



Caracterización de los docentes latinoamericanos

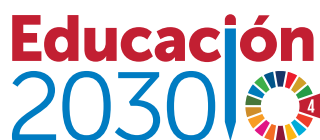
Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)

La UNESCO: líder mundial en educación

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

La Agenda Mundial de Educación 2030

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



Publicado en 2024 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la UNESCO Santiago, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile.

© UNESCO 2024



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

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

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

Fotografía de cubierta: Shutterstock / Jeshua de la Vega

Corrección, edición, diseño y maquetación: Fértil Provincia SpA (tipografica.io)

Presentación

La Agenda de Educación 2030 reconoce la importancia de contar con docentes calificados para el desarrollo de los aprendizajes, competencias y bienestar de los niños y niñas de América Latina y el Caribe y para avanzar en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4). Por ello, se plantea dentro de sus metas hacia el 2030 aumentar sustancialmente el número de docentes calificados en los sistemas educativos. La definición de «docente calificado» se refiere a un o una profesional con la formación, los conocimientos, las habilidades y la autonomía para impartir clases con interacciones de calidad.

Un requisito para el diseño de políticas certeras para enfrentar este desafío es contar con información de buena calidad sobre las y los docentes que están frente a las aulas actualmente en la región y sobre los factores y las motivaciones que inciden en quienes ingresan y se mantienen en la profesión. No obstante, como ha quedado evidenciado en distintos análisis, todavía hace falta mucha información y datos concretos sobre los docentes y la profesión en América Latina.

Los datos recolectados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) mediante el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), que presentamos en este reporte son, por tanto, un aporte en esta materia. En particular, el estudio Caracterización de los docentes latinoamericanos brinda información sobre quiénes son los y las docentes de tercero y sexto grado de 16 países de la región, incluyendo sus características sociodemográficas, formación, las características de su contexto, sus condiciones laborales y los niveles de satisfacción y percepción de autoeficacia. De manera exploratoria también presenta algunas correlaciones entre las características y percepciones docentes con el logro de los estudiantes. El reporte concluye con una serie de recomendaciones de política pública que se alimentan de los principales resultados.

Esta publicación se condice con y aporta al desarrollo de la Estrategia Regional Docente 2023-2030 de la UNESCO Santiago, que pretende ser un marco de orientación para la política pública consensuado con los países y con diversos actores en esta materia. Esta estrategia propondrá posibles caminos de acción priorizando aquellas áreas de mayor urgencia a partir de un diagnóstico acabado de la política docente en la región.

Esperamos que este trabajo sea un aporte para las agendas nacionales y regionales y contribuya a los esfuerzos que se realizan desde todos los países para fortalecer la profesión docente y junto con ello, mejorar la calidad de la educación de América Latina y el Caribe.

Esther Kuisch Laroche

Directora
UNESCO Santiago,
Oficina Regional para América Latina y el Caribe

Agradecimientos

La publicación *Caracterización de los docentes latinoamericanos* es una iniciativa del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), bajo el liderazgo de Claudia Uribe, directora de la entonces Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), hoy Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Este documento fue elaborado por el Centro de Medición MIDE UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile, gracias al trabajo de los investigadores Jorge Manzi, Lorena Meckes, Diego Carrasco, Martín Bascopé, María Rosa García y Felipe Ulloa.

Agradecemos los comentarios y revisiones de Carlos Vargas (jefe de la Sección de Desarrollo Docente de la UNESCO en París); Zelmira May, especialista de educación en la UNESCO Montevideo Emilia Soto Echeverri y Meritxell Fernández (oficiales asociadas de proyecto de la Teacher Task Force-en la sede de la UNESCO en París). Esta iniciativa se llevó a cabo con la coordinación técnica del LLECE: Carlos Henríquez Calderón, coordinador general; Francisco Gatica y Álvaro Otaegui, especialistas, y Álvaro Romero, consultor. Contó con los valiosos aportes de Ximena Rubio (asistente del programa de educación de la UNESCO en París) y Carolina Jerez Henríquez.

El documento se realizó en el marco del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), el cual es producto del trabajo de 16 países que conforman el LLECE. Damos las gracias por la retroalimentación y constantes aportes de los coordinadores nacionales y contrapartes de los países que participaron en este estudio: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Además, agradecemos el compromiso del Centro de Medición Mide UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile, así como el aporte de sus conocimientos y capacidades para generar información que contribuye en mejorar las oportunidades de bienestar y aprendizaje de los niños y niñas de América Latina y el Caribe.

Índice

Capítulo 1. Introducción	11
Capítulo 2. Consideraciones metodológicas para la lectura del informe	13
Capítulo 3. Contexto de las escuelas en los países de la región	15
Nivel socioeconómico de las familias	15
Ruralidad	16
Capítulo 4. Caracterización sociodemográfica de las y los docentes de primaria	19
Sexo de los docentes	19
Edad de los docentes	20
Capítulo 5. Antecedentes profesionales y contractuales de los docentes	25
Años de experiencia como docente	25
Antigüedad en la escuela	25
Situación contractual de los docentes	29
Número de escuelas en que trabajan los docentes	32
Capítulo 6. Formación inicial y continua	35
Título, duración y modalidad de las carreras	35
Oportunidades de aprendizaje en la formación inicial	38
Participación en cursos de perfeccionamiento en pedagogía general y por disciplina	42
Participación en estudios de posgrado	46
Redes para el desarrollo profesional y el trabajo colaborativo al interior de las escuelas	48
Participación en conferencias o seminarios sobre educación	52
Aspectos más y menos abordados en la formación inicial y continua	52
Capítulo 7. Escalas de satisfacción laboral y vocacional	55
Escala de satisfacción laboral	55
Escala de satisfacción vocacional	57
Capítulo 8. El entorno: Condiciones de trabajo en el aula y apoyo de la escuela según la experiencia de los docentes	61
Clima de relaciones y colaboración entre pares	61
Colaboración entre docentes	63

Apoyo del equipo directivo	65
Retroalimentación del equipo directivo	67
Condiciones desafiantes del aula y de la escuela	69
Disrupciones en el aula	71
Percepción de violencia al interior de la escuela	73
Exigencias de la labor docente	75
Capítulo 9. Autoeficacia y creencias sobre el aprendizaje	77
Creencias sobre la incidencia del género en el aprendizaje de los y las estudiantes	77
Creencias sobre la repitencia y expectativas sobre la trayectoria educativa de las y los estudiantes	77
Expectativas docentes respecto del nivel educativo que alcanzarán sus estudiantes	84
Percepción de autoeficacia en la propia práctica	84
Activación cognitiva en la propia práctica	88
Capítulo 10. Antecedentes de las y los docentes y su relación con los resultados de aprendizaje y de habilidades socioemocionales de sus estudiantes	91
Países en que los antecedentes de los docentes presentan una relación significativa con el resultado de los estudiantes	91
Capítulo 11. Síntesis de hallazgos y conclusiones	95
Contexto de las escuelas en los países de la región	95
Antecedentes profesionales y contractuales de los docentes	95
Formación inicial y continua	96
Satisfacción laboral y vocacional	98
El ejercicio de la profesión: el aula, la escuela y su contexto según la experiencia de los docentes	98
Autoeficacia y creencias sobre el aprendizaje	99
Sobre la relación entre los antecedentes de los docentes y los resultados de los estudiantes	100
Capítulo 12. Implicancias de política	102
Avanzar hacia el establecimiento de criterios mínimos fundamentales en aspectos centrales de la formación inicial docente	103
Avanzar hacia una presencia más equitativa de mujeres y hombres en la profesión docente	103
Reconocer las dificultades y los desafíos que enfrentan los docentes en el ejercicio de su profesión, entregándoles herramientas y apoyos profesionales complementarios para asegurar un contexto escolar que facilite el aprendizaje	105
Avanzar hacia una comprensión más integral y efectiva de la colaboración entre docentes	105

Asegurar coherencia entre las orientaciones de la política educativa acerca de la repitencia y las opiniones de los docentes	105
Sesgo de género en la profesión docente	106
Anexo	107
Experiencias de aprendizaje en la formación inicial	107
Referencias	109

Figuras y tablas

Figura 1. Distribución de las medias a nivel de escuela del nivel socioeconómico de estudiantes de tercer grado, centradas en la media regional	15
Figura 2. Distribución de las medias del nivel socioeconómico de estudiantes de sexto grado, centradas en la media regional	16
Figura 3. Proporción de escuelas rurales	17
Figura 4. Proporción de estudiantes con docentes de sexo femenino	19
Figura 5. Porcentajes de estudiantes de tercer grado con docentes por tercil etario	21
Figura 6. Porcentajes de estudiantes de sexto grado con docentes por tercil etario	22
Figura 7. Porcentaje de estudiantes de tercer grado clasificados según los años de experiencia de sus docentes	26
Figura 8. Porcentaje de estudiantes de sexto grado clasificados según los años de experiencia de sus docentes	27
Figura 9. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes tienen más de cinco años en su actual escuela	28
Figura 10. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes tienen contrato estable	30
Figura 11. Porcentaje de estudiantes de tercer grado cuyos docentes tienen contrato por horas semanales	31
Figura 12. Porcentaje de estudiantes de sexto grado cuyos docentes tienen contrato por horas semanales	33
Figura 13. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes trabajan en más de una escuela	35
Figura 14. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes tienen título de docente de escuela	36
Figura 15. Porcentaje de estudiante cuyos docentes han estudiado cuatro años o más para obtener su título	37
Figura 16. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes se formaron en un programa presencial	39

Figura 17. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes han participado en perfeccionamiento en pedagogía general	43
Figura 18. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes han participado en perfeccionamiento en Lenguaje	44
Figura 19. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes han participado en perfeccionamiento en Matemáticas	45
Figura 20. Proporción de estudiantes cuyos docentes han participado en perfeccionamiento en Ciencias, sexto grado	46
Figura 21. Porcentaje de estudiantes con docentes con grado de magíster	47
Figura 22. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes han participado en diplomados o postítulos	49
Figura 23. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes declaran haber participado en redes para el desarrollo profesional	50
Figura 24. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes trabajan colaborativamente para mejorar sus capacidades pedagógicas	51
Figura 25. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes han participado en conferencias o seminarios sobre educación	53
Figura 26. Proporción de estudiantes cuyos docentes declaran satisfacción en el lugar de trabajo	56
Figura 27. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes perciben buen clima de relaciones en su escuela	62
Figura 28. Percepción de colaboración entre docentes	64
Figura 29. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes declararon recibir apoyo del equipo directivo	66
Figura 30. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes declararon recibir retroalimentación del personal directivo	68
Figura 31. Proporción de estudiantes cuyos docentes reportan una composición desafiante de su aula	70
Figura 32. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes declararon la presencia de situaciones de interrupción en el aula	72
Figura 33. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes perciben violencia en la escuela	74
Figura 34. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes reportan altas exigencias para su labor	76
Figura 35. Percepción docente sobre las diferencias de género para el aprendizaje de Matemáticas	79
Figura 36. Percepción docente sobre las diferencias de género para el aprendizaje de Lenguaje	80
Figura 37. Percepción docente sobre las diferencias de género para el aprendizaje de Ciencias	81

Figura 38. Actitud hacia la repitencia en tercer grado	82
Figura 39. Actitud hacia la repitencia en sexto grado	83
Figura 40. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes esperan que la mayor parte complete la educación terciaria	85
Figura 41. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes reportan frecuentes prácticas de activación cognitiva en aula	89
Tabla 1. Experiencias de aprendizaje en la formación inicial, tercer grado	40
Tabla 2. Experiencias de aprendizaje en la formación inicial, sexto grado	40
Tabla 3. Aspectos abordados en la formación docente	53
Tabla 4. Satisfacción laboral en tercer grado	58
Tabla 5. Satisfacción laboral en sexto grado	58
Tabla 6. Percepción de autoeficacia docente en tercer grado	86
Tabla 7. Percepción de autoeficacia docente en sexto grado	87
Tabla 8. Relaciones entre características de los docentes y los resultados de los estudiantes	92
Tabla 9. Experiencias de aprendizaje en la formación inicial de las y los docentes de tercer grado	107
Tabla 10. Experiencias de aprendizaje en la formación inicial de las y los docentes de sexto grado	108

Introducción

El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) evalúa los logros de aprendizaje del estudiantado de sistemas educativos de América Latina y el Caribe. El estudio es coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), perteneciente a la entonces Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), hoy Oficina Regional para América Latina y el Caribe, junto a los países participantes.

Durante su historia, se han implementado cuatro ciclos de evaluación (1997, 2006, 2013 y 2019) que han servido para el monitoreo de la calidad de la educación en los países participantes y han brindado una visión sobre los aprendizajes a nivel regional. En particular, el ERCE 2019 informó sobre los avances en el seguimiento a la meta 4.1 del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030.

El ERCE 2019 contó con la participación de 16 países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Como en las versiones anteriores, evaluó a las y los estudiantes de tercer y sexto grado en Matemática, Lectura y Escritura, y en Ciencia a los de sexto grado. En este ciclo se estudiaron también las habilidades socioemocionales reportadas por los estudiantes de sexto grado. Asimismo, se aplicaron cuestionarios a las directoras y los directores de las escuelas a las familias, a los propios estudiantes y a sus docentes.

El ciclo 2019 del estudio incluyó un foco especial en los docentes de los estudiantes evaluados. Los cuestionarios respondidos por el personal docente, directivos y estudiantes incorporaron preguntas que permitieron contar con información acerca de distintas facetas de la docencia, como la trayectoria profesional, su formación inicial y continua, sus prácticas en el aula y sus actitudes y percepciones sobre la profesión y el aprendizaje de los estudiantes. Estos antecedentes formaron parte del análisis de los factores asociados a los logros de aprendizaje del estudio ERCE 2019.¹

Dada la riqueza de la información recabada en el estudio ERCE 2019, se consideró relevante preparar este informe regional sobre los docentes, que permite integrar y sistematizar los aspectos indagados. Un foco central de este reporte es ofrecer un panorama descriptivo y comparativo acerca de las distintas facetas de la profesión que aparecen en los cuestionarios de docentes, directivos y estudiantes. Al mismo tiempo, en este informe se reportan resultados de los análisis que establecen el grado en que las características docentes se asociaban a los logros cognitivos del estudio (desempeño de los estudiantes en las pruebas de Matemática, Lenguaje y Ciencias), así como en las habilidades socioemocionales que, por primera vez, se

¹ Ver UNESCO (2019). Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe, Evaluación del logro de los estudiantes, ERCE 2019, Resumen Ejecutivo, sección 4 Factores Asociados.

incluyeron en el estudio ERCE 2019 (autorregulación escolar, empatía y apertura a la diversidad). Este informe concluye con una síntesis de sus principales hallazgos y con un apartado con orientaciones para las políticas docentes en la región.

Consideraciones metodológicas para la lectura del informe

Es importante recordar que las muestras de cada país participante en el ERCE 2019 buscaban representar al universo de sus estudiantes de tercer y sexto grado. Los docentes que respondieron los cuestionarios del ERCE correspondían a quienes enseñaban a esos estudiantes en las asignaturas evaluadas (Matemática, Lenguaje y Ciencias), por lo que no pueden ser considerados como una muestra representativa del conjunto de los docentes de la región.

A partir de esto, y con el propósito de ser fieles al marco muestral del estudio, cuando en este informe se hace referencia a las características del profesorado, se emplea una expresión que remite a ese marco muestral, haciendo referencia a «la proporción de estudiantes de cada país cuyos docentes presentan determinada característica». Es decir, no se alude directamente a la proporción de los docentes de un país que presentan una cierta característica, puesto que el ERCE no es un estudio que haya diseñado una muestra para proyectar sus resultados al universo de los docentes de cada país. Con todo, estimamos que la información obtenida tiene alto valor informativo, pues se basa en una muestra relevante de escuelas, que representan a los estudiantes de dos grados en todos los países participantes.¹

Para el reporte de los resultados, se informa separadamente sobre los docentes de tercer y sexto grado. Esta separación se hace no solo porque cada una de esas dos muestras fueron generadas de forma independiente, sino que también porque para varios países se observan diferencias contextuales relevantes entre estos grados. Por ejemplo, en algunos países los estudiantes de sexto grado tienen varios maestros según la disciplina que enseñen (para fines de este estudio son relevantes los de Matemática, Lenguaje y Ciencias). En cambio, lo usual es que en tercer grado un maestro tenga la responsabilidad de enseñar todas las disciplinas del currículo.

La posibilidad de contar con información de varios maestros para un mismo curso, especialmente en sexto grado, incide en dos consideraciones metodológicas importantes para la lectura de los resultados: en los casos en que los estudiantes eran atendidos por más de un profesor, se estableció que todos los docentes debían cumplir con una determinada característica para que se pudiera decir que los estudiantes de un aula o escuela poseían profesores con tal característica. Por ejemplo, todos los docentes debían tener título en docencia para que se considerara que en el aula o en la escuela respectiva los docentes contaban con dicho título. Por este motivo es necesario ser cautelosos y no hacer una comparación directa entre lo que se informa para tercer y sexto grado en este reporte, debido a que al

¹ Recomendamos que aquellos lectores interesados en complementar la información de este estudio con la disponible en los países participantes consulten estudios nacionales. Por ejemplo, Perú cuenta con la Encuesta nacional de Docentes de 2018 y siguientes años en <https://bit.ly/46K4Mru> (Fecha de consulta: 23 de noviembre 2022). Uruguay posee el Censo Nacional docente (2018) ANEP en <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/>; y en el caso de Brasil el Censo Escolar para 2019 y siguientes años, disponible en <https://bit.ly/3ZMqCrl>.

haber en sexto grado un número mayor de docentes por estudiante, el reporte de cada indicador implica una exigencia mayor para verse reflejados en el total que en tercer grado. En el caso particular de las preguntas asociadas a los cursos de especialización o formación continua vinculadas con las tres principales asignaturas (Matemáticas, Lenguaje y Ciencias) se estableció que todos quienes enseñaban una determinada disciplina debían tener recursos de especialización en su área para incluirlos en el cálculo de docentes con formación continua en su disciplina.

En muchos casos, lo que se reporta corresponde a las respuestas entregadas por los docentes acerca de preguntas aisladas (por ejemplo, cuando se reportan sus años de experiencia), mientras que en otros, el reporte se basa en la puntuación en una escala donde se combinan respuestas para un conjunto de preguntas que miden un mismo constructo (por ejemplo, a partir de las preguntas que indagan sobre la calidad de las relaciones interpersonales al interior de la escuela).² Las escalas son usadas solo cuando cumplen con las exigencias métricas establecidas para el estudio.³

En el caso específico de las características cuantitativas de los docentes o de sus antecedentes profesionales (edad, años de experiencia, antigüedad en la escuela, cantidad de escuelas en que trabaja, horas semanales de contrato, horas semanales que dedica a otro trabajo remunerado y años de duración de la carrera), se optó por caracterizar la distribución en esas variables en cada país en comparación con la distribución regional de estudiantes para cada variable en terciles. La razón de esta decisión fue mantener a través del informe una caracterización de los docentes basada en proporciones. Dado que los indicadores cuantitativos presentan muchos valores, se consideró usar tres categorías que correspondieran a un tercio cada una a nivel regional, con esto es posible juzgar con relativa facilidad si la distribución de un determinado país es semejante o no a la distribución regional.

² Cuando se entrega información sobre una escala, se debe asumir que esa escala ha cumplido con las exigencias métricas establecidas en el ERCE para reportar ese tipo de puntajes. Entre otras cosas los ítems que se combinan deben presentar una adecuada consistencia interna o confiabilidad.

³ Estas referían a cumplir exigencias de consistencia interna, ajuste a un modelo unifactorial y un adecuado grado de invarianza factorial. Estos aspectos son reportados en el informe técnico del ERCE 2019.

Contexto de las escuelas en los países de la región

Para contextualizar la información es necesario caracterizar la situación socioeconómica y la ubicación de las escuelas en que trabajan las y los docentes en los distintos países de la región. Para ello, se presenta la descripción del nivel socioeconómico de las familias de las escuelas para tercero y sexto grado, y luego, la proporción de ellas que se ubica en sectores rurales.

Nivel socioeconómico de las familias

En el ERCE 2019 se elaboró un índice socioeconómico para caracterizar a la población estudiantil en los distintos países.¹ La distribución de los estudiantes muestra una importante diversidad entre los países participantes en este estudio.

En términos relativos, tanto en tercer como en sexto grado, en siete países se observa que una alta proporción de sus estudiantes proviene de familias más desaventajadas socioeconómicamente. Tal es el caso de Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y Perú, países que además presentan un promedio que se ubica por debajo de la media regional para este índice. En tanto, otros tres países muestran una proporción relativamente alta de sus estudiantes en valores medio-altos del índice socioeconómico: Argentina, Brasil y Uruguay (**figura 1** y **figura 2**).

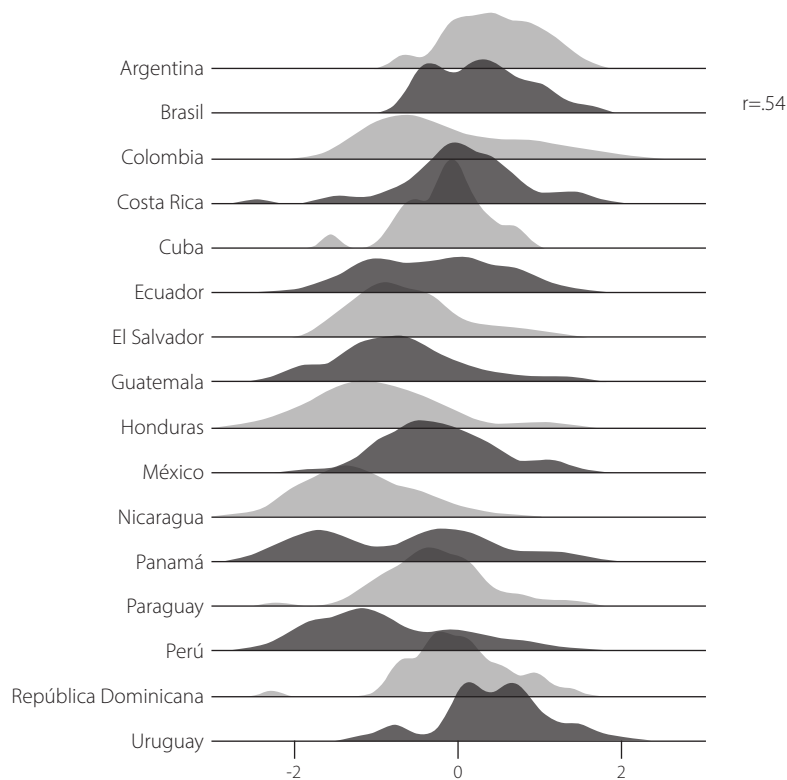


Figura 1. Distribución de las medias a nivel de escuela del nivel socioeconómico de estudiantes de tercer grado, centradas en la media regional. *Fuente:* ERCE 2019.

¹ El informe técnico del ERCE incluye un apartado que describe la construcción de este índice.

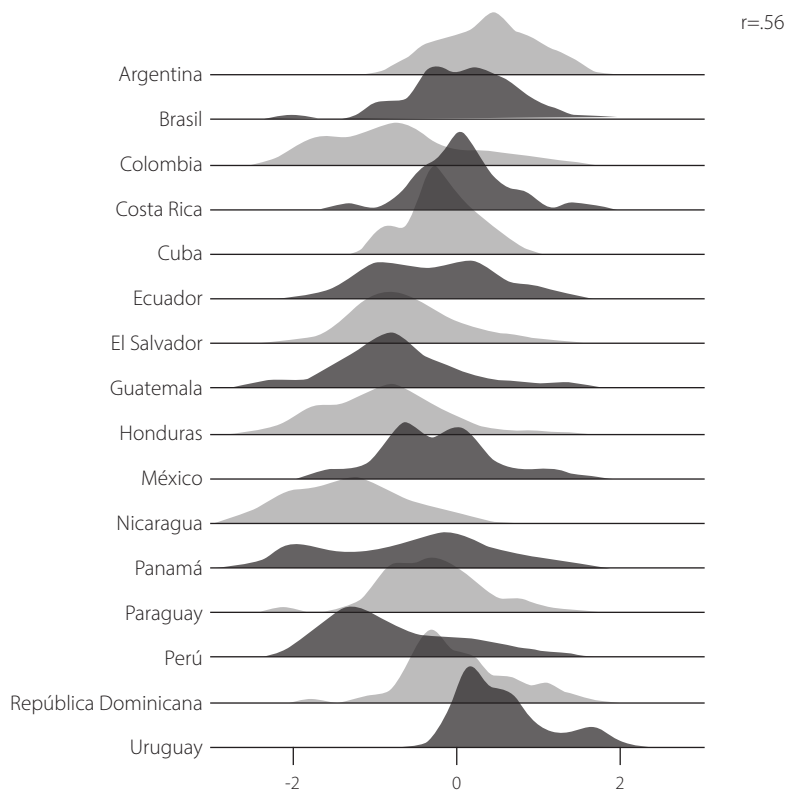


Figura 2. Distribución de las medias del nivel socioeconómico de estudiantes de sexto grado, centradas en la media regional. Fuente: ERCE, 2019.

La distribución de los estudiantes de distinto nivel socioeconómico presenta mucha variación entre países. En varios de ellos se observa una importante proporción de estudiantes con niveles socioeconómicos por debajo de la media regional, mientras que en un pequeño grupo de países la mayor proporción de estudiantes proviene de familias que presentan niveles socioeconómicos que superan el promedio regional.

Ruralidad

A partir de las muestras nacionales, se observa que en la gran mayoría de los países hay una baja proporción de escuelas rurales, tanto en tercer como en sexto grado (inferior al 30%).

Tanto en tercer como en sexto grado, Guatemala y Nicaragua destacan por presentar una mayor proporción de escuelas rurales, con proporciones superiores al 60% en ambos grados. A estos países le siguen El Salvador, Honduras, Panamá y Paraguay, con proporciones entre 30% y 50%. Todos los demás países tienen menos del 30% de sus escuelas en condición de ruralidad.

Menos del 30% de las escuelas de la muestra participante son rurales en la mayoría de los países de la región. La proporción más alta escuelas rurales —superior al 60%— se observa en Guatemala y Nicaragua, mientras que en El Salvador, Honduras, Panamá y Paraguay, las escuelas rurales representan entre el 30 y 50% de las escuelas participantes.

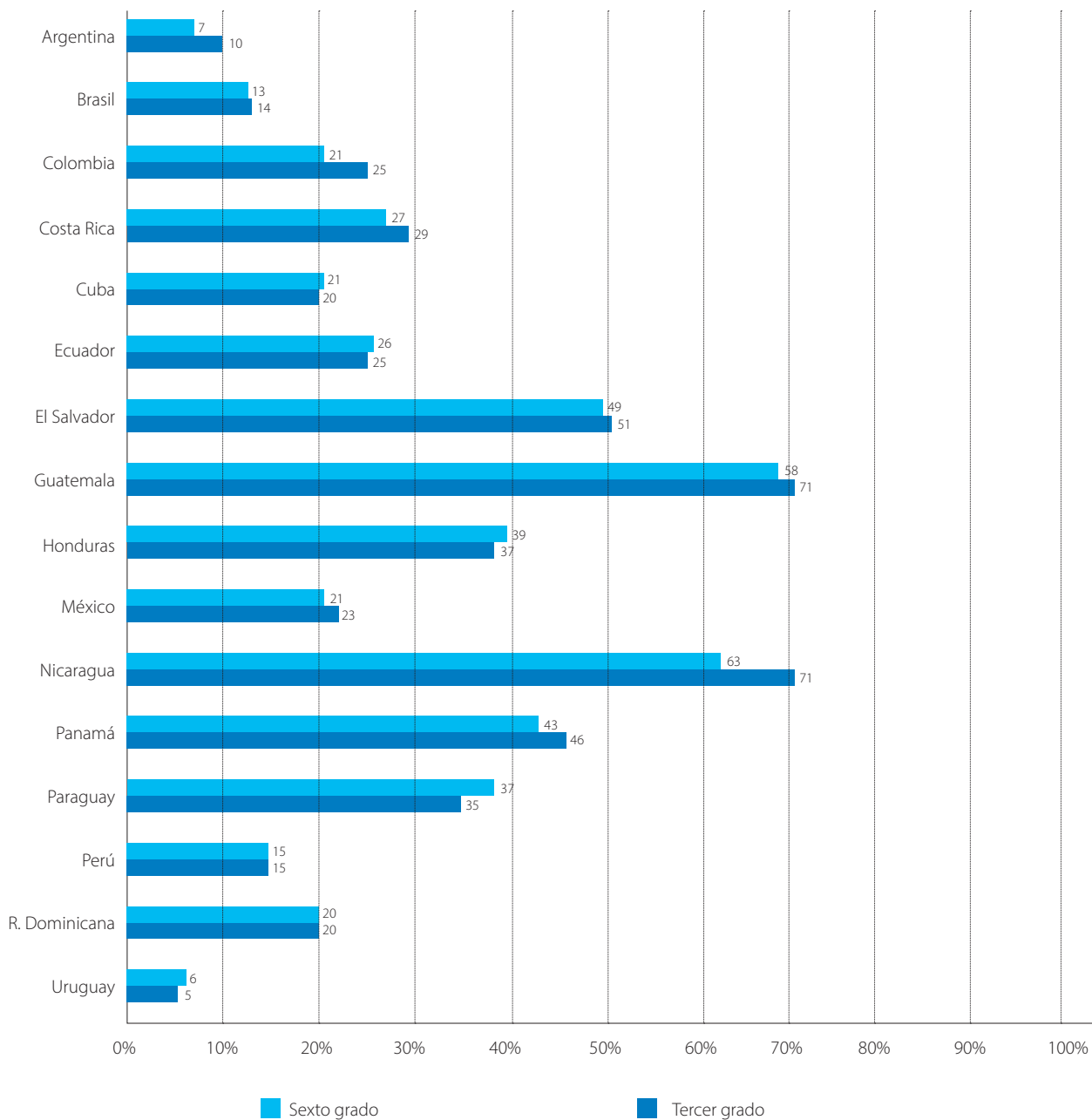


Figura 3. Proporción de escuelas rurales. Fuente: elaboración propia en base a datos ERCE 2019.

Caracterización sociodemográfica de las y los docentes de primaria

En esta sección se presenta la caracterización de los docentes de primaria en los grados que participaron en el estudio ERCE 2019, considerando su sexo y edad.

Sexo de los docentes

En la mayor parte de los países del mundo quienes ejercen la docencia, especialmente en la enseñanza primaria, son mayoritariamente mujeres (OCDE, 2021). Ello se confirmó en ambos grados evaluados en el ERCE, según puede apreciarse en la **figura 4**.

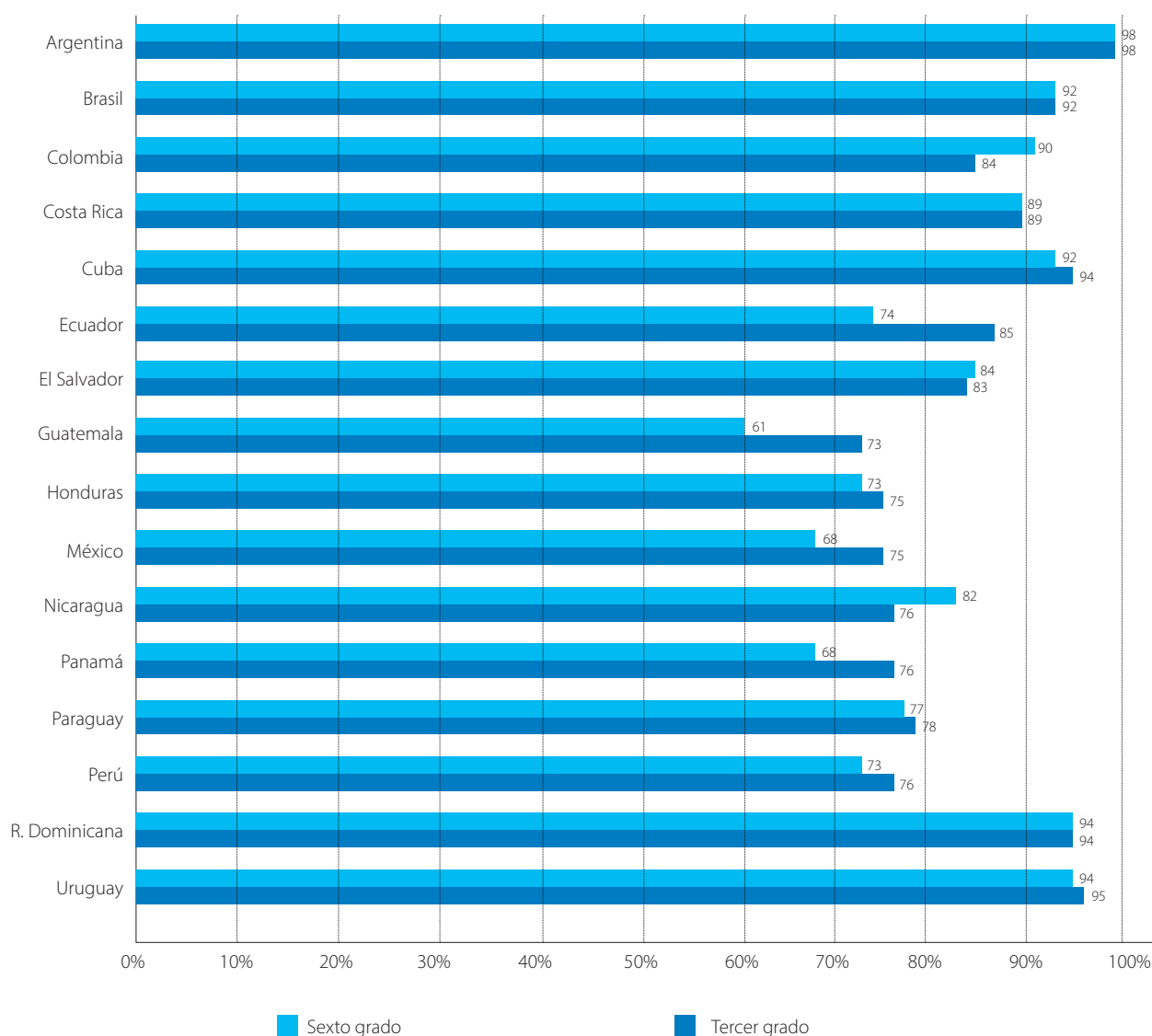


Figura 4. Proporción de estudiantes con docentes de sexo femenino.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

En tercer grado, se constata que al menos un 73% de los estudiantes tienen docentes mujeres. En sexto grado, aun cuando se constata una mayor variabilidad, ningún país tiene proporciones de estudiantes cuyos docentes son mujeres inferiores al 60%.

Los países que destacan con proporciones relativamente más bajas de estudiantes que tienen docentes de sexo femenino son: Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú, con proporciones entre el 73% y 78% en tercer grado, y entre 61% y 82% en sexto grado. La presencia de una alta proporción de mujeres en la docencia está especialmente marcada en cinco países donde más del 90% de sus estudiantes tienen docentes mujeres en tercer y sexto grado (Argentina, Brasil,¹ Cuba, República Dominicana y Uruguay).

En todos los países de la región, la mayor parte de las docentes son mujeres y esto es levemente más marcado en tercer grado que en sexto. Más del 60%, y hasta el 98% de los estudiantes, tienen docentes mujeres.

Edad de los docentes

Para caracterizar la distribución etaria de los docentes se distinguieron terciles de estudiantes según la edad de sus docentes. El primer tercil incluye a docentes menores de 36 años, el segundo tercil, entre 36 y 45 años en tercero y entre 36 y 47 años en sexto grado, y el tercer tercil incluye a docentes mayores de 45 años en tercer grado, y sobre los 47 años en sexto grado.

Como lo muestra la **figura 5**, los países presentan perfiles muy distintos de distribución etaria de sus docentes, la mayoría se concentra en dos polos: mientras en algunos países predominan docentes menores a 36 años, en otro grupo predominan docentes que superan los 45 o 47 según el grado. Solo en Paraguay predominan los docentes del tramo etario intermedio.

En la mitad de los países —Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Panamá y Perú— predomina la proporción de estudiantes de tercer grado que tiene docentes con más de 45 años. En términos específicos, cabe destacar las proporciones que presentaron El Salvador (60%) y Perú (56%), con más de la mitad de sus estudiantes cuyos docentes superan los 45 años. En contraste, en otros cinco países —Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y República Dominicana— la mayor proporción de la población estudiantil de tercer grado tiene docentes más jóvenes, de 35 años o menos, destacándose Guatemala (47%) y Nicaragua (47%) que se acercaron a tener a la mitad de sus estudiantes con docentes que se encuentran en dicho rango etario.

¹ Para Brasil, se sugiere complementar esta información con los datos provenientes del Censo Escolar para el año correspondiente (2019), disponible en <https://bit.ly/3ZMqCrl>.

En un contexto de alta variabilidad etaria, se observa que la mitad de los países tienen más de un tercio de las y los docentes sobre 45 años en tercer grado y sobre de 47 en sexto. Para el tramo entre 36 y 45 años, por su parte, Paraguay (59%) fue el país con mayor proporción de estudiantes con docentes en este rango.

