderos.

La apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

En torno al **uso de las TIC** diferentes autores comentan que no basta con garantizar conectividad, infraestructura y capacitación a los docentes, sino que también es necesario generar un contexto que facilite la formación de vínculos de aprendizaje colectivo y el reconocimiento de las diferentes ventajas que pueden traer consigo las TIC. Para este fin es clave la generación de programas de formación adecuados que aseguren el mayor aprovechamiento de las TIC en los contextos educativos, en el conjunto de actores (responsables públicos, docentes, directivos/as y estudiantes. Cualquier proceso de cambio en las escuelas debe ser planificado e incluir procesos sociales y emocionales de los docentes.

En **México** se desarrolló un programa que buscaba usar **la robótica para mejorar el aprendizaje activo en Matemáticas**, sus resultados muestran un impacto muy favorable en la atención y motivación de los estudiantes y permiten establecer las condiciones a cumplir para lograr una relación efectiva entre el docente y la herramienta tecnológica, de modo que sea más probable obtener mejores resultados de aprendizaje en esa asignatura (Lopez-Caudana et al, 2020).

Al diseñar la implementación de procesos tecnológicos en las escuelas se debe considerar desde el inicio el involucramiento de los docentes, ya que son los principales agentes de la implementación. Dicho compromiso debe involucrar aspectos afectivos y actitudinales hacia la introducción de entornos tecnológicos en las escuelas. Estas reformas, junto con el dominio de las TIC en los

procesos pedagógicos, permiten la innovación educativa en espacios inclusivos. Si el docente desconoce los beneficios que ofrecen las herramientas tecnológicas, aun teniendo los recursos en el aula de clase, difícilmente va a lograr adaptar estos espacios educativos. Además, implementando una medición de los logros de trabajos y acciones concretas realizadas con la tecnología para la alfabetización digital de docentes y estudiantes, se puede lograr la integración de las TIC en el currículo.

Las mejoras en los marcos para la buena enseñanza

Se resaltan las recomendaciones que llaman a un cambio en la política educativa y de formación en donde se contemple el desarrollo de las competencias necesarias para el mejoramiento de los procesos educativos en las instituciones formadoras. Lo anterior con el objetivo de implementar políticas educativas y curriculares que permitan la autonomía de los docentes y las unidades educativas que promuevan los cambios que consideren planes locales estructurados con lineamientos nacionales e internacionales. De esta manera, se podrán brindar espacios de **reflexión pedagógica**, en donde los profesores tengan tiempo para observar, cuestionar, comprender e incorporar estrategias que permitan mejorar las prácticas de los docentes, permitiéndoles así decantar lo observado, pensar sobre esa experiencia, revisar su propia práctica a la luz de estos elementos y discutirlos con expertos. Estas oportunidades para experimentar entornos sensibles, participando en ellos desde el comienzo del proceso de calificación, les permitirá aprender a lidiar con una variedad de situaciones en la práctica.

Reformar la evaluación docente

Se recomienda realizar modificaciones estructurales a los **procesos de evaluación docente**, tendientes a intervenir en los procesos de evaluación de la calidad y pertinencia de las prácticas pedagógicas y didácticas, así como en la alineación de la oferta de desarrollo profesional de los docentes a los resultados obtenidos en las evaluaciones. La prueba Inicia en Chile permite identificar las carencias de los recién egresados de la educación superior, Rodríguez Garcés & Castillo Riquelme (2014) sugieren vincular el proceso de evaluación profesional como una práctica constante y pertinente a la labor pedagógica que realiza en la institución educativa. Esto, con el fin de llevar el control de los resultados y pertinencia para responder

a las realidades del contexto, a fin de mejorar la calidad en la educación. Además, se halló que la observación de aula con grabación en video es recomendado para la evaluación de la docencia, ya que posibilita que varios observadores altamente calificados puedan emitir un juicio evaluativo.

EDUCACIÓN TRANSVERSAL

Educación inclusiva

Cabe señalar la importancia de que las políticas de formación incentiven y aseguren que el rol ejercido por el beneficiario de la formación le permita hacer una real transferencia, tanto en organizaciones privadas, como en el caso de beneficiarios de políticas públicas de formación. En tiempos de **educación inclusiva** es fundamental que los docentes tengan oportunidades para ampliar su formación inicial, participando en cursos, charlas, formación pedagógica en sus escuelas y lectura individual o colectiva de artículos y libros que abordan la educación inclusiva. Así, la educación continua puede ampliar el conocimiento de estos docentes que buscan repensar sus prácticas pedagógicas para construir un proceso educativo verdaderamente inclusivo. Un estudio de caso de una iniciativa de **educación especial en las zonas rurales** de Honduras que buscaba proporcionar desarrollo profesional a quince maestros en servicio en ocho escuelas para impartir técnicas para trabajar con 56 estudiantes con discapacidades físicas y de aprendizaje evidenció resultados no solo en las prácticas pedagógicas inclusivas, sino también en la enseñanza de los otros estudiantes (Ketner Weissman, 2020).

Reflexión pedagógica

En la práctica docente es recomendable que se exponga a la diversidad, a través de trabajos de aula, trabajos de campo en contextos heterogéneos, proyectos o aprendizaje en servicio, para contar con insumos que favorezcan la reflexión y la toma de decisiones fundadas en el actuar. En Colombia encontramos la unión del programa **Competencia de prácticas inclusivas** con la ruta de **Competencias TIC para el desarrollo profesional docente**. Esta unión entre la inclusión de comunidades y la aplicación de las TIC se realizó para reconocer las necesidades de formación individual o colectiva y formular intervenciones apropiadas, además permitió identificar el nivel de competencia en el que se encontraban los docen-

tes en el desarrollo de habilidades para la competencia de prácticas inclusivas (Laiton Zarate et al, 2017). En este sentido, promover el diseño de la capacitación centrado en la experiencia y los saberes previos del profesional de la pedagogía constituye el punto de partida del nuevo aprendizaje. Así, se vuelve indispensable fortalecer en la articulación entre teoría y práctica en diversos niveles: la coherencia entre la propuesta formativa y la metodología ya mencionada, la incorporación de procesos de acompañamiento a la aplicación de lo aprendido en la capacitación, y el reconocimiento de la práctica pedagógica como lugar de creación y sistematización más allá de la aplicación teórica.

