

## QUINTO INFORME ESTADO DE LA REGION

### Docentes en Centroamérica: principales características y desafíos para la calidad

Investigadora  
*Jennyfer León-Mena*

2015



El contenido de esta ponencia es responsabilidad del autor. El texto y las cifras de esta investigación de base pueden diferir de lo publicado en el Quinto Informe Estado de la Región en el tema respectivo, debido a revisiones y posteriores consultas. En caso de encontrarse diferencias entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

## Tabla de Contenidos

Introducción.....	3
Características generales de los docentes.....	4
Desafíos en la formación, contratación y evaluación de los docentes .....	9
Bibliografía .....	13

## Índice de cuadros

Cuadro 1. Porcentaje de mujeres docentes por país y según nivel de enseñanza. Cerca 2013 <sup>a/</sup> .....	4
Cuadro 2. Porcentaje de docentes entrenados <sup>a/</sup> por país <sup>b/</sup> y según nivel de enseñanza.....	5
Cuadro 3. Instancias que ofrecen formación inicial docente .....	6
Cuadro 4. Ingreso promedio mensual y mensual ajustado según nivel educativo y país .....	7
Cuadro 5. Requisitos específicos de ingreso a las carreras de educación o pedagogía, por país .....	10

## Índice de recuadros

Recuadro 1. TERCE: Recomendaciones de política pública para mejorar ambientes de aula y calidad de los docentes .....	11
---	----

## Introducción

Distintas investigaciones señalan importantes avances en materia educativa para la región latinoamericana. Los avances, sin embargo, se han concentrado principalmente en aumentos de la cobertura a nivel de primaria con logros discretos a nivel de secundaria y, en general, pocos avances en materia de calidad.

La sociedad del conocimiento exige cada vez más, un conjunto de destrezas, habilidades y conocimientos a las personas que se insertan como ciudadanos activos. La formación en años previos es de vital importancia ya que constituye en periodo clave para lograr que las personas desarrollen sus capacidades en un potencial máximo y sean capaces de aplicarlo efectivamente cuando las diversas situaciones en su vida diaria así lo requieran.

Sin duda, atraer y retener a los estudiantes en las aulas es el primer paso para avanzar hacia una sociedad con mejores personas y mayores oportunidades. Sin embargo, queda la tarea pendiente de asegurar que los estudiantes adquieran los conocimientos suficientes mediante centros educativos de alta calidad que combinen recursos y gestión adecuada para fomentar mejores destrezas en sus alumnos.

Hay muchos factores que influyen en la calidad de la educación, entre ellos cuentan el origen del estudiante (edad, sexo, género, etnia, condición de repitencia, asistencia previa al preescolar), el contexto familiar del alumno (educación de los padres, situación socioeconómica de la familia, acceso a libros, expectativas y apoyo familiar), contexto sociodemográfico donde se ubica el centro educativo, la calidad de los ambientes de aprendizaje y las características, aptitudes y actitudes de sus docentes. De hecho las investigaciones realizadas en años recientes apuntan a que “ningún otro factor es tan importante como la calidad de los profesores” (Bruns y Luque, 2014).

Bruns y Luque (2014) señalan que “dejando de lado la mera transmisión de datos y la memorización para centrar la atención en las competencias de los estudiantes-para que desarrollen el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y la disposición al aprendizaje permanente-, las exigencias para los profesores son más complejas que nunca”. Es en este contexto en el que las cualificaciones de los profesores y la manera en que estos guíen el proceso educativo es fundamental para la calidad educativa, es de suma importancia conocer quiénes son los profesores así como conocer más del proceso educativo que se lleva a cabo en el aula.

No obstante, la información sobre los docentes en América Latina es escasa e incluso, para algunos países, inexistente. Si bien, para hablar de calidad de los docentes se requiere un análisis exhaustivo de lo que sucede en el aula,

conocer las interacciones entre el profesor y el grupo a su cargo así como evaluar de manera pertinente la calidad de la educación recibida y obtenida (mediante evaluaciones adecuada de proceso y resultados), es posible conocer algunas de las características de los docentes en América Latina<sup>1</sup>.