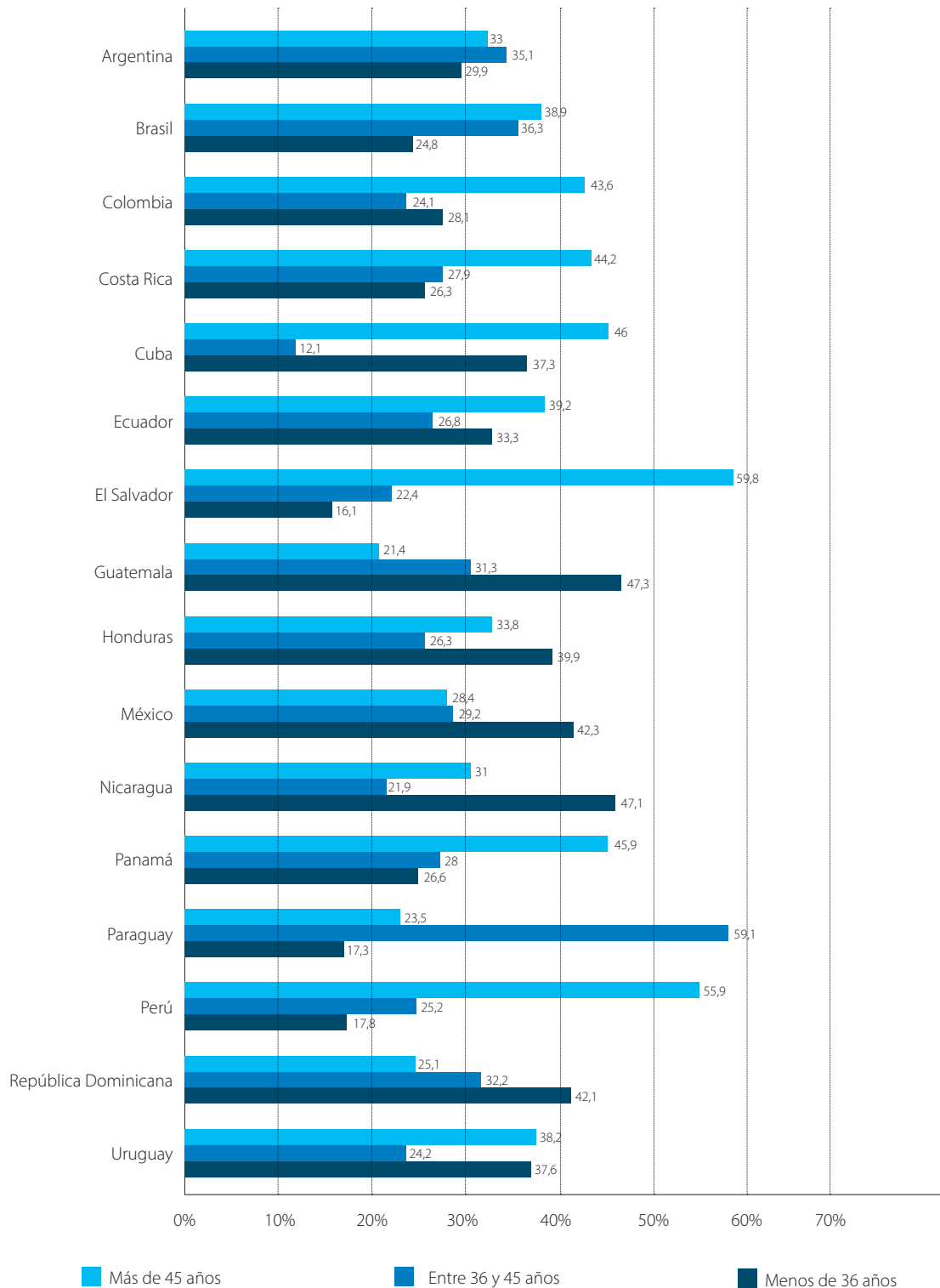


Figura 5. Porcentajes de estudiantes de tercer grado con docentes por tercil etario.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

En el caso de sexto grado, cabe señalar que se mantuvo la tendencia en la distribución entre las categorías de los extremos (**figura 6**). Así, para la categoría de más de 47 años, también en ocho países predominó dicho rango etario: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Panamá y Perú; mientras que en un grupo de cinco países tuvo mayor preponderancia la categoría de menos de 36 años: Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y República Dominicana.

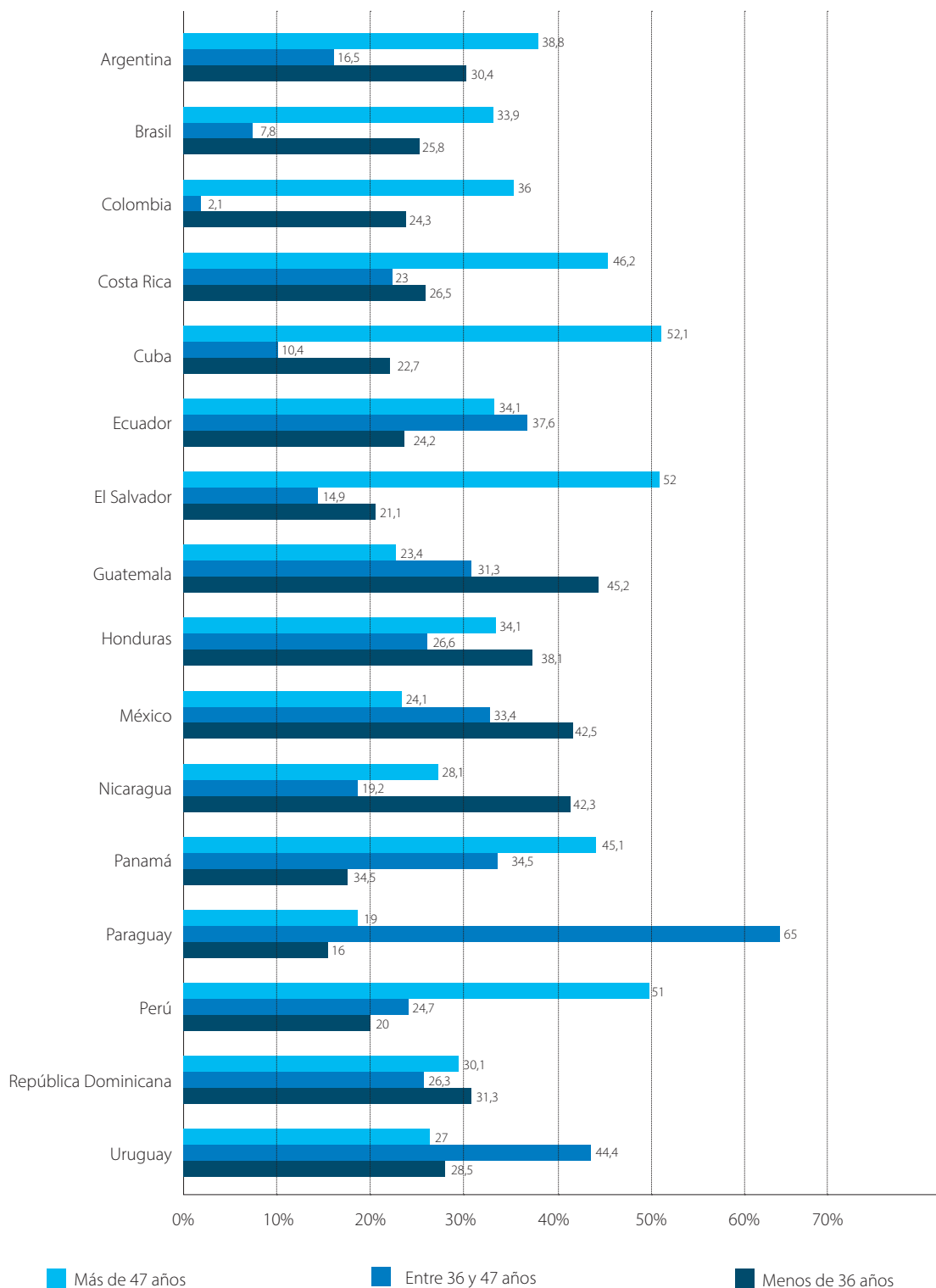


Figura 6. Porcentajes de estudiantes de sexto grado con docentes por tercil etario.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

En sexto grado se puede destacar a Cuba (52%), El Salvador (52%) y Perú (51%), con más de la mitad de sus estudiantes con docentes con más de 47 años; mientras que Guatemala (45%), México (43%) y Nicaragua (42%) fueron los países que marcaron tendencia en la categoría de menos de 36 años. En la categoría intermedia de 36 a 47 años, tal como sucedió en tercer grado, en sexto se destaca el comportamiento de Paraguay (65%) con más de la mitad de sus estudiantes con docentes en este rango etario.

Antecedentes profesionales y contractuales de los docentes

Años de experiencia como docente

Se consultó a los docentes por los años de experiencia que tienen en su trayectoria profesional. La presentación de los resultados reporta la proporción de estudiantes cuyos docentes se ubican en terciles con respecto a sus años de experiencia: menos de 9 años; entre 9 y 19 años; y más de 19 años de experiencia docente, respectivamente.

En tercer grado, no se observa una tendencia en la que predomine alguna de las tres categorías. Así, como lo muestra la **figura 7**, en un grupo de seis países predominaron estudiantes con docentes con menos de 9 años de experiencia: Argentina, Ecuador, México, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay; mientras que en cinco países predomina el grupo de estudiantes cuyos docentes tienen entre 9 y 19 años de experiencia: Brasil, Guatemala, Honduras, Panamá y Paraguay; y los cinco países restantes corresponden al grupo de estudiantes con docentes con más de 19 años de experiencia: Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador y Perú.

En sexto grado, en la mitad de los países predominan los docentes con más de 19 años de experiencia: Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, Panamá y Perú. Las otras dos categorías tuvieron cuatro países cada una: en Argentina, México, Nicaragua y República Dominicana predomina la categoría de menos de 9 años de experiencia; y la categoría intermedia, entre 9 y 19 años de experiencia, predomina en Guatemala, Ecuador, Paraguay y Uruguay (**figura 8**).

En sexto grado, para la mitad de los países se observa un mayor predominio de docentes más experimentados, con más de 19 años de experiencia. En cambio, en tercer grado no se observa una tendencia clara respecto a los años de experiencia docente.

Antigüedad en la escuela

Al observar la situación laboral de los docentes, en lo que refiere a la cantidad de años trabajados en su actual escuela, solo en seis países la mayoría de los estudiantes tiene docentes con más de cinco años trabajando en su escuela, lo cual podría indicar una alta rotación de los docentes entre escuelas en la región (**figura 9**).

En tercer grado destacan los siguientes países donde más de la mitad de sus estudiantes tiene docentes que superan los cinco años trabajando en la misma escuela: El Salvador (72%), Paraguay (68%), Panamá (67%), Guatemala (64%), Cuba (62%) y Honduras (57%). En tanto, los países con menor proporción de estudiantes cuyos docentes tienen este nivel de permanencia en la escuela son República Dominicana (33%), Uruguay (36%) y Ecuador (36%).

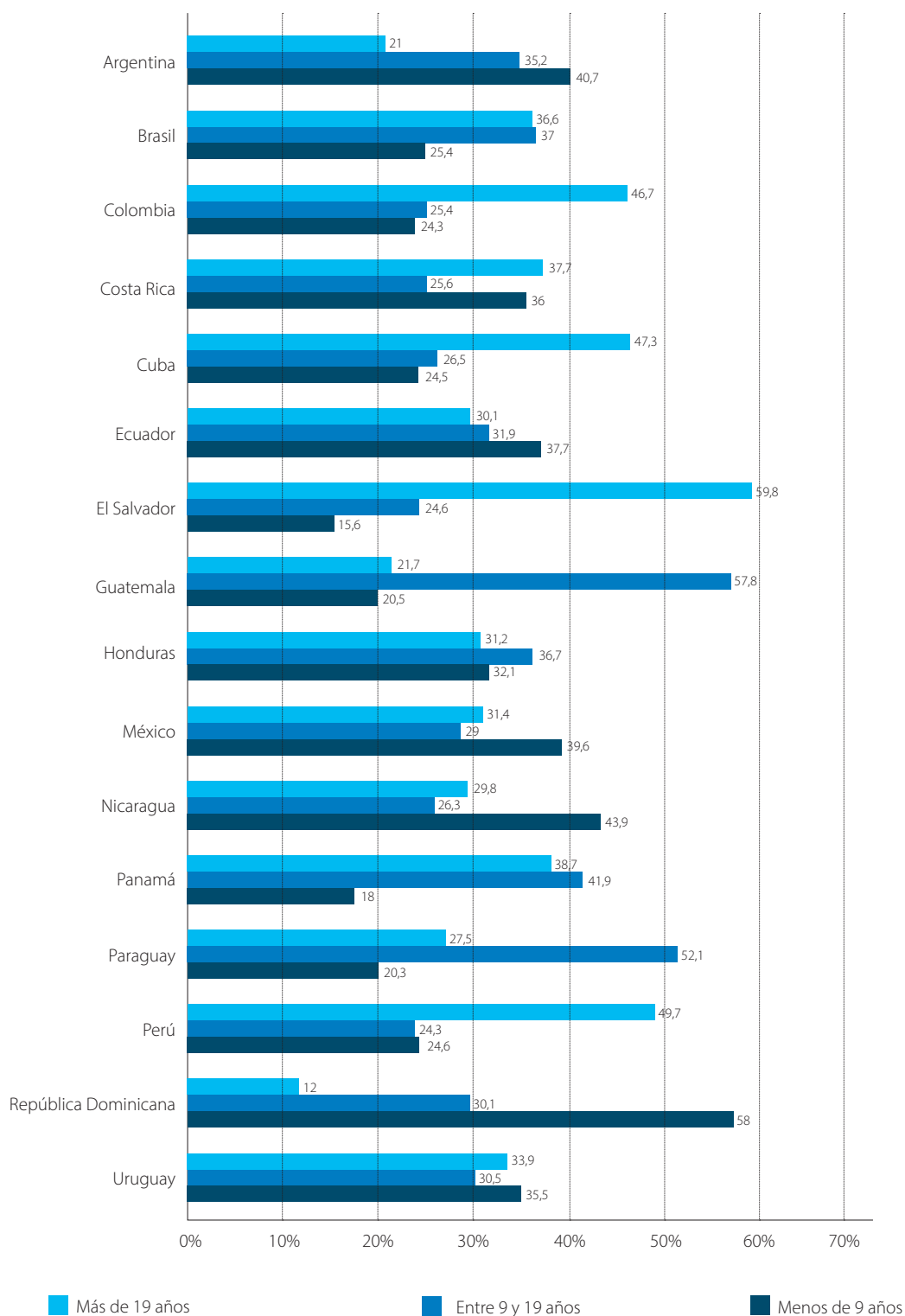


Figura 7. Porcentaje de estudiantes de tercer grado clasificados según los años de experiencia de sus docentes.
 Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

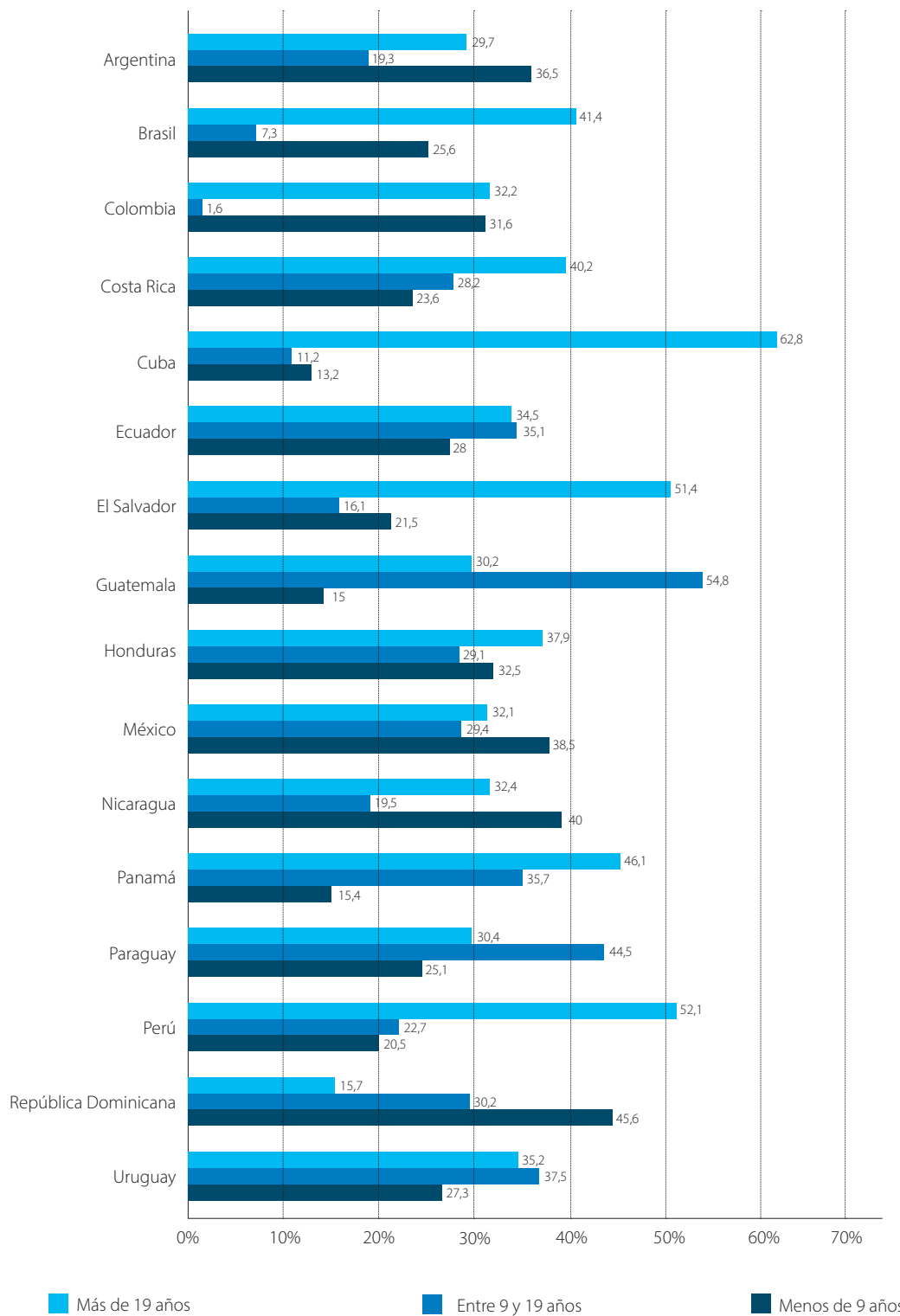


Figura 8. Porcentaje de estudiantes de sexto grado clasificados según los años de experiencia de sus docentes.
Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

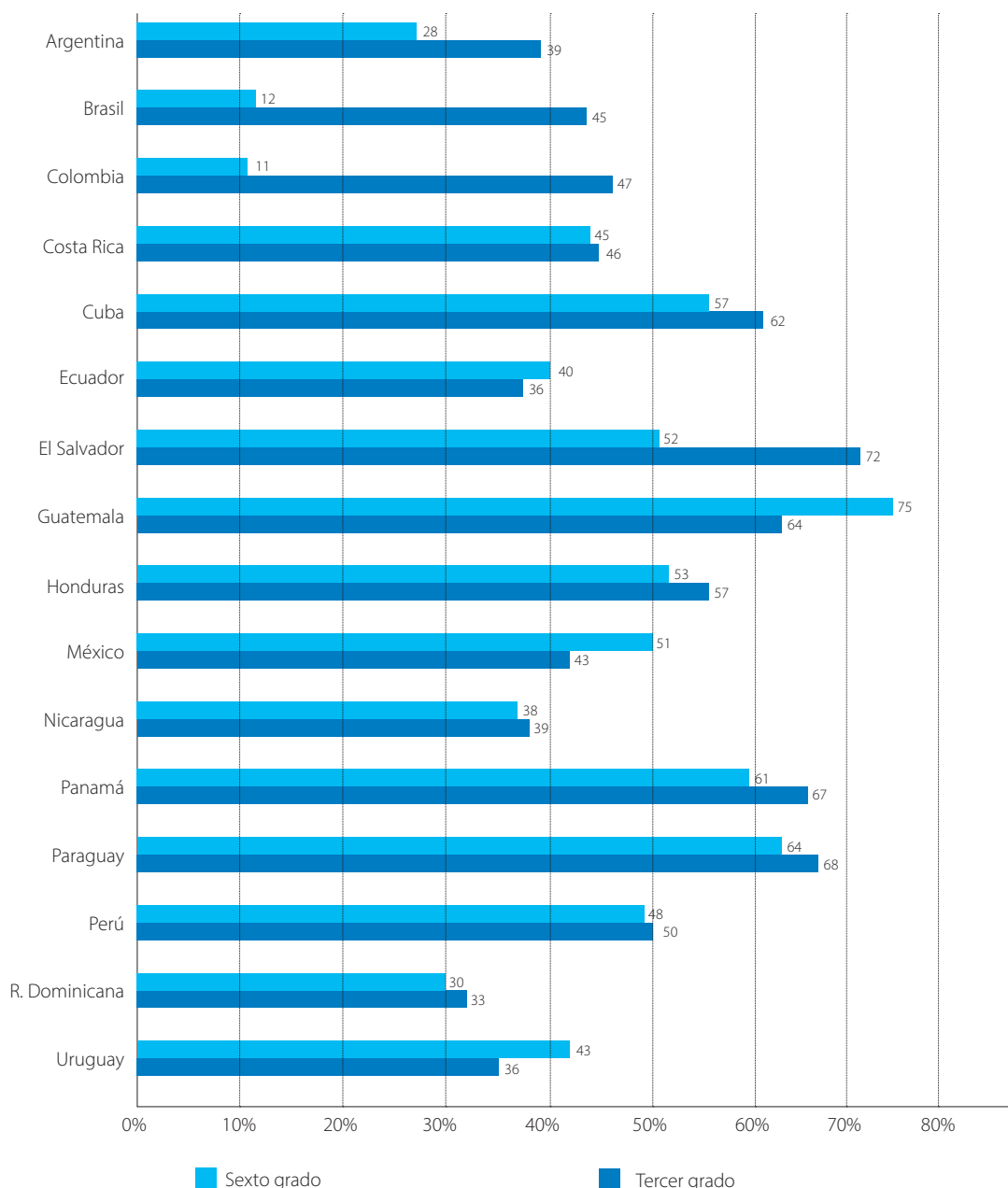


Figura 9. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes tienen más de cinco años en su actual escuela.
 Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

En sexto grado, en Guatemala (75%), Paraguay (64%), Panamá (61%), Cuba (57%), El Salvador (52%), Honduras (53%) y México (51%), la proporción de estudiantes cuyos docentes llevaban más de cinco años en su actual escuela superó el 50%, mientras que en República Dominicana (30%), Argentina (28%), Brasil (12%) y Colombia (11%) esta proporción no alcanzó al tercio de los estudiantes del país.

En la mayoría de los países de la región gran parte de los estudiantes tiene docentes que han trabajado por cinco años o menos en su escuela.

Situación contractual de los docentes

En casi todos los países, la mayoría de los estudiantes tiene profesores con un contrato de trabajo estable.

En lo que refiere al contrato laboral de los docentes, tanto en tercer como en sexto grado, la mayoría de los estudiantes cuenta con docentes con contrato estable.

En todos los países más de la mitad de los estudiantes de tercer grado tienen docentes con contrato estable. Como lo presenta la **figura 10**, el rango va desde un 55% en Costa Rica, hasta un 92% en Paraguay. En sexto grado la tendencia es similar, exceptuando a Brasil que tiene la más baja proporción de estudiantes con docentes con contrato estable en este nivel (36%). Destacan con proporciones superiores al 80% Cuba (95%), Paraguay (88%), México (83%), Nicaragua (94%), Panamá (88%) y República Dominicana (82%).

Se consultó a las y los docentes la cantidad de horas semanales que tiene su contrato en la escuela en la que se realizó la encuesta. La presentación de los resultados se basó en la proporción regional de estudiantes cuyos docentes declaran la cantidad de horas distribuidos en terciles: menos de 25 horas; entre 25 y 40 horas; y más de 40 horas respectivamente.

En tercer grado, se observan diez países en que predominan los contratos entre 25 y 40 horas semanales: Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana. Argentina fue el país con mayor porcentaje (91%) de estudiantes de tercer grado cuyos docentes tienen contrato de menos de 25 horas semanales en la escuela en que estudian; mientras que Cuba destacó como el país con mayores niveles (61%) de estudiantes cuyos docentes tienen contrato de 40 horas semanales o más (**figura 11**).

En sexto grado, en la mitad de los países predominan los contratos de menos de 25 horas por semana. En Argentina, Brasil, Colombia, El Salvador, Guatemala, México, Panamá y Uruguay predominan los contratos de menos de 25 horas semanales. En el grupo donde predominan contratos de 25 a 40 horas hay siete países: Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana, mientras que en Cuba, también en sexto, predominan los contratos de más de 40 horas semanales.

En tercer grado en la mayoría de los países predominan los contratos laborales de 25 a 40 horas semanales. En sexto grado predominan los contratos de menos de 25 horas semanales en la mitad de los países.

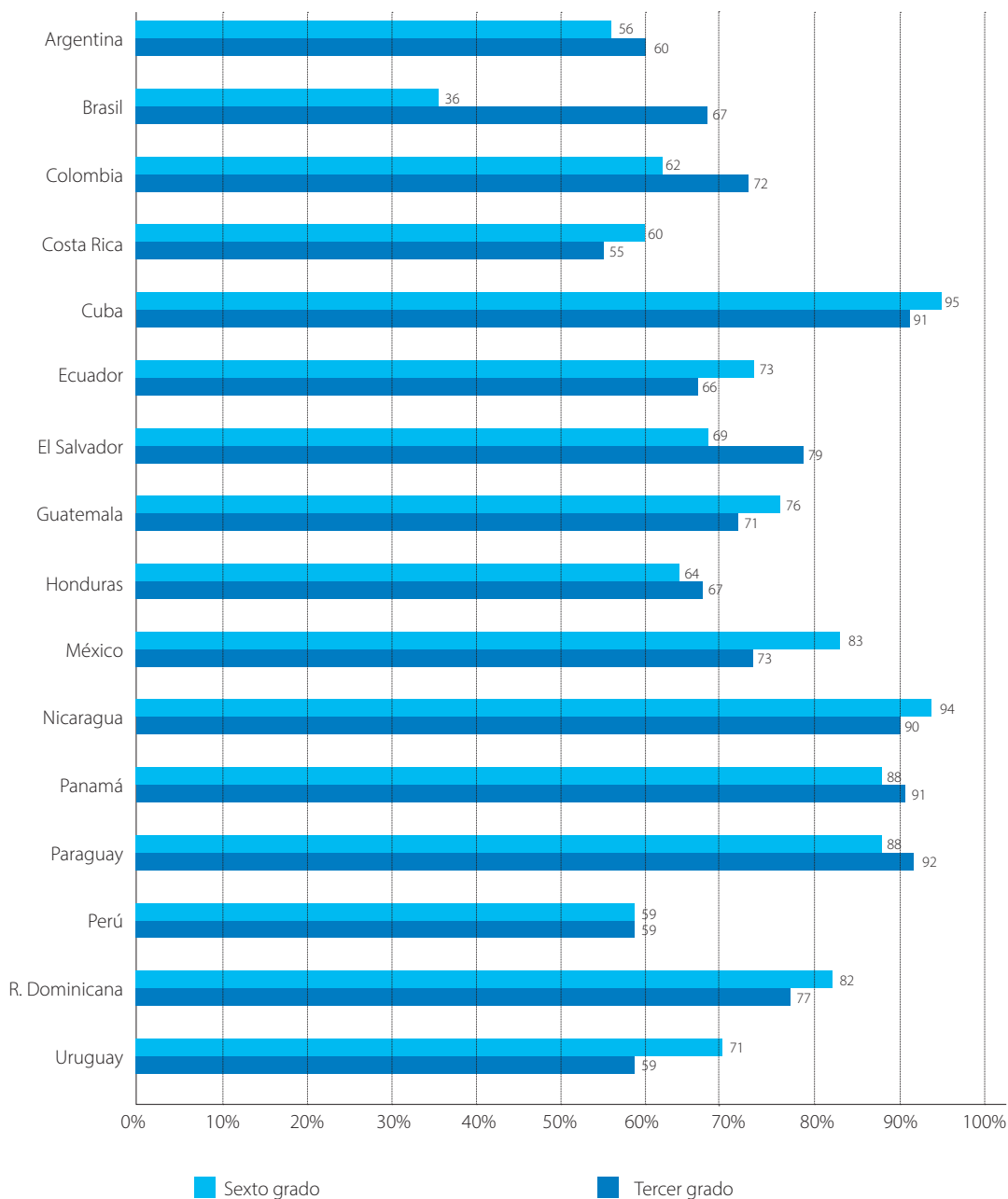


Figura 10. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes tienen contrato estable.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

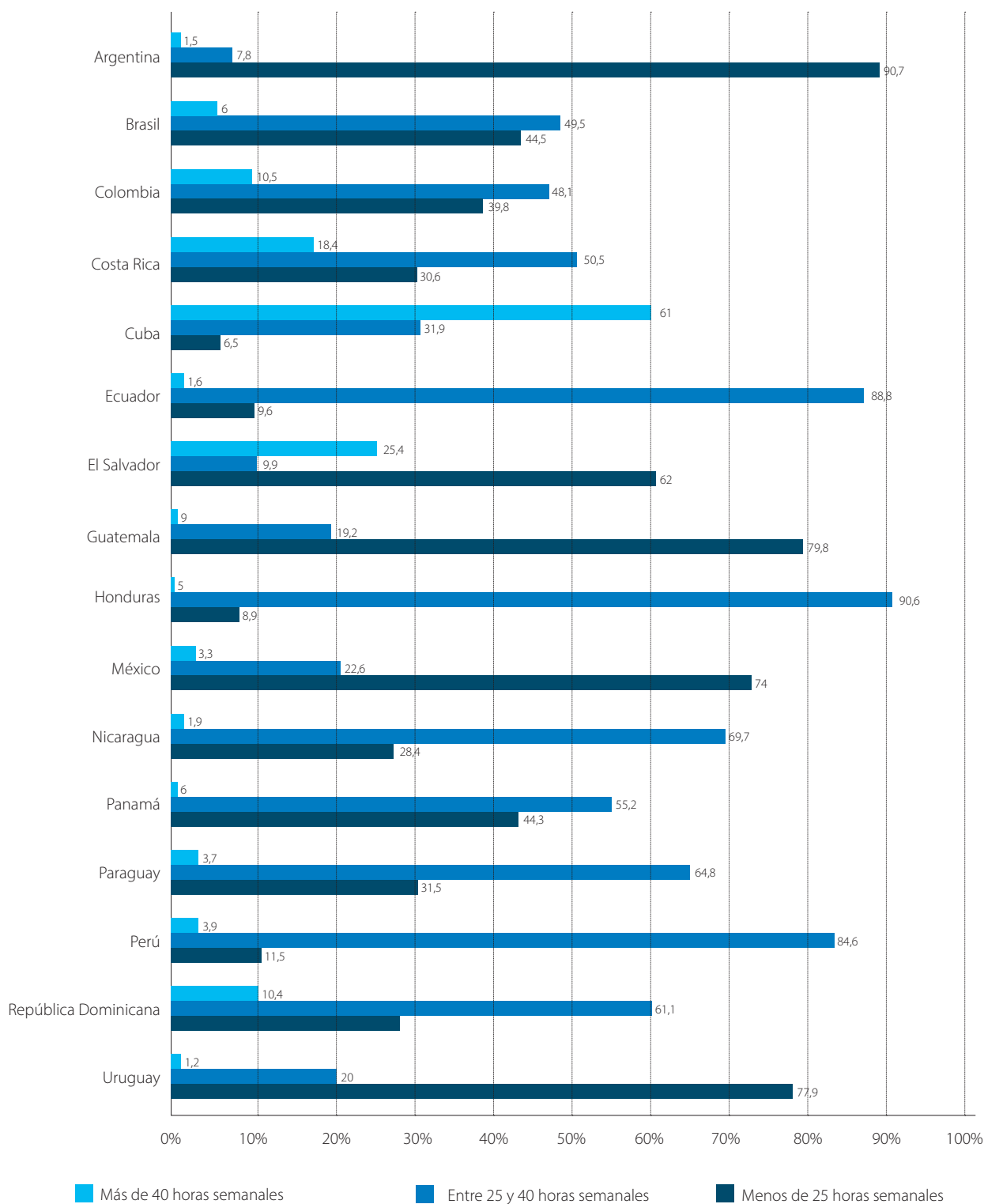


Figura 11. Porcentaje de estudiantes de tercer grado cuyos docentes tienen contrato por horas semanales.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Número de escuelas en las que trabajan los docentes

Se indagó el número de escuelas en las que trabajan los docentes. Es importante destacar que en todos los países de este estudio el 70% o más de los estudiantes tiene docentes que trabajan exclusivamente en su escuela. Al comparar por niveles, se observa que hay una ligera tendencia a porcentajes mayores de docentes que trabajan en más de una escuela en sexto grado, aunque esta diferencia no ocurre en todos los países.

Como lo muestra la **figura 13**, los países con mayores proporciones de estudiantes de tercer grado con docentes que trabajan en más de una escuela fueron Argentina (27%) y Brasil (26%); mientras que, en sexto grado, los países con mayor proporción de estudiantes cuyos docentes trabajan en más de una escuela fueron México (28%) y Uruguay (29%).

Llama la atención que en todos los países el 70% o más de los estudiantes tiene docentes que trabajan exclusivamente en su escuela, esto junto con una alta proporción de contratos con menos de 25 horas semanales podría dar indicios de cierta precariedad contractual en la región.

Tanto en tercero como en sexto grado más del 70% de los estudiantes tiene docentes que trabajan en su escuela en forma exclusiva

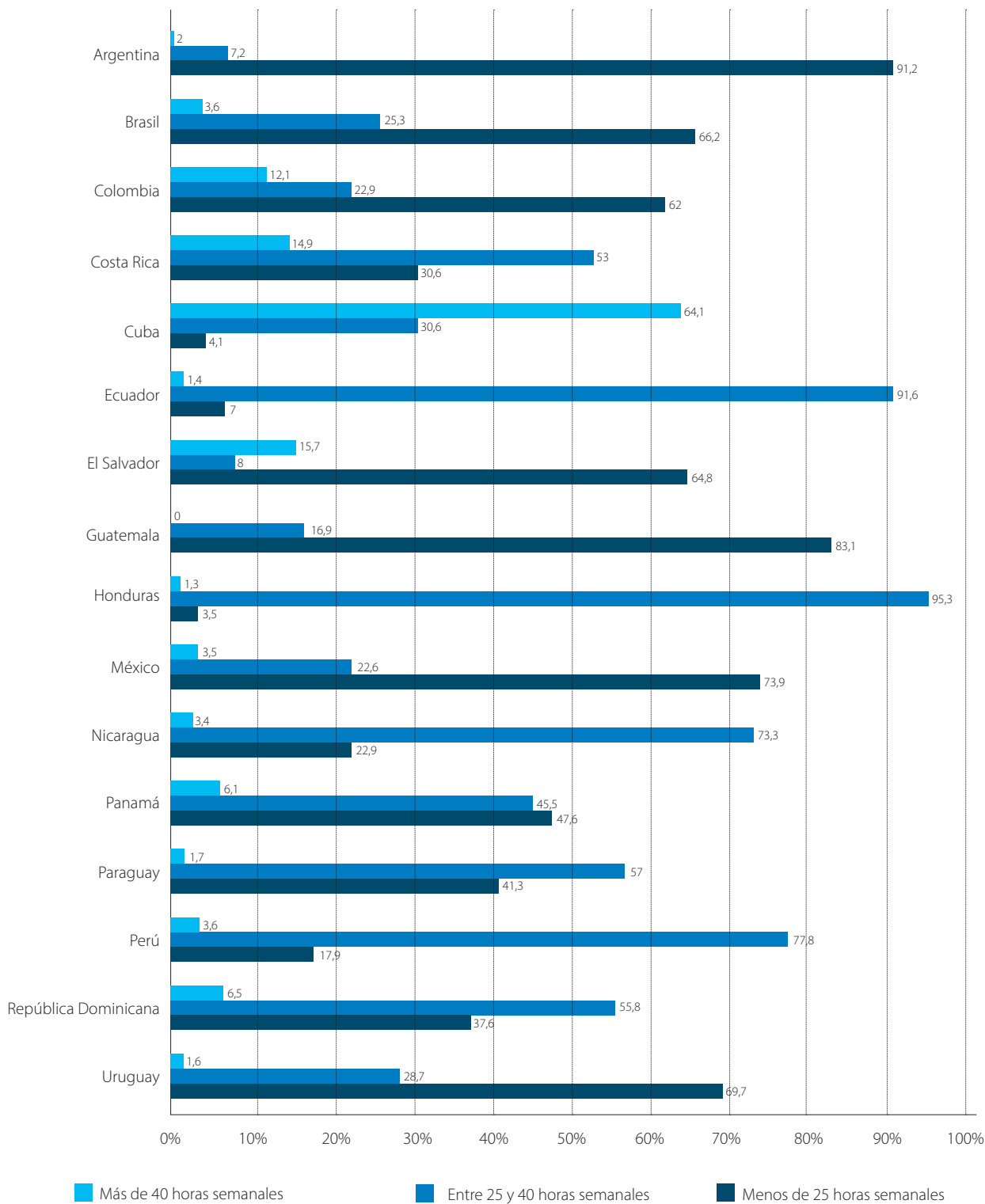


Figura 12. Porcentaje de estudiantes de sexto grado cuyos docentes tienen contrato por horas semanales.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

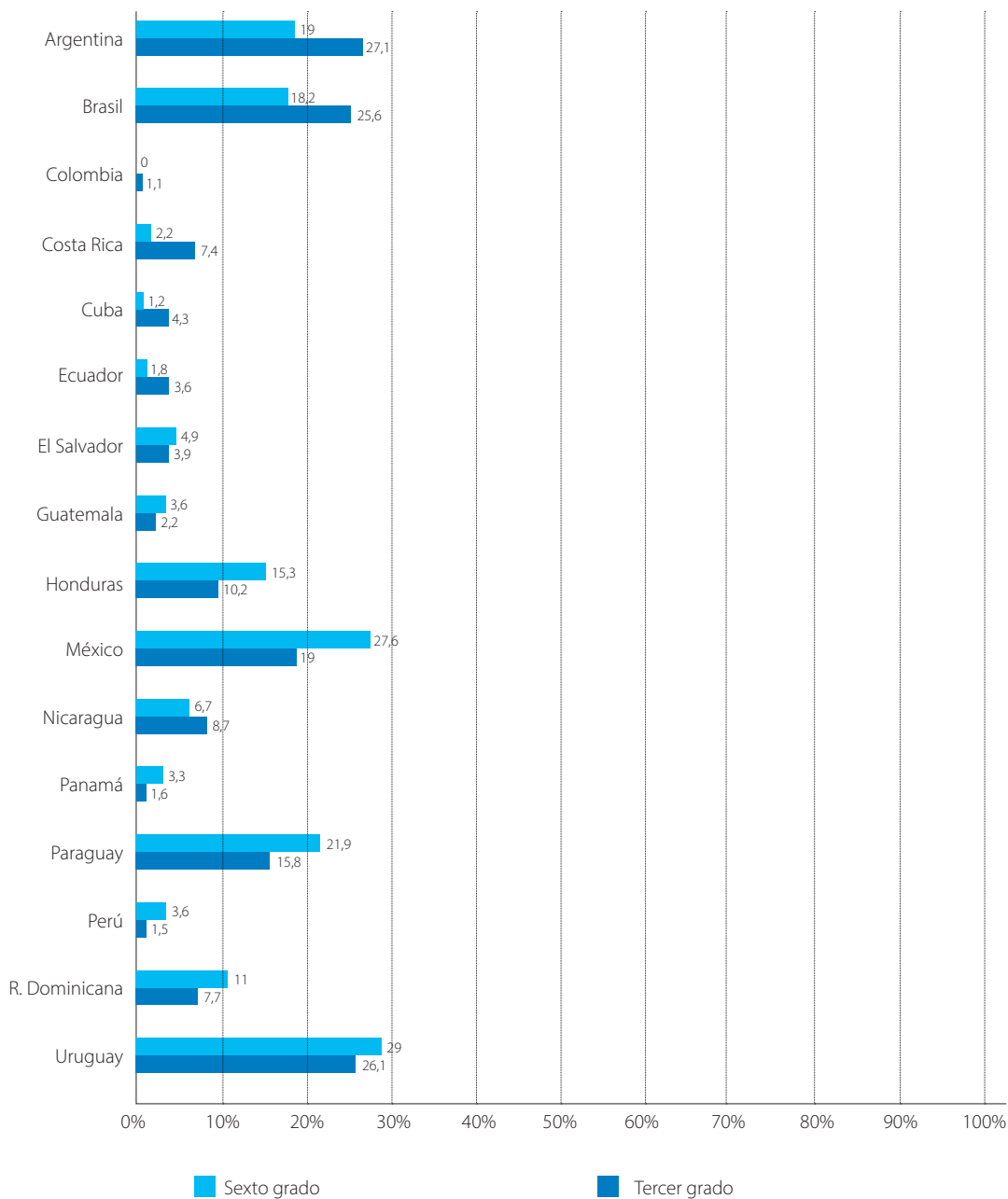


Figura 13. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes trabajan en más de una escuela.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Formación inicial y continua

Esta sección del informe caracteriza la formación inicial de los docentes en los países de la región en términos de su modalidad, duración y el tipo de oportunidades de aprendizaje que en ella se ofrecen, también se caracteriza la formación continua a lo largo del ejercicio profesional. Se describen los aspectos más y menos abordados en la formación continua, la participación en instancias colaborativas y en seminarios, como también el carácter colaborativo de las experiencias formativas.

