

INFORME DE POLÍTICA | 1

DOCENCIA EN CONSTRUCCIÓN

Desafíos en el desarrollo profesional docente
en Centroamérica y el Caribe

Ivana Zacarias

Agosto 2021



Acerca de este informe

Autor: Ivana Zacarias, Investigadora KIX LAC, SUMMA.

La autora también desea agradecer las contribuciones y comentarios recibidos del Dr. Javier González, Raúl Chacón, Maciel Morales del SUMMA, Ismael Tabilo, así como Rafer Gordon, la Dra. Neva Pemberton y Sisera Simon de la OECS.

Gráfico y maquetación por el equipo de KIX LAC.



Esta obra está autorizada bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual 4.0 Internacional](#).

Las opiniones expresadas en este documento no representan necesariamente las del IDRC.

Este trabajo ha contado con el apoyo de la Asociación Mundial para el Intercambio de Conocimientos e Innovación en materia de Educación, un esfuerzo conjunto con el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá.

Acerca de la iniciativa Knowledge & Innovation Exchange (KIX)

La iniciativa KIX pretende conectar la experiencia, la innovación y los conocimientos de los socios de la Alianza Mundial por la Educación (GPE) para ayudar a los países en desarrollo a construir sistemas educativos más sólidos. A través del intercambio y la financiación de soluciones e innovaciones probadas, KIX (a) garantizará que las soluciones basadas en la evidencia lleguen a manos de los responsables políticos nacionales y alimenten directamente el diálogo político y los procesos de planificación; (b) creará capacidad para producir, integrar y ampliar el conocimiento y la innovación en los países socios de la GPE. Para ello, KIX ha creado centros regionales en diferentes regiones, donde los socios se reúnen para compartir información, innovación y mejores prácticas. KIX es también un mecanismo de financiación que proporciona subvenciones a nivel global y regional para invertir en la generación de conocimiento e innovación, y para ampliar los enfoques probados. El Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) es el agente de subvenciones de KIX.

Liderado por un consorcio integrado por el SUMMA y la OECS, el KIX para el eje de América Latina y el Caribe (ALC) trabajará entre abril de 2020 y diciembre de 2023 para apoyar el desarrollo de los sistemas educativos de los países socios y contribuir a garantizar el derecho a la educación en **Dominica, Granada, Guyana, Haití, Honduras, Nicaragua, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas** (países socios). Para lograr su objetivo, el KIX de ALC ha definido tres pilares: (I) establecimiento de una agenda política; (II) movilización e intercambio de conocimientos; y (III) desarrollo de capacidades regionales y locales.

Acerca de SUMMA

Es el primer Laboratorio de Investigación e Innovación Educativa para América Latina y el Caribe. Fue creado en 2016 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con el apoyo de los Ministerios de Educación de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Desde 2018 se han sumado también los Ministerios de Guatemala, Honduras y Panamá. SUMMA tiene como misión garantizar el derecho a la educación y reducir las desigualdades educacionales, mediante: (a) la generación de investigación comparada rigurosa; (b) la identificación, experimentación y adaptación de innovación educativa efectiva; y (c) la difusión y trabajo colaborativo en red con Ministerios de Educación, centros de investigación y sociedad civil de América Latina y el Caribe.

Acerca de la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS)

La OECS es una organización intergubernamental dedicada a la integración regional en el Caribe Oriental. Guiada por objetivos estratégicos, la OECS trabaja en diferentes áreas programáticas y en todos sus Estados miembros para consolidar un espacio económico común para el crecimiento económico sostenido, la inclusión social y la protección del medio ambiente.

Resumen ejecutivo

El objetivo de este documento es abordar los retos y los puntos fuertes del desarrollo profesional docente (DPD) en Dominica, Granada, Guyana, Haití, Honduras, Nicaragua, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas, y proponer recomendaciones políticas para mejorarlos.

Una primera sección de la política caracteriza y analiza los principales retos de la región en materia de DPD, entre los que se encuentran los bajos requisitos para ser profesor, la necesidad de formación continua y la escasez de profesores en determinadas zonas, la distribución desigual de los profesores formados y las limitadas oportunidades de desarrollo en el servicio.

Para hacer frente a estos retos, el informe recomienda elevar los requisitos para ser docente y ofrecer incentivos para atraer a los mejores candidatos, desarrollar sistemas de seguimiento e información de la educación (EMIS) para recoger y sistematizar mejores datos sobre la formación de los profesores, mejorar la calidad y la duración de la formación inicial, mejorar la equidad en la asignación de los profesores formados, aplicar programas de inducción bien estructurados acompañados de evaluaciones periódicas, reforzar las oportunidades de desarrollo profesional y conectarlas con diversos beneficios y trayectorias profesionales alternativas, y aplicar opciones atractivas de trayectoria profesional para reducir el desgaste y retener a los profesores.

Contenido

1. Introducción	6
2. Desafíos del Desarrollo Profesional Docente en Centroamérica y el Caribe	8
2.1 Requisitos para ser profesor	9
2.2 Calidad inadecuada de los programas de formación inicial del profesorado	11
2.3 Un número importante de profesores del sistema necesita formación, especialmente en determinadas disciplinas	13
2.3.1 Desigualdad de género	16
2.4 Distribución desigual de los profesores formados	15
2.5 Oportunidades limitadas de desarrollo profesional en el servicio	16
3. Recomendaciones de políticas	17
4. Referencias	21
Anexo I - Notas metodológicas	27
Anexo II - Cuadro adicional	28

1. Introducción

El objetivo de este documento es discutir los desafíos más relevantes de las políticas de desarrollo profesional docente en los países del KIX LAC (Dominica, Granada, Guyana, Haití, Honduras, Nicaragua, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas). Para ello, se revisaron artículos académicos, documentos oficiales y bases de datos de organismos internacionales y países, que se enriquecieron con múltiples reuniones con expertos y actores de la región (ver Anexo I).

A pesar de los logros relevantes en materia de acceso, los sistemas educativos de Centroamérica y el Caribe aún enfrentan desafíos en términos de calidad, equidad e inclusión (GEM, 2020; USAID, 2015). Estas limitaciones alimentan la pregunta sobre qué tipo de políticas ayudarían a mejorarlos. La evidencia acumulada en las últimas décadas ha demostrado que, eliminando el efecto del estatus socioeconómico y otras variables clave, los docentes son el factor en la escuela que más influye en el aprendizaje de los estudiantes (Barber & Mourshed, 2007; Bruns & Luque, 2014; Darling-Hammond, 2000; Glazerman et al., 2010; Hanushek et al., 2005; Hattie, 2009; OCDE, 2005). También hay estudios que demuestran que un buen profesor puede incluso repercutir en el rendimiento futuro de los estudiantes en la universidad y en sus posibles ingresos (Chetty et al., 2014).

A su vez, estos resultados suscitan la preocupación por las políticas que contribuyen al desarrollo de un profesor de alta calidad. Según Glatthorn (1995), el desarrollo profesional docente (DPD) se entiende como el crecimiento que experimenta un docente tanto como consecuencia de su experiencia como por el examen sistemático de su enseñanza, siendo así más amplio que el puro crecimiento de la carrera profesional desde la educación inicial hasta la jubilación, donde el maestro pasa de una etapa a la siguiente. En cambio, la formación del profesorado sólo incluye las oportunidades de formación inicial y las oportunidades de formación en servicio.

