Educación para docentes en formación



Introducción

Los programas de formación inicial docente son un elemento fundamental de los sistemas educativos, ya que proporcionan una base de conocimientos y competencias en la que se apoyan los nuevos maestros en el aula.¹ Por ello, las principales intervenciones dirigidas a las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas (Foundational Literacy & Numeracy, FLN) en las escuelas primarias de los países de bajos y medianos ingresos (low- and middle-income countries, LMIC) deben hacer más hincapié en la preparación de los docentes en formación para garantizar la sostenibilidad de la calidad del personal docente. En su lugar, estas intervenciones se han centrado en la formación de los maestros actuales, bajo la perspectiva de que de este modo se obtendrán resultados más rápidos a nivel de los estudiantes. En consecuencia, los programas de formación inicial docente suelen estar desvinculados de lo que ocurre en las escuelas, lo que significa que los nuevos maestros se incorporan al mercado laboral sin las competencias que exigen los programas FLN. Para evitar este problema, se deben considerar mejoras en la formación inicial de los docentes, junto con cambios en las políticas relacionadas con la selección para los programas de formación inicial docente y el despliegue de los egresados en los cargos docentes de las escuelas.

DEFINICIONES CLAVE

Prácticas: prácticas docentes de tiempo completo, normalmente cerca del cierre del programa de formación inicial.

Selección: procedimientos y actividades utilizados para atraer candidatos a los programas de formación inicial del profesorado.

Despliegue: proceso de colocación de docentes (tanto recién graduados como con experiencia) en los centros escolares. Este proceso puede estar muy centralizado o producirse a nivel de escuela o distrito.

Inducción: programas de formación continua utilizados para orientar a los nuevos docentes sobre las prácticas, políticas y métodos pedagógicos utilizados en su nueva escuela.

PROPÓSITO DE ESTA GUÍA

En esta guía, ofrecemos sugerencias a los responsables políticos, donantes, implementadores y educadores de docentes sobre cómo desarrollar de manera efectiva la formación inicial de los docentes de primaria para FLN. Analizamos las posibles soluciones a los desafíos relacionados con los planes de estudios de formación inicial, las prácticas (práctica docente a tiempo completo), las necesidades de desarrollo profesional de los educadores de docentes de los programas de formación inicial y las políticas de selección y despliegue. Presentamos evidencia de LMIC y de países de altos ingresos cuando está disponible y es pertinente. Mostramos cómo la formación inicial de los docentes es esencial para todo el continuo de desarrollo docente. Desde la admisión al programa de formación docente (paso 1) hasta el despliegue de los docentes (paso 4) y los programas de orientación (paso 5), los programas FLN exitosos deben considerar todo el alcance del desarrollo docente. Actualmente, la mayoría de los programas FLN se centran solo en los pasos 6 y 7, lo que significa que se desaprovechan varias oportunidades potenciales de influencia y mejora. Esta guía va acompañada de una profunda revisión bibliográfica que analiza críticamente la bibliografía actual y las lagunas en el conocimiento existente sobre la preparación de los docentes en formación en LMIC.

FIGURA 1. Continuo de desarrollo docente



Cursos y prácticas para docentes en formación

Finalización exitosa del programa de PSTE

Despliegue de nuevos docentes

5 Programas de orientación

6 Desarrollo profesional continuo

Formación para puestos de liderazgo

EDUCACIÓN PARA DOCENTES EN FORMACIÓN

FORMACIÓN CONTINUA Y APOYO CONTINUO

Educación para docentes en formación: Estructura y currículum

La estructura de la formación inicial docente varía mucho de un país a otro.² Los países de altos ingresos y alto desempeño que participan en el Program for International Student Assessment (PISA, Programa internacional para la evaluación de estudiantes) cuentan con una formación inicial docente de tres años (Flandes, Bélgica) hasta siete años (Alemania).³ En LMIC, la formación inicial de los docentes suele durar de dos a tres años, como en el caso del diploma de tres años para maestros de primaria de Zambia y el diploma de dos años en educación de la India. Sin embargo, a veces la formación inicial es más breve. En Nepal, un curso de diez meses de formación secundaria superior es suficiente para calificar como maestro de primaria, mientras que las instituciones de Sri Lanka ofrecen un diploma de formación docente de un año de duración.⁴

Es habitual que en los países existan varios tipos de formación inicial. Por ejemplo, las universidades también pueden ofrecer licenciaturas en educación, además de programas de formación inicial más cortos ofrecidos por escuelas o instituciones de formación profesional. Los títulos de licenciatura se exigen con más frecuencia a los profesores de secundaria que a los maestros de primaria, aunque muchos países de medianos ingresos, como Jordania, Marruecos, Tailandia y Georgia, también los exigen para los primeros grados.

Proyecto de fortalecimiento de la formación inicial docente en Myanmar (Strengthening Pre-service Teacher Education in Myanmar, STEM)

Myanmar está llevando a cabo una reforma de su formación inicial docente, con el apoyo financiero de los gobiernos de Australia, Finlandia y el Reino Unido y el apoyo técnico de la UNESCO. El sistema de formación inicial del país se ha actualizado a un programa de cuatro años y se ha alineado con los estándares internacionales. Implementado por primera vez en el año escolar 2019-2020, el nuevo plan de estudios de formación inicial incluye programas de estudio, libros de texto y guías para educadores de docentes. Se han llevado a cabo orientaciones y formaciones con más del 98 % de los educadores de docentes. Los evaluadores han encontrado que "los educadores de docentes están utilizando las guías del educador de docentes para preparar casi todas las lecciones".8

En los últimos años, algunos LMIC han aumentado la duración y los niveles de grado requeridos para la formación inicial de los docentes a fin de alinearse con los estándares de preparación docente de países de alto desempeño⁵ (incluido Myanmar; véase el recuadro). El African Teacher Qualification Framework (Marco africano de cualificaciones docentes)⁶ de la Unión Africana establece que la cualificación mínima para los docentes ahora debe ser una licenciatura en educación, aunque esto aún no se ha implementado ampliamente en los países miembros debido a los costos asociados y los desafíos logísticos. Ghana ha empezado recientemente a ofrecer licenciaturas en educación en sus facultades de educación; anteriormente, los docentes calificaban con un diploma de tres años.⁷ Aumentar la duración y el nivel de la formación inicial de los docentes es una decisión compleja para muchos LMIC, habida cuenta de la presión por formar docentes rápidamente para cubrir vacantes y de los costos incurridos por los programas más largos.

A escala mundial, los sistemas también varían mucho en cuanto a los tipos de candidatos que se sienten atraídos por la docencia como profesión y por los programas de formación inicial. En Etiopía, por ejemplo, los estudiantes pueden acceder a programas de formación docente después de terminar el 10o. grado si no califican para continuar su educación secundaria superior, según su puntaje en el examen nacional.⁹ Estos patrones tienen un fuerte impacto en los tipos de postulantes a programas de formación docente y el enfoque curricular de los programas, como se analiza más adelante.

