

# Evaluación en programas de desarrollo profesional docente a gran escala

Pearl Boateng y Freda Wolfenden  
2022

## Resumen ejecutivo

- Existe una clara brecha en la literatura que estudia la relación entre procesos de evaluación y programas de desarrollo profesional docente (DPD). La evaluación *de* DPD (es decir, la evaluación general de un programa de DPD) y la evaluación *en* DPD (es decir, la evaluación que se realiza como parte del programa DPD) a menudo se confunden en la literatura existente. Sin embargo, ambas y su distinción es crucial para medir la efectividad de cualquier programa de DPD.
- Este artículo se centra en la evaluación *en* DPD, que se refiere a la evaluación explícita y específica de y para el aprendizaje profesional de los docentes, observada a través de cambios en sus creencias, conocimientos y prácticas individuales. La evaluación *en* DPD es inherentemente compleja: a menudo carece de claridad y se cruza con múltiples discursos, relaciones de poder y jerarquías.
- Implementar una evaluación eficaz de y para el aprendizaje de los docentes, en programas de DPD a gran escala y sin comprometer la calidad y la equidad, constituye un desafío importante. Pero algunos ejemplos prometedores del Sur global señalan dónde se puede mejorar la evaluación a escala, utilizando la tecnología. Estos ejemplos también ilustran las demandas de recursos típicas para diferentes tipos de evaluación a escala, así como otras consideraciones para los docentes y los encargados de formular políticas públicas.
- Los marcos reflexivos pueden brindar indicaciones útiles para diseñar componentes de evaluación en programas DPD a gran escala, teniendo en cuenta las consideraciones a nivel del sistema, el diseño de la evaluación, los ciclos de retroalimentación, el reconocimiento/motivación del docente y la evaluación del diseño de la evaluación en sí.

**Publicado por**

Fundación para la Educación y el Desarrollo de las Tecnologías de la Información, Inc. (FIT-ED)  
3/F Orcel II Building  
1611 Quezon Avenue  
Quezon City 1104 Philippines

TPD@Scale Coalition for the Global South

<https://tpdatyscalecoalition.org>

Este trabajo se ha realizado bajo el apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), Ottawa, Canadá. Las opiniones expresadas en este documento no representan necesariamente las de IDRC o su junta directiva, las de los miembros de la Coalición TPD@Scale para el Sur Global o las de la Fundación para la Educación en Tecnologías de la Información y el Desarrollo (Fit-Ed).



Fundación para la Educación y el Desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación, Inc., 2022.

Copyright por la Fundación para la Educación y el Desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación, Inc. Esta obra está disponible bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

**Cita recomendada**

Boateng, P., y Wolfenden, F. (2022). *TPD@Scale Documento de Información Técnica: Evaluación en programas de desarrollo profesional docente a gran escala*. Foundation for Information Technology Education and Development.

**Diseño**

Kriselle de Leon

**Maquetación**

Paola Micah Peñera

# Acrónimos

BLF	Building Learning Foundations (“Construyendo cimientos para el aprendizaje”)
CPE	Computadores para Educar
EGRS	Early Grade Reading Study
TIC	Tecnología de la información y la comunicación
LTCEP	Learners’ Teacher Competency Enhancement Program (“Programa de mejora de las competencias docentes de los estudiantes”)
PRIMR	Primary Math and Reading
GEEAP	Global Education Evidence Advisory Panel (“Panel Asesor en Evidencia Global en Educación”)
TCT	Teacher Competency Tests (“Pruebas de competencia docente”)
TCTP	Tu Clase, Tu País
TEJAS	Technology Enabled Education through Joint Action and Strategic Initiatives (“Acción conjunta e iniciativas estratégicas para una educación habilitada por la tecnología”)
TESS-India	Teacher Education through School-based Support in India (“Formación de docentes a través del apoyo en la escuela, India”)
TISS-ITE	Tata Institute of Social Sciences – Integrated approach to Technology in Education (“Instituto Tata para las Ciencias Sociales – Enfoque integrado a la tecnología en educación”)
DPD	Desarrollo profesional docente
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ZEST	Zambian Education School-based Training (“Educación zambiana: capacitación en la escuela”)

# Tablas y recuadros

- 8-15 **Tabla 1.** Formas de evaluación en programas de DPD a gran escala en el Sur global
- 16 **Recuadro 1.** Práctica prometedora: marco nacional de mapeo de competencias y evaluación docente en Indonesia
- 17 **Recuadro 2.** Práctica prometedora: DPD antes y después de la pandemia de COVID-19 usando insignias digitales en la India
- 18 **Recuadro 3.** Práctica prometedora: videos reflexivos como evaluación docente en Colombia
- 19 **Recuadro 4.** Preguntas reflexivas para el diseño de evaluaciones docentes en programas DPD a gran escala

## Introducción

Esta nota informativa se centra en cuestiones relacionadas con la evaluación en los programas de desarrollo profesional docente (DPD) a gran escala. Convencionalmente, existen dos propósitos principales para la evaluación: la certificación y el apoyo al aprendizaje (Newton, 2007). En los programas de aprendizaje profesional podríamos agregar un tercer propósito: promover el aprendizaje profesional a lo largo de la carrera, mediante el desarrollo de habilidades asociadas con una identidad como profesional que se autoevalúa y autorregula (Boud, 2000).