En los últimos tiempos, el DPD ha sido visto como un continuo: comienza con el ingreso de un candidato a un programa de formación docente, avanza durante su estudio, período de inducción y primeras etapas en la profesión, y continúa a lo largo de toda su carrera (Ávalos, 2004; Pedró, 2020).

En América Latina y el Caribe es necesario mejorar diferentes aspectos del DPD para elevar la profesión docente a las necesidades del siglo XXI. Diferentes expertos han reclamado programas de pre-servicio más largos, así como una mayor conexión entre la teoría y la práctica, un papel más importante de los practicum, el fortalecimiento de la formación metodológica, un mayor uso de las TIC, un conocimiento menos compartimentado, la implementación de programas de inducción con mentores y trayectorias profesionales atractivas para los profesores cualificados, entre otras estrategias (Darling-Hammond, 2000; Gatti et al., 2011; Gatti & de Sá Barreto, 2009; González et al., 2019; OREALC/ UNESCO Santiago, 2013; Vaillant, 2010; Vaillant & Marcelo García, 2015; Villegas & Reimers, 2003).



Como se argumentará, si bien se ha hecho mucho en las últimas décadas para mejorar a los profesores y las prácticas de enseñanza en la región (como se refleja en los porcentajes más altos de profesores formados y en la expansión de las oportunidades de desarrollo profesional), todavía quedan muchos retos que deben ser abordados, especialmente en el contexto de la escasez de recursos y la mayor demanda para que el sistema educativo prepare mejor a los estudiantes para afrontar los retos del siglo XXI. Este artículo ilustra las cuestiones más apremiantes, basándose en los puntos fuertes y los avances que los países de KIX LAC han logrado hasta ahora ¹.

¹ Una primera dificultad a la que se enfrenta alguien que analiza el desarrollo profesional docente en la región es qué se entiende por docentes cualificados. Más allá de las diferentes categorías dentro de cada país, en general es posible diferenciar entre aquellos docentes que recibieron, al menos, formación pedagógica o la calificación mínima establecida por el país (nos referiremos a ellos como docentes *capacitados*) y aquellos docentes que (habiendo recibido o no formación pedagógica) tienen un título de grado (nos referiremos a ellos como *docentes titulados*) (Cuadro 2).

2. Desafíos del Desarrollo Profesional Docente en Centroamérica y el Caribe

A pesar del nuevo interés general por los docentes, su prestigio y el valor social que la sociedad les otorga han ido disminuyendo en América Latina y el Caribe particularmente en las últimas décadas, donde los salarios han sido tradicionalmente bajos en comparación con otras profesiones (Elacqua et al., 2018; Forde, 1994). Como resultado, los datos muestran un gran nivel de escasez de profesores calificados en ciertas materias y lugares específicos dentro de los países. Además, como se revelará, la investigación muestra la existencia de requisitos de acceso a la profesión bajos y la presencia de programas de formación obsoletos en los países analizados.

Un estudio llevado a cabo por la OECO encontró cuatro puntos débiles en relación con el desarrollo profesional de los docentes en el Caribe: (i) alta proporción de profesores sin formación; (ii) número significativo de clases impartidas por profesores sin formación en la materia específica impartida; (iii) baja retención de profesores cualificados; y (iv) desajuste entre la demanda y la oferta de habilidades para diversas materias (Armstrong, 2011; OECO, 2009). Estas tendencias parecen ser persistentes en la actualidad, como se analiza en los párrafos siguientes.



Como se muestra en la Tabla 1, para un análisis más exhaustivo será importante tener en cuenta que la variación del tamaño de la población de profesores entre países es significativa (por ejemplo, la población de profesores en Honduras es aproximadamente 65 veces mayor que la de Dominica).

Tabla 1. Número de profesores por nivel educativo.

	Número de profesores de primaria	Número de profesores de secundaria	Total
Dominica	525 (b)	496 (b)	1.021
Granada	807 (b)	713 (c)	1.520
Guyana	3.885 (d)	3.682 (d)	7.567
Haití	88008 (e)		88.008
Honduras	44.395 (a)	21.756 (a)	66.151
Nicaragua	50605 (c)		50.605
Santa Lucía	1.081 (b)	1.046 (b)	2.127
San Vicente y las Granadinas	917 (c)	707 (c)	1.624

Fuente: Elaboración propia a partir de UIS-UNESCO; Ministerio de Educación de Guyana, S/D; Otero, 2021; Moya, 2021; Instituto Americano de Investigación, 2021.

Referencias: (a) 2020, (b) 2019, (c) 2018, (d) 2017, (e) 2013.

2.1 REQUISITOS PARA SER PROFESOR

Tradicionalmente, la formación docente en América Latina y el Caribe se ha nutrido de dos grandes tradiciones: una (conocida como *normalista*) donde las escuelas secundarias se encargaban de certificar -típicamente- a los profesores de primaria; y una segunda, en el ámbito de la educación superior, que solía formar a los profesores de secundaria (Pedró, 2020; Vaillant, 2013).

Por ejemplo, Nicaragua sigue concentrando la formación de sus maestros de primaria en las escuelas *normales* a través de dos programas: uno dirigido a los estudiantes de bachillerato, que se gradúan con una doble titulación (bachillerato y magisterio) y otro dirigido a los maestros en servicio que no han realizado cursos de formación previa. En 2017, 3.100 alumnos se acogieron a la primera opción, mientras que 2.904 profesores a la segunda. Para los profesores de secundaria, aunque hay cinco universidades que ofrecen programas, la gran mayoría se forma en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Delgado, 2020), y el programa tiene una duración de tres años (Otero, 2021).

En el Caribe, históricamente, los requisitos de acceso a la carrera docente no incluían una cualificación profesional, lo que contribuía a la elevada proporción de profesores sin formación (Banco Mundial y OECO, 2011). De hecho, la norma sigue siendo que la certificación docente se adquiere muchos años después de entrar en la profesión (Mark & Murphy, s. f.). El requisito formal para acceder a la profesión docente en muchos países es haber aprobado cinco exámenes,



incluyendo matemáticas e inglés, del Consejo de Exámenes del Caribe (CXC)/Certificado de Educación Secundaria del Caribe (CSEC) (Gordon, 2020). En Granada, por ejemplo, no hay un programa formal de formación inicial; desde 2019, los futuros profesores pueden solicitar un programa de inducción de dos semanas. Sin embargo, en general, la formación está disponible para los profesores en servicio (Knight, et al., 2021).

Tabla 2. Calificaciones académicas y profesionales en el Caribe.

	Calificaciones académicas	
Cualificaciones profesionales	I. Graduado formado Título de asociado o de licenciado en educación y diploma de enseñanza/certificado de enseñanza. O Al menos una licenciatura y un diploma de postgrado en Educación <i>Actualización:</i> Máster en Educación.	II. Graduado sin formación Sólo se puede obtener el título de asociado o de licenciado. <i>Programa de actualización:</i> PG DIP ED.
	III. No licenciados - formados Sólo el diploma de enseñanza o el certificado de enseñanza. <i>Programa de actualización:</i> B.Ed.	IV. Graduado no cualificado No es obligatorio ningún certificado de formación. <i>Programa de actualización:</i> ADE o 4 años de B.ED.

Fuente: Mark & Murphy, s. f.

