

N° 62
**Reclutamiento de
docentes:**
**Orientaciones para el
diseño de las políticas
en América Latina**

Julio 2012

Carol DeShano da Silva*

Carol DeShano da Silva, consultora internacional, preparó este informe en el marco de las actividades del cuarto ciclo del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo de la Profesión Docente, en febrero del 2010. Con su publicación, se espera aportar nuevos antecedentes, empíricos y conceptuales, al debate promovido por el Proyecto Estratégico Regional que la UNESCO OREALC lidera en asociación con el CEPPE de Chile y el Capítulo Centroamérica y República Dominicana del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo de la Profesión Docente del PREAL en su quinto ciclo de trabajo.

PREAL
Serie Documentos N° 62
**Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el
diseño de las políticas en América Latina**
Carol DeShano da Silva

© 2012. Programa de Promoción de la Reforma Educativa
en América Latina y el Caribe (PREAL)

Este documento puede ser descargado desde el sitio
de PREAL (www.preal.org/publicacion.asp), un proyecto
conjunto de CINDE y el Diálogo Interamericano:

CINDE
Santa Magdalena 75, piso 10, oficina 1002, Providencia
Santiago, Chile
Tel.: 56-2-3344302

INTER-AMERICAN DIALOGUE
1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510
Washington, D.C., 20036
Tel.: 202-822-9002

E-mail: infopreal@preal.org

ISSN 0718-6002

Primera edición: Julio 2012
Publicado en Chile

Diseño
Verónica Zurita

ÍNDICE

Introducción	5
La fuerza docente en América Latina	6
Problemas que afectan el reclutamiento de docentes en América Latina	9
1. Escasez generalizada	9
2. Remuneración docente	10
3. Condiciones de trabajo	12
4. Educación indígena y bilingüe	15
5. Escuelas rurales	17
6. Escuelas urbanas	18
7. Calidad de los docentes: maestros de ciencias y matemáticas	18
¿Cuáles son los motivos por los cuales las personas escogen o no la docencia?	20
1. Razones altruistas, intrínsecas y extrínsecas	20
2. Maestros rurales	22
3. Maestros urbanos	23
4. Maestros indígenas y bilingües	23
5. Maestros de ciencias y matemáticas	24
6. Género y docencia	24
Estrategias de reclutamiento de docentes en las naciones de alto ingreso	26
1. Incentivos financieros	26
2. Mejoramiento de las condiciones de trabajo	32
3. Vías alternativas de certificación docente	34
Consecuencias para el reclutamiento y la retención de docentes en América Latina	40
1. Aspectos a considerar al trasladar las investigaciones realizadas en naciones de alto ingreso al contexto latinoamericano	40
2. Recomendaciones para orientar las políticas y programas de reclutamiento de docentes en América Latina	41
Referencias	45

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a la UNESCO (2009), será necesario reclutar alrededor de 750.000 nuevos docentes en América Latina y el Caribe antes del año 2015 con el fin de mantener la fuerza docente actual y cubrir los nuevos cargos docentes necesarios para cumplir el objetivo de alcanzar la educación primaria universal (EPU). Actualmente, 11 países de la región están experimentando una brecha menor o moderada entre la oferta y la demanda de docentes para cubrir las necesidades de la EPU.

La región ha realizado enormes avances en sus esfuerzos por garantizar la educación primaria universal para sus estudiantes en los últimos años. En promedio, la matrícula en la educación primaria es alta: en 2005, las tasas de matrícula netas en 36 países de la región superaban el 90%, aumentando un 2% en promedio entre 1999 y 2005 (UNESCO, 2008). Una posible brecha de docentes amenaza con frenar o revertir este avance. Como mínimo, una brecha docente podría traducirse en mayores coeficientes alumno-docente.

Sin embargo, la necesidad de mejorar los sistemas de reclutamiento de docentes en América Latina no sólo se debe a una posible brecha de docentes en la educación primaria. A pesar de que las tasas de matrícula en la educación primaria han mejorado a nivel general, persisten las disparidades entre los niños indígenas y bilingües, los niños de las zonas rurales y aquellos que viven en condiciones de pobreza (UNESCO, 2008). Sería necesario reclutar un mayor número de docentes para mejorar el acceso a la educación de los estudiantes pertenecientes a estos grupos más marginalizados. Además, estos estudiantes se beneficiarían como resultado del reclutamiento de docentes que compartieran sus herencias étnicas, culturales y lingüísticas.

Aun más, debido al gran éxito obtenido en el mejoramiento del acceso a la educación primaria en muchas naciones latinoamericanas, cada vez son más los educadores y autoridades responsables de la formulación de las políticas que están preocupados por la calidad de la educación entregada en las escuelas primarias. Los resultados de las evaluaciones internacionales estandarizadas, tales como PISA, PIRLS y TIMMS, indican que el rendimiento promedio de los estudiantes de la región en matemáticas, ciencias y lectura es bajo. Dado que los docentes, a través de sus conocimientos, actitudes y prácticas, tienen una enorme influencia en la calidad de la educación, el reclutamiento de docentes de alta calidad es otra gran preocupación. Finalmente, cada vez son más los estudiantes que están egresando de la educación primaria e ingresando a la educación secundaria. En consecuencia, el reclutamiento de docentes es vital en la región no sólo a nivel de la educación primaria, sino también a nivel de la educación secundaria.

Por último, el desafío del reclutamiento de docentes en América Latina no radica simplemente en aumentar la oferta de docentes de manera generalizada. Por el contrario, los objetivos del reclutamiento apuntan a atraer a la docencia a candidatos de alta calidad, a personas que tengan la disposición y capacidad para enseñar en escuelas con necesidades críticas, tales como las escuelas rurales, y a personas con formación en áreas especializadas, tales como ciencias, matemáticas o educación bilingüe.

El propósito de este estudio es examinar la literatura referente al reclutamiento de docentes en los países de alto ingreso para ofrecer orientación con respecto a las posibles soluciones a los problemas que afectan el reclutamiento de docentes en América Latina. La revisión de las políticas y programas de reclutamiento en países de alto ingreso, tales como Australia, Canadá, Inglaterra y Estados Unidos, puede contribuir a la formulación de soluciones en América Latina, debido a que, de cierta forma, los mercados laborales docentes se asemejan entre sí. Una similitud obvia es la dificultad que enfrentan los sistemas escolares tanto de las naciones de alto ingreso como de América Latina para reclutar a docentes para las escuelas con bajos ingresos, las escuelas rurales y las escuelas ubicadas en zonas urbanas pobres, como también para los establecimientos escolares que educan a estudiantes pertenecientes a minorías bilingües o étnicas. Esta revisión se basa en la hipótesis de que las estrategias utilizadas para reclutar a los docentes para estos tipos de escuelas en las naciones de alto ingreso pueden ofrecer algunas lecciones útiles para los educadores y las autoridades responsables de la formulación de las políticas en América Latina.

El propósito de este estudio es examinar la literatura referente al reclutamiento de docentes en los países de alto ingreso para ofrecer orientación con respecto a las posibles soluciones a los problemas que afectan el reclutamiento de docentes en América Latina.

La literatura referente al reclutamiento de docentes en las naciones de alto ingreso es amplia y diversa. La literatura consultada para este estudio refleja esta diversidad e incluye artículos teóricos publicados en revistas académicas, informes de políticas, evaluaciones de programas, y revisiones y meta-análisis de literatura publicada con anterioridad. Se contemplaron diversas actividades para identificar este cúmulo de literatura. En primer lugar, se realizaron búsquedas en bases de datos académicas, incluyendo ERIC, *Education Abstracts* y *Academic Search Premier*, utilizando las palabras clave “docentes-reclutamiento”. En general, se descartaron los artículos publicados antes de 1999, pero se mantuvieron algunos en razón de su importancia para la literatura con respecto a este tema. Además, debido a que en esta revisión se da énfasis a las naciones de alto ingreso, también se descartaron los artículos sobre reclutamiento de docentes publicados en países no pertenecientes a la OCDE.

Posteriormente, se realizó una búsqueda similar en Google Académico utilizando el término “reclutamiento de docentes”. La literatura encontrada a través de esta búsqueda se seleccionó específicamente con el fin de abordar los problemas que afectan el reclutamiento de docentes en América Latina en la actualidad, según lo identificado por la autora. En consecuencia, para este estudio se seleccionaron informes y artículos que abordan materias como el reclutamiento de docentes para zonas rurales y zonas urbanas con altos índices de pobreza, maestros indígenas y maestros bilingües. La intención no es abarcar todo el cuerpo de literatura sobre reclutamiento de docentes, sino documentar los problemas específicos que afectan el reclutamiento de docentes en la región.

En la primera sección, se presenta una perspectiva general de la fuerza docente latinoamericana. En la segunda sección, se describen algunos problemas que afectan el reclutamiento de docentes en la región. En la tercera sección, se examinan las teorías académicas con respecto a las razones por las cuales las personas escogen o no escogen la docencia como profesión, y cómo difieren estas razones entre grupos de docentes para entornos específicos (como escuelas rurales y escuelas urbanas) o para grupos específicos (por ejemplo, maestros bilingües). En la cuarta sección, se describen las posibles políticas y soluciones programáticas para resolver los obstáculos al reclutamiento docente. Finalmente, el informe concluye extrapolando los conocimientos generados acerca del reclutamiento de docentes en los países de alto ingreso al contexto latinoamericano, y formulando recomendaciones para orientar las políticas en este ámbito.

I. LA FUERZA DOCENTE EN AMÉRICA LATINA

En 2006, el número de docentes contratados en la educación primaria en América Latina correspondía a 3 millones aproximadamente. Como se ilustra en la Tabla 1, el número de docentes contratados en la educación primaria aumentó entre 1999 y 2006 en toda la región y en la mayoría de las naciones para las cuales existían datos para ambos años. Unas pocas naciones, como Las Bahamas, Colombia, Cuba, Dominica, México y Santa Lucía, experimentaron un ligero descenso del número de docentes de la educación primaria durante dicho período. Sin embargo, en promedio, el número de docentes de la educación primaria en las naciones latinoamericanas se incrementó en 14.000 aproximadamente.

Las investigaciones internacionales que describen la demografía docente son consistentes en determinar que la mayor parte de los docentes son mujeres. Por ejemplo, en el año 2000, el 52% de los docentes de la educación primaria en los Estados Árabes, el 77% en América Latina y el Caribe y el 83% en América del Norte y Europa Occidental eran mujeres (UNESCO, 2000). Todos los países latinoamericanos que presentan información con respecto al género indican que la mayoría de los docentes de la educación primaria son mujeres, con cifras que varían entre el 64% y el 100%.

Otra característica notoria de la fuerza docente latinoamericana es el número de maestros indígenas y/o bilingües que están ejerciendo la profesión. La región tiene una gran cantidad de habitantes indígenas, con estimaciones que varían entre 22,7 millones (Hall y Patrinos, 2009) y 50 millones (López, 2009) y los ciudadanos indígenas constituyen la mayor parte de la población en Bolivia y Guatemala. Lamentablemente, existen pocos datos con respecto al número de docentes indígenas que ejercen la

profesión, pero sí existen datos que sugieren que la oferta es baja en comparación con el tamaño de la población indígena de la región. Por ejemplo, en Brasil, un censo reciente de escuelas y docentes concluyó que existen 2.550 escuelas indígenas y que, de los más de 10.000 docentes que trabajan en estas escuelas, aproximadamente un tercio se consideraban a sí mismos indígenas (INEP, 2008). En Guatemala, un estudio realizado en 2004 referente a la educación indígena indicó que existían 3.808 escuelas bilingües (es decir, escuelas con al menos un maestro bilingüe), que empleaban a 7.570 maestros, que impartían educación a 269.375 estudiantes (Rubio, 2004). De acuerdo a estos datos, el número de maestros bilingües en relación el número de estudiantes correspondía a 1:36 aproximadamente en Guatemala, lo que representa un alto coeficiente alumno-docente.

Así como los datos con respecto al número de maestros indígenas que ejercen la docencia en América Latina son escasos, los datos con respecto al número de maestros rurales de la región son incompletos. A nivel de los países, existe una amplia variación entre un país y otro en lo que respecta al número de maestros rurales. Por ejemplo, en 2005, el tamaño de la fuerza docente rural variaba entre 7.448 en Panamá y más de 300.000 en Brasil. Estas cifras sugieren que aproximadamente el 40% de los docentes de Panamá trabajaban en escuelas rurales, mientras que en Brasil sólo lo hacía una cantidad cercana al 20%. En todo caso, es posible afirmar con certeza que un número significativo de maestros de la región están ejerciendo la docencia en zonas rurales.

Finalmente, como se ilustra en la Tabla 1, una amplia proporción de los maestros de la educación primaria de la región no cuentan con la formación necesaria para cumplir sus obligaciones docentes en forma eficiente. Por ejemplo, en Guatemala y Perú, sólo el 64% de los docentes de la educación primaria tienen la capacitación adecuada para los cargos que desempeñan. A pesar de que la información disponible indica que la mayoría de los docentes poseen la formación adecuada para sus cargos, existe una considerable proporción de ellos —equivalente a un tercio en algunas naciones— que no la tienen.

Esta perspectiva demográfica de la fuerza docente de América Latina sugiere que, en general, el número de docentes de la educación primaria está aumentando. El docente típico de la educación primaria tiende a poseer las siguientes características: pertenece al género femenino, trabaja en una escuela urbana, no es indígena y posee una mínima capacitación. Como se describe brevemente en esta sección, la composición demográfica de la fuerza docente latinoamericana plantea algunos desafíos con respecto al acceso y a la calidad de la educación para todos los niños, destacando la necesidad de mejorar las políticas de reclutamiento de docentes. En las secciones siguientes, se exploran estos problemas en forma exhaustiva, centrándose en las características tanto de la fuerza docente como de las escuelas de la región.

Así como los datos con respecto al número de maestros indígenas que ejercen la docencia en América Latina son escasos, los datos con respecto al número de maestros rurales de la región son incompletos.

Tabla 1: Datos demográficos seleccionados de la fuerza docente de la educación primaria en América Latina

País	Fuerza docente de la educación primaria			Docentes calificados de la educación primaria	Docentes de género femenino (2006)	Maestros rurales	Maestros urbanos
	1999	2006	Diferencia	%	%	2005	2005
América Latina y el Caribe	2.685.809	2.910.498	224.689	...	78		
Anguilla	71	89	18	54	93		
Antigua y Barbuda	...	...	...	67	...		
Argentina	221.495	286.781	65.286	...	88		
Aruba	473	572	99	100	82		
Bahamas	2.406	2.335	-71	85	81		
Barbados	1.395	1.483	88	70	78		
Belize	1.880	2.245	365	45	71		
Bermuda	...	567	...	...	89		
Bolivia	58.441	...	...	...	...
Brasil	807.053	...	...	...	...	301.059	1.333.503
Islas Vírgenes Británicas	153	194	41	72	88		
Islas Caimán	209	286	77	96	88		
Chile	56.424	65.852	9.428	...	78		
Colombia	214.911	187.920	-26.991	100	76	67.023	121.192
Costa Rica	20.232	27.733	7.501	89	80		
Cuba	91.220	89.181	-2.039	100	77	31.480	59.556
Dominica	608	517	-91	61	84		
República Dominicana	...	54.838	...	88	76		
Ecuador	70.618	89.115	18.497	72	70		55.364
El Salvador	...	25.813	...	93	70		
Granada	...	...	...	69	...		
Guatemala	47.816	77.701	29.885	...	64		
Guyana	4.022	...	...	57	...		
Haití	...	...	...	...	...
Honduras	...	46.308	...	...	...
Jamaica	...	...	...	...	...
México	539.853	521.183	-18.670	...	67		
Montserrat	19	30	11	77	100		
Antillas Holandesas	1.297	...	...	...	...
Nicaragua	24.144	29.039	4.895	72	74		
Panamá	15.069	17.831	2.762	91	76	7.448	7.919
Paraguay	...	...	...	...	...
Perú	...	184.005	...	...	64		
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	62	...		
Santa Lucía	1.177	1.022	-155	82	86		
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	78	...		
Surinam	...	4.136	...	...	91		
Trinidad y Tobago	8.074	...	...	89	...		
Islas Turcos y Caicos	103	...	...	...	...
Uruguay	17.929	18.600	671	...	...
Venezuela	...	...	...	...	...

Fuentes: Instituto de Estadísticas de la UNESCO, 2010; Centro de Políticas y Datos Educativos, 2010; Instituto Nacional de Estadísticas e Pesquisas, 2010.

II. PROBLEMAS QUE AFECTAN EL RECLUTAMIENTO DE DOCENTES EN AMÉRICA LATINA

1. Escasez generalizada

Como región, América Latina ha realizado grandes avances en sus esfuerzos por garantizar el acceso universal a la educación primaria durante los últimos 20 años. A medida que aumenta el número de estudiantes que se matriculan en la educación primaria y transitan a la educación secundaria, la necesidad de reclutar un mayor número de docentes para instruir a estos estudiantes también aumenta. Además, cambios sociales, tales como las nuevas demandas del mercado laboral globalizado y el aumento de la cantidad de niños pertenecientes a minorías étnicas, raciales y lingüísticas que participan y permanecen en el sistema escolar formal, han incrementado la necesidad de contar con una fuerza laboral docente altamente calificada y especializada.

La fuerza laboral docente latinoamericana no es adecuada para cumplir estas crecientes demandas. Muchos docentes, particularmente aquellos que trabajan en escuelas públicas, provienen de entornos de pobreza y poseen bajos niveles de educación (Valliant y Rossel, 2006). La docencia es generalmente considerada una carrera de bajo prestigio (Valliant, 2004) y las instituciones de formación docente entregan una preparación insuficiente para los desafíos enfrentados cotidianamente por los docentes en el aula.

A pesar del aumento generalizado del número total de docentes de la educación primaria entre 1999 y 2006 mostrado en la sección anterior, se proyecta una pequeña brecha en el número de docentes requerido para alcanzar la matrícula universal en la educación primaria en la región en 2015. Esta brecha podría deberse no sólo al aumento de la matrícula, sino a la deserción docente, por efecto ya sea del aumento de la edad promedio de las poblaciones de docentes o del abandono de la profesión. Comparativamente, América Latina tiene una proyección mucho menor en lo que respecta a la brecha docente que otras regiones del mundo, particularmente el África Sub-Sahariana (ver Figura 1). Sin embargo, según la UNESCO, al menos 11 países de la región tienen brechas docentes moderadas o menores (UNESCO, 2009). Además, las estimaciones de la UNESCO se basan en el supuesto de que otros indicadores, como el número de niños que ingresan al sistema escolar, se mantendrían estáticos. Estas estimaciones también se centran exclusivamente en la matrícula universal en la educación primaria, en circunstancias de que muchos países latinoamericanos están experimentando un aumento del número de estudiantes que ingresan a la educación secundaria. En consecuencia, es probable que el reclutamiento de nuevos docentes para las escuelas latinoamericanas represente un desafío permanente.

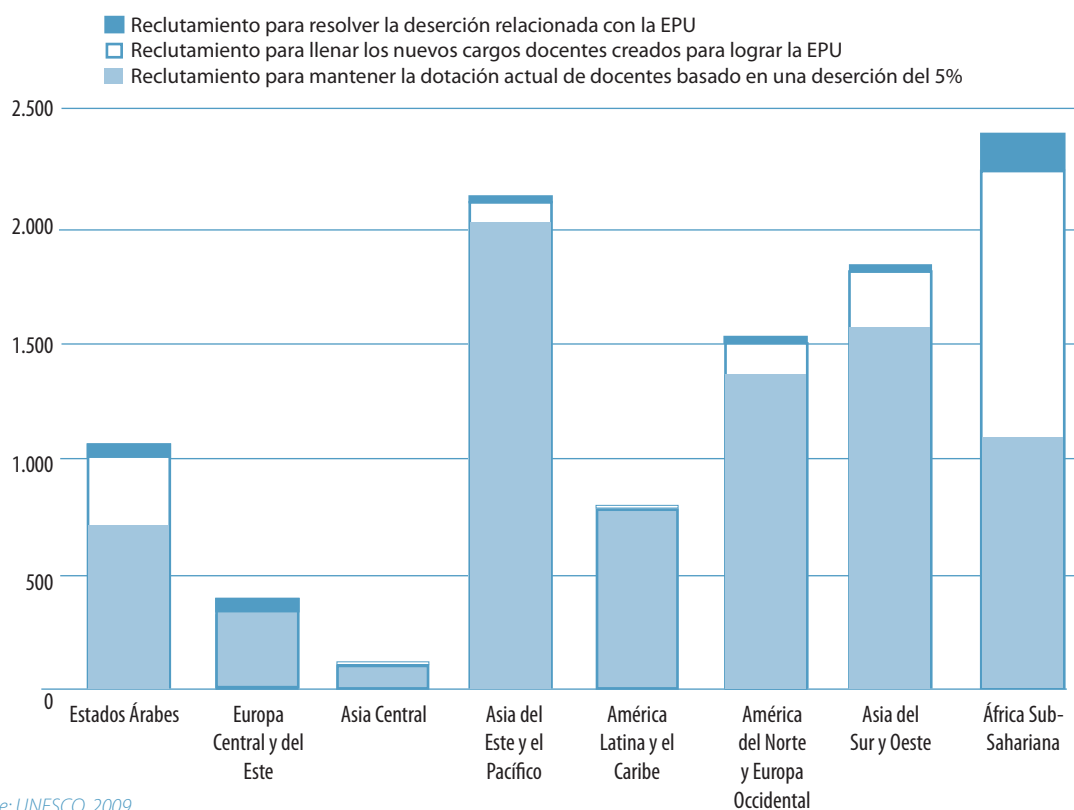
Sin embargo, no basta con focalizar el análisis del reclutamiento de docentes en la región exclusivamente en la resolución del problema de escasez de docentes. Para resolver los problemas planteados por la expansión del acceso, la reducción de las disparidades educacionales entre las poblaciones de estudiantes tradicionalmente marginalizados y el mejoramiento de la calidad de la educación, será preciso reclutar un mayor número de docentes con perfiles personales y académicos específicos desde regiones geográficas específicas y que cuenten con una formación y con competencias específicas.