Los programas DPD a gran escala se preocupan por mejorar la calidad de la enseñanza en el aula a través del aprendizaje basado en la práctica. Los programas están diseñados en torno a la idea de que los desenlaces específicos para los docentes deben referirse a sus prácticas en la escuela y el aula. Sin embargo, la práctica docente está profundamente ligada a los discursos culturales, las perspectivas contrapuestas sobre el buen desempeño profesional, la política del conocimiento, las instituciones y los sistemas (incluidas las tensiones con los regímenes regulatorios), y los sistemas de responsabilidad profesional. Estas fuerzas son determinantes en la formulación de los desenlaces. Y esos desenlaces, a menudo, se enfocan en el corto plazo, en lugar de equipar a los docentes para adaptarse y responder de manera efectiva a los cambios a más largo plazo en el ecosistema educativo. Hacen poco para apoyar el aprendizaje profesional a lo largo de la carrera.

La forma en que se evalúan estos resultados es igualmente compleja y está influenciada por las visiones dominantes sobre el aprendizaje, el conocimiento y el papel del docente en cada contexto. Estas visiones darán forma a cómo los profesores y evaluadores entienden los desenlaces. Cuando el conocimiento es visto como algo objetivo, transferible y basado en el individuo, la evaluación en DPD pondrá en primer plano la reproducción del conocimiento (el aprendizaje del contenido) y utilizará los modos de evaluación, como las preguntas de opción múltiple y los exámenes, que verifican lo que saben los maestros. Estas formas de evaluación a menudo se consideran neutrales: no tienen impacto en la evaluación del desempeño de los maestros. En contraste, cuando el aprendizaje profesional se entiende como una actividad social — generada y moderada socialmente — es más probable que la evaluación involucre métodos como las carpetas de aprendizaje y la observación entre pares, que sí se sitúan en los contextos históricos y sociales de los docentes.

Sin embargo, la investigación realizada para esta nota informativa encontró que existen brechas significativas en la evaluación de los docentes dentro de la mayoría de los programas de DPD, incluidos los programas a gran escala en el Sur global. Varios artículos destacan la valoración o evaluación *del* impacto general de los programas DPD a gran escala, pero pocos artículos abordan cómo se evalúa el aprendizaje de los docentes *dentro* de tales programas. Este descuido es problemático, pues corre el riesgo de ignorar el potencial de aprendizaje que hay en la evaluación, en particular la oportunidad de influir en las prácticas de aprendizaje y desarrollar las habilidades de los docentes para autoevaluar su trabajo.

Esta nota informativa espera contribuir a las discusiones hasta ahora limitadas en esta área y comenzar a avanzar hacia un marco reflexivo que tenga por objetivo indagar en cómo el aprendizaje profesional de los docentes, incluidos los cambios en la práctica profesional, puede evaluarse de manera útil, auténtica y confiable en programas de gran escala. La nota busca enfatizar la importancia de una evaluación equitativa para los docentes, en términos de acceso, contenido y/o modalidad. También subraya la importancia de la evaluación en la comunicación de las prioridades sobre calidad de la enseñanza, particularmente sobre la equidad en el aprendizaje de los estudiantes.

Este trabajo comienza con una descripción general de nuestra definición operacional de *evaluación* y de su importancia. Luego presentamos una tipología de las evaluaciones más frecuentes en los programas de DPD y una descripción de sus características. Al revisar los ejemplos para la tipología, priorizamos los enfoques que aspiran a reconocer la agencia docente, evitar la atomización excesiva de la práctica y que podrían usarse y adaptarse en diferentes contextos. Esto refleja nuestra postura de que la práctica de los docentes surge del contexto, es un fenómeno emergente y, más que una actividad individual para adquirir nuevos conocimientos y habilidades, un esfuerzo colectivo con los estudiantes (Fenwick, 2009).

La nota informativa concluye ofreciendo algunas preguntas reflexivas para la consideración de los responsables de la formulación de políticas públicas, los profesionales de la educación y los implementadores de programas de DPD a gran escala.

## Los propósitos de la evaluación en los programas DPD

Adaptando la definición de la UNESCO, definimos la evaluación en DPD como -el proceso a través del cual los avances y logros de un docente o grupo de docentes son medidos o juzgados según criterios de calidad definidos-, para apoyar el desarrollo de su práctica profesional (UNESCO-IBE, n.d.). *Por lo tanto, nuestro objeto de interés es la trayectoria de desarrollo en el aprendizaje profesional continuo de los maestros, más que en la evaluación del programa y/o la gestión del desempeño docente.* A los efectos de esta nota informativa, la evaluación de DPD se refiere a la evaluación general de los programas de DPD y a identificar si el programa ha logrado sus objetivos y/o metas. La evaluación en DPD y la evaluación para DPD se refieren a la evaluación explícita y específica del impacto que la participación en el programa tiene en las creencias, conocimientos y prácticas de los docentes.

Ambos tipos de evaluación son cruciales para evaluar la efectividad general de cualquier intervención de DPD, para construir la base de evidencia sobre qué es lo que funciona y en qué condiciones, y para proporcionar evidencia del impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Para el docente, la evaluación en DPD proporciona un indicador de lo que se valora en el ámbito profesional, ya sean competencias profesionales, competencias pedagógicas u otras. También ofrece posibilidades de validación externa de su progreso en estas competencias (Mardapi y Herawan, 2018). En muchos contextos de bajos ingresos, el compromiso con DPD tiene un efecto directo en la promoción, el avance en los planes nacionales para la carrera docente y, en ocasiones, el salario.