En la actualidad, el Consejo Conjunto de Formación del Profesorado del Caribe Oriental (JBTE)² -creada en 2000- certifica a los profesores de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnica y Profesional. Ofrece un programa equivalente al primer año de una licenciatura en Educación y está reconocido por todos los ministerios de educación, a los que los candidatos pueden presentarse. Paralelamente, los profesores que no tienen formación pedagógica (sean licenciados o no) se clasifican como no formados (Cuadro 3).

La OECD reconoce en su Estrategia del Sector Educativo la necesidad de reclutar mejores candidatos para la profesión, lo que probablemente supondrá elevar el listón de entrada y los requisitos de acceso, y probablemente agravará la escasez de profesores en la región (OECD, s. f.).

² Es el principal organismo certificador de profesores Anguila, Antigua y Barbuda, Barbados, Islas Vírgenes Británicas, Dominica, Granada, Montserrat, San Cristóbal y Nieves, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas.

En Guyana, la cualificación mínima para ejercer la profesión es el certificado de estudios secundarios (CXC). Aunque se puede contratar a profesores sin titulación, el Ministerio de Educación da prioridad a los que han realizado cursos de formación docente. Hay muchos itinerarios disponibles (previos al inicial y en servicio) para aquellos que quieran recibir formación (American Institute for Research, 2021a).

Haití presenta una situación diferente. Los futuros candidatos tienen que solicitar una plaza en la ENS (Escuela Normal Superior), la Universidad del Estado de Haití. Cada año se admite una media de 240 estudiantes -de 3.000 solicitantes- en un programa de cuatro años. Sin embargo, debido a las colocaciones políticas en los puestos de enseñanza, parece muy probable que haya candidatos formados muy calificados que siguen sin ser contratados (American Institute for Research, 2021b).

La situación general de estos países contrasta con los requisitos de los países desarrollados e incluso de otros latinoamericanos que suelen exigir un título universitario de cuatro años e incluso una maestría para considerarse capacitado para la docencia (Bruns & Luque, 2014; Vaillant, 2013). Además, muchos países han desarrollado estrategias para reclutar a los mejores candidatos añadiendo entrevistas o exámenes, o estableciendo becas para los mejores aspirantes (Barber & Mourshed, 2007).

Sin duda, hay que tener en cuenta los riesgos de agravar la escasez de profesores, por lo que las políticas con múltiples incentivos parecen ser adecuadas para estimular la matriculación. En este sentido, cabe mencionar que, a diferencia de los lugares con grandes poblaciones y una reserva mucho mayor de posibles docentes entre los que elegir, durante generaciones los pequeños estados insulares como los del Caribe Oriental han tenido una gran demanda de docentes y una reserva mucho menor entre la que elegir, lo que impone limitaciones adicionales para garantizar el reclutamiento de los mejores candidatos.

2.2 CALIDAD INADECUADA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Aparte de los retos mencionados anteriormente, los programas de formación inicial de profesores no siempre reúnen las características ideales para formar a un docente competente del siglo XXI.

En el Caribe Oriental, los programas de Grado Asociado en Educación (ADE) para profesores de primaria suelen tener una duración de dos años o cuatro semestres, con algunas ligeras diferencias entre países o niveles educativos. Las prácticas se prolongan, al final del programa, durante diez semanas, lo que parece insuficiente (Mark & Murphy, s. f.)

Las investigaciones también ponen de manifiesto otros déficits. Por ejemplo, según un estudio realizado en escuelas primarias de Santa Lucía, los profesores exigían que sus programas de preparación inicial les proporcionasen más práctica en el aula real, cursos de educación especial y de asesoramiento, y demostraciones sobre diversas estrategias, uso de la tecnología y

evaluación, y que los educadores de los profesores modelasen lecciones reales; también exigían espacios para el desarrollo profesional (para reflexionar sobre su propia práctica o reforzar las capacidades de instrucción, gestionar un aula, convertirse en profesionales de confianza) después de la graduación (Clifford, 2010). Otros autores también han destacado la inadecuada formación que reciben los profesores del Caribe Oriental para tratar con alumnos con necesidades educativas especiales (Armstrong et. al., 2005).

Tabla 3. Principales instituciones de formación del profesorado por país.

	Centros de formación de profesores
Dominica	<ul style="list-style-type: none"> ● Colegio Estatal de Dominica. ● Varios colegios comunitarios.
Granada	<ul style="list-style-type: none"> ● Departamento de Formación del Profesorado del T. A. Marryshow Community College.
Guyana	<ul style="list-style-type: none"> ● Escuela Superior de Educación Cyril Potter (CPCE). ● Universidad de Guyana (UG).
Haití	<ul style="list-style-type: none"> ● ENS, Universidad del Estado de Haití (UEH).
Honduras	<ul style="list-style-type: none"> ● Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
Nicaragua	<ul style="list-style-type: none"> ● Escuelas <i>normales</i> (8). ● Universidades (5).
Santa Lucía	<ul style="list-style-type: none"> ● Colegio comunitario Sir Arthur Lewis.
San Vicente y las Granadinas	<ul style="list-style-type: none"> ● División de Formación del Profesorado (DTE) del Colegio Comunitario de San Vicente y las Granadinas

Fuente: Elaboración propia a partir de la bibliografía citada.

Nota: La Universidad de West Indies ha franquiciado su programa de Licenciatura en Educación a colegios de Granada, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas, entre otros países fuera del KIX Hub.

Publicaciones más recientes en esta subregión han reconocido que los profesores necesitan ser formados para valorar mejor la co-planificación, la colaboración profesional y la investigación, con enfoques basados en la evidencia (Organización de Estados del Caribe Oriental, 2019). También preocupa la falta de cursos sobre evaluación del aprendizaje, enseñanza multigrado y alfabetización (Mark & Murphy, s. f.).

Un aspecto que suele mencionarse en la literatura como medida de los programas de formación docente inicial es la calidad de sus formadores. En el Caribe, no existe un requisito de especialización para ser formador de docentes (Mark et al., 2005).

En Centroamérica, la situación no difiere. A pesar de ello, en Honduras, la formación docente inicial tiene una duración de cuatro años (de los cuales 13 semanas deben tener lugar en las escuelas). Algunos estudios indican que los candidatos a maestros declaran que, durante los años de formación, no aprenden realmente a enseñar las habilidades básicas de lectura y escritura, algo que supuestamente está asociado a la falta de práctica en un aula (RedLei, 2019a). Nicaragua se encuentra en una situación similar, donde los futuros maestros apenas están expuestos a estrategias internacionales basadas en la evidencia para enseñar efectivamente a los niños a leer (RedLei, 2019b). Si bien las instituciones formadoras cuentan con profesores especializados en áreas científicas y pedagógicas, parecen existir algunos déficits en relación a la formación de docentes para contextos multigrado, educación preescolar, atención a adolescentes y adultos, y educación especial (RedLei, 2019b).

En Haití, está el problema adicional de la lengua de enseñanza. Según las normas, la enseñanza se imparte en francés, aunque la mayoría de los niños habla *creole* en casa. Además, la mayoría de los profesores no recibe formación específica en francés. De hecho, las investigaciones sugieren que la enseñanza mediante la experimentación y las prácticas de colaboración en *creole* contribuyen a mejorar la educación en el país, lo que aboga por un cambio en la formación de los docentes (DeGraff y Stump, 2018).

En general, en la región, los profesores tienden a entrar en la profesión sin habilidades básicas en áreas críticas como el uso de las tecnologías digitales (Swig, 2015).

