

# Avanzando hacia un desarrollo profesional docente exitoso en el Sur global

Pearl Boateng y Freda Wolfenden  
2022

## Resumen ejecutivo

- Existe escasa evidencia sobre lo que constituye un desarrollo profesional docente (DPD) efectivo y/o exitoso en contextos de bajos ingresos. Una serie de desafíos pueden afectar la eficacia del DPD en dichos contextos. Estos van desde los desafíos que se experimentan en la formación inicial docente hasta los regímenes de supervisión e inspección escolar y, más recientemente, los retos impuestos por la pandemia de COVID-19.
- Aún así, existen ejemplos prometedores de DPD, provenientes del Sur global, que identifican cinco áreas temáticas clave para tener en cuenta al diseñar un DPD a escala. Incluyen (pero no se limitan a), los siguientes aspectos: a) el reconocimiento de los docentes como profesionales/agentes de cambio; b) el apoyo adecuado a los maestros para ayudarlos a centrarse en las necesidades de los estudiantes; c) el diseño situado, auténtico y basado en la práctica; d) la provisión de oportunidades para la práctica reflexiva, el aprendizaje/colaboración entre pares profesionales, el establecimiento de comunidades de docentes; y, e) un enfoque sostenido en el tiempo. El *coaching* también es una práctica importante; se ha demostrado que mejora la calidad de la enseñanza.
- Al diseñar el DPD a escala, se deben tener en cuenta las cuestiones contextuales y las diferentes interacciones entre varios niveles (sistema, escuela, aula y docente).

**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://tpdatscalecoalition.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: Avanzando hacia un desarrollo profesional docente exitoso en el Sur global*. Foundation for Information Technology Education and Development.

**Crédito de la foto**

ELLN Digital por FIT-ED, Inc. (página 8)

**Diseño**

Kriselle de Leon

**Maquetación**

Paola Micah Peñera

# Acrónimos

BLF	Building Learning Foundations
ELLN	Early Language, Literacy and Numeracy
TIC	tecnologías de la información y comunicación
FID	formación inicial docente
LAC	Learning Action Cells (“células de acción de aprendizaje”)
MOOC	massive open online course (“cursos masivos abiertos en línea”)
ONG	organización no gubernamental
REA	recursos educativos abiertos
TESS-India	Teacher Education through School-based Support in India (“formación inicial docente, a través del apoyo en la escuela, India”)
DPD	Desarrollo profesional docente

# Cuadros y figuras

- 8 **Recuadro 1.** Los docentes como agentes de cambio
- 9 **Recuadro 2.** Mejorando el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes a través del DPD
- 10 **Recuadro 3.** Recursos a la medida para programas DPD personalizados
- 11 **Recuadro 4.** Comunidades docentes reflexivas en la escuela
- 12 **Recuadro 5.** Un enfoque de DPD integral y sostenido
- 14 **Figura 1.** Factores habilitantes para facilitar el DPD exitoso en contextos de bajos ingresos

## Introducción

**La evidencia y la literatura sobre qué constituye una intervención de desarrollo profesional docente (DPD) efectiva o exitosa en contextos de bajos ingresos están bien establecidas** (Haßler et al., 2018). Gran parte de las revisiones existentes sobre países en desarrollo analizan iniciativas e intervenciones aisladas y de pequeña escala, y lo hacen con metodologías de evaluación variadas (Sims y Fletcher-Wood, 2020). No obstante, algunos hallazgos prometedores, realizados en contextos de bajos ingresos y desde la perspectiva del Sur global, están comenzando a generar conocimiento sobre las características de un DPD exitoso, especialmente importantes en este período de recuperación de la pandemia de COVID-19.