Si el DPD está relacionado única y explícitamente con el avance en la carrera, pueden surgir incentivos perversos y una priorización del cumplimiento por sobre la transformación de la práctica. La evaluación holística en DPD puede contribuir a motivar a los docentes, mejorar sus prácticas y generar un proceso y una cultura de aprendizaje profesional permanente y continuo. Es importante que esta evaluación esté contextualizada, sea relevante y posicionada de manera tal que sus propósitos e intenciones se comuniquen claramente a las partes interesadas. Por supuesto, los marcos y las herramientas de evaluación nunca son neutrales y, sin duda, serán interpretados y entendidos de manera diferente por diferentes personas.

## EVALUACIÓN DE DPD

Existe evidencia limitada sobre qué constituye DPD efectivo o exitoso en contextos de bajos ingresos (Boateng y Wolfenden, 2021; Haßler et al., 2018). En los llamados a realizar investigación adicional, el fenómeno de interés predominante es el desempeño de los estudiantes (Mardapi y Herawan, 2018), el cual, aunque extremadamente importante, no llega a abordar la pregunta por cómo ocurren los cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular en aquellos que producen mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Gran parte de los estudios existentes que evalúan DPD en contextos de bajos ingresos se centran en iniciativas e intervenciones únicas, de pequeña escala, con metodologías dispares (Sims y Fletcher-Wood, 2021). Hay literatura reciente que pide una evaluación de mejor calidad de esos programas y mejores asociaciones con los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Popova et al., 2021). La investigación de contextos de altos ingresos produce un número cada vez mayor de estudios de impacto causal, rigurosos y bien definidos, que exploran el vínculo entre los programas DPD y los resultados de los estudiantes. Paralelamente, los estudios sobre grandes programas de DPD financiados por donantes se centran cada vez más en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, a menudo la evaluación del DPD a nivel escolar se descuida (King, 2014), se considera problemática (Hampton et al., 2004) y se realiza sin una metodología -sistemática y enfocada- (Muijs y Lindsay, 2008, p. 196). Cuando sí ocurre lo último, parece carecer de referencias explícitas a resultados de aprendizaje articulados con claridad, tanto para docentes como para estudiantes. Se trata, por tanto, de trabajos más espontáneos y menos sistemáticos (King, 2014).

## EVALUACIÓN EN DPD

Cuando se ha realizado una evaluación en DPD, está tradicionalmente se ha centrado en la satisfacción y las percepciones del docente (a menudo utilizando datos autoreportados) o en observaciones en el aula (Hampton et al., 2004; O'Sullivan, 2011). Un desafío particular en la evaluación en DPD es -recopilar datos sobre lo que los maestros realmente hacen y sobre cómo aprenden en el programa; qué roles desempeñan como aprendices y la naturaleza y el alcance de sus oportunidades reales de aprendizaje- (Ingvarson et al., 2003, p. 30). Por ejemplo, aunque se reconoce que la autoevaluación docente es importante para los maestros porque fortalece el proceso de formación de la identidad (Wenger, 1998), existen pocos casos registrados del

uso de una autoevaluación sólida en los programas de DPD. Del mismo modo, aunque tanto dar como recibir retroalimentación entre pares es ampliamente reconocido como útil para que los estudiantes desarrollen habilidades de aprendizaje críticas y una comprensión de la retroalimentación como un diálogo sobre la práctica, se encuentran pocos ejemplos de esto en los programas DPD.

Otros académicos, como Merchie y sus colegas (2018), destacan que el DPD es intrínsecamente complejo y con propósitos mixtos, los cuales conducen a la falta de claridad de muchos modelos de evaluación existentes. Estos problemas se agravan y se hacen aún más complejos en los programas a gran escala. Algunos autores argumentan que puede ser conveniente comenzar concentrándose en el impacto de DPD solo en el conocimiento del maestro (King, 2014). Sin embargo, un énfasis en códigos de conocimiento específicos rara vez se alinea o da cuenta de la desordenada realidad de la práctica en el aula y de los problemas o dilemas que enfrentan los maestros a diario. Asimismo, rara vez reconoce que el aprendizaje profesional se construye dentro de las complejas condiciones del entorno educativo específico, dentro de sus discursos, relaciones de poder y jerarquías particulares (Billet, 2004).

Como resultado de lo anterior, pocos estudios o programas abordan cómo las creencias, el conocimiento, los comportamientos y las prácticas de los docentes cambian a través de la participación en DPD a lo largo del tiempo. También hay escasez de estudios sobre las herramientas necesarias para que la evaluación del aprendizaje de los docentes reconozca las complejidades de sus prácticas y sus experiencias. Además, hay escasez de investigaciones que desafíen la concepción del aprendizaje profesional como adquisitivo, apolítico y representable (Fenwick, 2009). La falta particular de ejemplos de programas DPD a gran escala se debe en gran parte a la cantidad de consideraciones adicionales que son necesarias: capacidad, calidad, equidad y recursos del sistema, por nombrar algunas.

La Tabla 1 describe algunas de las formas de evaluación utilizadas en los programas de DPD a gran escala y describe algunas de sus características. Estos ejemplos provienen de búsquedas/revisiones bibliográficas rápidas, así como de investigaciones previas más profundas realizadas para la nota informativa complementaria “DPD@Escala: Avanzando hacia el desarrollo profesional docente exitoso en el Sur global” (Boateng y Wolfenden, 2022) y el “Compendio DPD@Escala” (Foundation for Information Technology Education and Development, 2022). Los ejemplos proporcionados en la Tabla 1 no son exhaustivos, pero provienen de la revisión de la literatura y las búsquedas.

A la tabla le sigue un marco naciente de preguntas reflexivas. Está orientado a lograr que los formuladores de políticas públicas, los implementadores de programas y los docentes fortalezcan la evaluación de los programas DPD a gran escala.