INCENTIVOS

Es recomendable implementar medidas de focalización en cuanto al establecimiento de **incentivos** con el objetivo de cerrar las brechas de maestros cualificados en las zonas más vulnerables. En México, **el programa nacional de incentivos a los maestros Carrera magistral** que busca atraer y retener docentes de alta calidad a través de la “promoción horizontal”, en la que los maestros de aula reciben bonificaciones salariales y promociones por su desempeño y persistencia en el aula. Dicho programa evidencia una distribución más equitativa entre docentes cualificados en las zonas de menor y mayor pobreza. Sin embargo, es importante resaltar que estos resultados también pueden derivarse no solo de la posibilidad de ascenso, sino también por los incentivos salariales generados (Luschei, 2013).

RECOMENDACIONES POR PAÍSES

Iniciativas como esta investigación, planteada por la red REDUCA y Fundación SURA, permiten identificar posibles sendas de investigación importantes para la región, y visibilizar aquellas brechas de información o heterogeneidad presente dentro del conjunto de países que conforman la red. Esta sección recopila las recomendaciones en torno a la producción documental evidenciada para cada país.

La principal recomendación surgida de esta investigación está relacionada con la rigurosidad en los métodos de evaluación de las políticas públicas, pues se evidenció que solo 266 de los 643 efectos encontrados pueden ser catalogados como positivos o negativos. Por otro lado, es importante que estas investigaciones se realicen no solo por parte de la sociedad civil, sino que se requiere un mayor grado de involucramiento del sector público en la evaluación de las políticas públicas implementadas, permitiendo contribuir a la focalización y revisión de experiencias similares para su posible aplicación en distintos territorios. Además, es preciso incrementar la investigación con evidencias sobre los efectos de la formación docente en la sociedad.

Surgen algunas temáticas claves para fortalecer en la región, como las intervenciones de rendición de cuentas, incentivos monetarios, evaluación docente, liderazgo y dirección docente, estudios posgraduales e incentivos profesionales, donde al menos ocho países no cuentan con información relacionada. Países como **Brasil, Chile y México**, que presentan información para todas las intervenciones planteadas, demuestran la falta de investigación que promueva la evidencia para las intervenciones de vinculación inicial, educación socioemocional, liderazgo y dirección docente.

Colombia y Argentina con la misma cantidad de intervenciones sin documentos presentan retos diferenciados. **Colombia** por un lado requiere incrementar la producción documental en la generación de estrategias para la evaluación docente y rendición de cuentas, mientras que **Argentina** debe generar espacios para incluir en la investigación empírica sobre formación docente en intervenciones como la educación inclusiva, rendición de cuentas e incentivos profesionales.

Perú, Uruguay y Ecuador, aunque con un número similar de intervenciones por fortalecer, 8, 7 y 6 respectivamente, presentan diferenciación en los retos presentes. **Perú** debe generar evidencia principalmente en el área de formación previa al servicio docente, pues no cuenta con información para ingreso a la calidad docente, calidad de las instituciones formadoras, procesos de formación

disciplinar y acompañamiento por mentores; mientras que formación durante el servicio, evaluación docente, estudios posgraduales, rendición de cuenta e incentivos monetarios son las áreas para fortalecer.

El caso de **Uruguay** se diferencia puesto que, la formación durante el servicio es la que presenta mayores brechas de información en educación socioemocional, liderazgo y dirección docente, acompañamiento entre pares, incentivos monetarios e incentivos profesionales. Y en formación previa al servicio docente no se encuentra información relacionada a procesos de formación pedagógica y acompañamiento por mentores. Por último, **Ecuador** deberá hacer énfasis en el ingreso a la carrera docente, la vinculación inicial de los docentes, evaluación docente, estudios posgraduales, rendición de cuentas e incentivos monetarios.

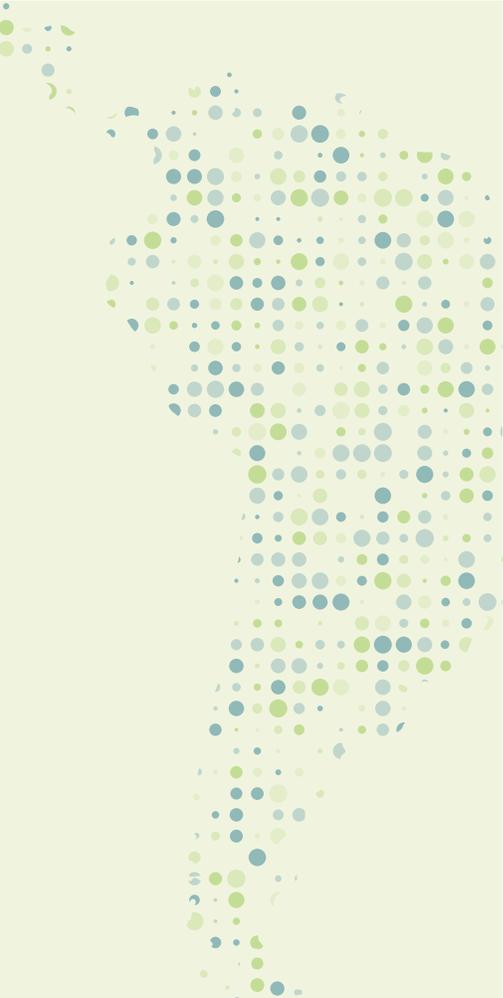
Panamá, Honduras y Nicaragua tienen 13, 13 y 12 intervenciones sin evidencia respectivamente. En **Panamá** los procesos de admisión de formación previa al servicio docente, como el ingreso a la carrera, la calidad del programa y la calidad de las instituciones formadoras son ejes cruciales para investigar; la vinculación inicial, educación socioemocional, educación inclusiva, liderazgo y dirección docente, evaluación docente, estudios posgraduales, la apropiación de las TIC y los incentivos generados a los docentes son las intervenciones que deben fortalecerse en la formación durante el servicio docente. **Honduras y Nicaragua** presentan similitudes en cuanto a las tendencias en investigación, ambos países deben fortalecer la evidencia en calidad de las instituciones de formación docente, procesos de formación pedagógica, procesos de formación didáctica, educación socioemocional, liderazgo y dirección docente, evaluación docente, estudios posgraduales, apropiación de las TIC, rendición de cuentas e incentivos monetarios. En **Honduras** no se encuentra evidencia en procesos de