Título, duración y modalidad de las carreras

En casi todos los países de la región, el 80% o más de los estudiantes cuenta con docentes con título de docente de escuela, tanto en tercero como en sexto grado.

En la gran mayoría de los países más del 90% de estudiantes de tercer grado tiene docentes que poseen título de profesor de escuela. Las excepciones son República Dominicana (88%), Perú (88%) y Ecuador (87%), cuyos indicadores se sitúan levemente por debajo de este porcentaje.

En el caso de los estudiantes de sexto grado, en todos los países el 80% o más de los estudiantes cuenta con docentes con título de profesor de escuela, salvo en Colombia en que el 55% de los estudiantes tiene todos sus profesores con dicho título (**figura 14**).

Al analizar los datos según grado, en la **figura 15**, se observa que en Costa Rica, Cuba, Ecuador, México, Panamá, República Dominicana y Uruguay más de la mitad de los estudiantes de tercero y de sexto tiene docentes cuya formación profesional tuvo una duración de cuatro o más años. A ellos se agregan en la misma categoría los estudiantes de tercer grado de Brasil y Colombia.

En el otro extremo en El Salvador, Guatemala, Honduras Nicaragua y Paraguay, menos del 30% de los estudiantes son atendidos por docentes con cuatro años o más de preparación en ambos grados, situación que también ocurre para los estudiantes de sexto grado de Argentina.

Los años de estudio de los docentes muestran importantes variaciones entre los países. Un número significativo de países tiene más de la mitad de sus estudiantes atendidos por docentes que se formaron en cuatro años o más, mientras que en varios países el 70% o más de sus estudiantes tienen docentes que se formaron en menos de cuatro años.

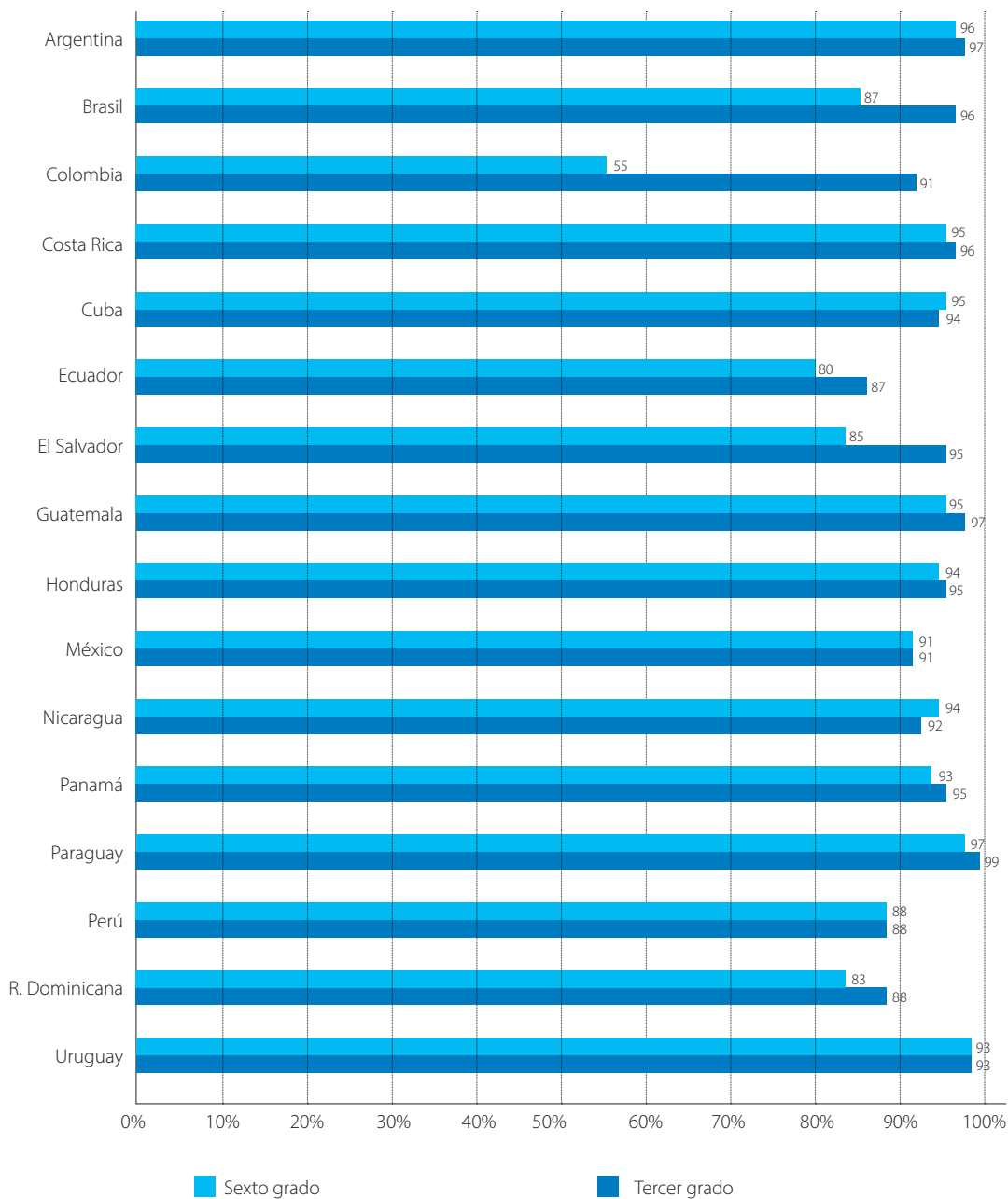


Figura 14. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes tienen título de docente de escuela.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

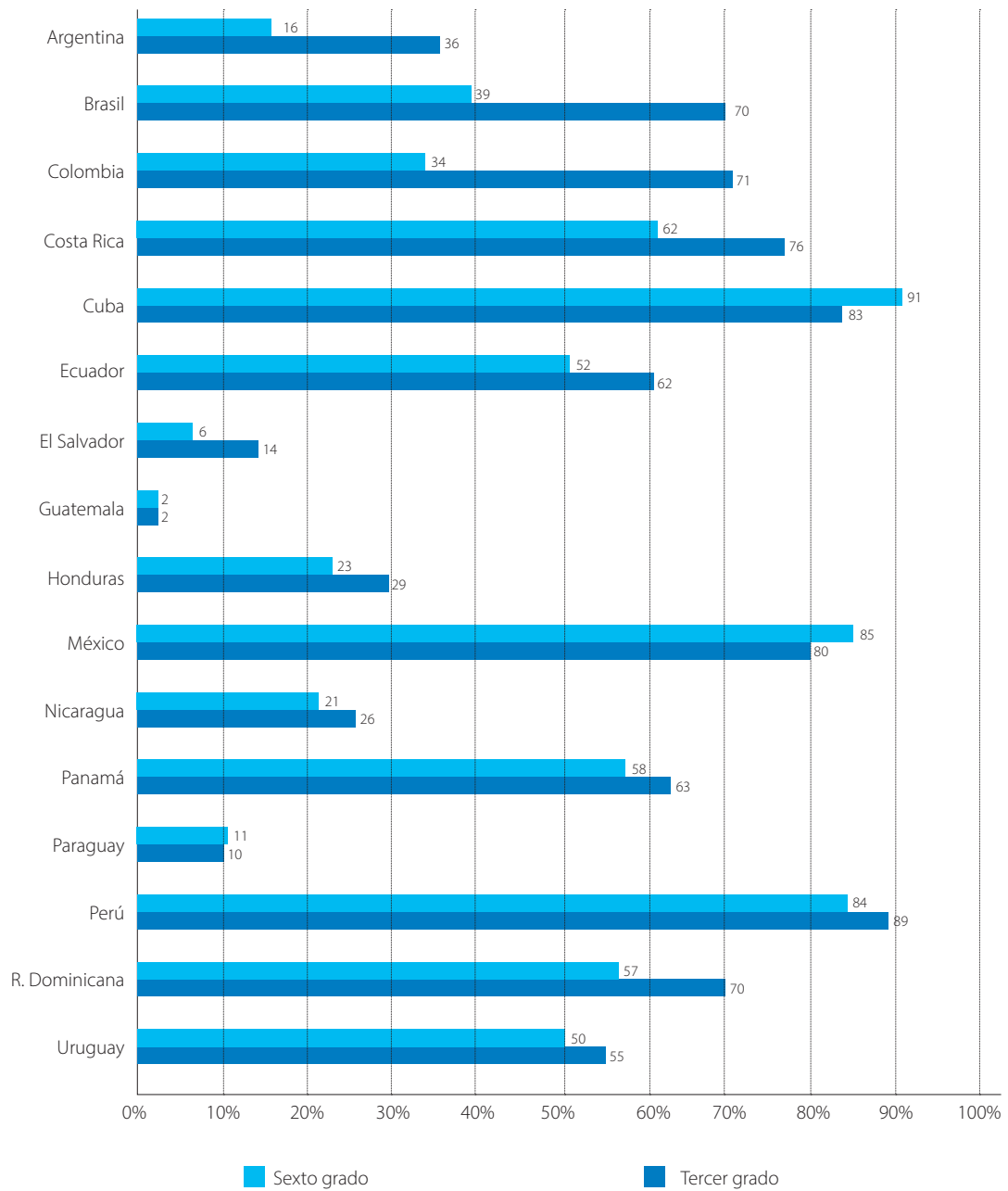


Figura 15. Porcentaje de estudiante cuyos docentes han estudiado cuatro años o más para obtener su título.
Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

La modalidad —presencial o a distancia— en que se formaron los docentes muestra variaciones entre países, aunque predomina con claridad la formación presencial. De hecho, para ambos grados más del 70% de los estudiantes tienen profesores formados en esa modalidad en once países: Argentina, Brasil, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, con siete de esos países donde lo anterior ocurre con más del 90% de los estudiantes (**figura 16**). La menor proporción de estudiantes con docentes formados presencialmente se encuentra en Colombia, donde cerca del 40% de los estudiantes de tercer grado y 50% de los estudiantes de sexto grado tienen docentes formados en esa modalidad de estudios. Este resultado es relevante, pues la formación presencial es fundamental para garantizar una adecuada preparación en aspectos prácticos de la docencia, como para favorecer la interacción entre pares y el trabajo colaborativo.

En la gran mayoría de los países una alta proporción de estudiantes (el 70% o más) tiene docentes formados en programas presenciales.

Oportunidades de aprendizaje en la formación inicial

El cuestionario también solicitó a los docentes reportar si durante su formación inicial habían tenido determinadas experiencias de aprendizaje, algunas de ellas focalizadas en el aprendizaje de conocimientos —como estudiar los contenidos y habilidades que el currículo nacional o estatal requiere enseñar, leer investigaciones y estudios sobre enseñanza o aprendizaje—, otras enfocadas al desempeño en aula —hacer clases en una escuela como parte de una práctica profesional, ser observado por un formador mientras hacía clases, recibir retroalimentación de un formador sobre la práctica pedagógica, después de observar una clase—. También se indagó sobre las oportunidades que habían tenido para aproximarse en forma progresiva y focalizada a dicha práctica en contextos más protegidos, por ejemplo, a través de demostraciones del formador, observando clases realizadas por otros docentes, ensayando con sus compañeros determinadas prácticas específicas, o bien examinando trabajos o respuestas de los estudiantes escolares para analizar su nivel de comprensión o aprendizaje. Ante cada tipo de experiencia los docentes consultados debían marcar «sí» o «no» («tuve esta experiencia en mi formación»). En este sentido, bastaba con haber tenido la oportunidad una sola vez, para que esta quedara cubierta, lo que no indica el nivel de profundidad o calidad de la experiencia formativa.

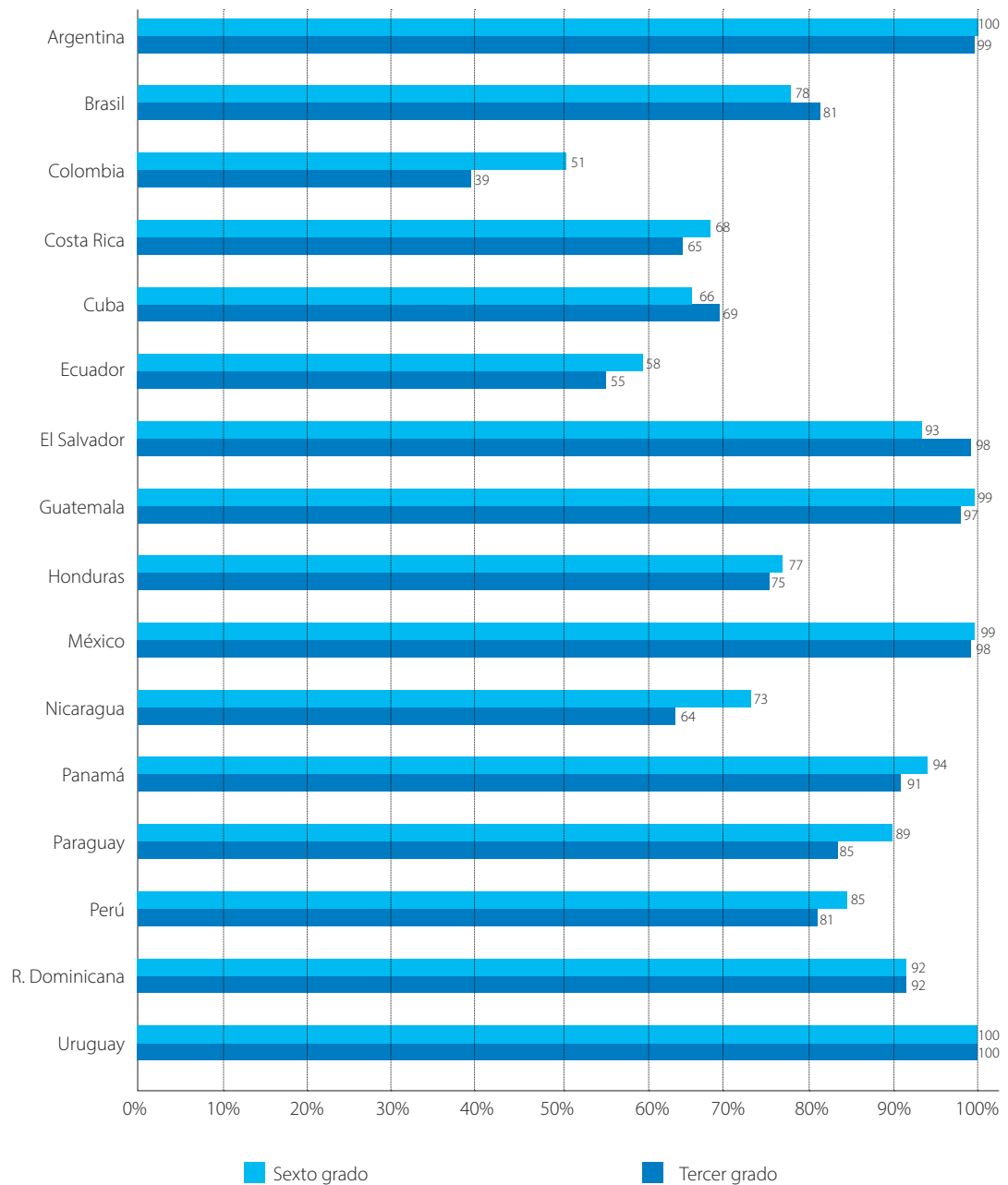


Figura 16. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes se formaron en un programa presencial.
Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Como se puede observar en las **tablas 1 y 2**, en todos los países la gran mayoría de los estudiantes tanto de tercero como de sexto grado tiene docentes que reportan haber tenido una formación inicial con variadas oportunidades de aprender conocimientos y también habilidades prácticas. En efecto, salvo algunas excepciones, más del 70% de los estudiantes de todos los países tienen docentes que manifiestan haber tenido en su formación inicial las experiencias formativas descritas.

Tabla 1. Experiencias de aprendizaje en la formación inicial, tercer grado.

	Leer investigaciones y estudios sobre enseñanza o aprendizaje.	Estudiar los contenidos y las habilidades que el currículo nacional o estatal requiere enseñar.	Analizar detalladamente la práctica de aula de un docente después de observarlo.	Ver a un formador haciendo una demostración de cómo enseñar una habilidad o contenido.	Revisar trabajos o respuestas de estudiantes para analizar su nivel de comprensión o aprendizaje.	Ensayar prácticas específicas con mis compañeros. ¹	Hacer clases en una escuela como parte de una práctica profesional.	Ser observado por un formador mientras hacía clases.	Recibir retroalimentación de un formador sobre mi práctica pedagógica, después de observarme haciendo clases.
Argentina	99%	96%	91%	75%	82%	80%	100%	100%	98%
Brasil	99%	95%	91%	88%	86%	81%	92%	93%	78%
Colombia	96%	92%	81%	58%	88%	82%	90%	84%	81%
Costa Rica	95%	91%	85%	71%	75%	80%	97%	91%	82%
Cuba	99%	99%	95%	99%	94%	94%	96%	97%	95%
Ecuador	99%	99%	89%	76%	95%	86%	98%	92%	84%
El Salvador	95%	99%	89%	89%	93%	89%	98%	95%	85%
Guatemala	98%	84%	93%	89%	95%	86%	97%	95%	79%
Honduras	91%	89%	95%	93%	95%	93%	97%	97%	87%
México	99%	97%	91%	68%	90%	84%	94%	86%	81%
Nicaragua	98%	96%	83%	85%	95%	84%	86%	89%	82%
Panamá	96%	98%	90%	94%	91%	92%	96%	95%	88%
Paraguay	98%	100%	91%	83%	92%	88%	98%	95%	76%
Perú	98%	95%	85%	74%	88%	83%	96%	97%	93%
R. Dominicana	99%	98%	93%	89%	90%	94%	94%	84%	81%
Uruguay	93%	95%	93%	90%	87%	87%	99%	99%	98%

¹ Por ejemplo, cómo guiar una discusión grupal, explicar un contenido, cómo iniciar o cerrar una clase.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Tabla 2. Experiencias de aprendizaje en la formación inicial, sexto grado.

	Leer investigaciones y estudios sobre enseñanza o aprendizaje.	Estudiar los contenidos y las habilidades que el currículo nacional o estatal requiere enseñar.	Analizar detalladamente la práctica de aula de un docente después de observarlo.	Ver a un formador haciendo una demostración de cómo enseñar una habilidad o contenido.	Revisar trabajos o respuestas de estudiantes para analizar su nivel de comprensión o aprendizaje.	Ensayar prácticas específicas con mis compañeros.	Hacer clases en una escuela como parte de una práctica profesional.	Ser observado por un formador mientras hacía clases.	Recibir retroalimentación de un formador sobre mi práctica pedagógica, después de observarme haciendo clases.
Argentina	92%	93%	82%	64%	73%	74%	96%	98%	93%
Brasil	95%	80%	79%	71%	76%	62%	84%	80%	58%
Colombia	92%	75%	74%	36%	75%	70%	91%	75%	72%
Costa Rica	93%	93%	82%	60%	71%	76%	94%	90%	84%
Cuba	97%	97%	93%	97%	94%	95%	94%	95%	94%
Ecuador	97%	99%	89%	69%	94%	86%	96%	89%	78%
El Salvador	94%	97%	86%	82%	87%	84%	94%	91%	76%
Guatemala	93%	78%	89%	86%	91%	82%	97%	94%	80%

Tabla 2. Experiencias de aprendizaje en la formación inicial, sexto grado. (Continuación)

	Leer investigaciones y estudios sobre enseñanza o aprendizaje.	Estudiar los contenidos y habilidades que el currículo nacional o estatal requiere enseñar.	Analizar detalladamente la práctica de aula de un docente después de observarlo.	Ver a un formador haciendo una demostración de cómo enseñar una habilidad o contenido.	Revisar trabajos o respuestas de estudiantes para analizar su nivel de comprensión o aprendizaje.	Ensayar prácticas específicas con mis compañeros.	Hacer clases en una escuela como parte de una práctica profesional.	Ser observado por un formador mientras hacía clases.	Recibir retroalimentación de un formador sobre mi práctica pedagógica, después de observarme haciendo clases.
Honduras	92%	86%	90%	93%	96%	93%	99%	98%	84%
México	98%	98%	92%	75%	91%	89%	98%	93%	89%
Nicaragua	96%	95%	77%	80%	87%	84%	87%	84%	80%
Panamá	98%	98%	92%	91%	94%	92%	98%	98%	91%
Paraguay	99%	98%	97%	85%	95%	93%	95%	93%	80%
Perú	96%	94%	88%	75%	91%	82%	95%	96%	91%
R. Dominicana	98%	98%	90%	81%	85%	93%	92%	88%	86%
Uruguay	93%	96%	91%	85%	88%	85%	98%	99%	98%

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

En ambas tablas se destacan aquellos países cuya proporción de estudiantes que tiene docentes que indican haber tenido estas experiencias formativas es inferior al 85%. Esto permite identificar los aspectos que aparecen menos enfatizados: recibir retroalimentación después de ser observado u observada haciendo clases, ensayar prácticas específicas en contextos protegidos (con los compañeros o compañeras de estudio), y ver a un formador haciendo una demostración de cómo enseñar una habilidad o contenido.

Es importante advertir que estas proporciones siguen siendo altas, aun cuando en términos relativos son más bajas. Las instancias señaladas son más exigentes en la planificación lo cual podría explicar su leve baja porcentual en comparación con otras actividades. Por otro lado, en sexto grado estas proporciones son un poco más bajas, lo que podría suponer diferencias en la formación inicial.

En la formación inicial, los docentes manifiestan haber tenido oportunidades de aprendizaje en su formación en distintos ámbitos. En términos relativos, los docentes reportan haber tenido menores oportunidades para recibir retroalimentación después de ser observado u observada haciendo clases, para ver a un formador haciendo una demostración y para ensayar prácticas pedagógicas específicas con sus compañeros de estudio.

Participación en cursos de perfeccionamiento en pedagogía general y por disciplina

Respecto a la proporción de estudiantes cuyos docentes han participado en cursos de perfeccionamiento (de 60 horas o más) en pedagogía general (evaluación, currículo, procesos de aprendizaje), se observa una gran variabilidad entre los países, tanto en tercero como en sexto grado.¹

También se observa una gran variabilidad respecto a la proporción de estudiantes que cuenta con que todos sus profesores de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias han participado en cursos de perfeccionamiento (de 60 horas o más) en sus respectivas disciplinas.

En todos los casos se puede notar una distribución semejante de países con alta y baja proporción de docentes que han participado en estos cursos de perfeccionamiento en ambos grados (**figura 17**).

En tercer grado, la proporción de estudiantes cuyos docentes refieren haber tenido formación continua en cursos de pedagogía general va desde un 91% en Perú hasta un 18% en Uruguay. En sexto, desde un 86% en Perú hasta un 11% en Colombia. Destacan con proporciones iguales o superiores al 70% tanto en tercero como en sexto grado Ecuador, Panamá, y Perú, y con proporciones inferiores al 40% en ambos niveles, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Uruguay.

Respecto a la proporción de estudiantes que cuenta con que todos sus profesores de Lenguaje han participado en cursos de perfeccionamiento en su disciplina, la **figura 18** muestra que en tercer grado el rango va desde un 81% en Cuba, hasta un 11% en México, y en sexto, desde un 82% en Cuba hasta un 10% en México. Destacan con proporciones superiores al 60%, tanto en tercero como en sexto, Perú, Paraguay y Cuba, y por otra parte, México y Guatemala con proporciones inferiores al 30% en ambos niveles.

Respecto a la proporción de estudiantes donde todos sus docentes de Matemáticas han participado en cursos de perfeccionamiento en esta disciplina, el rango va en tercer grado desde un 80% en Cuba hasta un 13% en México, y en sexto, desde un 83% en Cuba hasta un 17% en México. Destacan con proporciones superiores al 60% tanto en tercero como en sexto Perú, Paraguay y Cuba, y con proporciones inferiores al 30% en ambos niveles Ecuador, Uruguay, México y Guatemala (**figura 19**).

Respecto a la proporción de estudiantes donde todos sus profesores de Ciencias han participado en cursos de perfeccionamiento en esta misma disciplina, la **figura 20** muestra que el rango va desde un 83% en Cuba hasta un 8% en México. Destacan con proporciones iguales o superiores a la mitad Brasil (50%), Paraguay (58%) y Cuba (83%), y con proporciones inferiores al 20% Guatemala (14%), Honduras (17%), México (8%) y Nicaragua (12%).

¹ En el Anexo 1 se incluyen tablas que presentan el porcentaje de estudiantes de tercer y sexto grado de cada país cuyos docentes reportan haber tenido cada una de las experiencias de aprendizaje consultadas durante su formación inicial.

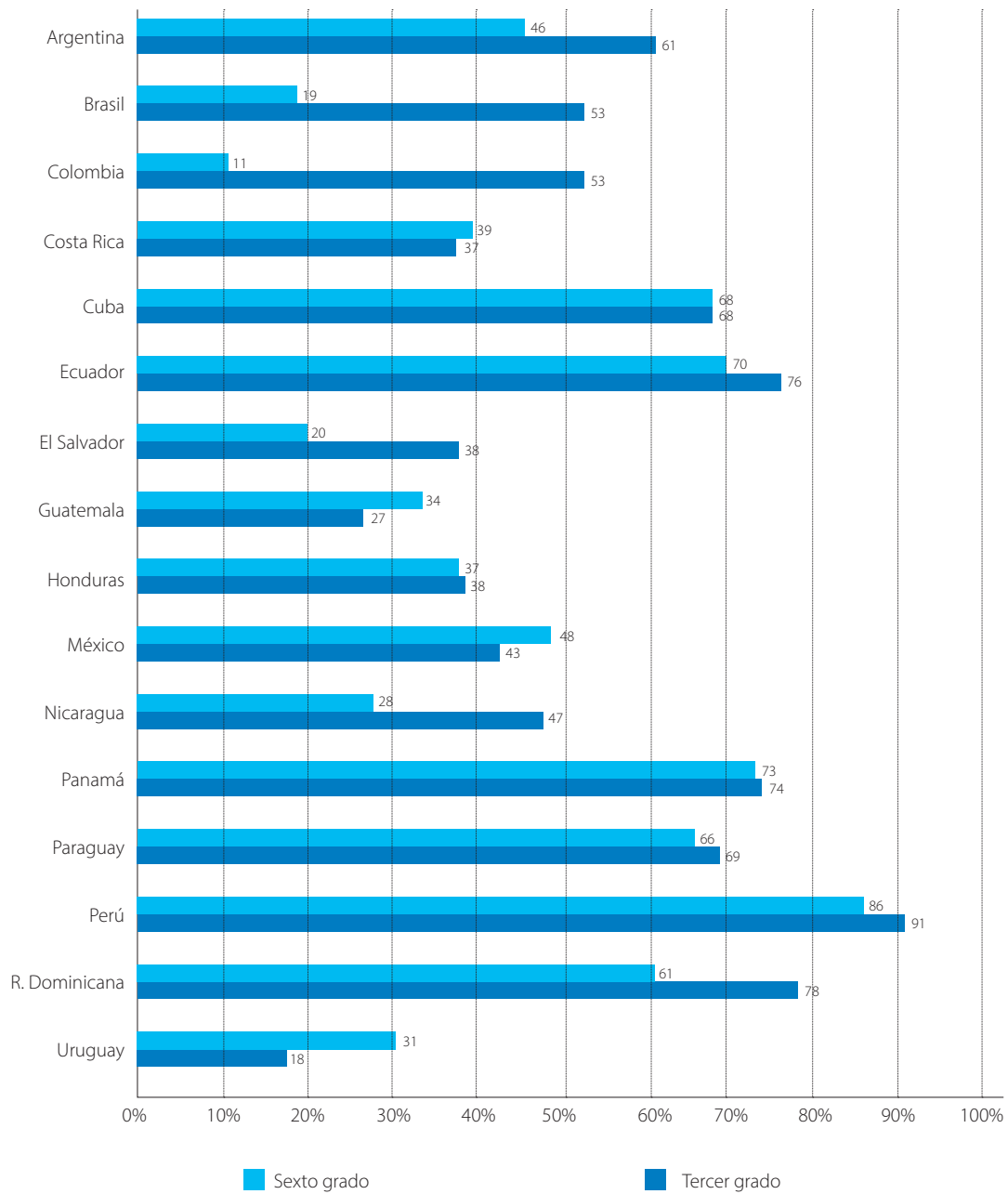


Figura 17. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes han participado en perfeccionamiento en pedagogía general.
Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

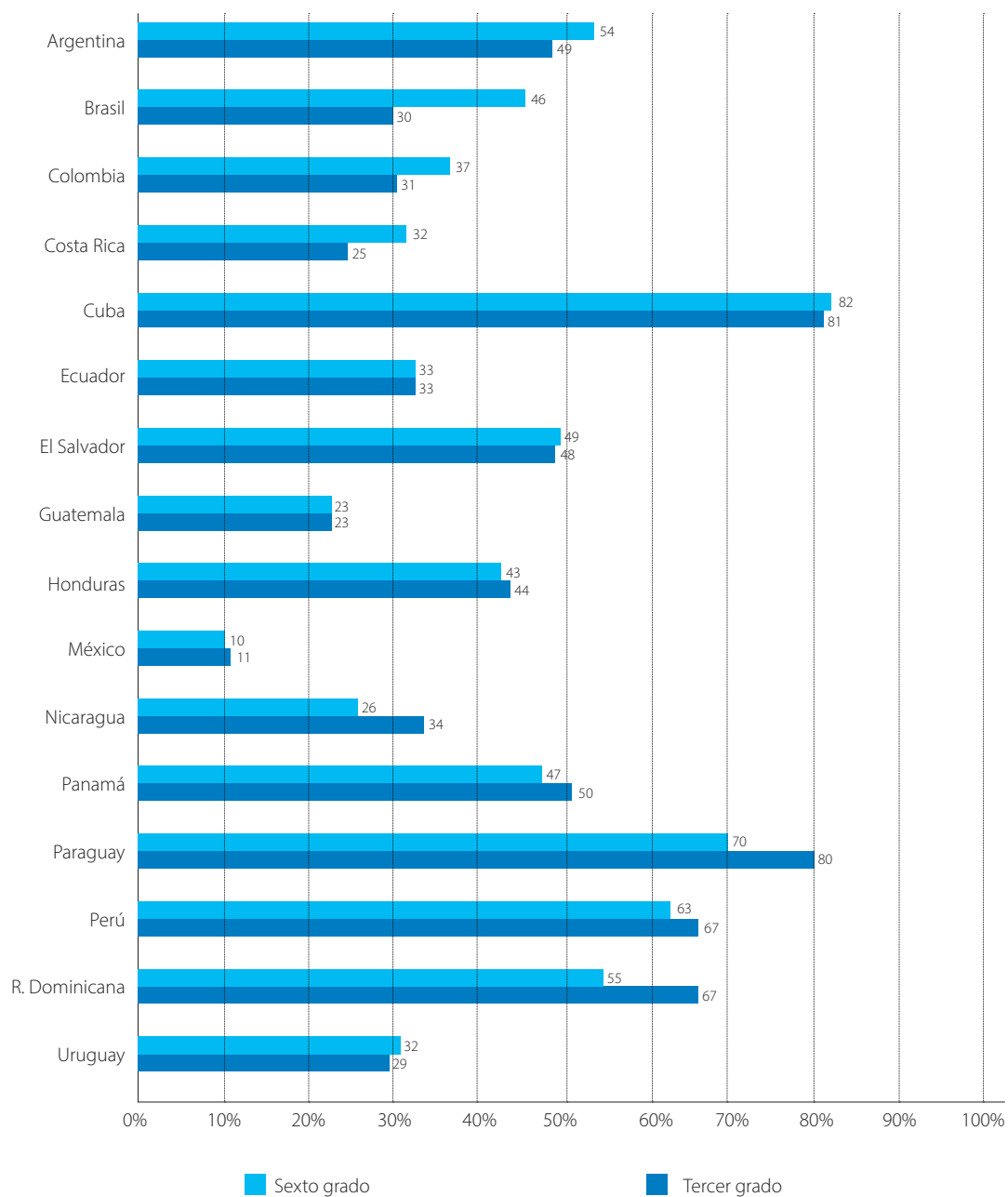


Figura 18. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes han participado en perfeccionamiento en Lenguaje.
 Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

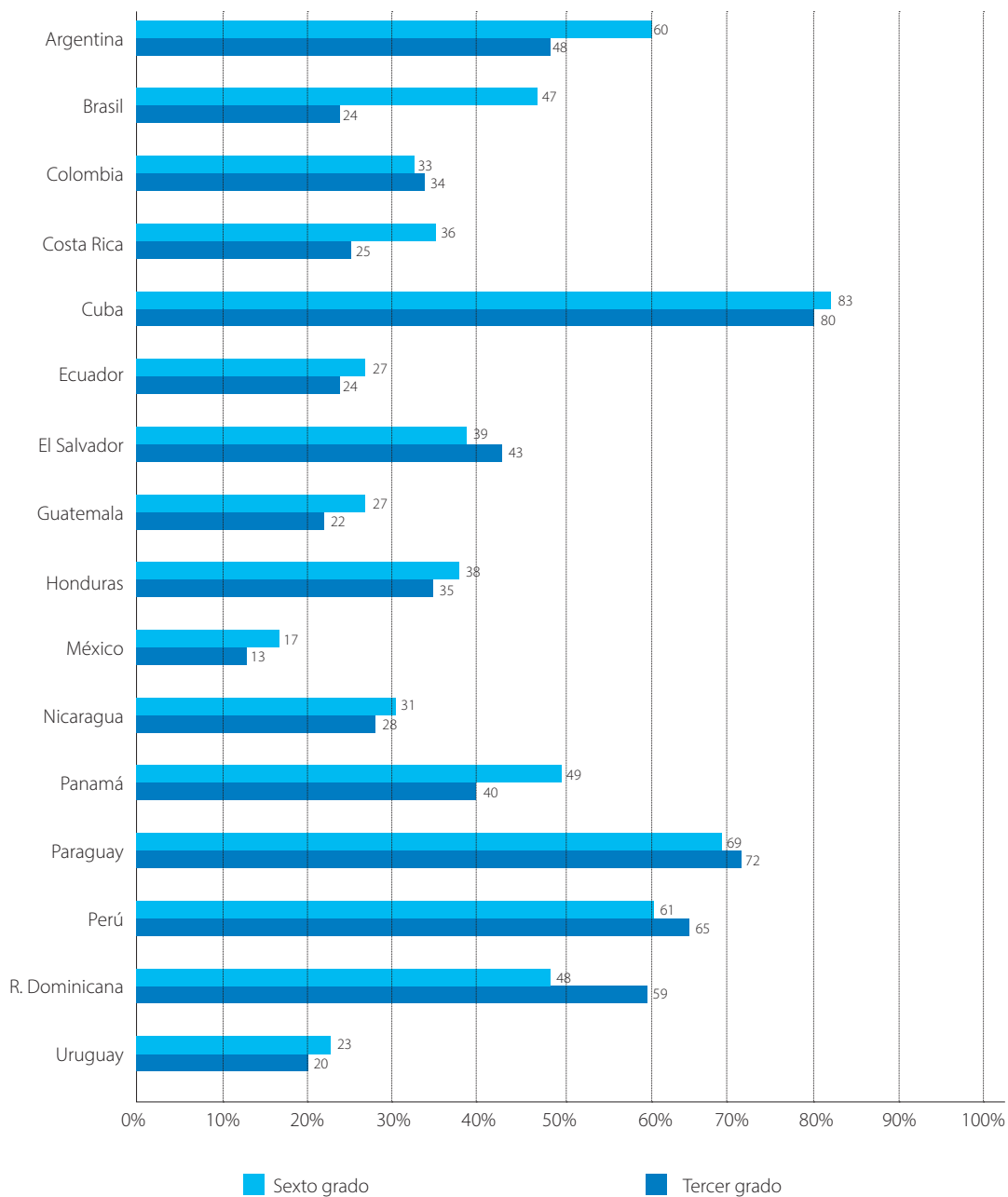


Figura 19. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes han participado en perfeccionamiento en Matemáticas.
Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

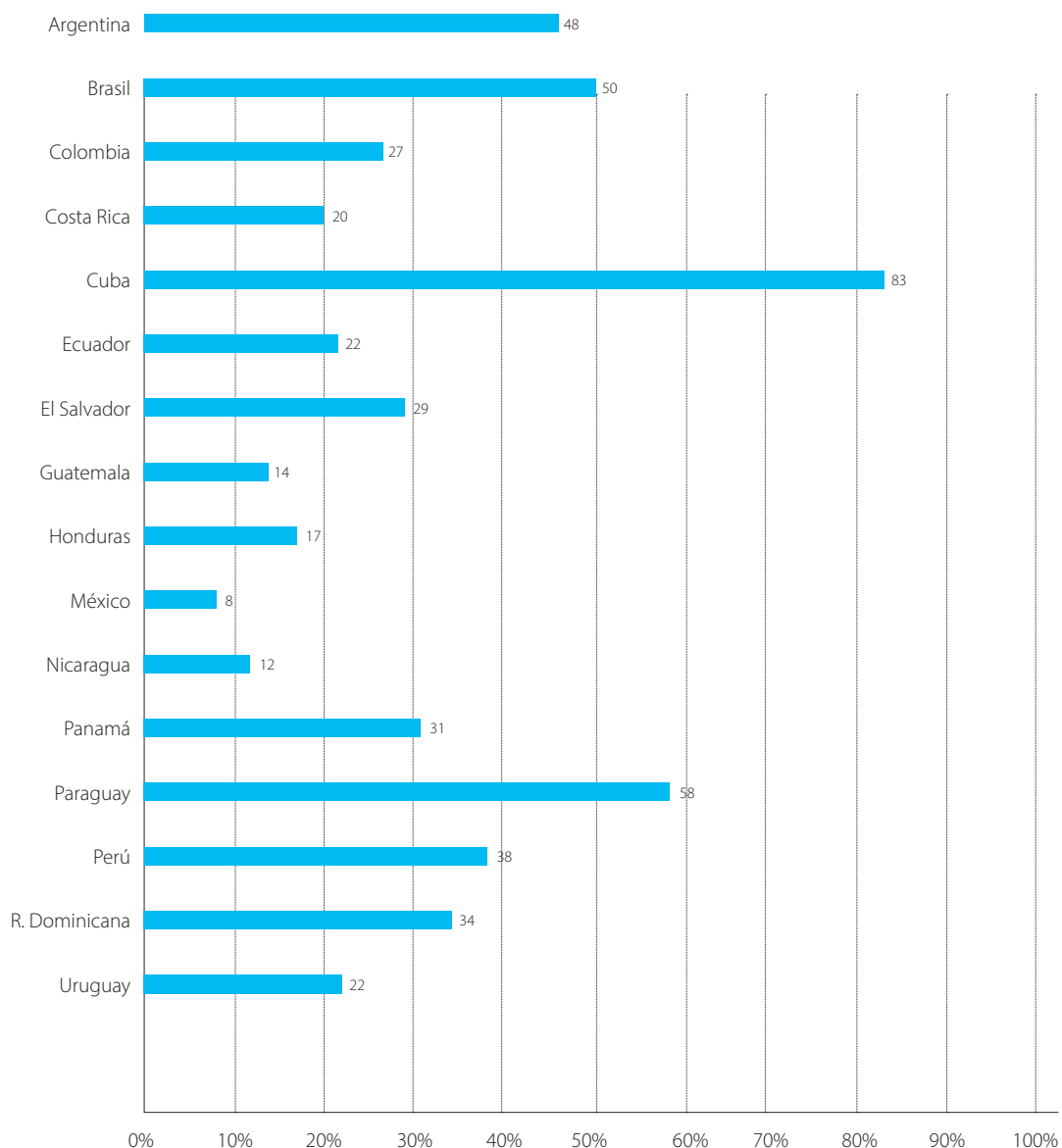


Figura 20. Proporción de estudiantes cuyos docentes han participado en perfeccionamiento en Ciencias, sexto grado.
 Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Participación en estudios de posgrado

En la región, la proporción de estudiantes de tercer y sexto grado cuyos docentes cuentan con título de magíster² está por debajo del 21% en todos los casos, en la mayoría de los países es inferior al 10% .