Independientemente de su duración y estructura, los programas de formación inicial deben estar diseñados para relacionar la teoría con la práctica. ¹⁰ Si bien no existe un plan de estudios estándar para la formación inicial de los docentes, los nuevos docentes deben comprender el contenido de las asignaturas que enseñan (conocimiento del contenido), cómo enseñar asignaturas específicas a los estudiantes (conocimiento pedagógico del contenido) y cómo enseñar bien en general, incluido el manejo del aula y la participación de los estudiantes (conocimiento pedagógico). ¹¹ El contenido del plan de estudios de formación inicial debe definirse en función de lo que los docentes de un contexto particular deben ser capaces de hacer, y debe centrarse en prácticas docentes de alto apalancamiento (es decir, prácticas docentes básicas que son esenciales para mejorar los resultados del aprendizaje de todos los estudiantes y para mejorar las competencias docentes). ¹² El plan de estudios debe diseñarse de modo que se ajuste a las normas nacionales existentes para los maestros de primaria. Los docentes en formación de los LMIC deben estar preparados para clases numerosas, aulas multigrado, estudiantes de más edad, poblaciones de estudiantes multilingües y, en muchos casos, estudiantes que carecen de las competencias básicas en lectura, escritura o matemáticas. Hasta la fecha, existe poca evidencia rigurosa de la relación entre los aspectos del plan de estudios de formación inicial y los resultados de los estudiantes en LMIC. Sin embargo, la evidencia de los países de altos ingresos da una idea de la importancia de los conocimientos matemáticos de los docentes y su relación con el logro de resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes. ¹³

Los LMIC se enfrentan a muchos desafíos relacionados con el contenido de los planes de estudios de formación inicial. En la mayoría de los programas de formación inicial actuales, los cursos dan prioridad al conocimiento del contenido sobre el conocimiento pedagógico y el conocimiento pedagógico del contenido, y se centran en la teoría más que en la práctica. Sin embargo, a pesar de esta atención al conocimiento del contenido, los programas de formación inicial docente a menudo no ayudan a los docentes en formación a alcanzar niveles adecuados de dominio del contenido. En muchos LMIC, los programas de formación inicial suelen inscribir a estudiantes que no lograron ser admitidos en opciones postsecundarias más competitivas y atractivas. Como resultado, muchos docentes en formación deben ponerse al día en el conocimiento básico del contenido específico de la materia.





Un desafío adicional es que muchos sistemas de educación primaria están avanzando hacia la participación de los estudiantes en formas más activas de aprendizaje en lugar de absorber pasivamente los conocimientos de los maestros—a menudo con el apoyo de intervenciones implementadas por donantes con maestros en servicio. Mientras que muchos programas FLN recientes en LMIC se han diseñado para que sean más interactivos y rápidos para los alumnos, los programas de formación inicial siguen arraigados en una pedagogía basada en clases magistrales.¹⁷ Por lo tanto, los docentes en formación no tienen la oportunidad de ver y practicar métodos pedagógicos efectivos y atractivos en acción, y probablemente enseñarán de la misma manera en que ellos mismos fueron enseñados.

SUGERENCIAS

- Preparar a los docentes en formación para las aulas reales. El plan de estudios de formación inicial debe estar directamente relacionado con las expectativas de lo que los docentes deben estar preparados para hacer en el aula, particularmente en las aulas de FLN. Como se muestra en la Figura 1, la formación inicial de los docentes es solo un paso en un continuo de preparación de docentes de alta calidad, y todas las etapas deben estar alineadas. Esto significa que los responsables políticos deben tener en cuenta el desarrollo de estándares nacionales y regionales para los docentes, los planes de estudios de primaria, los programas de orientación para los nuevos docentes, y la formación continua en general y de FLN en particular.¹⁸
- Incluir asignaturas fundamentales en los planes de estudios de formación inicial del profesorado. Los planes de estudios de formación inicial en primaria deberían exigir asignaturas básicas fundamentales sobre el contenido de las FLN y las competencias pedagógicas para garantizar la enseñanza de enfoques de FLN actuales y basados en la evidencia. Todos los maestros de FLN en formación deberían tomar cursos sobre diseño universal para el aprendizaje. Además, los principios del diseño universal para el aprendizaje deberían integrarse en los cursos de los programas de formación inicial docente para garantizar que los docentes principiantes estén preparados para abordar las necesidades académicas, sociales y emocionales de la diversidad de alumnos que encontrarán. En cuanto a la lecto-escritura, los temas centrales deben incluir, como mínimo, los fundamentos de la pedagogía de la lectura, la aplicación de prácticas pedagógicas basadas en la investigación a nivel de palabras y textos, la integración de la lectura y la escritura, la evaluación básica de los estudiantes y la enseñanza diferenciada. En el caso de las matemáticas, los temas centrales deben incluir el estudio de los números y las operaciones, álgebra, geometría, y medición y datos mediante un enfoque que combine el conocimiento del contenido19 y el conocimiento pedagógico del contenido. Además, los docentes en formación deben estar preparados para utilizar la tecnología adecuada y elegir selectivamente materiales y recursos que faciliten el aprendizaje. Los programas de formación inicial docente también deberían incorporar los materiales de FLN reales utilizados en todo el país, de modo que los candidatos a maestros terminen su formación inicial preparados para enseñar los programas específicos de lectura, escritura y matemáticas viaentes.
- Relacionar la teoría con la práctica. El plan de estudios debe combinar la teoría pedagógica y la práctica en el aula en lugar de dividirlas en cursos separados.²⁰ Esto podría involucrar microenseñanza, actividades de video, tutoría de estudiantes de los primeros grados con dificultades en una escuela cercana, examinar el trabajo de los estudiantes de primaria junto con un maestro, debatir las experiencias prácticas con docentes en formación más avanzados o recién graduados, y observar a maestros titulares que establecen conexiones con el plan de estudios nacional de primaria. ²¹ Estas experiencias aplicadas también pueden contribuir al desarrollo de profesionalismo entre los docentes en formación, lo que se reforzará aún más durante la etapa de prácticas.

Establecimiento de prácticas docentes de calidad

Las prácticas son la segunda etapa de la formación inicial de los docentes, en las que el docente en formación enseña en una escuela bajo la supervisión de un mentor que es maestro a tiempo completo en esa escuela. La estructura, el calendario y la duración de las prácticas varían de un país a otro;²² la práctica en la escuela puede ser tan breve como unas pocas semanas o tan larga como un año académico. La investigación en países de altos y medianos ingresos ha vinculado las experiencias prácticas efectivas con docentes que se sienten más preparados para enseñar,23 desarrollan una identidad profesional,24 y comprenden mejor la pobreza v otros desafíos contextuales de los entornos escolares.²⁵ Una sólida experiencia práctica es una oportunidad para desarrollar disposiciones profesionales, que son "actitudes, valores y creencias profesionales demostrados a través de comportamientos verbales y no verbales cuando los educadores interactúan con los estudiantes, las familias, los colegas y las comunidades".26 Si los docentes en formación reciben una orientación clara durante sus prácticas con respecto a sus comportamientos y actitudes, esta orientación puede trasladarse a sus futuros cargos docentes.





En los LMIC se han identificado una serie de desafíos relacionados con las prácticas. En primer lugar, la duración de las prácticas suele ser muy breve,²⁷ con estudios recientes que informan de prácticas de tan solo dos semanas en un programa de formación inicial de nueve meses.²⁸ En segundo lugar, los docentes en formación suelen recibir baja cantidad y calidad de supervisión y retroalimentación, tanto de los maestros mentores como de los educadores de docentes en su programa de formación inicial.²⁹ En tercer lugar, las experiencias prácticas a menudo están divorciadas del contenido y las destrezas que se enseñan en los cursos de formación inicial, y los maestros mentores a veces utilizan enfoques que no se alinean con los métodos que se enseñan en el plan de estudios de formación inicial. En cuarto lugar, los docentes en formación suelen ser responsables de encontrar sus propias prácticas, lo que hace que los centros de prácticas se seleccionen por conveniencia y no por la calidad de la escuela y el maestro mentor.