formación disciplinar, acompañamiento por mentores y acompañamiento entre pares; y en **Nicaragua** no se evidencia investigaciones en ingreso a la carrera docente e incentivos profesionales.

En **República Dominicana** se evidencian retos en la producción documental para las intervenciones de formación previa al servicio docente como ingreso a la carrera docente, calidad de las instituciones formadoras, procesos de formación pedagógica, didáctica y disciplinar, mientras que para la formación durante el servicio se presentan en la educación socioemocional, educación inclusiva, liderazgo y dirección docente, evaluación docente, estudios posgraduales, apropiación de las TIC e incentivos a los docentes. En **El Salvador** se presentan en ingreso a la carrera docente, calidad del programa, procesos de formación disciplinar, acompañamiento por mentores, vinculación inicial, educación socioemocional, educación inclusiva, liderazgo y dirección docente, evaluación docente, estudios posgraduales, apropiación de las TIC e incentivos profesionales, de rendición de cuentas y monetarios.

Por último, **Paraguay** es el país de la muestra que presenta la mayor cantidad de brechas de información, y por tanto retos de investigación desagregados de la siguiente manera: en la formación previa al servicio docente en ingreso a la carrera docente, calidad del programa, calidad de las instituciones, procesos de formación didáctica, disciplinar o por competencias y en el acompañamiento por mentores o práctica docente. Mientras que para la formación durante el servicio se presentan en vinculación inicial, educación socioemocional, educación inclusiva, liderazgo y dirección docente, acompañamiento entre pares, evaluación docente, estudios posgraduales, apropiación de las TIC, rendición de cuentas, incentivos monetarios e incentivos profesionales.





RECOMENDACIONES

PARA MITIGAR LOS IMPACTOS POR EL COVID-19

La crisis generada por el COVID-19 ocasionó grandes cambios en la educación, la mayoría de los países decidieron suspender las clases presenciales en los diferentes niveles educativos y comenzaron a aplicar distintas medidas en pro de garantizar el derecho a la educación. De acuerdo con CEPAL y UNESCO (2020), el despliegue de las acciones de los países se enfocó en tres campos de acción: aprendizaje a distancia, apoyo y movilización del personal y las comunidades educativas, así como la atención de la salud y el bienestar integral de los estudiantes. En los tres campos los docentes han sido un actor fundamental para responder a las demandas de la crisis. Los ministerios de Educación y los docentes han asumido la necesidad de adoptar nuevos procesos formativos que respondan a las demandas emergentes de la educación. En este sentido, entre las recomendaciones propuestas (CEPAL-UNESCO, 2020; Arias, et al, 2020) los países deben:

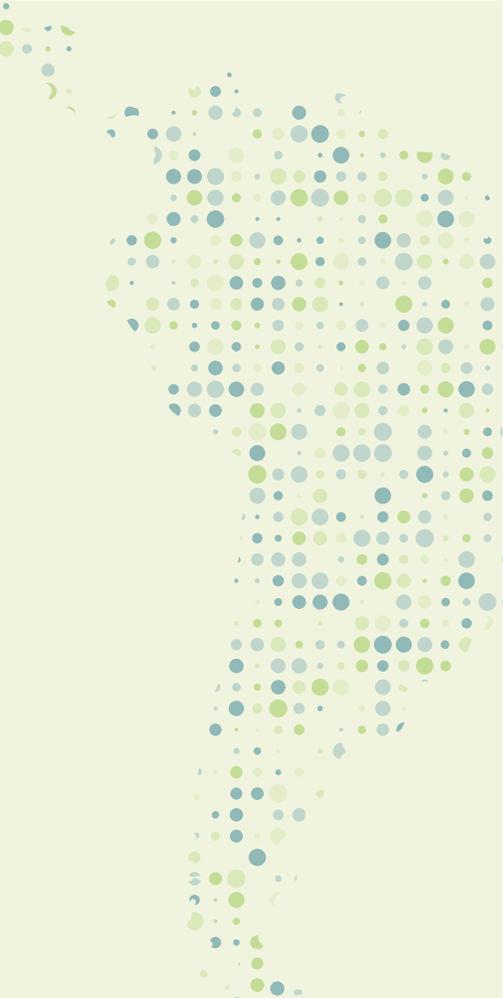
Capacitar y formar las habilidades del profesorado para el uso de recursos tecnológicos: Dado que los países han optado en su mayoría por el aprendizaje a distancia, la formación de competencias docentes para la utilización de las TIC se ha convertido en un tema trascendental. Las nuevas condiciones educativas exigen de los docentes conocimiento sobre herramientas tecnológicas con las cuales no estaban necesariamente familiarizados, por lo tanto los docentes requieren mejorar sus habilidades para lograr dar uso correcto y adecuado a las herramientas tecnológicas. Un ejemplo de ello son los programas Mi aula en línea y Me capacito del Ministerio de Educación de Ecuador (2020), que formaron y actualizaron a los docentes en el uso de plataformas web, como Microsoft Teams, para el desarrollo de las clases, así como en el empleo de distintos recursos y herramientas digitales. Otro ejemplo es el programa oficial La educación sigue, de El Salvador (2020), el cual contempló dentro de sus estrategias la formación de aproximadamente 29.000 docentes del sector público para el uso y creación de contenidos en Google Classroom.