TABLA 1. FORMAS DE EVALUACIÓN EN PROGRAMAS DE DPD A GRAN ESCALA EN EL SUR GLOBAL<sup>1</sup>

Tipo de evaluación	Frecuencia de uso	Demandas de recursos (a escala)				Proximidad a la práctica del aula.	Nivel de personalización o retroalimentación a los profesores	Ventajas	Desventajas	Formas en que la evaluación puede mejorarse a escala		Ejemplos de proyectos
		Financiamiento (costos de puesta en marcha/ costos corrientes)	TIC	Nivel de experiencia requerido de los recursos humanos						Mediante TIC	Buscando equidad	
1. Discusiones en grupos focales o comunidades profesionales de docentes	Medio	Alto/Alto	Bajo	Alto	Depende del contenido del cuestionario o la discusión	Alto/Medio	Puede recopilar una variedad de datos que evidencian cambios en el conocimiento, creencias, valores y prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intensivo en recursos / Puede depender del autorreporte de cambios; requiere triangulado con otra evidencia para sacar conclusiones significativas</li> </ul>	Las TIC se pueden usar para hacer que la recopilación y análisis de datos sea más eficaz.	Garantizar la inclusión de docentes o escuelas de varios lugares y con diferentes experiencias, antecedentes, necesidades, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tejas (ver Perfil 4 en “Compendio DPD@ESCALA”)</li> <li><a href="#">Early Grade Reading Study II (EGRS II) - Wits</a></li> <li>ZEST (ver Perfil 13 en “CompendioDPD@ESCALA”)</li> </ul>	

<sup>1</sup> Los ejemplos que aquí se ofrecen no son exhaustivos, sino que se basan en los encontrados durante la revisión bibliográfica y las búsquedas.

Tipo de evaluación	Frecuencia de uso	Demandas de recursos (a escala)					Formas en que la evaluación puede mejorarse a escala				Ejemplos de proyectos
		Financiamiento (costos de puesta en marcha/ costos corrientes)	TIC	Nivel de experiencia requerido de los recursos humanos	Proximidad a la práctica del aula.	Nivel de personalización o retroalimentación a los profesores	Ventajas	Desventajas	Mediante TIC	Buscando equidad	
2. Observaciones de lecciones/ micro-enseñanza/ práctica	Medio	Medio a Medio/ Alto	Bajo/Medio, dependiendo de las herramientas utilizadas para realizar observaciones y dar retroalimentación	Alto	Alto	Medio a Alto/Alto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directamente relacionado con la práctica en el aula y puede proporcionar evidencia sobre los cambios reales en la práctica a lo largo del tiempo si se realiza a intervalos regulares</li> <li>• Permite la evaluación en tiempo real de las mejoras o desafíos en la enseñanza y el aprendizaje</li> <li>• Puede vincular las entradas de DPD a cambios en la práctica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensivo en recursos humanos, incluso si se basa principalmente en la escuela</li> <li>• Puede llevar mucho tiempo y requiere personal experto en múltiples ubicaciones para facilitar el proceso de observación de la lección y la retroalimentación</li> <li>• Requiere una programación cuidadosa para sostenerse en el largo plazo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las TIC se pueden usar para ayudar a los observadores a recopilar datos de manera más eficiente y en múltiples ubicaciones.</li> <li>• Un enfoque más dirigido por pares (por ejemplo: clubes de video, comunidades de práctica), junto con capacitación y recursos, puede ayudar a los maestros a realizar sus propias observaciones, reflexionar y compartir comentarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer diferentes puntos de partida de los maestros y enfatizar prácticas de enseñanza inclusivas</li> <li>• Puede ser dirigido por compañeros (entrenados) para apoyar el aprendizaje mutuo mientras se realizan las observaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Primary Math and Reading (PRIMR)/Tusome</a></li> <li>• Tejas</li> <li>• Ceará (ver Perfil 7 en “Compendio DPD@ESCALA”)</li> <li>• BLF (ver Perfil 5 en “Compendio DPD@ESCALA”)</li> <li>• ZEST</li> <li>• TCTP (ver Perfil 11 en “Compendio DPD@ Escala”)</li> </ul>

Tipo de evaluación	Frecuencia de uso	Demandas de recursos (a escala)					Ventajas	Desventajas	Formas en que la evaluación puede mejorarse a escala		Ejemplos de proyectos
		Financiamiento (costos de puesta en marcha/ costos corrientes)	TIC	Nivel de experiencia requerido de los recursos humanos	Proximidad a la práctica del aula.	Nivel de personalización o retroalimentación a los profesores			Mediante TIC	Buscando equidad	
3. Planes de lección	Medio	Bajo/Bajo	Bajo	Alto	Medio	Alto/Alto	Permite evaluar el cambio en la aproximación de los maestros a la enseñanza y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por sí solo, no aborda la entrega real de la lección</li> <li>• Puede llevar mucho tiempo para que la dirección de la escuela lo revise y es difícil que, a escala, todos los maestros lo hagan</li> </ul>	Los profesores pueden utilizar las TIC para redactar planes de lecciones y los revisores pueden evaluarlos de forma remota y más eficiente a través de una plataforma en línea.	Asegurar que las lecciones se dirigen explícitamente a diferentes tipos de estudiantes con sus necesidades específicas y que los maestros reciben un apoyo diferenciado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro de aprendizaje X de la Universidad de Pekín (ver Perfil 9 en “Compendio DPD@ESCALA”)</li> <li>• <a href="#">Tata Institute of Social Sciences – Integrated approach to Technology in Education (TISS-ITE)</a></li> </ul>