SUGERENCIAS

Las siguientes sugerencias basadas en la evidencia son objetivos ambiciosos hacia los que pueden trabajar los programas de formación inicial en cualquier contexto. Si bien el logro total de estos objetivos puede llevar muchos años, particularmente en contextos de bajos recursos, los pequeños pasos en esa dirección también representan un avance valioso.

- Realizar prácticas intencionales. Los programas de formación inicial docente deberían colocar intencionalmente a sus estudiantes en escuelas de buena calidad y bien gestionadas³⁰ con maestros mentores que reconozcan que su función es ofrecer oportunidades de tutoría a los docentes en formación, en lugar de utilizarlos como sustitutos de los maestros. Cuando sea posible, los estipendios para solventar gastos de vivienda y manutención podrían permitir a los estudiantes en formación seleccionar la mejor escuela posible, en lugar de una escuela que simplemente esté ubicada cerca del hogar de su familia.
- Requerir una duración mínima de prácticas. Los países deberían establecer una duración mínima para las experiencias prácticas y hacer cumplir esas normas. Unas pocas semanas son insuficientes para desarrollarse como docente. Sin embargo, existe un compromiso entre la duración de las prácticas y el costo de un programa de formación inicial extendido, sobre todo cuando hay escasez de maestros mentores calificados y de recursos disponibles para alojar a los docentes en formación cerca de la escuela o proporcionarles transporte de ida y vuelta de la escuela.³¹
- Marco o matriz para las experiencias prácticas. La experiencia práctica debe estructurarse de manera que proporcione una creciente autonomía a los docentes en formación, dándoles la oportunidad de practicar lo que han aprendido en su curso.³² Los maestros mentores a veces tienen dificultades para proporcionar esta autonomía si creen que tendrán que volver a enseñar el material más tarde.³³ Sin embargo, los docentes en formación no deben completar sus prácticas sin tener la oportunidad de enseñar de forma independiente—practicar la planificación de las lecciones, la enseñanza, la evaluación de los estudiantes y la evaluación de su propio desempeño.
- **Enfatizar la práctica reflexiva**. Durante las prácticas deben exigirse actividades que **fomenten la reflexión y la autoevaluación de los docentes en formación**, como la escritura de un diario y la discusión entre pares.³⁴ Es probable que estas actividades se realicen con regularidad si cuentan con el apoyo de los educadores de docentes y los maestros mentores.
- Garantizar una retroalimentación de alta calidad por parte de los maestros mentores. Los docentes en formación necesitan una retroalimentación regular y de alta calidad por parte de sus maestros mentores. La retroalimentación de alta calidad es una retroalimentación de apoyo, constructiva, explícita e investigativa, que conduce a una reflexión más profunda del docente y al logro de una enseñanza de calidad. El mentor debe ser un docente comprometido y dedicado, dispuesto a asumir el trabajo, a menudo no remunerado y desafiante, de supervisar a un docente en formación y darle retroalimentación sobre sus prácticas docentes. Se Los mentores deben recibir formación sobre cómo desempeñar esta compleja función. En Kenia, la actividad de lecto-escritura Tusome está trabajando con el Ministerio de Educación para rediseñar los criterios de evaluación de las prácticas con el fin de alinear mejor la forma en que se evalúa a los docentes en formación con las conductas pedagógicas necesarias para implementar de manera efectiva los programas FLN en las escuelas.
- Colaborar activamente con las escuelas locales para crear centros de prácticas de alta calidad. Para lograr la Sugerencia 1, los programas de formación inicial deben trabajar con las escuelas locales para formar maestros mentores y planificar las prácticas colaborativamente.³⁷ Para lograr centros de prácticas de alta calidad, las relaciones entre los programas de formación inicial y las escuelas deben ser bidireccionales; tener expectativas claras para los docentes, los educadores de docentes, los maestros mentores y los docentes en formación; y tener beneficios para todas las partes en lugar de ser extractivas. ³⁸ Además, la escuela de práctica debe considerarse una comunidad de aprendizaje, en la que toda la escuela—y no solo un mentor en un aula—participe en el apoyo a los docentes en formación.³⁹ Sin embargo, estas actividades requerirán apoyo financiero para ser sostenibles.⁴⁰

Apoyo a las capacidades institucionales y de los educadores de docentes para la formación inicial de los docentes

Los educadores de docentes son fundamentales para los esfuerzos por mejorar la calidad de la enseñanza de FLN en los LMIC. Los docentes en formación modelarán su enseñanza según los métodos que vean utilizar a los educadores de docentes en sus propias aulas,⁴¹ y los conocimientos impartidos por los educadores de docentes constituyen la base sobre la que se desarrollan los nuevos docentes.⁴² Sin embargo, como ya se ha señalado, aunque los planes de estudios de primaria son cada vez más atractivos e interactivos, los programas de formación inicial siguen estando centrados en los educadores de docentes. Los educadores de docentes tienen pocas oportunidades de involucrarse en las nuevas prácticas pedagógicas que se están adoptando en las escuelas primarias, ya que muchos programas FLN a gran escala suelen estar dirigidos a maestros en servicio. Esto puede dar lugar a creencias y enfoques contradictorios entre los nuevos maestros.⁴³

En los LMIC, los educadores de docentes a menudo carecen de conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico del contenido y conocimiento pedagógico relacionados con las asignaturas que enseñan y dependen en gran medida de su propia labor de enseñanza. Su propia preparación puede estar desactualizada y trabajan en contextos con presupuestos institucionales para el desarrollo profesional inexistentes o insuficientes, lo que significa que muchos educadores de docentes no tienen conocimientos y pedagogía actualizados y basados en la evidencia en sus campos.⁴⁴ A medida que los programas de formación inicial aumentan la duración y los niveles de grado de sus programas, hay una mayor presión para contratar educadores de docentes con títulos de posgrado.⁴⁵ En consecuencia, es cada vez menos probable que los educadores de docentes tengan experiencia docente en la enseñanza primaria.⁴⁶ Por último, las instituciones de formación inicial suelen tener poco prestigio y recursos inadecuados, lo que dificulta que los educadores de docentes impartan y modelen una enseñanza de alta calidad.⁴⁷

Si bien ha habido pocas intervenciones rigurosamente evaluadas que involucren la formación de educadores de docentes en el área de FLN, varios estudios han demostrado que este puede ser un enfoque prometedor. Los esfuerzos de desarrollo profesional en Nigeria,⁴⁸ Etiopía⁴⁹ y Camboya⁵⁰ han demostrado que las formaciones pueden mejorar el conocimiento pedagógico y del contenido entre los educadores de docentes; el estudio de Nigeria también documentó aumentos posteriores de los conocimientos y actitudes de los estudiantes en formación en relación con la lecto-escritura en los primeros grados.