Brindar orientación para búsqueda de respuestas pedagógicas: Los cuerpos directivos y docentes deben ser orientados en la búsqueda de soluciones pedagógicas contextualizadas y estrategias educativas que permitan la recuperación y continuidad del aprendizaje, entre ellas la priorización curricular y las estrategias de evaluación y acompañamiento.

Una estrategia que apunta a esta dimensión es Aprendo en casa, implementada por la Secretaría Pública de Educación de México, la cual desarrolló estrategias especiales para llegar a la población estudiantil, incluyendo zonas rurales y poblaciones indígenas; se capacitó a los docentes en la instrucción remota y se desarrollaron contenidos pedagógicos que respondieran a las necesidades del contexto; también se entregaron 300.000 materiales educativos impresos a los estudiantes más desfavorecidos para garantizar la continuidad del aprendizaje (Florencia & Zucchetti, 2020).

En Perú se desarrolló también un programa titulado Aprendo en casa. Entre otras acciones este programa proporcionó a los docentes y estudiantes una serie de recursos gratuitos relacionados con la comunicación, la gestión de clases, bibliotecas digitales, contenidos y aprendizaje en línea, entre otros. Igualmente, en el marco del programa se desarrollaron una serie de cursos docentes para el fomento y mejora de habilidades tecnológicas y estrategias pedagógicas (Munoz-Najar, 2020).

Proporcionar apoyo socioemocional y favorecer el desarrollo de competencias para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Las condiciones de la pandemia han dado lugar a un desgaste emocional, en estudiantes, familias y docentes. En este contexto el aprendizaje socioemocional se convierte en una herramienta fundamental para mitigar los efectos nocivos generados por la pandemia y dar continuidad a los procesos educativos. Es necesario que los gobiernos destinen recursos exclusivos para atender esta dimensión. Un ejemplo de ello es el programa Aprendo en casa y en clase, del Ministerio de Educación de Guatemala (2020), que cuenta con un blog educativo de consejos, información y orientación sobre el apoyo psicosocial necesario para afrontar distintas circunstancias producto de la pandemia. En Perú la estrategia Te escucho, docente es un portal diseñado para brindar ayuda socioemocional y promover el cuidado de la salud física en los docentes; cuenta con recursos de tipo informativo, reflexivo, consejos y orientaciones que abordan temáticas personales y profesionales (Ministerio de Educación de Perú, 2020).



REFERENCIAS

- Agostinelli, F., Avitabile, C., Bobba, M. & Sanchez, A. (2018). *The short-term effects of the Mobile Pedagogical Tutors: Evidence from a Randomized Control Trial in rural Mexico*. Banco Mundial.
- Albornoz, F., Anauati, M.V., Furman, M., Luzuriaga, M., Podesta, M.E. & Taylor, I. (2019). Training to Teach Science: Experimental Evidence from Argentina. *The World Bank Economic Review*, Vol 34 No 2 pp 393–417.
- Alliaud, A. (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, vol 19 No. 56.
- Altagracia López, C.M. (2021). La inducción a la enseñanza en la República Dominicana: el Programa Nacional de Inducción. *Ciencia y Educación*, Vol. 5, No. 2.
- Aparecida - Alferes, M. & Mainardes, J. (2012). Educación Continua de Profesores de Alfabetización: una evaluación del Programa Pro-Letramiento. *Meta: Avaliação*, Vol 4, No 10.
- Arcas, P.H. (2017). La formación docente inicial y continua en Brasil. Informe final. Recuperado de: <https://silo.tips/download/la-formacion-docente-inicial-y-continua-en-brasil-informe-final-paulo-henrique-a>
- Arias Ortiz, E., Hincapié, D & Paredes, D. (2020). *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-para-la-vida-El-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes.pdf>
- Arias Ortiz, E., Rieble-Aubourg, S., Álvarez Marinelli, H., Rivera, M. C., Viteri, A., López, Á., Scannone, R. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ávalos, B. (2008). *La formación docente en Chile. Avances, nudos críticos y proyecciones*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/school/44687222.pdf>