Tipo de evaluación	Frecuencia de uso	Demandas de recursos (a escala)				Ventajas	Desventajas	Formas en que la evaluación puede mejorarse a escala		Ejemplos de proyectos	
		Financiamiento (costos de puesta en marcha/ costos corrientes)	TIC	Nivel de experiencia requerido de los recursos humanos	Proximidad a la práctica del aula.			Nivel de personalización o retroalimentación a los profesores	Mediante TIC		Buscando equidad
4. Opción múltiple pruebas/ cuestionarios/ pruebas de entrada/salida	Alto	Alto/Alto	Alto	Medio	Depende del contenido	Bajo/Medio	Puede ser útil para análisis de necesidades e identificar áreas de mejora a gran escala, pero necesit seguimiento exhaustivo para mejorarlo aún más.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si no se combinan con un apoyo adecuado de seguimiento/ retroalimentación, pueden ser bastante limitados a la hora de ayudar a los profesores a cambiar realmente su práctica.</li> <li>• Si no se diseñan cuidadosamente, pueden desvincularse de los contextos en los que enseñan los profesores.</li> </ul>	Las TIC pueden utilizarse como medio principal para pruebas, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantizar modalidades en línea y fuera de línea para distintos niveles de conectividad y acceso.</li> <li>• Ofrecer contenidos diferenciados siempre que sea posible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TCTP</li> <li>• Learners' Teacher Competency Enhancement Program (LTCEP) Indonesia</li> <li>• Formación del profesorado mediante el apoyo en la escuela en la escuela India (TESS-India) (ver Perfil 1 en en "Compendio DPD@ ESCALA")</li> <li>• TISS-ITE</li> <li>• Teachers for Teachers (ver Perfil 6 en "Compendio DPD@ ESCALA")</li> <li>• ZEST</li> <li>• Computadores para Educar (CPE) (ver Perfil 3 en en "Compendio DPD@ ESCALA")</li> </ul>

Tipo de evaluación	Frecuencia de uso	Demandas de recursos (a escala)				Proximidad a la práctica del aula.	Nivel de personalización o retroalimentación a los profesores	Ventajas	Desventajas	Formas en que la evaluación puede mejorarse a escala		Ejemplos de proyectos
		Financiamiento (costos de puesta en marcha/ costos corrientes)	TIC	Nivel de experiencia requerido de los recursos humanos	Mediante TIC					Buscando equidad		
5. Portafolios en línea (Una plataforma en línea que alberga una variedad de evidencia sobre el conocimiento, aprendizaje y prácticas del maestro, por ejemplo: muestras de planes de lecciones, tareas en línea, videos, muestras del trabajo de los estudiantes, etc.)	Bajo	Alto/Alto	Alto	Alto	Dependiente sobre el contenido	Alto/Medio a Alto	Puede proporcionar una plataforma sostenible donde los docentes pueden almacenar evidencia y reflexionar sobre su aprendizaje y progreso a lo largo del tiempo, aumentando así la autoría de su viaje de aprendizaje profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede ser más desafiante en contextos con una infraestructura de TIC más débil</li> <li>• Costoso de establecer</li> <li>• Requiere apoyo técnico continuo y soporte para sostenerlo a largo plazo</li> </ul>	No aplicable	Incluir vías y contenidos diferenciados para apoyar a los docentes con diversas habilidades y conocimientos y en diversas etapas de su carrera	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CPE</li> <li>• TCTP</li> </ul>	

Tipo de evaluación	Frecuencia de uso	Demandas de recursos (a escala)					Ventajas	Desventajas	Formas en que la evaluación puede mejorarse a escala		Ejemplos de proyectos
		Financiamiento (costos de puesta en marcha/ costos corrientes)	TIC	Nivel de experiencia requerido de los recursos humanos	Proximidad a la práctica del aula.	Nivel de personalización o retroalimentación a los profesores			Mediante TIC	Buscando equidad	
6. 6. Evaluación por pares (Formularios <i>online</i> y <i>offline</i> de colaboración entre pares. Por ejemplo: la revisión por pares de planes de lecciones, observaciones de lecciones entre pares, revisión por pares de tareas a través de plataformas MOOC, etc.)	Bajo	Bajo	Bajo a Alto según el medio utilizado	Alto	Dependent on content of tasks	Alto/Alto	Puede ser una forma sostenible de crear un grupo de docentes que puedan conducir ellos mismos sus actividades de DPD (la observación de lecciones, por ejemplo) y participar en un aprendizaje mutuo con sus compañeros, de manera continua	Intensivo en recursos en la etapa inicial y requeriría capacitación de alta calidad, materiales guiados, recursos, etc., para garantizar que el conocimiento y la capacidad de los docentes se fortalecen lo suficiente para realizar las tareas entre pares de manera efectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las TIC se pueden utilizar para ayudar a los observadores a recopilar datos de manera más eficiente.</li> <li>Las plataformas en línea también se pueden usar para permitir la evaluación por pares en múltiples ubicaciones, lo que lleva a un mayor intercambio de ideas más diversas, experiencias de aprendizaje, etc.</li> </ul>	Asegurar que todas las experiencias y prácticas de los docentes sean reconocidas y aprovechadas para proporcionar/ desafiar/apoyar la motivación de los docentes en diferentes etapas de su carrera/desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>TESS-India</li> <li>TCTP</li> <li>TISS-ITE</li> <li>CPE</li> </ul>