A continuación se sistematiza información y hallazgos de investigaciones recientes sobre los docentes en América Latina y cuando la información disponible lo permite, se profundiza en la situación de los países centroamericanos. En algunos casos ello no es posible pues se trata de estudios regionales.

### Características generales de los docentes

El estudio de Bruns y Luque (2014) señala que en Latinoamérica quienes aspiran a desarrollar una carrera pedagógica tienen bases académicas menos sólidas que el conjunto general de quienes aspiran a la educación superior, según los puntajes obtenidos en las pruebas PISA.

Los docentes son en su mayoría mujeres (un 75% en América Latina), principalmente en los niveles preescolares y primarios. El peso del género femenino se reduce significativamente en los niveles de secundaria y en la educación técnica. Según los datos presentados por Vaillant (2004) en Costa Rica cerca de un 80% de los docentes eran mujeres, en Guatemala el porcentaje baja a 72%, mientras que en El Salvador y Honduras este porcentaje es de un 63%. No obstante, cabe destacar que durante los últimos años ha habido una mayor incorporación de hombres a la profesión docente. Tal como se puede apreciar en el cuadro 1 el porcentaje de docentes mujeres en preescolar es cercano al 100% pero se reduce en primaria y sobre todo en secundaria, ciclo educativo en que su participación es incluso menor al 50% en algunos países

**Cuadro 1. Porcentaje de mujeres docentes por país y según nivel de enseñanza. Circa 2013<sup>a/</sup>**

	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Honduras	Nicaragua	Belice	Panamá
<b>Preescolar</b>	94,6	98,1	92,1	92,2	96,0	98,9	94,8
<b>Primaria</b>	80,1	71,1	64,6	73,4	77,0	72,9	73,4
<b>Secundaria básica</b>	59,4	57,0	47,3		55,5	63,6	60,8
<b>Secundaria superior</b>	60,2	47,9	45,0	53,6	55,0	56,2	56,6

a/ Datos de 2013 o año más reciente disponible.

Fuente: Unesco, 2015

En cuanto a la edad de los docentes, en América Latina los docentes tienden a ser más jóvenes que en los países europeos o Estados Unidos. En Costa Rica, Honduras y El Salvador los docentes rondan los 37 años de edad,

mientras que en Guatemala los docentes son en conjunto más jóvenes y reportan un promedio de edad de 34 años (Vaillant, 2004).

En general los docentes tienen altos niveles de educación formal, con tendencia a incrementarse en los últimos años, “en los 10 países de América Latina y el Caribe para los cuales se dispone de datos comparables extraídos de las encuestas de hogares, el nivel de educación formal de los profesores es más alto hoy en día que el de los restantes trabajadores profesionales y técnicos, y considerablemente más alto que el de los oficinistas” (Bruns y Luque, 2014). El cuadro 2 incluye el porcentaje de docentes con la formación mínima exigida por cada país para impartir lecciones en determinado nivel de enseñanza. El nivel mínimos requerido para impartir lecciones varía en cada país, Guatemala, Honduras y Nicaragua admiten docentes entrenados en escuelas normales mientras que Costa Rica y El Salvador los docentes deben formarse a nivel de educación terciaria y obtener, como mínimos, un grado de profesorado para empezar a dar lecciones. Costa Rica, por ejemplo, cuenta con la modalidad de nombramiento en condición de aspirante que se utiliza cuando hay necesidad de docentes en algún área académica o zona geográfica específica y no se cuanta con docentes graduados para ello, por lo que se nombre el personal por inopia.

**Cuadro 2. Porcentaje de docentes entrenados<sup>a/</sup> por país<sup>b/</sup> y según nivel de enseñanza**

	Costa Rica	El Salvador	Honduras	Nicaragua	Belice	Panamá
<b>Preescolar</b>	96,2	92,4	51,0	33,3	21,3	21,5
<b>Primaria</b>	97,1	95,6	87,2	74,9	48,8	90,4
<b>Secundaria básica</b>	96,9	92,9	65,4	57,2	38,1	85,0
<b>Secundaria superior</b>	97,0	88,9	61,6	62,5	28,5	94,4

a/ Entrenados en habilidades pedagógicas de acuerdo a estándares nacionales para enseñar de manera efectiva y utilizando los recursos pedagógicos disponibles

b/ datos de 2013 o año disponible más reciente. No hay datos disponibles para Guatemala.