2.3 UN NÚMERO IMPORTANTE DE PROFESORES DEL SISTEMA NECESITA FORMACIÓN ADICIONAL, ESPECIALMENTE EN DETERMINADAS DISCIPLINAS.

Más allá de los retos mencionados anteriormente, una proporción importante de la población actual de profesores activos sigue necesitando más formación.

En Guyana, por ejemplo, aunque una alta proporción de profesores está formada tanto en el nivel primario como en el secundario (70%, según los estándares guyaneses), las tasas de los que se han graduado en la universidad están por debajo del 19% y del 20%, respectivamente; es una prioridad nacional tener al menos el 80% formado para 2023 y existen programas de becas muy ambiciosos para cumplir este objetivo. Mientras tanto, la mayoría de los profesores sin formación suelen trabajar en las regiones del interior, que son las más vulnerables desde el punto de vista socioeconómico (American Institute for Research, 2021a).

En Dominica y Granada, la proporción de profesores formados en el nivel de primaria no llega al 70%. En Granada, la proporción de profesores formados en secundaria es inferior al 40%, y el número de licenciados es aún menor (34%). En San Vicente y las Granadinas, sólo el 18% de los profesores de primaria son licenciados. Estudios recientes muestran que, en general, en los países del Caribe Oriental, la OECO, en el marco de su estrategia del sector educativo, ofreció formación a un amplio espectro de profesores en los cuatro países (Targeted Development Consulting, 2019). Si examinamos los datos por nivel educativo, encontramos que, en general, la formación constituye

un gran reto en la primera infancia (el 70% no está formado) y en la educación secundaria (el 30% no está formado), mientras que el 28% de los profesores de la escuela primaria necesitan ser formados (OECD, 2021), a pesar de que ha habido un aumento constante de la proporción de profesores formados tanto en los niveles de primaria como de secundaria en los últimos años (Mark & Murphy, s. f.).

En la misma línea, según un informe de USAID (2016), la mitad de los profesores del sector público en Haití carecen de calificaciones básicas, y casi el 80% de los profesores no pasaron por la formación inicial. La situación tiende a ser aún peor en el sector privado. En el nivel secundario, aunque los profesores tienen más formación, hay preocupación por el contenido de los programas (American Institute for Research, 2021b).

En Centroamérica, uno de los mayores retos de Honduras ha sido conseguir que todos sus profesores obtengan su título de grado. El hecho de que sólo dos de las dieciocho universidades del país puedan expedir estos títulos no contribuye a lograr ese objetivo (Chacón-Viquez, 2016; Flores, 2020; Menjívar, 2020). Por último, en Nicaragua, el 24% de los profesores de las escuelas primarias y secundarias no tienen la titulación mínima requerida (Castillo et al., 2016).

Es importante añadir que, aunque se necesita una mejor formación para mejorar la profesión, el sector educativo de la región también tiene que hacer frente al hecho de que los profesores con mayores calificaciones académicas podrían ser más propensos a abandonar la enseñanza antes, como ocurre en el Caribe (Banco Mundial y OECD, 2011). Para atacar el problema de forma adecuada, *es necesario realizar un análisis profundo* de los medios para evitar la rotación de personal y, al mismo tiempo, mejorar las calificaciones.

Además, la necesidad de mejorar la formación de la población docente conlleva otros dos problemas: por un lado, la escasez específica de profesores en áreas y asignaturas críticas; por otro, la mayoría de mujeres formadas en comparación con los hombres (aunque éstas representan una pequeña proporción del total de la población, la mayoría de ellas no están adecuadamente formadas)³. En Haití, por ejemplo, faltan profesores de inglés y español (American Institute for Research, 2021b). En general, en el Caribe Oriental hacen falta profesores formados en las áreas STEM (Knight, Marshall, et al., 2021a, 2021b, 2021c; Knight, Marshall, Jason, et al., 2021).

2.3.1 DESIGUALDADES DE GÉNERO

Muchos estudios subrayan las desigualdades que favorecen a las mujeres en el Caribe Oriental, donde las niñas superan a los niños en los exámenes y suelen tener menores tasas de

³ Estudios anteriores sugieren que puede haber una escasez de profesores formados en áreas clave. Según un informe del Banco Mundial y la OECD de 2011, los países del Caribe Oriental tenían problemas para atraer y retener a profesores cualificados en áreas como las matemáticas, las ciencias, el inglés, las TIC y las artes visuales y escénicas. Esto también significa que un número importante de profesores son destinados a enseñar materias en las que no son expertos (Banco Mundial y OECD, 2011). Es necesario seguir investigando para conocer la situación actual.

repetición y mayores tasas de graduación (OECD, 2016). En el ámbito docente, también hay asimetrías: existen muy pocos docentes hombres, especialmente en el nivel inicial (Armstrong, 2011) y, además, los profesores varones tienden a estar menos formados que las profesoras (según los últimos datos, los hombres formados son el 66% del total de profesores varones en el nivel primario, mientras que ese porcentaje es del 73% para las mujeres -OECD, 2021-).

Otros datos confirman estos hechos. Por ejemplo, en el nivel primario de San Vicente y las Granadinas, las maestras están más formadas que los hombres (86% a 77%). En el caso de la secundaria, las diferencias son del 65% al 58%. Sin embargo, aproximadamente el mismo porcentaje tiene títulos universitarios en primaria (17% hombres, 18% mujeres) y en secundaria (55% hombres, 58% mujeres). En el caso de otros países de la región como Granada, la situación es similar, con una brecha de veinte puntos porcentuales entre las profesoras y los profesores (77% a 57%). La misma tendencia es aplicable al nivel secundario (Departamento de Investigación Educativa y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Ministerio de Educación, San Vicente y las Granadinas, 2015; División de Estadística, Unidad de Planificación y Desarrollo, 2014). En Haití, hay pocas mujeres formadas en matemáticas y física (American Institute for Research, 2021b).

2.4 DISTRIBUCIÓN DESIGUAL DE LOS PROFESORES FORMADOS

¿Reciben las escuelas vulnerables a los profesores más capacitados? ¿Se los asigna a los primeros cursos? ¿Existen diferencias entre las escuelas públicas y las privadas en cuanto a la asignación de los docentes? Un examen minucioso de los datos revela algunas desigualdades que, sin embargo, requieren una mayor exploración.

En San Vicente y las Granadinas, el porcentaje de profesores formados que enseñan en escuelas privadas es inferior a la media nacional (84% en total, 72% en las escuelas privadas). Sin embargo, las mayores diferencias surgen cuando se comparan las regiones: mientras que el Distrito 13 (el sur de las Granadinas de Canouan e Isla Unión)⁴ tiene una media del 60% de profesores formados, en los Distritos 8 y 9 (en la periferia noreste de Kingstown) los porcentajes suben hasta casi el 97. En definitiva, esto implica que hay una escuela con sólo el 8% de sus profesores formados (*un profesor*) y otras con el cien por ciento. Esta desigualdad se reproduce en el caso del nivel secundario: de nuevo, aquí la variación entre el porcentaje de profesores formados en las escuelas es importante. Va desde un promedio de 47% en el Distrito 13 hasta 90% en el Distrito 9 (Ministerio de Educación, Reconciliación Nacional y Asuntos Eclesiásticos, 2020).

Es importante añadir que la ubicación de los maestros no es necesariamente injusta: por ejemplo, el Distrito 9 es uno de los más difíciles si se tiene en cuenta que el 91% de los niños son beneficiarios del programa de alimentación escolar (en el Distrito 13, ese porcentaje es del 63%). En consecuencia, es necesario seguir investigando este fenómeno.