En tercer grado, el país que cuenta con una mayor proporción de estudiantes cuyos docentes tienen título de magíster es Perú (21%), seguido por República Dominicana (12%), México (14%) y Colombia (13%). En sexto grado, destacan República Dominicana (15%), Ecuador (12%), México (11%), Panamá (11%), y Perú (11%), quienes presentan una población estudiantil superior al 10% donde sus docentes reportan poseer el grado de magíster (**figura 21**).

La proporción de estudiantes de tercer y sexto grado cuyos docentes cuentan con título de magíster es inferior al 10% en la gran mayoría de los países.

² Cuando los estudiantes tienen más de un profesor, se exige que todos ellos cuenten con título de magíster para que queden en esta categoría.

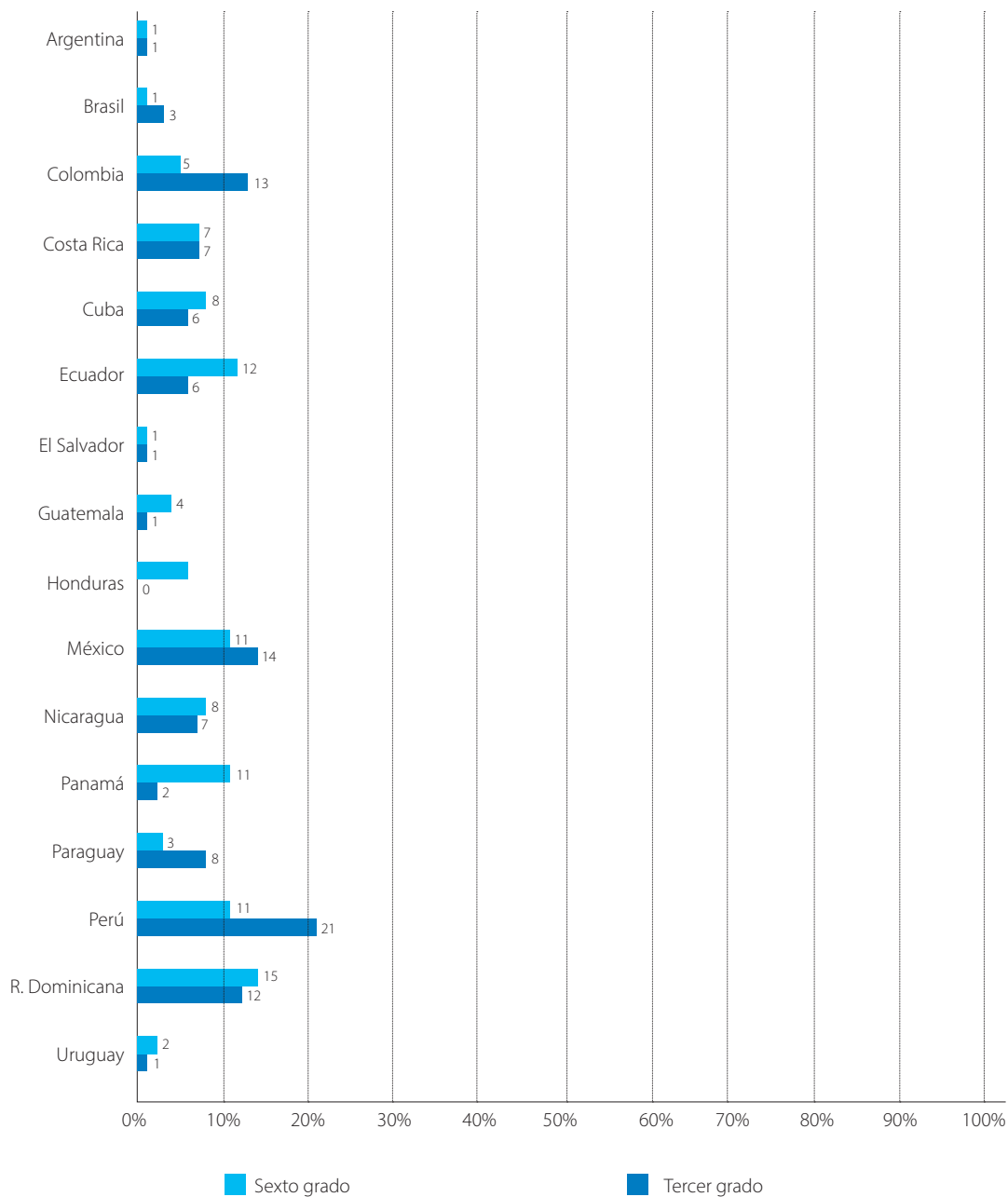


Figura 21. Porcentaje de estudiantes con docentes con grado de magíster.
 Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Por otra parte, existe una amplia variabilidad en los países de la región en cuanto a la proporción de estudiantes de tercer y sexto grado cuyos docentes han participado de estudios de postítulo o diplomado (**figura 22**). En tercer grado, este rango va desde un 52% en República Dominicana hasta un 2% en Ecuador, y en sexto grado, desde un 40% en República Dominicana hasta un 5% en Ecuador.

Redes para el desarrollo profesional y el trabajo colaborativo al interior de las escuelas

Se indagó también sobre la proporción de estudiantes cuyos docentes declararon haber participado de una red formada específicamente para el desarrollo profesional.³ En ambos grados se observa una gran dispersión de las proporciones, que van desde el 10% a cerca del 70% de los estudiantes cuyos docentes formaron parte de redes profesionales de formación.

En el caso de tercer grado, los países en donde más de la mitad de la población estudiantil tiene docentes que reportan formar parte de estas redes para el desarrollo profesional docente son Brasil (58%), Cuba (68%), Honduras (69%) y República Dominicana (55%). En el otro extremo, destacan Costa Rica (19%), Ecuador (24%), Panamá (25%), y Uruguay (25%), con menos de un tercio de los estudiantes cuyos profesores declaran haber participado en redes de trabajo colaborativo (**figura 23**).

En el caso de sexto grado, nuevamente, destacan con altos porcentajes Cuba (67%) y Honduras (67%) por sobre el resto de los países de la región; mientras que en el extremo inferior de la distribución destacan los casos de Colombia (11%), Costa Rica (20%), Brasil (24%), Ecuador (24%), Guatemala (26%), Nicaragua (26%) y Panamá (22%), todos con menos de un 30% de estudiantes cuyos docentes forman parte de estas redes.

Por su parte, respecto a la proporción de estudiantes cuyos docentes declararon haber realizado trabajo colaborativo con docentes de su escuela para mejorar sus propias capacidades,⁴ en la **figura 24** se observa que en todos los países más de la mitad de los estudiantes poseen profesores que reportaron haber realizado trabajo colaborativo de esta índole al interior de su escuela. En el caso de tercer grado, los únicos países cuya proporción es significativamente inferior al 80% son Costa Rica (57%), Guatemala (66%) y Panamá (73%). En el otro extremo, con proporciones superiores al 90%, destacan Colombia (95%), Cuba (99%) y República Dominicana (95%).

Si se consideran ambos grados, la mitad de los países de la región tiene más de un 60% de estudiantes cuyos docentes no participan en redes colaborativas para desarrollarse profesionalmente.

³ Cuando los estudiantes tienen más de un profesor, se exige que todos ellos hayan formado parte de este tipo de redes para que queden esta categoría.

⁴ Cuando los estudiantes tienen más de un profesor, se exige que todos ellos hayan realizado trabajo grupal con colegas para que queden esta categoría.

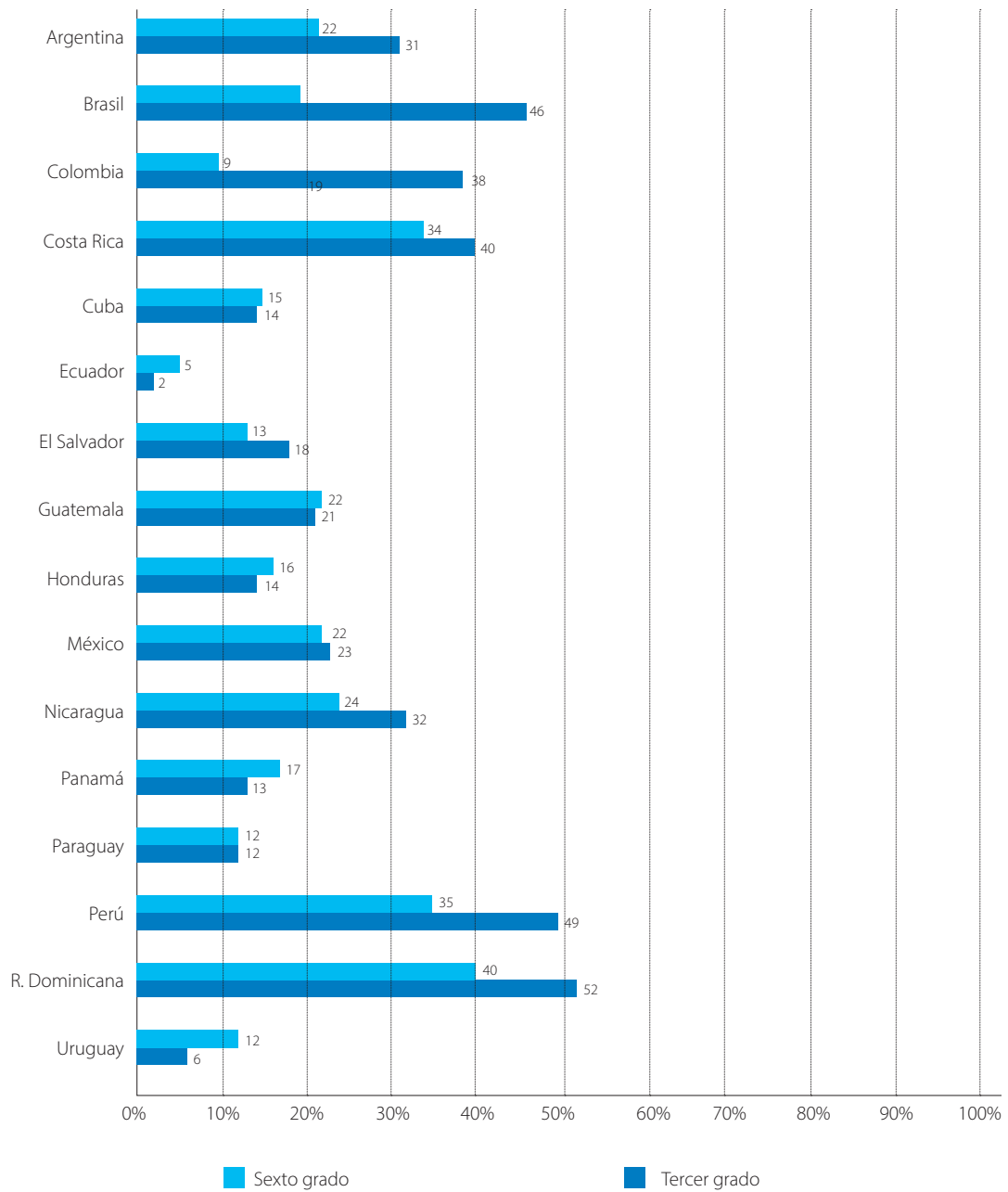


Figura 22. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes han participado en diplomados o postítulos.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

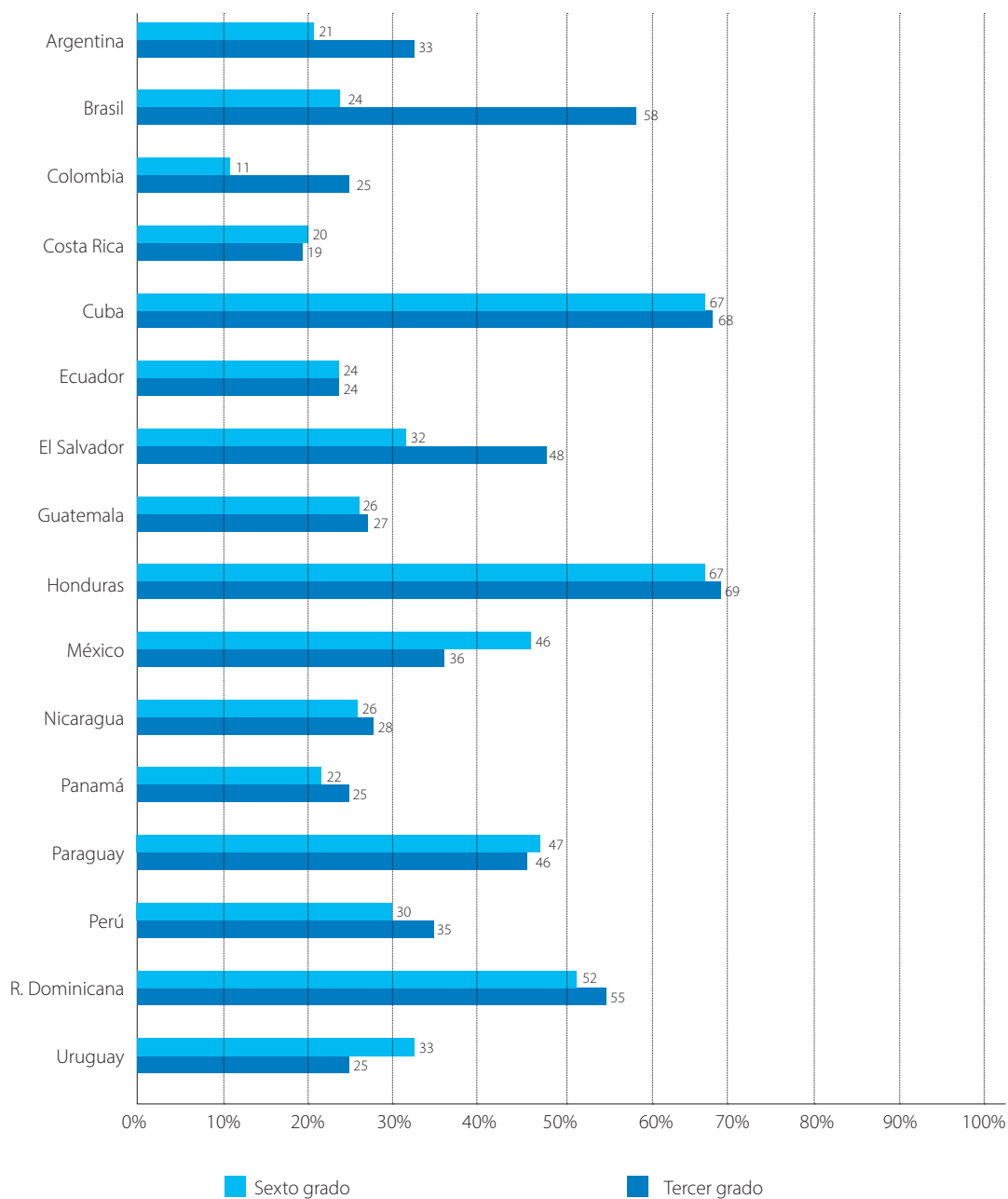


Figura 23. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes declaran haber participado en redes para el desarrollo profesional. Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

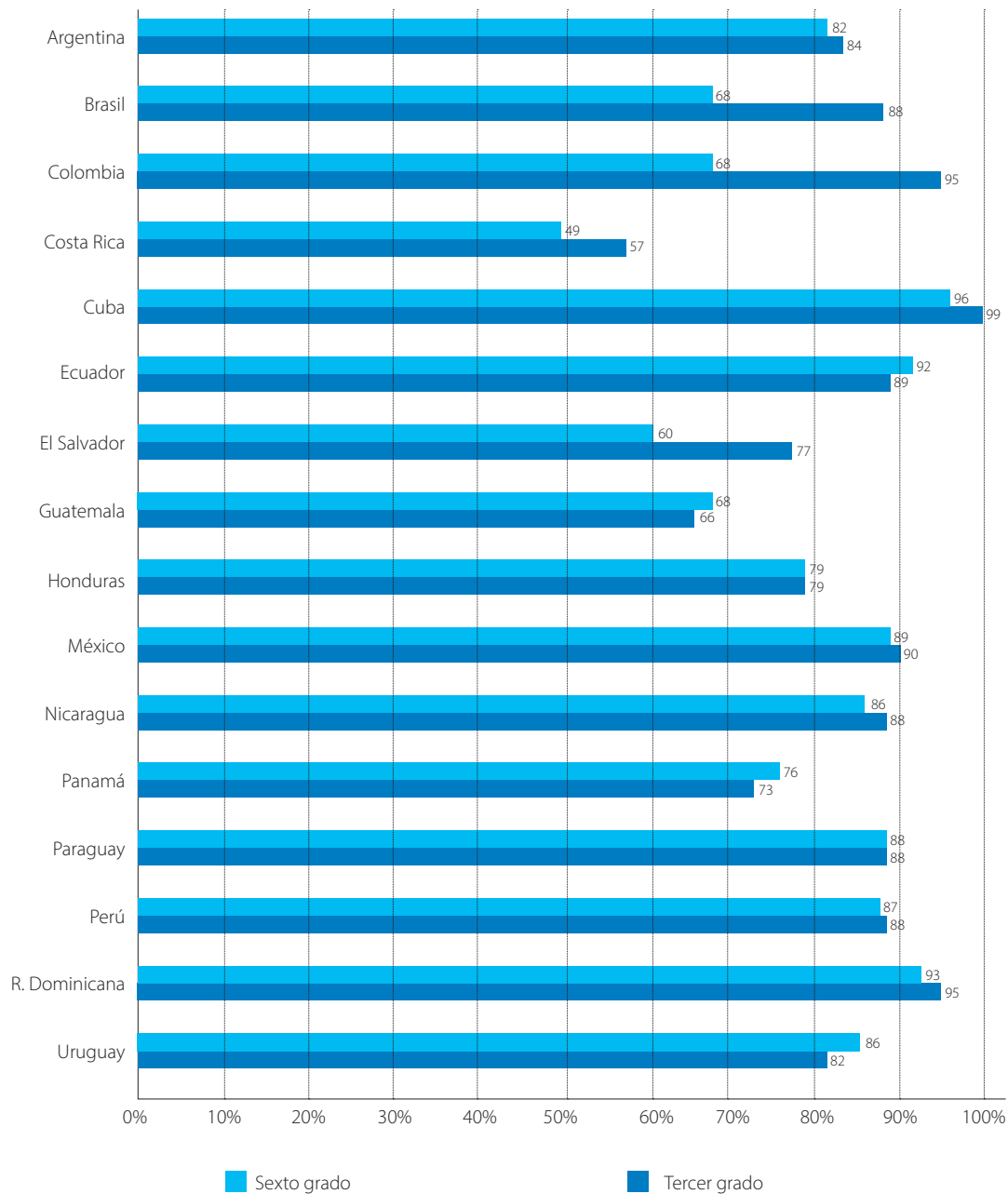


Figura 24. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes trabajan colaborativamente para mejorar sus capacidades pedagógicas. Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

En sexto grado, la tendencia es similar. Los países que presentan una menor cantidad de estudiantes cuyos docentes realizan trabajo colaborativo con otros docentes son Brasil (68%), Colombia (68%), Costa Rica (49%), El Salvador (60%) y Guatemala (68%). Y en el extremo superior solamente Cuba (96%) y República Dominicana (93%) superan el 90% de estudiantes con docentes que cumplen con esta característica.

Tanto en tercer como en sexto grado, más de la mitad de los estudiantes poseen docentes que reportaron realizar trabajo colaborativo en su escuela para mejorar sus capacidades pedagógicas.

Participación en conferencias o seminarios sobre educación

Se consultó a los docentes si han asistido a conferencias o seminarios sobre educación durante el último año (donde docentes o investigadores presentan los resultados de su investigación y analizan temas educacionales).⁵ La **figura 25** muestra que la gran mayoría de los países fluctúa entre un 20% y 50% de estudiantes cuyos docentes asisten a este tipo de actividades formativas. Sin embargo, en ambos grados destaca por sobre la tendencia general Cuba, con un 88% y 86% de los estudiantes con docentes que han declarado participar de seminarios y congresos respectivamente.

Para el caso de tercer grado, además de Cuba, sobresalen con más de la mitad de sus Ecuador (65%) y República Dominicana (57%). En el extremo inferior, con menos del 30% se destacan Costa Rica (21%), El Salvador (27%) y Guatemala (29%).

En sexto grado la situación es similar, con Cuba (86%) muy por sobre la realidad regional y Ecuador con un 55% de su población estudiantil atendida por docentes que declaran haber participado de congresos y seminarios sobre educación. En el límite inferior, bajo un 30%, además de Costa Rica (19%), destacan Argentina (28%), Brasil (27%), Colombia (21%) y El Salvador (24%).

En la gran mayoría de los países, tanto en tercer como en sexto grado, la tendencia fue que menos de la mitad de los y las estudiantes cuenta con docentes que han participado en conferencias o seminarios sobre educación en el último año.

Aspectos más y menos abordados en la formación inicial y continua

Para indagar en los aspectos más y menos cubiertos en la formación de los docentes, se consideró la proporción de estudiantes cuyos docentes han tenido preparación ya sea en su formación inicial o continua (o ambas) para determinadas prácticas o actividades propias de la docencia (**tabla 3**).⁶

En todos los países, tanto en sexto como en tercer grado, más del 85% de los estudiantes tiene docentes que reportan haber sido formados en el uso de estrategias para promover en los estudiantes habilidades cognitivas de orden superior como: inferir, interpretar, abstraer, o evaluar críticamente. Lo mismo sucede con las competencias que promueven habilidades socioemocionales (como la empatía, el manejo de sí mismo y la tolerancia), pues en ambos grados más del 80% de los estudiantes tiene profesores que reportan haber recibido formación para ello, con la única excepción de Brasil, que presenta un 65% de estudiantes cuyos profesores declaran haber recibido esta formación.

Asimismo, las respuestas que entregan los docentes de los estudiantes participantes en el ERCE revelan una percepción muy elevada acerca de haber recibido preparación para la enseñanza de las disciplinas de la educación primaria evaluadas

⁵ Cuando los estudiantes tienen más de un profesor, se exige que todos ellos hayan asistido a conferencias o seminarios para que queden esta categoría.

⁶ Cuando los estudiantes tienen más de un profesor, se exige que todos ellos tengan la preparación mencionada para que queden en esta categoría.

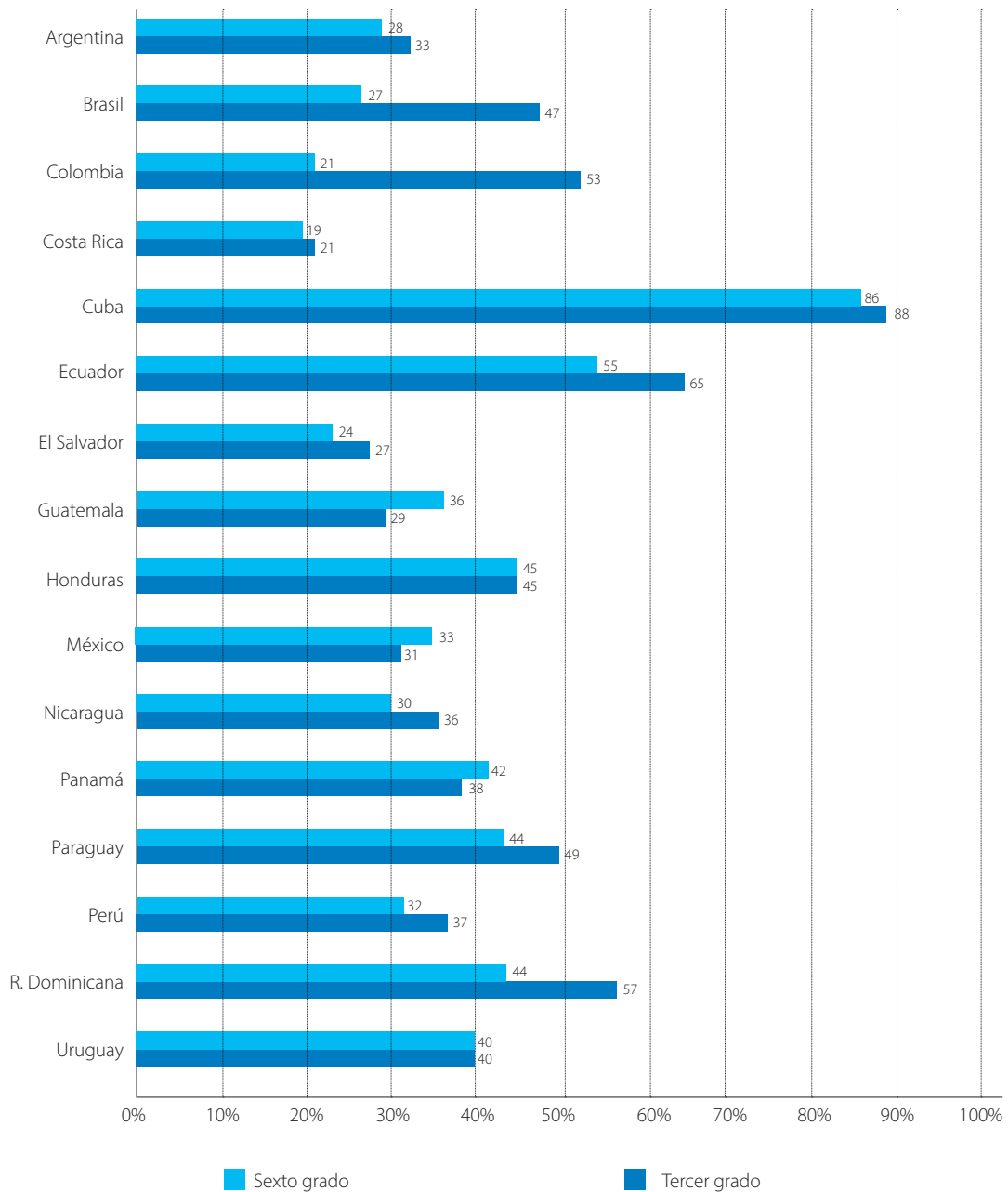


Figura 25. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes han participado en conferencias o seminarios sobre educación. Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Tabla 3. Aspectos abordados en la formación docente

Aspectos con variabilidad entre países	Aspectos más abordados en todos los países	Aspectos menos abordados en todos los países
<ul style="list-style-type: none"> Plantear tareas a estudiantes avanzados. Enseñar a estudiantes con dificultades de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover habilidades de orden superior. Promover habilidades socioemocionales. Preparación para enseñar las disciplinas. Plantear preguntas desafiantes que hagan pensar. Usar estrategias didácticas variadas y explicar un contenido difícil de varias formas. 	<ul style="list-style-type: none"> Formación para enseñar a estudiantes con discapacidad. Formación para enseñar usando computadores, <i>tablets</i> u otras tecnologías digitales.

Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario docentes de ERCE 2019.

en este estudio. Ello es muy consistente en matemática, lectura y escritura, tanto en tercer como en sexto grado. Las respuestas son levemente menos positivas en ciencias. También se observa poca variabilidad entre países en el reporte que hacen los docentes respecto de la formación recibida para usar estrategias didácticas variadas y explicar un mismo contenido de varias formas.

En cambio, en la mayoría de los países los reportes de los docentes son menos positivos al referirse a la formación recibida para usar *tablets*, computadores u otras tecnologías digitales para enseñar. Cuba y Uruguay son casos excepcionales, que destacan con más de un 80% de estudiantes cuyos profesores declaran haber sido formados en el uso de tecnologías. Otro aspecto en que en la mayoría de los países los docentes revelan haber recibido menos formación es para enseñar estudiantes con discapacidad (sensorial, cognitiva o motora).

La formación para la diversidad de niveles de aprendizaje —como plantear tareas para estudiantes más avanzados o para estudiantes con dificultades de aprendizaje— presenta mayor variabilidad entre países, pues el rango va entre Colombia con un 31% de estudiantes cuyos docentes declaran haber sido preparados para enseñar a estudiantes con dificultades de aprendizaje, hasta Cuba con un 95% o 96% según el grado. Lo mismo sucede con la preparación recibida para plantear tareas adecuadas y desafiantes para estudiantes más avanzados, también hay una variedad mayor, que en sexto grado va desde Colombia con un 47%, Costa Rica y El Salvador con un 58%, hasta Paraguay con 85% y Cuba con 98% de estudiantes cuyos docentes reportan haber sido formados para ello.

Escalas de satisfacción laboral y vocacional

Escala de satisfacción laboral

La escala de satisfacción laboral está asociada a la valoración que el o la docente expresa respecto a trabajar como docente, a su propio desempeño y a la escuela en que trabaja. La definición de satisfacción laboral está asociada a las actitudes positivas relacionadas con diferentes aspectos del trabajo o de la profesión (Organ, 1990), como también a los juicios evaluativos que las personas hacen —ya sean positivos o negativos— sobre su trabajo (Weiss, 2002).

En diferentes investigaciones se ha identificado que la satisfacción laboral docente está asociada con la regulación de las emociones (Brackett *et al.*, 2010), con las condiciones de trabajo (Alyaha y Mbogo, 2017), con la percepción de autoeficacia (Somech y Drach-Zahavy, 2000; Wang *et al.*, 2015), con el contexto escolar, con el sentimiento de pertenencia a la escuela y el agotamiento emocional (Skaalvik y Skaalvik, 2009, 2010, 2011), con el logro académico de los estudiantes (Caprara *et al.*, 2006), con la identidad profesional docente (Canrinus *et al.*, 2012) y con el clima escolar (Collie *et al.*, 2012).

Este índice de satisfacción laboral se obtuvo a partir de las respuestas de las profesoras y los profesores a cuatro preguntas respecto a su grado de acuerdo con afirmaciones que reflejan su agrado con el trabajo y la escuela. Estas corresponden a: «me gusta trabajar en esta escuela», «recomendaría la escuela como un buen lugar para trabajar», «estoy satisfecho con mi desempeño en esta escuela» y «después de todo, estoy satisfecho con mi trabajo». Las preguntas de este índice se respondieron con una escala de cuatro niveles: muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y, muy de acuerdo. A partir de las respuestas de los docentes se calcula un puntaje, en el que un valor más alto refleja una percepción de mayor satisfacción por parte de los docentes.

Para caracterizar los resultados de esta escala, se dicotomizaron sus puntajes para reflejar el punto a partir del que los docentes expresan una más alta satisfacción laboral, es decir, que responden que están muy de acuerdo con las afirmaciones de la escala. Los resultados observados en tercer y sexto grado muestran un amplio rango en el grado de satisfacción laboral de los docentes. En tercer grado, Uruguay (33%), Brasil (34%) y Perú (34%) son los países con menor proporción de estudiantes cuyos docentes expresan altos niveles de satisfacción laboral, mientras que República Dominicana (65%), Guatemala (68%) y Honduras (70%) presentan una percepción significativamente más alta de satisfacción laboral.

En sexto grado, Brasil (7%) y Colombia (10%) tienen 10% o menos de los estudiantes con profesores que reportan altos niveles de satisfacción laboral. En el otro extremo,

en República Dominicana (63%), Panamá (64%), Guatemala (64%), Ecuador (66%) y Honduras (74%), sobre el 60% de los estudiantes tienen docentes que reportan altos niveles de satisfacción laboral (**figura 26**).

En la región, existe una amplia variabilidad respecto al grado de satisfacción laboral de las y los docentes con su trabajo.

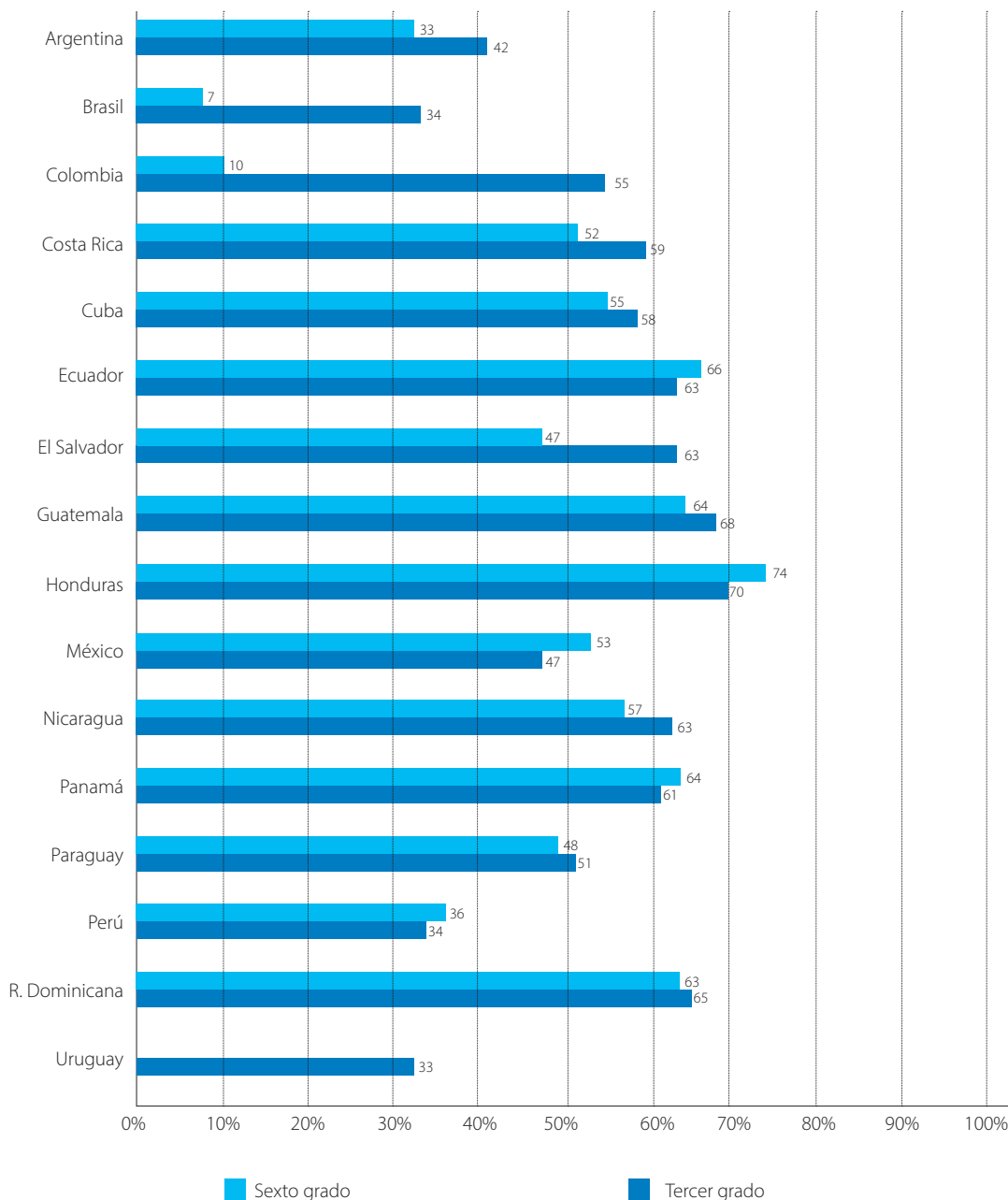


Figura 26. Proporción de estudiantes cuyos docentes declaran satisfacción en el lugar de trabajo. Nota: Uruguay no cuenta con datos disponibles para sexto grado. Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

A nivel global, Brasil consistentemente muestra una menor proporción de estudiantes cuyos docentes reportan estar muy satisfechos con su trabajo, mientras que República Dominicana, Guatemala, Honduras y Ecuador son países en que los docentes reportan una mayor percepción de satisfacción.

Escala de satisfacción vocacional

Respecto a la satisfacción vocacional, se presenta información de las respuestas entregadas por las y los docentes a cinco preguntas que expresan juicios y opiniones acerca de la profesión docente. Las dos primeras se refieren a la decisión vocacional de estudiar pedagogía (una expresada positivamente «si pudiera decidir de nuevo, elegiría trabajar como docente» y otra negativamente «lamento haber estudiado para ser docente»). Luego, dos referidas al reconocimiento de la labor docente («estoy satisfecho con mi salario» y «creo que la profesión docente es valorada por la sociedad»). Finalmente, la última pregunta requiere que los docentes sopesen las ventajas y desventajas de su profesión («las ventajas de ser docente compensan claramente las desventajas»). Las preguntas forman parte de un bloque donde quienes respondieron debían manifestar su apreciación en una escala de cuatro niveles (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo).