Nuestra definición de trabajo del concepto “desarrollo profesional docente” (DPD) describe un proceso continuo y de largo plazo y que ofrece, de manera regular, oportunidades para “desarrollar las habilidades, el conocimiento, la pericia y otras características de un individuo en tanto docente” (OCDE, 2009, p. 49). El DPD puede incluir cursos formales, actividades de capacitación no formales (como talleres y seminarios) y experiencias informales (como la participación en una comunidad de aprendizaje profesional). Más importante aún, el DPD efectivo se planifica sistemáticamente y se diseña para promover el crecimiento y el desarrollo en la profesión (Villegas-Reimers, 2003).

**Esta nota informativa describe el conocimiento que existe actualmente sobre los factores con mayor potencial de impactar positivamente en los comportamientos de los docentes y en los aprendizajes de los estudiantes.** La investigación realizada en contextos de ingresos altos o medios, cuando es rigurosa y está bien establecida en la comunidad científica, es un punto de partida fructífero para esta discusión. Un ejemplo es el trabajo de Darling-Hammond et al. (2017), que identifica una serie de principios para el DPD efectivo. Esta nota contextualiza sus hallazgos para examinar la interrelación entre los contextos macro, intermedio y micro, representativos del Sur global.

## Contexto político: desafíos con y en el desarrollo profesional docente y el aprendizaje en el Sur global

**La formación inicial docente es insuficiente en términos de acceso y calidad.** Las políticas de educación universal y la posterior expansión rápida de la fuerza laboral docente explican que muchos maestros no han recibido ningún tipo de formación inicial docente (FID) antes de ingresar al aula (Orr et al., 2013). Y en los sitios donde sí se ha entregado FID, la situación tampoco es prometedora. Así lo indican numerosos estudios: los currículos de FID, focalizados en pedagogía general, están sobrecargados y obsoletos; existe una gran brecha entre la teoría y la práctica (Haßler, 2020); hay una falta de modelamiento de “mejores prácticas”; los formadores o educadores de docentes están insuficientemente capacitados o no cuentan con la experiencia adecuada (Bainton et al., 2016); la adquisición de conocimiento pedagógico por parte de las personas capacitadas es débil; falta apoyo de tutores que guíen a los maestros; y existe una desconexión entre las pedagogías centradas en el alumno, muy promovidas, y los estilos de FID, que se centran en el maestro.

**Los planificadores e implementadores rara vez adoptan un enfoque holístico de la FID.** A menudo, la FID parece ignorar la influencia que los valores, creencias y experiencias previas de los maestros pueden tener en la práctica en el aula (Westbrook et al., 2013); también ignoran por qué esa influencia puede ser problemática. Los puntos de vista de los docentes y los formadores de docentes sobre la “buena enseñanza” rara vez reflejan la práctica efectiva y, a menudo, se oponen a los principios de la educación centrada en el alumno que tienden a promoverse a nivel de política nacional (Akyeampong et al., 2013).

**La FID, los planes de estudios escolares, la pedagogía y los sistemas de evaluación de los estudiantes están, a menudo, desalineados.** Los planes de estudio, la pedagogía y la evaluación de los estudiantes deberían estar críticamente interrelacionados; ejercen influencias recíprocas que afectan cotidianamente la práctica docente y las interacciones en el aula. En muchos contextos, los currículos de FID (y DPD) están no se encuentran suficientemente alineados o son inconsistentes con los planes de estudios que los maestros deben enseñar y con los marcos pedagógicos que se les anima a implementar (Allier-Gagneur et al., 2020). Los planes de estudio de los estudiantes tienden a ser muy exigentes, centralizados y acompañados de exámenes con un alto impacto. Esto hace que, generalmente, se observen fuertes repercusiones negativas y que señales enviadas a los maestros sobre los temas, conceptos y habilidades en los que deben concentrarse sean contraproducentes. Como resultado, los maestros pueden tender a privilegiar los métodos dirigidos por docentes, apuntando a cumplir rápidamente con el plan de estudios y a “enseñar para el examen” en vez de promover un foco en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Somerset, 2011).