- Badilla Quintana, M.G. & Meza Fernández, S. (2015). A pedagogical model to develop teaching skills. The collaborative learning experience in the Immersive Virtual World TYMMI. *Computers in Human Behavior*, Vol 51 pp 594–603.
- Banco de Desarrollo de América Latina. (2020). *Dos guías de estudio para mejorar la infraestructura educativa en América Latina*. Recuperado de <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2020/10/caf-presenta-dos-guias-de-estudio-para-mejorar-la-infraestructura-educativa-en-america-latina/>
- Banco Interamericano de Desarrollo & UNESCO. (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Suficiencia-equidad-y-efectividad-de-la-infraestructura-escolar-en-Am%C3%A9rica-Latina-seg%C3%BAAn-el-TERCE.pdf>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. Documentos de discusión IDB-DP-00768. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Banco Mundial & Banco Interamericano de Desarrollo. (2018). *Learning to realize education's promise*. Washington, DC.
- Banco Mundial. (2013). *Estado del arte de la profesión docente en Paraguay: ideas inspiradoras para la elaboración de políticas educativas*. Banco Mundial Paraguay. Asunción, Paraguay.
- Banco Mundial. (2018). *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación: Panorama general*. http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el_Desarrollo-Mundial-2018.pdf
- Banco Mundial. (2021). *Gasto público en educación como porcentaje del PIB*. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?view=chart>
- Barker, B. (2001). Do Leaders Matter?. *Educational Review*, 53, pp 65 – 76.
- Barrera- Osorio, F, García, S., Rodríguez, C., Sánchez, F. & Arbeláez, M. (2018). Concentrating efforts on low-performing schools: Impact estimates from a quasi-experimental design. *Economics of Education Review*. Vol 66, pp 73-91.
- Bruns, B. & Luque, J. (2014). *Docentes excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial. Washington, DC.
- Bruns, B. & Luque, J. (2015). *Great teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Banco Mundial. Washington, DC
- Bruns, B., Costa, L. & Cunha, N. (2017). *Through the Looking Glass: Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?* Banco Mundial.
- Cáceres-Mesa, M. (s.f). La formación pedagógica de los profesores universitarios: Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/475Caceres.pdf>
- Café-Mendes, C.C., Righi, L.L., Nunes, M. T. & Abdulkader, F. (2016). Winter course in physiology: a successful example of continuing education for secondary school teachers in Brazil. *Advances in Physiology Education*, Vol 40, No 4, pp 491-498.
- Castillo-Miranda, S. R., Castro, G.W. & C. Hidalgo-Standen. (2017). La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de profesores de educación rural. *Educación y Educadores*, 20(3), pp 364-381. DOI: 10.5294/edu.2017.20.3.2
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*.
- Cerda, C., Huete-Nahuel, J., Molina-Sandoval, D., Ruminot-Martel, E., & Saiz, J. L. (2017). Uso de tecnologías digitales y logro académico en estudiantes de pedagogía chilenos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol 43 (3), pp 119-133.

- Consejo Nacional de Educación. (2019). Plan estratégico del sector educación 2018 - 2030. Recuperado de: https://transparencia.se.gov.hk/media/documents/planeacion/planes/PESE_2018-2030_Aprobado_CNE_11_abril_2019_02.pdf
- Dee, T. & Wyckoff, J. (2013). Incentives, selection, and teacher performance: evidence from impact. National Bureau of Economic Research.
- Delkamiller, J., Swain, K.D., Ritzman, M.J. & Leader-Janssen, E.M. (2016). Evaluating a Special Education Training Programme in Nicaragua. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol 63 No 3 pp 322-333.
- Demellenne, D., Díaz, J.J., Elias, R., Giménez, L., Goetz, K., Machado, A., Misiego, P., Molinier, L., Ortiz, L. & Perazzo, I. (2014). *La educación en su entorno: Sistema educativo y políticas públicas en Paraguay*. CADEP. Asunción, Paraguay. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/cadep/20160714114128/9.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación (2019). *Guía metodológica para la construcción de Mapas de Brechas de Evidencia*. Bogotá D.C.
- Departamento Nacional de Planeación (2018). *Guía metodológica para la construcción de Mapas de Brechas de Evidencia*. Recuperado de: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/2_Guia_metodologica_para_la_construccion_de_Mapas_de_Evidencia.pdf
- Donoso, S. (2004). Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. Recuperado de: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/Reforma_Educativa_El_Neoliberalismo_En_Crisis_Donoso.pdf
- Dueñas, X., Escobar, A.B., Godoy, S. & Duarte, J.L. (2018). Coaching a docentes y rendimiento académico: PTA en Colombia.
- Duflo, E., Rema H. & Stephen P. R. (2012). Incentives Work: Getting Teachers to Come to School. *American Economic Review* 102 (4), 1241–78.
- EDUCA & Thedialogue. (2018). *El estado de las Políticas Públicas Docentes en República Dominicana 2018*.
- Educar Plus. (2021). Plan Decenal de Educación 2016 – 2025: MinEduc y Red de Maestros. Página web. <https://educarplus.com/2017/10/plan-decenal-de-educacion-2016-2025-mineduc-y-red-de-maestros.html>.
- Eicher, V., Staerklé C. & Clémence. A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of Adolescence*, 37 (7), pp 1021–1030. DOI: 10.1016/j.adolescence.2014.07.007
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. & Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D.C.
- Feldfeber, M. (2020). Las Políticas Docentes en Argentina a Partir del Cambio de Siglo: Del Desarrollo Profesional al Docente "Global". *Sisyphus — Journal of Education*, 8 (1), pp 79-102. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=575764328005>
- Florencia, M., & Zucchetti, A. (2020). *Mexico: Aprende en Casa (Learning at home)*. World Bank Documents. Recuperado de: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/773341594143472118/pdf/Mexico-Aprende-en-Casa-Learning-at-Home.pdf>
- Fundación SURA & REDUCA. (2018). *Aprender es más: Hacer realidad el derecho a la educación en América Latina*. Bogotá, D.C.
- Ganimian, A.J. & Murnane, R.J. (2016). Improving Education in Developing Countries: Lessons from Rigorous Impact Evaluations. *Review of Educational Research*, Vol. 86, No. 3, pp 719–755.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. & Saavedra, J.E. (2014). *Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir. Bogotá, D.C.