Mejorando el desarrollo docente en Zambia

VVOB, una ONG belga, trabaja

actualmente en el desarrollo docente en diez países. En Zambia, VVOB colabora con varias instituciones de formación inicial docente, como la Universidad de Chalimbana, la Escuela Superior de Educación de Kitwe y la Escuela Superior de Educación de Serenje, para incorporar los siguientes componentes al plan de estudios de formación inicial del país: (1) trabajo en grupo, (2) manejo del aula, (3) enseñanza al nivel de los alumnos, y (4) desarrollo y uso de recursos didácticos disponibles localmente. Estos esfuerzos ayudan a romper la dependencia entre educadores de docentes y docentes en formación de los enfoques pedagógicos de "tiza y habla". VVOB ayuda a los educadores de docentes a desarrollar las habilidades de tutoría necesarias para estructurar y promover estos nuevos componentes del plan de estudios y la pedagogía centrada en el estudiante entre los docentes en formación.51

SUGERENCIAS

- Valorar la experiencia profesional en el proceso de contratación. Los ministerios de educación y otros organismos que controlan o supervisan el proceso de nombramiento de educadores de docentes deben priorizar la adecuación de la formación académica y la experiencia profesional de los educadores de docentes a su nombramiento específico. Los educadores de docentes de los programas de formación inicial en primaria deben tener un título en educación primaria y varios años de experiencia docente en primaria con evaluaciones positivas. Los candidatos prometedores sin los títulos necesarios deben tener acceso prioritario a los programas de grado apropiados que los califiquen para estos puestos.
- Apoyar el desarrollo profesional de los educadores de docentes. Los educadores de docentes deben recibir un desarrollo profesional continuo para que puedan modelar pedagogías basadas en la evidencia e impartir conocimientos actuales sobre la implementación de FLN. Una forma rentable de hacerlo es involucrar a los educadores de docentes en formaciones continuas sobre FLN, junto con los maestros de primaria. Aunque el costo puede ser un obstáculo para las formaciones presenciales frecuentes, el uso de dispositivos como teléfonos y tabletas puede ofrecer mayores oportunidades de desarrollo profesional, como los círculos de aprendizaje profesional virtual. Las iniciativas de formación a distancia han aumentado en 2020 y 2021 debido a la pandemia de COVID-19, y es posible que pronto se disponga de más evidencia de su efectividad.
- Proporcionar material didáctico adecuado. Las instituciones de formación inicial docente deben contar con los recursos necesarios para apoyar el aprendizaje y la enseñanza de calidad. Estos recursos deben incluir los libros de texto y planes de estudios actuales de primaria, libros de lectura para niños, material concreto para matemáticas (fichas, bloques, etc.) para su uso en la enseñanza de FLN, tecnologías digitales relevantes, libros de referencia, guías del maestro con planes de lección y acceso a revistas electrónicas de investigación actual sobre temas relacionados con FLN.



Mejorar la selección y el despliegue de los docentes

La selección y el despliegue pueden considerarse los puntos de entrada a la profesión docente, donde la selección marca el ingreso a la formación inicial de los docentes y el despliegue indica el comienzo de la enseñanza. Las políticas de selección y despliegue, junto con otras políticas de gestión docente, afectan a la calidad de los docentes que se sienten atraídos por la profesión, así como a su retención.⁵² Estas políticas pueden influir en la percepción de la profesión docente, pero a menudo quedan fuera del alcance de las instituciones de formación inicial. Los estudios de investigación indican que los docentes en formación que se acercan a la enseñanza como último recurso en lugar de una opción deseada pueden estar menos motivados en sus cursos de formación inicial y en sus carreras docentes y menos satisfechos con sus cargos docentes.⁵³ Las políticas que dan lugar a retrasos prolongados en la colocación o a una consideración limitada de las preferencias de los docentes para su asignación pueden disuadir a los candidatos fuertes de entrar en los programas de formación inicial o de permanecer en la profesión después de completar su programa. Las políticas de selección y despliegue también tienen implicaciones para los presupuestos nacionales, ya que los salarios de los docentes suelen constituir la mayor parte de los presupuestos educativos de los LMIC.⁵⁴

Muchos LMIC se enfrentan a continuas tensiones derivadas de la necesidad de contratar a más docentes calificados. Por ejemplo, Tanzania necesitaría contratar a más de 130.000 nuevos maestros de primaria para cumplir su proporción oficial de un maestro por cada 40 estudiantes en los niveles uno a cuatro.⁵⁵ Una demanda tan elevada de nuevos maestros podría afectar a la capacidad de las instituciones de formación inicial para garantizar altos estándares tanto en la selección de los candidatos como en los criterios para la finalización con éxito del programa, ya que podrían verse presionadas para producir un número suficiente de graduados.⁵⁶ Las restricciones presupuestales que limitan la contratación de funcionarios también plantean desafíos para desplegar un número suficiente de maestros egresados de la formación inicial.⁵⁷ La contratación de maestros en Zambia y Malawi ha sido limitada y lenta, y se ha demorado varios años tras la finalización del programa de formación inicial.⁵⁸ Estas tensiones políticas deben abordarse en los niveles más altos del gobierno para garantizar que los objetivos educativos se financien adecuadamente y que el personal docente sea suficiente para las necesidades de un país. En todo el mundo se necesitarán más de 69 millones de docentes adicionales de aquí a 2030 para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de las Naciones Unidas, relativo a la prestación de una educación de calidad para todos.⁵⁹

En respuesta a estas presiones, algunos LMIC, como Eritrea, Mozambique y Malí, han contratado a docentes interinos en lugar de docentes permanentes.⁶⁰ Aunque este enfoque reduce los costos, puede tener impactos negativos en la opinión que los futuros docentes tienen de la profesión y puede reducir aún más el prestigio de los programas de formación inicial.⁶¹ De hecho, según un estudio realizado en 23 países de la OCDE, los jóvenes de 15 años con alto rendimiento tenían más probabilidades de interesarse por la docencia como carrera en los países donde los salarios de los docentes eran relativamente altos y estos gozaban de un mayor estatus social.⁶² En los LMIC, donde los salarios de los docentes suelen ser bajos,⁶³ este es un factor que contribuye al escaso atractivo de la profesión para los posibles

postulantes de alto rendimiento del programa y puede tener un impacto negativo en la moral.⁶⁴ Reconocemos que los salarios de los docentes son una parte sustancial de los presupuestos educativos y somos realistas sobre cuánto pueden aumentarse esos salarios, pero la selección de los docentes se ve afectada no solo por los salarios ofrecidos, sino también por el prestigio de la profesión en el mercado laboral en general.

Los países pueden experimentar inequidades en el despliegue de los docentes incluso cuando el número total de docentes es suficiente, como en Indonesia.⁶⁵ Esto se debe a las preferencias de los docentes por trabajar en zonas más urbanas y con mejores recursos.⁶⁶ Además, las docentes mujeres pueden verse más limitadas que sus homólogos masculinos en su capacidad para aceptar un puesto lejos de sus familias, en zonas difíciles o en zonas

En todo el mundo se necesitarán más de 69 millones de docentes adicionales de aquí a 2030 para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de las Naciones Unidas, relativo a la prestación de una educación de calidad para todos.

que requieren vivir solas.⁶⁷ Por otra parte, la influencia política (incluida la influencia de los sindicatos de docentes⁶⁸) y la corrupción en las prácticas de despliegue han sido ampliamente documentadas en los LMIC.⁶⁹ Este tipo de influencia acelera la fuga de docentes calificados de los puestos más desafiantes, exacerbando las brechas entre zonas rurales y urbanas en la asignación de educadores talentosos y, por tanto, afectando a los resultados educativos.