Fuente: Unesco, 2015

La formación inicial de los docentes en Centroamérica se da en escuelas normales, institutos de nivel superior no universitarios y universidades (cuadro 3). Países como Guatemala, Honduras y Nicaragua cuentan con un sistema de formación dual, que forma los docentes de preescolar, primaria y algunos de secundaria básica en las llamadas escuelas normales, estas forman a los docentes con un complemento a su formación básica, dependen de los ministerios de educación pública y se adscriben a sus normativas y directrices. Bajo esta modalidad los docentes reciben tres años de formación adicional luego de finalizar la educación básica (9 años) (Guzmán, 2013).

La formación inicial para impartir educación secundaria (y terciaria) se imparte principalmente en instituciones universitarias, tanto estatales como privadas. En Costa Rica las universidades tienen plena autonomía para decidir sus

planes de estudios y enfoques y no están sujetas a las directrices emitidas por el ministerio de educación, en El Salvador en cambio las universidades están obligadas por ley a seguir los lineamientos e implementar los planes de estudio que establece el Ministerio de Educación. La formación universitaria tiene como requisito la finalización completa de secundaria (11 o 12 años) y la duración de las carreras de docente varía según sea el título a obtener (diplomado, profesorado, bachillerato, licenciaturas, maestrías y doctorados) sin embargo las titulaciones a nivel de posgrado son escasas en la región (Guzmán, 2013).

**Cuadro 3. Instancias que ofrecen formación inicial docente**

País	Escuelas normales		Universidades		Institutos especializados
	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	
Costa Rica			3	25	
El Salvador			1	6	2
Guatemala	87	527	1	7	
Honduras	14		2		
Nicaragua	8	4			
Panamá			3	6	1

Fuente: Elaboración propia con base en Guzmán, 2013

Los salarios de docentes en Centroamérica difieren significativamente de un país a otro. Con datos procesados de las encuestas de hogares y realizando un ajuste de salarios por hora se obtienen los ingresos salariales mensuales de Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Panamá. Se pueden distinguir tres grupos de países. Nicaragua muestra salarios promedio menores a US\$200 mensuales. Un segundo grupo conformado por El Salvador y Honduras con niveles que oscilan entre US\$489 y US\$730 mensuales. Finalmente, Costa Rica y Panamá registran mayores salarios de la región, en los que los docentes reciben ingresos superiores a los US\$900 (Cuadro 4).

La remuneración promedio de los docentes de secundaria es en todos los países, con excepción de El Salvador, mayor a la de los educadores de preescolar y primaria con amplia variabilidad entre ellos y un porcentaje que oscila entre un 1% (Honduras) y 17% (Nicaragua).

Por otra parte, las encuestas de hogares de los países de América Latina y el Caribe, procesadas por Bruns y Luque (2014), revelan que al 2010 los salarios mensuales<sup>ii</sup> de los docentes fueron entre un 10% y un 50% más bajos que los de otros trabajadores profesionales equivalentes, sin embargo, esta tendencia muestra diferencias importantes entre países. En México, Honduras y El Salvador los profesores ganan entre un 20% y un 30% más que los trabajadores equivalentes, en Chile, Costa Rica y Uruguay los salarios mensuales se ubican en un nivel similar mientras que en Perú, Panamá, Brasil y Nicaragua, los salarios mensuales docentes se ubican entre un 10% y un 25% inferior (Bruns y Luque, 2014).

A pesar de las deficiencias salariales que pueda presentar el gremio cuando se le compara con otros profesionales, la carrera docentes tiene un conjunto de características que pueden volverla atractiva a pesar de sus bajos réditos monetarios. Como es característico para la región en general, la profesión docente se caracteriza por ser altamente estable, con vacaciones extensas, beneficios generosos de salud y jubilación y horarios de trabajo oficial cortos. Liang (2004) señala que los maestros en América Latina no están subpagados si el análisis se realiza con un desglose por horas trabajadas (tal como lo revela el ajuste por horas del cuadro 4) y que los maestros del sector público ganan mejor que en el privado en América Central y lo contrario sucede en el Cono Sur.