En esta sección se describe uno de los principales problemas que afectan el reclutamiento de docentes en América Latina en la actualidad, con énfasis en las remuneraciones y las condiciones de trabajo de los docentes. Además, se consideran las cualidades y características del trabajo en las escuelas con necesidades particulares (por ejemplo, las escuelas rurales o urbanas y las escuelas indígenas) y se analiza de qué manera podrían disuadir a los aspirantes a maestros.

Para resolver los problemas planteados por la expansión del acceso, la reducción de las disparidades educacionales entre las poblaciones de estudiantes tradicionalmente marginalizados y el mejoramiento de la calidad de la educación, será preciso reclutar un mayor número de docentes con perfiles personales y académicos específicos desde regiones geográficas específicas y que cuenten con una formación y con competencias específicas.

Figura 1: Brechas de docentes proyectadas por región geopolítica

Número total de docentes de la educación primaria que se requiere reclutar para la educación primaria universal (EPU) y deserción entre 2007 y 2015, por región



Fuente: UNESCO, 2009.

2. Remuneración docente

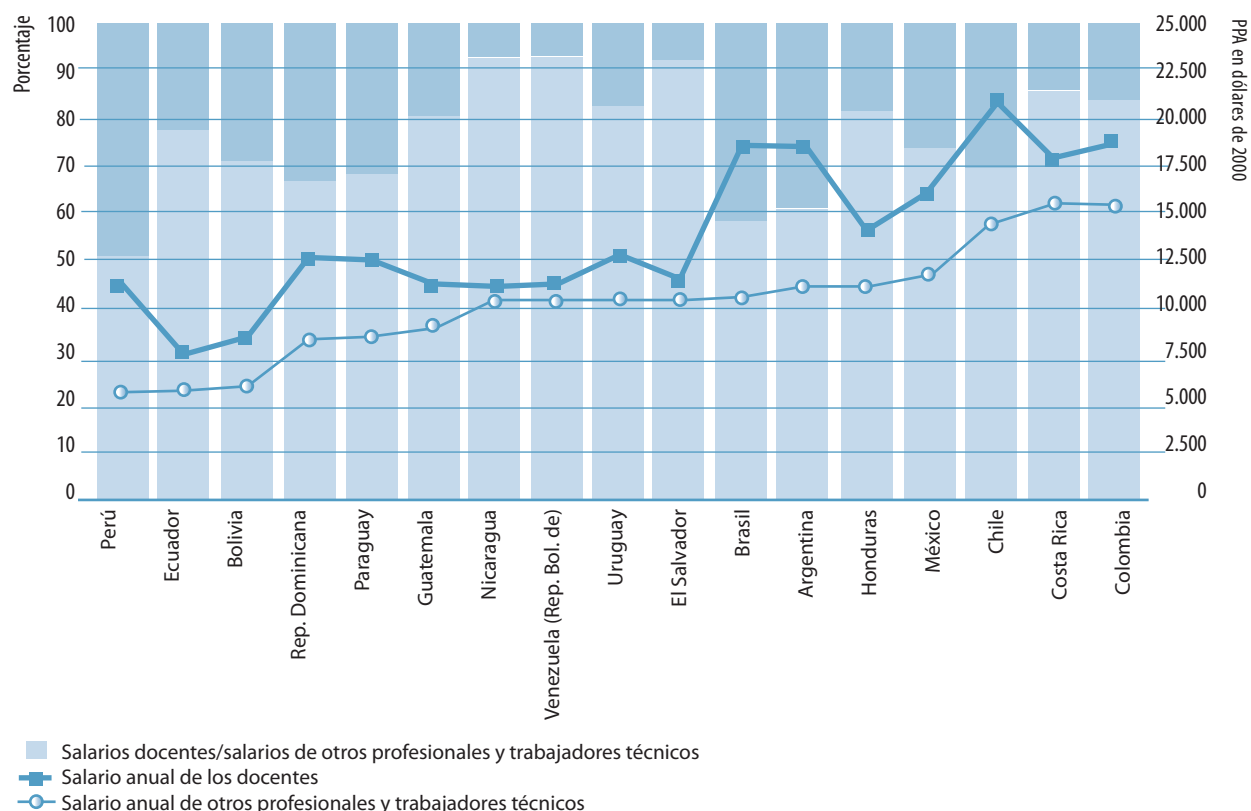
Las investigaciones internacionales con respecto a la remuneración docente sugieren que ésta podría influir en la decisión de una persona en cuanto a ingresar o no a la profesión docente (CITE), en su elección del lugar de trabajo (Murnane *et al.*, 1991) y en la calidad de la docencia (Hanushek y Rivkin, 2007). La percepción popular en América Latina es que los sueldos de los docentes son bajos y esto disuade a las personas de ingresar a la profesión docente (Castro e Ioschpe, 2008). Algunos investigadores sugieren que el incremento de los sueldos en América Latina podría atraer a candidatos de mejor calidad a la profesión docente junto con reducir la necesidad que enfrentan los docentes de trabajar en doble jornada o en varios empleos a la vez (Bennell, 2004; Villegas-Reimers, 1998).

Por su parte, un estudio reciente acerca de las remuneraciones de los docentes en América Latina concluye que el sueldo por hora de la mayoría de los docentes de la región es equivalente o superior al de los profesionales no docentes (Castro e Ioschpe, 2008). El estudio examina la remuneración docente en 17 naciones latinoamericanas. Los autores llegan a esta conclusión después de comparar factores tales como las horas totales trabajadas, los días de vacaciones y los beneficios tales como la estabilidad en el cargo. Además, afirman que tanto los profesionales docentes como los no docentes regularmente dedican tiempo fuera de su horario de trabajo oficial a actividades no remuneradas relacionadas con el trabajo. En consecuencia, existen razones para pensar que la percepción de que los sueldos de los docentes son bajos en la región podría ser inexacta, a pesar de que otras investigaciones sobre la remuneración docente en América Latina siguen indicando que los sueldos y la paridad del poder adquisitivo de los docentes son inferiores al promedio de los de otros profesionales (ver Figura 2).

Figura 2: Sueldos docentes en América Latina

América Latina (17 países): coeficiente promedio anual entre el ingreso y los salarios de los docentes y aquellos de otros profesionales asalariados y trabajadores técnicos, alrededor de 2005.

(Paridad del poder adquisitivo en dólares norteamericanos y porcentajes de 2000)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), basado en "La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos", de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)/Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC)/Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIEP), Buenos Aires, 2007.

Fuente: Panorama Social de América Latina 2007, pág. 44

Al mismo tiempo, los autores develan dos tendencias de las remuneraciones docentes en América Latina que tienen la potencialidad de influir en la decisión de las personas de ingresar y permanecer en la profesión docente. En primer lugar, descubren que los maestros principiantes ganan más, en promedio, que los profesionales no docentes al inicio de sus carreras (Castro e Ioschpe, 2008). En consecuencia, una hipótesis es que estos sueldos podrían contribuir a atraer nuevos candidatos a la profesión. Sin embargo, a través del tiempo, los docentes reciben menores aumentos salariales que los profesionales no docentes. También reciben menos remuneración a través del tiempo en función de sus niveles de educación que los no docentes: "Mientras que la remuneración docente aumenta un 5% por cada año adicional de estudios, los sueldos de los no docentes aumentan entre un 8 y un 14%, dependiendo del grupo de comparación" (pp. 9-10). Estos dos hallazgos apoyan la hipótesis que plantea que existen pocos incentivos financieros para que los docentes permanezcan en la profesión, un hecho que contribuiría a la deserción.

Leithwood (2006) identifica tres categorías de condiciones de trabajo que tienden a influir en el pensamiento y los sentimientos de los docentes, los que a su vez influyen en sus acciones en el aula. Estas tres categorías son: las condiciones de trabajo existentes en las escuelas; las condiciones de trabajo en el aula; y las políticas gubernamentales y las tendencias sociales externas.

3. Condiciones de trabajo

Además de la percepción de que los docentes perciben bajos sueldos, las condiciones de trabajo en muchas escuelas públicas latinoamericanas son difíciles. En su informe con respecto a la importancia de las condiciones de trabajo en las escuelas canadienses, *Teacher Working Conditions that Matter: Evidence for Change*, Leithwood (2006) identifica tres categorías de condiciones de trabajo que tienden a influir en el pensamiento y los sentimientos de los docentes, los que a su vez influyen en sus acciones en el aula. Estas tres categorías son: a) las condiciones de trabajo existentes en las escuelas; b) las condiciones de trabajo en el aula; y c) las políticas gubernamentales y las tendencias sociales externas. Las condiciones de trabajo en el aula cubren aspectos que van desde el coeficiente alumno-docente y la disciplina hasta los recursos disponibles para la enseñanza. Las condiciones de trabajo existentes en las escuelas incluyen cualidades tales como el liderazgo que ejercen los directores o la autonomía. Factores externos, tales como las evaluaciones estandarizadas o las políticas de responsabilidad por los resultados, también podrían influir en las condiciones de trabajo de los docentes (Leithwood, 2008).

En una revisión de la literatura acerca de la demanda y la oferta de docentes realizada por la OCDE, se incluyeron las principales condiciones de trabajo que podrían influir en la satisfacción de los docentes, tales como: a) el número de alumnos por curso, el número de asignaturas impartidas por el docente, la carga académica del docente; b) el porcentaje de las horas de clases empleado fuera del área de certificación del docente; c) la flexibilidad para tomar permisos de trabajo; d) la composición del alumnado y la composición del cuerpo docente; e) el porcentaje de tiempo empleado en actividades fuera del aula; f) la seguridad; g) la calidad de las instalaciones; h) la calidad del material pedagógico; i) las oportunidades de participación en actividades de desarrollo profesional; y j) las oportunidades de colaboración y participación en la toma de decisiones. Lamentablemente, muchas de estas características, tales como la influencia de los materiales en la satisfacción de los docentes, no han sido investigadas por la literatura empírica (OCDE, 2002). A continuación, se presenta una descripción de algunas de estas condiciones de trabajo en las escuelas latinoamericanas y su potencialidad de influir en el reclutamiento de los docentes.

Número de alumnos por curso

En América Latina, las condiciones de trabajo en el aula varían ampliamente de un país a otro. A pesar de que las investigaciones con respecto a la influencia del número de alumnos por curso en el rendimiento académico de los estudiantes latinoamericanos no son concluyentes (Vegas y Petrow, 2008), alguna literatura internacional incipiente relativa a la influencia del número de alumnos por curso en los docentes sugiere que existe una relación que podría afectar negativamente el reclutamiento o la retención de los docentes (Bohnstedt y Stecher, 2002; Pas, Stinebricker, 1999). En su estudio longitudinal sobre los docentes de las escuelas públicas de Texas, Kirby, Berends y Naftel (1999) concluyeron que los cursos muy numerosos estaban relacionados con una mayor deserción docente. Asimismo, Mont y Rees (1996) descubrieron que el número de alumnos por curso estaba relacionado con la rotación docente.

En América Latina, los docentes de la educación primaria en general no enfrentan cursos especialmente numerosos; de hecho, el coeficiente alumno-docente en 2007 fue de 24:1 aproximadamente (UNESCO, 2010). Sin embargo, en algunos países los docentes enfrentan cursos más numerosos. En Colombia, El Salvador, Guatemala y Nicaragua los coeficientes alumno-docente llegan a 30:1 o más (ver Tabla 2). Además, el número de alumnos por curso no es estático en todos los tipos de escuelas y regiones geográficas; es probable que las escuelas urbanas tengan cursos más numerosos que las escuelas rurales. En estos países y entornos, el número de alumnos por curso podría ser considerado como una condición laboral negativa que podría disuadir a los aspirantes a docentes de ingresar a la profesión.

Tabla 2: Coeficientes alumno-docente en América Latina

País	Coeficiente alumno-docente en la educación primaria
América Latina y el Caribe	23,87
Anguilla	16,06
Antigua y Barbuda	21,50
Argentina	'''
Aruba	17,42
Bahamas	13,83
Barbados	14,54
Belize	22,88
Bermuda	'''
Bolivia	24,22
Brasil	23,86
Islas Vírgenes Británicas	14,16
Islas Caimán	11,06
Chile	25,11
Colombia	29,52
Costa Rica	19,49
Cuba	9,65
Dominica	17,32
República Dominicana	23,88
Ecuador	22,57
El Salvador	39,67
Granada	15,77
Guatemala	30,45
Guyana	26,18
Haití	'''
Honduras	'''
Jamaica	'''
México	27,99
Montserrat	16,03
Antillas Holandesas	'''
Nicaragua	30,56
Panamá	24,54
Paraguay	'''
Perú	22,22
Saint Kitts y Nevis	16,59
Santa Lucía	22,73
San Vicente y las Granadinas	17,07
Surinam	13,23
Trinidad y Tobago	15,94
Islas Turcos y Caicos	'''
Uruguay	15,51
Venezuela	...

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, Centro de Datos, 2010

Autonomía

Las investigaciones sugieren que los docentes están más satisfechos cuando se les da autonomía para desempeñar su trabajo (Guarino *et al.*, 2004). La percepción de autonomía es uno de los factores que tienen la potencialidad de influir en el reclutamiento y la retención de los docentes. En 2001, Ingersoll descubrió que las escuelas cuyos docentes informaban que tenían mayores niveles de autonomía tenían menores niveles de deserción docente. En su estudio con respecto a los docentes de primer año, Weiss (1999) también descubrió que la percepción de autonomía por parte de los docentes era uno de los principales factores que permitían predecir si estos pensaban que valía la pena dar lo mejor de sí. Asimismo, Ingersoll y Alsalam (1997) descubrieron que existía una relación entre la autonomía de los docentes y el hecho de que estos informaran estar comprometidos con la profesión. En las escuelas con mayor autonomía, los directores informaron menores niveles de rotación docente (Seyfarth y Bost, 1986). Finalmente, Shen (1997) descubrió que los docentes que permanecían en la misma escuela durante dos años lectivos también exhibían una mayor probabilidad de percibir que tenían influencia en la escuela.

De acuerdo a algunos criterios, muchos docentes latinoamericanos probablemente poseen un alto grado de autonomía. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) realiza una encuesta a los directores que examina una multiplicidad de indicadores de la autonomía de las escuelas y los docentes. Por ejemplo, al consultárseles si los directores o los maestros tenían un alto grado de responsabilidad por la selección del contenido de las asignaturas, más de la mitad de los encuestados de Colombia, Chile, Brasil y Argentina respondieron afirmativamente (ver la Tabla 3). En Brasil y Argentina, el porcentaje de encuestados que respondieron de manera afirmativa fue superior al promedio de la OCDE. En contraste, sólo un pequeño porcentaje de los encuestados de Uruguay y México respondieron que los directores o los docentes poseían este tipo de autonomía. En consecuencia, la autonomía docente es un factor que podría influir en las percepciones con respecto a las condiciones de trabajo existentes en algunas naciones latinoamericanas, afectando así el reclutamiento de los docentes.

Tabla 3: Autonomía de los directores y los docentes en América Latina

País	Autonomía (%)
Promedio de la OCDE	65,93
Uruguay	11,9
México	13,7
Colombia	54,31
Chile	59,47
Brasil	74,33
Argentina	76,36

Fuente: OCDE, Base de datos de PISA 2006, 2010.

Evaluaciones estandarizadas

En un esfuerzo por mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes, son cada vez más los gobiernos de América Latina que están aplicando políticas de responsabilidad por los resultados. La responsabilidad por los resultados en educación es “el proceso o procesos por medio de los cuales los distritos y estados escolares intentan garantizar que las escuelas y los sistemas escolares cumplan sus objetivos” (Rothman, 1995, pág. 189). Una de las principales estrategias para promover la responsabilidad por los resultados ha sido implementar o participar en evaluaciones estandarizadas del rendimiento académico de los estudiantes. Durante los últimos 20 años, la mayoría de los sistemas educacionales latinoamericanos han establecido sistemas de evaluación del rendimiento escolar a nivel nacional y/o a

nivel de los estados con el fin de medir el desempeño del sistema y monitorear las variaciones a través del tiempo (Ferrer, 2006; Vegas y Petrow, 2007). También son cada vez más los países latinoamericanos que están participando en evaluaciones regionales e internacionales tales como SIMCE, PISA, PIRLS y TIMSS (Ravela *et al.*, 2008).

Si bien son numerosos los beneficios derivados del aumento del énfasis en la responsabilidad por los resultados y las evaluaciones estandarizadas en los sistemas educacionales latinoamericanos, un posible resultado negativo de estas iniciativas es que vuelven menos atractiva la profesión docente. Los aspirantes a maestros valoran la enseñanza en parte debido a razones intrínsecas, tales como el deseo de ser creativos o de explorar una disciplina en profundidad a través de la docencia. Se podría sostener que un aumento del énfasis en las evaluaciones estandarizadas limita las oportunidades de creatividad en el contenido y las prácticas pedagógicas.

En su estudio mediante métodos mixtos de 293 estudiantes de pedagogía y entrevistas detalladas a 20 docentes, Ng descubrió que los candidatos a la docencia se mostraban preocupados por el impacto de las evaluaciones estandarizadas en su trabajo. Además, esta preocupación influía en sus percepciones con respecto al lugar en el cual les gustaría ejercer la docencia, expresando su preferencia por trabajar en escuelas donde pudieran emplear un mínimo tiempo de las clases en la preparación de las pruebas y donde los estudiantes ya tuvieran un alto nivel de habilidades (2006). Por lo tanto, el énfasis dado a las evaluaciones estandarizadas en los sistemas educacionales latinoamericanos podría afectar negativamente la perspectiva de los aspirantes a maestros con respecto a las condiciones de trabajo en las escuelas y finalmente disuadirlos de ingresar a la profesión.

Disciplina de los estudiantes

Al parecer, los problemas de disciplina de los estudiantes también influyen en la retención de los docentes. En un estudio de 82 docentes que se habían retirado de un mismo distrito escolar en Estados Unidos, Berry, Noblitt y Hare descubrieron que entre las principales explicaciones estaban los problemas disciplinarios en el aula. Estos problemas también fueron mencionados como un factor principal de la insatisfacción de los docentes en un estudio de Hounshell y Griffin que incluyó a 37 docentes de Carolina del Norte (1989). Además, cuando los docentes sentían que tenían mayor control sobre las políticas disciplinarias aplicadas en sus escuelas, se mostraban más proclives a informar que tenían la intención de seguir ejerciendo la docencia (Weiss, 1999).

Las condiciones de trabajo en las escuelas latinoamericanas no están limitadas a los aspectos relacionados con el número de alumnos por curso, la autonomía, las políticas sobre evaluaciones estandarizadas o la disciplina de los estudiantes. La región exhibe una gran diversidad étnica, racial, lingüística y socioeconómica entre sus escuelas y poblaciones de estudiantes. Esta diversidad también contribuye a la existencia de ambientes laborales radicalmente diferentes y es probable que influya en las decisiones de las personas con respecto al ingreso a la carrera docente y al posible lugar de trabajo.

4. Educación indígena y bilingüe

Las personas indígenas representan una alta proporción de la población de América Latina (ver Tabla 4). Por lo tanto, los estudiantes indígenas, muchos de los cuales hablan una lengua indígena, también representan una alta proporción de los niños en edad escolar en muchos países latinoamericanos. En conjunto, se hablan aproximadamente 550 lenguas diferentes en los 21 países de la región, por lo cual la educación bilingüe y bicultural, y el reclutamiento de docentes bilingües, constituyen aspectos urgentes.

El problema del reclutamiento de docentes bilingües o indígenas en América Latina es en muchos aspectos similar al problema del reclutamiento de docentes con orígenes étnicos o lingüísticos diversos

En conjunto, se hablan aproximadamente 550 lenguas diferentes en los 21 países de la región, por lo cual la educación bilingüe y bicultural, y el reclutamiento de docentes bilingües, constituyen aspectos urgentes.

en las naciones de alto ingreso con crecientes poblaciones minoritarias y de inmigrantes, como Estados Unidos. Las investigaciones realizadas en Estados Unidos recalcan la importancia del reclutamiento de una población docente diversa de modo que los docentes puedan “comunicarse con los estudiantes en el contexto de sus culturas y/o lenguas maternas” y “aportar imágenes positivas y perspectivas diversas a sus estudiantes” (Talbert-Johnson, 2001; SREB, 2003 citado en Branch y Kritsonis, 2006, pág. 2)

Los indicadores educacionales muestran que los escolares indígenas exhiben menores tasas de matrícula, mayores tasas de deserción y menores tasas de egreso y rendimiento académico que sus contrapartes no indígenas (ver Tabla 5). Por ejemplo, en Bolivia las personas indígenas exhiben un promedio de 5,9 años de escolaridad, mientras que el promedio para las personas no indígenas es de 9,6 años (López, 2009). En general, las poblaciones indígenas exhiben mayores tasas de analfabetismo y menores tasas de matrícula y egreso.