**La accesibilidad y la frecuencia de las oportunidades de DPD a menudo son inconsistentes y/o inequitativas.** La provisión de DPD es a menudo inadecuada o inexistente por varias razones: financiamiento insuficiente, ausencia de una estructura adecuada para el DPD, y falta de formadores y mentores de excelencia, experimentados, que puedan brindar apoyo continuo a los docentes. Del mismo modo, los formadores de docentes a menudo no cuentan con apoyo para fortalecer sus propias habilidades y experiencias. Dominan programas de DPD en forma de capacitación en cascada y de talleres aislados. Sin embargo, la evidencia sugiere fuertemente que estos enfoques no son inefectivos (Westbrook et al., 2013). La provisión actual de DPD rara vez brinda oportunidades sostenidas para la práctica reflexiva situada o para el aprendizaje entre pares.

**El propósito y los objetivos del DPD no siempre son claros y rara vez se definen en términos de desempeño académico.** Algunos estudios han evidenciado un entendimiento inconsistente por parte de los maestros acerca de cómo se define el DPD; muchos entienden que el concepto DPD es una forma para mejorar las calificaciones existentes. Sin embargo, en realidad se trata de un programa que busca apoyar la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Hardman et al., 2011). En consecuencia, gran parte del esfuerzo del DPD tiende a concentrarse en la asistencia y finalización del curso por parte de los docentes que participan en el programa, en lugar de enfocarse en las mejoras de la práctica docente en el aula, con sus estudiantes.

**En muchos casos, el DPD no está diseñado explícitamente para abordar las necesidades de aprendizaje profesional que surgen de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.** La mayoría de los estudios se centran en si los docentes adoptan los métodos que se presentan en los programas de formación docente y utilizan el autoinforme como principal método de evaluación. Sin embargo, esta práctica no ayuda a los maestros a comprender si sus estudiantes aprenden diferente en las aulas luego de haber cursado un programa de DPD. Como señalan Allier-Gagneur et al. (2020), rara vez se discute el efecto del observador, esto es, la probabilidad de que los docentes, al estar bajo observación, hagan un esfuerzo adicional de utilizar nuevos métodos. Otro estudio, de Sudáfrica, sugiere que frecuentemente los maestros adoptan la “forma” y no la “sustancia” de la reforma pedagógica centrada en el alumno: organizan a los alumnos para que realicen trabajo en grupo, pero no cambian la naturaleza de las tareas y las interacciones en el aula (Brodie et al., 2002).

**Las realidades del aula y las condiciones de trabajo son desatendidas por el diseño de DPD.** Los programas exitosos de formación docente (tanto antes de comenzar a ejercer como durante el ejercicio profesional) deben reconocer las realidades cotidianas del aula, así como la motivación y la capacidad de los docentes para implementar reformas en ella. El poco reconocimiento de las realidades de los docentes en las aulas ocurre en los programas de políticas públicas, las reformas educativas y el diseño de oportunidades de aprendizaje profesional. Las realidades frecuentemente ignoradas incluyen: la diversidad lingüística en el aula, las desigualdades de género, las situaciones particulares de los estudiantes de primera generación, los desafíos que enfrentan los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, y las limitaciones de recursos (Hardman, et al., 2011).

**Los regímenes de supervisión e inspección escolar también tienen un efecto restrictivo en las prácticas docentes y pueden fomentar la pedagogía didáctica, que se sabe es ineficaz, por sobre la apertura a experimentar y reflexionar, que el DPD sí puede propiciar.** Otras razones para la falta de compromiso con el DPD y/o las nuevas prácticas de enseñanza pueden incluir: la carga de trabajo de los docentes, las responsabilidades y los compromisos externos, la falta o ausencia de tiempo exclusivo para el DPD en curso, las limitaciones logísticas y el diseño del DPD.