**Cuadro 4. Ingreso promedio mensual y mensual ajustado según nivel educativo y país**

Nivel	Ingreso	El				
		Costa Rica	Salvador	Honduras	Nicaragua	Panamá
Preescolar y primaria	Mensual	1.466	569	486	169	878
	Mensual ajustado	1.639	730	616	167	915
Secundaria	Mensual	1.727	502	559	188	1.010
	Mensual ajustado	1.814	708	622	196	1.042
Total docentes	Mensual	1.560	538	505	180	926
	Mensual ajustado	1.702	719	617	184	961

a/ Ingreso salarial bruto mensual. Excepto Honduras (ingreso salarial mensual) y Nicaragua (ingreso mensual neto)

b/ Ingreso salarial mensual ajustado a 40 horas laborales semanales (8 horas diarias máximas de acorde a los Códigos de Trabajo de los respectivos países, en jornada de lunes a viernes)

Fuente: Elaboración propia con base en Encuestas de Hogares y/o Propósitos Múltiples. 2013

Las remuneraciones de los docentes es un tema crítico fundamental por varias razones. La primera es que establecer niveles adecuados de salarios e incentivos para los docentes contribuye a mejorar el prestigio de la profesión y constituye un mecanismo para atraer a los mejores docentes a la profesión. Por otro lado, el tema de salarios docentes genera altas tensiones entre las distintas partes involucradas, gobiernos y sindicatos que luchas por objetivos antagónicos en cuanto al aumento de salarios sobre todo en contextos de bajo crecimiento económico y altas restricciones fiscales. El manejo que hagan los distintos países es vital para la preservación de la profesión en condiciones adecuadas y para lograr mejoras significativas en la educación con docentes más motivados y comprometidos, no obstante, poco se ha avanzado en la región hacia el establecimiento de modelos de incentivos no monetarios y ligados a resultados, que es la línea seguida por los países desarrollados que además han logrado mejoras significativas en sus sistemas educativos (PEN, 2015 y Meza, 2012).

De la mano con lo anterior, deben implementarse controles necesarios y efectivos que vigilen el pago de salarios con el fin de erradicar prácticas fraudulentas como la presencia de docentes “fantasma” (Fromm, 2012), la

duplicación de pagos o pago de recargo e incentivos sin corroborar que el servicio pactado fuera efectivamente entregado.

A pesar de lo anterior, la reciente proliferación de profesionales graduados en docencia ha provocado una oferta excesiva de aspirantes a los puestos disponibles. Datos de Perú, Chile, Costa Rica, Panamá y Uruguay sugieren que entre un 40% y un 50% de los graduados de los institutos de formación docente no encontrará trabajo en la profesión (Bruns y Luque, 2014).

A pesar de que el análisis de las características observables de los docentes brinda alguna idea respecto a la calidad de recurso humano con que cuentan los países de la región es el trabajo en el aula es lo que finalmente hace la diferencia. Lamentablemente, los estudios a nivel de aula y generalizables para un país entero son prácticamente inexistentes en América Latina, a pesar de la creciente concientización de la importancia de conocer, evaluar y mejorar los procesos educativos que se llevan a cabo a diario en las aulas. La reciente publicación de los resultados de TERCE (Tercer estudio regional comparativo y explicativo) señala que “el clima socioemocional y las interacciones de aula positivas tienen una lata asociación con el aprendizaje” (Terce, 2015) y que el docente tiene un papel central en la manera en que estas interacciones se producen. El mismo estudio encontró, a través de variables cuantificables como asistencia y puntualidad de los docentes, que los docentes que valoran y usan mejor el tiempo en la escuela tienden a mejorar el rendimiento de sus estudiantes, ya que aumentan el tiempo efectivo dedicado a la enseñanza.

En la misma línea, el estudio realizado por el Banco Mundial reporta que en América Latina se pierde cerca de un 20% del tiempo posible de instrucción en el aula, lo que equivale a un día perdido por semana y cerca de un 10% del tiempo se dedica a tareas ajenas<sup>iii</sup> lo que equivale a 20 días perdidos es un año lectivo de 200 días (Bruns y Luque, 2014). Las actividades de gestión de aula incluyen pasar lista, borrar la pizarra, corregir tareas y repartir papeles, por ejemplo) y en el tiempo dedicado a actividades ajenas a la clase el docente está físicamente ausente del aula (llegan tarde o se van temprano), interactuando con otra persona en la puerta, o simplemente no hay interacción de los docentes con los estudiantes. Esto es sin duda un reto fundamental al hablar de calidad.