Globalmente, las respuestas de los docentes reflejan una apreciación positiva con respecto a su decisión vocacional: la gran mayoría expresa que volvería a elegir la misma profesión —más del 85% de los estudiantes de tercer grado tienen profesores que opinan así—, lo que se complementa con una muy baja proporción de docentes que lamenta haber elegido su profesión.

En la caracterización de los resultados de esta escala, se dicotomizaron sus puntajes para reflejar el punto a partir del cual los docentes expresan una más alta satisfacción vocacional, es decir, que responden que están muy de acuerdo con las afirmaciones de la escala. La **tabla 4 y 5** reportan el porcentaje de estudiantes cuyos profesores manifiestan una alta satisfacción con su profesión docente.

En contraste con la decisión vocacional, en tercer grado los docentes de la mayoría de los países reporta que en sus sociedades la profesión no es valorada. Esto también se refleja en las remuneraciones, que resultan satisfactorias en solo cinco países —donde más el 50% o más reportó satisfacción—: Panamá (69%), Guatemala (68%), Nicaragua (62%), Colombia (58%) y República Dominicana (50%).

Finalmente, es interesante constatar que, al sopesar las ventajas y desventajas de la profesión docente en tercer grado, en todos los países del ERCE más del 60% de los docentes manifestó que las ventajas compensaban las desventajas, lo que reafirma un juicio vocacional positivo.

En sexto grado, en general se mantuvieron las tendencias observadas en tercer grado. Así, la reafirmación de la elección de trabajar como docente es claramente dominante, encontrándose por encima del 90% en la mayoría de los países. En consistencia con lo anterior, es también muy pequeña la proporción de docentes que se lamenta de haber estudiado para ser docente.

Tabla 4. Satisfacción laboral en tercer grado.

País	Si pudiera decidir de nuevo, elegiría trabajar como docente.	Lamento haber estudiado para ser docente.	Creo que la profesión docente es valorada por la sociedad.	Estoy satisfecho con mi salario.	Las ventajas de ser docente compensan claramente las desventajas.
Argentina	94%	4%	18%	16%	73%
Brasil	83%	3%	21%	26%	69%
Colombia	94%	0%	37%	58%	68%
Costa Rica	88%	6%	27%	46%	63%
Cuba	94%	6%	72%	36%	85%
Ecuador	93%	4%	55%	49%	77%
El Salvador	96%	2%	43%	39%	85%
Guatemala	96%	3%	68%	68%	79%
Honduras	93%	3%	60%	34%	83%
México	98%	1%	30%	22%	69%
Nicaragua	97%	5%	76%	62%	80%
Panamá	95%	3%	58%	69%	78%
Paraguay	92%	7%	38%	48%	77%
Perú	92%	2%	37%	28%	66%
R. Dominicana	97%	2%	69%	50%	89%
Uruguay	84%	6%	12%	26%	66%

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Tabla 5. Satisfacción laboral en sexto grado

País	Si pudiera decidir de nuevo, elegiría trabajar como docente.	Lamento haber estudiado para ser docente.	Creo que la profesión docente es valorada por la sociedad.	Estoy satisfecho con mi salario.	Las ventajas de ser docente compensan claramente las desventajas.
Argentina	91%	1%	6%	4%	65%
Brasil	57%	3%	4%	11%	35%
Colombia	90%	0%	7%	18%	42%
Costa Rica	80%	2%	18%	31%	63%
Cuba	90%	4%	68%	34%	79%
Ecuador	93%	2%	43%	48%	80%
El Salvador	92%	2%	26%	29%	76%
Guatemala	98%	2%	58%	69%	81%
Honduras	96%	0%	58%	37%	88%
México	94%	3%	25%	21%	66%
Nicaragua	95%	3%	54%	43%	80%
Panamá	96%	3%	50%	59%	82%
Paraguay	89%	2%	42%	50%	75%
Perú	90%	3%	34%	22%	61%
R. Dominicana	91%	2%	52%	38%	82%
Uruguay				26%	

Nota: Para el caso uruguayo, esta pregunta no pudo ser calculada debido a la gran cantidad de datos perdidos en las bases de datos del cuestionario docente en esta pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Con respecto a la percepción del valor de la profesión docente y la satisfacción con el salario, se observan juicios algo más negativos que en tercer grado, especialmente en los salarios; solo en tres países más de un 50% de los docentes se manifiesta satisfecho (Guatemala, Panamá y Paraguay).

Finalmente, se constata que en sexto grado en la gran mayoría de los países los docentes consideran que las ventajas de su profesión superan a las desventajas, con la excepción de Brasil (35%) y Colombia (42%).

La gran mayoría de los docentes elegiría de nuevo su profesión, pero al mismo tiempo, en la mayoría de los países están mayoritariamente descontentos con su salario y sienten que no son suficientemente reconocidos.

El entorno: Condiciones de trabajo en el aula y apoyo de la escuela según la experiencia de los docentes

Clima de relaciones y colaboración entre pares

El concepto de *clima escolar* fue inicialmente concebido por Halpin y Croft (1963) como la «personalidad» de la escuela, expresada en la percepción colectiva de los profesores sobre la vida cotidiana en ella (Berkowitz *et al.*, 2017). Más recientemente, se ha definido este concepto integrando múltiples elementos, incluyendo normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje, y estructuras organizativas (Cohen, McCabe y Michelli, 2009). Cabe mencionar que el constructo del clima escolar incorpora diferentes dimensiones, entre las que se encuentran la percepción de seguridad, las relaciones, la enseñanza y el aprendizaje, el ambiente institucional y el proceso de mejora escolar (Thapa *et al.*, 2013).

En el ERCE se adoptó una definición más focalizada, considerando la calidad de las relaciones interpersonales que se midió a través de cinco ítems, con los cuales los profesores califican las relaciones interpersonales que se dan entre los integrantes de la escuela. Estas son: relaciones entre los docentes, relaciones entre los docentes y el director, relaciones entre los docentes y los padres de familia, relaciones entre los docentes y los estudiantes, y relaciones entre los estudiantes. La escala para responder ofrece cinco opciones: muy malas, malas regulares, buenas y, muy buenas. En la caracterización de los resultados, se dicotomizaron sus puntajes para reflejar el punto a partir del cual los docentes expresan una positiva calidad en las relaciones interpersonales, es decir, que responden que las relaciones aludidas son buenas o muy buenas. La **figura 27** reporta el porcentaje de estudiantes cuyos profesores manifiestan contar con buenas o muy buenas relaciones interpersonales.¹

Para tercer grado, destacan Cuba (63%), Honduras (69%) y Nicaragua (61%) con más de un 60% de los estudiantes cuyos docentes reportaron una buena calidad de las relaciones interpersonales en la escuela. En el otro extremo se sitúan México (24%), Panamá (23%), Perú (26%) y Uruguay (28%), con menos de un 30% de su población estudiantil cuyos docentes reportan un buen clima escolar. Cabe destacar que muy cercanos a este umbral se ubican también Brasil (31%), Colombia (31%) y Costa Rica (30%).

En la mayoría de los países de la región, más de la mitad de la población estudiantil asiste a escuelas que, de acuerdo con sus docentes, se caracterizan por no tener buenas relaciones interpersonales.

¹ En caso de que exista más de un profesor por estudiante, todos deben haber reportado buenas relaciones interpersonales, para ser considerados en esta proporción.

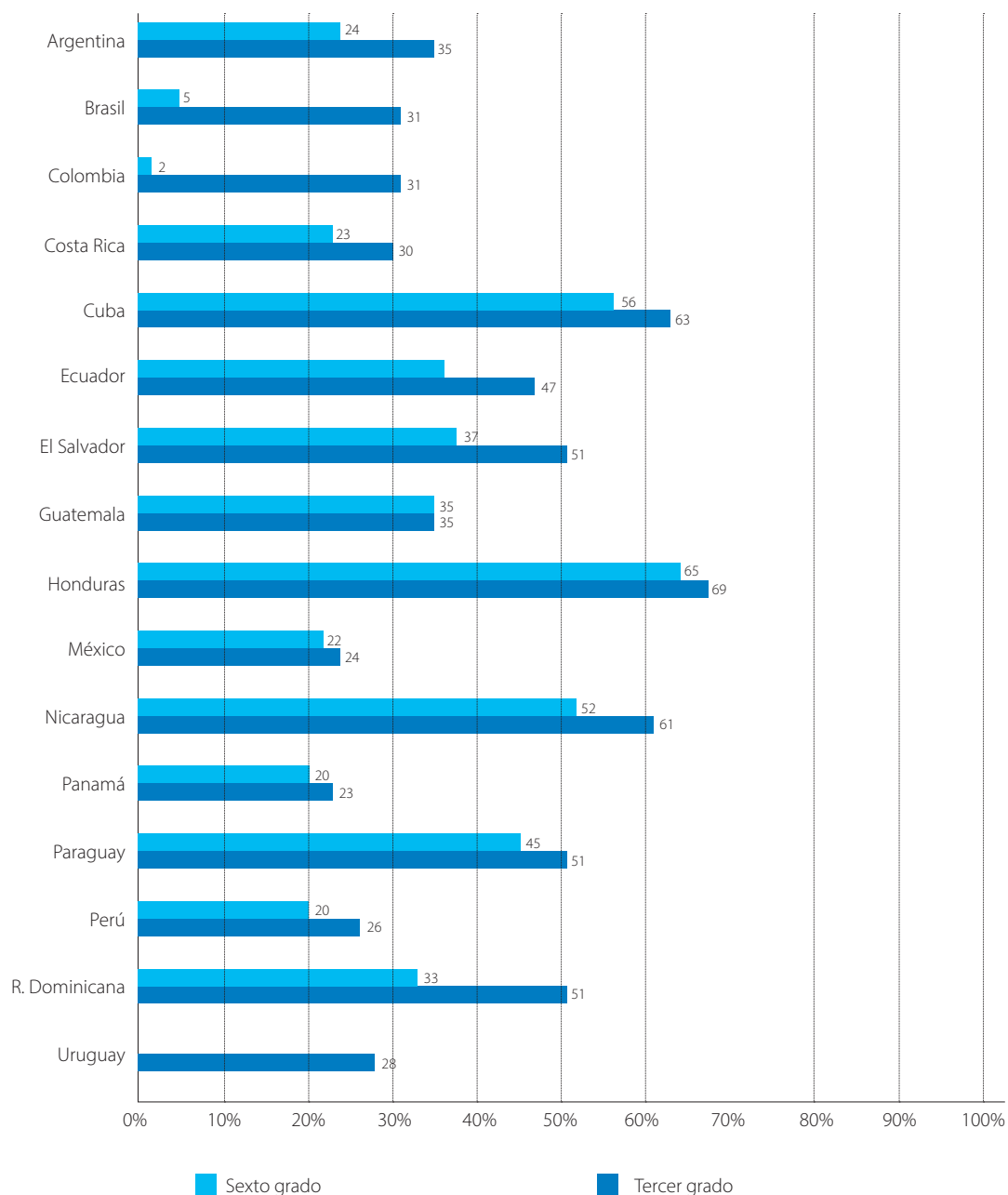


Figura 27. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes perciben buen clima de relaciones en su escuela. Nota: Uruguay no cuenta con datos disponibles para sexto grado. Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

En sexto grado, destacan nuevamente Honduras (65%), Cuba (56%) y Nicaragua (52%) como los países en donde la mayor parte de su población estudiantil cuenta con docentes que consideran que en sus establecimientos hay buenas relaciones interpersonales. En el extremo inferior sobresalen Brasil (5%) y Colombia (2%), como países en donde menos de un 10% de la población estudiantil está en escuelas cuyos docentes concuerdan con que el clima de relaciones interpersonales en la escuela es bueno.

Colaboración entre docentes

La colaboración docente se ha definido como la interacción conjunta en todas las actividades que son necesarias para realizar una tarea compartida (Vangrieken *et al.*, 2015). Se ha concebido también la cooperación docente como una necesidad para desarrollarse profesionalmente, en la que los profesores aprenden de otros recíprocamente (Ostovar-Nameghi y Sheikahmadi, 2016). Little distinguió cuatro tipos diferentes de colaboración docente: compartir ideas, la ayuda y asistencia mutua, el intercambio y el trabajo conjunto. Estos tipos de colaboración forman parte de un continuo que va desde la independencia hasta la interdependencia (Little, 1990).

La academia ha identificado diferentes facilitadores y obstaculizadores para la colaboración docente, entre ellas, las características personales de los docentes, de la institución educativa, de la comunidad y de las autoridades educativas (Vangrieken *et al.*, 2015). Respecto a este punto, la falta de tiempo, las condiciones de trabajo difíciles y la falta de formación en colaboración obstaculiza el trabajo con otros (Forte y Flores, 2014).

En este caso, la colaboración entre docentes se mide a través de cinco ítems que refieren a la frecuencia con que los profesores realizan determinadas actividades con otros colegas. En específico, se indaga la enseñanza conjunta en clases, la observación y retroalimentación de las clases de otros colegas, la planificación y el diseño en conjunto de evaluaciones de estudiantes y la organización en equipos para resolver problemas de aprendizaje o disciplinarios. La escala de respuesta considera la frecuencia de dichas situaciones. La periodicidad observada remite a las siguientes categorías: una vez al año; dos o tres veces al año; una o más veces al mes; algunas veces a la semana o todos los días.

En la caracterización de los resultados de esta escala, se dicotomizaron sus puntajes para reflejar el punto a partir del cual los docentes indican una periodicidad de esta actividad (responden que se reúnen con sus colegas, al menos, una vez al mes). La **figura 28** reporta el porcentaje de estudiantes cuyos profesores manifiestan una alta periodicidad en la colaboración con sus colegas docentes.

En Cuba, tanto en tercer como en sexto grado, más del 90% de los estudiantes son atendidos por profesores que declaran frecuentes instancias de colaboración.

En tercer grado, además de Cuba, destacan Brasil (52%), Ecuador (56%) y República Dominicana (53%), como países en donde la mayoría de sus estudiantes tienen docentes que reportan una constante presencia de colaboración. En el otro extremo se ubican Costa Rica (14%), El Salvador (15%) y Guatemala (18%), en donde la proporción de estudiantes con docentes que colaboran activamente no alcanza el 20%.

En la mayoría de los países de la región, menos de la mitad de la población estudiantil cuenta con docentes que reportan colaborar con colegas al menos una vez al mes.

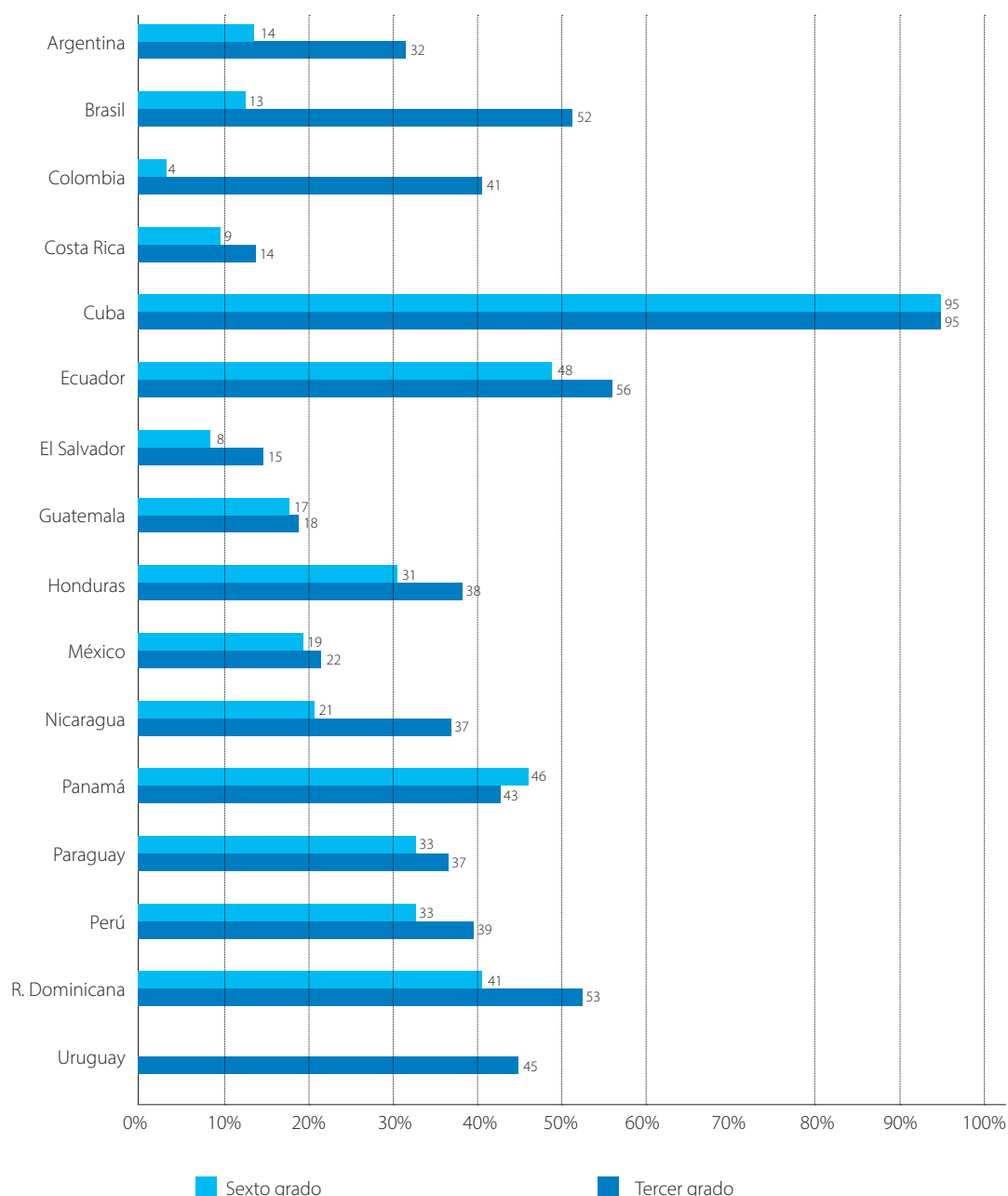


Figura 28. Percepción de colaboración entre docentes. Nota: Uruguay no cuenta con datos disponibles para sexto grado. Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

En el caso de sexto grado, un mayor número de países se ubican bajo el umbral del 20%: Argentina (14%), Brasil (13%), Colombia (4%), Costa Rica (9%), El Salvador (8%), Guatemala (17%) y México (19%). Salvo el caso cubano (95%), no hay países que en este grado cuenten con más de la mitad de su población estudiantil con docentes que reporten tener al menos mensualmente diversas prácticas de colaboración entre colegas. Solo Ecuador (48%), Panamá (46%) y República Dominicana (41%) superan el 40% de estudiantes con docentes que colaboran periódicamente.

Apoyo del equipo directivo

El índice «apoyo del equipo directivo» recoge las percepciones de las y los docentes acerca del apoyo que les entrega el director o la directora del establecimiento escolar donde trabajan. Este apoyo es un componente del liderazgo educativo, el que se concibe como el desarrollo y uso de estrategias para relacionarse con los docentes y apoyarlos en el fomento de mejores resultados educativos en los estudiantes (Witziers *et al.*, 2003).

En términos metodológicos, la escala de apoyo del equipo directivo se obtiene a partir de las respuestas de los docentes a nueve preguntas en las que se indaga acerca sobre la labor de la dirección: disponibilidad en cada momento para responder las consultas de los docentes; el acierto de las orientaciones pedagógicas; favorecer un ambiente grato de trabajo; tratar con dignidad y respeto a todas las personas; premiar o felicitar el trabajo bien hecho; contar con las capacidades necesarias para dirigir la escuela; entregar apoyo y guía para que los docentes puedan mejorar nuestro rendimiento; mantener una relación cercana con cada uno de los docentes y funcionarios de la escuela; ser querido y respetado por cada uno de los docentes y funcionarios de la escuela. Cada ítem tiene cuatro categorías de respuesta: muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo. Con estas opciones el o la docente debía manifestar su percepción acerca del apoyo recibido de parte de la persona que dirige.

En el ordenamiento de los resultados de esta escala, se dicotomizaron sus puntajes para reflejar el punto a partir del cual los docentes expresan una más alta valoración del apoyo del equipo directivo (responden que están de acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones de la escala). La **figura 29** reporta el porcentaje de estudiantes cuyos profesores manifiestan una alta valoración con el apoyo que les entregó el equipo directivo de su escuela.

Los resultados observados con esta escala muestran que en la mayoría de los países menos de la mitad de los estudiantes son atendidos por docentes que perciben apoyo de su equipo directivo. Solo tres países muestran resultados más positivos: Cuba (69%), Honduras (62%), y República Dominicana (57%).

Al comparar, se observan proporciones más elevadas de apoyo en tercer grado, con la excepción de Guatemala y Costa Rica, donde los resultados en ambos niveles son semejantes.

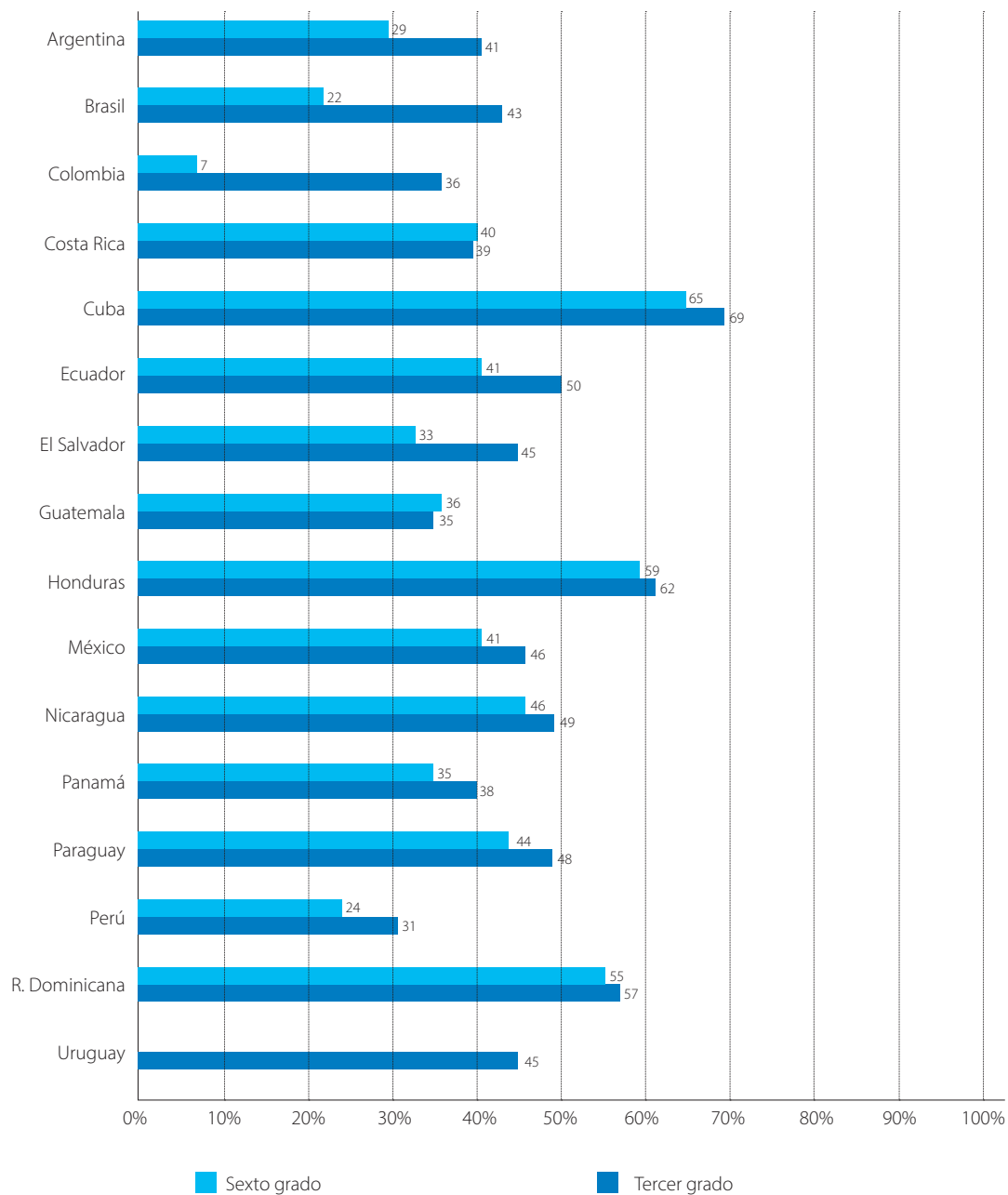


Figura 29. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes declararon recibir apoyo del equipo directivo.
 Nota: Uruguay no cuenta con datos disponibles para sexto grado. Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Retroalimentación del equipo directivo

Por otra parte, la escala «retroalimentación del equipo directivo» aborda las percepciones de las y los docentes acerca de la frecuencia con que reciben retroalimentación sobre su práctica docente por parte del equipo directivo del establecimiento escolar donde trabajan. Se ha identificado una relación importante del liderazgo y la retroalimentación con la promoción de innovación organizacional (Printy y Marks, 2006); el desarrollo profesional docente (Tuytens y Devos, 2014); la autoeficacia (Uiterwijk-Luijk *et al.*, 2017); la mejora de los docentes y de la escuela (Tuytens y Devos, 2017); el incremento de actividades de aprendizaje profesional (Tuytens y Devos, 2011) y, aunque en forma más moderada, con el logro de los estudiantes (Witziers *et al.*, 2003).

Esta escala aborda cinco ítems relacionados con la retroalimentación que reciben los docentes acerca de: la forma de hacer clases, de evaluar a los estudiantes, de planificar las clases, de manejar el grupo de estudiantes, incluyendo también su apreciación sobre el grado en que la dirección del establecimiento escolar organiza instancias para entregar retroalimentación. Para responder estas preguntas se ofrecían cinco categorías de respuesta que reflejan la frecuencia de la retroalimentación: nunca, una vez al año, dos o tres veces al año, una o más veces al mes y algunas veces a la semana o todos los días.

Para caracterizar los resultados de esta escala, se dicotomizaron sus puntajes para reflejar el punto a partir del cual los docentes expresan una mayor periodicidad en la retroalimentación del equipo directivo, es decir, responden que reciben dicha retroalimentación, al menos, una vez al mes. La **figura 30** reporta el porcentaje de estudiantes cuyos profesores indican una periodicidad de al menos una vez al mes en la retroalimentación entregada por el equipo directivo.

Los resultados mostraron que para la gran mayoría de los países predominan los estudiantes cuyos docentes reportan que la retroalimentación de sus directivos ocurre menos de una vez al mes. Las excepciones fueron Cuba (97%), República Dominicana (68%) y Nicaragua (55%).

En la mayoría de los países de la región, menos de la mitad de los estudiantes tiene docentes que declaran recibir apoyo del director. También en la mayoría de los países la mayor parte de los estudiantes tiene docentes que reciben retroalimentación de su director en forma infrecuente (menos de una vez al mes).

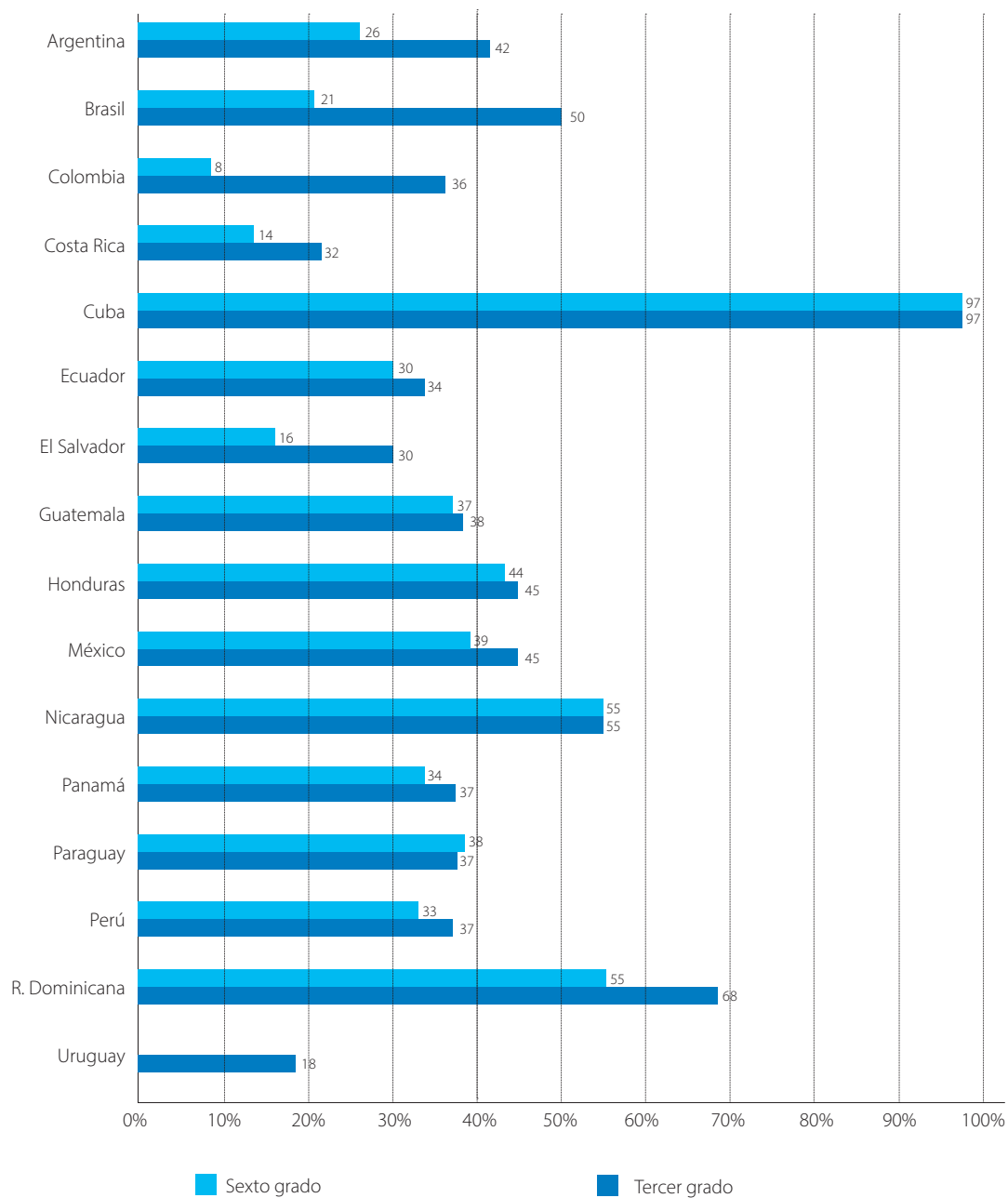


Figura 30. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes declararon recibir retroalimentación del personal directivo.
 Nota: Uruguay no cuenta con datos disponibles para sexto grado. Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Condiciones desafiantes del aula y de la escuela

Las características sociodemográficas de los estudiantes tienen un efecto indirecto en la retención laboral de los docentes. Así, por ejemplo, se ha encontrado que aquellos centros educativos que concentran una mayor cantidad de estudiantes provenientes de hogares con menor recursos socioeconómicos son más demandantes para los docentes y están relacionados a mayor estrés entre los profesores (Matsuoka, 2015; Quiñones *et al.*, 2012). Se les consultó a los docentes, empleando una batería de ocho ítems, por la composición de las aulas en las que enseñan. Los ítems aluden a la cantidad de estudiantes con problemas de nutrición, falta de sueño, disruptivos, desmotivados, con necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, baja habilidad académica y provenientes de hogares en condición de pobreza. Las categorías de respuesta del cuestionario eran cuatro: casi ninguno o ninguno, algunos, alrededor de la mitad y casi todo o todos.

Para este informe, se dicotomizaron los puntajes para reflejar el punto a partir del que los docentes expresan una mayor difusión de condiciones desafiantes en el aula (responden que están algunas de las afirmaciones de la escala). La **figura 31** reporta el porcentaje de estudiantes cuyos profesores manifiestan la presencia de situaciones que generan dificultades en el manejo de aula.² De esta manera, se trata de aulas que resultan multidimensionalmente desafiantes para sus docentes.

Cabe destacar que, salvo por el caso cubano, en todos los países al menos el 30% de la población estudiantil presenta situaciones que responden a una composición desafiante para sus docentes. Para el caso de tercer grado, esta proporción es superior al 40% en prácticamente todos los países, salvo por Ecuador (39%) y Cuba (15%). Destacan los casos de Honduras (70%), México (65%), Nicaragua (64%), Panamá (62%) y República Dominicana (62%), países en donde más del 60% de la población estudiantil estudia en contextos altamente desafiantes, según lo reportado por sus docentes.

En sexto grado, la situación es bastante similar, con la gran mayoría de los países con un 40% y un 70% de la población estudiantil que evidencian una composición desafiante en el aula para los docentes, exceptuando a Paraguay (39%), Argentina (31%) y Cuba (10%). En el extremo superior se ubican Honduras (63%) y México (62%) con más de un 60% de sus estudiantes con docentes que reportan trabajar en un aula altamente desafiante.

En casi todos los países de la región, más de un tercio de los estudiantes estudia en aulas que son percibidas por sus docentes como altamente desafiantes.

² En caso de que exista más de un profesor por estudiante, todos deben haber reportado tener al menos algunos de sus estudiantes en la mayoría de las dimensiones definidas, para ser considerados en esta proporción.

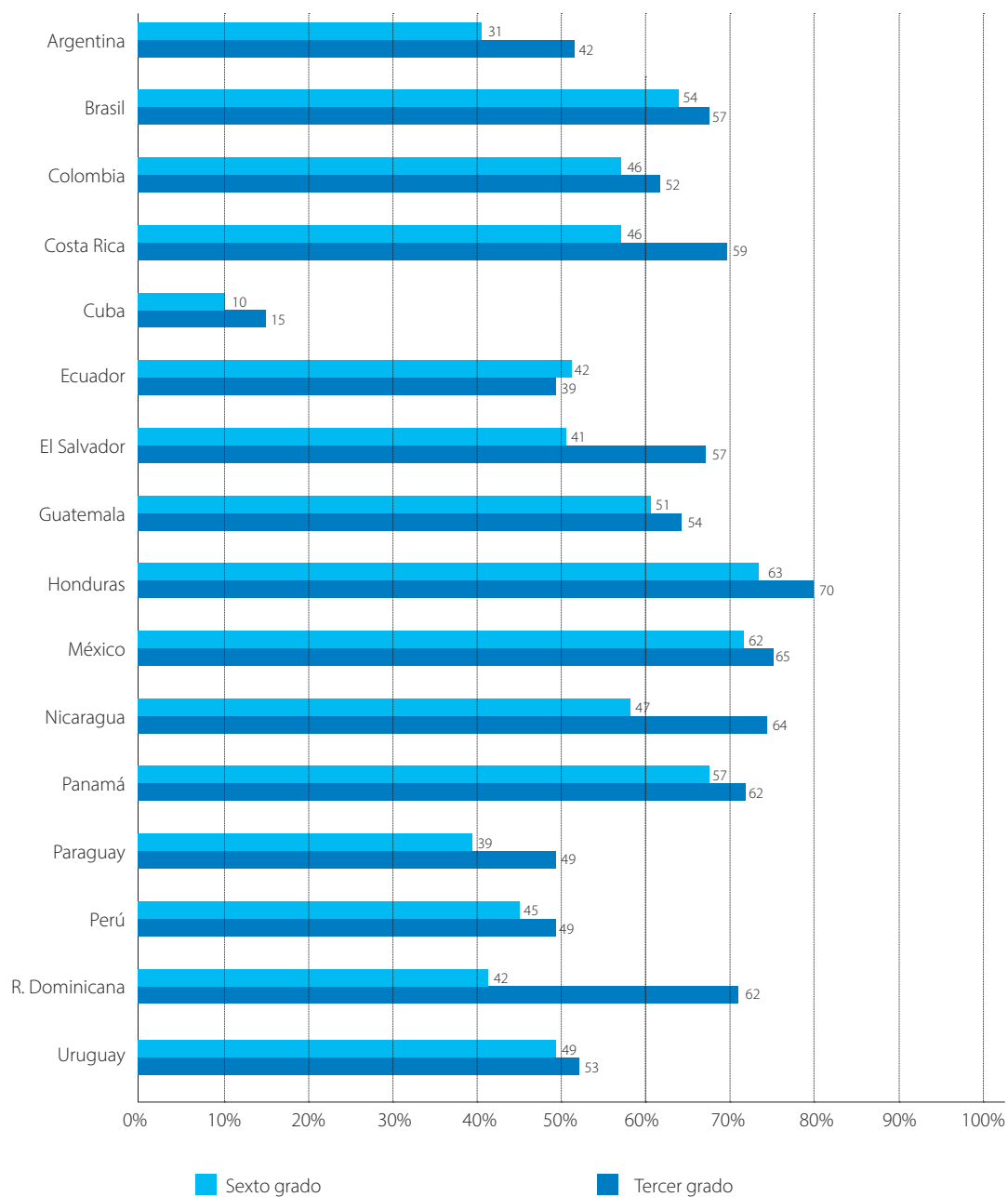


Figura 31. Proporción de estudiantes cuyos docentes reportan una composición desafiante de su aula.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Disrupciones en el aula

En el marco de las interacciones entre docente y estudiante se han destacado aquellas destinadas a promover la conducta positiva y prevenir o terminar con la mala conducta en el aula (Pianta, Hamre y Allen, 2012) y la forma en que las y los docentes organizan el comportamiento, el tiempo y la atención de los y las estudiantes en el aula (Emmer y Stough, 2001). El orden del aula es una característica crítica en ambientes que promueven el aprendizaje, en los que se tiende a presentar un mejor comportamiento y niveles más altos de participación y de logros (Pianta y Hamre, 2009).

Estudios empíricos han encontrado que menores niveles de disrupción en el aula por parte de las y los docentes muestran consistentemente efectos positivos sobre el rendimiento de los estudiantes (Downer *et al.*, 2015; Fauth *et al.*, 2014; Korpershoek *et al.*, 2016). Más específicamente, se ha observado que las estrategias de manejo del aula tienen una relación significativa con la motivación académica y con el rendimiento académico de los estudiantes en el área de matemáticas (Kunter *et al.*, 2013; Lipowsky *et al.*, 2009; van Dijk, Gage y Grasley-Boy, 2019). Estas estrategias, además, estarían relacionadas con el interés que desarrollan los estudiantes en la asignatura (Kunter, Baumert y Köller, 2007).

Los profesores respondieron tres ítems referidos a las disrupciones en el aula. Estos ítems fueron: cuando se inicia la clase, debo esperar bastante tiempo para que los estudiantes se callen; pierdo mucho tiempo porque los estudiantes interrumpen la clase; los estudiantes hacen mucho ruido en la sala de clases. Estas afirmaciones fueron respondidas en una escala de frecuencia de cuatro niveles: nunca, en algunas clases, en alrededor de la mitad de las clases y en más de la mitad de las clases.