**La pandemia de COVID-19 ha creado desafíos sin precedentes para la enseñanza y el aprendizaje, pero también oportunidades para reconfigurar el DPD.** Desde el inicio de la pandemia, los docentes de todo el mundo debieron asumir rápidamente la tarea de implementar enfoques de aprendizaje a distancia; a menudo lo hicieron sin suficiente orientación, capacitación o recursos. En muchos contextos, incluido el Sur global, el DPD se ha trasladado a plataformas en línea o se ha entregado a través de aplicaciones de teléfono, video y radio. Sin embargo, este apoyo con frecuencia no ha llegado a los docentes que trabajan en comunidades marginadas. Incluso en contextos con suficiente infraestructura digital, hay muchos maestros que carecen de confianza y/o de las habilidades más básicas TIC. Esto significa que probablemente tendrán dificultades con su propio desarrollo profesional continuo, y otras aún mayores al utilizar las TIC para facilitar un aprendizaje a distancia de calidad (Naciones Unidas, 2020; Liyanagunawardena, 2013). Más de un año después de que comenzara la pandemia, hay pocas evaluaciones de las intervenciones remotas de DPD que estén disponibles públicamente. Construir esa base de

evidencia, todavía inexistente, fortalecería nuestra comprensión del desarrollo de las habilidades en TIC de los docentes y de las formas en que la tecnología puede actuar como un facilitador para mejorar el aprendizaje profesional.

## ¿Qué sabemos sobre el DPD exitoso en el Sur global?

Varios estudios recientes han descrito elementos y principios a considerar para un buen diseño de DPD (ver Allier-Gagneur et al., 2020; Bainton et al., 2016; Burns y Lawrie, 2015; Haßler, 2020; Haßler et al., 2020; Naylor y Sayed, 2014; Popova et al., 2021; Power et al., 2019; Westbrook et al., 2013). Aunque no existe un consenso claro, sí hay temas emergentes cuya relevancia es detectada en varios programas de DPD exitosos desarrollados en contextos de bajos ingresos. En última instancia, se observa que un DPD exitoso: modela efectivamente la práctica deseada y permite a los maestros aprender a través de la práctica, abordando sus propias necesidades de aprendizaje; está basado en la investigación y la reflexión colaborativa; crea condiciones para que los maestros tengan y ejerzan su agencia; y ofrece varias vías de acceso al desarrollo de nuevas habilidades.

En las secciones siguientes describimos los cinco temas clave que hemos identificado en diversos estudios centrados en programas de DPD en el Sur global. Los recuadros ilustran los temas identificados a través de estudios de casos. Cabe señalar que dichos estudios hablan de programas “a escala”, con datos disponibles. Sin embargo, lo anterior no descarta la existencia de innovaciones más pequeñas que también pueden proporcionar información relevante sobre las experiencias de DPD en el Sur global.