Si bien existen numerosos factores que explican estos datos, se considera que la falta de maestros bilingües/biculturales es un serio obstáculo para la educación de los niños indígenas. Un informe reciente de las Naciones Unidas con respecto al estado de las poblaciones indígenas en el mundo señala: “La única manera de entregar una educación adecuada a los niños indígenas en un entorno bilingüe es preparar tanto a los maestros indígenas como no indígenas para el desafío de trabajar en un entorno escolar indígena bilingüe” (2009, pág. 144).

Tabla 4: Pueblos, población y lenguas indígenas en América Latina

País y fecha del último censo nacional	Total población nacional	Pueblos indígenas	Población indígena		Lenguas indígenas	Situación política de las lenguas indígenas
			#	%		
Argentina (2001)	36.260.160	30	600.329	1,6	15	Lenguas de instrucción
Belice (2000)	232.111	4	38.562	16,6	4	-----
Bolivia (2001)	8.090.732	36	5.358.107	66,2	33	Co-oficial con el español
Brasil (2000)	169.872.856	241	734.127	0,4	186	Lenguas de instrucción
Chile (2002)	15.116.435	9	692.192	4,6	6	Lenguas de instrucción
Colombia (2005)	41.468.384	83	1.392.623	3,3	65	Co-oficial con el español
Costa Rica (2000)	3.810.179	8	65.548	1,7	7	-----
Ecuador (2001)	12.156.608	12	830.418	6,8	12	De uso regional oficial
El Salvador (2007)	5.744.113	3	13.310	0,2	1	-----
Guyana Francesa (1999)	201.996	6	3.900	1,9	6	Lenguas de instrucción
Guatemala (2002)	11.237.196	24	4.487.026	39,9	24	Lenguas nacionales
Guyana (2001)	751.223	9	68.819	9,1	9	Lenguas de instrucción
Honduras (2001)	6.076.885	7	440.313	7,2	6	Lenguas de instrucción
México (2000)	100.638.078	67	9.504.184	9,4	64	Co-oficial con el español
Nicaragua (2005)	5.142.098	9	292.244	5,7	6	De uso regional oficial
Panamá (2000)	2.839.177	8	285.231	10,0	8	Lenguas de instrucción
Paraguay (2002)	5.163.198	20	108.308	2,0	20	Guaraní como co-oficial
Perú (2008)	28.220.764	43	3.919.314	13,9	43	De uso regional oficial
Surinam (2006)	436.935	5	6.601	1,5	5	-----
Uruguay (2004)	3.241.003	0	115.118	3,5	0	-----
Venezuela (2001)	23.054.210	37	534.816	2,3	37	Co-oficial con el español
América Latina	479.754.341	661	29.491.090	6,1	557	

Fuentes: Adaptado de las Tablas 3 y 6 de López (en prensa), a partir de datos de censos nacionales oficiales. Los datos demográficos para Bolivia, Brasil, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Panamá fueron tomados de CEPAL en *Del Populo y Oyarce, 2005* y los datos para los demás países fueron tomados del *Atlas en DVD (Sichra, 2009)*. Los datos para Paraguay provienen de Melià (en prensa); los datos lingüísticos para Bolivia fueron tomados de López, 2005 y los datos para Guatemala de ALMG (Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala).

Nota: Otras fuentes basadas en estimaciones y datos no oficiales hablarían más bien de 40 o incluso 50 millones de habitantes indígenas en América Latina. Ver, por ejemplo, Hall y Patrinos, 2004 y otros citados en López (en prensa).

Tabla 5: Indicadores educacionales entre los pueblos indígenas y no indígenas

País y fecha del censo	Tasa de analfabetismo %	Años de escolaridad promedio 15 años +	Niños que no asisten a la escuela Edades 6 - 11	Asistencia Edades 6 - 11 %	Asistencia Edades 12 - 17 %	Tasa de egreso de la educación primaria Edades 15 - 19 %	Tasa de egreso de la educación secundaria Edades 20 - 24 %	Disponibilidad de incentivos para mejorar la educación primaria
Bolivia 2001	18.8 PPI n.a. PPM 13.3 PN	5.9 PPI 9.6 PPM	n.a. PPI n.a. PPM 05.2 PN	92.8 PPI 93.2 PPM	79.0 PPI 82.9 PPM	85.4 PPI 92.2 PPM 88.7 PN	46.3 PPI 58.0 PPM 58.3 PN	Educación preescolar y 6 primeros años de la educación primaria solamente.
Ecuador 2001	28.2 PPI 10.5 PAE 04.7 PPM 09.0 PN	6.9 PPI 9.6 PPM 7.1 PN	12.6 PRR 07.2 PN 03.8 PRU	86.3 PPI 90.8 PPM	51.7 PPI 69.1 PPM	87.8 PPI 93.4 PPM 92.8 PN	26.6 PPI 50.7 PPM n.a. PN	Educación preescolar y 6 años de la educación primaria. ¿Secundaria?
Guatemala 2002	47.7 PPI 18.8 PPM 23.9 PN	3.5 PPI 6.3 PPM 7.0 PN	08.2 20.7 10.5 PPM	81.0 PPI 89.1 PPM	62.3 PPI 73.3 PPM	41.6 PPI 69.3 PPM 58.3 PN	10.3 PPI 33.6 PPM n.a. PN	Educación preescolar y 3 primeros grados de la educación primaria.
México 2000	24.6 PPI 06.4 PPM 09.2 PN	4.6 PPI 7.9 PPM	n.a. PPI n.a. PPM 7.3 PN	89.1 PPI 96.2 PPM	59.0 PPI 72.1 PPM	90.2 PRR 96.2 PRU 93.9 PN	24.8 PRR n.a. PRU 38.6 PN	Educación preescolar y 6 años de la educación primaria. ¿Secundaria?
Perú 2007	19.7 PPI n.a. PPM 07.1 PN	6.6 PPI 9.9 PPM 8.9 PN	n.a. PPI n.a. PPM 0.1 PN	n.a. PPI n.a. PPM	90.7 PPI 94.8 PPM	83.1 PRR 96.0 PRU 91.6 PN	57.9 PRR 61.6 PRU 75.4 PN	Educación preescolar y 6 años de la educación primaria. ¿Secundaria?
Paraguay 2002	38.9 PPI 05.4 PPM n.a. PN	3.0 PPI 8.0 PPM	21.0 PPI n.a. PPM 8.3 PN	61.6 PPI 92.8 PPM 83.0 PN	42.9 PPI 78.6 PPM	21.4 PPI 95.9 PPM 89.5 PN	26.4 PPI 58.3 PPM 48.4 PN	3 primeros grados solamente

Nota. PPI significa promedio para los pueblos indígenas; PPM significa promedio para la población mestiza o no indígena; PN significa promedio nacional; PRR significa promedio regional rural; PRU significa promedio regional urbano; y PAE significa población afro-ecuatoriana.

Fuentes: Los datos para las dos primeras columnas fueron tomados de Hall y Patrinos, 2004, excepto las tasas de analfabetismo para Bolivia, que fueron tomadas del Censo Nacional de Población 2001. Las tasas de analfabetismo para Perú fueron tomadas del Censo Nacional de Población 2007. Las tasas de asistencia fueron tomadas de Del Popolo y Oyarce, 2005 basado en CEPAL. Las tasas de egreso de la educación primaria y secundaria fueron tomadas de UNESCO&SEP, 2007. A menos que se indique lo contrario, los datos con respecto a la cobertura para las edades 6-19, las tasas de egreso de la educación primaria y la disponibilidad y cobertura de incentivos para mejorar la educación primaria provienen de sitios web de estadísticas nacionales y ministerios de educación.

Fuente: López, 2009.

5. Escuelas rurales

El reclutamiento de docentes para enseñar en escuelas rurales, especialmente docentes de alta calidad, constituye un enorme desafío en América Latina. A pesar de que se desconoce el número exacto de maestros y escuelas rurales en la región, algunos países —incluso aquellos que se están volviendo cada vez más urbanos— siguen teniendo una significativa cantidad de escuelas rurales. Por ejemplo,

aproximadamente la mitad de las escuelas públicas de Brasil son rurales y el 59% de ellas corresponden a aulas multigrado, donde se enseña conjuntamente a estudiantes de diversas edades y con diferentes niveles de habilidades en la misma clase (INEP, 2007).

La docencia en zonas rurales presenta desafíos y condiciones de trabajo singulares para los docentes. En primer lugar, los estudiantes que residen en estas zonas tienden a provenir de hogares con niveles socioeconómicos más bajos que aquellos que residen en las zonas urbanas. En Perú, un país en el cual alrededor del 90% de la población reside en pueblos con menos de 500 habitantes, el 78% de la población rural es considerada pobre y el 51% de ella es considerada extremadamente pobre. En las zonas urbanas, el porcentaje de personas que viven en condiciones de pobreza es mucho menor; aproximadamente el 40% vive en condiciones de pobreza y el 10% en condiciones de extrema pobreza (FAO, 2004). Por lo tanto, el hecho de residir y desempeñarse como docente en zonas rurales probablemente implica trabajar en escuelas de escasos recursos (Little, 2006).

Las condiciones de trabajo en las escuelas multigrado también son difíciles. Los maestros deben planificar las clases y enseñar a estudiantes de diversas edades y niveles de conocimientos, lo que incrementa su carga de trabajo. La diferenciación de la instrucción que se imparte a estudiantes con diferentes niveles de conocimientos requiere prácticas pedagógicas creativas y sofisticadas. Además, los estudiantes de las escuelas rurales tienden a exhibir un menor rendimiento académico que sus contrapartes de las escuelas urbanas (FAO, 2004), lo que significa que los docentes deben estar preparados para enseñar a estudiantes con niveles de conocimientos diferentes y generalmente bajos. Por estas razones, es común que los docentes que trabajan en zonas rurales se trasladen a escuelas urbanas tan pronto como les sea posible (Montero *et al.*, 2000).

6. Escuelas urbanas

América Latina se ha vuelto cada vez más urbana. Más del 75% de la población de la región reside en zonas urbanas y la región cuenta con cuatro de las ciudades más grandes del mundo (Ciudad de México, Sao Paulo, Buenos Aires y Río de Janeiro) (Bueno, 2006). Proporcionalmente, en muchos países latinoamericanos, son más los estudiantes que están matriculados en escuelas urbanas que en escuelas rurales. Por lo tanto, la demanda de docentes en las zonas urbanas es alta.

A primera vista, parecería que el reclutamiento de docentes en las zonas urbanas es un problema menos urgente que el reclutamiento en las zonas rurales. Sin embargo, a pesar del atractivo de vivir y trabajar en zonas urbanas, la calidad de los docentes que trabajan en la mayoría de las escuelas públicas urbanas de la región sigue siendo baja. Por ejemplo, en el estado de Río de Janeiro, que incluye la segunda ciudad más poblada de la nación, el 30% de los docentes no posee educación superior (INEP, 2009).

Además, los docentes de las escuelas urbanas enfrentan numerosos obstáculos que son menos frecuentes en las escuelas rurales. La violencia, la drogadicción y la prostitución —más comunes en las zonas urbanas— son citados como fuentes de ausentismo escolar y otros problemas en las escuelas urbanas (Educar para Crescer, 2008). La prevalencia de estos problemas en las escuelas urbanas latinoamericanas también podría disuadir de ingresar a la profesión a nuevos candidatos a la docencia.

7. Calidad de los docentes: maestros de ciencias y matemáticas

Como se señaló previamente, la calidad de los docentes es una preocupación creciente en América Latina. Un ejemplo de la manera en que esta preocupación está aumentando dice relación con el número y la calidad de los maestros de ciencias y matemáticas en la región.

El mejoramiento del rendimiento de los estudiantes en las disciplinas de ciencias y matemáticas es un creciente desafío para las escuelas latinoamericanas, particularmente en la educación secundaria.

Los estudiantes de las escuelas rurales tienden a exhibir un menor rendimiento académico que sus contrapartes de las escuelas urbanas (FAO, 2004), lo que significa que los docentes deben estar preparados para enseñar a estudiantes con niveles de conocimientos diferentes y generalmente bajos.

Los estudiantes secundarios de Brasil, México y Uruguay que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en matemáticas, ciencias y lectura, obtuvieron resultados considerablemente más bajos en estas áreas que el promedio de la OCDE (OCDE, 2003). Si bien existen numerosas explicaciones para las diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes, la escasez de maestros calificados en matemáticas y ciencias es una explicación importante. La prueba PISA también incluyó un cuestionario para las escuelas en el que se consultaba a los directores con respecto a la necesidad de maestros de matemáticas y ciencias calificados en sus escuelas. Al preguntárseles: “¿Se ve afectada la capacidad de su escuela de impartir instrucción por una escasez de maestros de matemáticas/ciencias?”, muchos directores de escuelas de Brasil, México y Uruguay respondieron “en alguna medida” o “mucho” (ver la Tabla 6). En promedio, un mayor porcentaje de directores de las naciones latinoamericanas participantes indicaron que la capacidad de sus escuelas de impartir instrucción se veía limitada por la escasez de maestros de matemáticas y ciencias que entre las naciones de la OCDE en general.

Tabla 6: Impacto de la escasez de maestros de matemáticas y ciencias en la instrucción en países latinoamericanos seleccionados (%)

País	Escasez de maestros de matemáticas	Escasez de maestros de ciencias
México	35,03	35,36
Brasil	32,88	29,11
Uruguay	55,5	42,96
Promedio de la OCDE	22,07	21,08

Fuente: Datos de PISA, OCDE, 2010.

En resumen, América Latina está enfrentando numerosos problemas en materia de reclutamiento de docentes. Las proyecciones indican que la región necesita incrementar ligeramente su oferta de maestros de educación primaria; además, es preciso mejorar la calidad de la oferta de docentes. Es probable que las escuelas latinoamericanas requieran docentes con competencias especiales en las áreas de ciencias, matemáticas y lenguas indígenas.

Al mismo tiempo, la percepción de bajos sueldos y malas condiciones de trabajo en muchas de las escuelas de la región plantea desafíos para el reclutamiento de docentes. Si bien las investigaciones con respecto a la remuneración docente en la región no son concluyentes en cuanto a determinar si, en efecto, los docentes ganan menos que otros profesionales, la percepción generalizada es que esto es efectivamente así. Esta circunstancia podría disuadir a posibles candidatos a la profesión. La información con respecto a las condiciones de trabajo en las escuelas latinoamericanas es más concluyente; los docentes podrían enfrentar entornos con poca autonomía, problemas de disciplina de los estudiantes, estudiantes que no hablan la lengua en la que se enseña y una creciente presión sobre ellos para que cumplan con estándares de responsabilidad por los resultados. Estos factores también podrían complicar el reclutamiento de docentes.

En la sección siguiente, se describen brevemente algunas de las teorías predominantes acerca de la razón por la cual las personas escogen o no ingresar a la profesión docente para comprender de mejor manera la influencia que ejercen los sueldos docentes y las condiciones de trabajo existentes en las escuelas latinoamericanas en el reclutamiento de docentes. Estas teorías también servirán como marco para comprender las posibles soluciones planteadas más adelante en este estudio mediante la implementación de políticas determinadas.

Los años de experiencia docente, la raza o la etnia, la especialización académica, la competencia y el género son factores que podrían influir en el hecho de que un docente permanezca en la profesión.

III, ¿CUÁLES SON LOS MOTIVOS POR LOS CUALES LAS PERSONAS ESCOGEN O NO LA DOCENCIA?

1. Razones altruistas, intrínsecas y extrínsecas

La formulación de políticas eficaces para reclutar a nuevos candidatos a la docencia depende de la comprensión de los factores que atraen o disuaden a las personas de ingresar a la profesión. Las investigaciones sugieren que características demográficas individuales, tales como el género, la raza o la etnia y la educación, están relacionadas con el hecho de que una persona escoja ingresar a la profesión docente o permanezca en ella.

En su revisión de la literatura con respecto a la deserción docente realizada en 2004, Guarini *et al.* descubrieron que las personas que se encontraban en las siguientes categorías exhibían una mayor probabilidad de abandonar la profesión: los docentes principiantes y los docentes en el período cercano a la jubilación, los docentes de raza blanca (versus los pertenecientes a minorías), los docentes de las asignaturas de ciencias y matemáticas, los docentes mejor calificados y los docentes de género femenino. En consecuencia, los años de experiencia docente, la raza o la etnia, la especialización académica, la competencia y el género son factores que podrían influir en el hecho de que un docente permanezca en la profesión. Guarini *et al.* también descubrieron que las tasas de deserción docente eran mayores en las escuelas con una alta proporción de estudiantes minoritarios, pobres o con bajo rendimiento (2004), lo que sugiere que el entorno de las escuelas también está relacionado con la decisión de no seguir ejerciendo la docencia. Sin embargo, estos estudios no explican la razón por la cual estas personas deciden abandonar la docencia.

Investigaciones realizadas en numerosos países de alto ingreso, tales como Australia, Canadá, Inglaterra y Estados Unidos, aportan información con respecto a los múltiples factores que contribuyen a la decisión de una persona de ingresar o abandonar la docencia. Kyriacou y Coulthard (2000) desarrollaron un marco para comprender las razones por las cuales las personas ingresan a la docencia, las que se dividen en tres categorías (pág. 117):

- *Razones altruistas*: están asociadas a una visión de la docencia como un trabajo importante y valioso desde una perspectiva social, al deseo de ayudar a los niños a salir adelante y al deseo de contribuir a una sociedad mejor.
- *Razones intrínsecas*: se refieren a los aspectos específicos de la profesión, tales como la actividad de educar a niños, y al interés de utilizar los conocimientos y experiencia en la disciplina de especialización.
- *Razones extrínsecas*: se refieren a los aspectos de la profesión que no son inherentes al trabajo mismo, tales como un período de vacaciones más prolongado, el nivel de remuneración y el prestigio.

Numerosas investigaciones indican que las razones más poderosas por las cuales las personas ingresan a la docencia normalmente caen dentro de las dos primeras categorías: las razones altruistas y las razones intrínsecas (Moran *et al.*, 2006). Sin embargo, Kyriacou y Coulthard también descubrieron que, cuando las personas se sentían indecisas con respecto a ingresar a la docencia, las razones extrínsecas se volvían realmente importantes. En otras palabras, las personas necesitaban convencerse de que las condiciones de trabajo como docentes serían adecuadas. Más aun, en el caso de las personas que escogían no ingresar a la docencia, las razones extrínsecas, particularmente la percepción de bajos sueldos y condiciones de trabajo no deseables, eran las principales razones que explicaban sus decisiones (Barmby y Coe, 2004).

En otro estudio que intentó comprender los aspectos que consideran las personas para decidir si ingresan o no a la docencia, Watt y Richardson (2006) desarrollaron el marco basado en los *Factores que Influyen en*

la *Elección de la Profesión Docente* (FIT, por su sigla en inglés), que se centra en los siguientes elementos: a) las influencias de la socialización; b) la demanda de la profesión; c) el retorno de la profesión; d) las autopercepciones; e) el valor intrínseco; f) los valores de utilidad personal; g) el valor de utilidad social; y h) una carrera alternativa (Figura 3). El marco incluye medidas de las motivaciones de las personas de acuerdo a sus características personales y su socialización, como asimismo de las percepciones de las personas en lo que respecta a las demandas y retribuciones de la docencia (2006). Si bien es indudable que el marco FIT ofrece una visión más completa del porqué las personas escogen ingresar a la docencia, no da cuenta explícitamente de las razones por las cuales no ingresan a la profesión. Para efectos de esta revisión, utilizaré el marco de Kyriacou y Coulthard (2000), basado en tres categorías, para examinar de manera más rigurosa las motivaciones de las personas para ingresar o no a la profesión docente entre poblaciones específicas de candidatos a la docencia, tales como los maestros de ciencias o matemáticas, o para ingresar o no a entornos escolares específicos, tales como escuelas rurales o escuelas indígenas.

Entre los numerosos estudios que se han realizado con el fin de comprender la razón por la cual las personas escogen la profesión docente, uno de los principales factores encontrados han sido las razones intrínsecas. Las razones intrínsecas pueden incluir motivaciones tales como el deseo de trabajar con niños y ayudar a los niños o el interés por una disciplina en particular (Hayes, 2004; Shann, 1998; Spear, *et al.*, 2000; Stiegelbauer, 1992; Oberski, 1999). Otro factor importante es una razón altruista o el deseo de realizar un aporte positivo a la sociedad o al mundo (Hayes, 2004; Moran, *et al.*, 2001; Hammond, *et al.*, 2002; Stiegelbauer, 1992; Thornton *et al.*, 2002).

Richardson y Watt (2006) realizaron una encuesta a 1.653 estudiantes matriculados en programas de formación docente en tres universidades australianas con el fin de examinar las motivaciones para ingresar a la profesión docente. El estudio recopiló datos con respecto a las características de los candidatos a la carrera de pedagogía, incluyendo el género, título profesional o grado académico, ingreso, edad, lengua e historia de inmigración familiar. Se solicitó a los participantes que respondieran una serie de preguntas a través de las cuales se les consultaba por sus motivaciones para ingresar a la docencia, comenzando con la siguiente introducción: "Escogí ingresar a la docencia porque...". Cada pregunta tenía un puntaje en una escala de 1 ("sin importancia") a 7 ("extremadamente importante"). Las motivaciones más comúnmente citadas para el ingreso a la profesión docente eran altruistas e intrínsecas. Los estudiantes informaron "habilidades docentes percibidas, el valor intrínseco de la docencia y el deseo de realizar un aporte social, moldear el futuro y trabajar con niños/adolescentes" como sus principales razones para convertirse en maestros (pág. 44).