El estudio sobre calidad de los docentes realizado por el Banco Mundial señala algunas consideraciones que deben ser tomadas en cuenta a la hora de hablar de la calidad de los docentes en América Latina:

- La baja calidad de los docentes es la principal limitante para avances más sustantivos en la región en materia educativa, ningún cuerpo docente en América Latina puede considerarse de alta calidad utilizando parámetros mundiales.



- Las investigaciones realizadas para el estudio revela baja calidad docente asociada a un débil manejo de contenidos académicos y prácticas inadecuadas en el aula (los estudiantes pierden cerca de un día completo de clases a la semana), uso limitados de material didáctico y TIC
- Los cambios necesarios para elevar la calidad de los docentes deben atravesar un desafío político importante dada la alta sindicalización del gremio educativo, cuyo poder fáctico dificulta las negociaciones y los acuerdos, aunque se registran experiencias de reformas implementadas de manera exitosa. (Bruns y Luque, 2014)

### **Desafíos en la formación, contratación y evaluación de los docentes**

Dado el papel preponderante de los docentes dentro del proceso educativo, atender los desafíos en materia docente implica atender los principales desafíos de la educación. Si bien hay una serie de factores que operan detrás de un aprendizaje efectivo, como el apoyo familiar y centros educativos con las condiciones adecuadas para el aprendizaje, el primer paso es asegurar suficientes docentes para la enseñanza de toda la población y constatar que la calidad del personal sea la mejor, tanto para los docentes en servicio como para los que ingresan nuevos.

El principal reto para América Latina y por la tanto para Centroamérica es contar con docentes efectivos y ambientes de aula que propicien el aprendizaje. Bruns y Luque (2014) señalan que para formar cuerpos docentes de alta calidad se requiere reclutar, desarrollar y motivar mejores profesores. El estudio Terce señala además que “el docente y las prácticas de aula son una de las principales variables que afectan el rendimiento escolar” (Terce, 2015), por lo que hace una serie de recomendaciones de política pública para los países latinoamericanos con el fin de mejorar el ambiente escolar y así los resultados educativos de los estudiantes (recuadro 1)

El primer desafío, y el más obvio, es contar con suficientes docentes para atender las necesidades educativas de la población. Las estimaciones realizadas por la UNESCO revelan que para el período entre 2015 y 2030 la región latinoamericana y el Caribe requerirán un total de 134.000 docentes adicionales para alcanzar la universalización de la educación primaria (tomando en cuenta a aquellos que se retiran de la profesión) ajustando por el cambio en el tamaño de las clases debido a transiciones demográficas (Unesco, 2013). No obstante, la región latinoamericana se encuentra entre las naciones que reportan menos necesidades de docente para alcanzar objetivos universales de educación primaria.

En el caso de secundaria básica, las estimaciones realizadas por Unesco revelan que en el período entre 2015 y 2030 se necesitarán 516.000 nuevos docentes para alcanzar la universalización del ciclo educativo. De nuevo, estos

requerimientos se ubican entre los menores a nivel mundial, superados sólo por Estados Unidos, Europa Occidental y Asia Central.

Si bien la necesidad de contar con más docentes puede motivar acciones para reducir estándares de contratación y entrada, esto es una medida que debe tomarse con precaución debido a que puede minar la calidad de la educación que reciben los estudiantes.

La recopilación de experiencias a nivel centroamericano (Guzmán, 2013) señala seis posibles vías por las que la política pública puede avanzar a la hora de tratar el tema de la calidad docente:

1. Elevar el nivel y la calidad de la formación inicial
2. Establecer expectativas claras de desempeño
3. Fomentar el desarrollo profesional continuo
4. Propiciar ambientes favorables para la enseñanza
5. Asignar salarios e incentivos apropiados
6. Desarrollar prácticas de evaluación para mejora continua

Respecto a la formación inicial es necesario abordar temas como los requisitos de ingreso a las carreras o cursos de educación y pedagogía, revisar los planes de formación de las instituciones que ofrecen la formación inicial y, de manera paralela, monitorear la calidad de los formadores de docentes. En la región centroamericana se ha avanzado poco en esta materia, si bien ha habido una tendencia de migrar de las escuelas normales hacia la educación terciaria en institutos especializados y universidades esto no ha sido suficiente para asegurar la calidad de la formación inicial.