Al dicotomizar los puntajes para reflejar el punto a partir del cual los docentes expresan la difusión de situaciones de disrupción en el aula, las y los docentes responden que observan, al menos, en algunas clases situaciones de disrupción en el aula. La **figura 32** reporta el porcentaje de estudiantes cuyos profesores observaron la presencia de situaciones de disrupción de aula en, al menos, algunas de sus clases.

Salvo en Cuba, en todos los demás países más del 70% de los estudiantes de tercer grado estudia en aulas cuyos docentes reportan frecuentemente situaciones de disrupciones durante las clases, porcentaje que llega a superar el 90% en Argentina (92%), Costa Rica (92%) y Uruguay (91%). En Cuba, por su parte, el 44% de los estudiantes tiene docentes que reportan esta frecuencia de disrupciones del trabajo en aula.

En sexto grado, la mayor parte de los países presenta sobre el 70% de los estudiantes con docentes que mencionan disrupciones al trabajo de aula, aunque para El Salvador y Ecuador este porcentaje desciende al 67% y 61% respectivamente y a un 32% en Cuba. Brasil (88%) y Uruguay (89%) muestran los porcentajes más altos de estudiantes con docentes que perciben disrupciones en al menos algunas clases.

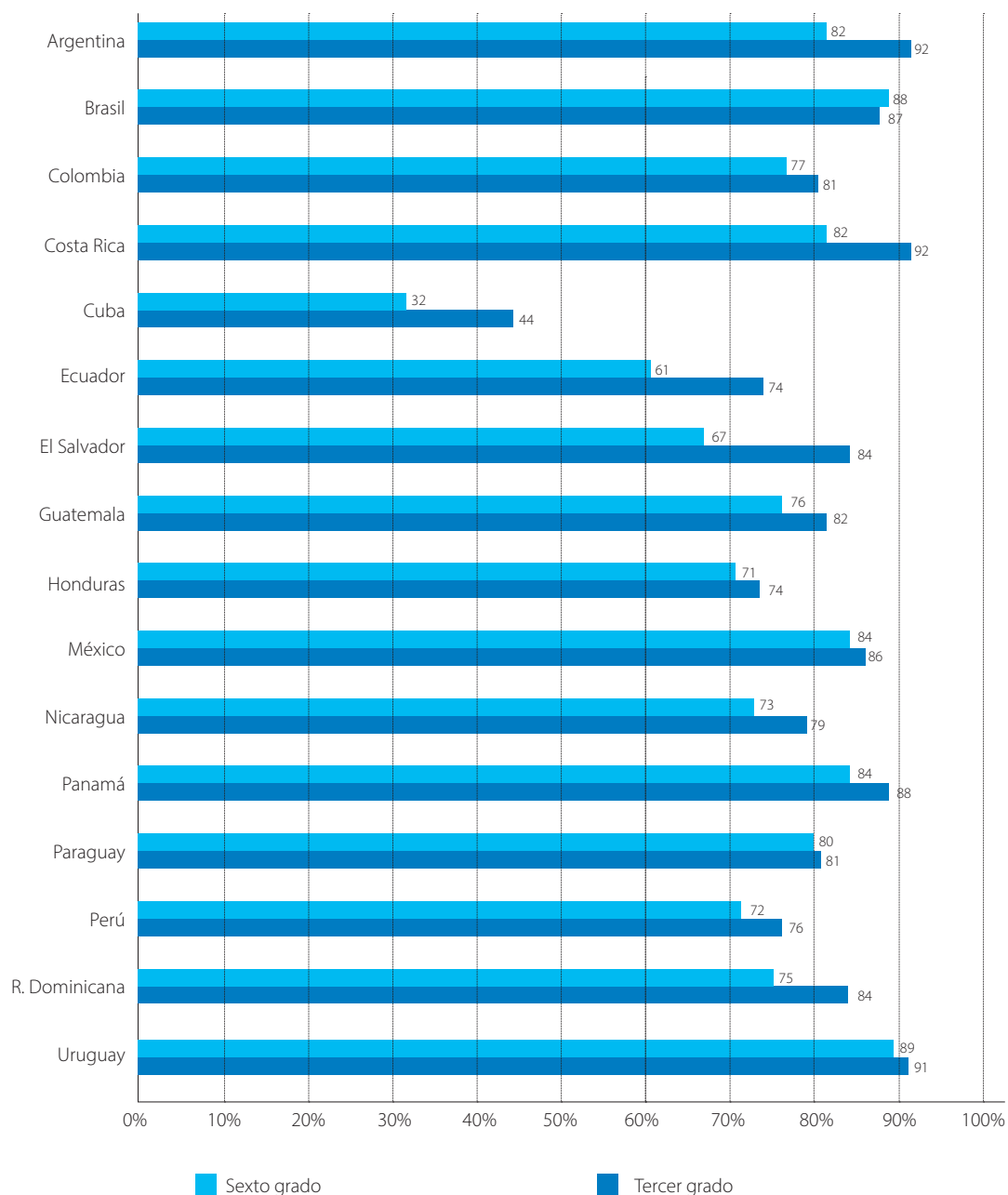


Figura 32. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes declararon la presencia de situaciones de disrupción en el aula. Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

En casi todos los países de la región, más de un 70% de los estudiantes asiste a aulas con periódicas situaciones de disrupción al trabajo de la clase, según el reporte de sus docentes.

Percepción de violencia al interior de la escuela

Por otro lado, también se indagó en la percepción de los docentes respecto del nivel de violencia al interior de la escuela, se les solicitó reportar sobre situaciones en las que hay estudiantes que son objeto de agresión o bien son agresores de otros estudiantes o docentes. La victimización escolar ha sido definida como la experiencia negativa de ser objeto de agresión física, verbal y psicológica por parte de otros estudiantes con la expresa finalidad de hacer daño (Graham, 2016). La investigación académica ha encontrado una relación importante entre la victimización y el género, la identidad y la orientación sexual de los estudiantes (Navarro *et al.*, 2016; Russell *et al.*, 2011), la raza, la etnia o la nacionalidad (Connell *et al.*, 2015; Jansen *et al.*, 2016), seguidos de otros factores como la discapacidad (Chatzitheochari *et al.*, 2016).

Este índice de violencia al interior de la escuela se obtuvo a partir de las respuestas de los profesores a cuatro afirmaciones sobre la frecuencia con que sucedieron situaciones de violencia en su escuela. Estas situaciones corresponden a: un estudiante amenazó a otro estudiante; un estudiante le pegó o hizo daño a otro estudiante; un estudiante fue discriminado o excluido por otros estudiantes por su apariencia, etnia o clase social; y un estudiante insultó a un docente.

La escala de respuesta en este índice se componía de cuatro alternativas: nunca algunas veces, muchas veces y, todos o casi todos los días. A partir de las respuestas de los docentes se calculó un puntaje donde un valor más alto refleja una percepción de mayor frecuencia de ocurrencia de situaciones de violencia. Para poder caracterizar los resultados de esta escala, se dicotomizaron sus puntajes para reflejar el punto a partir del cual los docentes observaron situaciones de violencia al interior de sus escuelas, o sea, que responden que perciben algunas o más veces situaciones de violencia al interior de la escuela. La **figura 33** reporta el porcentaje de estudiantes cuyos profesores observan la presencia de situaciones de violencia al interior de sus escuelas.

En este contexto, en tercer grado, en Cuba menos del 10% de los estudiantes tiene profesores que reportan situaciones de violencia al interior de la escuela; mientras que República Dominicana (52%) y Uruguay (52%) los docentes observan violencia al interior de la escuela de forma más periódica, con más de la mitad de sus estudiantes involucrándose en situaciones de este tipo.

En sexto grado, Cuba nuevamente muestra menos del 10% de los estudiantes involucrados en frecuentes situaciones de violencia al interior de la escuela, según la percepción de sus docentes. En el otro extremo, República Dominicana (52%) muestra que para más de la mitad de sus estudiantes todos sus docentes reportan estas situaciones.

En más de la mitad de los países de la región el porcentaje de estudiantes de tercer grado cuyos docentes reportan actos de violencia en la escuela supera el 30%.

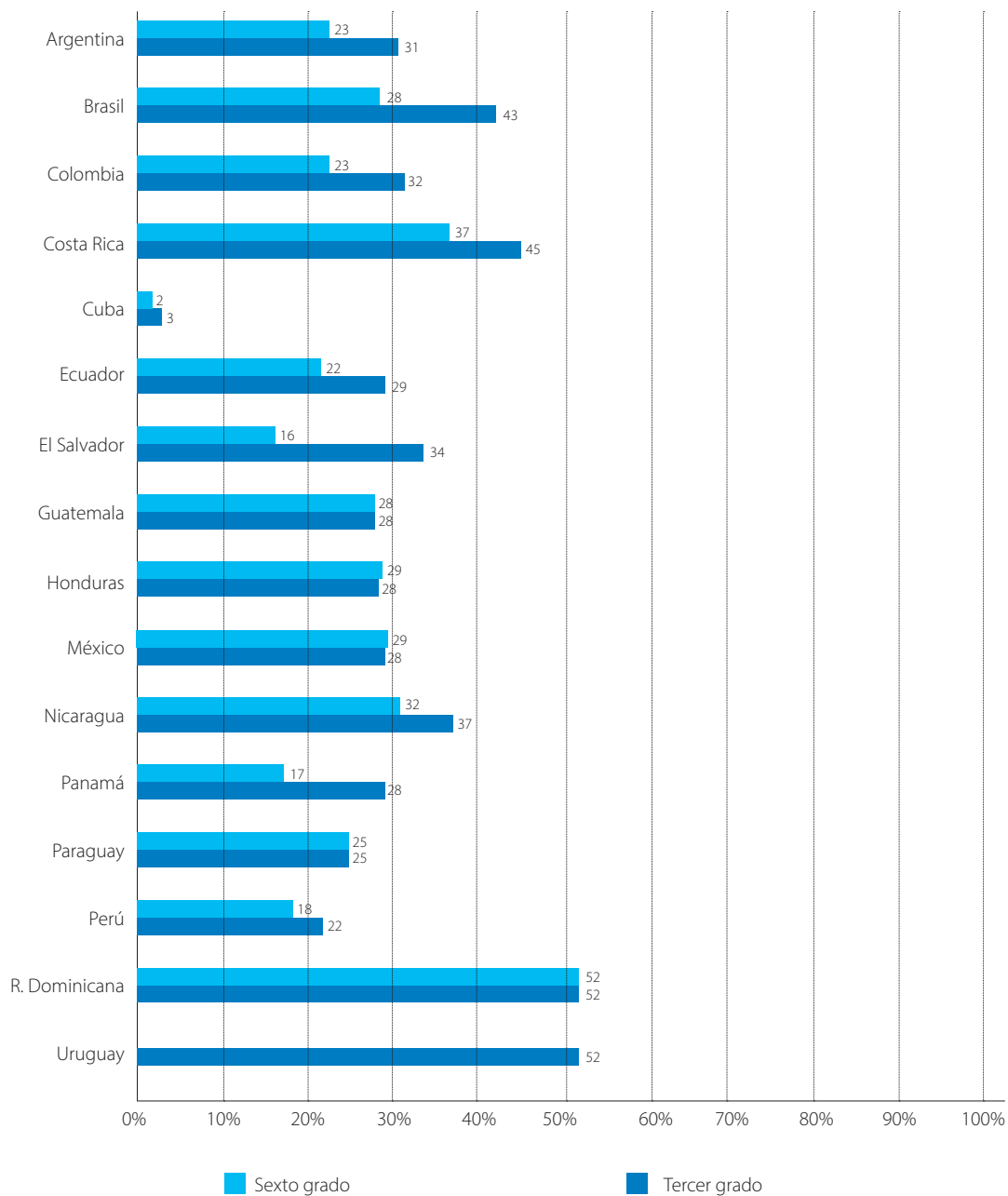


Figura 33. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes perciben violencia en la escuela. Nota: Uruguay no cuenta con datos disponibles para sexto grado. Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Exigencias de la labor docente

La escala «exigencias de la labor docente» tiene relación con los factores que inciden en la complejidad percibida por los profesores respecto de su labor profesional. Entre estas dificultades se encuentra la sobrecarga laboral, percibida como uno de los factores clave que explican las razones de un creciente descontento entre los docentes (MacBeath, 2012). Con este constructo se hace referencia a la carga de trabajo asociada a causas como alta demanda de documentación, reuniones frecuentes, aplicación y corrección de pruebas, participación en proyectos de desarrollo escolar, entre otros (Skaalvik y Skaalvik, 2010).

Resultados de investigaciones indican que la experimentación de una carga excesiva de trabajo se correlaciona con una importante disminución en la satisfacción laboral general de los docentes (Scott *et al.*, 2001), con agotamiento emocional o burnout (Hakanen *et al.*, 2006; Skaalvik y Skaalvik, 2011) y además es un factor importante que incide en la deserción de profesores (Barmby, 2006; Borman y Dowling, 2008; Skaalvik y Skaalvik, 2011).

Este índice se obtiene a partir de las respuestas de los docentes a cinco preguntas respecto al grado de acuerdo con afirmaciones que reflejan exigencias percibidas en la labor docente. Estas dificultades refieren a que los contenidos a cubrir en el año son excesivos, a la falta de tiempo para preparar sus clases, a la presión por obtener buenos resultados en pruebas externas, a la dificultad para estar actualizado de los cambios curriculares, y a las exigencias de los padres de familia que entorpecen la labor pedagógica.

La escala de respuesta en este índice ofrecía cuatro alternativas: muy en desacuerdo; en desacuerdo; de acuerdo; y muy de acuerdo. A partir de las respuestas de los docentes se calculó un puntaje donde un valor más alto refleja una percepción de mayor exigencia y sobrecarga por parte de los docentes. Al dicotomizar sus puntajes para reflejar el punto a partir del cual los docentes perciben una alta exigencia en su labor, las y los docentes responden que están muy de acuerdo con las afirmaciones de la escala. La **figura 34** reporta el porcentaje de estudiantes cuyos profesores manifiestan una alta exigencia en su labor dentro del aula.

En tercer grado, los países que cuentan con estudiantes cuyos profesores perciben mayores exigencias frente a la enseñanza son Costa Rica (69%), Uruguay (60%), Honduras (46%) y México (45%). Mientras que, Colombia (15%) es el país que reporta menor proporción de estudiantes cuyos docentes perciben altas exigencias para su labor.

En el caso de sexto grado, los países que cuentan con estudiantes, quienes sus docentes indicaron frecuentemente presentar exigencias y sobrecarga en su labor, son Costa Rica (54%), Honduras (51%), México (56%) y Uruguay (55%). En sentido opuesto, Argentina (10%), Brasil (10%) y Colombia (2%) cuentan con estudiantes cuyos docentes perciben menores exigencias para la enseñanza.

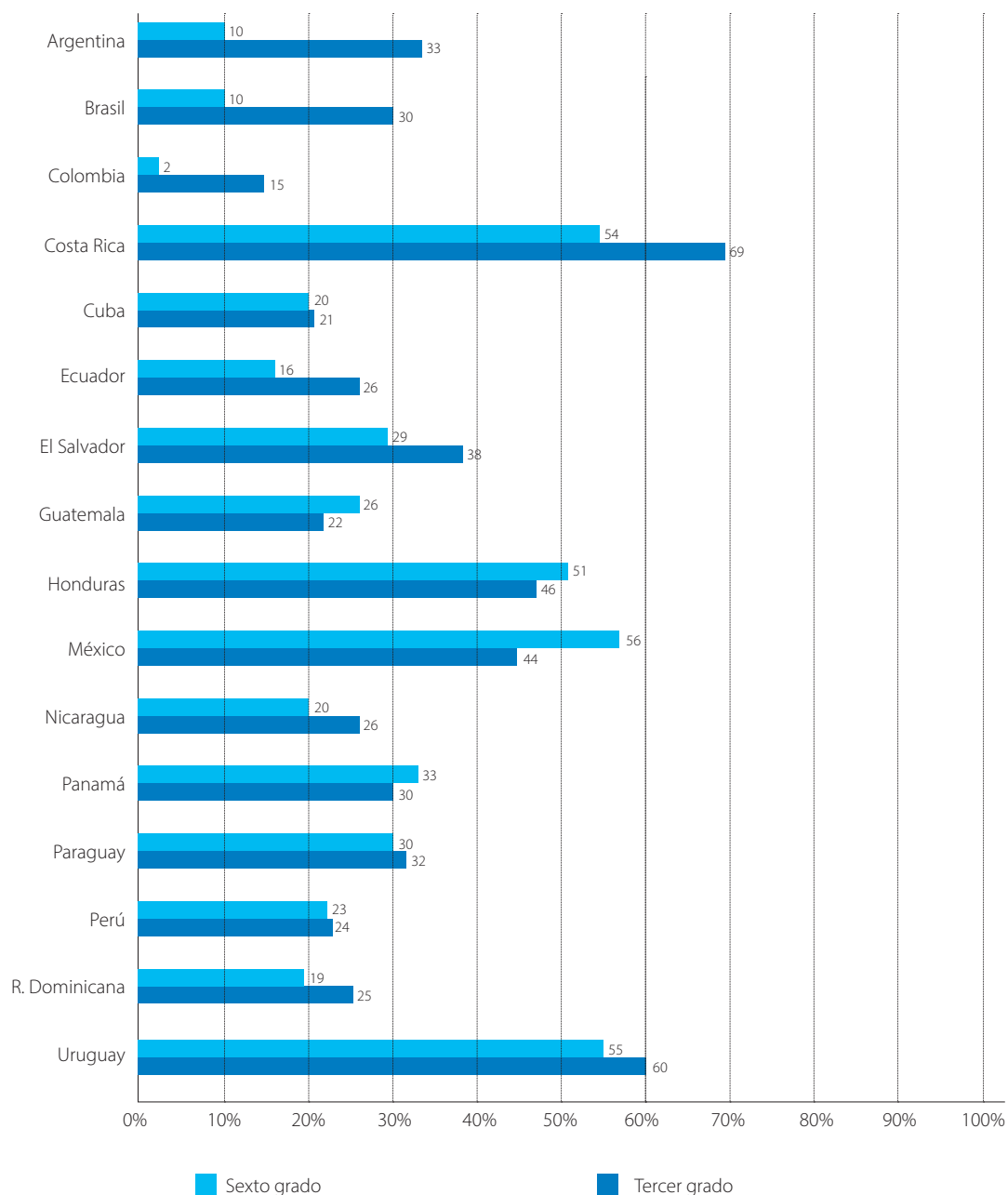


Figura 34. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes reportan altas exigencias para su labor.
 Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Los países cuyos estudiantes cuentan con docentes que declaran sentirse presionados tanto en tercer como en sexto grado son Costa Rica, Uruguay, México y Honduras.

Autoeficacia y creencias sobre el aprendizaje

En esta sección se informa sobre la autoeficacia de las y los docentes para realizar distintas prácticas, su reporte del grado en que implementan actividades de aula que promueven habilidades cognitivas de orden superior en sus estudiantes y también sus expectativas sobre el futuro educacional de estos, como también sus creencias relativas a la repitencia como medida para mejorar los aprendizajes.

Creencias sobre la incidencia del género en el aprendizaje de los y las estudiantes

Un tema importante de abordar es el de los estereotipos de género en la escuela, si bien la mayoría de la población estudiantil es atendida por docentes que no declaran diferencias de género en Ciencias, Matemáticas o Lenguaje, aún en algunos países hasta el 30% de la población estudiantil es atendida por docentes que declaran que existe mayor facilidad de parte de niños o niñas para las distintas materias. Este indicador solamente da cuenta de las declaraciones y no considera necesariamente los sesgos que se presentan en la práctica, en términos de participación, escucha, validación y trato diferenciado, que muchas veces se realizan desde la intuición, prejuicios o por costumbre.

En las **figuras 35** se puede observar una tendencia clara en Matemáticas hacia un desempeño más equitativo entre géneros. Tanto en tercero como en sexto, la mayoría de los países tuvo docentes que no se inclinaron por un género u otro a la hora de establecer facilidades en esta asignatura. En el caso de Lenguaje y Ciencias, por su parte, las opiniones de los docentes indicaron que, en la mayoría de los países, son las niñas quienes presentan mayores facilidades para su desempeño en estas asignaturas (**figuras 36 y 37**). De esta manera, se corroboran tendencias internacionales respecto a las diferencias que benefician a las niñas en lo que refiere a la asignatura de Lenguaje, principalmente.

Creencias sobre la repitencia y expectativas sobre la trayectoria educacional de las y los estudiantes

Se consultó a los docentes su grado de acuerdo con dos afirmaciones que demuestran su actitud hacia la repitencia: la repitencia es una medida efectiva para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en primaria, y su opuesta, la repitencia debería estar prohibida para estudiantes de primaria.

Diversas investigaciones sugieren que repetir un año tiene efectos negativos para los estudiantes, especialmente para aquellos de entornos desfavorecidos. Después de un año, los estudiantes que repiten un año suelen estar cuatro meses por detrás de los que avanzan en términos del rendimiento académico que logran. La evidencia sugiere que es probable que repetir un año tenga mayores efectos negativos cuando se usa en los primeros años de la escuela primaria y para

estudiantes de minorías étnicas. Por otra parte, resulta claro que la repitencia no logra revertir o compensar el rezago en aprendizajes, ya que estudiantes que han repetido uno o más años presentaron menores niveles de logro en el ERCE 2019 que sus compañeros, tanto en tercero como en sexto grado y en todas las asignaturas (UNESCO OREALC, 2021).

Aunque el impacto promedio de repetir un año es negativo, algunos estudios sugieren que en circunstancias individuales puede beneficiar al estudiante, particularmente en el corto plazo. Sin embargo, no parece fácil identificar qué estudiantes se beneficiarán de repetir un año antes de tomar una decisión, lo que sugiere que hacerlo representa un riesgo importante (para mayor información ver las revisiones metaanalíticas de Allen *et al.*, 2009; Bright, 2011; Holmes y Matthews, 1984; Jimerson, 2001).

En la gran mayoría de los países de la región, los docentes consideran que la repitencia es una medida efectiva para mejorar los aprendizajes, tanto en tercer como en sexto grado. Más de la mitad de los estudiantes tiene docentes que están de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, exceptuando a Perú y República Dominicana en ambos grados, y a Brasil, Colombia, y El Salvador en sexto.

Consistente con lo anterior, en todos los países de la región, los docentes muestran un bajo acuerdo con que la repitencia debería estar prohibida para los estudiantes de primaria. Menos del 30% de los estudiantes de tercer y sexto grado tiene docentes que están de acuerdo con esta afirmación, y en general, la gran mayoría de los países presenta niveles de acuerdo con la medida de prohibir la repitencia que son inferiores al 20% en ambos grados.

En casi todos los países de la región, los docentes de tercer grado consideran que la repitencia es efectiva para mejorar los aprendizajes. Esto también ocurre en la mayoría de los países con los docentes de sexto grado.

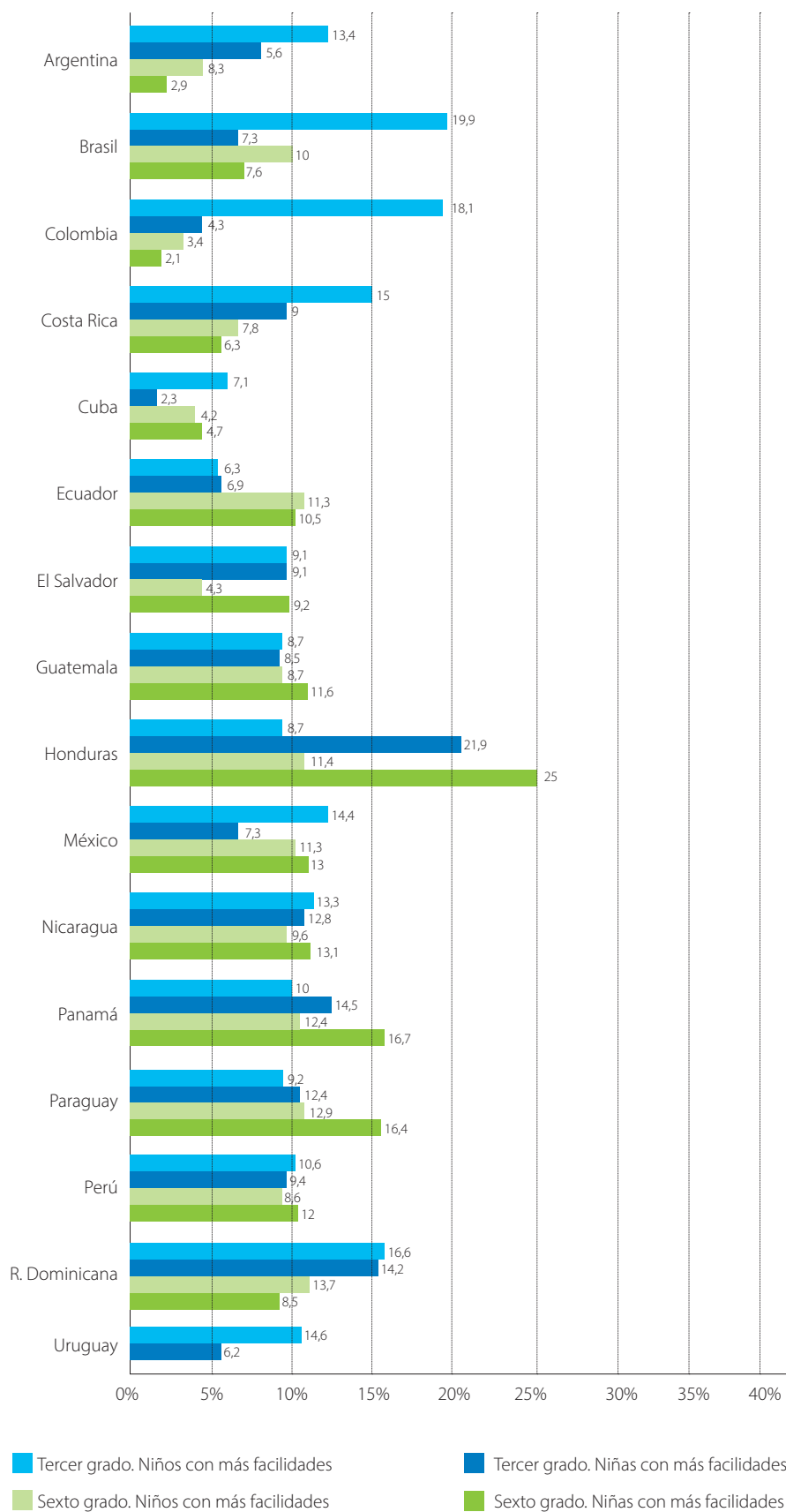


Figura 35. Percepción docente sobre las diferencias de género para el aprendizaje de Matemáticas.
Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

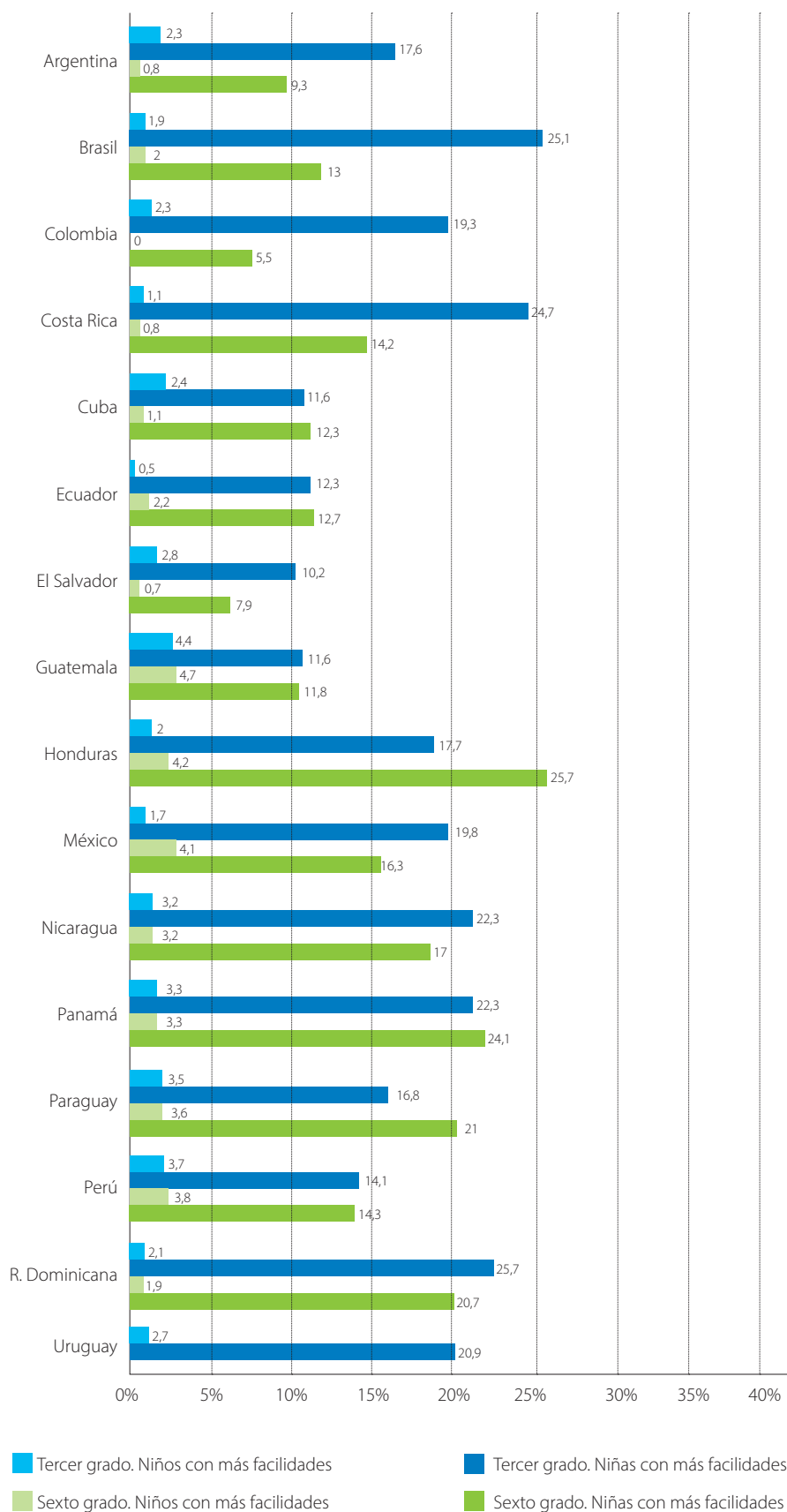


Figura 36. Percepción docente sobre las diferencias de género para el aprendizaje de Lenguaje.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

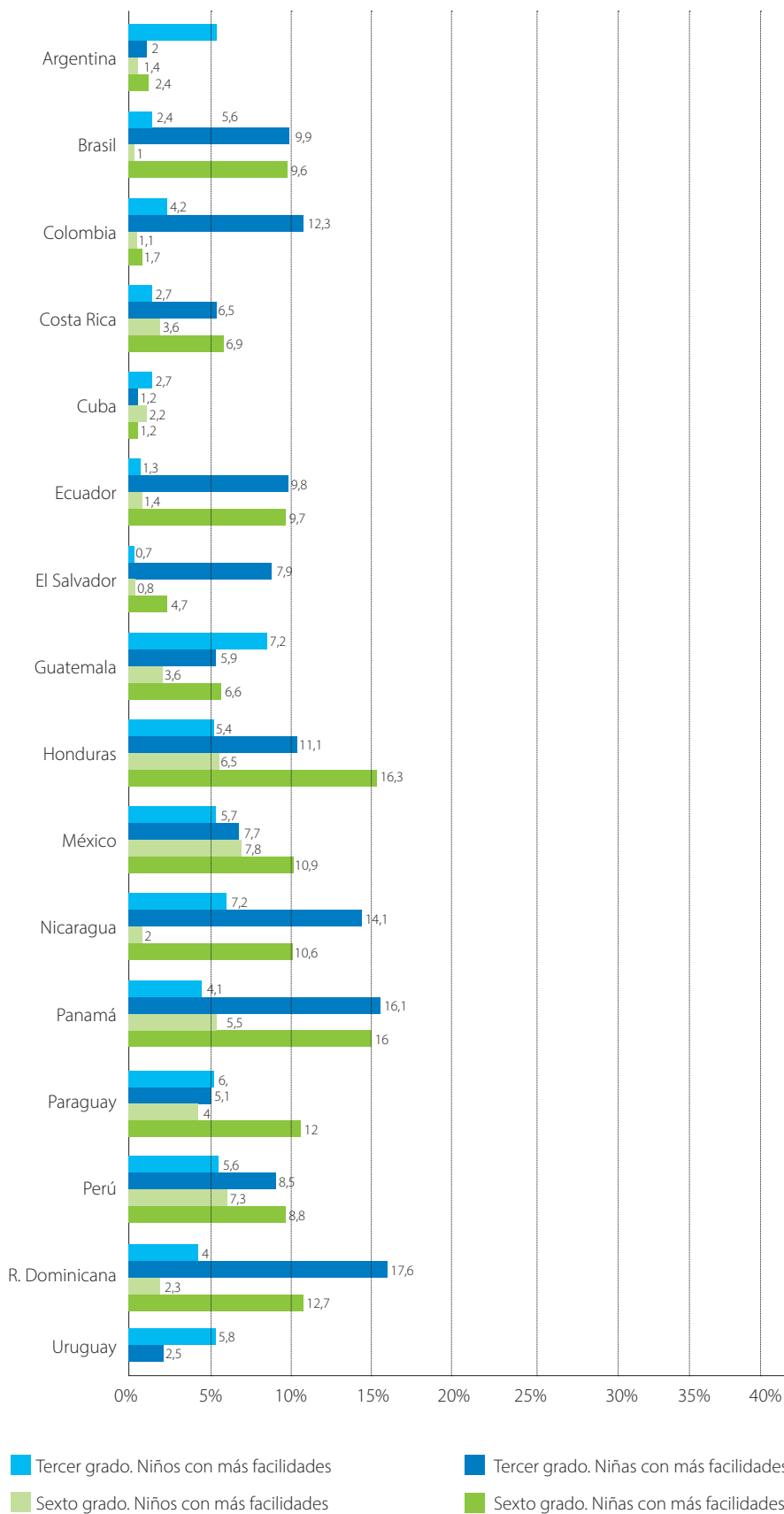


Figura 37. Percepción docente sobre las diferencias de género para el aprendizaje de Ciencias.
Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Como lo muestran las **figuras 38 y 39**, tanto en tercer como en sexto grado Ecuador, Perú y República Dominicana, y adicionalmente Panamá en sexto grado, son los países que presentan un mayor grado de acuerdo con que la repitencia debería estar prohibida para los estudiantes de primaria.