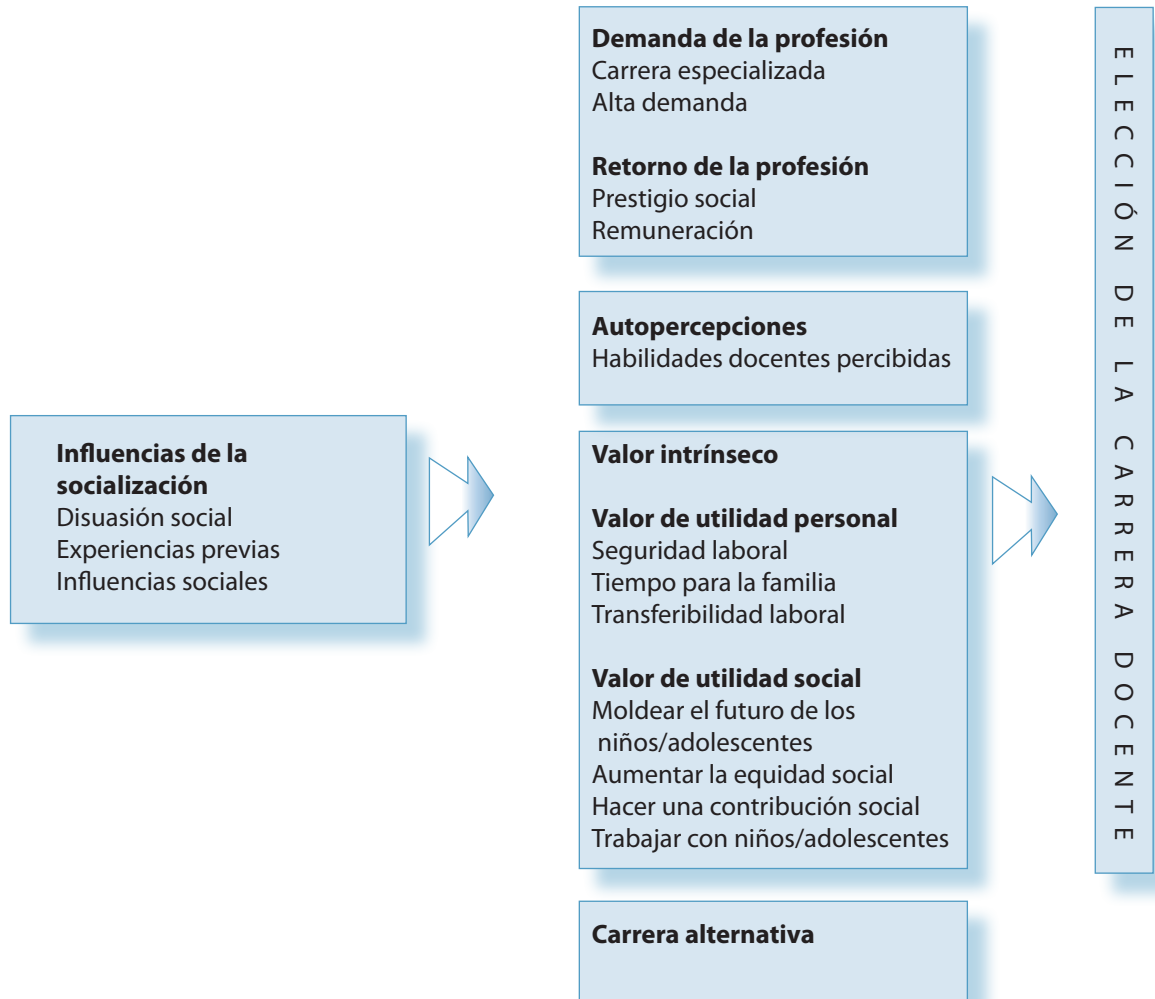
Al igual que los factores altruistas e intrínsecos, las características percibidas de la profesión docente, o factores extrínsecos, también ejercen una marcada influencia en la oferta de docentes. Mientras que los factores intrínsecos y altruistas tienden a motivar a nuevos candidatos, los factores extrínsecos tienden a disuadirlos (Barmby y Coe, 2004; Barmby *et al.*, 2006). Si bien son pocos los estudios que examinan las razones por las cuales las personas deciden no dedicarse a la docencia antes de ingresar a la profesión, los estudios con respecto a la deserción docente son útiles para comprender de qué manera los factores extrínsecos pueden complicar el reclutamiento de docentes. Por ejemplo, en una encuesta a 246 docentes en ejercicio realizada en 2006 en Inglaterra y Gales, Barmby *et al.* investigaron las razones que tenían los docentes para ingresar, para no ingresar y para desear permanecer en la profesión docente. Los encuestados citaron la carga de trabajo y la conducta de los estudiantes como los principales factores que los disuadían de ingresar a la profesión docente o que los motivaban a desear abandonarla. Asimismo, en su revisión de las motivaciones y obstáculos para que las minorías étnicas y raciales de Estados Unidos ingresen a la profesión docente, Torres, Santos, Peck y Cortés (2004) citaron las malas condiciones de trabajo, los bajos sueldos, el exceso de alumnos por curso y la falta de respeto de los estudiantes hacia los maestros como los principales factores que desalentaban tanto a los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas como a los estudiantes norteamericanos de origen europeo a ingresar a la profesión docente.

Dado que en América Latina existe la necesidad de reclutar a docentes para entornos escolares específicos (por ejemplo, para escuelas rurales) o a docentes pertenecientes a poblaciones específicas (por ejemplo, maestros bilingües), es vital comprender de qué manera las razones altruistas, intrínsecas y extrínsecas para ingresar a la profesión docente pueden diferir entre estos grupos.

Entre los numerosos estudios que se han realizado con el fin de comprender la razón por la cual las personas escogen la profesión docente, uno de los principales factores encontrados han sido las razones intrínsecas. Las razones intrínsecas pueden incluir motivaciones tales como el deseo de trabajar con niños y ayudar a los niños o el interés por una disciplina en particular.

Figura 3: El marco FIT para el reclutamiento de docentes

Fuente: Watt y Richardson



2. Maestros rurales

Las comunidades rurales y sus escuelas enfrentan varios desafíos que difieren de los que enfrentan las comunidades urbanas en lo que respecta a la atracción de los docentes. Algunas de las condiciones de trabajo singulares que enfrentan los maestros rurales en comparación con sus colegas urbanos incluyen: menores sueldos en comparación con sus colegas urbanos; aislamiento geográfico y social; condiciones de trabajo difíciles, tales como la enseñanza de múltiples asignaturas; y dificultades para cumplir los requisitos de calificación docente (Hammer, 2005; Monk, 2007). Cada uno de estos factores plantea desafíos para el reclutamiento de maestros rurales.

Las investigaciones muestran que, en promedio, los sueldos de los docentes de las escuelas rurales son más bajos que los de las escuelas urbanas (Monk, 2007; Reeves, 2003). En Estados Unidos, las estimaciones muestran que los sueldos de los maestros rurales son entre un 16,5% y un 35% más bajos que los de sus

colegas urbanos (Gibbs, Monk, 2007). En las comunidades aisladas desde el punto de vista geográfico, esto se traduce en una dificultad inicial para atraer a los docentes (Reeves, 2003). En las comunidades rurales cercanas a los suburbios o a las zonas urbanas, esto se traduce en una dificultad para retener a los docentes (Hammer, 2005; Reeves, 2003), quienes podrían retirarse después de unos pocos años para optar a sueldos más altos en escuelas suburbanas o urbanas ubicadas en las cercanías.

Las características de la vida rural también podrían disuadir a los posibles docentes. Los docentes, especialmente los más jóvenes, podrían retirarse del trabajo debido a la distancia de su familia o debido a la escasez de materiales u oportunidades sociales (Murphy y Angelski, 1996/1997).

La naturaleza de la docencia en las escuelas rurales es otro de los factores que podrían disuadir a los candidatos a la docencia o incluso a motivar a los docentes rurales a retirarse del trabajo. A pesar de que los coeficientes alumno-docente suelen ser más bajos en las escuelas rurales (Monk, 2007), la carga de trabajo suele ser exigente. Por ejemplo, cuando el número de alumnos por curso es bajo, es frecuente la formación de aulas multigrado. La docencia en estas aulas suele ser más difícil, debido a la necesidad de enseñar a estudiantes con diferentes niveles de habilidades y de hacerlo basándose en diferentes textos escolares o planes de estudio a la vez (Monk, 2007). Además, debido a que generalmente existe un menor número de docentes, los maestros rurales podrían verse enfrentados a la necesidad de enseñar asignaturas fuera de su área de especialidad o asignaturas adicionales, un hecho que podría aumentar la cantidad de tiempo y esfuerzo necesarios para planificar e impartir las lecciones. Los entornos de trabajo inadecuados, con poca comunidad profesional, un liderazgo ineficaz y escasez de recursos básicos también podrían contribuir al hecho de que los maestros rurales renuncien a su puesto de trabajo (Hammer, 2005).

3. Maestros urbanos

El reclutamiento de docentes también puede ser especialmente difícil en las escuelas urbanas, pero por razones bastante diferentes de las que afectan a las escuelas rurales. Por ejemplo, las escuelas urbanas de Estados Unidos tienden a tener mayores matrículas y coeficientes alumno-docente, un gran número de estudiantes de bajos ingresos y con bajo rendimiento académico y mayores porcentajes de problemas relacionados con los estudiantes, tales como problemas de disciplina, de conducta y ausentismo (Project Site Support, 2003 citado en Stotko *et al.*, 2007). Estos factores, entre otros, hacen menos atractiva la docencia en escuelas urbanas para los posibles candidatos.

En Estados Unidos, existe la creencia generalizada de que el reclutamiento de docentes de calidad es uno de los mayores desafíos para las escuelas urbanas (Consejo de Escuelas de Grandes Ciudades, 2000 citado en Stotko *et al.*, 2007). Las explicaciones para esto son muchas y no sólo están relacionadas con las difíciles condiciones de trabajo citadas anteriormente. Por ejemplo, en un estudio de cuatro distritos escolares urbanos de Estados Unidos, Levin y Quinn (2003) descubrieron que las escuelas urbanas no contaban con procedimientos para el reclutamiento de docentes. Debido al atraso en la publicación de los avisos y ofertas de trabajo formales, los candidatos escogían otros puestos. También se descubrió que la excesiva burocracia e impersonalidad de los procesos de postulación constituían importantes obstáculos. Por lo tanto, las características del proceso de contratación en los sistemas escolares urbanos podrían afectar negativamente el reclutamiento.

4. Maestros indígenas y bilingües

Al igual que en las escuelas rurales y urbanas, es probable que factores extrínsecos, particularmente las condiciones de trabajo, disuadan a las personas de ingresar como docentes a escuelas indígenas o bilingües. En Australia, a pesar del hecho de que un cuarto de la nación habla una lengua distinta del inglés (principalmente lenguas indígenas), existe una persistente escasez de maestros indígenas. En alguna medida, esta escasez puede atribuirse a la exclusión histórica de la educación y los consiguientes

Santoro y Reid (2006) descubrieron que los maestros indígenas enfrentaban una mayor carga de trabajo en comparación con sus contrapartes no indígenas, debido a que se esperaba que “fueran modelos a imitar para los estudiantes indígenas, que fueran expertos culturales, que llenaran las brechas de conocimientos de los maestros blancos con respecto a la educación indígena y que asumieran la responsabilidad por la implementación de políticas e iniciativas educativas indígenas a nivel de toda la escuela”.

menores niveles de educación de la población indígena en comparación con sus contrapartes no indígenas (Santoro y Reid, 2006). Una explicación complementaria es que las personas indígenas con un mayor nivel de educación escogen profesiones mejor remuneradas (Herbert, 2002 citado en Santoro y Reid, 2006). Sin embargo, otra explicación correspondería a las difíciles condiciones de trabajo enfrentadas por los maestros indígenas. En su estudio cualitativo de la experiencia y trayectoria profesional de maestros indígenas, Santoro y Reid (2006) descubrieron que los maestros indígenas enfrentaban una mayor carga de trabajo en comparación con sus contrapartes no indígenas, debido a que se esperaba que “fueran modelos a imitar para los estudiantes indígenas, que fueran expertos culturales, que llenaran las brechas de conocimientos de los maestros blancos con respecto a la educación indígena y que asumieran la responsabilidad por la implementación de políticas e iniciativas educativas indígenas a nivel de toda la escuela” (pág. 293). Por ejemplo, se esperaba que los maestros indígenas presidieran comités relacionados con la educación o las políticas indígenas y establecieran asociaciones hogar-escuela con las familias indígenas, en tanto que no se exigía lo mismo a sus colegas de raza blanca.

En Estados Unidos, también existen factores extrínsecos que contribuyen a las dificultades enfrentadas en la contratación de maestros bilingües y estos podrían ser generados por fuerzas externas a los entornos laborales particulares de las escuelas. Gandara y Maxwell-Jolly plantean que existen múltiples impedimentos para el reclutamiento de maestros bilingües en Estados Unidos (2006). El primero es la ausencia de una política nacional para el reclutamiento de maestros bilingües, debido, en parte, a la naturaleza descentralizada y aleatoria de la educación bilingüe en el país. La falta de consenso acerca de cuál es la mejor manera de enseñar a los estudiantes bilingües influye negativamente en la oferta de maestros bilingües. El segundo impedimento es la escasez de maestros bilingües calificados. Los autores afirman que los programas de formación de docentes reciben pocos recursos o incentivos para formar instructores bilingües de alta calidad. Finalmente, los autores sostienen que los constantes cambios en las políticas relativas a la educación bilingüe constituyen un desincentivo para que las personas consideren el ingreso a la profesión docente (Maxwell-Jolly y Gandara, 2002, citado en Gandara y Maxwell-Jolly, 2006). En conclusión, aseveran que los factores extrínsecos son en gran medida responsables por los problemas de reclutamiento de maestros bilingües en Estados Unidos.

5. Maestros de ciencias y matemáticas

El mercado laboral globalizado exige crecientes niveles de competencia en ciencias y matemáticas a quienes buscan trabajo. En consecuencia, cada vez se necesitan más maestros de ciencias y matemáticas en las escuelas públicas de todo el mundo. Una de las principales explicaciones de la escasez de maestros en estas disciplinas es la brecha entre los sueldos del sector privado y la educación pública (Rebarber y Madigan, 2008). En Estados Unidos, las investigaciones sugieren que las personas con títulos profesionales o grados académicos en ciencias o matemáticas que trabajan como docentes ganan entre US\$5.000 y US\$24.000 menos que sus contrapartes que trabajan en el sector privado 10 años después de haberse graduado (Rebarber y Madigan, 2008). En un estudio mediante métodos mixtos acerca del rol del nivel de remuneración y otros factores en la motivación de los egresados de carreras de pregrado en matemáticas, ciencias y tecnología para considerar el ingreso a la carrera docente, Milanowski descubrió que el sueldo y la percepción con respecto a las condiciones de trabajo disuaden a las personas de ingresar a la profesión (2003). Por lo tanto, al parecer, las dificultades en el reclutamiento de maestros de ciencias y matemáticas también están relacionadas con factores extrínsecos y no con una escasez general de personas con títulos profesionales o grados académicos en estas áreas.

6. Género y docencia

Las dificultades para el reclutamiento de docentes basadas en el género son diferentes en el caso de los hombres y las mujeres. En general, son pocos los hombres que ingresan a la profesión docente. Por lo tanto, el desafío es aumentar el número total de hombres con el fin de aumentar la diversidad de

género e incorporar modelos masculinos que los estudiantes puedan imitar. En el caso de las mujeres, que representan la mayoría en el área de la educación, el desafío es mejorar la calidad de las candidatas a la docencia.

Tradicionalmente, muchas mujeres ingresaban a la docencia como una de las únicas posibilidades de obtener un trabajo remunerado fuera del hogar, dado que solían ser excluidas de los niveles de educación superiores y del ingreso a otras profesiones tales como el derecho o la medicina. En la actualidad, los obstáculos para el ingreso de las mujeres a profesiones no docentes son menores y son cada vez más las mujeres que están escogiendo profesiones como el derecho, la medicina y otras en lugar de la docencia (Duarte, 2000; Murnane y Steele, 2007). Por lo tanto, mientras que las mujeres siguen constituyendo el grueso de la fuerza docente, en general son menos las mujeres que están escogiendo ingresar a la profesión docente. Las investigaciones recientes con respecto al género y la calidad de los docentes sugieren que la calidad de la fuerza docente en Estados Unidos está declinando debido a que las mujeres con un alto rendimiento académico están optando por otras profesiones (Barcolod, 2007). El principal mecanismo que permite explicar este hecho es el descenso de los sueldos de los docentes en relación con otras profesiones. En otras palabras, las mujeres con un alto nivel de educación están escogiendo carreras más lucrativas.

Históricamente, la docencia —particularmente la instrucción de estudiantes de educación primaria— ha sido considerada una profesión femenina, dado que ha sido asociada al cuidado de los niños (King, 1998; 2000; Noddings, 1984). Junto con el aumento de los llamados a reclutar más hombres para la profesión docente, las investigaciones sugieren que los hombres se muestran renuentes a ingresar a la docencia en gran medida debido a la visión de la docencia como una profesión femenina y de bajo prestigio (Skelton, 2002) y a la percepción de que las remuneraciones docentes son bajas. En términos generales, los factores extrínsecos podrían disuadir de ingresar a la docencia a candidatos de alta calidad, ya sean de género masculino o femenino.

En resumen, los estudios que investigan las motivaciones individuales para ingresar o no a la docencia muestran que las motivaciones más importantes para el ingreso son los intereses, deseos y características de la persona (es decir, características altruistas e intrínsecas). En contraste, los obstáculos más importantes para el ingreso a la profesión están relacionados con las características percibidas de la profesión, incluyendo factores tales como la baja remuneración y el bajo prestigio (es decir, la percepción de las características extrínsecas). De acuerdo a esta investigación, pareciera que la atracción de nuevos candidatos a la docencia depende de a) la focalización a personas con una propensión a la docencia y b) el mejoramiento de los sueldos, las condiciones de trabajo y otras características de la docencia para que la profesión sea más atractiva.

En esta sección se muestra que los problemas existentes y futuros que afectan la oferta de docentes en América Latina son, en algunos aspectos, similares a los problemas enfrentados en las naciones de alto ingreso, tales como Australia, Canadá, Inglaterra y Estados Unidos. Un informe con respecto al reclutamiento de docentes en las naciones de la OCDE publicado en 2004 sugiere que muchas naciones de alto ingreso también enfrentan un problema de escasez de docentes y otras investigaciones apoyan esta aseveración (Liu, Kardos, Kauffman, Preske y Johnson, 2000; Preston, 2000).

Al igual que en América Latina, la escasez de docentes en los países de alto ingreso tiende a producirse en tipos de escuelas y áreas geográficas específicas y entre poblaciones específicas. Por ejemplo, muchos países de la OCDE necesitan un número adicional de docentes en asignaturas particulares (principalmente matemáticas, ciencias y educación especial), grados o regiones (Richardson, 2006; Santiago, 2002). Dada la creciente diversidad cultural entre las poblaciones de estudiantes en muchos países de alto ingreso, incluyendo crecientes poblaciones de estudiantes indígenas, inmigrantes y bilingües, también existen preocupaciones con respecto a la mejor manera de garantizar una oferta suficiente de docentes bilingües/biculturales o no blancos en muchas naciones de alto ingreso (Ball, 2000; Bender-Szymanski, 2000; Carryington y Tomlin, 2000). Al mismo tiempo, en algunas de estas naciones, ya se han implementado políticas y programas innovadores en el área del reclutamiento de docentes para resolver este problema de escasez de docentes. En la sección siguiente se revisan ejemplos de soluciones para enfrentar algunos de los problemas más urgentes que afectan el reclutamiento de docentes.

Los estudios que investigan las motivaciones individuales para ingresar o no a la docencia muestran que las motivaciones más importantes para el ingreso son los intereses, deseos y características de la persona. En contraste, los obstáculos más importantes para el ingreso a la profesión están relacionados con las características percibidas de la profesión, incluyendo factores tales como la baja remuneración y el bajo prestigio.

IV. ESTRATEGIAS DE RECLUTAMIENTO DE DOCENTES EN LAS NACIONES DE ALTO INGRESO

La comprensión de las razones por las cuales las personas escogen o no escogen ingresar a la docencia es útil para orientar las políticas educacionales destinadas a resolver la escasez de docentes.

Existen dos estrategias principales para enfrentar el problema de la escasez de docentes: las iniciativas por el lado de la demanda y las iniciativas por el lado de la oferta. El hecho de abordar la escasez de docentes solamente a través de políticas por el lado de la demanda podría traducirse en una disminución del acceso o la calidad. Por ejemplo, una posible política por el lado de la demanda consiste en aumentar la carga de trabajo de los docentes. Las autoridades responsables de la formulación de las políticas podrían exigir que los docentes trabajaran en doble o triple jornada o aumentar el número de alumnos por curso. Estos enfoques podrían resolver la escasez de docentes y ser más rentables en el corto plazo, pero es poco probable que se traduzcan en una educación de alta calidad (Santiago, 2002). Muchos países latinoamericanos ya están aplicando estos enfoques como parte de sus sistemas de educación.