Tipo de evaluación	Frecuencia de uso	Demandas de recursos (a escala)				Proximidad a la práctica del aula.	Nivel de personalización o retroalimentación a los profesores	Ventajas	Desventajas	Formas en que la evaluación puede mejorarse a escala		Ejemplos de proyectos
		Financiamiento (costos de puesta en marcha/ costos corrientes)	TIC	Nivel de experiencia requerido de los recursos humanos	Mediante TIC					Buscando equidad		
7. Videos reflexivos y tareas con video (por ejemplo, tareas que requieren que los maestros reflexionen sobre su conocimiento/ aprendizaje a través de videos, o tareas que requieren que los maestros usen videos para demostrar el aprendizaje práctico en el aula)	Bajo	Alto/Alto	Alto	Alto	Depende del contenido	Alto /Alto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una forma innovadora de que los docentes reflexionen sobre su práctica y obtengan retroalimentación de un tutor/ entrenador</li> <li>• Podría tomar un enfoque dirigido por pares, como se mencionó anteriormente</li> </ul>	Requiere infraestructura de TIC estable, conectividad y recursos humanos expertos para revisar contenido de video y brindar retroalimentación	No corresponde	Incluir caminos y contenido diferenciados para apoyar a los maestros con diferentes habilidades, conocimientos y en diferentes etapas de su carrera	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CPE</li> <li>• TCTP</li> <li>• BLF</li> </ul>	

Tipo de evaluación	Frecuencia de uso	Demandas de recursos (a escala)				Proximidad a la práctica del aula.	Nivel de personalización o retroalimentación a los profesores	Ventajas	Desventajas	Formas en que la evaluación puede mejorarse a escala		Ejemplos de proyectos
		Financiamiento (costos de puesta en marcha/ costos corrientes)	TIC	Nivel de experiencia requerido de los recursos humanos						Mediante TIC	Buscando equidad	
8. Pruebas de autoevaluación	Alto	Bajo	Medio/Alto	Medio	Depende del contenido	Bajo/Medio	Puede ser útil para el análisis de necesidades y para la identificación de áreas de mejora a escala, pero necesita apoyo de seguimiento integral para ser más efectivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si no se combina con un apoyo de seguimiento adecuado o feedback, pueden ser bastante limitados para ayudar a los profesores a cambiar realmente su práctica</li> <li>• Pueden estar bastante alejados de los contextos en los que enseñan los profesores si no se diseñan cuidadosamente</li> </ul>	Las TIC se pueden utilizar como un medio clave para albergar pruebas de autoevaluación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asegurar modalidades <i>online</i> y <i>offline</i> para diferentes niveles de conectividad y acceso</li> <li>• Proporcionar contenido diferenciado cuando sea posible</li> </ul>	• TCTP	

Cada tipo de evaluación debe abordarse de manera holística, revisando cómo funciona junto a los otros componentes centrales del programa DPD y los otros factores habilitadores en el sistema. Como se discutió en nuestra nota informativa complementaria (Boateng y Wolfenden, 2022), los programas DPD de alta calidad y a gran escala deben: 1) promover la agencia docente y la inclusión, tanto de los docentes como de los estudiantes; 2) ser auténticos y estar basados en el salón de clases; 3) fomentar activamente la práctica reflexiva; 4) brindar amplias oportunidades para el aprendizaje colaborativo entre pares; y 5) ser sostenidos en el tiempo.

## Un marco reflexivo para comenzar a repensar la evaluación en programas DPD a gran escala

Esta sección final se centra en preguntas importantes para guiar el diseño y desarrollo de la evaluación en programas DPD a gran escala. Como se describe en la Tabla 1, si bien cada tipo individual de evaluación docente tiene sus ventajas y desventajas, cualquier combinación de estos tipos de evaluaciones es más efectiva cuando se elige cuidadosamente y se integra en un marco holístico de DPD. Esto se ilustra en los casos presentados en los Recuadros 1, 2 y 3. Se trata de ejemplos de prácticas prometedoras que muestran cómo se está intentando la evaluación en programas de DPD a gran escala, en contextos de Indonesia, India y Colombia. Los programas utilizan mapeo de competencias, insignias digitales abiertas y videos reflexivos como parte de sus respectivos marcos de DPD más amplios.

En el ejemplo de Indonesia (Recuadro 1), el uso repetido del Programa de mejora de las competencias docentes de los estudiantes (LTCEP) es un intento de superar las limitaciones, ya señaladas, que tienen las listas de competencias para capturar la complejidad y la totalidad del conocimiento en acción de los docentes en sus aulas. Mientras tanto, la vinculación de un pequeño número de evaluaciones a una insignia digital abierta ha sido bien recibida por los docentes en un proyecto piloto en India (Recuadro 2).

---

### Recuadro 1. Práctica prometedora: marco nacional de mapeo de competencias y evaluación docente en Indonesia

En 2012, Indonesia lanzó sus Pruebas de Competencia Docente (TCT) como parte de su proceso nacional de mapeo de competencias docentes, con una fuerza laboral docente de aproximadamente tres millones. El TCT evalúa las competencias profesional y pedagógica de los docentes y utiliza modalidades tanto *online* como *offline*, dependiendo de la conectividad local. En 2015, el TCT había llegado a aproximadamente 2,7 millones de docentes.

Los objetivos del TCT fueron: 1) obtener información sobre el número de docentes que han alcanzado el nivel requerido de competencia profesional y pedagógica; 2) crear un mapa de competencias docentes, que informe la provisión estatal de educación y capacitación docente posterior; y 3) evaluar el desempeño de los docentes e informar la política posterior relacionada con los docentes. En términos de diseño, el TCT tomó la forma de una prueba de dos horas, compuesta por 60 a 100 preguntas de opción múltiple, con cuatro opciones para cada pregunta.