### UN DPD EXITOSO:

#### 1 RECONOCE A LOS DOCENTES COMO PROFESIONALES.

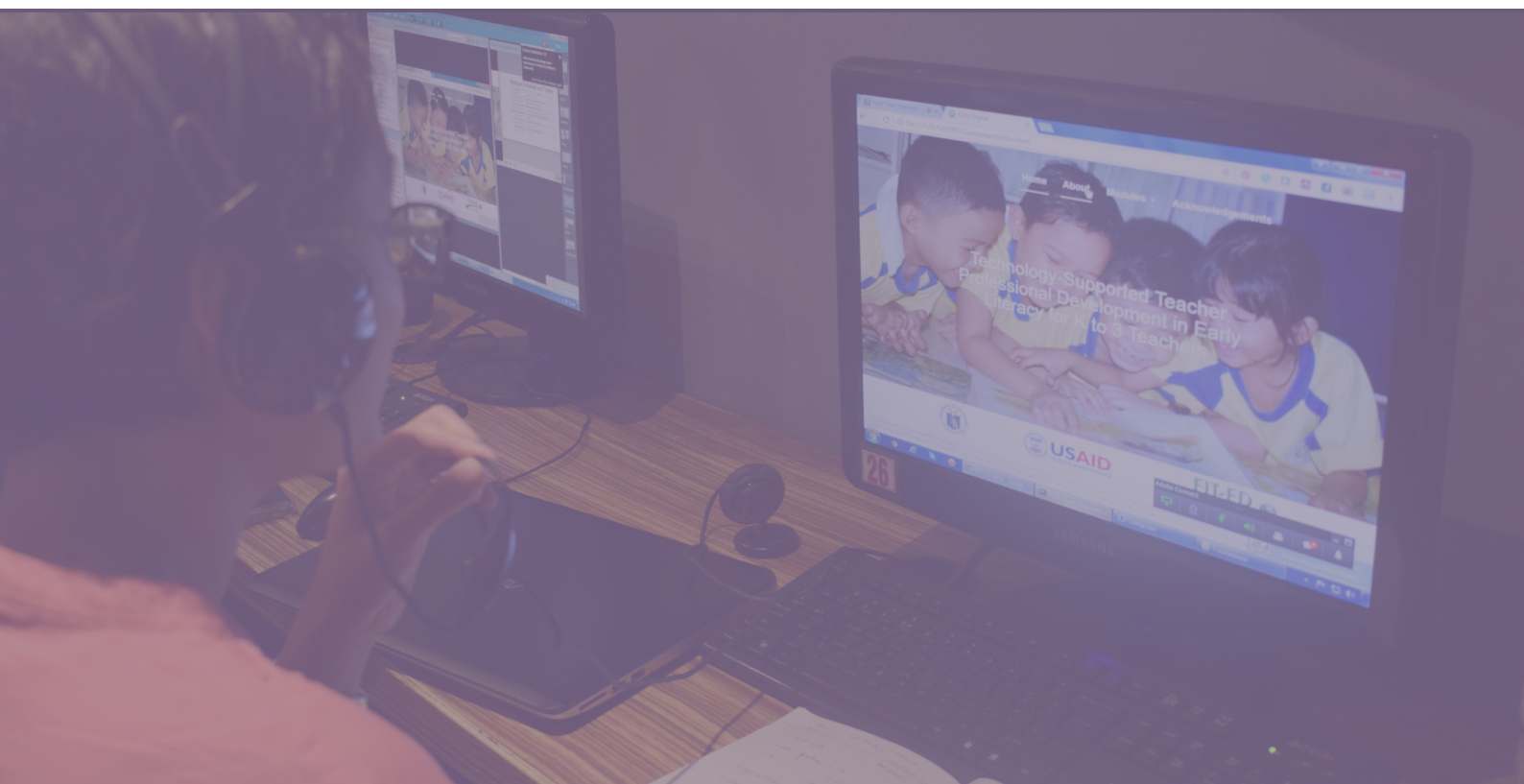
Los docentes a menudo comienzan a participar en programas de DPD cuando ya cuentan con años de experiencia previa. Es importante que esta experiencia no sea ignorada ni socavada. Se debe reconocer el conocimiento práctico y profesional de los docentes, para así motivarlos a involucrarse y participar en DPD y aprovechar sus diversas experiencias y saberes, a través del diálogo colaborativo y el aprendizaje entre pares. Con esto en mente, los docentes deben tener la agencia para examinar reflexivamente el aprendizaje que han realizado en su viaje profesional (SUMMA, 2021). Esto se puede hacer abordando las necesidades autoidentificadas por los docentes, modelando la pedagogía comunicativa, brindando oportunidades para la indagación crítica, el aprendizaje activo y la colaboración entre maestros, y ayudándolos a abordar las necesidades de sus estudiantes (Haßler et al., 2020). El Recuadro 1 ilustra cómo el enfoque DPD de una ONG internacional empodera a los maestros como agentes de cambio en sus comunidades escolares.