Por otra parte, una aproximación a mejorar la calidad en la formación inicial se ha inclinado hacia la acreditación de las carreras de educación. En esta línea países como Costa Rica y El Salvador cuentan con mecanismos e instituciones para lograr la acreditación, el primero mediante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) y el segundo mediante la Comisión Nacional de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. En ambos casos la acreditación es voluntaria y cubre una pequeña cantidad de carreras e instituciones que realizan el proceso (Guzmán, 2013).

En cuanto a los requisitos de ingreso a carreras pedagógicas, algunos países cuentan con mecanismos para seleccionar a los candidatos a la carrera de docencia. No obstante, en la mayoría de los casos estos requisitos se aplican sólo en algunas instituciones y los requisitos son muy variables (cuadro 5).

**Cuadro 5. Requisitos específicos de ingreso a las carreras de educación o pedagogía, por país**

<b>El Salvador</b>	La Ley de Educación Superior recomienda entrevista con el candidato para comprobar aptitud. Se deja a discreción de la institución su realización
<b>Honduras</b>	Buen desempeño en prueba TOEFL para futuros docentes de inglés Test vocacional de acceso a la formación docente en las universidades Examen de admisión y 70% de rendimiento en estudios previos para ingreso a escuela normal
<b>Panamá</b>	Exigen buen rendimiento en niveles previos al ingreso de carrera universitaria Prueba de creatividad, actitudes y aptitudes, una entrevista y un curso de orientación universitaria

Fuente: Guzmán, 2013

En cuanto al establecimiento de expectativas o estándares de desempeño, no hay claridad sobre el norte a seguir. Si bien existe una serie de “normas, criterios, objetivos y rasgos de perfil” (Guzmán, 2013) que perfilan el docente ideal en distintas instancias (leyes, programas de estudio, investigaciones académicas), ningún país en la región ha logrado definir un conjunto acotado de capacidades y estándares deseables en sus docentes, ni ha logrado establecer los instrumentos adecuados para medir el ajuste que estos tienen en la realidad. Si se quiere avanzar hacia un monitoreo constante de la calidad docentes mediante instrumentos estandarizados y sintéticos. En esta línea la acreditación puede ser una medida a considerar ya que las carreras acreditadas definen claramente el perfil profesional de sus egresados, sin embargo, como se mencionó, la acreditación es un proceso poco difundido en Centroamérica y entre las carreras de educación.

Finalmente, la evaluación de los docentes es un tema casi tabú en toda América Latina, no obstante es una discusión necesaria cuando se habla de calidad del sistema educativo, ningún sistema educativo puede ser mejor que la calidad de sus docentes (Bruns y Luque, 2014). De esta forma monitorear la calidad del sistema educativo implica monitorear la calidad de los docentes. A pesar de esta imperiosa necesidad, poco son los avances en esta materia y poco se conoce sobre las prácticas docentes en el aula, el tiempo efectivo que ocupan para impartir lecciones y los conocimientos que poseen para facilitar el aprendizaje.

---

### **Recuadro 1. TERCE: Recomendaciones de política pública para mejorar ambientes de aula y calidad de los docentes**

El Tercer estudio regional comparativo y explicativo de la educación en América Latina reconoce que cuando se analiza el rendimiento académico de los estudiantes de la región las variables de origen y contexto directamente asociadas al estudiante son las que tienen un peso más importante. No obstante, reconoce la importancia que tienen el docente, las

prácticas pedagógicas y los recursos del aula para mitigar el peso de las características de origen y para que el sistema educativo se convierta en un mecanismo compensador de desigualdades social y previamente establecidas. En esta línea recomienda tres líneas de política pública para avanzar en el tema:

1. Desarrollo de programas que refuercen estrategias y prácticas de aula: esto incluye una serie de programas de desarrollo profesional que busquen mejorar prácticas de aula a través del acompañamiento a los docentes y la mejora continua. Además se requiere precisar medidas para maximizar el tiempo de aprendizaje en el aula mediante mejoras en los registros de asistencia y puntualidad de los profesores. En este punto es de vital importancia el apoyo de los directores como responsables de los centros educativos y líderes de las unidades de desagregación máxima del sistema educativo.
2. Contar con materiales educativos dentro del aula: Esto requiere que cada estudiante cuente con los materiales mínimos esenciales para llevar a cabo las tareas que se le asignan. En este punto los grupos vulnerables merecen especial atención y pueden beneficiarse de programas de equidad social y transferencias condicionadas para asegurar el acceso de los estudiantes a los materiales que requieren.
3. Fortalecer los programas de formación inicial docente: la necesidad de contar con personal docente profesionalizado no debe significar un sacrificio en términos de calidad de los profesionales contratados. Para asegurar la calidad de los docentes se requiere por un lado fortalecer la formación inicial mediante instituciones con plantas físicas adecuadas y niveles de exigencia profesional que preparen a los docentes para que puedan poner en práctica sus conocimientos pedagógicos y didácticos en distintos contextos sociales. Por otra parte, se sugiere crear una instancia institucional externa e independiente que acredite los programas de formación inicial en torno a criterios comunes de calidad, con el fin de asegurar la calidad de los graduados de carreras pedagógicas.

Fuente: Terce, 2015

---

## Bibliografía

- Baltimore, R. 2012. Políticas docentes en Centroamérica. Tendencias nacionales, El Salvador. Regionales. Serie Educación y Desarrollo, enero 2013. Preal, CECC/SICA y Unesco.
- Bruns, B. y Luque, J. 2014. Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington, Banco Mundial.
- Castillo, M. 2012. Políticas docentes en Centroamérica. Tendencias nacionales, Nicaragua. Regionales. Serie Educación y Desarrollo, enero 2013. Preal, CECC/SICA y Unesco.
- Guzmán, J. 2013. Políticas docentes para mejorar la educación en Centroamérica. Tendencias Regionales. Serie Educación y Desarrollo, enero 2013. Preal, CECC/SICA y Unesco.
- Fromm, L. 2012. Políticas docentes en Centroamérica. Tendencias nacionales, Honduras. Regionales. Serie Educación y Desarrollo, enero 2013. Preal, CECC/SICA y Unesco.
- Liang, X. 2004. Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos. Santiago, PREAL.
- Meza, F. 2012. Políticas docentes en Centroamérica. Tendencias nacionales, Guatemala. Regionales. Serie Educación y Desarrollo, enero 2013. Preal, CECC/SICA y Unesco.
- OREALC. 2013. Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago, OREALC/UNESCO.
- Paniagua, M. 2012. Políticas docentes en Centroamérica. Tendencias nacionales, Costa Rica. Regionales. Serie Educación y Desarrollo, enero 2013. Preal, CECC/SICA y Unesco.
- PEN, 2015. *Quinto Informe Estado de la Educación*. San José, Programa Estado de la Nación.
- Terce. 2015. Resumen ejecutivo. Informe de resultados: Factores asociados. Santiago, UNESCO.
- Unesco, 2013. A teacher for every child: Projecting global teacher needs from 2015 to 2030. UIS Fact Sheet. October 2013, No. 27.
- Unesco, 2015. Estadísticas oficiales de Educación en página web Oficial: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx>. Consultada en octubre 2015
- Vaillant, D. 2004. Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Santiago, Preal.

- 
- <sup>i</sup> En ausencia de características cualitativas y mediciones de los procesos de aula se reportan características observables de los docentes como: edad, sexo, formación inicial y datos sobre remuneraciones
  - <sup>ii</sup> Las comparaciones se realizaron controlando por variables de edad, educación, género y ubicación rural o urbana, además de ser ajustados por inflación (Bruns y Luque, 2014)
  - <sup>iii</sup> El parámetro establecido sobre buenas prácticas establece que se debe dedicar un máximo de 15% de tiempo de aula a actividades de gestión y un 0% del tiempo a actividades “ajenas a la clase”