El TCT en Indonesia es un componente clave en el desarrollo de la carrera docente. Una vez que se completa la prueba y se crea un perfil de competencias, este se utiliza como guía para el autodesarrollo de los docentes, así como para brindar apoyo a través de DPD. A intervalos regulares, el TCT se realiza nuevamente para evaluar el progreso de los maestros. Los nuevos resultados del TCT se utilizan luego como base para continuar con la orientación y desarrollo docente.

---

En 2016, el gobierno lanzó una política de seguimiento de los resultados de TCT a través del Programa de mejora de la competencia docente de los estudiantes (LTCEP). El LTCEP brinda oportunidades de aprendizaje que tienen como objetivo mejorar la capacidad y competencia de los docentes en el desempeño de sus funciones profesionales. Las actividades del DPD están dirigidas a desarrollar las habilidades, actitudes y destrezas de los docentes con el fin de impactar el desempeño docente y el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Estas actividades se ofrecen a través de capacitación presencial, capacitación en línea o una combinación de ambas, según el perfil de competencias de los docentes y la intensidad del apoyo necesario.

*Fuente:* Mardapi y Herawan, 2018

## **Recuadro 2. Práctica prometedora: DPD antes y después de la pandemia de COVID-19 usando insignias digitales en la India**

La pandemia de COVID-19 hizo aún más notoria la necesidad de apoyar a los docentes a gran escala. En este sentido, el Gobierno de la India ha estado considerando el uso de insignias digitales abiertas para apoyar los esfuerzos de DPD a escala. Si bien las insignias digitales abiertas han recibido reconocimiento mundial como un medio para diseñar, reconocer, recompensar y monitorear el aprendizaje profesional de los docentes, actualmente hay muchos países que las usan rara vez. Pero los talleres y proyectos piloto implementados por The Open University, Reino Unido y el Instituto Tata de Ciencias Sociales en Assam, India, han demostrado cómo se pueden usar las insignias digitales para apoyar el aprendizaje profesional.

La investigación sugirió que las insignias digitales abiertas vinculadas a logros pequeños, breves e independientes otorgan estatus y reconocimiento a los esfuerzos de los docentes. Las insignias ofrecen: una amplia flexibilidad en lo que se puede otorgar, demostrar y evaluar; claridad para los docentes mediante la articulación de lo que se espera de ellos; escalabilidad mediante el uso de una potencial moneda digital común a los sistemas DPD locales, regionales y nacionales; compromiso al permitir que los maestros elijan qué insignias buscan para apoyar sus trayectorias de aprendizaje profesional; y la posibilidad de que los maestros compartan sus logros con otros. Esto, a su vez, fortalece la confianza y la autoestima de los docentes, mejora el reconocimiento de la comunidad y proporciona un indicador del progreso de los maestros individuales y la planificación futura del DPD.

*Fuente:* Cross et al., 2021

Como ejemplo final, el programa Computadores para Educar (CPE) en Colombia (Recuadro 3) está intentando escalar la reificación de la práctica en un video creado por un docente. El video potencialmente juega dos roles: es una forma de evaluación y una herramienta que, en sí misma, media el aprendizaje.

### **Recuadro 3. Práctica prometedora: videos reflexivos como evaluación docente en Colombia**

Computadores para Educar (CPE) es un programa del Gobierno de Colombia que promueve la innovación educativa en las escuelas del país a través del acceso, uso y adopción de tecnología. El programa CPE ofrece aprendizaje mediado por TIC a través de la provisión de computadoras e internet a las escuelas colombianas. Las oportunidades para DPD se ofrecen en asociación con universidades locales que tienen presencia en las regiones de operación.

El programa ofrece itinerarios diferenciados a través de la “Ruta de Innovación Educativa” definida por el Ministerio de Educación, que tiene como objetivo desarrollar las competencias TIC de los docentes. Esta “ruta” se ofrece en una modalidad semipresencial y consta de cuatro módulos de complejidad progresiva.

En cuanto a la evaluación de los docentes, los tutores del programa administran una prueba de habilidades TIC de entrada y salida. Hay cuatro pruebas de conocimiento al final de cada módulo del curso, que los docentes deben aprobar. El producto final “la evaluación final” es un video realizado por el maestro, en el que documenta el proceso de aprendizaje en los cuatro módulos. El video queda como evidencia en el entorno personal de aprendizaje (PLE) del profesor-alumno.

*Fuente:* SUMMA, 2021

Los ejemplos muestran algunos acercamientos iniciales prometedores a la evaluación en DPD. La evaluación en los programas DPD a gran escala suele ser más desafiante debido a: la gran cantidad de personal docente, la distribución desigual de recursos y capital humano; desafíos logísticos; financiamiento; coherencia de las políticas públicas; y la relación de estos factores con la motivación de los docentes, la progresión profesional, la elección de docentes, las consideraciones de equidad, etc. No obstante, un diseño más reflexivo puede llevarnos hacia modelos a escala más efectivos.

El Recuadro 4 ofrece un marco (en desarrollo) de preguntas reflexivas e indicaciones de diseño que pueden comenzar a dar apoyo a los encargados de formular políticas públicas, los profesionales y los implementadores de programas de DPD a gran escala. Por supuesto, muchas de estas preguntas exigen considerar una serie de cuestiones de manera holística e interconectada.