⁴ Esto implica 40 profesores en 6 escuelas.

En Granada, la situación no es muy diferente: la distribución de profesores formados es desigual entre las escuelas, incluyendo dos escuelas con el cien por cien de profesores formados y una escuela con cero, según los últimos datos disponibles (División de Estadística, Unidad de Planificación y Desarrollo, 2014).

En la misma línea, en Guyana, la distribución de profesores formados en la educación primaria parece ser desigual. Aunque la distribución de docentes por alumno es bastante similar en las diferentes regiones, los números varían cuando se trata de profesores formados; en este sentido, es posible encontrar un profesor formado por cada 20 alumnos en la Región 10, pero cada 94 en la Región 8; los números son similares en el nivel secundario (Ministerio de Educación de Guyana, S/D).

2.5 OPORTUNIDADES LIMITADAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL EN SERVICIO

En el Caribe Oriental, algunas instituciones han ofrecido programas a distancia para profesores que ya están activos. Algunos institutos de educación superior ofrecen también certificados y diplomas. En muchos casos, los profesores que se inscriben en un programa de certificación reciben un estipendio con sus salarios. Sin embargo, los informes afirman que el desarrollo de los profesores en servicio más allá de la formación inicial consiste en actividades no coordinadas de varios organismos. Las organizaciones internacionales de financiación suelen asociarse con los ministerios para realizar también algunos talleres (Knight, Marshall, et al., 2021b; Knight, Marshall, Jason, et al., 2021).

En el caso de Honduras, algunos autores han señalado que los incentivos y mecanismos de evaluación no son suficientes para que los docentes participen masivamente en los programas de formación en servicio (Chacón-Viquez, 2016). Desde la transformación de las escuelas normales en centros regionales de formación en servicio en Honduras, se está llegando a muchos nuevos docentes (Moya, 2021). En Nicaragua, la tardía introducción del Estado en la formación de los docentes todavía hace que el acceso masivo sea un reto, aunque el gobierno ha estado desarrollando una estrategia de desarrollo continuo, con el apoyo del Banco Mundial (Otero, 2021).

En Guyana, muchos actores (la universidad, el Ministerio, el NCERD, los sindicatos) intervienen ofreciendo talleres y formación a los profesores en activo, que muchas veces no han recibido una formación previa. En general, estas formaciones no son obligatorias, pero los asistentes pueden obtener créditos. Como en muchas otras áreas, las oportunidades de formación en servicio para los profesores del interior son reducidas (American Institute for Research, 2021a).

Por último, el desarrollo profesional de los profesores en Haití también está incluido en el plan decenal del gobierno. A pesar del papel del Estado, muchos otros grupos (en particular, la Iglesia) han sido actores clave en este campo (American Institute for Research, 2021b).

3. Recomendaciones de políticas

En las secciones anteriores, hemos introducido una serie de desafíos del Desarrollo Profesional Docente en Centroamérica y el Caribe.

A pesar de ellos, se han dado algunos pasos prometedores hacia la construcción de una profesión docente más fuerte. En este sentido, cabe destacar:

- La amplia tradición de la región en la formación formal de profesores (Miller, 1999; Jennings, 2001).
- Políticas y programas que se han implementado recientemente para mejorar la calidad de los docentes y el Modelo de Desarrollo Profesional Docente avalado por los estados miembros de la OECD y el Sindicato de Docentes del Caribe (Organización de Estados del Caribe Oriental, 2019).
- Crecimiento sostenido de la proporción de profesores formados (Departamento de Educación de Santa Lucía, 2018; Ministerio de Educación, Reconciliación Nacional y Asuntos Eclesiásticos, 2020).
- Acuerdo sobre nuevas normas para la profesión docente (Secretaría de la CARICOM, 2020; Ministerio de Educación de Guyana, 2020⁵; Organización de Estados del Caribe Oriental, 2019).
- Aumento de la conciencia de la importancia de los formadores de docentes (Menjívar, 2020).
- Revisión de algunos programas de formación docente (Alli, 2014a, 2014b; (Menjívar, 2020).

Sobre la base de estos avances, se formulan algunas recomendaciones:

1. AUMENTAR LOS REQUISITOS PARA SER PROFESOR Y OFRECER INCENTIVOS PARA ATRAER A LOS MEJORES.

La literatura ha subrayado, por un lado, la importancia de reclutar a los mejores candidatos a la profesión docente (Bruns & Luque, 2014) y ha encontrado, por otro, correlación entre los años de formación y la certificación docente con el aprendizaje de los alumnos (Darling-Hammond, 2000). A pesar de estos hallazgos, en muchos países de la región los profesores todavía pueden acceder a la profesión aprobando los exámenes de bachillerato o realizando los cursos mínimos de formación (Armstrong, 2011).

En el Caribe, ya se recomendó en 2005 aumentar los requisitos para ser profesor (Mark et al., 2005). De hecho, en su Estrategia del Sector Educativo, la OECD ha establecido objetivos específicos en este sentido: (a) programas de formación inicial para todos los candidatos, los

⁵ <https://education.gov.gy/>

profesores activos y los formadores de docentes; (b) evaluación periódica y sistemática de los profesores; y (c) establecimiento de normas para la profesión docente (OECD, s.f.). La escasez de profesores en la región ha sido una barrera importante para aplicar este tipo de políticas; sin embargo, hay que diseñar otros incentivos para evitar que la selectividad afecte negativamente la oferta de posibles candidatos.

2. DESARROLLAR EMIS PARA RECOGER Y SISTEMATIZAR LOS DATOS SOBRE EL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE.

Encontrar datos e investigaciones actualizadas sobre la formación de profesores en la región no es una tarea fácil. A pesar de la buena información sobre la cantidad de profesores formados, es difícil conseguir datos sobre el estado de los formadores de profesores y los decanos de las escuelas normales, quiénes son, qué requisitos deben cumplir, entre otros.

Por otra parte, aunque algunos autores han insistido en el pasado en la necesidad de adecuar la oferta de profesores a las carencias en áreas específicas, no existe información actualizada sobre la situación actual.

No sólo los gobiernos, sino también la sociedad civil tienen que trabajar en la promoción del uso de evidencia y la cultura de la demanda de datos.

3. MEJORAR LA CALIDAD Y LA DURACIÓN DE LA FORMACIÓN PREVIA AL EMPLEO.

La mejora de la formación inicial es fundamental para el DPD, ya que proporciona al futuro profesor sus bases para la profesión. Esto implica reforzar el espacio de las prácticas mediante el desarrollo de alianzas más fuertes con las escuelas, contando con tutores capacitados en la universidad o instituto superior, más un mentor en la escuela, ofreciendo al estudiante diferentes experiencias de aprendizaje (observaciones de clase, enseñanza en grupos pequeños, enseñanza en clase) y un diario regular y provisión de retroalimentación.

Además, los países de alto rendimiento se caracterizan por tener programas de formación inicial más largos (la literatura recomienda programas de al menos 4 años) (Bruns & Luque, 2014; Elacqua et al., 2018). Si bien América Latina (y también Haití) ha ido avanzando hacia ese modelo, en el Caribe los programas para docentes siguen siendo en promedio de dos años.