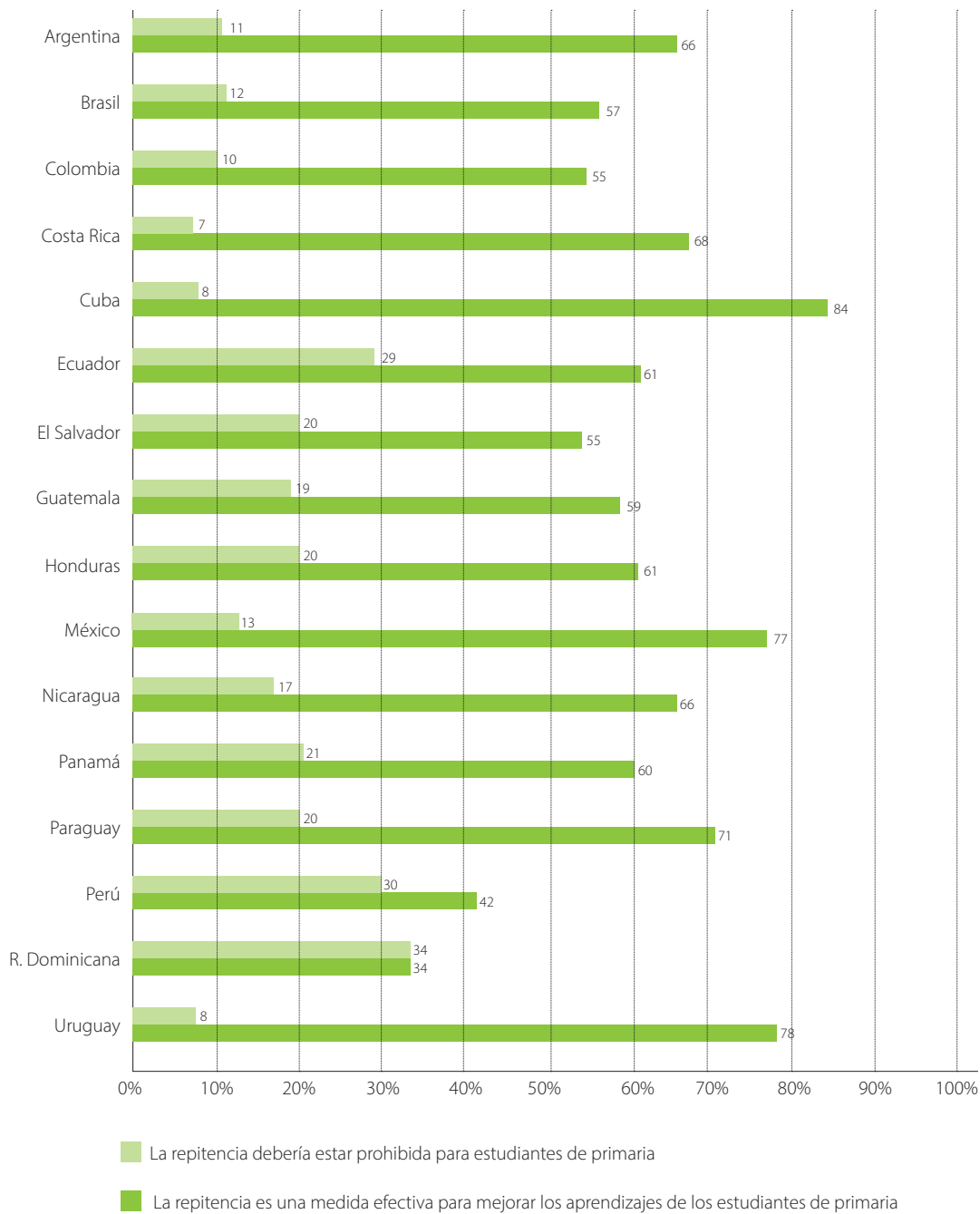


Figura 38. Actitud hacia la repitencia en tercer grado.
 Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

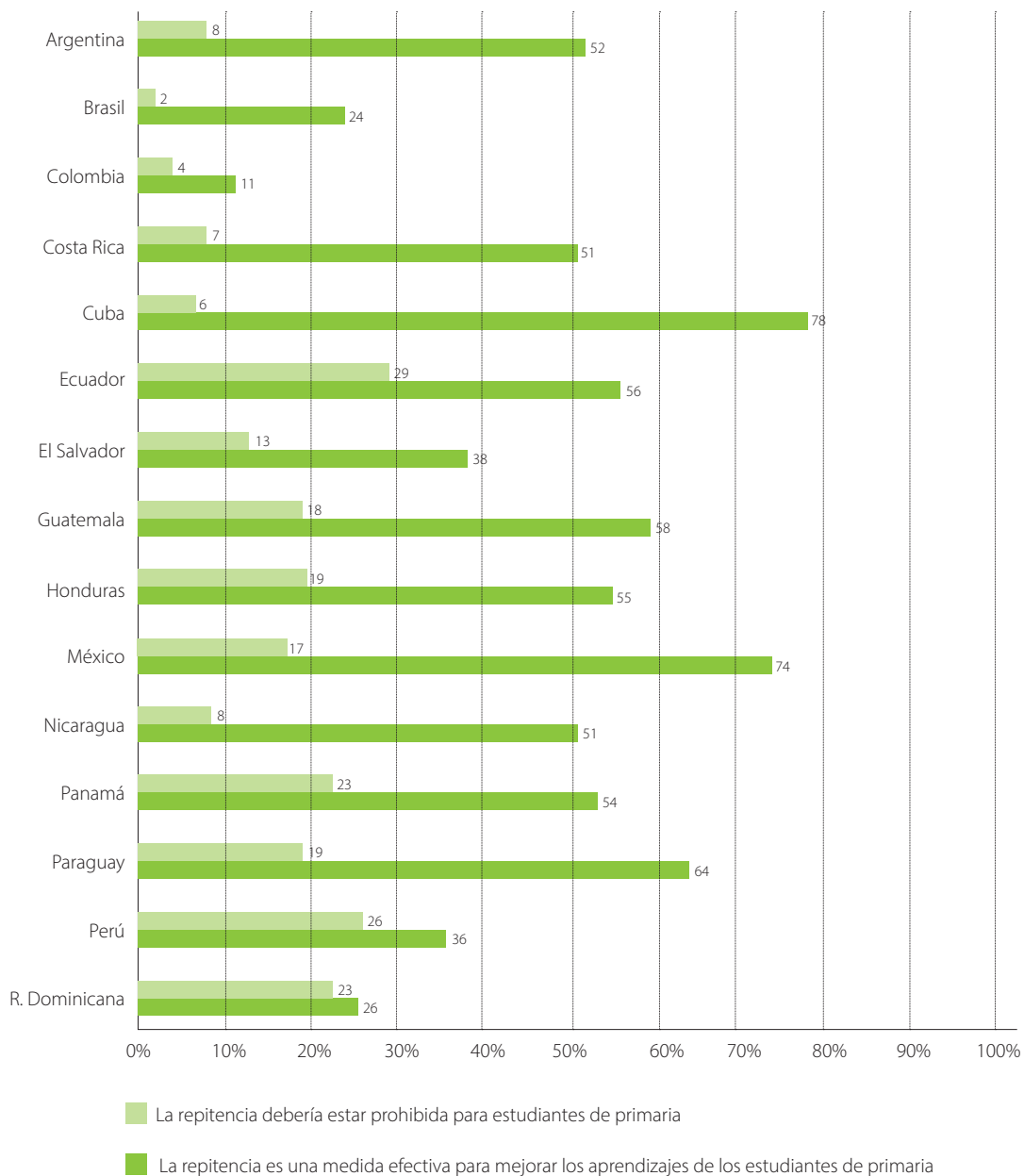


Figura 39. Actitud hacia la repitencia en sexto grado.
 Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Expectativas docentes respecto del nivel educativo que alcanzarán sus estudiantes

Por otro lado, se consultó a los docentes acerca del nivel educativo más alto que esperaban que complete la mayor parte de sus estudiantes. El indicador utilizado para la presentación de estos resultados refleja la proporción de estudiantes cuyos docentes esperan que la mayor parte de sus estudiantes complete la educación terciaria.¹

Los resultados observados en tercer y sexto grado (**figura 40**) muestran un amplio rango en las expectativas docentes. En tercer y sexto grado, un 84% y 83% respectivamente de los estudiantes de Cuba tienen docentes que esperan que lleguen a la educación superior, mientras que en Guatemala ese porcentaje es del 15% y 16% respectivamente.

Seis países presentan a los docentes con expectativas más favorables, donde sobre la mitad de los estudiantes tienen docentes que esperan que ellos accedan a la educación superior tanto en tercero como en sexto grado: Cuba, Perú, Ecuador, República Dominicana, Paraguay y Costa Rica. En contraste, en otros seis países menos del 40% de los estudiantes tienen docentes que presentan expectativas positivas acerca de su futuro educacional en estudios terciarios, tanto en tercero como en sexto grado: Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, México y Uruguay.

Percepción de autoeficacia en la propia práctica

Autoeficacia del docente se ha definido como las creencias respecto de sus habilidades para ejecutar con éxito tareas de instrucción críticas en un contexto particular (Tschannen-Moran, Hoy y Hannum, 1997). La autoeficacia es una característica importante de la o el docente que está estrechamente relacionada con la calidad de la instrucción y el aprendizaje exitoso de los estudiantes (Holzberger, Philipp y Kunter, 2014; Schiefele y Schaffner, 2015).

Un importante cuerpo de evidencia ha demostrado la relevancia de la autoeficacia docente sobre los tres dominios de calidad de la instrucción (Holzberger, Philipp y Kunter, 2013; Holzberger *et al.*, 2014; Künsting, Neuber, y Lipowsky, 2016), identificando en particular correlaciones positivas entre la autoeficacia docente y la implementación de estrategias de activación cognitiva (Holzberger *et al.*, 2014; Teig, Scherer y Nilsen, 2019). En resumen, los maestros con un alto sentido de autoeficacia tienen más probabilidades de desarrollar lecciones desafiantes, centradas en el aprendizaje de los estudiantes (Sandholtz y Ringstaff, 2014).

¹ Cuando los estudiantes tienen más de un profesor, se exige que todos ellos manifiesten expectativas de que sus estudiantes accedan a la enseñanza superior para que queden en esta categoría.

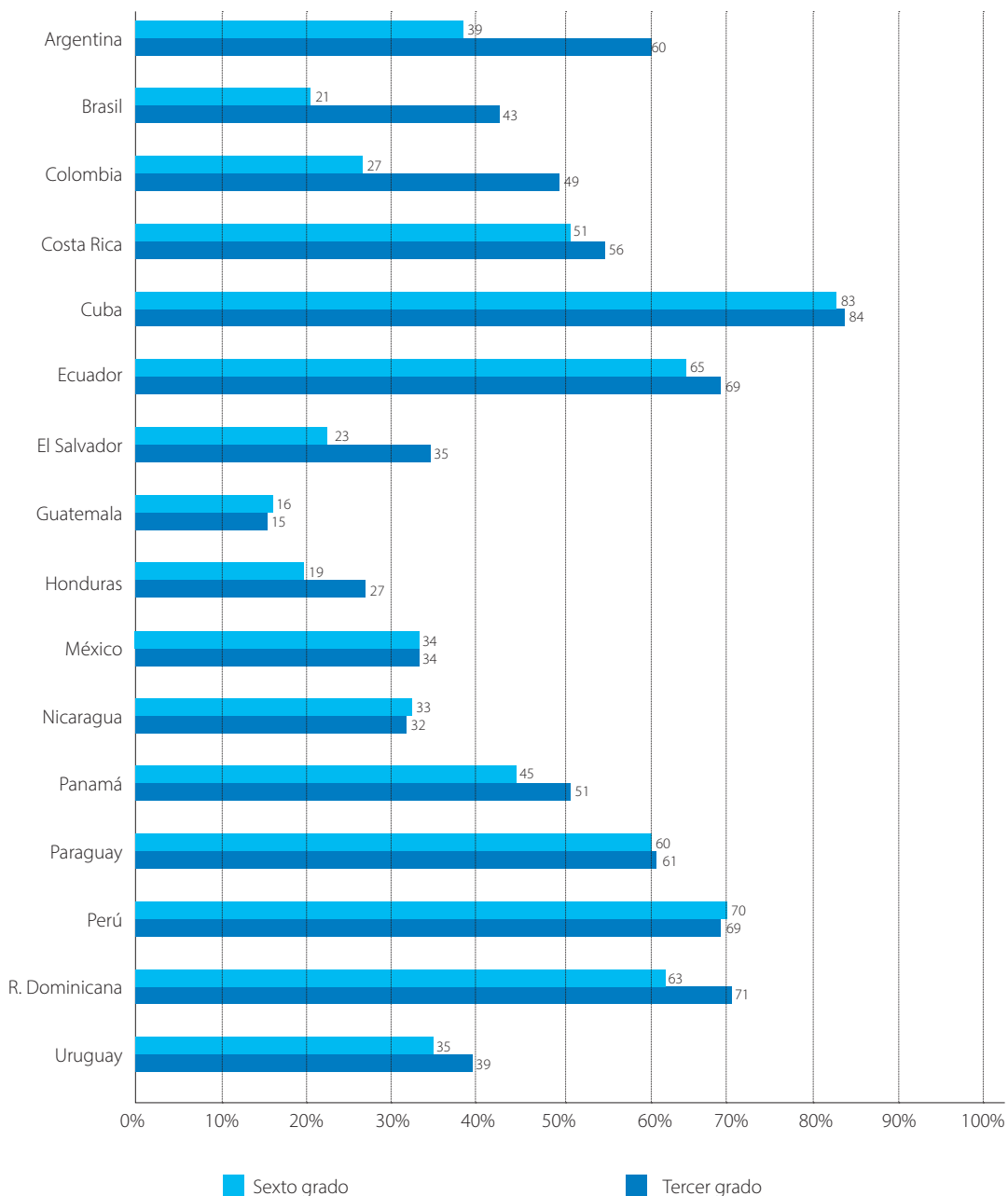


Figura 40. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes esperan que la mayor parte complete la educación terciaria. *Fuente:* elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

En las **tablas 6 y 7** se exponen los resultados de la percepción de autoeficacia docente respecto de su desempeño en cinco áreas: desarrollo de pensamiento crítico en sus estudiantes; plantear preguntas interesantes y que estimulen su pensamiento; potenciar habilidades socioemocionales; diversificar formas para la explicación de contenidos; y alternar estrategias didácticas. Las opciones de respuesta eran cuatro: poco o nada, algo, bastante o muy confiado.

En el ordenamiento de los resultados de esta escala se dicotomizaron sus puntajes para reflejar el punto a partir del cual los docentes expresan una más alta auto percepción de eficacia, es decir, que responden que están bastante o muy confiados con las afirmaciones de la escala.

En términos generales, la mayoría de los países tuvieron docentes que indicaron contar con una alta percepción de autoeficacia. Así, cerca de un 85% de la población estudiantil tuvo docentes que estuvieron bastante o muy confiados respecto a las situaciones que se exponen en las **tablas 6 y 7**.

Tabla 6. Percepción de autoeficacia docente en tercer grado.

País	Desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes	Plantear preguntas que hagan pensar a mis estudiantes	Potenciar habilidades socioemocionales	Explicar un contenido difícil de varias formas	Usar estrategias didácticas variadas
Argentina	88%	86%	91%	91%	86%
Brasil	89%	93%	93%	87%	83%
Colombia	69%	76%	91%	86%	77%
Costa Rica	76%	77%	90%	80%	72%
Cuba	97%	96%	92%	95%	98%
Ecuador	90%	93%	94%	89%	84%
El Salvador	81%	87%	89%	78%	75%
Guatemala	74%	80%	83%	79%	79%
Honduras	88%	88%	89%	84%	88%
México	80%	86%	85%	82%	80%
Nicaragua	75%	82%	86%	81%	84%
Panamá	82%	86%	89%	85%	84%
Paraguay	87%	90%	92%	92%	89%
Perú	87%	94%	91%	81%	85%
R. Dominicana	99%	97%	98%	97%	98%
Uruguay	79%	87%	90%	87%	85%

Nota: En la tabla se resaltan los casos que superan el 85%.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Tabla 7. Percepción de autoeficacia docente en sexto grado.

País	Desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes	Plantear preguntas que hagan pensar a mis estudiantes	Potenciar habilidades socioemocionales	Explicar un contenido difícil de varias formas	Usar estrategias didácticas variadas
Argentina	89%	88%	90%	89%	84%
Brasil	59%	77%	60%	81%	59%
Colombia	58%	71%	62%	78%	65%
Costa Rica	79%	80%	86%	80%	73%
Cuba	93%	97%	91%	97%	97%
Ecuador	91%	92%	92%	88%	89%
El Salvador	77%	81%	91%	79%	81%
Guatemala	82%	88%	88%	82%	83%
Honduras	88%	89%	88%	85%	85%
México	79%	86%	88%	82%	86%
Nicaragua	78%	79%	82%	86%	90%
Panamá	84%	84%	87%	83%	83%
Paraguay	87%	89%	92%	90%	89%
Perú	87%	93%	97%	85%	88%
R. Dominicana	98%	98%	95%	91%	95%

Nota: En la tabla se resaltan los casos que superan el 85%.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

El ámbito en que los docentes reportan mayores niveles de autoeficacia es en su capacidad para potenciar habilidades socioemocionales. En tercer grado, todos los países superan el 85% de estudiantes cuyos docentes reportan altos niveles de preparación, salvo por Guatemala (83%) y México (85%). En sexto grado la situación es similar, con todos los países sobre el 85%, salvo Nicaragua (82%), muy cerca de este umbral y con mayor distancia Brasil (60%) y Colombia (62%) con una menor proporción de estudiantes con docentes que declaran alto nivel de preparación en temáticas socioemocionales.

En todos los países de la región, los docentes reportan altos niveles de autoeficacia para distintas tareas pedagógicas. Esta proporción es mayor cuando se refiere a la preparación para potenciar habilidades socioemocionales.

Por otra parte, la temática en la que se reporta una relativa menor percepción de autoeficacia en la población docente de la región es en el uso de estrategias didácticas variadas. Aun cuando los porcentajes siempre rondan o superan 60% de estudiantes cuyos docentes tienen alta confianza en sus capacidades, la mayoría de los países no logran superar el 85% ni en tercero ni en sexto grado.

Activación cognitiva en la propia práctica

Por otra parte, se presentan los resultados referentes a las prácticas de activación cognitiva. Se entiende por activación cognitiva la estimulación de las habilidades cognitivas que realizan los profesores cuando presentan tareas desafiantes, conectan conceptos, ideas y conocimientos previos, involucran a los estudiantes en procesos de pensamiento de nivel superior y apoyan la metacognición (Lipowsky *et al.*, 2009). Variada literatura reconoce la contribución de la activación cognitiva al aprendizaje de los estudiantes (Hamre *et al.*, 2013; Pianta y Hamre, 2009; Praetorius *et al.*, 2018), indicando que aquellos docentes que usan estrategias que enfocan a los estudiantes en habilidades de pensamiento de orden superior; que dan retroalimentación consistente y oportuna; y que trabajan para ampliar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, tienden a tener estudiantes que obtienen mayores niveles de rendimiento (Hamre y Pianta, 2005) y que presentan mayores niveles de interés por el aprendizaje (Fauth *et al.*, 2014).

Esta escala incluyó once ítems, a través de los cuales los profesores indican la frecuencia con que la semana previa habían solicitado a los estudiantes realizar un conjunto de actividades con mayor demanda cognitiva y mayor potencial para estimular habilidades de pensamiento y reflexión, como trabajar en proyectos grupales; discutir entre compañeros sobre cómo resolver un problema; realizar proyectos que incluyen varias asignaturas; investigar contenidos por sí mismos; expresar sus opiniones y discrepancias en clase; formar grupos con compañeros de diferentes niveles de habilidad; realizar autoevaluaciones; trabajar con un libro de texto individualmente; revisar las respuestas o trabajos de sus compañeros; realizar actividades diferenciadas según sus habilidades; trabajar con computadores, tablets o celulares. Para cada ítem presentado, existían tres respuestas posibles: nunca, una vez y varias veces. Los puntajes más altos implican la ejecución más frecuente de estas prácticas orientadas a la activación cognitiva de los estudiantes.

Dentro de la caracterización de los resultados de esta escala, se dicotomizaron sus puntajes para reflejar el punto a partir del cual los docentes expresan la periodicidad de la activación cognitiva dentro de la propia práctica, o sea, aquellos que declaran haber solicitado varias veces las afirmaciones expuestas. La **figura 41** reporta el porcentaje de estudiantes cuyos profesores manifiestan haber generado varias veces durante la semana anterior actividades que fomentaron una activación cognitiva.

En la mayoría de los países de la región, más de la mitad de los estudiantes son atendidos por docentes que declaran haber realizado prácticas de activación cognitiva recientemente y en varias ocasiones.

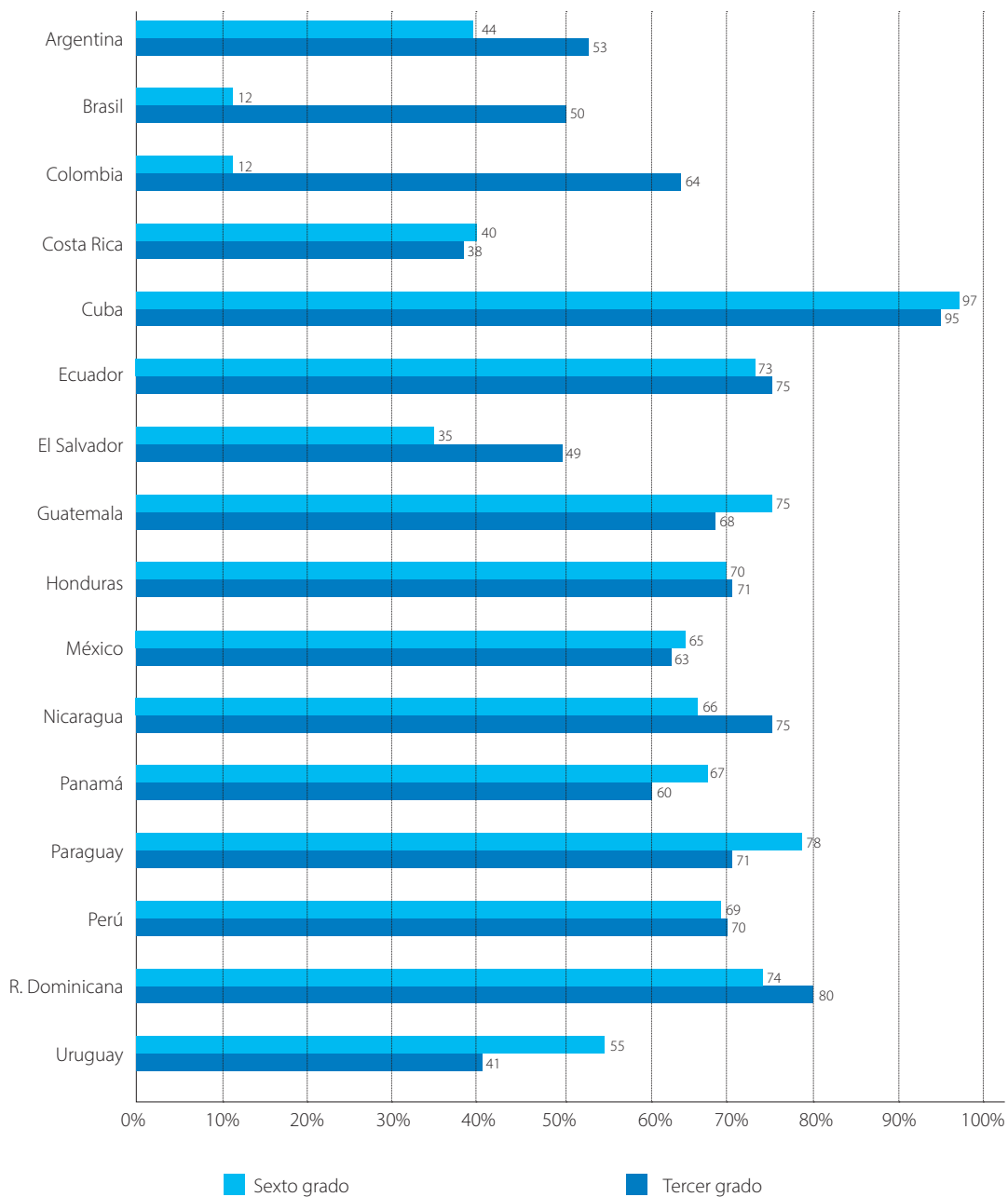


Figura 41. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes reportan frecuentes prácticas de activación cognitiva en aula. Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Como se puede observar, en Cuba (95%), Ecuador (75%), Honduras (71%), Paraguay (71%), y República Dominicana (80%), más del 70% de los estudiantes tanto de tercero como de sexto grado, están en escuelas cuyos docentes reportan haber implementado varias veces aquellas prácticas de aula que activan cognitivamente a los estudiantes. En tercer grado, se suma Nicaragua (75%) a esta lista de países y Guatemala (75%) en sexto. Por su parte, en sexto grado, en Costa Rica (35%), El Salvador (40%), Brasil (12%) y Colombia, el 40% o menos de los estudiantes está en aulas donde todos sus docentes coinciden en haber declarado varias veces el uso este tipo de prácticas.² En tercer grado, se verifica que en Costa Rica y en Uruguay se presentan los menores porcentajes de estudiantes cuyos docentes reportaron haber implementado este tipo de prácticas varias veces durante la semana previa, con un 38% y 41% respectivamente.

² Es importante recordar que en sexto grado es más frecuente que los estudiantes tengan más de un profesor, y en estos casos, se requería que todos ellos reportaran alta frecuencia de estas prácticas para que quedaran categorizados en un alto nivel de activación cognitiva.

Antecedentes de las y los docentes y su relación con los resultados de aprendizaje y de habilidades socioemocionales de sus estudiantes

Países en que los antecedentes de los docentes presentan una relación significativa con el resultado de los estudiantes

En esta última sección, se presenta una síntesis acerca de los análisis donde se exploró la relación entre los antecedentes profesionales y laborales de los docentes, incluyendo su percepción acerca de las condiciones en las que llevan a cabo su labor en las escuelas, con los logros de aprendizaje y con las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Globalmente se percibe que, con una sola excepción, ninguna de las variables de los docentes se asocia a resultados significativos en la mayoría de los países.¹ La excepción corresponde a la escala de composición desafiante del aula para la prueba de lenguaje en tercer grado, donde en la mayoría de los países se observa una relación significativa inversa. Esto indica que cuando los docentes reportan que el aula presenta una composición desafiante (como niñez con necesidades educativas especiales o que proviene de familias desaventajadas socioeconómicamente), los logros en lectura son menores.

En la **tabla 8** se listan los antecedentes de los docentes, por un lado, y los resultados de los estudiantes por otro, en las pruebas de Lectura, Matemática y Ciencia, y en las habilidades socioemocionales estudiadas en el ERCE 2019. En las celdillas interiores se reporta el número de países en que se presenta una relación significativa. Cuando la relación es positiva, esta se indica con color verde y cuando es inversa, con color rojo.

En primer lugar, se observa que antecedentes relacionados con la extensión de la experiencia profesional de los docentes, que se puede reflejar en la edad, años de experiencia y antigüedad en la escuela, son significativos en muy pocos países (menos de tres), y la dirección de la relación es en algunos casos positiva y en otros, inversa.

El número de escuelas en que trabajan los docentes también resulta significativo en pocos países —máximo en tres y solo para una de las habilidades socioemocionales—, sin embargo, en este caso la relación es más consistente, pues cuando es significativa, tiende a ser inversa, indicando que, tanto en logros de aprendizaje como en habilidades socioemocionales, los países en que se observan efectos significativos reflejan que trabajar en más de una escuela se asocia a peores resultados educativos de los estudiantes.

¹ Para el cálculo de estos resultados se analizaron datos anidados a nivel de escuela, en donde las características de los docentes de cada aula se correlacionaron con los resultados de sus estudiantes, en cada país mediante regresiones multinivel controlando por nivel socioeconómico. Con esto, se obtuvo si estas relaciones eran estadísticamente significativas a nivel nacional y se reportó en la tabla la cantidad de países con resultados significativos y si esta relación era positiva (verde) o negativa (rojo).

Tabla 8. Relaciones entre características de los docentes y los resultados de los estudiantes.

	Lectura		Matemáticas		Ciencias	Empatía	Autorregulación escolar	Apertura a la diversidad
	3°	6°	3°	6°	6°	6°	6°	6°
Años de experiencia			1	1	2	1	1	1 / 3
Edad					1		2	1 / 1
Antigüedad en la escuela	1				2 / 1	1	1	1
Número de escuelas en que trabaja	1 / 2	2		2	2	2 / 1	2	3
Participación en perfeccionamiento en pedagogía general	1 / 1	1	1 / 1	1		1	1	3
Participación en perfeccionamiento en Lenguaje		1						
Participación en perfeccionamiento en Matemáticas			1 / 1					
Participación en perfeccionamiento en Ciencias								
Colaboración entre docentes	1		1		1			1
Retroalimentación del equipo directivo	1	1	1		1 / 1			
Activación cognitiva	1 / 1		1	1	1	1	1 / 1	2 / 1
Calidad de las relaciones interpersonales	2	1	3		1	3	1	
Composición desafiante del aula	8	5	5	2	5	4	4	5
Contexto de exigencias a la labor docente	1	1	1		2		1	1
Satisfacción con el lugar de trabajo	1 / 1		1	1		3	1	2

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Los distintos indicadores de perfeccionamiento docente (en pedagogía general, en Lenguaje, Matemática y Ciencias) muestran efectos significativos en muy pocos países. En el único caso en que se llegan a observar efectos en más de una prueba o habilidad socioemocional, corresponde al perfeccionamiento en pedagogía general. Sin embargo, es necesario hacer notar que en algunos casos los efectos significativos son inversos. Cuando se analiza la percepción que los directivos tienen acerca de áreas en que los docentes requieren perfeccionamiento, se observan resultados significativos en tres o cuatro países, en el caso de las pruebas de Lenguaje y Matemática de tercer grado. Adicionalmente, cuando los directivos estiman que hay carencia de docentes preparados, se observan efectos significativos especialmente en los logros de aprendizaje de los estudiantes en un rango entre uno y cuatro países.

El cuestionario docente incluyó una escala de prácticas de activación cognitiva que refleja la percepción docente acerca del grado en que, durante su enseñanza, emplean estrategias que estimulan habilidades de pensamiento y reflexión de sus estudiantes, al usar diversas actividades en el aula. Los resultados de los análisis muestran que una mayor percepción docente acerca del empleo de estas estrategias no muestra asociaciones significativas con los puntajes en las pruebas de logro o habilidades socioemocionales de los estudiantes más que en uno o dos países. Más aun, los escasos efectos significativos combinan efectos esperados (positivos) con efectos opuestos (inversos).

Con respecto a las relaciones profesionales al interior de las escuelas (colaboración entre docentes y retroalimentación de los directores), se constatan muy pocos efectos significativos, que cuando ocurren, se manifiestan en solo un país. Sin embargo, el índice que alude a la calidad de las relaciones interpersonales al interior de las escuelas (entre docentes, con directivos, con estudiantes y con padres), se asocia a un rango levemente mayor de efectos significativos (entre uno y tres países), tanto en pruebas como en habilidades socioemocionales.

La percepción de los docentes de trabajar en aulas con una composición desafiante es la variable que se asocia a un mayor número de efectos significativos, que como se indicó previamente, en el caso de la prueba de Lectura de tercer grado, llega a ser significativo en más de la mitad de los países. La tabla muestra que en todas las pruebas y habilidades socioemocionales esta percepción de los docentes es significativa en un rango que va de dos a ocho países, y en todos los casos la relación es inversa, reflejando que puntajes más elevados en esta escala se asocian a desempeños más bajos de los estudiantes.

La percepción de trabajar en un contexto laboral exigente también presentó escasa relación con los resultados de los estudiantes. En esta escala se combinan aspectos relacionados con la extensión del currículo y las exigencias de mantenerse actualizado o de obtener buenos resultados en pruebas externas, la falta de tiempo para preparar la docencia, etcétera. Esta escala muestra efectos significativos en muy pocos países (entre uno y dos), sin embargo, esos efectos son esperables (a mayor sobrecarga o exigencia percibida, peores desempeños de los estudiantes).

Finalmente, el grado de satisfacción reportado por los docentes con la escuela en que trabajan, pocas veces se asocia a efectos significativos, aunque en casi todos los casos ocurren en la dirección esperada: existen mejores logros de los estudiantes cuando los docentes se manifiestan más satisfechos con la escuela.

En la mayoría de los países de la región, los antecedentes y la experiencia profesional de las y los docentes no se relacionan con los logros de aprendizaje y habilidades socioemocionales de sus estudiantes.

Síntesis de hallazgos y conclusiones

Se sintetizan los principales hallazgos de este estudio distinguiendo las principales tendencias observadas en el informe. Así, se pretende establecer la base para futuras políticas que respondan a los desafíos derivados de las respuestas de docentes y estudiantes respecto al contexto de aula y escuela.

Contexto de las escuelas en los países de la región

Respecto a las características geográficas de las escuelas, el 30% o menos se encuentran en condición de ruralidad en la mayoría de los países de la región, con excepción de Guatemala y Nicaragua, que tienen más de un 60% de sus escuelas en esta condición.

Caracterización sociodemográfica de las y los docentes de primaria

En primaria, la dotación docente de todos los países de la región es eminentemente femenina, tiene calificaciones profesionales y cuenta con condiciones laborales que se rigen por contratos estables. Se verifica una amplia variedad entre países respecto a la edad de sus docentes.

En todos los países de la región, más del 60% y hasta el 98% de los estudiantes tienen profesoras mujeres. De acuerdo con los datos recabados en el ERCE 2019, esta tendencia se observa algo más marcada en tercer grado, lo que coincide con la tendencia global en las estadísticas sociodemográficas de la profesión. En los países de la OCDE, en promedio el 70% de todos los docentes son mujeres, lo que se acentúa en primaria donde el rango va desde 64% en Japón, a 97% en Lituania (OCDE, 2022a).

Por su parte, al examinar los datos sociodemográficos de la profesión, se observa una alta variación entre países en los perfiles de edad de sus docentes. En la mitad de los países predomina el tramo de mayor edad (mayor de 45 en tercero y de 47 años en sexto), mientras que en un tercio de los países predominan los docentes más jóvenes (de menos de 36 años).

Antecedentes profesionales y contractuales de los docentes

En la mayoría de los países de la región gran parte de los docentes trabaja exclusivamente en una escuela, aunque su permanencia en ella es de cinco años o menos, lo que refleja una alta rotación laboral.

Tanto en tercer grado como en sexto, en todos los países más del 70% de los estudiantes tiene docentes que trabajan en su escuela en forma exclusiva. Sin embargo, en diez de los dieciséis países la mayor parte de los estudiantes tiene

profesores con cinco años o menos de antigüedad en su escuela. Aunque es necesario considerar las posibles diferencias entre docentes primarios y de secundaria inferior, este dato es más bajo que el promedio reportado por TALIS 2018 para los países de la OCDE que es de diez años trabajando en la misma escuela (OCDE, 2019). Si bien el trabajo exclusivo en una escuela genera condiciones para un mayor sentido de pertenencia por parte de los docentes, su limitada permanencia en ellas representa una seria dificultad para conformar comunidades profesionales que se proyecten en el tiempo como equipo.

Por otra parte, en casi todos los países y para ambos grados estudiados, se trata de una profesión mayoritariamente regida por contratos laborales estables.

Formación inicial y continua

La duración de las carreras de formación inicial es disímil entre los países del estudio. Mientras en algunos países casi todos los estudiantes cuentan con profesores que fueron formados en programas de cuatro años o más, en otros esta es una situación minoritaria.

En casi todos los países un alto porcentaje de estudiantes tiene docentes que se formaron en programas presenciales. A pesar de que los docentes de todos los países reportan haber tenido amplias oportunidades de aprender conocimientos y habilidades prácticas en su formación inicial, también reconocen haber tenido menos oportunidades formativas en el uso de tecnologías de la información y en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Respecto de la formación continua, en todos los países la mayoría de los docentes manifiesta participar en actividades colaborativas en sus escuelas con el propósito de mejorar sus prácticas, aunque con escasa frecuencia. Sin embargo, predominan los países en que la participación en redes específicamente formadas para el desarrollo profesional es minoritaria entre los docentes.

En casi todos los países de la región, el 80% o más de los estudiantes cuenta con profesores con título de docente de escuela tanto en tercero como en sexto grado, lo que está en consonancia con los datos promedio a nivel internacional (UNESCO UIS, 2020).¹

También en la gran mayoría de los países más del 70% de los estudiantes tiene profesores que se formaron en programas presenciales.

Por otra parte, aunque en la mitad o más de los países, la mitad de los estudiantes o más tiene sus profesores formados en programas de cuatro años o más de duración, en otros cinco países menos del 30% de los estudiantes tienen docentes formados en programas de esa duración. A nivel global, la duración de los programas de formación es muy variada, oscilando entre tres y seis años y medio en la Unión Europea (OCDE, 2022b).

¹ Aunque este es un promedio con variaciones sustanciales entre regiones, por ejemplo, Asia central presenta la mayor proporción de docentes calificados, que alcanza el 98% en primaria y el 97% en secundaria, mientras que en África Subsahariana, se observan las menores proporciones de docentes calificados.

En suma, se observa una importante variabilidad entre países en lo que se refiere a la duración de los programas de formación inicial de los docentes. Aunque la modalidad de estudios es predominantemente presencial, existe también en este aspecto alguna variabilidad entre países. Estos antecedentes sugieren la necesidad de que los países establezcan estándares mínimos respecto de sus programas de formación.

Respecto de la formación continua de los docentes, en la mayoría de los países menos de la mitad de los estudiantes tiene profesores que reportan participar en redes creadas para el desarrollo profesional, lo que es consistente con lo reportado en TALIS, donde el 44% de los docentes reporta participar en redes de aprendizaje entre pares (OCDE, 2019). Pese a ello, los docentes sí manifiestan trabajar colaborativamente al interior de la escuela para desarrollar sus propias capacidades pedagógicas. Lamentablemente, para la mayoría el trabajo colaborativo sucede con escasa frecuencia (menos de una vez al mes) en casi todos los países.

La participación en cursos de perfeccionamiento es una práctica que varía ampliamente a través de los países participantes en el ERCE. Esto se observa tanto en cursos de pedagogía general como en la pedagogía asociada a las tres áreas evaluadas.

Salvo algunas excepciones, más del 70% de los estudiantes de todos los países tiene docentes que manifiestan haber tenido oportunidad para adquirir los conocimientos necesarios para enseñar el currículo oficial de sus países, y también para abordar los desafíos prácticos de la profesión. Aun cuando los docentes manifiestan haber tenido oportunidades tanto prácticas como teórica en su formación inicial, las experiencias de haber recibido retroalimentación después de ser observados en sus prácticas profesionales es algo más escasa.

En todos los países de la región, los aspectos que los docentes reconocen como los más débiles de su formación se refieren al manejo de las tecnologías de la información y al trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales. La mayor necesidad relativa de formación para usar tecnologías de información para la enseñanza ha sido reportada también en otros estudios internacionales (OCDE, 2019), lo que cobró mayor relevancia y representó un obstáculo en el contexto de la pandemia por el covid-19.

Satisfacción laboral y vocacional

En la mayoría de los países los docentes manifiestan alta vocación, aunque están mayoritariamente descontentos con su salario y sienten que la profesión no es reconocida socialmente. También en la mayoría de los países de la región los docentes caracterizan desfavorablemente el entorno para el ejercicio de su profesión, considerando tanto el clima de relaciones interpersonales, la frecuencia de colaboración entre pares, y el apoyo y retroalimentación que reciben de sus directivos.

Según los datos recabados en el ERCE 2019, en la mayoría de los países de la región, más de la mitad de la población estudiantil asiste a escuelas que, de acuerdo con sus docentes, se caracterizan por no tener buenas relaciones interpersonales. Esto contrasta con el promedio reportado por TALIS donde el 96% de los docentes concuerda con que docentes y estudiantes usualmente se llevan bien. Una investigación empírica previa indica que un clima escolar positivo está relacionado con una variedad de resultados, mostrando una asociación positiva con elementos como la prevención efectiva de la violencia, aumento de las tasas de graduación de los estudiantes y también con la retención de maestros (Cohen *et al.*, 2009; Thapa *et al.*, 2013), también se relaciona con la satisfacción laboral (Malinen y Savolainen, 2016) y la seguridad docente (Gregory, Cornell y Fan, 2012). Adicionalmente, existe variada literatura que ha establecido que el clima escolar se vincula con el rendimiento académico de los estudiantes (Hoy y Hannum, 1997; Tschannen-Moran, Parish y Dipaola, 2006).

Es posible destacar que la gran mayoría de los estudiantes de la región —sobre el 90%— cuenta con profesores que reafirman su decisión vocacional y que, salvo en algunas excepciones (solo en dos países en sexto grado), evalúan que las ventajas de la profesión superan sus desventajas, aun cuando en la mayoría de los países perciben que su profesión es insuficientemente valorada.

Un aspecto relevante para el desarrollo profesional de los docentes es el grado en que reciben apoyo y retroalimentación de parte de sus directivos. El estudio reveló que en la gran mayoría de los países menos de la mitad de los estudiantes tienen docentes que reportan recibir apoyo o retroalimentación suficientemente frecuente acerca de su desempeño.

El ejercicio de la profesión: el aula, la escuela y su contexto según la experiencia de los docentes

De acuerdo con la percepción de los docentes de casi todos los países de la región, en más de un 60% de las aulas hay frecuentes interrupciones al trabajo de la clase, pues hay que esperar a que los estudiantes hagan silencio, estos interrumpen la clase, o bien predomina el ruido ambiente generado por los estudiantes. Este es un aspecto preocupante, pues el orden del aula es una característica crítica dentro de aquellos ambientes que promueven el aprendizaje de los estudiantes (Pianta y Hamre, 2009). Por otra parte, en todos los países una proporción relevante de las aulas (en torno a un tercio o más) es percibida por sus docentes como desafiante,

debido a un conjunto de aspectos que perciben entre sus estudiantes, tales como problemas de nutrición y falta de sueño, desmotivación y comportamientos disruptivos, presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales, con dificultades de aprendizaje o baja habilidad académica, o bien por provenir de hogares en condición de pobreza.

Los docentes también se sienten exigidos por el contexto educativo en que se desempeñan. En efecto, en casi todos los países de la región los docentes de la mayoría de los estudiantes de tercer grado reportan sentir presión por situaciones como que los contenidos a cubrir en el año les resultan excesivos, por la falta de tiempo para preparar sus clases, por la exigencia de obtener buenos resultados en pruebas externas, por las dificultades para estar actualizados en relación a los cambios curriculares, y por exigencias de los padres de familia que, en su opinión, entorpecen la labor pedagógica.