### Recuadro 1. Los docentes como agentes de cambio

El enfoque DPD de STIR Education utiliza comunidades de práctica dirigidas por funcionarios distritales y otros docentes. Su objetivo es mejorar el comportamiento profesional de los docentes y su sentido de agencia en la realización de cambios positivos en sus aulas y escuelas. Los maestros comparten las prácticas que son efectivas para ellos, reciben evidencia y estudios sobre qué es lo que mejora la participación de los estudiantes, y encarar ciertos “desafíos” diseñados para mejorar la cultura escolar y los resultados en el aula durante un período de tiempo específico. Tras recibirlo como “agente de cambio asociado”, el programa reconoce los esfuerzos, progreso, y logros del maestro. Al finalizar el primer año, el maestro se convierte en “agente de cambio”; luego, al terminar su primer desafío, en “agente de cambio líder”; y al final, después del segundo desafío, pasa a ser un “miembro” (ID Insight, 2018).

Existe un ensayo controlado aleatorizado, realizado de manera independiente y financiado por el Banco Mundial, que evaluó la intervención STIR en Delhi. El estudio muestra que, incluso cuando solo una quinta parte de los maestros de una escuela tiene acceso a la intervención, la escuela completa experimenta una ganancia estadísticamente significativa en los niveles de aprendizaje en matemáticas (desviación estándar media de 0,11 en toda la escuela). Este fuerte “derrame” de ganancias coincide con una ganancia estadísticamente significativa en la mentalidad de crecimiento y la motivación de los maestros. En Uganda, los maestros informaron una mayor confianza en sus habilidades como docentes, una mayor experimentación, el uso de material didáctico, y mejores técnicas de preguntas en clase (Wolfenden et al., 2018).





## 2 AYUDA A LOS DOCENTES A ATENDER LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE TODOS SUS ALUMNOS.

Actualmente, el diseño y la evaluación del DPD suelen enfatizar el cambio de comportamiento de los maestros; el supuesto es que esto conducirá a una mejor calidad de la enseñanza y también del aprendizaje. Cuando se explicitan las conexiones del DPD con el aprendizaje de los estudiantes, estas suelen estar definidas de manera limitada en términos de alfabetización del lenguaje y numérica. Con escasa frecuencia se tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes (y docentes) más marginados. Se debe alentar y apoyar a los maestros para que las indagaciones y experimentos que realizan en el aula se relacionen con la materia y también con los estudiantes y el entorno. Cualquier cambio que los docentes efectúen en la práctica, así como las nuevas interacciones que se gesten en el aula, deben abordar múltiples aspectos del aprendizaje de los estudiantes y de sus criterios de valor, evitando así limitarse a los resultados sumativos asociados a las evaluaciones e incluyendo aspectos cualitativos vinculados con evaluaciones formativas y formadoras. Los programas efectivos de DPD ayudan a los maestros a reconocer y responder a la marginación y sus consecuencias para el aprendizaje. A menudo esto genera un cambio de perspectiva sobre la práctica, que a su vez conduce a una ampliación del repertorio de prácticas del maestro, como ilustra el estudio de caso descrito en el Recuadro 2.

### Recuadro 2. Mejorando el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes a través del DPD

En Filipinas, el programa de DPD “Lenguaje temprano, alfabetización y aritmética digital<sup>2</sup> (Early Language, Literacy and Numeracy Digital, ELLN Digital) tiene como objetivo mejorar la enseñanza de alfabetización del lenguaje y alfabetización numérica en estudiantes que cursan entre Kinder y tercer grado de educación primaria. Es un programa mixto que combina el autoaprendizaje flexible de materiales interactivos fuera de línea, por un lado, con la participación presencial en sesiones semanales en la propia escuela, por el otro. Cada semana los maestros deben completar una tarea que, con frecuencia, involucra una actividad en el aula. Estas “células de acción para el aprendizaje” (Learning Action Cells, LAC) son facilitadas por un mentor de pares, quien cuenta con la ayuda de otros facilitadores de aprendizaje que se encuentran disponibles para realizar visitas o apoyar por teléfono y SMS (Oakley et al., 2018).