- García, C. & Arancibia, V. (2007). Pasantías PENTA UC: Una propuesta innovadora de desarrollo profesional docente. *PSYKHE*, Vol.16, N° 1 pp 135-147.
- UNESCO (2019). *La formación docente en servicio en el Perú. Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias*. Perú. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6808/La%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20servicio%20en%20el%20Per%C3%BA%20proceso%20de%20dise%C3%B1o%20de%20pol%C3%ADticas%20y%20generaci%C3%B3n%20de%20evidencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gibbs, B. & Heaton, T. (2014). Dropout from primary to secondary school in Mexico: A life course perspective. *International Journal of Educational Development*, 36 (1), 63-71. DOI:10.1016/j.ijedudev.2013.11.005
- Gobierno de Argentina. (2021). Aprender. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender>
- Gobierno de Argentina. (2021a). Enseñar. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/ensenar>
- Gómez-Duque, M.P. & Lopera-Vásquez, A.A. (2019). Una mirada a la condición de extraedad escolar dentro de la jornada regular en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la ciudad de Medellín. Tesis de grado. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3872/Lopera_Astrid_Albany_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gómez Zermeño, M.G. (2009). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol.12, No.1.
- González, F., González, M., & Macari, A. (2013). Evolución de las profesiones docentes en Uruguay: Desafíos para la próxima década. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-profesiones-docentes.pdf>
- Guzmán, S. & Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México. *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 8, No.2, pp 1-17.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review: Papers & Proceedings*, 100, 267–271.
- Harker, A., Herrera, J.D., García, S. & Escallón, E. (2018). Evaluación de impacto del programa Rectores Líderes Transformadores. Universidad de los Andes, Bogotá D.C.
- IESALC. (2020). *Transformaciones sociales en América Latina. Un escenario de compromisos y desafíos para la educación superior*. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/232/212>
- INEE. (2018). *Prácticas innovadoras: Experiencias para documentar y compartir*. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/documento_PI.pdf
- INFOCAM. (2021). Historia. Página web. <http://www.inafocam.edu.do/index.php/sobre-nosotros/historia>
- INFoD. (2020). Informe de gestión 2020: un recorrido en política de Formación Docente. Recuperado de: <https://infod.educacion.gob.ar/wp-content/uploads/2020/12/2020-Informe-INFOD.pdf>
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2021). Marco histórico. Página web. <https://infod.edu.sv/marco-historico/>
- International Bureau of Education. (2021). Glossary of Curriculum Terminology. Página web. <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology>

- ISFODOSU. (2021). ¿Quiénes somos? Página web. <http://www.isfodosu.edu.do/index.php/home/quienes-somos>
- Isooré, M. (2010). Evaluación docente prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura. PREAL.
- Jáspez, J.F. & Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Education policy analysis archives*.
- Jiménez, A. (2019). Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018.
- Jiménez Becerra, A. (2019). Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 23 (23), pp 75-117. DOI: 10.22267/rhec.192323.63. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/5039/6537>
- Ketner, A. (2020). Striving to include the excluded: a case study of a special education initiative in rural Honduras. *FIRE: Forum for International Research in Education*, Vol. 6, No 1, pp 64-84.
- Laiton, E.V, Gómez, S.E, Sarmiento, R.E. & Mejía, C. (2017). Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, Vol.13 No 2, pp 82-95.
- Learning Portal UNESCO. (2021). Tiempo lectivo y gestión del aula. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/improve-learning/escuelas-y-aulas/tiempo-lectivo-y-gestion-del-aula>
- Learning Portal UNESCO. (2021a). Liderazgo de escuelas. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/improve-learning/escuelas-y-aulas/liderazgo-de-escuelas>
- Learning Portal UNESCO. (2021b). Una pedagogía eficaz y adecuada. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/improve-learning/docentes-y-pedagogia/una-pedagogia-eficaz-y-adecuada>
- Learning Portal UNESCO. (2021c). Liderazgo de escuelas. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/improve-learning/escuelas-y-aulas/liderazgo-de-escuelas>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), pp 27-42.
- Lopez-Caudana, E., Ramirez-Montoya, M.S., Martínez-Pérez, S. & Rodríguez-Abitia, G. (2020). Using Robotics to Enhance Active Learning in Mathematics: A Multi-Scenario Study. DOI: 10.3390/math8122163
- López, O. H., & Cortez, J. E. (2016). Las Escuelas Normales en Guatemala: Origen y desarrollo, crisis y situación actual. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v18n26/v18n26a04.pdf>
- Lozano, I. & Echegaray, J. (2011). Vacíos en la formación inicial de docentes en México. Programa para fomentar el habitus investigativo. *Revista Actualidades Investigativas*, Vol 11, No 3, pp 1-24.
- Luschei, T.F. (2013). Teacher Reforms Around the World: Implementations and Outcomes. *International Perspectives on Education and Society*, Vol. 19.
- McKinsey. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar su objetivo. Informe. McKinsey & Company.
- MEDUCA & PNUD. (2017). *Compromiso nacional por la educación*. Panamá.
- MEDUCA. (2019). *Plan estratégico de educación: de políticas educativas a la acción 2019-2014*. Recuperado de: <https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/Plan-Estrategico-Educacion-MEDUCA-2019-UV.pdf>
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2020). #Aprendo en casa y en clase. Recuperado de: <https://aprendoencasayenclase.mineduc.gob.gt/>