Las políticas de selección y despliegue pueden interactuar con la formación inicial de los docentes de formas que promuevan el acceso de todos los niños a una educación de alta calidad o que agraven las desventajas. En los países multilingües, por ejemplo, el idioma de enseñanza (LOI) en las escuelas primarias, el LOI en las instituciones de formación inicial docente y las políticas de despliegue pueden no estar alineados. Aunque un maestro comprenda la importancia de la enseñanza explícita de la lecto-escritura, puede resultar difícil implementar este tipo de enseñanza en un idioma con el que el maestro no está familiarizado. Los desajustes entre las habilidades lingüísticas de los maestros, las experiencias de formación, los LOI locales y las políticas de despliegue de los maestros pueden reducir la calidad de la educación que reciben los niños.⁷⁰ (Véase la <u>Guía práctica del LOI</u> para más detalles sobre cuestiones relacionadas con el idioma de enseñanza en FLN).





SUGERENCIAS

- Realizar una evaluación de las necesidades nacionales. Los esfuerzos para mejorar las políticas de selección y despliegue deben comenzar con un análisis de las necesidades y oportunidades del sistema educativo nacional. ¿Cuáles son las carencias generales y las específicas de cada ubicación y asignatura? ¿Cómo pueden los países equilibrar la necesidad de contar con un proceso selectivo para inscribir a docentes en formación en los programas de formación inicial docente (Pre-Service Teacher Education, PSTE) con la presión de preparar a suficientes docentes para satisfacer las necesidades del país? Con respecto al despliegue de los nuevos docentes, ¿cómo se distribuyen los docentes por regiones y niveles de desventaja? ¿Qué incentivos monetarios y no monetarios sopesan los docentes a la hora de tomar decisiones? ¿Cómo participan en el despliegue las partes interesadas-p. ej., escuelas, líderes comunitarios, sindicatos de docentes y partidos políticos? ¿Cómo se pueden aprovechar estas partes interesadas para hacer frente a las inequidades del sistema? Y por último, ¿qué recursos pueden destinarse a abordar las brechas en el despliegue de los docentes?
- Diseñar incentivos adecuados para maestros. La información recogida a partir de la evaluación

nacional de las necesidades puede servir de base para los incentivos para los docentes, que son un medio habitual de subsanar las brechas en el despliegue.⁷² Estos incentivos pueden ser monetarios o no monetarios, como vivienda, apoyo para cursar estudios superiores o promociones prioritarias.73 Si bien existe poca evidencia disponible sobre la forma en que los docentes sopesan estos diversos incentivos frente a condiciones de trabajo más desafiantes,74 los docentes

en formación valoran las oportunidades⁷⁵ de formación adicional. Por lo tanto, el acceso gratuito o a costo reducido a la educación superior a través de programas en línea o semipresenciales podría ser un valioso incentivo para que los docentes acepten puestos menos atractivos. Además, la educación avanzada podría ofrecer oportunidades de promoción profesional a los maestros de primaria, preparándolos para puestos como los de orientadores o "coaches" de FLN, donde tales puestos existan.

- Incentivar a las personas que forman parte del grupo objetivo para que se inscriban en programas de formación inicial del profesorado. Para hacer frente a las necesidades específicas identificadas en el análisis contextual, los países deben contratar a personas específicas en los programas de formación inicial. Esto incluye a personas que viven en zonas rurales, mujeres, personas con discapacidad y personas con orígenes lingüísticos específicos o múltiples.⁷⁶ Tales esfuerzos pueden contribuir a generar un mercado laboral docente más equilibrado. También pueden ayudar a atraer candidatos más fuertes a los programas de formación inicial, por ejemplo ofreciendo becas a los candidatos fuertes a cambio de que se comprometan a enseñar en escuelas desfavorecidas durante un tiempo después de graduarse.
- Exponer a los profesores que se encuentran en formación, o prácticas, a escuelas rurales. Los programas de formación inicial pueden exponer a los docentes en formación a escuelas rurales durante las prácticas. Esta experiencia puede ayudar a disipar las ideas falsas de los docentes en formación sobre las escuelas rurales, enseñarles a manejar los desafíos de estos entornos, y llevarles a ver las oportunidades disponibles y las ventajas de trabajar en estos contextos.77 Suponiendo que las prácticas estén bien gestionadas, los estudiantes con esta experiencia pueden ser más propensos a aceptar un puesto de trabajo rural.
- Desarrollar programas de orientación para los nuevos profesores. Los resultados del despliegue pueden ser más exitosos cuando los nuevos docentes cuentan con el apoyo de un sólido programa de orientación. La inducción de los nuevos docentes puede ser formal o informal y es una forma de desarrollo profesional para los docentes (paso 5 de la Figura 1). Los programas formales de orientación se han asociado con un mayor bienestar entre los nuevos docentes en Canadá⁷⁸ y una mayor retención de docentes en Estados Unidos.⁷⁹ Sin embargo, en muchos LMIC, los períodos de inducción son generalmente cortos y no permiten un desarrollo suficiente de las competencias. Los países y regiones de altos ingresos y alto desempeño—como Ontario, Singapur y Shanghái—suelen tener períodos de inducción de los nuevos docentes de al menos un año.

Inducción docente en Sudáfrica71

El programa New Teacher Induction to Support Inclusive Teaching (Nueva inducción docente para apoyar la enseñanza inclusiva) fue desarrollado por Inclusive Education South Africa (Educación inclusiva Sudáfrica) en colaboración con VVOB y el Departamento de Educación Básica de Sudáfrica. El programa de orientación escolar, de 12 meses de duración, pretendía ayudar a los nuevos maestros a construir el profesionalismo, desarrollar una pedagogía inclusiva y reducir el aislamiento, con el objetivo de reducir la rotación de nuevos maestros. Una evaluación del programa piloto con 66 nuevos maestros en 28 escuelas reveló que el 64 % de los participantes consideraba que el programa había facilitado la transición desde su formación inicial y el 81 % se sentía motivado para continuar como maestros. No obstante, tanto los maestros nuevos como los maestros mentores señalaron que la carga de trabajo adicional del programa suponía un desafío.

Conclusión

Muchos de los desafíos de la formación inicial de los docentes mencionados anteriormente tienen su origen en la falta de recursos—presiones para producir nuevos docentes rápidamente para cubrir la escasez, falta de material didáctico en las instituciones de formación inicial, falta de desarrollo profesional para los educadores de docentes de los programas de formación inicial, y falta de apoyo financiero y desarrollo para las escuelas asociadas y los maestros mentores de prácticas. Algunas de estas brechas podrían llenarse parcialmente conectando los programas de formación inicial con las actividades FLN en curso y futuras, como la inclusión de los educadores de docentes en las formaciones junto con los docentes en servicio y el suministro de copias de todos los nuevos materiales de primaria a las instituciones de formación inicial. Otras brechas exigen compromisos a nivel nacional para garantizar que los programas de formación inicial reciban el mismo grado de financiamiento que otros programas terciarios percibidos como de mayor prestigio. Por último, algunas de las brechas requieren que las políticas de despliegue de docentes se consideren junto con las políticas de educación terciaria y LOI, y pueden ser cambios de políticas de bajo costo o sin costo que pueden tener efectos significativos.

Esta guía señala la necesidad de una investigación más rigurosa sobre la formación inicial de los docentes a nivel mundial, y en particular en los LMIC (véase el recuadro a continuación). En la actualidad, la evidencia que vincula los factores de la formación inicial docente (como el contenido del plan de estudios y la duración de las prácticas) con los resultados de los estudiantes es escasa y se concentra en el Norte global. Generar este tipo de investigación rigurosa probablemente requeriría una inversión en sistemas de datos administrativos de alta calidad que permitan realizar un seguimiento de estudiantes y docentes durante varios años. Si bien esto es posible en algunos países ricos,80 estos datos aún no se recogen de forma generalizada y sistemática en la mayoría de los LMIC.