Como alternativa, las autoridades responsables de la formulación de las políticas pueden implementar iniciativas por el lado de la oferta, destinadas a aumentar el número total de docentes o a aumentar el número de docentes en asignaturas o escuelas específicas. Algunas políticas por el lado de la oferta también podrían traducirse en una reducción de la calidad de la educación. Por ejemplo, la mera flexibilización de los requisitos de contratación aumentará el número de docentes a nivel general, pero es poco probable que se traduzca en una pedagogía de calidad (Santiago, 2002). Sin embargo, otras políticas por el lado de la oferta podrían ser más eficaces tanto para resolver el problema de escasez de docentes como para mantener o mejorar la calidad de la educación.

A pesar de que el número de estrategias y los métodos de reclutamiento de docentes están aumentando, todavía son escasos los datos empíricos que documenten cuáles son los métodos más eficaces (Clewell *et al.*, 2000). En la sección siguiente se analizan algunas de las evidencias disponibles con respecto a la eficacia de muchas de estas estrategias, con énfasis en la entrega de incentivos financieros, el mejoramiento de las condiciones de trabajo y las vías alternativas de certificación docente. En la sección también se examina la naturaleza y la eficacia de las políticas y programas de reclutamiento de docentes para tipos particulares de escuelas con necesidades específicas (por ejemplo, las escuelas bilingües o rurales).

1. Incentivos financieros

El sueldo es ampliamente considerado un factor clave en la decisión de las personas de ingresar o no a la docencia y la mayoría de las personas piensan que los sueldos de los docentes son bajos en comparación con otras profesiones (Price, 2003). En efecto, investigaciones realizadas en Estados Unidos sugieren que el sueldo determina, por lo menos en parte, el lugar en el cual un docente escoge trabajar (Murnane *et al.*, 1991; Hanushek, Kain y Rivkin, 1999; Loeb y Page, 2000). Basándose en este hallazgo básico, parece lógico que el ofrecimiento de incentivos financieros a los aspirantes a maestros para que ingresen a la profesión docente sea una manera eficaz de aumentar el reclutamiento.

Aumento de los sueldos docentes

La gama de iniciativas relacionadas con los sueldos que se han implementado para atraer a nuevos docentes es amplia. Tal vez la más simple es la que se basa en aplicar un aumento general de los sueldos docentes. En 2001, los legisladores de 28 estados norteamericanos propusieron proyectos de ley destinados a aumentar los sueldos de los docentes y, en 2003, 11 de estos proyectos de ley habían

La gama de iniciativas relacionadas con los sueldos que se han implementado para atraer a nuevos docentes es amplia. Tal vez la más simple es la que se basa en aplicar un aumento general de los sueldos docentes.

sido aprobados (Price, 2003). Sin embargo, los gastos en remuneraciones docentes ya representan una gran proporción del presupuesto para educación en muchos países. En consecuencia, para reclutar docentes junto con mantener la eficiencia financiera, es esencial identificar qué nivel de remuneraciones es necesario para provocar un impacto significativo en la atracción de nuevos candidatos a la profesión. También es preciso considerar si el simple aumento de los sueldos de manera generalizada constituye una estrategia eficaz para el reclutamiento de nuevos docentes en comparación con otros tipos de incentivos o estrategias financieras.

Una comparación de los sueldos docentes entre diferentes países es útil para ver si es probable que el aumento de los sueldos contribuya a atraer a nuevos candidatos. En su estudio de los mercados laborales docentes en países desarrollados, Ladd comparó los sueldos docentes con el PIB per cápita bajo el supuesto de que cuanto más rico es un país medido en términos de su PIB, mayores deberían ser los sueldos competitivos (Ladd, 2007). En efecto, la autora descubrió que en una de las naciones más ricas, Estados Unidos, los sueldos eran mucho más bajos de lo que se esperaría de acuerdo al PIB per cápita (ver Tabla 7). De acuerdo a Ladd, esto sugiere que el aumento de los sueldos docentes sería una alternativa a considerar y que los niveles de remuneración actuales probablemente no atraen a nuevos candidato.

Tabla 7. Países de la OCDE clasificados según la relación entre las remuneraciones docentes y el PIB per cápita, 2003

Tercio superior		Tercio medio		Tercio inferior	
País	Relación	País	Relación	País	Relación
Corea	2.42	Holanda	1.42	Italia	1.18
México	2.23	Australia	1.40	Estados Unidos	1.17
Portugal	1.18	Inglaterra	1.40	Austria	1.13
Alemania	1.80	Grecia	1.38	Rep. Checa	1.06
Suiza	1.80	Finlandia	1.29	Suecia	1.03
Japón	1.60	Bélgica (Fl.)	1.28	Hungría	0.98
España	1.59	Bélgica (Fr.)	1.24	Noruega	0.96
Nueva Zelanda	1.51	Irlanda	1.22	Polonia	0.82
Luxemburgo	1.50	Dinamarca	1.21	Islandia	0.73
Escocia	1.45	Francia	1.21	Rep. Eslovaca	0.56

Fuente: OCDE, *Education at a Glance* (París 2005), tabla D3.1. Basado en las remuneraciones docentes del primer ciclo de la educación secundaria a mitad de la carrera.

Fuente: Ladd, 2007

El cálculo de Ladd de la remuneración docente en relación con el PIB per cápita es una herramienta útil para analizar la suficiencia de la remuneración docente en general. Las investigaciones sugieren que los docentes en ejercicio renunciarán a sus cargos actuales si se les presenta la oportunidad de asumir otros cargos docentes con una mayor remuneración en distritos escolares cercanos (Hirsch, 2001). En consecuencia, los sueldos de los docentes importan. Sin embargo, este es un ítem costoso y puede que el mero hecho de aumentar los sueldos docentes de manera generalizada no cumpla el propósito de reclutar necesariamente a los docentes específicos que las escuelas requieren. Por esta razón, muchos programas de incentivos financieros establecen condiciones para los aumentos salariales, orientándose a candidatos o escuelas específicas.

Por ejemplo, el aumento de los sueldos es una de las estrategias implementadas para atraer a nuevos docentes a las escuelas rurales o urbanas con altos índices de pobreza (Holloway, 2002; Stotko *et al.*,

2007). Dado que los menores sueldos constituyen una de las explicaciones para la escasez de docentes en aquellas áreas en las cuales el ejercicio de la docencia es difícil, tales como las comunidades rurales, este parece ser un enfoque basado en el sentido común para abordar el reclutamiento de docentes. Sin embargo, existe poca evidencia empírica que demuestre que el aumento de los sueldos por sí solo permitirá reclutar y retener a los docentes. Una investigación con respecto a un programa implementado en el estado de Wyoming en Estados Unidos descubrió que, incluso después de aumentar las remuneraciones con el fin de atraer a docentes a las escuelas rurales, se produjo un aumento generalizado de la deserción y los docentes solían trasladarse a las zonas suburbanas y urbanas de manera frecuente (Holloway, 2002; citado en Hammer, 2005). Por lo tanto, Hammer *et al.* (2005) sugieren que los aumentos de sueldos generalizados, para ser realmente eficaces, deben ir acompañados de otros incentivos financieros, tales como la ayuda para la compra de una vivienda o la condonación de deudas educacionales.

Programas de condonación de deudas educacionales y becas de estudios

Las estrategias populares para incentivar a las personas a ingresar a la profesión docente en Estados Unidos son la condonación de las deudas educacionales o las becas de estudios. Los programas de becas entregan fondos para que los estudiantes asistan a la educación superior o a programas de capacitación especializados en el área de la educación. Los programas de condonación de las deudas educacionales pagan un porcentaje de la deuda educacional del beneficiario a cambio de su ingreso a la docencia. Como se sabe, el costo de asistir a la educación superior es alto en Estados Unidos, por lo cual muchos estudiantes deben pedir créditos para pagar su educación, tanto en las universidades públicas como privadas. La teoría que fundamenta las becas de estudios y la condonación de las deudas educacionales se basa en el planteamiento de que los estudiantes de pregrado podrían estar dispuestos a aceptar la condonación del pago de sus créditos educacionales a cambio de dedicar una mínima cantidad de años a la profesión docente o trabajar en una escuela con necesidades críticas.

En el pasado reciente, el gobierno federal de Estados Unidos y numerosos estados del país han implementado este tipo de programas. A nivel federal, el Programa de Préstamos Federales Stafford ofrece el Préstamo de Educación Familiar Federal (FFEL, por su sigla en inglés) y el Préstamo Federal Directo William D. Ford, de los cuales se pueden condonar hasta US\$5.000 después de haber ejercido la docencia durante cinco años consecutivos en escuelas con necesidades críticas (May *et al.*, 2005). A nivel de los estados, el sitio web de la Federación Norteamericana de Maestros (AFT, por su sigla en inglés) —el sindicato docente nacional— consigna aproximadamente 90 programas de incentivos financieros diferentes para candidatos a la docencia, estudiantes de pedagogía y docentes en ejercicio, los que incluyen un componente de becas de estudios o condonación de deudas educacionales (AFT, 2010). Sin embargo, pocos de estos programas parecen haber sido evaluados en términos de su eficacia para el reclutamiento de nuevos profesionales docentes.

Un programa de créditos que ha sido sometido a evaluación es el Programa de Préstamos para Docentes (TLP, por su sigla en inglés) del estado de Carolina del Sur en Estados Unidos. El programa se inició en 1984 con el fin de ofrecer créditos a residentes del estado para que asistieran a instituciones de educación superior y obtuvieran la certificación docente en asignaturas o áreas geográficas con necesidades críticas (Annual Review, 2003-2004). Este es un programa condicional por el hecho de que un porcentaje del crédito se cancela una vez que los participantes han cumplido con la exigencia de ejercer la docencia. En el año académico 2003-2004, se entregaron créditos por más de US\$5 millones.

Las personas son elegibles para participar en el programa de préstamos si cumplen los siguientes requisitos: 1) ciudadanía estadounidense; 2) residencia en Carolina del Sur; 3) matrícula en una institución de educación superior por lo menos en régimen de media jornada; y 4) matrícula o intención de matrícula en un programa de formación docente. Además, los participantes no pueden estar en mora en otros créditos. Aparte de estas características, los participantes deben cumplir ciertos criterios académicos, lo que de alguna manera transforma el programa en una iniciativa basada en los méritos. En el caso de los estudiantes que ingresan a la universidad, deben estar dentro del 40% superior de su curso en la educación secundaria y haber obtenido un resultado superior al promedio del estado en las

Los programas de becas entregan fondos para que los estudiantes asistan a la educación superior o a programas de capacitación especializados en el área de la educación. Los programas de condonación de las deudas educacionales pagan un porcentaje de la deuda educacional del beneficiario a cambio de su ingreso a la docencia.

evaluaciones estandarizadas. Los candidatos que ya están matriculados en la educación superior deben aprobar el examen Praxis, una evaluación estandarizada de certificación para el ingreso a la carrera docente; también deben tener una calificación promedio mínima de 2,75. Finalmente, los estudiantes de postgrado deben tener una calificación promedio de por lo menos 3,5 y deben obtener su certificación en una disciplina crítica. A través de la aplicación de estas exigencias académicas, el Programa de Préstamos para Docentes intenta incentivar el ingreso de candidatos de alta calidad a la docencia.

Una vez que han sido aceptados en el programa, los participantes reciben préstamos educativos cuyos montos varían de acuerdo al nivel de educación. Por ejemplo, los estudiantes que ingresan a primer y segundo año reciben préstamos por US\$2.500, mientras que los estudiantes de tercer y cuarto año y los graduados pueden pedir préstamos de hasta US\$5.000. Existe un tope de US\$15.000 para los estudiantes en las edades tradicionales. Por cada año completo de docencia en una asignatura o en un área geográfica crítica, se condona el 20% o hasta US\$3.000 de estos préstamos. Este monto aumenta al 33% o US\$5.000 si un participante imparte la docencia en una asignatura crítica y en un área geográfica crítica.

Durante el período 2003-2004, 1.345 postulantes fueron aceptados al programa de un total de 1.948, con una tasa de aceptación de 69%. Los postulantes son principalmente de raza blanca (73%) y de género femenino (76%).

May *et al.* realizaron una evaluación del TLP en 2005. Los autores entrevistaron a 302 beneficiarios del TLP, que recientemente habían pagado sus créditos o se encontraban en el proceso de pagarlos. Entre los encuestados, el 44% todavía no había ejercido la docencia y se encontraba trabajando en otras áreas. Cuando se les preguntó por qué no estaban ejerciendo la docencia, el 25% indicó que “tenían opciones vocacionales distintas a la docencia” (pág. 7). Sin embargo, otros encuestados indicaron características más específicas de la docencia, generalmente extrínsecas, que los disuadían de ingresar a la profesión. Por ejemplo, el 13% concluyó que “las remuneraciones docentes eran demasiado bajas” (pág. 7). El 22% de los encuestados respondieron “Otras” como su razón para no ingresar a la docencia y sus respuestas fueron categorizadas. Aproximadamente el 10% de los que respondieron “Otras” adujeron las condiciones de trabajo, tales como “demasiados estudiantes en aulas pequeñas”, “demasiado papeleo”, “se requerían demasiadas horas de trabajo después de la jornada escolar” y “demasiadas restricciones a la creatividad en la docencia” (pág. 8). Otras explicaciones incluyeron “concluí que las oportunidades de desarrollo profesional eran escasas” y “no pude encontrar un trabajo en mi área de especialización o una escuela cerca de mi comunidad” (pág. 7).

Estas respuestas ilustran que una gran proporción de los candidatos a docentes reclutados (44%) escogen pagar sus créditos educativos en lugar de ejercer la docencia y obtener la condonación de sus deudas a través del TLP. De entre quienes escogieron no ingresar a la docencia, aproximadamente el 40% lo hizo por características principalmente extrínsecas (es decir, los bajos sueldos, las malas condiciones de trabajo). Estos resultados indican que la condonación de las deudas educativas por sí sola no resultó ser un método totalmente eficaz para el reclutamiento de nuevos docentes.

También es importante observar que algunos de los problemas del programa se debieron a la inadecuada divulgación de la información a los participantes con respecto al proceso de condonación de los créditos. Por ejemplo, de las 114 personas que estaban ejerciendo la docencia y pagando sus créditos, el 55,7% eran elegibles a la condonación de sus deudas. De estas personas, la mayoría informó que no sabía cómo obtener la condonación o que no creía cumplir con los requisitos para la condonación de su deuda (May *et al.*, 2005).

Otro programa de condonación de créditos que ha sido evaluado para determinar su eficacia es el Esquema de Préstamos para Docentes (TLS, por su sigla en inglés), implementado por el gobierno británico en 2002 (Barmby y Coe, 2004). El programa está focalizado a nuevos docentes y ofrece la condonación de las deudas educativas una vez que han comenzado a ejercer la carrera. El programa incentiva a los docentes a permanecer en la profesión durante 10 años, dado que se amortiza un 10% de la deuda por cada año de docencia.

En 2004, Barmby y Coe entrevistaron a 246 maestros de matemáticas, ciencias e inglés que participaron en el programa. Los autores investigaron de qué manera el TLS influyó en su decisión de ingresar a la docencia, la disciplina que escogieron enseñar y sus perspectivas con respecto a su permanencia en la profesión docente. Los autores descubrieron que la mayoría de los docentes no creía que el TLS hubiese influido en su decisión de ingresar a la docencia (78%) y una minoría (38%) indicó que el Esquema había sido un factor importante en su reclutamiento para ingresar a la carrera docente. En contraste, el 84% de los docentes estimaba que la remuneración docente era importante y el 49% opinó que los bonos de contratación habían influido de manera importante para atraerlos a la profesión (Barmby y Coe, 2005).

Los autores también investigaron la influencia del TLS en la elección de la disciplina por parte de los docentes y en la retención proyectada. Al consultárseles si el Esquema había influido en su decisión de escoger una disciplina que satisficiera necesidades críticas, el 13% de los docentes que habían tenido la oportunidad de escoger su disciplina dijeron que el TLS había influido. En consecuencia, al parecer el programa tuvo sólo un impacto modesto en el reclutamiento de docentes para disciplinas que satisficieran necesidades críticas. Además, sólo una minoría de los docentes indicó que el TLS había sido “bastante importante” o “muy importante” en su retención en la docencia (35%) (pág. 35).

Una conclusión adicional de la evaluación, similar al caso del programa de Carolina del Sur, fue que muchos estudiantes no habían recibido información detallada con respecto al Esquema de Préstamos para Docentes. Los autores de la evaluación sugieren que es preciso introducir mejoras tanto en la estrategia de marketing como en los aspectos operacionales del programa con el fin de reducir las dificultades experimentadas por los docentes participantes (Barmby y Coe, 2005).

Bonos de contratación

Otro método de incentivo financiero para ingresar a la profesión docente consiste en ofrecer bonos de contratación a personas con altos niveles de educación. Los bonos de contratación generalmente consisten en la entrega de una cierta cantidad de dinero a una persona a cambio de su aceptación de un cargo docente. Los bonos pueden pagarse al momento de la contratación de la persona o distribuirse a través del tiempo a medida que la persona cumple años académicos como docente. Los bonos también pueden pagarse sujeto a múltiples condiciones, tales como la aceptación de un cargo docente para una asignatura que constituye una necesidad crítica, como ciencias, matemáticas o educación especial. La teoría que fundamenta muchas iniciativas de bonos de contratación es que apelarán a los deseos extrínsecos de las personas y atraerán a candidatos de alta calidad a la docencia, junto con ayudar a llenar cargos docentes, posiblemente en escuelas con necesidades críticas. Sin embargo, las investigaciones con respecto al impacto de estos incentivos sobre el reclutamiento y la retención de los docentes han mostrado resultados mixtos.

Un ejemplo en este campo en Estados Unidos es el Programa de Bonos de Contratación de Massachusetts, que ofrecía US\$20.000 a nuevos postulantes a cambio de su participación en un programa de certificación acelerada con una duración de siete semanas y el compromiso de ejercer la docencia durante cuatro años (Fowler, 2003; Liu, Johnson y Peske, 2004). El programa se inició en 1998 en respuesta a cuestionamientos con respecto a la calidad de la fuerza docente del estado (Fowler, 2003). En consecuencia, el objetivo no era solo incrementar la oferta de docentes, sino específicamente mejorar la calidad de los docentes.

Para lograr lo anterior, el departamento de educación del estado contrató el Proyecto para Nuevos Docentes, una organización no gubernamental que planifica y administra programas de reclutamiento de docentes con el fin de atraer a “candidatos de excelencia para la profesión docente, que de lo contrario no habrían considerado seguir la carrera docente” (Leyes Generales de Massachusetts, Capítulo 15A, Sección 19A, citado en Fowler, 2003). Estas iniciativas de reclutamiento se consideraron innovadoras debido a que estaban focalizadas en candidatos de toda la nación y no sólo de Massachusetts.

Lamentablemente, el Programa de Bonos de Contratación de Massachusetts enfrentó numerosos problemas relacionados con el reclutamiento. Entre 1999 y 2002, a pesar de enviar a reclutadores a otros

La teoría que fundamenta muchas iniciativas de bonos de contratación es que apelarán a los deseos extrínsecos de las personas y atraerán a candidatos de alta calidad a la docencia, junto con ayudar a llenar cargos docentes, posiblemente en escuelas con necesidades críticas. Sin embargo, las investigaciones con respecto al impacto de estos incentivos sobre el reclutamiento y la retención de los docentes han mostrado resultados mixtos.

estados, sólo siete docentes de otros estados se unieron al programa y permanecieron en él (Fowler, 2003). Las investigaciones sugieren que una explicación para esto fue la selección de los estados desde los cuales se reclutaban los docentes (Fowler, 2001; Fowler, 2003). Muchos de estos estados ofrecían mayores sueldos iniciales a los docentes que Massachusetts, ajustados en función del costo de la vida; este hecho probablemente disminuyó el impacto de la iniciativa de bonos de contratación en estos otros estados. Algunos de ellos también estaban experimentando su propia escasez de docentes, formando un menor número de docentes de lo necesario (Fowler, 2003). Otro factor que obstaculizó el reclutamiento fue el requisito de que los candidatos rindieran y aprobaran los Exámenes para la Licenciatura Docente de Massachusetts, en lugar de Praxis, otro examen de certificación docente estandarizado aplicado en varios estados norteamericanos (Fowler, 2003). En general, el reclutamiento tuvo más éxito en el estado de Massachusetts y en la región circundante de Nueva Inglaterra. En 2002, el 84% de los postulantes provenían de Massachusetts (Churchill *et al.*, 2002, citado en Fowler, 2003).

Sin embargo, más allá del reclutamiento inicial, los resultados del Programa de Bonos de Contratación de Massachusetts no fueron positivos debido a que no cumplieron los objetivos de retener a docentes de alta calidad en aulas de bajos ingresos. En primer lugar, a pesar de que se suponía que todos los docentes serían asignados a distritos con necesidades específicas, sólo un porcentaje de los reclutados lo fue (Fowler, 2003). Esto se debió tanto a la falta de interés de los reclutados por enseñar en este tipo de escuelas como a la falta de claridad del gobierno con respecto a la definición y la necesidad de escuelas con necesidades específicas.

En segundo lugar, el programa adoleció de altas tasas de deserción docente. Dado que su foco era la entrega de bonos de contratación, la teoría subyacente era que las personas altamente calificadas no ingresaban a la docencia debido a la baja remuneración. Sin embargo, las tasas de deserción muestran que la obtención de bonos de contratación no fue suficiente como para incentivar a los candidatos a permanecer en la docencia incluso durante el período en el cual recibían el bono. Por lo menos dos estudios descubrieron que muchos beneficiarios de los bonos abandonaban el programa después de sólo un año y antes de recibir el pago íntegro del bono y que este porcentaje era incluso mayor en el caso de los participantes asignados a escuelas con necesidades específicas (Fowler, 2003; Liu, Johnson y Peske, 2004).