- Ministerio de Educación de Perú (2020). Te escucho, docente. Recuperado de: <https://sites.minedu.gob.pe/teescuchodocente/>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2020). Plan Educativo: Aprendamos juntos en casa. Quito. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/Plan-Educativo-Aprendamos-Juntos-en-Casa.pdf>
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2020). La Educación Sigue. Continúa aprendiendo. Recuperado de: <https://www.mined.gob.sv/continuidadeducativa/index.html>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (s.f). LIDERAZGO ESCOLAR: Reconociendo los tipos de liderazgo.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2015). Formación Docente para la Calidad Educativa. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Docente-para-la-Calidad-Educativa/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2016). Sistema Colombiano de Formación de Educadores. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Sistema-Colombiano-de-Formacion-de-Educadores/>
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2021). Comisión técnica bi-ministerial para políticas de formación docente integral, de calidad y equidad.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2013). Diseño Curricular Profesorado de Educación Escolar Básica Primero y Segundo Ciclos. Paraguay.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2021 a). Novedades en el marco de la Nueva Formación Docente en Paraguay. Recuperado de: <https://www.mec.edu.py/index.php/es/formacion-profesional-del-educador>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2021 b). Otro de los desafíos es la actualización permanente de los docentes. Recuperado de: <https://www.mec.gov.py/cms/?ref=295276-otro-de-los-desafios-es-la-actualizacion-permanente-de-los-docentes>
- Ministerio de Educación. (2021). Formación Docente. Recuperado de: <https://www.mined.gob.ni/formacion/>
- Mount-Cors, M.F. & Honeyman, C. (2016). Increasing parental involvement in learning. Blog. Learning Portal UNESCO. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/blog/increasing-parental-involvement-in-learning>
- Munoz-Najar, A. (2020). Peru: Aprendo en Casa (I Learn at Home). World Bank Document. Recuperado de: <https://oecd-today.com/wp-content/uploads/2020/09/Peru-Aprendo-en-Casa.pdf>
- Observatorio PNE. (2021). O Plano Nacional de Educação. Página web. <https://www.observatoriodopne.org.br/plano/>
- OCDE. (2008). Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41428055.pdf>
- OCDE. (2018). Políticas docentes efectivas: conclusiones del informe PISA. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/Politicas-docentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>
- OCDE. (2020). Respuestas educativas a COVID-19: Adoptar el aprendizaje digital y la colaboración en línea. Página web. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/respuestas-educativas-a-covid-19-adoptar-el-aprendizaje-digital-y-la-colaboracion-en-linea-e6907480>
- OCDE. (2021). Graduation rates. Página web. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_GRAD_ENTR_RATES
- OECD. (2012). Transferable Skills Training for Researchers Supporting Career Development and Research. OCDE publishing. Página web. https://read.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/transferable-skills-training-for-researchers_9789264179721-en#page22

- OECD. (2013). *Teachers for the 21st Century. Using evaluation to improve teaching*. París: OEC.
- ONU. (2002). *Manual sobre programas de prevención del uso indebido de drogas con participación de los jóvenes. Una guía de desarrollo y perfeccionamiento*. New York, Oficina de las Naciones Unidas de Fiscalización de Drogas y Prevención del Delito de Viena.
- ONU. (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Recuperado de: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- OREALC/UNESCO (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Chile.
- OREALC/UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2017). En el Día Mundial de los Docentes, la ONU reclama mejor formación y salarios para el profesorado. Página web. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2017/10/en-el-dia-mundial-de-los-docentes-la-onu-reclama-mejor-formacion-y-salarios-para-el-profesorado/>
- Organización Panamericana de la Salud & Organización Mundial de la Salud. (2016). *La prevención de la violencia juvenil: panorama general de la evidencia*. Washington D.C.
- Pacheco, R. B., & Picardo, O. (2012). *La formación de docentes en El Salvador: Retos, problemas, posibilidades*. Recuperado de: <https://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/8311/1/La%20formaci%C3%B3n%20de%20docentes%20en%20El%20Salvador%20retos%2C%20problemas%2C%20posibilidades.pdf>
- Paredes, D, Viteri, A. & Zoido, P. (2019). TALIS 2018: ¿Están preparados los docentes para enseñar en el siglo 21? BID. Recuperado de: https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota_CIMA_18_TALIS_2018_Est%C3%A1n_preparados_los_docentes_para_ense%C3%B1ar_en_el_siglo_21_es.pdf
- Pedraja-Rejas, L.M., Araneda, C.A., Rodríguez-Ponce, E.R. & Rodríguez-Ponce, J.J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: Evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, vol 5, No 4. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062012000400003
- Piza, C., Zwager, A., Ruzzante, M., Dantas, R. & Loureiro, A. (2020). *Supporting Teacher Autonomy to Improve Education Outcomes: Experimental Evidence from Brazil*. Banco Mundial, Washington D.C.
- PNUD. (2021). Objetivo 4: Educación de calidad. Recuperado de: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>
- Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, G. & Valenzuela, J.P. (2018). *OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018*. OECD Publishing, Paris, DOI: [10.1787/9789264303751-en](https://doi.org/10.1787/9789264303751-en)
- Ramaciotti, L., Ansoleaga, A. & Valdebenito, M.J. (2020). Programa beca arancel: vocación de profesor. Ministerio de Educación de Argentina.
- Rincón-Ussa, L.J., Fandiño-Parra, Y.J. & Cortés-Ibañez, A.M. (2020). Educational Innovation through ICT-Mediated Learning Strategies in the Initial Teacher Education of English Language Teachers. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 21, 91-117. DOI: [10.26817/16925777.831](https://doi.org/10.26817/16925777.831)
- Rodríguez, F., Vásquez, C. & Rojas, F. (2019). Formación inicial docente en profesores de Matemática: una mirada desde la evaluación nacional diagnóstica. *Estudios pedagógicos*, Vol. 45, No 2, pp 141-153.