Los estudios experimentales y cuasiexperimentales en los LMIC sobre aspectos de la formación inicial de los docentes también serían valiosas adiciones a la literatura. Por ejemplo, los docentes en formación podrían ser asignados aleatoriamente a lugares de prácticas y luego ser seguidos hasta su aceptación de un cargo docente permanente para examinar si la ubicación de las prácticas influye en la aceptación de un puesto en una zona desfavorecida. Otra posibilidad sería examinar la aceptación de becas de formación inicial docente por parte de estudiantes con un buen expediente académico, así como los resultados, por ejemplo, el desempeño académico en el programa de formación inicial, el desempeño en las prácticas evaluado por el maestro mentor, los índices de colocación y la preparación percibida para la enseñanza. Como ya se ha señalado, se necesita más evidencia específica para cada contexto sobre los incentivos que podrían ayudar a reducir las disparidades en la distribución de docentes calificados y efectivos. Abordar este tipo de cuestiones contribuiría al desarrollo de una base empírica que pueda servir de guía para la elaboración de políticas de formación inicial docente en los LMIC.

La necesidad de una investigación rigurosa

En países de todos los niveles de ingresos se necesita una investigación empírica rigurosa sobre la formación inicial de los docentes. Esto incluye investigaciones que examinen lo siguiente:

- la efectividad de los programas de formación docente
- vincular a los docentes en formación con el desempeño de los docentes en servicio
- vincular la preparación de los docentes en formación con los resultados del aprendizaje de los estudiantes

Según un informe de 2020 sobre el personal docente de K–12 en Estados Unidos publicado por las National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina):

El sector carece de evidencia empírica sobre qué programas [de formación inicial docente] son efectivos, por qué y para quién. La mayoría de los sistemas de datos estatales no vinculan a los candidatos a docentes en formación con los resultados en servicio... El informe del NRC Preparing Teachers (Preparando a los docentes, 2010) pedía que se investigara el desarrollo de vínculos entre la preparación de los docentes y los resultados para los estudiantes, pero ese llamamiento aún no se ha cumplido. El problema también tiene que ver con la dificultad de examinar la eficacia causal de los programas de preparación de los docentes, dadas todas las variables de confusión—incluidas las características individuales de los docentes—que podrían explicar el éxito docente.⁸¹







EXPERIENCIA TÉCNICA NECESARIA

- Experiencia en el desarrollo de contenidos y planes de estudios de FLN para la adaptación de los planes de estudios nacionales de formación inicial a las prácticas actuales de FLN basadas en la evidencia.
- Experiencia en pedagogía de la formación docente para la creación de programas de desarrollo profesional para educadores de docentes en formación, centrados en modelar enfoques pedagógicos basados en la evidencia.
- Experiencia relacionada con asociaciones entre escuelas y programas de formación inicial, incluida la experiencia en el desarrollo de programas de prácticas de alto impacto.
- Experiencia en el mercado laboral docente para evaluar el contexto local y analizar posibles cambios en las políticas de selección y despliegue, como los incentivos para los docentes.

RECURSOS

Evidencia comparativa sobre la formación inicial de los docentes:

https://www.researchgate.net/publication/257243696_Improving_teaching_and_learning_of_basic_maths_and_reading_in_Africa_Does_teacher_preparation_count

Comprendiendo las capacidades y experiencias docentes en LMIC:

https://www.researchgate.net/publication/331443088_Reforming_teacher_education_in_Nigeria_Laying_a_foundation_for_the_future

https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2019.1582323

Guías para el desarrollo de programas y políticas de formación inicial y despliegue de los docentes:

https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADZ721.pdf

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966

Recursos clave de los países de altos ingresos sobre la preparación de docentes:

 $\frac{\text{https://www.wiley.com/en-us/Powerful+Teacher+Education\%3A+Lessons+from+Exemplary+Programs-p-9780787972738}{\text{https://www.cbmsweb.org/archive/MET2/met2.pdf}}$



Este documento está bajo una Licencia Internacional de Creative Commons Attribution 4.0. https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

AUTORES

Dra. Stephanie Simmons Zuilkowski, Dra. Patience Sowa, Dra. Wendi Ralaingita, y Dr. Benjamin Piper