También hay retos de contenido. Es importante formar a los profesores, por un lado, en pedagogías inclusivas: el Informe GEM 2020 ha revelado que los estudiantes de la región sufren discriminación y acoso por parte de sus profesores debido a su género (UNESCO - Informe GEM y SUMMA, 2020). Por otro lado, es necesario capacitar a los docentes en prácticas efectivas como la retroalimentación, la promoción de la metacognición y el aprendizaje colaborativo. En este

sentido, el trabajo que la Education Endowment Foundation y SUMMA han realizado sistematizando estudios sobre qué prácticas han demostrado ser exitosas puede ser esclarecedor⁶.

4. MEJORAR LA EQUIDAD EN LA ASIGNACIÓN DE LOS DOCENTES FORMADOS

Teniendo en cuenta que los mejores profesores deben ser asignados a las escuelas más difíciles, es importante disponer de datos específicos sobre las características de las escuelas y los alumnos donde trabajan los profesores formados.

En algunas zonas, como en Guyana o en el Caribe, las disparidades entre el interior y la costa, con profesores no formados y formados respectivamente, muestran que disponer de información más precisa podría ayudar a delinear mejores políticas educativas.

En algunos sistemas de alto rendimiento (por ejemplo, Shanghái), una de las muchas políticas dirigidas a fortalecer las escuelas vulnerables es el intercambio de profesores con uno ejemplar (OCDE, 2013). Este tipo de ejemplos podría ser interesante de tener en cuenta.

5. APLICAR PROGRAMAS DE INDUCCIÓN BIEN ESTRUCTURADOS, ACOMPAÑADOS DE EVALUACIONES PERIÓDICAS.

Una mejor oferta inicial debería combinarse con un riguroso periodo de inducción en la escuela del docente novel, que también incluya evaluaciones periódicas y comentarios de un mentor, así como el modelado de clases eficaces.

En Centroamérica se señaló hace tiempo la necesidad de programas de tutoría para los profesores en el aula, por ejemplo para Nicaragua (Näslund-Hadley et al., 2012). En Haití, aunque se exige a los profesores unas prácticas durante la formación inicial como primer paso en su carrera, muchos acceden directamente a la profesión. En el Caribe Oriental, los profesores deben pasar por un programa de inducción (de una semana de duración) antes de comenzar el año escolar; sin embargo, muchos de ellos informan que no lo reciben (Mark & Murphy, s. f.). Teniendo en cuenta que la formación de los profesores se entiende como parte de un continuo en el que, tras la formación previa al servicio, los profesores entran en la escuela, pero todavía tienen que seguir con su proceso de aprendizaje, no todos los nuevos docentes están debidamente acompañados por un profesor con experiencia cuando se incorporan a su profesión.

Los comentarios y las evaluaciones periódicas sobre el rendimiento también pueden ayudar a mejorar las prácticas. En el Caribe Oriental no existen políticas de evaluación comunes para los profesores que se gradúan. Por el contrario, los estudiantes de magisterio son evaluados curso por curso, por sus instructores (Mark & Murphy, s. f.). En Guyana se han dado pasos interesantes en esta línea, aprobando estándares profesionales para los profesores, que se evalúan anualmente. En

⁶ <https://www.summaedu.org/en/effective-education-practices-platform/>

general, aunque muchos profesores siguen programas para actualizar sus credenciales, no existe una política de evaluación que pueda certificar sus nuevos conocimientos.

6. REFORZAR LAS OPORTUNIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL Y CONECTARLAS CON DIVERSOS BENEFICIOS Y TRAYECTORIAS PROFESIONALES ALTERNATIVAS

Siempre que se garanticen unas condiciones de trabajo y unos salarios mínimos decentes para todos los docentes, es deseable generar oportunidades de desarrollo profesional que estén vinculadas a bonos o a nuevas oportunidades de carrera, tal como lo ha propuesto en la sub-región el Sindicato de Profesores del Caribe.

En este sentido, cabe mencionar que la formación en servicio debe considerarse como parte de la carga de trabajo (Darling-Hammond et al., 2009). Aunque este es el caso en algunos países (como en el Caribe Oriental), queda mucho por hacer en otros.

7. IMPLEMENTAR OPCIONES DE CARRERA ATRACTIVAS PARA REDUCIR EL ABANDONO Y RETENER A LOS DOCENTE

En el mundo se están aplicando muchos modelos interesantes para asegurar la promoción del profesor a lo largo de su carrera. Por ejemplo, en Quebec o en Gales, se invita a los profesores destacados a ser mentores de los noveles, al tiempo que se les reserva un tiempo para la enseñanza en el aula (Mezzadra y Veleda, 2014).

En el Caribe, como ya se ha mencionado, se han dado algunos pasos en esta línea con la aprobación de los Estándares para Profesores de la CARICOM, donde hay una clara especificación de tres dominios (conocimiento profesional, práctica y compromiso) con estándares para cada uno de ellos (Secretaría de la CARICOM, 2020). Es necesario que los Estados acompañen a las escuelas en la aplicación de estas directrices y que la investigación explore el grado de utilización de las mismas.

Por otro lado, es importante mencionar la importancia del aprendizaje mutuo entre los profesores en las escuelas, creando comunidades de práctica. Que los profesores se sientan apoyados es un componente clave de este proceso (Barber & Mourshed, 2007; Bryk, 2010; Burns & Luque, 2014; Darling-Hammond et al., 2009).

Referencias

- Alli, N. (2014a, febrero). Castigo corporal excesivo en las escuelas. *Guyana Chronicle Online*. <https://guyanachronicle.com/2014/02/02/excessive-corporal-punishment-in-schools/>
- Alli, N. (2014b, marzo 24). Educar a nuestros profesores en alternativas al castigo corporal. *Kaieteur News Online*. <https://www.kaieteurnews.com/2014/03/24/educate-our-teachers-on-alternatives-to-corporal-punishment/>
- Instituto Americano de Investigación. (2021a). *Examen del país de Guyana*. Santiago de Chile: SUMMA.
- Instituto Americano de Investigación. (2021b). *Revisión del país de Haití*. Santiago de Chile: SUMMA.
- Armstrong, L. A. (2011). *Cuestiones sobre la educación: Lo que revelan los datos. Apoyo a la asistencia pedagógica para el desarrollo de capacidades en la interpretación de datos educativos para la elaboración de políticas en la OECO*. Secretaría de la OECO.
- Ávalos, B. (2004). *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*. II Encuentro Internacional de la Red de Formación Docente de América Latina y El Caribe, El Desafío de Formar los Mejores Maestr@s., San Pedro Sulas, Honduras.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *Cómo los sistemas escolares con mejor rendimiento del mundo llegan a la cima*. McKinsey & Company.
- Bryk, A. (2010). Organizar las escuelas para mejorar. *Kappan*, 91(7), 23-30.
- Burns, B., y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. DC: Banco Mundial.
- Secretaría de la CARICOM. (2020). *Estándares de la CARICOM para la profesión docente: Maestros, Líderes Educativos y Formadores de Maestros*. Guyana, Secretaría de la CARICOM. <https://caricom.org/documents/caricom-standards-for-teachers-educationalleaders-and-teacher-educators/>
- Castillo, M., Elvir, A., & Vijil, J. (2016). *Prioridades de la educación nicaragüense en el siglo XXI*. Managua: CIASES. <http://ciases.org/wp-content/uploads/2016/10/prioridadesEducacion.pdf>
- Chacón-Viquez, L. D. (2016). Diagnóstico situacional de la formación de docentes en honduras. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 7(1), 205-232. <https://doi.org/10.22458/caes.v7i1.1439>
- Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633-2679.