- Rodríguez, C. & Castillo, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Rev. Actualidades Investigativas Educación*, vol.14, No 2, pp 73-399.
- Rodríguez, J.S., Leyva, J. & Hopkins, A. (2018). El efecto del programa acompañamiento pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú. Departamento de Economía, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rolla, A., Westh, A.S., Montalva, V.A. & Samaniego, J. (2019). Recomendaciones para el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) del Ministerio de Educación de Ecuador. Banco Interamericano de Desarrollo. Nota Técnica 1642.
- Salinas Mulder, S. (2014). Vivencias y relatos sobre el embarazo en adolescentes. UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/informes/vivencias-y-relatos-sobre-el-embarazo-en-adolescentes>
- Sánchez, J. (2018). Hacia un nuevo paradigma en la formación de docentes. ISFODOSU, República Dominicana.
- Sarasvati. (2014). Niños a la escuela y no a la guerra. La educación para la paz como estrategia para la prevención del reclutamiento infantil. Caso de análisis: San Juan Nepomuceno, Montes de María (2003-2014). Recuperado de: https://www.uosario.edu.co/Home/Principal/noticias/Documentos/Resena_Articulo_LinaPerea.pdf
- SITEAL. (2019). Marco para la buena enseñanza de educación parvularia. Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6460.pdf
- Soto, V. & Diaz, C.H. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. *Prax. Saber* 2018, Vol.9, No 20 pp 191-216.
- Strawhun, J., Olson, A., Kane, L. & Peterson, R.L. (2014). Parent & Family Involvement. Recuperado de: https://k12engagement.unl.edu/strategy-briefs/Parent%20%26%20Family%20Involvement%2011-15-14_0.pdf.
- Stronge, J.H. & Hindman, J.L. (2006). Teacher quality index. ASCD. <http://www.ascd.org/publications/books/105001/chapters/Teacher-Quality-and-Teacher-Selection.aspx>
- Trujillo, A., Trujillo-Herrera, P.E. & Trujillo-Herrera, W.K. (2020). Satisfacción laboral y desempeño de los docentes universitarios.
- Ulloa, J. & Gajardo, J. (2016). Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente. Nota Técnica N°7, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Universidad de Concepción, Chile.
- UNADE. (2021). *¿Cuál es la diferencia entre postgrado y maestría?* Página web. <https://unade.edu.mx/cual-es-la-diferencia-entre-postgrado-y-maestria/>
- UNESCO (2012). Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2012 – Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación.
- UNESCO. (1993). A Sense of belonging: guidelines for values for the humanistic and international dimension of education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098671>
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon: Educación 2030. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTI-MEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf
- UNESCO. (2017). Rendir cuentas en el ámbito de la educación. Página web. <https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/rendir-cuentas-en-el-ambito-de-la-educacion/>
- UNESCO. (2018). Qué determina un buen desempeño docente. Blog. <https://es.unesco.org/news/que-determina-buen-desempeno-docente>

- UNESCO. (2018a). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social. Página web. <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- UNESCO. (2019). La Formación Docente en Servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias. Perú. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6808/La%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20servicio%20en%20el%20Per%C3%BA%20proceso%20de%20dise%C3%B1o%20de%20pol%C3%ADticas%20y%20generaci%C3%B3n%20de%20evidencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNESCO. (2020). Docentes. Página web. <https://es.unesco.org/themes/docentes>
- UNESCO. (2020a). Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis. Informe. <http://otrasvozeseneducacion.org/archivos/361795>
- UNESCO. (2020b). La formación técnica como respuesta bisagra para reducir la potencial deserción causada por el coronavirus. Recuperado de: https://es.unesco.org/sites/default/files/informe_formacion_tecnica_y_desercion_horizontes.pdf
- UNESCO. (2020c). Docentes socioemocionalmente competentes para la educación de hoy. Webinar. <https://es.unesco.org/news/docentes-socioemocionalmente-competentes-educacion-hoy-webinar>
- UNESCO. (2020d). Qué necesita saber acerca de la violencia y el acoso escolar. Artículo. <https://es.unesco.org/news/que-necesita-saber-acerca-violencia-y-acoso-escolar>
- UNESCO. (2020e). Docentes socioemocionalmente competentes para la educación de hoy. Webinar. <https://es.unesco.org/news/docentes-socioemocionalmente-competentes-educacion-hoy-webinar>
- UNESCO. (2020f). What have we learnt: Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID 19. Recuperado de: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/national-education-responses-to-covid-19-web-final_en_0.pdf
- UNESCO. (2021). Glossary. Página web. <http://uis.unesco.org/en/glossary>
- UNESCO. (2021a). Tesoro de la UNESCO. Página web. <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/page/concept1005>
- UNESCO. (2021b). Inclusion in education. Página web. <https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education>
- UNESCO. (2021c). Educación para la salud y el bienestar. Página web. <https://es.unesco.org/themes/educacion-salud-y-bienestar>
- UNESCO. (2021d). Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC. Página web. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/marco-competencias-docentes>
- UNICEF. (2020). Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe. Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0.pdf
- UNICEF. (2021). coalición para acabar con la utilización de niños soldados. UNICEF Informes e investigaciones. https://www.unicef.org/spanish/protection/57929_58007.html.
- UNICEF. (s.f). ¿Cómo se protegen las trayectorias? <https://www.unicef.org/colombia/media/5901/file/Cartilla%201%20Parte%20>
- Universidad Centroamericana UCA, Instituto de Educación de la UCA, IDEUCA. (2014). Observatorio de Calidad de la Formación Docente en Nicaragua. Informe de Línea de Base. Recuperado de: http://repositorio.uca.edu.ni/1049/1/observatorio_de_la_calidad_de_la_educaci%C3%B3n_docente_en_nicaragua_2014.pdf

- Vaillant, D. & Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de la UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. Recuperado de: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>
- Vaillant, D. & Rossel, C. (2006). Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión. [http://lst-iiiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=025678/\(100\)](http://lst-iiiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=025678/(100)).
- Velásquez, Y. M., Quiceno, E.M. & Tamayo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Rev. Actual. Investig. Educ*, Vol.16, No 3, pp.331-366. DOI: 10.15517/aie.v16i3.26113.
- Vezub, L. (s.f). Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países. Learning Portal UNESCO. Recuperado de: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>
- Waterford. (2018). How Parent Involvement Leads to Student Success. Blog. <https://www.waterford.org/education/how-parent-involvement-leads-to-student-success/>
- Weissman, A.K. (2020). Striving to Include the Excluded: A Case Study of a Special Education Initiative in Rural Honduras. *FIRE: Forum for International Research in Education*, Vol 6, No 1 p64-84.
- Zacarias, I. G. (2018). La evaluación de la formación docente inicial en Argentina: la experiencia innovadora del dispositivo ENSEÑAR. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol 77 No 1 pp 141-152. DOI: 10.35362/rie7713078

ANEXOS

DOCUMENTOS INCLUIDOS EN EL MBE

Para consultar las referencias de los documentos utilizados en el mapa, escanee el siguiente código QR o ingrese a la página www.mbeformaciondocente.com