REFERENCIAS

- Kwame Akyeampong, Kattie Lussier, John Pryor, and Jo Westbrook, "Improving Teaching and Learning of Basic Maths and Reading in Africa: Does Teacher Preparation Count?," International Journal of Educational Development 33, no. 3 (2013): 272-282.
- 2. Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Shriley Goh, and Kerry Cotter (eds.), TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science (2016), http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/.
- 3. OECD, Effective Teacher Policies: Insights from PISA (Paris, OECD, 2018).
- Mythili Ramchand, "Learning to Teach: Initial Teacher Education in South Asia," in Padma Sarangapani and Rekha Pappu (eds.), Handbook of Edu-4. cation Systems in South Asia (Singapore: Springer, 2020).
- Keith M. Lewin, "The Pre-service Training of Teachers: Does It Meet Its Objectives and How Can It Be Improved?," background paper prepared for 5. the Education for All Global Monitoring Report 2005 (UNESCO, 2004).
- African Union, African Teacher Qualification Framework (Addis Ababa: African Union Commission, 2019).
- Issac Buabeng, Forster D. Ntow, and Charles D. Otami, "Teacher Education in Ghana: Policies and Practices," Journal of Curriculum and Teaching 9, no. 1 (2020): 86-95.
- 8. UNESCO, Strengthening Pre-service Teacher Education in Myanmar (STEM): Phase II Final Narrative Report (Paris: UNESCO, 2020), 37, 38.
- Adrienne E. Barnes, Stephanie S. Zuilkowski, Dawit Mekonnen, and Flavia Ramos-Mattoussi, "Improving Teacher Training in Ethiopia: Shifting the Content and Approach of Pre-service Teacher Education," Teaching and Teacher Education 70, no. 1 (2018): 1–11.
- Linda Darling-Hammond, "Constructing 21st-Century Teacher Education," Journal of Teacher Education 57, no. 3 (2006): 300-314; Inga Staal Jenset, Kirsti Klette, and Karen Hammerness, "Grounding Teacher Education in Practice around the World: An Examination of Teacher Education Coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States," Journal of Teacher Education 69, no. 2 (2018): 184-197.
- Lee S. Shulman, "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching," Educational Researcher 15, no. 2 (1986): 4–14.
- Deborah L. Ball and Francesca M. Forzani, "The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education," Journal of Teacher Education 60, no. 5 (2009): 497–511. For a list of high-leverage teaching practices, see https://www.teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices
- Heather C. Hill, Brian Rowan, and Deborah L. Ball, "Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement," American Educational Research Journal 42, no. 2 (2005): 371-406; Naomi Ingram, Chris Linsell, and Bilinda Offen, "Growing Mathematics Teachers: Pre-ser-
- vice Primary Teachers' Relationships with Mathematics," *Mathematics Teacher Education and Development* 20, no. 3 (2018): 41–60. Akyeampong et al., "Improving Teaching and Learning," 2013; Adrienne Barnes, Helen Boyle, Stephanie Simmons Zuilkowski, and Zaliha Nasiruddeen Bello, "Reforming Teacher Education in Nigeria: Laying a Foundation for the Future," Teaching and Teacher Education 79, no. 1 (2019): 153-163.
- Mekbib Alemu, Vanessa Kind, Mesfin Basheh, et al., "The Knowledge Gap between Intended and Attained Curriculum in Ethiopian Teacher Education: Identifying Challenges for Future Development," Compare: A Journal of Comparative and International Education 51, no. 1 (2021): 81–98; Lynn Bowie, Hamsa Venkat, and Mike Askew, "Pre-service Primary Teachers' Mathematical Content Knowledge: An Exploratory Study," African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education 23, no. 3 (2019): 286–297.
- Tara Beteille and David K. Evans, Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession (Washington, DC: World Bank, 2019).
- Xiangyun Du, Youmen Chaaban, Saed Sabah, et al. "Active Learning Engagement in Teacher Preparation Programmes: A Comparative Study from Qatar, Lebanon and China," Asia Pacific Journal of Education 40, no. 3 (2020): 283–298.
- Frank Hardman, Jim Ackers, Niki Abrishamian, and Margo O'Sullivan, "Developing a Systemic Approach to Teacher Education in Sub-Saharan Africa: Emerging Lessons from Kenya, Tanzania and Uganda," Compare: A Journal of Comparative and International Education 41, no. 5 (2011): 669-683.
- Conference Board of the Mathematical Sciences, The Mathematical Education of Teachers II (Providence, RI: American Mathematical Society, 19. 2012).
- Linda Darling-Hammond, "Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education," Peabody Journal of Education 89, no. 4 (2014): 20 547-561; Jenset et al., "Grounding Teacher Education in Practice," 2018.
- Jenset et al., "Grounding Teacher Education in Practice," 2018; Morva McDonald, Elham Kazemi, Meghan Kelley-Petersen, et al., "Practice Makes Practice: Learning to Teach in Teacher Education," Peabody Journal of Education 89, no. 4 (2014): 500-515.
- Akyeampong et al., "Improving Teaching and Learning," 2013. 22
- Matthew Ronfeldt, "Does Pre-service Preparation Matter? Examining an Old Question in New Ways," Teachers College Record 116, no. 10 (2014). 23
- 24. Hongyu Zhao and Xiaohui Zhang, "The Influence of Field Teaching Practice on Pre-service Teachers' Professional Identity: A Mixed Methods Study," Frontiers in Psychology 8 (2017).
- Loshini Naidoo and Sharon Wagner, "Thriving, Not Just Surviving: The Impact of Teacher Mentors on Pre-service Teachers in Disadvantaged School 25 Contexts," Teaching and Teacher Education 96 (2020).
- National Council for Accreditation of Teacher Education, Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutes (Washington, 26 DC: National Council for Accreditation of Teacher Education, 2008).
- Gift Masaiti and Peter Chomba Manchishi, "The University of Zambia Pre-service Teacher Education Programme: Is It Responsive to Schools and Communities' Aspirations?," European Journal of Educational Studies 3, no. 2 (2011): 310–324.
- Melanie U. Wohlfahrt, "Primary Teacher Education in Rural Cameroon: Can Informal Learning Compensate for the Deficiencies in Formal Training?," Africa Education Review 15, no. 3 (2018): 1-20.
- Ayetenew Abie, "Post Graduate Diploma in Teaching (PGDT) Pre-service Teacher Development Policy Reform Initiative: Its Practices, Outcomes and Challenges in Bahr Dar University (BDU)," *Cogent Education* 6, no. 1 (2019); Thabisile Nkambule and Tabitha Grace Mukeredzi, "Pre-service Teach-29. ers' Professional Learning Experiences during Rural Teaching Practice in Acornhoek, Mpumalanga Province," South African Journal of Education 37, no. 3 (2017): 1-9.

- Linda Darling-Hammond, Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2013).

 John Schwille and Martial Dembélé, Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice (Paris: UNESCO, 2007).

 Cheri Chan, "Crossing Institutional Borders: Exploring Pre-service Teacher Education Partnerships through the Lens of Border Theory," Teaching and Teacher Education 86 (2019).
- 33 Eunifridah Simuyaba, Dennis Banda, Liberty Mweemba, and Gistered Muleya, "Theory against Practice: Training of Teachers in a Vacuum," Journal of Education and Social Policy 2, no. 5 (2015): 88-96.
- Faisal Islam, "Understanding Pre-service Teacher Education Discourses in Communities of Practice: A Reflection from an Intervention in Rural South Africa," Perspectives in Education 30, no. 1 (2012): 19–29; Damian Spiteri and Guoyuan Sang, "A Comparison of Student Teachers' Perceptions of School Placement Experience in Malta and China," Compare: A Journal of Comparative and International Education 49, no. 6 (2019): 888–904.
- State of Victoria, Department of Education and Early Childhood Development, A Learning Guide for Teacher Mentors (East Melbourne: State of Victoria, 2010).
- Amy Burns, Laurie Hill, Patricia Danyluk, and Kathryn Crawford, "What's in It for Me? Partner Teachers and Their Role in Pre-service Teacher Education in Alberta," Journal of Educational Thought 51, no. 1 (2018): 35–56; Cheryl Sim, "'You've Either Got [It] or You Haven't': Conflicted Supervision of Preservice Teachers," Asia-Pacific Journal of Teacher Education 39, no. 2 (2011): 139–149.
 Linda Darling-Hammond, "Teacher Education and the American Future," Journal of Teacher Education 61, no. 1–2 (2010): 35–47; American Insti-
- tutes for Research, *Designing Effective Pre-service Teacher Education Programs* (Washington, DC: USAID, 2011).

 Susan D. Martin, Jennifer L. Snow, and Cheryl A. Franklin Torrez, "Navigating the Terrain of Third Space: Tensions With/In Relationships in School University Partnerships," *Journal of Teacher Education* 62, no. 3 (2011): 299–311; J. Mutemeri and R. Chetty, "An Examination of University-School Partnerships in South Africa," *South African Journal of Education* 31, no. 4 (2011): 505–517.
- Jenny Whatman and Jo MacDonald, High Quality Practica and the Integration of Theory and Practice in Initial Teacher Education (Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2017).