Otra iniciativa basada en bonos de contratación se realizó en el estado de Carolina del Norte durante el período 2001-2004. El programa ofrecía un bono anual de US\$1.800 a docentes certificados por impartir asignaturas que constituían una necesidad crítica, como matemáticas, ciencias y educación especial. Los docentes recibían el bono por trabajar en escuelas con bajos ingresos o con bajo rendimiento académico (David, 2008). El bono estaba focalizado solamente en docentes del primer o segundo ciclo de la educación secundaria. Los docentes que participaban en el programa seguirían recibiendo el bono anualmente mientras permanecieran ejerciendo la docencia en la asignatura con necesidades críticas a la que habían sido asignados, incluso si la escuela ya no estaba designada como una escuela con bajos ingresos o con bajo rendimiento académico.

Durante el período de tres años en el cual estuvo vigente, 1.992 docentes en 148 escuelas recibieron el bono. En total, el 65,7% de los docentes del primer y segundo ciclo de la educación secundaria del estado para las asignaturas de educación especial, matemáticas y ciencias recibieron el bono durante el año académico 2001-2002. A pesar de la impresionante cobertura, el programa presentó varios problemas (Clotfelter *et al.*, 2005).

En primer lugar, no atrajo en forma rigurosa a docentes certificados a las escuelas con bajo rendimiento académico. Clotfelter *et al.* (2005) descubrieron que "la proporción de docentes de matemáticas, ciencias y educación especial para la educación secundaria que recibieron el bono disminuye en función de la desventaja educacional de la escuela" (pág. 8). En otras palabras, las escuelas con menor rendimiento no eran capaces de gratificar a sus docentes de ciencias, matemáticas y educación especial por medio del bono, debido a que estos docentes no estaban certificados para impartir la docencia en estas áreas. En consecuencia, el bono no atrajo a docentes certificados a la mayoría de las escuelas con dificultades.

En segundo lugar, existen numerosas dificultades en términos de la implementación, la comprensión

de los directores y los docentes de la elegibilidad del programa y las percepciones del posible impacto de un bono de US\$1.800 (Clotfelter *et al.*, 2005). Los distritos enfrentaron dificultades para difundir la información con respecto al programa de manera oportuna, el personal y los docentes de las escuelas con frecuencia no entendían quiénes eran elegibles para participar y la mayoría pensaba que US\$1.800 era demasiado poco como para representar un incentivo para el reclutamiento y la retención de docentes. Además, existía la creencia generalizada de que el programa no era sustentable y, de hecho, los legisladores del estado lo cancelaron después de tres años (Clotfelter *et al.*, 2005).

Finalmente, como lo demuestra el programa de bonos de contratación de Carolina del Norte, podrían utilizarse incentivos financieros para motivar a candidatos de disciplinas específicas para que ingresen a la profesión docente. En Estados Unidos, existen numerosos programas de reclutamiento de docentes de ciencias y matemáticas y muchos de estos tienen un componente de incentivo financiero. Estos incentivos incluyen la condonación de deudas educacionales, los bonos de contratación e incluso préstamos para la adquisición de viviendas (Rebarber y Madigan, 2008). Por ejemplo, el estado de Oklahoma ofrece el programa de Incentivos de Empleo ante la Escasez de Docentes, cuyo objetivo es reclutar a graduados de programas de formación docente en ciencias y matemáticas. Los participantes podrían ser beneficiarios de la condonación de sus deudas educacionales o de pagos en efectivo a cambio de ejercer la docencia en escuelas públicas de Oklahoma durante al menos cinco años. En el estado de Mississippi, las personas que ejercen la docencia en áreas con escasez crítica, incluyendo matemáticas y ciencias, reciben préstamos para la adquisición de viviendas; por cada año en la docencia se les condona un tercio del monto del crédito. Finalmente, en el distrito de Escuelas Públicas de Brevard en el estado de Florida, las personas que escogen dedicarse a la docencia en ciencias, matemáticas o educación especial pueden recibir un bono de contratación de US\$2.000 a cambio del compromiso de ejercer la docencia durante dos años. A la fecha, la mayoría de estos programas no han sido evaluados o no se han divulgado públicamente datos de evaluaciones, lo que hace imposible extraer conclusiones con respecto a su eficacia.

2. Mejoramiento de las condiciones de trabajo

Como se indicó anteriormente, los sueldos de los docentes parecen ser importantes. Los incentivos financieros pueden desempeñar un papel importante en la atracción y retención de los docentes, pero no son el único factor importante (Hanushek, Kain y Rivkin, 2001). Las personas también escogen ingresar o no a la profesión docente en atención a las características de los estudiantes y las escuelas. Las “condiciones de trabajo” de las escuelas están relacionadas con el reclutamiento y la retención de los docentes (Guarino, Santibáñez, Daley y Brewer, 2004). La entrega de incentivos financieros para que las personas ingresen a la docencia podría aumentar la oferta, pero, si las condiciones de trabajo son deficientes, es probable que la retención de los docentes sea baja (Santiago, 2002). En consecuencia, las autoridades responsables de la formulación de las políticas que intentan reclutar un mayor número de docentes podrían considerar combinar o equilibrar las intervenciones de políticas con el fin de ofrecer incentivos financieros y mejorar las condiciones de trabajo de los docentes. En otras palabras, “El ajuste ascendente de los sueldos puede compensar los aspectos menos atractivos de los cargos docentes; a la inversa, el mejoramiento del atractivo relativo de los cargos docentes puede compensar los menores sueldos” (Price, 2003, pág. 6).

Como se describió en la sección anterior, las condiciones de trabajo comprenden numerosos factores que van desde el nivel del aula y el nivel de la escuela hasta elementos estructurales externos. A pesar de que algunos elementos de las condiciones de trabajo podrían ser difíciles de mejorar a través de las políticas de reclutamiento de docentes, tales como el número de alumnos por curso, otros elementos, tales como la autonomía de los docentes o el apoyo de los directivos escolares, pueden en ocasiones abordarse mediante iniciativas de inducción y tutorías.

Inducción y tutorías

Múltiples estudios han concluido que la existencia de programas de inducción o tutorías para los docentes o las percepciones de los docentes de que reciben apoyo de sus pares o de los directivos escolares, están relacionadas con la retención de los docentes. Las tutorías se refieren al apoyo individual personalizado por parte de un colega, generalmente un docente más experimentado. La inducción se refiere a un programa permanente de apoyo, generalmente durante los primeros años de ejercicio de la docencia (AASCU, 2006). Por ejemplo, en un estudio de una muestra de 3.000 docentes principiantes, Smith e Ingersoll (2004) descubrieron que aquellos que recibieron tutorías durante su primer año de docencia exhibían menores probabilidades de renunciar al trabajo. Asimismo, en su estudio de 50 docentes al inicio de su carrera en Massachusetts, Johnson y Birkeland (2003) concluyeron que los que abandonaban la docencia o se trasladaban a otra escuela atribuían la decisión a una falta de apoyo de sus escuelas originales. Finalmente, Odell y Ferraro (1992) descubrieron que los docentes de Nuevo México que participaban en un programa de tutorías exhibían mayores probabilidades de permanecer en la docencia que el docente promedio del estado. En Estados Unidos, por lo menos 17 estados requieren tutorías para todos los docentes novatos y por lo menos 30 estados han implementado estos programas (AASCU, 2006).

Se ha sugerido que las tutorías constituyen un importante método para atraer a los hombres a la profesión docente. Como se señaló anteriormente, los educadores, autoridades responsables de las políticas e investigadores de muchas naciones han instado a un aumento del número de docentes de género masculino en la profesión docente para, entre otras cosas, ofrecer modelos de roles masculinos sólidos a los niños (Mills *et al.*, 2004). Debido a que este movimiento es bastante reciente, existen pocos ejemplos de estrategias de políticas para lograr esto y los que lo han hecho no han sido evaluados aún. Por lo tanto, existe escasa evidencia para documentar el éxito de las políticas o programas orientados al reclutamiento de docentes de género masculino.

Un ejemplo de una política de este tipo es la Estrategia de Reclutamiento de Docentes de Género Masculino (MTS, por su sigla en inglés) de Queensland, Australia (Education Queensland, 2002). El objetivo general del MTS es aumentar el número de hombres que postulan a la profesión docente. Con este propósito, la política estableció un conjunto de prácticas de reclutamiento, que incluyen las siguientes acciones (Education Queensland, 2002, pp. 3-40):

1. Motivar a docentes de género masculino a promover la profesión docente en ferias profesionales escolares y universitarias.
2. Establecer un programa basado en las escuelas secundarias para los docentes de género masculino existentes, con el fin de realizar tutorías a estudiantes de género masculino que desean ingresar a la docencia.
3. Desarrollar un programa de becas focalizado para carreras de pedagogía a nivel de la educación superior:
 - Estudiantes del 10° año.
 - Hombres que egresan del 12° año.
 - Hombres matriculados en otra carrera de nivel superior.
 - Hombres que ya poseen un título profesional en un área distinta de la docencia.
4. Establecer un proceso de manejo de la carrera y planificación de la sucesión para los aspirantes a docentes.
5. Desarrollar mecanismos para apoyar a los docentes que están siendo investigados como resultado de quejas de los alumnos y vincular las estrategias a los mecanismos existentes en la Ley de Protección de la Infancia de 1999.

La Estrategia de Reclutamiento de Docentes de Género Masculino da énfasis a las tutorías por parte de docentes hombres a estudiantes de la educación secundaria en combinación con incentivos financieros.

Las autoridades responsables de la formulación de las políticas que intentan reclutar un mayor número de docentes podrían considerar combinar o equilibrar las intervenciones de políticas con el fin de ofrecer incentivos financieros y mejorar las condiciones de trabajo de los docentes.

Esta estrategia abordaría los dos factores que los investigadores sugieren que exhiben las mayores probabilidades de disuadir a los hombres de ingresar a la docencia: la percepción de bajos sueldos y la feminización de la docencia. Sin embargo, aún no existe evidencia que demuestre la eficacia de esta estrategia.

Un ejemplo de un programa de tutorías e inducción que ha sido evaluado en términos de su eficacia es el ofrecido a través del Centro para Nuevos Docentes (NTC, por su sigla en inglés) de la Universidad de California en Santa Cruz en Estados Unidos. El NTC es una organización nacional que trabaja con los distritos escolares con el propósito de implementar programas de tutorías e inducción. Esta organización sin fines de lucro ofrece consultorías, capacitaciones, eventos y productos, y realiza investigaciones con el fin de evaluar la eficacia de los programas (NTC, 2010). El NTC ha trabajado en escuelas en más de 40 estados norteamericanos como asimismo en Canadá, Nueva Zelanda, Panamá y Escocia. El modelo de inducción de nuevos docentes del NTC promueve las tutorías individuales entre docentes nuevos y antiguos, el desarrollo profesional y las evaluaciones formativas (NTC, 2010).

En 2009, el Instituto de Ciencias de la Educación (IES, por su sigla en inglés) publicó una evaluación experimental de los programas de inducción docente realizados por el NTC y el Servicio de Evaluaciones Educativas (ETS, por su sigla en inglés). El IES contrató a estas dos organizaciones con el fin de implementar programas de inducción docente en una muestra de distritos escolares norteamericanos para investigar sus impactos en la retención de los docentes, las prácticas docentes, la composición de la fuerza docente y el rendimiento académico de los estudiantes. El estudio analizó los programas de 418 escuelas de 17 distritos escolares de estados norteamericanos durante el transcurso de dos años. En total, 561 nuevos docentes de la educación básica (K-6) participaron en los programas de inducción durante un año académico y 448 docentes participaron durante dos años. El estudio buscaba comparar el impacto de los programas de inducción del ETS y el NTC con los programas o procesos de inducción estandarizados ya existentes en los distritos escolares participantes.

Los programas de inducción a través de ambos proveedores incluyeron actividades similares. Los nuevos docentes participaron en reuniones de tutorías semanales, reuniones de desarrollo profesional mensuales y una o dos observaciones anuales de docentes experimentados en el aula (IES, 2009). Los tutores tenían varios docentes asignados y habían recibido capacitación en prácticas de tutoría.

Después del Año 1 del estudio, los investigadores descubrieron que, a pesar de que los docentes informaron un aumento de las tutorías y la inducción, no se produjeron impactos estadísticamente significativos en la retención, las prácticas, la composición de la fuerza laboral ni el rendimiento académico de los estudiantes (Glazerman *et al.*, 2008). Asimismo, después del Año 2 del estudio no se encontró ningún impacto en el rendimiento académico de los estudiantes, la retención de los docentes ni la composición de la fuerza docente.

En resumen, a pesar de que está claro que las condiciones de trabajo contribuyen a las decisiones de las personas con respecto a ingresar, no ingresar o abandonar la profesión docente, son escasas las investigaciones con respecto a la relación entre los diversos elementos de las condiciones de trabajo y el reclutamiento de docentes. Además, si bien el propósito de los programas de inducción y tutorías es mejorar y aumentar la satisfacción laboral y la calidad de los docentes principiantes, la evidencia que apoya estos programas todavía no es concluyente.

3. Vías alternativas de certificación docente

Una última estrategia de reclutamiento de docentes que ha aumentado exponencialmente durante los últimos años es la oferta de vías alternativas para la certificación docente. El término “vías alternativas” se utiliza aquí para referirse de manera generalizada a las prácticas y procesos que desregulan o facilitan el proceso de capacitación, certificación y contratación de nuevos candidatos a la docencia. Algunos educadores y autoridades responsables de la formulación de las políticas educacionales consideran que las estrategias basadas en vías alternativas para el reclutamiento de docentes son controversiales,

La pesar de que está claro que las condiciones de trabajo contribuyen a las decisiones de las personas con respecto a ingresar, no ingresar o abandonar la profesión docente, son escasas las investigaciones con respecto a la relación entre los diversos elementos de las condiciones de trabajo y el reclutamiento de docentes.

sugiriendo que podrían reducir la calidad de los nuevos docentes, debido a una preparación profesional insuficiente de los participantes en los programas (Zeichner, 2003). En el otro extremo del debate, hay quienes sostienen que las vías alternativas aumentan las oportunidades para algunas personas, especialmente para los candidatos de minorías étnicas y raciales, quienes podrían no haber tenido la oportunidad de ingresar a la profesión docente a través de las vías tradicionales (Zeichner, 2003). También sostienen que la implementación de requisitos cada vez más estrictos para los candidatos a la docencia desmotiva a personas talentosas de ingresar a la docencia (Zeichner, 2003).

Las estrategias de implementación de vías alternativas para el reclutamiento de nuevos docentes adquieren múltiples formas, desde actividades tan sencillas como la simplificación de las prácticas de contratación hasta el desarrollo de asociaciones locales entre las universidades y las escuelas. Es común que también se utilicen estrategias de reclutamiento basadas en vías alternativas para atraer a personas provenientes de grupos específicos: maestros rurales, maestros indígenas o bilingües y maestros de escuelas urbanas con altos índices de pobreza.

Detección de candidatos locales a la docencia

Tanto en los distritos urbanos como rurales y en las escuelas indígenas, una estrategia de reclutamiento de docentes potencialmente eficaz es la detección de candidatos locales (Reeves, 2003). La participación y vínculos con una comunidad hacen más atractiva dicha comunidad para los candidatos a la docencia (Collins, 1999). Además, en las comunidades indígenas, los ciudadanos locales podrían exhibir mayores probabilidades de usar la lengua indígena local, lo que facilitaría la enseñanza de la lengua.

Un método para atraer a candidatos locales consiste en ofrecer diversas formas de asistencia financiera a personas que viven en una comunidad determinada y que se espera que regresen o permanezcan en la comunidad para dedicarse a la docencia. Las personas focalizadas podrían estar matriculadas en la educación secundaria o superior al ingresar al programa. Se les podría ofrecer el pago de la colegiatura, apoyo financiero para textos, gastos de subsistencia, trabajo durante el verano, pasantías o capacitación especializada (Early y Ross, 2006). Esta estrategia se basa en la teoría de que la mayoría de los docentes trabajan en escuelas que están ubicadas cerca de sus hogares. En su estudio sobre los mercados laborales docentes, Boyd *et al.* (2003) concluyeron que los docentes prefieren trabajar en escuelas cercanas o similares a sus ciudades de origen. Otro beneficio de esta estrategia es capitalizar los conocimientos de la persona con respecto a la cultura, la lengua o la conexión local con la comunidad local, mejorando así la calidad de la educación. Un ejemplo de una estrategia de este tipo es un programa norteamericano orientado a capacitar a docentes norteamericanos nativos (Wechsler *et al.*, 1994).

Un estudio de este programa obtuvo resultados prometedores con respecto al ingreso a la docencia a pesar de no haber realizado un seguimiento a los docentes durante un período de tiempo significativo. El 72% de los participantes en el programa recibieron títulos profesionales. El 85% de quienes obtuvieron un título ejercían la docencia y el 80% trabajaban en escuelas con una población mayoritaria de nativos norteamericanos (Wechsler *et al.*, 1994). El estudio mostró que el programa era eficaz para el reclutamiento de docentes para escuelas con necesidades críticas, si bien no analizó el impacto sobre la retención.

El reclutamiento de candidatos a docentes de la comunidad local también podría ser eficaz en las zonas rurales. Un estudio realizado en Estados Unidos en 1997 con respecto a los maestros de educación especial en zonas rurales concluyó que los maestros permanecían en las comunidades debido a un sentido de "pertenencia" (Bornfield, Hall, Hall y Hoover, 1997). Las investigaciones sobre el reclutamiento de maestros rurales apuntan a cuatro métodos potencialmente eficaces para el reclutamiento y la retención, aparte de los programas basados en el reclutamiento de docentes desde la propia comunidad: 1) incentivos focalizados; 2) mejoramiento de las prácticas de reclutamiento y contratación; 3) mejoramiento del apoyo brindado por las escuelas a los docentes; y 4) el uso de la tecnología.

Un método para atraer a candidatos locales consiste en ofrecer diversas formas de asistencia financiera a personas que viven en una comunidad determinada y que se espera que regresen o permanezcan en la comunidad para dedicarse a la docencia.

Además del reclutamiento de estudiantes prometedores de la educación secundaria local para capacitarlos como maestros locales, estas estrategias están focalizadas a candidatos no tradicionales, tales como los egresados de escuelas técnicas y los adultos que desean una segunda carrera (Hammer *et al.*, 2005). Las investigaciones sugieren que la entrega de apoyo a egresados de escuelas técnicas para que obtengan una certificación docente constituye una estrategia especialmente prometedora para el reclutamiento de docentes rurales (Clewell y Villegas, 2001; Eubanks, 2001; Southeast Center for Teaching Quality, 2002).

Más allá de la focalización a tipos específicos de candidatos a la docencia, el desarrollo de asociaciones entre los establecimientos escolares y las universidades puede ayudar a desarrollar talentos docentes locales (Churchill, Jensen y Cepello, 2001; Collins, 1999; Davis, 2002; Harmon, 2001; Harris, 2001; Jensen, Churchill y Davis, 2001; Proffit *et al.*, 2002, citados en Hammer, 2005). En algunos casos, los programas de reclutamiento de docentes desde la propia comunidad han tenido éxito en atraer nuevos candidatos cuando combinan las dos estrategias siguientes: la focalización en personas que ya están familiarizadas y se sienten cómodas viviendo en un ambiente rural y la identificación de estas personas a través de asociaciones entre los establecimientos escolares y las universidades. En un ejemplo, un distrito escolar rural del estado de Arizona estableció una asociación con dos universidades con el fin de ofrecer oportunidades para estudios de pedagogía a estudiantes que se sentían cómodos viviendo en zonas rurales (Crews, 2002, citado en Hammer, 2005). Al término del programa, el distrito contrató a 6 de las 10 personas que participaron en el programa.

Otra práctica de reclutamiento de docentes de zonas rurales potencialmente exitosa consiste en facilitar y simplificar el proceso de contratación. La promoción de las ventajas de la docencia en zonas rurales (Harmon, 2001), un mayor acceso a la información acerca de las vacantes docentes en esta zonas (Rural School and Community Trust, 1999), la organización de ferias y actividades de reclutamiento para las escuelas rurales (Watts Hull, 2003) y la estandarización del proceso de postulación para ejercer la docencia en escuelas rurales a través de todos los estados del país (National Commission on Teaching and America's Future, 2003) constituyen ejemplos de iniciativas destinadas a simplificar el proceso de contratación de maestros rurales en Estados Unidos.

Finalmente, el uso de la tecnología puede ayudar a reclutar y retener a docentes en las zonas rurales a través del aumento del acceso a las oportunidades de trabajo para docentes, la disminución del aislamiento y la facilitación del desarrollo profesional y los procesos de obtención de certificaciones docentes. En Estados Unidos, existen numerosas iniciativas para publicar las vacantes docentes en las escuelas rurales, facilitar las comunidades profesionales entre los maestros rurales y ofrecer oportunidades educacionales que permitan mejorar los ambientes de trabajo en los que se desempeñan los maestros rurales. Por ejemplo, las escuelas y distritos rurales podrían utilizar la Internet para difundir información con respecto a los cargos docentes disponibles.