#### **Recuadro 4. Preguntas reflexivas para el diseño de evaluaciones docentes en programas DPD a gran escala**

##### **Contexto del sistema**

- ¿Cómo encaja el diseño de la evaluación dentro de la capacidad actual del sistema?
- ¿Qué oportunidades y desafíos podrían afectar la implementación de la evaluación en diferentes contextos (norte/sur o urbano/periurbano/rural, por ejemplo)?
- ¿Qué roles a nivel de escuela/distrito/región/país son necesarios para apoyar la sostenibilidad del enfoque de evaluación?
- ¿Cómo se alinea el enfoque de evaluación con los marcos de competencias docentes existentes?

##### **Diseño de la evaluación**

- ¿Cómo se puede garantizar que todos los docentes y sus diversos puntos de partida (de conocimientos/habilidades/práctica) se consideren en el diseño, el contenido y el acceso a la evaluación?
- ¿Cómo se están considerando los contextos reales de las aulas del país en el diseño de la evaluación?
- ¿Qué tipo de estrategias de evaluación dirigidas por profesionales pueden usar los maestros?
- ¿La evaluación, se relaciona con los resultados de aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Cómo tiene en cuenta la evaluación las diferentes formas de inclusión, tanto para los profesores como para los alumnos?
- ¿Qué proporción de la evaluación se centra en la práctica en el aula?
  - ¿Se está dando suficiente énfasis a esto?
- ¿De qué manera se espera que el conocimiento/práctica/habilidades de los docentes cambien y se apliquen en el aula?

##### **Retroalimentación**

- ¿Qué oportunidades tienen los maestros para reflexionar sobre su práctica, ya sea individualmente o en colaboración?
- ¿De qué manera se ofrecen a los maestros oportunidades para compartir y colaborar con otros en la escuela y a nivel local para fortalecer el aprendizaje?
- ¿Cómo reciben los profesores la retroalimentación?
  - ¿Cómo se relaciona la retroalimentación que reciben los maestros con un mayor aprendizaje profesional?
- ¿Qué tipo de apoyo de seguimiento recibirán los maestros?
  - ¿Cómo se evaluará y mantendrá este apoyo de seguimiento?

## Reconocimiento

- ¿Cómo se valida/reconoce/premia/celebra el progreso en la competencia profesional de los docentes?
  - ¿Qué diferentes mecanismos se están utilizando?
  - ¿Qué criterios se están utilizando?

## Análisis de la evaluación en el programa DPD

- ¿Qué mecanismos se están utilizando para medir la experiencia de los docentes con las modalidades y tareas de la evaluación?
  - ¿Cómo se usan en la mejora del programa?
- ¿Qué evaluación es más útil para los docentes y por qué?
- ¿Cómo se evalúa la evaluación en relación con la calidad, la rentabilidad y la equidad?
- ¿El diseño o las herramientas de evaluación brindan datos relevantes que podrían ayudar a los docentes a mejorar la práctica de su profesión?

## Áreas para futuras investigaciones

Para apoyar la generación de evidencia en esta área, sugerimos las siguientes como áreas clave para futuras investigaciones:

- Características de los programas DPD efectivos a gran escala en países de bajos ingresos
- Evaluación del aprendizaje profesional docente y el cambio docente en el aula

# Referencias

- Boateng, P., & Wolfenden, F. (2022). *TPD@Scale briefing note: Moving towards successful teacher professional development in the Global South*. Foundation for Information Technology Education and Development.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Cross, S., Adinolfi, L., Charania, A., Wolfenden, F., Ramchand, M., Sen, S., Paltiwale, S., Coughlan, E., Shende, S., Sarkar, D., Chatterjee, A., & Balli, O. (2021). *Teachers' professional learning during and after Covid: A role for open digital badges*. The Open University, UK.
- Fenwick, T. (2009). Making to measure? Reconsidering assessment in professional continuing education. *Studies in Continuing Education*, 31(3), 229-244. <https://doi.org/10.1080/01580370903271446>
- Foundation for Information Technology Education and Development. (2022). *TPD@Scale Compendium*.
- Hampton, G., Rhodes, C., & Stokes, M. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching, and peer-networking: Teacher professional development in schools and colleges* (1st ed.). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203591949>
- Haßler, B., Hennessy, S., & Hofmann, R. (2018). Sustaining and scaling pedagogic innovation in Sub-Saharan Africa: Grounded insights for teacher professional development. *Journal of Learning for Development*, 5(1), 58-78.
- Ingvanson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2003). Evaluating the quality and impact of professional development programs. In M. Meiers (Ed.), *ACER Research Conference Proceedings 2003. Building teacher quality: What does the research tell us?* (pp. 28-34). ACER.
- JISC. (2015). *Transforming assessment and feedback with technology*.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89-111. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>
- Mardapi, D., & Herawan, T. (2018). Assessing teacher competence and its follow-up to support professional development sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 106-123. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0007>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143-168. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>

- Muijs, D., & Lindsay, G. (2008). Where are we at? An empirical study of levels and methods of evaluating continuing professional development. *British Educational Research Journal*, 34(2), 195-211. <https://doi.org/10.1080/01411920701532194>
- Newton, P. (2007) Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*. <https://doi.org/10.1080/09695940701478321>
- O'Sullivan, H. (2011). Leading and managing professional learning in schools. In H. O'Sullivan, y J. West-Burnham (Eds.), *Leading and managing schools* (pp. 111-125). Sage.
- Popova, A., Evans, D.K., Breeding, M.E., & Arancibia, V. (2021). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 1-30. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- SUMMA. (2021). *ICT-mediated teacher training models: A multi-case study of initiatives in Latin America*. Unpublished manuscript.
- UNESCO International Bureau of Education. (n.d.). *Assessment*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. (Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>