Clifford, C. (2010). La educación de calidad en la formación del profesorado. *Caribbean Educational Research Journal*, 2(1), 63-74.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).

Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *El aprendizaje profesional en la profesión docente: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. National Staff Development.

DeGraff, M., & Stump, G. (2018). Kreyòl, pedagogía y tecnología para abrir una educación de calidad en Haití: Cambios en las actitudes metalingüísticas de los profesores como primeros pasos de un cambio de paradigma. *Language*, 94(2), e127-e157. <https://doi.org/10.1353/lan.2018.0030>

Delgado, B. A. (2020). Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el currículo del título de Maestro en Educación Primaria del Ministerio de Educación Pública de Nicaragua. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-15. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41600>

Departamento de Educación de Santa Lucía. (2018). *Compendio estadístico de la educación, 2018. Tendencias pasadas, posición actual y proyecciones hasta 2019/20*. <http://www.govt.lc/media.govt.lc/www/resources/publications/2018-digest0.pdf>

Departamento de Investigación Educativa y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Ministerio de Educación, San Vicente y las Granadinas. (2015). *Educación para todos 2015. Informe de revisión nacional: San Vicente y las Granadinas*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002321/232118e.pdf>

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo.

Flores, M. C. (2020). Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el currículo de Profesorado de Educación Básica para el I y II Ciclo y en el grado de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (UPNFM) de Honduras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-17. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41598>

Forde, G. (1994). *Implementation Report. Organisation of Eastern Caribbean States (OECS) Education Reform strategy*. Santa Lucía: Organización de Estados del Caribe Oriental.

Gatti, B., Barretto, E., & André, M. (2011). *Políticas docentes en Brasil: Um estado da arte*. UNESCO-Brasil.

Gatti, B., & de Sá Barreto, E. (2009). *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. UNESCO.

Glatthorn, A. (1995). *La enseñanza de calidad a través del desarrollo profesional*. SAGE Publications.

- Glazerman, S., Loeb, S., Goldhaber, D., Raudenbush, S., Staiger, D., & Whitehurst, G. (2010). *La evaluación de los profesores: The important role of value-added*. The Brookings Brown Center. <https://cepa.stanford.edu/content/evaluating-teachers-important-role-value-added>
- González, J., Castillo, D., Costin, C., & Cardini, A. (2019). *Habilidades profesionales de los docentes: Estrategias clave para avanzar en mejores oportunidades de aprendizaje*. T20 - Japón 2019. <https://t20japan.org/wp-content/uploads/2019/03/t20-japan-tf1-6-teacher-professional-skills.pdf>
- Gordon, R. (2020, noviembre 4). *Challenges with Teacher Professional Development in the OECS* [Webinar]. Desafíos en el Desarrollo Profesional Docente en Centroamérica y el Caribe.
- Gobierno de la Mancomunidad de Dominica. Unidad de Planificación Educativa. (S/D). *Quick Stats, 2013-2014*. <http://education.gov.dm/departments-units/education-planning-unit/quick-stats>
- Hanushek, E., Rivkin, S., & Kain, J. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(4), 417-458.
- Hattie, J. (2009). *El aprendizaje visible. Una síntesis de más de 800 meta-análisis relacionados con el rendimiento*. Routledge.
- Jennings, Z. (2001). Teacher Education in Selected Countries in the Commonwealth Caribbean: The Ideal of Policy vs. The Reality of Practice. *Comparative Education*, 37(1), 107-134.
- Knight, V., Marshall, J., Depradine, K., & Moody-Marshall, R. (2021a). *Examen del país de Dominica*. Santiago de Chile: SUMMA.
- Knight, V., Marshall, J., Depradine, K., & Moody-Marshall, R. (2021b). *Examen del país de San Vicente y las Granadinas*. Santiago de Chile: SUMMA.
- Knight, V., Marshall, J., Depradine, K., & Moody-Marshall, R. (2021c). *Examen del país de Santa Lucía*. Santiago de Chile: SUMMA.
- Knight, V., Marshall, Jason, Depradine, K., & Moody-Marshall, R. (2021). *Revisión del país de Granada*. Santiago de Chile: SUMMA.
- Mark, P., & Murphy, P. (s. f.). *A review of teacher education in the OECS. Proyecto de informe*. W/D.
- Mark, P., Remy, C., y Joseph, R. (2005). *Marco político armonizado para la formación de profesores en el Caribe*. OEA. [https://caricom.org/documents/12940-aharmonizedpolicyframeworkforteachereducationinthecaribbean_\(1\).pdf](https://caricom.org/documents/12940-aharmonizedpolicyframeworkforteachereducationinthecaribbean_(1).pdf)
- Menjívar, G. (2020, octubre 21). *Desarrollo profesional docente y políticas públicas: Avances, lecciones y desafíos desde Honduras* [Conferencia en línea].
- Mezzadra, F., y Veleza, C. (2014). *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. CIPPEC, Embajada de Finlandia, UNICEF.

Miller, E. (1999). Teacher Development in the 1990's In School and College: Educational Issues and Trends in the Commonwealth Caribbean. En *Teacher Development in the 1990's* (Vol. 2, pp. 57-91). Ruby King Editor Institute of Education.

Ministerio de Educación, Planificación de Recursos Humanos, Formación Profesional y Excelencia Nacional. (2020). *Publicación oficial de las evaluaciones nacionales de sexto grado de 2020*. [http://education.gov.dm/images/documents/2020 GRADE 6 NATIONAL ASSESSMENT Results.pdf](http://education.gov.dm/images/documents/2020%20GRADE%206%20NATIONAL%20ASSESSMENT%20Results.pdf)

Ministerio de Educación, Innovación, Relaciones de Género y Desarrollo Sostenible Unidad de Evaluación y Valoración Educativa. (2020). *Sinopsis de los resultados de la Prueba de Acceso Común 2020*. <http://www.govt.lc/media.govt.lc/www/pressroom/news/attachments/2020-common-entrance-examination-synopsis.pdf>

Ministerio de Educación, Innovación, Relaciones de Género y Desarrollo Sostenible. (2019). *Compendio de Educación de Santa Lucía 2018*. <http://www.govt.lc/media.govt.lc/www/resources/publications/2018-digest0.pdf>

Ministerio de Educación, Reconciliación Nacional y Asuntos Eclesiásticos. (2020). *San Vicente y las Granadinas. Compendio estadístico de la educación, 2018-2019*. Ministerio de Educación, Reconciliación Nacional y Asuntos Eclesiásticos. <http://education.gov.vc/education/images/Stories/pdf/Education-Statistical-Digest-of-SVG-2018-19.pdf>

Ministerio de Educación de Guyana. (S/D). *Compendio estadístico anual 2016-2017*. Ministerio de Educación de Guyana. <https://education.gov.gy/web2/index.php/other-resources/digest-of-education-statistics/942-2016-2017/file>

Moya, E. (2021). *Revisión del país de Honduras*. SUMMA.

Näslund-Hadley, E., Meza, D., Arcia, G., Rápalo, R., & Rondón, C. (2012). *Educación en Nicaragua: Retos y Oportunidades*. Banco Interamericano de Desarrollo.

OCDE. (2005). *Los profesores importan. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Ediciones de la OCDE.