Reclutamiento de maestros indígenas

Muchos de los desafíos que plantea el reclutamiento de maestros rurales son similares a los que plantea el reclutamiento de maestros indígenas. Para responder a la necesidad de un mayor número de maestros indígenas en zonas remotas, el Gobierno del Territorio Norte de Australia ha lanzado diversas iniciativas como parte de su programa "Más Docentes Indígenas" (MIT, por su sigla en inglés). El principal objetivo del programa es aumentar el reclutamiento de maestros indígenas que viven en zonas remotas e incentivar a un mayor número de estudiantes indígenas para que consideren el ingreso a la carrera docente (DET, 2010). Los tres programas que se encuentran actualmente vigentes dentro de las iniciativas del MIT son: pasantías, becas y becas de perfeccionamiento.

Las pasantías entregan apoyo financiero y profesional a personas indígenas para que puedan terminar el proceso de certificación docente y trabajar en escuelas pertenecientes al Departamento de Educación y Capacitación. Están orientadas a estudiantes indígenas de la educación secundaria y ofrecen

numerosos incentivos financieros y tutorías permanentes para los participantes. Para ser elegible para el programa, los candidatos deben ser personas indígenas residentes en los Territorios del Norte y deben estar matriculados en jornada completa en un programa de licenciatura. Las Becas y Becas de Perfeccionamiento del MIT son similares, pero están orientadas a residentes actuales de los Territorios del Norte de cualquier edad o a actuales empleados del Departamento de Educación y Capacitación (DET, 2010). Debido a que estos programas se han implementado sólo recientemente, todavía no existen evaluaciones con respecto a su eficacia.

Otro método de reclutamiento de maestros indígenas, particularmente de candidatos que hablen la lengua local, consiste en modificar los requisitos de certificación basado en la necesidad de revitalizar la lengua indígena. En el estado de Montana en Estados Unidos, se creó una licencia especial para permitir que tribus indígenas recomendaran a hablantes con un buen dominio de la lengua local como maestros (Silverthorne, 1997). Los criterios para la recomendación variaban dependiendo de la vitalidad de la lengua en cuestión.

Finalmente, el desarrollo de colaboraciones entre las universidades y las tribus para atraer a ciudadanos indígenas a la docencia es otro método utilizado. Un ejemplo de este método es el programa Maestros Hopi para las Escuelas Hopi (HTHS, por su sigla en inglés), implementado en el estado de Arizona en Estados Unidos. Financiado por el Departamento de Educación de Estados Unidos, el programa tenía por objeto reclutar a personas de la tribu hopi para que asistieran a programas de formación docente inicial en la Universidad del Estado de Arizona del Norte (White *et al.*, 2007).

El programa Maestros Hopi para las Escuelas Hopi se inició en el año 2000 a través de la publicación de información del programa en periódicos locales y espacios públicos. El programa estaba focalizado a personas que hubiesen realizado algunos cursos a nivel universitario. Los requisitos de admisión al programa incluían: a) demostrar la probabilidad de que el candidato fuese aceptado en la Universidad del Estado de Arizona del Norte; y b) que los candidatos hubiesen completado suficientes cursos a nivel universitario como para graduarse con una certificación docente dentro de un plazo de dos años (White *et al.*, 2007). Los candidatos aceptados recibían incentivos financieros por su participación, incluyendo financiamiento para la matrícula, la colegiatura y los textos de estudio, un monto para subsistencia de US\$1.250 mensuales y un monto adicional de US\$200 mensuales para apoyar a cada una de sus cargas legales menores de 18 años. A cambio, los participantes debían firmar un contrato que establecía que ejercerían la docencia en una escuela con una población de estudiantes principalmente indígenas después de su titulación. Durante este primer año, el programa recibió 50 postulantes y la mayoría de aquellos que completaron el programa ejercen como docentes. Todavía no se ha realizado una evaluación completa del programa y sus efectos.

Reclutamiento de maestros urbanos

Como se ha descrito en las secciones anteriores, las condiciones de trabajo de las escuelas urbanas podrían disuadir a las personas de ejercer la docencia. Las escuelas urbanas tienden a carecer tanto de un cuerpo docente de alta calidad como de un cuerpo docente con la necesaria diversidad étnica y racial como para satisfacer las necesidades de sus poblaciones de estudiantes. A pesar de las muchas barreras para el reclutamiento de docentes en las escuelas urbanas, el Nuevo Proyecto Docente (TNTP, por su sigla en inglés) ha tenido bastante éxito en aumentar la base de candidatos a la docencia para las escuelas urbanas norteamericanas. Fundado por docentes en 1997, el TNTP es una organización nacional sin fines de lucro que busca atraer a docentes de alta calidad a escuelas de difícil reclutamiento (sitio web del TNTP, 2010). La organización ha trabajado o está trabajando en Baltimore, Chicago, Milwaukee, Nueva Orleans, Ciudad de Nueva York y Washington, DC, entre otros lugares.

El TNTP se asocia con los distritos escolares urbanos para establecer programas de reclutamiento adaptados específicamente a las necesidades de cada distrito. Por ejemplo, en 2002, el TNTP se asoció con el sistema de Escuelas Públicas de la Ciudad de Baltimore para crear el programa de Residencia Docente

Otro método de reclutamiento de maestros indígenas, consiste en modificar los requisitos de certificación basado en la necesidad de revitalizar la lengua indígena. En el estado de Montana en Estados Unidos, se creó una licencia especial para permitir que tribus indígenas recomendaran a hablantes con un buen dominio de la lengua local como maestros.

de la Ciudad de Baltimore, una iniciativa de certificación alternativa. El programa estaba conformado por un programa de reclutamiento y uno de formación docente inicial con una duración de cuatro semanas. En 2007, aproximadamente el 20% de los nuevos docentes del distrito habían sido contratados a través del TNTP. En 2004, el TNTP recibió 15.000 postulaciones para 1.850 cargos docentes en la Ciudad de Nueva York y 3.000 postulaciones para 650 cargos docentes en Washington, D.C. (Stotko *et al.*, 2007).

Las investigaciones sugieren que una de las estrategias más exitosas para el reclutamiento de maestros urbanos consiste en ofrecer vías alternativas para la certificación docente que estén específicamente focalizadas en la docencia urbana (Feistritz, Hill y Millet, 1998; McKibbin y Giblin, 2000; y Natriello y Zumwalt, 1993). Existen muchas iniciativas de reclutamiento de maestros urbanos, pero pocas han sido evaluadas exhaustivamente en cuanto a su eficacia. Una estrategia de reclutamiento particular que se está volviendo cada vez más popular es el formato de residencias para maestros urbanos (UTR, por su sigla en inglés). El formato UTR normalmente comprende múltiples componentes, incluyendo (pero no limitado a) un énfasis en el reclutamiento focalizado a maestros pertenecientes a minorías étnicas y raciales o maestros bilingües, docentes de asignaturas que cubren necesidades críticas, candidatos de alta calidad, vías de certificación alternativas y programas de tutorías e inducción. En la ciudad de Boston en Estados Unidos se ha implementado un programa que constituye un ejemplo de residencia docente urbana.

Programa de residencias para maestros urbanos. El Programa de Residencias para Maestros de Boston (BTR, por su sigla en inglés), iniciado en 2003, es un programa de reclutamiento, preparación e inducción exhaustivo cuyo propósito es formar docentes de alta calidad para las escuelas urbanas (Solomon, 2009). Financiado a través de una fundación privada, Strategic Grant Partners, el BTR se creó en respuesta a tres problemas claves del reclutamiento de docentes identificados por el Superintendente de Escuelas Públicas de Boston, Tom Payzant, entre los que se incluyen los siguientes: a) la necesidad de reclutar maestros de matemáticas, ciencias, educación especial e inglés como segunda lengua; b) la necesidad de reclutar una fuerza laboral más diversa desde el punto de vista étnico y racial; y c) la necesidad de retener a los docentes principiantes (Solomon, 2009).

El BTR recluta a sus maestros de acuerdo a una evaluación de las necesidades del distrito de Escuelas Públicas de Boston. Las principales herramientas de reclutamiento utilizadas para identificar a los candidatos incluyen el reclutamiento en “ferias universitarias y de carreras profesionales, sitios web de servicios públicos e iglesias, centros comunitarios, empresas locales y organizaciones locales” (Solomon, 2009, pág. 481). Una de las principales preocupaciones en el reclutamiento es la identificación de docentes potenciales que deseen permanecer en Boston. Desde sus inicios, el BTR ha reclutado satisfactoriamente a 250 nuevos docentes y la tasa de aceptación más reciente del programa fue de un 12,5% aproximadamente (BTR, 2010).

El proceso de postulación al programa BTR es riguroso. En primer lugar, los postulantes deben poseer una licenciatura, ser ciudadanos norteamericanos o residentes permanentes y haber rendido o haberse inscrito para rendir los Exámenes para la Licenciatura en Educación de Massachusetts (BTR, 2010). A continuación, los postulantes deben presentar una postulación, la que será revisada por un comité, y se invitará a los finalistas a una actividad denominada Día de Selección. Durante el Día de Selección, que se realiza en una escuela pública participante, los finalistas deben realizar actividades de resolución de problemas grupales, una mini-lección pedagógica, una actividad escrita y entrevistas individuales. Los candidatos son evaluados de acuerdo a la definición de una docencia eficaz según el distrito escolar, *Dimensiones de una docencia eficaz*. Estas dimensiones incluyen un énfasis en: a) la equidad y las altas expectativas; b) el profesionalismo; c) las comunidades de aprendizaje seguras, respetuosas y sensibles desde el punto de vista cultural; d) las asociaciones con las familias y la comunidad; e) la planificación e implementación pedagógica; f) el conocimiento de los contenidos; g) el monitoreo y la evaluación del avance; y h) la reflexión, la colaboración y el desarrollo personal.

Una vez seleccionados para el programa, los “residentes” reciben dos meses de capacitación docente intensiva y dedican un año académico a trabajar bajo la supervisión de un tutor en una sala de clases

de una Escuela Pública de Boston en un área con altas necesidades: ciencias, matemáticas, educación especial, inglés como segunda lengua (ELL, por su sigla en inglés). También existen vacantes disponibles en algunas otras disciplinas, tales como inglés. A cambio, los residentes reciben un préstamo de US\$10.000, que cubre el costo del programa BTR, un monto de US\$11.400, beneficios de salud, un grado de Magíster de la Universidad de Massachusetts Boston y una Licencia Docente Inicial para Massachusetts (BTR, 2010). Por cada año de participación de los residentes en el BTR, se les condona un tercio de su crédito inicial.

Los indicadores iniciales sugieren que el BTR ha sido un éxito. Una de las motivaciones para iniciar el programa fue aumentar la diversidad étnica y racial de la fuerza docente de las Escuelas Públicas de Boston. Aproximadamente la mitad de los residentes del BTR han sido personas de color, en comparación con alrededor del 40% de los docentes de las Escuelas Públicas de Boston en general. Otra motivación para el programa fue la necesidad de maestros de matemáticas, ciencias, educación especial e inglés como segunda lengua; aproximadamente el 36% de los residentes del BTR están enseñando inglés como segunda lengua. La motivación final fue retener a los docentes principiantes. En 2009, la tasa de retención de los residentes del BTR durante los 3 primeros años alcanzó el 86%, en comparación con el 53% para los docentes de las Escuelas Públicas de Boston en general.

En resumen, los programas de residencia para docentes urbanos parecen ser estrategias prometedoras para el logro de los objetivos de reclutamiento y retención de docentes. Han obtenido estos resultados a través de una combinación de las tres estrategias descritas en esta sección: incentivos financieros, mejoramiento de las condiciones de trabajo a través de tutorías e inducción, e implementación de vías alternativas de ingreso a la profesión.

Enseña para América. Tal vez una de las vías alternativas de ingreso a la docencia más conocidas en Estados Unidos que también incluye incentivos financieros es el programa Enseña para América (TFA, por su sigla en inglés). El TFA recluta a recientes graduados universitarios y profesionales para que ejerzan la docencia durante dos años en escuelas urbanas o rurales con necesidades particulares (sitio web del TFA, 2010). Fue fundado en 1990 y, hasta la fecha, 24.000 personas han sido asignadas como docentes en escuelas con necesidades particulares en todo el país. Se reclutan docentes en todas las asignaturas, pero los candidatos con grados en ciencias, matemáticas e ingeniería son elegibles para un bono de contratación adicional de US\$2.000. El TFA recluta a docentes a través de visitas a campus universitarios y tiene un sitio web en línea (www.teachforamerica.org).

La participación en el TFA se realiza mediante concurso. En 1990, el TFA recibió 2.500 postulaciones y asignó a 500 docentes (Xu, *et al.*, 2007). En 2008, el TFA recibió 25.000 postulaciones y contrató a 3.600 nuevos docentes, lo que equivale a una tasa de aceptación del 14% (Informe Anual del TFA, 2008). Para postular, los candidatos deben poseer una licenciatura, obtener un puntaje promedio de 2,5 puntos (basado en una escala de 4,0) y ser ciudadanos norteamericanos o residentes permanentes. Los candidatos deben llenar una solicitud que incluye un trabajo escrito y un CV. Además, deben participar tanto en una entrevista telefónica como en una entrevista personal, que incluye la presentación de una lección pedagógica.

Una vez que los candidatos han sido seleccionados, deben cursar un programa de formación docente inicial con una duración de 5 semanas. Durante este programa, los candidatos ejercen la docencia en jornada parcial en programas escolares de verano bajo supervisión. También toman cursos y participan en capacitaciones para perfeccionar sus conocimientos y competencias. Los fines de semana se reservan para la planificación de las lecciones y el estudio.

Además del crecimiento continuo de Enseña para América, las investigaciones sobre el programa sugieren que sus docentes tienen un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes. En su estudio del TFA en las escuelas secundarias del estado de Carolina del Norte, Xu *et al.* (2007) concluyeron que el hecho de tener un docente TFA estaba asociado a un mayor rendimiento académico que el obtenido cuando no se contaba con un docente TFA y que esto era especialmente válido en el

Los programas de residencia para docentes urbanos parecen ser estrategias prometedoras para el logro de los objetivos de reclutamiento y retención de docentes. Han obtenido estos resultados a través de una combinación de las tres estrategias descritas en esta sección: incentivos financieros, mejoramiento de las condiciones de trabajo a través de tutorías e inducción e implementación de vías alternativas de ingreso a la profesión.

caso del rendimiento en ciencias. Los autores concluyen que estos resultados se deben en gran medida a las características singulares de la base de postulantes reclutados para el programa TFA. Sugieren que las iniciativas de reclutamiento podrían ser más eficaces si se centran en la selección de candidatos con sólidas trayectorias académicas. Debido a su éxito percibido, el programa Enseña para América ha sido replicado en varios otros países, incluyendo los programas Teacher First (Reino Unido), Enseña para Australia, Teach First Deutschland (Alemania), Enseña por Argentina, Enseña Chile, como asimismo Estonia, India, Latvia, Líbano y Perú.

V. CONSECUENCIAS PARA EL RECLUTAMIENTO Y LA RETENCIÓN DE DOCENTES EN AMÉRICA LATINA

1. Aspectos a considerar al trasladar las investigaciones realizadas en naciones de alto ingreso al contexto latinoamericano

El principal objetivo de esta revisión fue destacar la gama de estrategias de reclutamiento de docentes aplicadas en los países de alto ingreso con el fin de orientar el diseño y la implementación de estas prácticas en América Latina. Antes de formular recomendaciones basadas en la información presentada, es preciso plantear algunas observaciones importantes.

En primer lugar, la evidencia empírica con respecto a la mayoría de las estrategias de reclutamiento de docentes, desde los programas basados en incentivos financieros hasta el mejoramiento de las condiciones de trabajo, es escasa. Se han evaluado pocas estrategias con el fin de medir su impacto en el reclutamiento de docentes e incluso es menor el número de estrategias que han sido evaluadas aplicando métodos experimentales o cuasi-experimentales. En la mayoría de los casos, cuando se dispone de evaluaciones, la evidencia es de carácter descriptivo, consistiendo en una contabilización del número de participantes en los programas que finalmente ingresaron a la docencia. Hasta la fecha, no existe ninguna estrategia de reclutamiento de docentes —la entrega de incentivos financieros, el mejoramiento de las condiciones de trabajo o la implementación de vías alternativas de ingreso a la docencia— que, según las investigaciones, sea consistentemente eficaz para el logro de su objetivo. Es importante considerar esta ausencia de evidencia en la formulación de nuevas políticas y programas de reclutamiento docente.

En segundo lugar, el marco para esta revisión se basa en teorías acerca de la motivación docente que han sido generadas en las naciones de alto ingreso, las que tienen contextos históricos y culturales marcadamente diferentes, como asimismo sistemas educacionales distintos, desde el punto de vista estructural, de aquellos existentes en la mayoría de las naciones latinoamericanas. Si bien estas teorías plantean que los factores altruistas e intrínsecos tienden a motivar a las personas a ingresar a la docencia y los factores extrínsecos tienden a disuadir a los candidatos a la docencia, la realidad puede ser diferente en el caso de las personas inmersas en otros contextos culturales. Por ejemplo, un estudio que compara las motivaciones para ingresar a la docencia en los países “metropolitanos” (por ejemplo, Canadá, Estados Unidos e Inglaterra) y los países en desarrollo (por ejemplo, Jamaica), sugiere que los docentes de Jamaica se mostraron más motivados a ingresar a la profesión por factores extrínsecos que por factores altruistas o intrínsecos (Bastick, 2000). Si es efectivo que algunas personas se sienten principalmente motivadas por factores extrínsecos, es probable que las estrategias de reclutamiento sean más eficaces si se consideran dichos factores en las iniciativas de atracción de docentes. Se requieren más investigaciones con respecto a los factores que motivan a las personas a ingresar a la docencia en América Latina para orientar de mejor manera la formulación de las políticas y programas.

Finalmente, las características estructurales de los sistemas de educación de los países de alto ingreso del hemisferio norte tienden a ser muy descentralizadas, un hecho que influye en el reclutamiento de docentes. A pesar de que la mayoría de los sistemas de educación latinoamericanos han sido objeto de iniciativas de descentralización durante los últimos años, en algunos casos el reclutamiento, la capacitación y la asignación de los docentes siguen siendo procesos parcialmente centralizados. El grado de control de los distritos escolares locales sobre las remuneraciones docentes (o las condiciones de trabajo o las certificaciones profesionales de los docentes), por ejemplo, determinará si la diferenciación de las remuneraciones docentes constituye o no una estrategia potencialmente eficaz para el reclutamiento de docentes en América Latina.

2. Recomendaciones para orientar las políticas y programas de reclutamiento de docentes en América Latina

A pesar de estas advertencias, las investigaciones sobre las estrategias de reclutamiento de docentes en los países de alto ingreso son útiles para orientar el diseño de las futuras políticas y programas en América Latina. A continuación, se presenta un conjunto de recomendaciones relativas a la formulación de iniciativas eficaces para el reclutamiento de docentes basadas en la revisión:

Los incentivos financieros constituyen un componente importante de los programas de reclutamiento de docentes.

Las investigaciones con respecto a la eficacia de la implementación de incentivos financieros para atraer a nuevos candidatos a la docencia no son concluyentes. Al mismo tiempo, muestran que factores intrínsecos, tales como la percepción de que las remuneraciones docentes son bajas, probablemente disuadan a las personas de ingresar a la profesión docente. Este hecho, combinado con los numerosos programas de reclutamiento de docentes existentes que ya incluyen un componente de incentivo financiero, sugiere que los programas de reclutamiento de docentes eficaces deben incluir incentivos financieros. Sin embargo, para garantizar que las personas asuman el compromiso de ejercer la docencia, deben establecerse condiciones para la obtención de estos incentivos. Además, los incentivos financieros por sí solos podrían no ser suficientes para reclutar nuevos docentes de manera eficaz.

El mejoramiento de las condiciones de trabajo constituye un componente importante de los programas de reclutamiento de docentes.

Las investigaciones han concluido que las personas pueden verse disuadidas de ingresar a la carrera docente en parte debido a la percepción de condiciones de trabajo deficientes, tales como la falta de autonomía, los problemas de disciplina de los estudiantes o el aumento de la carga horaria y la carga de trabajo debido a las iniciativas de responsabilidad por los resultados y las evaluaciones estandarizadas. Para compensar estas percepciones y mejorar no sólo el reclutamiento sino también la retención de nuevos docentes, los programas de mejoramiento de las condiciones de trabajo constituyen una herramienta importante. Una manera cada vez más común de lograr esto consiste en ofrecer programas de tutorías e inducción para los docentes.

Las campañas de reclutamiento de docentes pueden ser más eficaces si apelan a las motivaciones altruistas e intrínsecas de las personas.

Un elemento esencial del reclutamiento de docentes es la publicación de las vacantes para cargos docentes. El perfil demográfico de los docentes latinoamericanos sugiere que algunas personas podrían estar predispuestas a ingresar a la carrera docente, particularmente las mujeres urbanas monolingües

pertenecientes a la mayoría racial o étnica. Sin embargo, a medida que aumenta la disponibilidad de nuevas profesiones para esta población, es probable que disminuya el número de personas que opten por la docencia. Para mantener o aumentar el interés, las campañas públicas destinadas a promover la carrera docente y a difundir información con respecto a las vacantes de trabajo deben considerar la conveniencia de dar énfasis a los beneficios altruistas e intrínsecos de la docencia.

Los programas de reclutamiento de docentes pueden ser eficaces si apelan a las motivaciones extrínsecas de las personas.