- Jeanne M. Allen, Angelina Ambrosetti, and David Turner, "How School and University Supervising Staff Perceive the Pre-service Teacher Education Practicum: A Comparative Study," Australian Journal of Teacher Education 38, no. 4 (2013) 108–128.
- Dan C. Lortie, Schoolteacher: A Sociological Study (Chicago: University of Chicago Press, 1975).
- Akyeampong et al., "Improving Teaching and Learning," 2013.
- Çiğdem Haser and Jon R. Star, "Change in Beliefs after First-Year of Teaching: The Case of Turkish National Curriculum Context," International Journal of Educational Development 29, no. 3 (2009): 293–302.
- Barnes et al., "Reforming Teacher Education in Nigeria," 2019; Joy du Plessis and Irfan Muzaffar, Professional Learning Communities in the Teachers' College (Washington, DC: USAID and American Institutes for Research, 2010).
- Lewin, "The Pre-service Training of Teachers," 2004.
- John Pryor, KwameAkyeampong, Jo Westbrook, and Kattie Lussier, "Rethinking Teacher Preparation and Professional Development in Africa: An Analysis of the Curriculum of Teacher Education in the Teaching of Early Reading and Mathematics," *Curriculum Journal* 23, no. 4 (2012): 409–502. Lewin, "The Pre-service Training of Teachers," 2004; Dawit Mekonnen, Marion Fesmire, Adrienne Barnes, et al., "Changing Teacher Educators' Con-
- ceptions and Practices around Literacy Instruction: Lessons from Teacher Educators' Professional Development Experiences in Ethiopia," in Sarah Pouezevara (ed.), Cultivating Dynamic Educators: Case Studies in Teacher Behavior Change in Africa and Asia (Research Triangle Park, NC: RTI International, 2018); Pryor et al., "Rethinking Teacher Preparation," 2012.
- Barnes et al., "Reforming Teacher Education in Nigeria," 2019.
- Mekonnen et al., "Changing Teacher Educators' Conceptions," 2018.
- Leap Van, Sokalyan Mao, and Veerle Cnudde, "Improving Pedagogical Content Knowledge on Rational Numbers of Cambodian Teacher Trainers," Global Education Review 5, no. 3 (2018), 196-210.
- 51. VVOB, "Putting SDG4 into Practice: Learning through Play," Technical brief no. 3 (2018), https://www.vvob.org/sites/belgium/files/2018_vvob_technical-brief_learning-through-play_web.pdf.
- 52. Anjum Halai and Naureen Durrani, "Teacher Governance Factors and Social Cohesion: Insights from Pakistan," Education as Change 20, no. 3 (2016): 57-75
- Shujie Liu and Anthony Onwuegbuzie, "Teachers' Motivation for Entering the Teaching Profession and Their Job Satisfaction: A Cross-Cultural Comparison of China and Other Countries," *Learning Environments Research* 17, no. 1 (2014): 75–94.
- World Bank, World Development Report 2018 (Washington, DC: World Bank, 2018).
- United Republic of Tanzania Ministry of Education Science and Technology, Primary Teacher Deployment Strategy: Tanzania Mainland (Dar es Salaam: Ministry of Education Science and Technology, 2017).
- 56. See, e.g., Wendi Ralaingita, "Re-making the Namibian Teacher: A Study of Teacher Reflection in an Era of Social Transition and Policy Reform" (2008), https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/8872
- Lewin, "The Pre-service Training of Teachers," 2004; Nusrat Rizvi and Anil Khamis, "Review of DFID and USAID Initiatives for the Development of Teacher Education in Pakistan," Compare: A Journal of Comparative and International Education 50, no. 8 (2020): 1210–1221.
- Salman Asim, Joseph Chimombo, Dmitry Chugunov, and Ravinder Gera, "Moving Teachers to Malawi's Remote Communities: A Data-Driven Approach to Teacher Deployment," International Journal of Educational Development 65 (2019): 26-43; Chita Kasonde and Ferdinand Chipindi, "Teacher Selection in the Public Sector: Challenges, Pitfalls and Opportunities," International Journal of Research and Scientific Innovation 7, no. 11 (2020): 239-245.
- 59. Education Commission, Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation (New York: Education Commission,
- 60. International Task Force on Teachers for Education 2030, A Review of the Use of Contract Teachers in Sub-Saharan Africa (Paris: UNESCO, 2020).
- Amita Chudgar, Madhur Chandra, and Ayesha Razzaque, "Alternative Forms of Teacher Hiring in Developing Countries and Its Implications: A Review of Literature," Teaching and Teacher Education 37 (2014): 150-161.
- Hyunjoon Park and Soo-yong Byun, "Why Some Countries Attract More High-Ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher," Comparative Education Review 59, no. 3 (2015): 523-549.
- A recent study found that while teacher salaries may be low, teachers often work fewer hours than those in other professions, and thus their hourly rates are better than average. There was substantial variation across the 15 African countries in the study. David K. Evans, Fei Yuan, and Deon Filmer, "Are Teachers in Africa Poorly Paid? Evidence from 15 Countries," Center for Global Development Working Paper 538 (August 2020).
- Fekede Tuli Gemeda and Päivi Tynjälä, "Professional Learning of Teachers in Ethiopia: Challenges and Implications for Reform," Australian Journal of Teacher Education 40, no. 5 (2015): 1-26.
- 65. Mark Heyward, Aos Santosa Hadiwijaya, Mahargianto, and Edy Priyono, "Reforming Teacher Deployment in Indonesia," Journal of Development Effectiveness 9, no. 2 (2017): 245-262.
- 66 Frances Hunt, "Review of National Education Policies: Teacher Quality and Learning Outcomes," Prospects 45, no. 3 (2015): 379–390.
- Halai and Durrani, "Teacher Governance Factors," 2016.
- 68. Clare Cummings and Ali Bako M. Tahirou, Collective Action and the Deployment of Teachers in Niger (London: Overseas Development Institute, 2016).
- 69
- Halai and Durrani, "Teacher Governance Factors," 2016; Kasonde and Chipindi, "Teacher Selection in the Public Sector," 2020. Lizzi Milligan, Zubeida Desai, and Carol Benson, "A Critical Exploration of How Language-of-Instruction Choices Affect Educational Equity," in Anto-70. nia Wulff (ed.), Grading Goal Four: Tensions, Threats, and Opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education (Leiden: Brill, 2020); Benjamin Piper, Stephanie S. Zuilkowski, and Salome Ong'ele, "Implementing Mother Tongue Instruction in the Real World: Results from a Medium-Scale Randomized Controlled Trial in Kenya," Comparative Education Review 60, no. 4 (2016).
 Charlene Petersen, "New Teacher Induction to Support Inclusive Teaching: The Final Analysis," presentation (Inclusive Education South Afri-
- ca, VVOB, and South African Department of Basic Education, 2019), https://fundaoer.org/wp-content/uploads/2019/07/2019-Symposium_IE-SA-NTIP-PPT-C.-Petersen.pdf.
- Centre for International Teacher Education, "Rural Teachers in Africa: A Report for ILO," Working Paper No. 312 (Geneva: ILO, 2016). UNESCO, *Teacher Policy Development Guide* (Paris: UNESCO, 2019). 72
- 73.
- Patrick McEwan, "Recruitment of Rural Teachers in Developing Countries: An Economic Analysis," Teaching and Teacher Education 15 (1999): 74.
- 75. Viriyasack Sisouphanthong, Terukazu Suruga, and Phouphet Kyophilavong, "Valuation of Incentives to Recruit and Retain Teachers in Rural Schools: Evidence from a Choice Experiment in Cambodia and Laos," Cogent Education 7, no. 1 (2020).
- UNESCO, Teacher Policy Development Guide, 2019. 76
- Alfred Masinire, "Recruiting and Retaining Teachers in Rural Schools in South Africa: Insights from a Rural Teaching Experience Programme," Aus-77. tralian and International Journal of Rural Education 25 (2015): 2-14.
- Benjamin Kutsyuruba, Lorraine Godden, and John Bosica, "The Impact of Mentoring on the Canadian Early Career Teachers' Well-Being," Interna-78. tional Journal of Mentoring and Coaching in Education 8, no. 4 (2019): 285–309.
- Kevin C. Bastian and Julie T. Marks, "Connecting Teacher Preparation to Teacher Induction: Outcomes for Beginning Teachers in a University-Based Support Program in Low-Performing Schools," *American Educational Research Journal* 54, no. 2 (2017): 360–394.

 Donald Boyd and Hamilton Lankford, "Teacher Preparation and Student Achievement," *Educational Evaluation and Policy Analysis* 31, no. 4 (2009):
- 80
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, Changing Expectations for the K-12 Teacher Workforce: Policies, Preservice Education, Professional Development, and the Workplace (Washington, DC: National Academies Press, 2020), 94.