OCDE. (2013). *Resultados de PISA 2012: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los alumnos en matemáticas, lectura y ciencias*. Publicaciones de la OCDE.

OECS. (s. f.). *Estrategia del sector educativo 2012-2026*. Ediciones OECS. Recuperado 22 de diciembre de 2020, de <https://www.oecs.org/our-work/knowledge/library/education/oecs-education-strategy>

OECS. (2009). *Attracting and retaining teachers in the OECS*. OECS Publishing.

OECS. (2016). *Estrategia del sector de la educación. 2012-2021*. OECS.

<https://www.globalpartnership.org/content/education-sector-plan-oecs>

OECS. (2021). *Compendio estadístico de la educación 2018-2019*. OECS.

<https://www.oecs.org/en/our-work/knowledge/library/education/oecs-education-statistical-digest>

OREALC/ UNESCO Santiago. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*.

OREALC/ UNESCO Santiago. (2016). *Informe de Resultados, TERCE*. OREALC UNESCO Santiago.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>

Organización de Estados del Caribe Oriental. (2019). *Modelo de DP de la OECS. Guía de implementación*. Organización de Estados del Caribe Oriental.

Otero, D. (2021). *Revisión del país de Nicaragua*. Santiago de Chile: SUMMA.

Pedro, F. (2020). ¿Ofrecen las universidades una formación docente suficientemente profesionalizadora? *Educación Superior y Sociedad*, 32, 60-88.

RedLei. (2019a). *Informe "La Lectoescritura inicial en la Formación Docente en Centroamérica: Aportes de una investigación regional"*. Honduras: RedLEI. Red para Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI), Guatemala.

<https://red-lei.org/wp-content/uploads/2020/07/INFORME-HONDURAS-F-digital.pdf>

RedLei. (2019b). *Informe "La Lectoescritura inicial en la Formación Docente en Centroamérica: Aportes de una investigación regional"*. Nicaragua: RedLEI. Red para Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI), Guatemala.

<https://red-lei.org/wp-content/uploads/2020/07/INFORME-NICARAGUA-F-digital.pdf>

División de Estadística, Unidad de Planificación y Desarrollo. (2014). *Compendio estadístico 2014*. Ministerio de Educación y Desarrollo de Recursos Humanos.

<https://www.gov.gd/sites/mof/files/stats/Publication/2014DigestofStatistical.pdf>

Swig, S. (2015). *TICs y formación docente: Formación inicial y desarrollo profesional docente*. PREAL Diálogo Interamericano.

<http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/02/final-tics-y-formacion-docente-es-pac3b1ol-ss.pdf>

Consultoría de desarrollo dirigido. (2019). *Informe integral final. Ejecución del proyecto de apoyo a la educación de la OECS*. OECS.

UNESCO - Informe GEM y SUMMA. (2020). *Informe GEM 2020. Inclusión y educación. Todos significan todos*. Informe GEM de la UNESCO - SUMMA.

USAID. (2015). *Informe final de Tout Timoun Ap Li-ToTAL (All Children Reading)*. Esta publicación fue elaborada para su revisión por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. Fue preparada por RTI International. USAID. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00K911.pdf

USAID. (2016). *Hoja informativa sobre la educación en Haití*. USAID. <https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1862/Education%20Fact%20Sheet%20FINAL%20%20January%202016%20-2%20page.pdf>

Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 113-128.

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.

Vaillant, D., y Marcelo García, C. (2015). *El ABC de la formación docente*. Narcea Ediciones.

Villegas, E., y Reimers, F. (2003). *El desarrollo profesional del profesorado: Una revisión internacional de la literatura*. UNESCO & International Institute for Educational Planning.

Banco Mundial y OECS. (2011). *Attracting and Retaining Qualified Teachers in the OECS*. DC/Castries: Banco Mundial y Organización de Estados del Caribe Oriental.



Anexo I - Notas metodológicas

Entre octubre y diciembre de 2020 se llevó a cabo una investigación documental que incluyó la revisión y el análisis de:

- (a) Documentos oficiales (compendios estadísticos, planes sectoriales de educación).
- (b) Sitios web oficiales.
- (c) Bases de datos de organizaciones internacionales (UIS-UNESCO, Word Bank, OECS).
- (d) Artículos de revistas, bajo la búsqueda de: "formación docente América Latina", "formación docente América Central", "formación docente Caribe" y "formación docente" + cada uno de los ocho países.

Paralelamente, se discutió y verificó la estructura y los resultados principales con especialistas clave en el tema en la región.

Anexo II - Ficha adicional

Tabla 1. Rendimiento de los estudiantes en la región.

País	Nivel	Examen	Resultados (últimos)
Dominica	Primaria	G6NA (Evaluación Nacional del 6º Grado)	El 70% obtuvo un rendimiento inferior (obtuvo C, D o E).
	Secundaria	CSEC	*
Granada ⁷	Primaria	CPEA	Media de la ciencia: 67/100 Media de idiomas: 65/100 Media de matemáticas: 55/100 Media de Estudios Sociales: 64/100
	Secundaria	CSEC	Matemáticas: 57% (no aprobó) Inglés: 22% (no aprobó)
Guyana	Primaria ⁸	G6NA (Examen Nacional de 6º grado)	Matemáticas: El 31% tuvo un rendimiento inferior. Inglés: 20% de bajo rendimiento. La ciencia: El 18% tiene un rendimiento inferior.
	Secundaria	CSEC	El 40% tuvo un rendimiento inferior ⁹
Haití	Primaria	*	*
	Secundaria	*	*
Honduras	Primaria ¹⁰	TERCE 2013 (3º grado)	Matemáticas: El 55,7% tenía un nivel bajo. Español: el 45,7% tenía un nivel bajo.
	Secundaria	PISA x Desarrollo	N/A
Nicaragua	Primaria ¹¹	TERCE 2013 (3º grado)	Matemáticas: 68% de nivel bajo. Español: 56,2% de nivel bajo.
	Secundaria	*	*

7

⁸<https://education.gov.gy/>
o más (2013).

⁹ CSEC pasa con los grados 1 a 3.

¹⁰

¹¹



Santa Lucía	Primaria	CEE	45% por debajo de la media nacional (64,26) ¹²
	Secundaria	CSEC	El 33% aprobó al menos 5 exámenes ¹³
San Vicente y las Granadinas	Primaria	*	*
	Secundaria	CSEC 2020 ¹⁴	Matemáticas: El 47% tiene un rendimiento inferior. Inglés: El 14% tuvo un rendimiento inferior.

Fuente: Elaboración propia a partir del Departamento de Educación de Santa Lucía, 2018; Ministerio de Educación, Planificación de Recursos Humanos, Formación Profesional y Excelencia Nacional, 2020; Ministerio de Educación, Innovación, Relaciones de Género y Desarrollo Sostenible Unidad de Evaluación y Valoración Educativa., 2020; Ministerio de Educación, Innovación, Relaciones de Género y Desarrollo Sostenible, 2019; Ministerio de Educación, Reconciliación Nacional y Asuntos Eclesiásticos., 2020; Ministerio de Educación de Guyana, S/D; OREALC/ UNESCO Santiago, 2016.

¹²

¹³

¹⁴

DOCENCIA EN CONSTRUCCIÓN

Desafíos en el desarrollo profesional docente
en Centroamérica y el Caribe

www.summaedu.org | www.summaedu.org/kixlac

Todos los derechos reservados SUMMA © 2021