Para muchas personas, los beneficios altruistas e intrínsecos de la docencia no son suficientes para atraerlas a la profesión. Esto es especialmente válido en el caso de los hombres o las personas con formación en ciencias o matemáticas, que tienen mayores oportunidades de carreras más lucrativas y con mejores condiciones de trabajo. Para atraer a estas personas, es esencial ofrecer incentivos que compensen la percepción de bajas remuneraciones y malas condiciones de trabajo asociadas a la docencia. En América Latina, una estrategia podría consistir en difundir información que demuestre que los sueldos docentes están al mismo nivel que los sueldos de otras profesiones, si esto es efectivamente así. Dado que tanto los sueldos como las condiciones de trabajo son deficientes en muchas escuelas latinoamericanas, otra estrategia potencialmente eficaz sería ofrecer una combinación de incentivos financieros (por ejemplo, bonos de contratación, aumentos de sueldo) y mejores condiciones de trabajo (por ejemplo, la posibilidad de autonomía o tutorías permanentes), las que podrían ser medidas eficaces para el reclutamiento de nuevos docentes.

Asimismo, para reclutar a docentes de cualquier categoría demográfica para trabajar en escuelas con necesidades particulares —escuelas indígenas, escuelas rurales o escuelas con altos índices de pobreza— pueden implementarse programas de incentivos para compensar los bajos sueldos y las malas condiciones de trabajo. La implementación de iniciativas que combinen incentivos financieros con el mejoramiento de las condiciones de trabajo ofrece mayores probabilidades de éxito en el reclutamiento y la retención de docentes que un incentivo financiero implementado en forma aislada. Además, los incentivos deben ser suficientes como para compensar los beneficios que podría obtener un nuevo docente si se traslada a una escuela de las cercanías en la cual los sueldos podrían ser más altos o las condiciones de trabajo más favorables.

El reclutamiento de docentes debería realizarse en forma localizada y es más eficaz si se combina con vías alternativas de ingreso a la docencia.

Las escuelas rurales e indígenas latinoamericanas necesitan docentes que comprendan la cultura, las lenguas y las tradiciones singulares de estos entornos. Además, las comunidades rurales e indígenas deben ser lo suficientemente atractivas para los docentes principiantes como para reducir la rotación o la deserción de los docentes. La implementación de iniciativas basadas en el reclutamiento de docentes desde la propia comunidad en la que deberán trabajar, que combinen la focalización en candidatos a docentes locales con el acceso de estos candidatos a vías alternativas para ingresar a la profesión, podría traducirse en mayores tasas de reclutamiento y retención de docentes.

La información acerca de los programas de reclutamiento de docentes, especialmente las iniciativas basadas en incentivos financieros y vías alternativas, debe estar claramente articulada y difundida.

El éxito de cualquier programa de incentivos para el reclutamiento de docentes depende en gran parte de la difusión de la información pertinente y de su implementación. Por ejemplo, si se incentiva a las personas a ingresar a la docencia a cambio de la condonación de sus deudas educacionales, es imperativo que el proceso de pago de las deudas sea transparente y simple. La creación de sistemas muy burocráticos para los programas de reclutamiento de docentes es una manera segura de reducir la eficacia del programa. En su revisión de los programas de reclutamiento de docentes de los estados

norteamericanos realizada en 2000, Clewell *et al.* concluyeron que: “Los programas de reclutamiento eficaces implementados por los estados aplican algunas estrategias comunes: el desarrollo de reuniones informativas, la publicación de avisos de las oportunidades de participación y el trabajo con organizaciones estudiantiles y profesionales relevantes para desarrollar vínculos con sus miembros” (pág. 39). En consecuencia, es probable que la implementación de simples métodos de difusión de la información durante los procesos de reclutamiento aumente la eficacia de los programas.

Los beneficios del diseño de vías alternativas de certificación docente deben ser cuidadosamente equilibrados con los objetivos de mejoramiento de la calidad de los docentes.

Dos de las principales preocupaciones con respecto al reclutamiento de docentes en las escuelas latinoamericanas son cómo mejorar la calidad de los docentes y cómo aumentar la diversidad de los docentes. La implementación de vías alternativas de ingreso a la profesión podría ayudar a resolver ambos problemas.

En lo que respecta al mejoramiento de la calidad de los docentes, la implementación de vías a través de las cuales puedan ingresar a la profesión docente personas que no terminaron un programa tradicional de certificación docente, pero que cuentan con una sólida formación en una disciplina (tales como científicos o matemáticos), podría ayudar a mejorar la calidad de los docentes. Al mismo tiempo, es probable que estas personas necesiten apoyo adicional en el desarrollo de prácticas pedagógicas adecuadas para aplicar sus conocimientos y experiencia en el aula. La implementación de vías alternativas de certificación por sí sola, sin un apoyo o capacitación permanente, podría traducirse en una disminución de la calidad.

Asimismo, la implementación de vías alternativas de certificación docente para poblaciones que están sub-representadas, tales como los ciudadanos indígenas o bilingües, puede aumentar la calidad de los docentes por el hecho de llevar las lenguas y culturas locales a las escuelas. Sin embargo, dado que muchas poblaciones sub-representadas tienen, en promedio, menores niveles de educación que las poblaciones mayoritarias, sin un apoyo adecuado estos programas podrían reducir la calidad de los docentes. En consecuencia, las autoridades responsables de la formulación de las políticas deben diseñar cuidadosamente programas de vías alternativas focalizados no sólo en un aumento del número de candidatos a la docencia, sino también de la calidad de estas personas.

Los programas focalizados de reclutamiento de docentes probablemente serán más eficaces para diversificar la fuerza docente que los programas generales.

Es preciso establecer una clara distinción entre los programas de reclutamiento de docentes generales y los programas de reclutamiento focalizados. En el caso de América Latina, existe la necesidad de que personas con diferentes perfiles demográficos se dediquen a la docencia. Por ejemplo, es probable que los programas de reclutamiento eficaces destinados a suplir la escasez en la oferta de docentes en general deban ser diferentes de los programas de reclutamiento eficaces destinados a aumentar el número de docentes bilingües. Es esencial identificar claramente el objetivo de un programa antes de su diseño e implementación.

Para ser eficaces, las políticas deben ser diseñadas explícitamente con una focalización en poblaciones de docentes específicas o en el reclutamiento para escuelas con necesidades críticas. Un resumen de políticas reciente con respecto al reclutamiento de docentes para escuelas de alto riesgo en Estados Unidos plantea varias preguntas que las autoridades responsables de la formulación de las políticas pueden plantearse para evaluar si una política es rigurosa en su focalización hacia una población específica (ver Tabla 8). La lista incluye preguntas tales como “¿Se incluye una definición de lo que significa una escuela o zona en riesgo?” y “¿Se asigna financiamiento para el componente de la política relativo al reclutamiento y la retención de docentes para las escuelas en riesgo o la política está activa sólo en función de la disponibilidad de financiamiento?”.

Los programas de reclutamiento de docentes deben incluir un componente de evaluación desde el inicio.

Una de las principales fallas de muchos de los programas incluidos en esta revisión es la ausencia de evaluación de la eficacia de los programas. En la mayoría de las naciones latinoamericanas, los fondos para educación son limitados y deben invertirse de la manera más eficiente posible. Sin una evaluación, es imposible saber si vale la pena invertir dinero en un programa de reclutamiento de docentes determinado. En consecuencia, es preciso incorporar un plan para la evaluación de los programas en cualquier iniciativa de reclutamiento de docentes.

Tabla 8: Criterios para la evaluación de la rigurosidad de las políticas de reclutamiento para iniciativas focalizadas (por ejemplo, escuelas en riesgo)

¿Se establece específicamente en el componente de la política relativo al reclutamiento y la retención de docentes que los docentes serán destinados a escuelas en riesgo o está abierto para que estos sean destinados a otras escuelas con una indicación de “especialmente” para escuelas en riesgo o para escuelas en riesgo sólo en determinadas circunstancias?
¿Se incluye una definición de lo que significa una escuela o zona en riesgo?
¿Se establece un objetivo específico en el componente de la política relativo al reclutamiento y la retención de docentes para las escuelas en riesgo?
¿Se asigna financiamiento para el componente de la política relativo al reclutamiento y la retención de docentes para las escuelas en riesgo o la política está activa sólo en función de la disponibilidad de financiamiento?
¿Se establece un mecanismo de responsabilidad por los resultados en el componente de la política relativo al reclutamiento y la retención de docentes para las escuelas en riesgo (es decir, existe una persona o grupo específico designado como responsable del monitoreo del desarrollo y la implementación)?
¿Se establece un mecanismo de evaluación de las políticas/programas en el componente de la política relativo al reclutamiento y la retención de docentes para las escuelas en riesgo?
¿Cuál es el período de vigencia del componente de la política relativo al reclutamiento y la retención de docentes para las escuelas en riesgo?
¿Se incluye en el componente de la política relativo al reclutamiento y la retención de docentes para las escuelas en riesgo la exigencia de que los docentes estén certificados o calificados?
¿El componente de la política relativo al reclutamiento y la retención de docentes para las escuelas en riesgo es una directriz o una sugerencia/recomendación?

Fuente: Rowland y Coble, 2005.

REFERENCIAS

- Alvarez, B. y Majmudar, J.** (2001). Teachers in Latin America: Who is preparing our children for the knowledge century? Banco Mundial. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Barmby, P.** (2006). Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behavior, *Educational Research*, 48(3), pp. 247-265.
- Bastick, T.** (2000). Why Teacher Trainees Choose the Teaching Profession: Comparing Trainees in Metropolitan and Developing Countries, *International Review of Education*, 46(3/4), pp. 343-349.
- Branch, R.M. y Kritsonis, W.A.** (2006). National Agenda: Minority Teacher Recruitment, Development and Retention. *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 3(1), pp. 1-4.
- Boston Public Schools** (2006). Dimensions of Effective Teaching, Tomado el 1.16.10 de <http://bostonpublicschools.org/files/Dimensions%20of%20Effective%20Teaching.pdf>
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. y Wyckoff, J.** (2003) "The Draw of Home: How Teachers' Preferences for Proximity Disadvantage Urban Schools". Documento de Trabajo 9953, Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Castro, C.D.M. e Ioschpe, G.** (2008). Teacher's Pay in Latin America. Is it low? Does it affect teaching quality? PREAL, No. 37. Tomado el 11/1/09 de www.preal.cl/Archivos/Bajar.asp?Carpeta
- Clewell, B., y Villegas, A.M.** (2001).
- Clewell, B., K. Darke, T. Davis-Googe, L. Forcier, y S. Manes** (2000). *Literature review on teacher recruitment programs*. Informe preparado para el Departamento de Educación de los Estados Unidos. Washington, DC: The Urban Institute.
- Cooper, J.M. y Alvarado, A.** (2006). Preparation, recruitment and retention of teachers. Serie de Políticas de Educación de UNESCO IIEP. IIEP e IAE: París y Bélgica.
- Council of the Great City Schools** (2000). The urban teacher challenge: Teacher demand and supply in the great city schools. Belmont, MA: Recruiting New Teachers/Urban Teacher Collaborative.
- Curran, B., y L. Goldrick** (2002). *Mentoring and supporting new teachers. Issue Brief*. New York: Carnegie Corporation.
- Department of Education and Training** (2009). More Indigenous Teachers Program.
- Early, P.M. y Ross, S.A.** (2006). Teacher Recruitment and Retention: Policy History and New Challenges. *En Teacher Recruitment and Retention: How do we get and keep teachers?* Amherst, MA: National Evaluation Systems, pp. 1-30.
- Eubanks** (2001).
- Feistritzer, C. E., y Chester, D.** (1991). Alternative teacher certification: A state-by-state analysis. Washington, DC: National Center for Education Information.
- Feistritzer, C. E., Hill, M. D., y Millet, G. G.** (1998). Profile of troops to teachers. Washington, DC: National Center for Educational Information.
- Fowler, R.C.** (2003). "The Massachusetts Signing Bonus Program for New Teachers: A Model of Teacher Preparation Worth Copying?" *Education Policy Analysis Archives* 11. Tomado el 11.18.09 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n13/>.
- Gandara, P. y Maxwell-Jolly, J.** (2006). Chapter 5. Critical Issues in Developing the Teacher Corps for

English Learners in Preparing Quality Educators for English Language Learners, Tellez, K. & Waxman, H. (Eds.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Gibbs, R.M. (2000). The Challenge Ahead for Rural Schools, *Forum for Applied Research and Public Policy* 15(1), pp. 82-87.

Guarino, C., Santibanez, L., Daley, G., y Brewer, D. (2004). A Review of the Research Literature on Teacher Recruitment and Retention. Rand Technical Report, TR-164-EDU. Preparado para la Comisión de Educación de los Estados.

Hayes, D. (2004). Recruitment and Retention. Insights into the motivation of primary trainee teachers in England, Chapter 5, pp. 37-49.

p

Haberman, M. (1987). Recruiting and selecting teachers for urban schools. Reston, VA: Association of Teacher Educators and New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education Institute for Urban Minority Education.

Hammer, P.C., Hughes, G., McClure, C., Reeves, C. y Salgado, D. (2005). Rural Teacher Recruitment and Retention Practices: A Review of the Research Literature, National Survey of Rural Superintendents, and the Case Studies of Programs in Virginia. Appalachia Educational Laboratory at Edvantia.

Hanushek, Eric A., John F. Kain, y Steven G. Rivkin (1999). "Do High Salaries Buy Better Teachers?" NBER WP 7082, Abril.

Hill, H. D. (1992). The 21st century: A futuristic look at the recruitment and retention of African Americans in teacher education programs. En E. Middleton & E. Mason (Eds.), *The recruitment and retention of minorities in education* (pp. 1–12) Lexington: University of Kentucky.

Ingersoll, R., y J. M. Kralik (2004). The impact of mentoring on teacher retention: What the research says. Education Commission of the States. Tomado en octubre de 2005 de <http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.htm>.

Ingersoll, R. M. (2004). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. Paper presented at the meeting of the Mid-Atlantic Regional Teachers Project, Annual Executive Seminar, Baltimore.

Levin, J., & Quinn, M. (2003). Missed opportunities: How we keep high-quality teachers out of urban classrooms. New York: The New Teacher Project.

Liang, X. (2003). Remuneración de los Docentes en 12 Países Latinoamericanos: Quiénes son los Docentes, Factores que Determinan su Remuneración y Comparación con Otras Profesiones, PREAL, Documentos de Trabajo.

Liu, E., S. M. Johnson, y H. G. Peske (2004). New teachers and the Massachusetts signing bonus: The limits of inducements. *Educational Evaluation and Policy Analysis* (26) 3: 217–36.

López, L.E. (2009). Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2010. París, Francia: UNESCO.

May, J., D. M. Monrad, P. L. McGuinness, y S. J. Gareau (2005). A study of participants in the South Carolina teacher loan program who are repaying their loans. Columbia, SC: South Carolina Educational Policy Center, College of Education, USC—Columbia.

Milanowksi, A. (2003). "An Exploration of the Pay Levels Needed to Attract Students with Mathematics, Science and Technology Skills to a Career in K-12 Teaching". *Education Policy Analysis Archives* 1 (50). Tomado el 6.21.08 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n50/>

Monk, D.H. (2007). Recruiting and retaining High-quality Teachers in Rural Areas. *The Future of Children*, 17(1), pp. 155-174.

Montero, C., Oliart, P., Ames, P., Cabrera, Z., y Uccelli, F. (2001). *La Escuela Rural: Modalidades y Prioridades de Intervención* (Documento de Trabajo No. 2). Lima, Perú: Ministerio de Educación, MECEP.

Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, J., Dallat, J., y McClune, B. (2001), 'Training to teach: motivating factors and implications for recruitment', *Evaluation and Research in Education* 15 (1), 17-32.

Murnane, R.J., J.D. Singer, J.B. Willett, J.J. Kemple, y R.J. Olsen (1991). *Who Will Teach?*

Policies that Matter. Cambridge: Harvard University Press.

Navarro, J.C. (2002). *Who are the teachers? Careers and Teacher Incentives in Latin America*. Washington, DC. Banco Interamericano de Desarrollo.

The New Teacher Project (n.d.). How we help: Overview. Tomado el 19 de agosto de 2005, de <http://www.tntp.org/howwehelp/overview.html> Ng, J.C. (2006). Understanding the Impact of Accountability on Preservice Teachers' Decisions About Where to Teach. *The Urban Review*, 38(5), pp. 353-372.

Oberski, I., Ford, K., Higgins, S., y Fisher, P. (1999), 'The importance of relationships in teacher education', *Journal of Education for Teaching* 25 (2), 135-50.

Prince, Cynthia D. (2002). "Higher Pay in Hard-to-Staff Schools: The Case for Financial Incentives," unpublished paper, American Association of School Administrators, Arlington, VA (June). Tomado el 10/4/04 de http://www.aasa.org/issues_and_insights/issues_dept/higher_pay.pdf.

Project Site Support (2003). *Urban education: Nature of urban schools*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Technology in Education.

Rebarber, T. & Madigan, K. (2008). *Differential Pay for Math and Science Teachers*. Massachusetts: Pioneer Institute.

Reeves, C. (2003). *Implementing the No Child Left Behind Act: Implications for Rural Schools and Districts*. Illinois: NCREL.

Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek y John F. Kain (2005) "Teachers, Schools, and Academic Achievement," *Econometrica* 79 (Marzo) pp. 417-458.

Rubio, F.E. (2004). *Educación bilingüe en Guatemala: situación y desafíos*. Documento preparado para el Seminario-Taller Balance y Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe (Banco Mundial-PROEIB Andes, 14-15 junio, 2004). Tomado el 1.10.10 de <http://www.vivanlosjovenes.org/educacion/wwwroot/pdf/2004%20Educacion%20bilingue.pdf>

Santiago, P. (2002). *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. A Literature Review and conceptual framework for future work*. Documento de Trabajo de Educación No. 1 de la OCDE. París: OCDE.

Santoro, N. & Reid, J. (2006). 'All things to all people': Indigenous teachers in the Australian teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), pp. 287-303.

Shann, M. H. (1998), 'Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools', *Journal of Educational Research* 92 (2), 67-74.

Silverthorne, Joyce A. (1997). "Language Preservation and Human Resources Development." *Teaching Indigenous Languages*, ed. by Jon Reyhner, 105-15. Flagstaff, Arizona: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University.

Solomon, J. (2009). The Boston Teacher Residency: District-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), pp. 478-488.

Southeast Center for Teaching Quality (2002).

Stotko, E.M., Ingram, R., Beaty-O'Ferrall, M.E. (2007). Promising Strategies for Attracting and Retaining Successful Urban Teachers. *Urban Education*, 42(1), pp. 30-51.

Teach For America (2008). Annual Report. Tomado el 1.10.10 de http://www.teachforamerica.org/about/documents/2008_Annual_Report_000.pdf

The Teacher Incentive Fund, US Department of Education (Washington, DC: EDGOV, 2007), <http://www.ed.gov/programs/teacherincentive/index.html>.

Thornton, M., Bricheno, P., y Reid, I. (2002), 'Students' reasons for wanting to teach in primary school', *Research in Education* 67, 33-43.

Torres, J., Santos, J., Peck, N. L., & Cortes, L. (2004). Minority teacher recruitment, development and retention. Providence, RI: Brown University.

UNESCO (2009). Projecting the Global Demand for Teachers: Meeting the Goal of Universal Primary Education by 2015." UIS Technical Paper No. 3, tomado el 11/16/09 de: www.uis.unesco.org/publications/teachers2009.

UNESCO (2008). Regional Overview: Latin America and the Caribbean. EFA Global Monitoring Report 2008. Tomado el 10/26/2009 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001572/157271E.pdf>.

UNESCO (2000). UNESCO Institute of Statistics Data Center. Datos tomados el 11/11/09 de <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143>

Vaillant, D. (2004). Construcción de la Profesión Docente en América Latina. *Tendencias, Temas y Debates. Documentos de Trabajo GTD-PREAL*, 31 (Diciembre 2004). Tomado de http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Pagina=1&Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos

Wechsler, M. E., C. Marder, J. Ruskus, P. Shields, y T. Middleton (1994). Evaluation of educational personnel development projects in Indian education. SRI Project 2870, ED Contract No. LC 89089001. Washington, DC: Policy Studies Associates.

Xu, Z., Hannaway, J. y Taylor, C. (2007). Making a Difference? The Effects of Teach for America in High School. Urban Institute Working Paper 17. Tomado con fecha 1.10.10 de http://www.urban.org/UploadedPDF/411642_Teach_America.pdf



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile.

Desde su creación en 1995, el PREAL ha tenido como objetivo central contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación en la región mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la identificación y difusión de buenas prácticas y la evaluación y monitoreo del progreso educativo.

La ejecución de las actividades se realiza a través de Centros Asociados de Investigación y Políticas Públicas en diversos países de la región y comprenden la realización de estudios, la organización de debates y la promoción de diálogos públicos sobre temas de política educacional y reforma educativa.

Las actividades del PREAL son posibles gracias al apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), GE Foundation, entre otros.



Inter-American Dialogue • 1211 Connecticut Ave. N.W. Suite 510
Washington, D.C. 20036 U.S.A. • Tel.: (202) 822-9002
Fax: (202)822-9553 • E-mail: iad@thedialogue.org
Internet: www.thedialogue.org & www.preal.org

CINDE • Santa Magdalena 75, Piso 10 • Oficina 1002 • Providencia
Santiago, Chile • Tel.: (56-2) 334-4302
Fax: (56-2) 334-4303 • E-mail: infopreal@preal.org
Internet: www.preal.org