Finalmente, de acuerdo al reporte de los docentes, entre un 15% y un 30% de los estudiantes asiste a escuelas en que se dan frecuentes actos de violencia entre estudiantes o de estos hacia los docentes. Estas cifras son semejantes a las de TALIS 2018, donde en promedio un 14% de los directores reporta actos regulares de intimidación entre estudiantes o *bullying* (OCDE, 2019). Si bien se trata de una proporción relativamente minoritaria, este fenómeno está presente en casi todos los países de la región, tratándose de un hecho relevante por los hallazgos previos sobre el impacto de la victimización escolar en la salud mental de los estudiantes (Hellström *et al.*, 2017; Jochman *et al.*, 2017), en el rendimiento académico, en la deserción y en el abandono escolar (Cornell *et al.*, 2013).

En casi todos los países los docentes reportan trabajar mayoritariamente en aulas en que ocurren frecuentes interrupciones y más de un tercio de los estudiantes estudian en aulas que son percibidas por sus docentes como altamente desafiantes. También, en casi todos los países, al menos uno de cada cinco profesores percibe que en su escuela ocurren situaciones de violencia. En el caso de tercer grado, además, los docentes de la mayor parte de los estudiantes reportan experimentar presiones por distintas exigencias relacionadas con su labor.

Autoeficacia y creencias sobre el aprendizaje

En la mayoría de los países las y los docentes reportaron haber realizado reciente y frecuentemente actividades como el desarrollo de proyectos grupales, pedir a los estudiantes investigar por sí mismos, generar espacios para que expresen sus opiniones y discrepancias en clases, realizar autoevaluaciones, revisar respuestas de sus compañeros, entre otras. Este autorreporte contrasta con los reportado en TALIS 2018, en que se encontró que las actividades con potencial de activación cognitiva que son relevantes para el aprendizaje de los estudiantes, eran menos extendidas, involucrando en promedio a menos de la mitad de los docentes (OCDE, 2019).

En consonancia con el reporte de prácticas de activación cognitiva de los docentes, en todos los países ellos valoran muy positivamente sus propias capacidades para

desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, plantearles preguntas que los hagan pensar, usar estrategias didácticas variadas, explicar contenidos difíciles de distintas maneras y especialmente para desarrollar las habilidades socioemocionales de sus estudiantes. Esto es consistente con que en la mayor parte de los países los docentes además reportan realizar actividades pedagógicas con alto potencial para activar cognitivamente a sus estudiantes.

La formación profesional para manejar niveles de aprendizaje en el aula (plantear tareas para estudiantes más avanzados o para estudiantes con dificultades de aprendizaje), presenta gran variabilidad entre países, desde países con un tercio de estudiantes cuyos docentes declaran haber sido preparados para ello, hasta otro con más de un 90% de estudiantes cuyos docentes manifiestan haber recibido este tipo de preparación.

Finalmente, en la gran mayoría de los países los docentes están de acuerdo con que la repitencia de grado es efectiva para mejorar los aprendizajes y en desacuerdo con que se prohíba. Esto, a pesar de que en el ERCE 2019 se encontró una asociación negativa entre la repitencia y los resultados en las pruebas, lo que sugiere que la repitencia no ha logrado ser una medida efectiva para nivelar sus aprendizajes.

Respecto de las prácticas de aula y las creencias de los docentes sobre el aprendizaje, se encontró que en la mayor parte de los países los docentes mayoritariamente realizan frecuentes prácticas de activación cognitiva en sus aulas y valoran positivamente la repitencia de grado. Los docentes de la región manifiestan alta autoeficacia para un amplio rango de estrategias pedagógicas, para explicar contenidos difíciles de distintas maneras y especialmente para desarrollar las habilidades socioemocionales de sus estudiantes.

Sobre la relación entre los antecedentes de los docentes y los resultados de los estudiantes

Finalmente, salvo excepciones, los antecedentes de los docentes y el reporte que hacen sobre su contexto laboral y sobre sus propias prácticas, no muestran relación con los resultados de aprendizaje y habilidades socioemocionales de sus estudiantes.

Examinar las posibles asociaciones entre todos los antecedentes de formación tanto inicial como continua, la experiencia y la edad de los docentes, su nivel de satisfacción y vocación, su reporte del contexto escolar en que trabajan, por una parte, y los resultados de sus estudiantes en cada una de las pruebas del ERCE 2019, por otra, evidenció ausencia de relaciones significativas para la gran mayoría de los países. Lo mismo sucede con los resultados en las habilidades socioemocionales estudiadas en el ERCE 2019. Es importante señalar que al analizar el reporte que hacen los estudiantes sobre las prácticas de aula de los profesores, sí se encontraron asociaciones significativas y robustas con resultados de aprendizaje y con los

puntajes en las escalas de habilidades socioemocionales.² Esta discrepancia acerca de la relación entre las prácticas docentes y los logros escolares, según se considere la perspectiva de los docentes o de los estudiantes para juzgar las prácticas, abre un tema que en futuras versiones del ERCE se debiera abordar, intentando incorporar evidencia acerca de las prácticas docentes que vayan más allá del autorreporte de estudiantes o docentes.

² Para más información, consulte Informe de factores asociados del estudio ERCE 2019.

Capítulo 12

Implicancias de política

Los hallazgos expuestos permiten esbozar algunas orientaciones para las políticas y las prácticas institucionales focalizadas en los docentes y en la docencia, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, considerando que las y los docentes son una clave muy relevante para ello.

Avanzar hacia el establecimiento de criterios mínimos fundamentales en aspectos centrales de la formación inicial docente

El ERCE reveló que, aunque en casi todos los países más del 80% de los estudiantes tienen docentes titulados, solo en tres países menos del 50% son atendidos por docentes que hayan estudiado cuatro años o más. Adicionalmente se constata que, aunque a nivel regional la formación es predominantemente presencial, en varios de los países se observa que cerca de un tercio o más de los estudiantes tienen docentes que no se han formado de manera presencial. Los distintos estudios sobre logros de aprendizaje de la población escolar en la región permiten inferir que los candidatos a ingresar a las carreras de pedagogía egresan de su educación secundaria con importantes vacíos, por lo que la duración de los estudios incide directamente en las oportunidades para aprender aspectos profesionales centrales en los ámbitos del conocimiento disciplinario y también pedagógico, especialmente si se tiene en cuenta que la modalidad no presencial de estudios afecta las posibilidades de integrar aspectos prácticos a la formación docente. En consecuencia, se recomienda que los países revisen las exigencias mínimas asociadas a la formación docente, considerando dimensiones como la duración de la formación inicial, el aseguramiento de oportunidades efectivas de prácticas adecuadamente supervisadas en que los futuros docentes reciban retroalimentación específica sobre su desempeño, como también establecer estándares formativos en materias disciplinarias y pedagógicas.

A su vez, como un complemento a esto último, sería relevante que la información que se genere en el marco de la iniciativa ISCED-T (Clasificación Internacional Normalizada de Programas de Formación de Docentes), establecida por la Conferencia General de la UNESCO en 2019, permita un monitoreo sistemático de los avances que logren los países en formación docente.

Avanzar hacia una presencia más equitativa de mujeres y hombres en la profesión docente

Las aulas latinoamericanas participantes en el ERCE mostraron la fuerte presencia de mujeres en los roles docentes. Aun cuando este es un rasgo que se observa también en otras regiones del mundo, tal como constata la OCDE (2021), es importante plantearse la posibilidad de avanzar hacia una representación más equitativa entre mujeres y hombres en la profesión docente. Se recomienda que los países que

busquen consideren acciones que promuevan un mayor equilibrio en sus aulas con respecto a la composición de género que se da en la sociedad. Una base debiera estar en acciones de tipo comunicacional, las que debieran promover una imagen pública de la profesión docente donde aparezcan en proporción equivalente hombres y mujeres, especialmente cuando se trate de comunicaciones focalizadas en la atracción de jóvenes hacia la profesión.

Reconocer las dificultades y los desafíos que enfrentan los docentes en el ejercicio de su profesión, entregándoles herramientas y apoyos profesionales complementarios para asegurar un contexto escolar que facilite el aprendizaje.

El ERCE reveló que entre un 30% y un 60% de los estudiantes tiene profesores y profesoras que reportan que sus aulas son desafiantes debido a problemas que perciben en los estudiantes, en aspectos como la desnutrición, falta de sueño, necesidades educativas especiales, dificultades graves de aprendizaje, falta de motivación, etcétera. A esto se le suma que en casi todos los países más de un 60% de estudiantes cuenta con docentes que reportan frecuentes situaciones de disrupción en el aula, y en una proporción no despreciable de ellas (que van desde un 15% a un 30% de los estudiantes, según el país), los docentes perciben frecuentes actos de violencia al interior del establecimiento educacional.

Esta experiencia que tienen los docentes de su contexto debe ser reconocida y abordada de manera más directa tanto en la preparación profesional de los futuros docentes, así como en la forma en que los países asignan recursos materiales y profesionales para las escuelas. En el plano de la formación docente, hay dos ámbitos que deben ser relevados. Uno es la preparación para asegurar que en el aula se establezcan e implementen efectivamente normas de convivencia y autorregulación de los estudiantes. En este ámbito es fundamental que los sistemas escolares promuevan la adhesión y el apoyo de los padres con respecto a las normas de convivencia de los estudiantes en las escuelas, con el fin de evitar la coexistencia de presiones normativas inconsistentes en los estudiantes. El segundo ámbito apunta a la preparación para manejar aulas diversas, contemplando diferencias tanto socioculturales (composición socioeconómica, inmigrantes e integrantes de pueblos originario, por mencionar las más frecuentes), como educativas (necesidades educativas especiales). Con respecto a la provisión de apoyos profesionales (psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, etcétera), estos deben focalizarse en escuelas que presenten una mayor concentración de dificultades como las descritas, especialmente cuando se trate del manejo de problemas más complejos, como la violencia entre pares.

Con respecto a las disrupciones en el aula, muchas de las cuales están frecuentemente asociadas a la presencia regular de dispositivos electrónicos que buscan capturar la atención de los estudiantes en aspectos ajenos al proceso de aprendizaje, es recomendable que los países analicen la pertinencia de establecer normas concordadas con las familias, que aseguren condiciones mínimas de atención en el aula. Asimismo, es necesario enfatizar el cuidado de los tiempos de

aprendizaje, y que en las escuelas se evite interrupciones que impliquen un esfuerzo adicional por retomar el foco en la tarea.

Avanzar hacia una comprensión más integral y efectiva de la colaboración entre docentes.

La colaboración profesional entre docentes es ampliamente reconocida como una cualidad de sistemas educativos que promueven el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes. En el ERCE se observa que la mayoría de los estudiantes en todos los países tienen profesores que manifiestan trabajar colaborativamente con sus colegas para mejorar sus capacidades pedagógicas, aunque esto sucede en forma poco frecuente. Sin embargo, cuando se consulta a los docentes sobre su participación en redes docentes para el desarrollo profesional, se constata que en la mayoría de los países menos del 50% de los estudiantes poseen docentes que reportan dicha participación. Esto sugiere que la colaboración profesional se encuentra en un estado incipiente y poco consolidado, lo que demanda esfuerzos focalizados y sistémicos para promover formas efectivas de colaboración profesional. Esto debe comenzar por el aseguramiento de condiciones contractuales (como asegurar una proporción adecuada de horas no lectivas en los tiempos contratados a los docentes) que favorezcan las oportunidades para colaborar con sus pares.

En segundo lugar, se requiere comprometer a los directivos de las escuelas para que fomenten e implementen prácticas sistemáticas de colaboración entre docentes. En los países participantes del estudio, menos del 40% de la población estudiantil es atendida por docentes que declaran colaborar una vez al mes o más con colegas de su establecimiento, en actividades de enseñanza conjunta en clases, observación y retroalimentación de las clases de otros colegas, planificación y diseño en conjunto de evaluaciones de estudiantes u organización en equipos para resolver problemas de aprendizaje o disciplinarios. En este sentido, se debe avanzar hacia una comprensión adecuada culturalmente y fundada en la evidencia de la colaboración profesional entre docentes, promoviendo formas efectivas de la misma tanto en la formación inicial como en la formación en servicio de los docentes. Finalmente, es necesario que tanto directivos como docentes sean preparados en formas efectivas para proporcionar retroalimentación a las prácticas de sus colegas, puesto que el estudio también revela que la retroalimentación de directivos hacia los docentes es una práctica poco frecuente.

Asegurar coherencia entre las orientaciones de la política educativa acerca de la repitencia y las opiniones de los docentes

Tal como se ha reportado en este estudio, en la mayoría de los países los estudiantes son atendidos por docentes que consideran que la repitencia es una medida efectiva para asegurar o promover el aprendizaje. Es un hecho que esta es una materia controversial en las políticas educativas (Allen *et al.*, 2009; Bright, 2011; Holmes y Matthews, 1984; Jimerson, 2001), lo que puede explicar la subsistencia de actitudes favorables a su uso. Sin embargo, la ausencia de evidencia que favorezca

la repitencia ha llevado a adoptar políticas más cautelosas acerca de su uso, y esto se ha visto acentuado con la pandemia por el covid-19 y sus implicancias. La coexistencia de grados potencialmente disímiles de apoyo a la repitencia entre las orientaciones de política pública y las creencias de los docentes debiera ser abordada para garantizar una mayor coherencia en un tema que tiene alto impacto en los estudiantes y sus familias.

Sesgo de género en la profesión docente

Otro tema importante de abordar es el de los estereotipos de género en la escuela. Si bien la mayoría de la población estudiantil es atendida por docentes que declaran no percibir diferencias en la facilidad que niños y niñas tengan para aprender Ciencias, Matemáticas o Lenguaje, aún en algunos países hasta el 30% de la población estudiantil es atendida por docentes que se inclinan por uno u otro género en sus habilidades para determinadas asignaturas. Este indicador da cuenta de las declaraciones y no considera necesariamente los potenciales sesgos que se pueden presentar en las interacciones entre docentes y estudiantes en el aula relacionadas a las oportunidades diferenciales para participar, ser escuchado y recibir una retroalimentación equitativa. Estas prácticas muchas veces reflejan sesgos implícitos, además de los explícitos. Es importante avanzar en políticas que fomenten creencias de los docentes y prácticas de aula que entreguen oportunidades de aprendizaje que sean equitativas para niños y niñas.

Experiencias de aprendizaje en la formación inicial

El cuestionario solicitó a las y los docentes reportar si durante su formación inicial habían tenido experiencias de aprendizaje focalizadas, por ejemplo, en el aprendizaje de conocimientos (estudiar los contenidos y habilidades que el currículo nacional o estatal requiere enseñar, leer investigaciones y estudios sobre enseñanza o aprendizaje), o al desempeño en aula (hacer clases en una escuela como parte de una práctica profesional, ser observado por un formador mientras hacía clases, recibir retroalimentación de un formador sobre práctica pedagógica, después de observar haciendo clases). También se indagó sobre las oportunidades que habían tenido para aproximarse en forma progresiva y focalizada a dicha práctica en contextos más protegidos, por ejemplo, a través de demostraciones del formador, observando clases realizadas por otros docentes, ensayando con sus compañeros determinadas prácticas específicas, o bien examinando trabajos o respuestas de los estudiantes escolares para analizar su nivel de comprensión o aprendizaje. Ante cada tipo de experiencia los docentes consultados debían marcar «sí» o «no» (tuve esta experiencia en mi formación).

Las siguientes tablas presentan el porcentaje de estudiantes de tercer y sexto grado de cada país cuyos docentes reportan haber tenido cada una de las experiencias de aprendizaje durante su formación inicial.

Tabla 9. Experiencias de aprendizaje en la formación inicial de las y los docentes de tercer grado

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Argentina	99%	95,9%	91%	74,9%	81,9%	79,9%	100%	99,5%	97,6%
Brasil	98,8%	95,2%	91,2%	87,6%	85,5%	80,6%	91,8%	92,9%	77,8%
Colombia	95,6%	92,3%	80,7%	57,5%	87,9%	81,8%	89,6%	83,8%	81,3%
Costa Rica	95,1%	91,3%	84,7%	71%	74,5%	80,2%	97,2%	90,5%	81,5%
Cuba	98,9%	99,2%	94,9%	98,6%	94,2%	94,1%	95,6%	96,8%	94,8%
Ecuador	98,9%	99,2%	89%	75,5%	95,4%	85,6%	98%	91,8%	84,4%
El Salvador	94,8%	98,5%	88,9%	89%	93,2%	89,3%	97,9%	94,9%	85,4%
Guatemala	98%	84,4%	92,7%	89,4%	95%	85,8%	96,7%	95%	78,6%
Honduras	91,1%	88,6%	94,8%	93,2%	95%	93,3%	96,8%	97,2%	87,2%
México	98,5%	97,2%	90,9%	67,7%	89,6%	83,5%	93,9%	86,4%	81%
Nicaragua	97,5%	95,9%	83,2%	84,7%	95%	83,6%	86,3%	88,5%	81,5%
Panamá	95,8%	97,6%	90%	93,7%	90,8%	92%	96,1%	94,8%	88%
Paraguay	97,7%	100%	90,6%	82,5%	92,4%	88,1%	98%	94,5%	76%
Perú	97,5%	94,8%	85%	73,8%	88%	82,5%	95,9%	97%	93,1%

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
R. Dominicana	98,7%	98%	93,2%	88,9%	89,9%	93,5%	94,2%	83,7%	80,7%
Uruguay	93,2%	94,8%	93,1%	89,9%	87%	86,7%	98,6%	99,3%	97,7%

P1: Leer investigaciones y estudios sobre enseñanza o aprendizaje.

P2: Estudiar los contenidos y habilidades que el currículo nacional/estatal requiere enseñar.

P3: Analizar detalladamente la práctica de aula de un docente después de observarlo.

P4: Ver a un formador haciendo una demostración de cómo enseñar una habilidad o contenido.

P5: Revisar trabajos o respuestas de estudiantes para analizar su nivel de comprensión o aprendizaje.

P6: Ensayar prácticas específicas con mis compañeros (por ejemplo, cómo guiar una discusión grupal, explicar un contenido, cómo iniciar o cerrar una clase).

P7: Hacer clases en una escuela como parte de una práctica profesional.

P8: Ser observado por un formador mientras hacía clases.

P9: Recibir retroalimentación de un formador sobre mi práctica pedagógica, después de observarme haciendo clases.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Tabla 10. Experiencias de aprendizaje en la formación inicial de las y los docentes de sexto grado

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Argentina	91,5%	92,5%	82,4%	64,3%	73,2%	73,6%	96,4%	97,8%	92,6%
Brasil	94,6%	80,1%	78,7%	70,6%	76%	61,9%	83,6%	79,8%	58,1%
Colombia	91,7%	75,1%	73,5%	35,7%	74,8%	69,9%	91,2%	74,8%	71,5%
Costa Rica	92,8%	93%	82,4%	59,8%	71,2%	76,4%	94,3%	89,6%	83,6%
Cuba	96,5%	96,9%	92,6%	96,8%	94,4%	94,7%	94%	94,7%	93,7%
Ecuador	97%	98,7%	89,2%	69,3%	94%	86%	96%	88,8%	77,8%
El Salvador	93,9%	96,8%	86,4%	81,8%	87,3%	83,7%	94,3%	90,6%	76%
Guatemala	93%	78%	89,3%	85,8%	90,9%	81,9%	96,6%	93,5%	80,3%
Honduras	92,2%	86,3%	90,3%	93,4%	96,2%	93%	99,1%	98,2%	83,6%
México	98%	98,2%	92,1%	74,8%	91,1%	88,7%	98,2%	92,7%	88,8%
Nicaragua	95,8%	94,6%	77,3%	79,5%	86,7%	83,7%	86,8%	84%	80,2%
Panamá	97,8%	98,4%	91,7%	90,5%	94,4%	92%	98%	98,1%	91,2%
Paraguay	99,1%	97,7%	96,6%	85,3%	95%	92,5%	95%	93,1%	79,8%
Perú	96,4%	93,8%	88%	75,2%	90,5%	82,2%	95,4%	95,5%	91,1%
R. Dominicana	98%	97,8%	89,5%	80,6%	85,2%	92,6%	92%	87,6%	85,9%
Uruguay	93,4%	96,1%	91,4%	84,7%	88,3%	85,1%	97,7%	99,2%	97,7%

P1: Leer investigaciones y estudios sobre enseñanza o aprendizaje.

P2: Estudiar los contenidos y habilidades que el currículo nacional/estatal requiere enseñar.

P3: Analizar detalladamente la práctica de aula de un docente después de observarlo.

P4: Ver a un formador haciendo una demostración de cómo enseñar una habilidad o contenido.

P5: Revisar trabajos o respuestas de estudiantes para analizar su nivel de comprensión o aprendizaje.

P6: Ensayar prácticas específicas con mis compañeros (por ejemplo, cómo guiar una discusión grupal, explicar un contenido, cómo iniciar o cerrar una clase).

P7: Hacer clases en una escuela como parte de una práctica profesional.

P8: Ser observado por un formador mientras hacía clases.

P9: Recibir retroalimentación de un formador sobre mi práctica pedagógica, después de observarme haciendo clases.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del ERCE 2019.

Referencias

- Allen, C. S., Chen, Q., Willson, V. L. y Hughes, J. N. 2009. Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 31, Núm. 4, pp. 480-499. Disponible en: <https://bit.ly/3Q6bAbQ>.
- Alyaha, D. y Mbogo, R. 2017. Impact of Working Conditions on Teachers Job Satisfaction and Performance in the Private Primary Schools in Yei Town, South Sudan. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies* (ISSN 2455-2526), Vol. 8, Núm. 1, p. 122. DOI: [10.21013/jems.v8.n1.p12](https://doi.org/10.21013/jems.v8.n1.p12).
- Barmby, P. 2006. Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behavior. *Educational Research*, Vol. 48, Núm. 3, pp. 247-265. DOI: [10.1080/00131880600732314](https://doi.org/10.1080/00131880600732314).
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., ... Tsai, Y. M. 2010. Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, Vol. 47, Núm. 1, pp. 133-180. DOI: [10.3102/0002831209345157](https://doi.org/10.3102/0002831209345157).
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. y Benbenishty, R. 2017. A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, Vol. 87, Núm. 2, pp. 425-469. DOI: [10.3102/0034654316669821](https://doi.org/10.3102/0034654316669821).
- Borman, G. D. y Dowling, N. M. 2008. Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative *Review of the Research*. *Review of Educational Research*, Vol. 78, Núm. 3, pp. 367-409. DOI: [10.3102/0034654308321455](https://doi.org/10.3102/0034654308321455).
- Boylan, F., Barblett, L. y Knaus, M. 2018. Early childhood teachers' perspectives of growth mindset: Developing agency in children. *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 43, Núm. 3, pp. 16-24. DOI: [10.23965/AJEC.43.3.02](https://doi.org/10.23965/AJEC.43.3.02).
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. y Salovey, P. 2010. Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, Vol. 47, Núm. 4, 406-418. DOI: [10.1002/pits.20478](https://doi.org/10.1002/pits.20478).
- Bright, A. D. 2011. *A Meta-analysis of the Effects of Grade Retention of K-6 Students on Student Achievement, 1990-2010*. Doctoral dissertation. Tuscaloosa, AL: The University of Alabama.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. y Hofman, A. 2012. Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 27, Núm. 1, pp. 115-132. DOI: [10.1007/s10212-011-0069-2](https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2)

- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. y Malone, P. S. 2006. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, Vol. 44, Núm. 6, pp. 473-490. DOI: [10.1016/j.jsp.2006.09.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001).
- Chatzitheochari, S., Parsons, S. y Platt, L. 2016. Doubly Disadvantaged? Bullying Experiences among Disabled Children and Young People in England. *Sociology*, Vol. 50, Núm. 4, pp. 695-713. DOI: [10.1177/0038038515574813](https://doi.org/10.1177/0038038515574813).
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. y Vigdor, J. L. 2007. Are teacher absences worth worrying about in the U.S.? *National Bureau of Economic Research*, Working Paper 13648. Disponible en: <https://bit.ly/3FqAjmi>.
- Cohen, J., McCabe, E. M. y Michelli, N. M. 2009. School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, Vol. 111, Núm. 1, pp. 180-213.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. y Perry, N. E. 2012. School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104, Núm. 4, pp. 1189-1204. DOI: [10.1037/a0029356](https://doi.org/10.1037/a0029356).
- Connell, N. M., El Sayed, S., Reingle Gonzalez, J. M. y Schell-Busey, N. M. 2015. The intersection of perceptions and experiences of bullying by race and ethnicity among middle school students in the United States. *Deviant Behavior*, Vol. 36, Núm. 10, pp. 807-822. DOI: [10.1080/01639625.2014.977159](https://doi.org/10.1080/01639625.2014.977159).
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F. y Fan, X. 2013. Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105, Núm. 1, pp. 138-149. DOI: [10.1037/a0030416](https://doi.org/10.1037/a0030416).
- DeBacker, T. K., Heddy, B. C., Kershner, J. L., Crowson, H. M., Looney, K. y Goldman, J. A. 2018. Effects of a one-shot growth mindset intervention on beliefs about intelligence and achievement goals. *Educational Psychology*, Vol. 38, Núm. 6, pp. 711-733. DOI: [10.1080/01443410.2018.1426833](https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426833).
- Dorfner, T., Förtsch, C. y Neuhaus, B. J. 2018. Effects of three basic dimensions of instructional quality on students' situational interest in sixth-grade biology instruction. *Learning and Instruction*, Vol. 56, pp. 42-53. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2018.03.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.03.001).
- Downer, J. T., Stuhlman, M., Schweig, J., Martínez, J. F. y Ruzek, E. 2015. Measuring effective teacher-student interactions from a student perspective: A multi-level analysis. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 35, Núm. 5-6, pp. 722-758. DOI: [10.1177/0272431614564059](https://doi.org/10.1177/0272431614564059).
- Dweck, C. S. 2013. *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Nueva York: Psychology press. DOI: [10.4324/9781315783048](https://doi.org/10.4324/9781315783048).

- Emmer, E. T. y Stough, L. M. 2001. Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, Vol. 36, Núm. 2, pp. 103-112. DOI: [10.1207/S15326985EP3602_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5).
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. y Büttner, G. 2014. Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, Vol. 29, pp. 1-9. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2013.07.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001).
- Forte, A. M. y Flores, M. A. 2014. Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 37, Núm. 1, pp. 91-105. DOI: [10.1080/02619768.2013.763791](https://doi.org/10.1080/02619768.2013.763791).
- Förtsch, C., Werner, S., von Kotzebue, L. y Neuhaus, B. J. 2016. Effects of biology teachers' professional knowledge and cognitive activation on students' achievement. *International Journal of Science Education*, Vol. 38, Núm. 17, pp. 2642-2666. DOI: [10.1080/09500693.2016.1257170](https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1257170).
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. y Tschannen-Moran, M. 2007. A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, Vol. 109, Núm. 4, pp. 877-896.
- Graham, S. 2016. Victims of bullying in schools. *Theory into Practice*, Vol. 55, Núm. 2, pp. 136-144. DOI: [10.1080/00405841.2016.1148988](https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148988).
- Gregory, A., Cornell, D. y Fan, X. 2012. Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, Vol. 118, Núm. 4, pp. 401-425. DOI: [10.1086/666362](https://doi.org/10.1086/666362).
- Haimovitz, K., Wormington, S. V. y Corpus, J. H. 2011. Dangerous mindsets: How beliefs about intelligence predict motivational change. *Learning and Individual Differences*, Vol. 21, Núm. 6, pp. 747-752. DOI: [10.1016/j.lindif.2011.09.002](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.002).
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. y Schaufeli, W. B. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, Vol. 43, Núm. 6, pp. 495-513. DOI: [10.1016/j.jsp.2005.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001).
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure. *Child Development*, Vol. 76, Núm. 5, pp. 949-967.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M. y Hamagami, A. 2013. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *Elementary School Journal*, Vol. 113, Núm. 4, pp. 461-487. DOI: [10.1086/669616](https://doi.org/10.1086/669616).
- Hellström, L., Beckman, L. y Hagquist, C. 2017. Does the strength of the association between peer victimization and psychosomatic health problems depend on

- whether bullying or peer aggression is measured? *Child Indicators Research*, Vol. 10, Núm. 2, pp. 447-459. DOI: [10.1007/s12187-016-9390-2](https://doi.org/10.1007/s12187-016-9390-2).
- Holmes, C. T. y Matthews, K. M. 1984. The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 54, Núm. 2, pp. 225-236. DOI: [10.2307/1170303](https://doi.org/10.2307/1170303).
- Hoy, W. K. y Hannum, J. W. 1997. Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 33, Núm. 3, pp. 290-311. DOI: [10.1177/0013161X97033003003](https://doi.org/10.1177/0013161X97033003003).
- Jansen, P. W., Mieloo, C. L., Dommissie-van Berkel, A., Verlinden, M., van der Ende, J., Stevens, G., Verhulst, F. C., Jansen, W. y Tiemeier, H. 2016. Bullying and victimization among young elementary school children: the role of child ethnicity and ethnic school composition. *Race and Social Problems*, Vol. 8, Núm. 4, pp. 271-280. DOI: [10.1007/s12552-016-9182-9](https://doi.org/10.1007/s12552-016-9182-9).
- Jimerson, S. R. 2001. Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, Vol. 30, Núm. 3, pp. 420-437. DOI: [10.1080/02796015.2001.12086124](https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124).
- Jochman, J. C., Cheadle, J. E. y Goosby, B. J. 2017. Do adolescent risk behaviors mediate health and school bullying? Testing the stress process and general strain frameworks. *Social Science Research*, Vol. 65, pp. 195-209. DOI: [10.1016/j.ssresearch.2016.12.002](https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.12.002).
- Kunter, M., Baumert, J. y Köller, O. 2007. Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, Vol. 17, Núm. 5, pp. 494-509. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2007.09.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.002).
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. y Hachfeld, A. 2013. Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105, Núm. 3, pp. 805-820. DOI: [10.1037/a0032583](https://doi.org/10.1037/a0032583).
- Kyriakides, L., Christoforou, C. y Charalambous, C. Y. 2013. What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 36, pp. 143-152. DOI: [10.1016/j.tate.2013.07.010](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010).
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E. y Reusser, K. 2009. Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, Vol. 19, Núm. 6, pp. 527-537. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2008.11.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001).
- Little, J. W. 1990. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, Vol. 91, Núm. 4, pp. 509-536.
- MacBeath, J. 2012. Understanding and addressing the dissatisfiers. En *future of the teaching profession* (pp. 21-34). Cambridge: University of Cambridge. Disponible en: <https://bit.ly/46XTTIS>.

- Malinen, O. P. y Savolainen, H. 2016. The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 60, pp. 144-152. DOI: [10.1016/j.tate.2016.08.012](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012).
- Medina-Garrido, E. y León, J. 2017. Mejorando la percepción sobre la inteligencia: Una intervención breve para alumnos de Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 15, Núm. 2, pp. 377-397. DOI: [10.14204/ejrep.42.16051](https://doi.org/10.14204/ejrep.42.16051).
- Miller, R. T., Murnane, R. J. y Willett, J. B. 2008. Do teacher absences impact student achievement? Longitudinal evidence from one urban school district. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 30, Núm. 2, pp. 181-200.
- Navarro, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. 2016. Gender Identity, Gender-Typed Personality Traits and School Bullying: Victims, Bullies and Bully-Victims. *Child Indicators Research*, Vol. 9, Núm. 1, pp. 1-20. DOI: [10.1007/s12187-015-9300-z](https://doi.org/10.1007/s12187-015-9300-z).
- OCDE. 2019. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. París: TALIS, OECD Publishing. DOI: [10.1787/1d0bc92a-en](https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en).
- OCDE. 2020. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. París: TALIS, OECD Publishing. DOI: [10.1787/19cfo8df-en](https://doi.org/10.1787/19cfo8df-en).
- OCDE. 2021. *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. París: OECD Publishing. DOI: [10.1787/b35a14e5-en](https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en).
- OECD. 2022a. *Why is the gender ratio of teachers imbalanced?, Education Indicators in Focus, No. 81*. París: OECD Publishing, DOI: [10.1787/8fea2729-en](https://doi.org/10.1787/8fea2729-en).
- OECD. 2022b. *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. París: OECD Publishing. DOI: [10.1787/3197152b-en](https://doi.org/10.1787/3197152b-en).
- Organ, D. 1990. The motivational basis of organizational citizenship behavior. *Research in Organizational Behavior*, Vol. 12, pp. 43-72. DOI: [10.1080/026999496378729](https://doi.org/10.1080/026999496378729).
- Ostovar-Nameghi, S. A. y Sheikahmadi, M. (2016). From Teacher Isolation to Teacher Collaboration: Theoretical Perspectives and Empirical Findings. *English Language Teaching*, Vol. 9, Núm. 5, p. 197. DOI: [10.5539/elt.v9n5p197](https://doi.org/10.5539/elt.v9n5p197).
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. y Morrison, F. J. 2008. Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, pp. 365-397. DOI: [10.3102/0002831207308230](https://doi.org/10.3102/0002831207308230).
- Pianta, R. C. y Hamre, B. K. 2009. Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, Vol. 38, Núm. 2, pp. 109-119. DOI: [10.3102/0013189X09332374](https://doi.org/10.3102/0013189X09332374).

- Pianta, R. C., Hamre, B. K. y Allen, J. P. 2012. Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. C. *et al.* (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365-386). Nueva York: Springer. DOI: [10.1007/978-1-4614-2018-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7).
- Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B. y Pinger, P. 2018. Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM - Mathematics Education*, Vol. 50, Núm. 3, pp. 407-426. DOI: [10.1007/s11858-018-0918-4](https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4).
- Printy, S. M. y Marks, H. M. 2006. Shared leadership for teacher and student learning. *Theory into Practice*, Vol. 45, Núm. 2, pp. 125-132. DOI: [10.1207/s15430421tip4502_4](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4502_4).
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K. y Grissom, J. A. 2015. Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, Vol. 52, Núm. 3, pp. 475- 514. DOI: [10.3102/0002831215585562](https://doi.org/10.3102/0002831215585562).
- Russell, T., Ryan, C., Toomey, R., Díaz, R. y Sánchez, J. 2011. Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Adolescent School Victimization: Implications for Young Adult Health and Adjustment. *Journal of School Health*, Vol. 81, Núm. 5, pp. 223-230.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y. y Pianta, R. C. 2016. How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, Vol. 42, pp. 95-103. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2016.01.004](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004).
- Scott, C., Stone, B. y Dinham, S. 2001. «I love teaching but...». International Patterns of Teacher Discontent. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 9, Núm. 28, pp. 1-18.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. 2009. Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, Núm. 3, pp. 518-524. DOI: [10.1016/j.tate.2008.12.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006).
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, Núm. 4, pp. 1059-1069. DOI: [10.1016/j.tate.2009.11.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001).
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27, Núm. 6, pp. 1029-1038. DOI: [10.1016/j.tate.2011.04.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001).
- Somech, A. y Drach-Zahavy, A. 2000. Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teacher' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, Núm. 5, pp. 649-659. DOI: [10.1016/S0742-051X\(00\)00012-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00012-3).
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. 2013. A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, Vol. 83, Núm. 3, 357-385. DOI: [10.3102/0034654313483907](https://doi.org/10.3102/0034654313483907).

- Tingle, L. R., Schoeneberger, J., Schools, C. M., Wang, C., Algozzine, B. O. B. y Kerr, E. 2011. An analysis of teacher absence and student achievement. *Education*, Vol. 133, Núm. 2, pp. 367-383.
- Tschannen-Moran, M. 2001. Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, Vol. 39, Núm. 4, pp. 308-331.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J. y Dipaola, M. 2006. School Climate: The Interplay between Interpersonal Relationships and Student Achievement. *Journal of School Leadership*, Vol. 16, Núm. 4, pp. 386-415. DOI: [10.1177/105268460601600402](https://doi.org/10.1177/105268460601600402).
- Tuytens, M. y Devos, G. 2011. Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27, Núm. 5, pp. 891-899. DOI: [10.1016/j.tate.2011.02.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.02.004).
- Tuytens, M. y Devos, G. 2014. How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 25, Núm. 4, pp. 509-530.
- Tuytens, M. y Devos, G. 2017. The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 23, Núm. 1, pp. 6-24. DOI: [10.1080/13540602.2016.1203770](https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203770).
- Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., Zijlstra, B. y Volman, M. 2017. Inquiry-based leadership: The influence of affective attitude, experienced social pressure and self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, Vol. 55, Núm. 5, pp. 492-509.
- UNESCO/OREALC. 2021. Resumen ejecutivo. Evaluación de logros de los estudiantes Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Disponible en: <https://bit.ly/3M9HWBg>.
- Van Dijk, W., Gage, N. A. y Grasley-Boy, N. 2019. The relation between classroom management and mathematics achievement: A multilevel structural equation model. *Psychology in the Schools*, Vol. 56, pp. 1173-1186. DOI: [10.1002/pits.22254](https://doi.org/10.1002/pits.22254).
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. y Kyndt, E. 2015. Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, Vol. 15, pp. 17-40. DOI: [10.1016/j.edurev.2015.04.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002).
- Wang, H., Hall, N. C. y Rahimi, S. 2015. Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 47, pp. 120-130. DOI: [10.1016/j.tate.2014.12.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005).
- Witziers, B., Bosker, R. J. y Krüger, M. L. 2003. Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 39, Núm. 3, pp. 398-425. DOI: [10.1177/0013161X03253411](https://doi.org/10.1177/0013161X03253411).
- Weiss, H. M. 2002. Deconstructing job satisfaction. Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, Vol. 12, Núm. 2, pp. 173-194. DOI: [10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1).

Zhang, J., Kuusisto, E. y Tirri, K. 2019. How do students' mindsets in learning reflect their cultural values and predict academic achievement? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 18, Núm. 5, pp. 111-126. DOI: [10.26803/ijlter.18.5.8](https://doi.org/10.26803/ijlter.18.5.8).

La UNESCO: líder mundial en educación

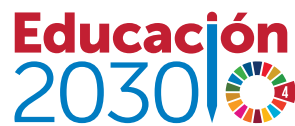
La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo,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



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

La Agenda Mundial de Educación 2030

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



Contacto

UNESCO Santiago
Oficina Regional
para América Latina y el Caribe

Enrique Delpiano 2058,
7511019 Providencia
Santiago, Chile



santiago@unesco.org



www.unesco.org/es/fieldoffice/santiago



[@unescosantiago](https://twitter.com/unescosantiago)



[@unescosantiago](https://www.facebook.com/unescosantiago)



[@unesco.santiago](https://www.instagram.com/unesco.santiago)



[company/unescosantiago](https://www.linkedin.com/company/unescosantiago)



[unescosantiago](https://www.youtube.com/unescosantiago)