La evaluación del programa piloto ELLN Digital encontró que “los maestros cambiaron sus puntos de vista sobre cómo se debe enseñar la alfabetización en las aulas K-3” (Oakley et al., 2018, p. 22). Ellos informaron haber aprendido nuevas formas de evaluar a sus alumnos y a planificar una enseñanza diferenciada. El impacto ha sido positivo en los estudiantes, en términos de su “motivación, entusiasmo por aprender, disfrute y participación general” (Oakley et al., 2018, p. 21).

### 3 ES SITUADO, AUTÉNTICO Y BASADO EN LA PRÁCTICA.

Numerosos estudios, que incluyen la evidencia reciente de Ecuador (SUMMA, 2020), destacan la importancia de un DPD contextualizado, centrado en la práctica y las condiciones del aula, y capaz de entregar guías para la experimentación con nuevas prácticas relevantes para la asignatura, los estudiantes y el contexto de cada maestro. También es importante que el contenido de DPD aborde las necesidades de aprendizaje del docente, relacionadas, a su vez, con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos (Akyeampong et al., 2011; Allier-Gagneur et al., 2020; Burns y Lawrie, 2015; Bainton et al., 2016; Haßler, 2020; Haßler et al., 2020; Naylor y Sayed, 2014; Power et al., 2019; Westbrook et al., 2013). Si bien hay factores intermedios particulares que normalmente se consideran importantes para contextualizar un programa de DPD (por ejemplo: país, región, nivel escolar, asignatura, idiomas nacionales), ya existe cierta evidencia sobre la existencia de micro factores asociados a las distintas circunstancias de la escuela y del docente, y que pueden ser igualmente significativos (Haßler et al., 2019). Aunque la adaptación a nivel de la escuela y del docente es un desafío, es vital dar una mayor consideración a los mecanismos para descentralizar el DPD y adaptarlo a los contextos escolares y las necesidades de los maestros. Así lo ilustra la experiencia de Teacher Education through School-based Support in India (TESS-India), descrita en el Recuadro 3.

#### Recuadro 3. Recursos a la medida para programas DPD personalizados

El completo conjunto de herramientas de TESS-India, con 191 recursos educativos abiertos (REA), equipa a los maestros con conocimiento y habilidades para involucrar activamente a sus estudiantes en un aprendizaje significativo. El conjunto de herramientas consta de 105 unidades de desarrollo docente, 20 unidades de liderazgo escolar, 10 principios que guían la práctica docente, 55 videos de enseñanza auténtica en el aula y un repositorio que ofrece ejemplos de rutas de enseñanza y aprendizaje a través de los REA. Los recursos están disponibles en múltiples formatos, idiomas y en varias versiones de idiomas para diferentes estados. Son importantes las actividades que los docentes pueden realizar en sus aulas: reflejan aspectos centrales del currículo escolar y modelan enfoques pedagógicos participativos.

Creado con la colaboración de más de 200 expertos en DPD, nacionales e internacionales, las herramientas de TESS-India permiten a los docentes convertir la política de enseñanza en una práctica real. Los recursos en línea se pueden seleccionar, secuenciar y adaptar de manera flexible según las prioridades de los estados, distritos, escuelas o individuos. Los maestros pueden utilizar los recursos para estudiar de forma independiente o con el apoyo de formadores de docentes.

Los formadores de docentes también cuentan con el apoyo de cursos en línea masivos y abiertos (Massive Open Online Courses, MOOC), disponibles en inglés e hindi. Más de 50.000 participantes han completado estos MOOC (Koomar et al., 2020). Evidencia de Wolfenden et al. (2017) sugiere que el programa involucró a los maestros para intentar prácticas más interactivas y participativas, tanto en la planificación de lecciones como en la enseñanza en el aula. El estudio de Wolfenden et al. (2017) también describe una mejora en la alfabetización digital de los maestros luego de su participación en el programa.

#### **4 INCLUYE OPORTUNIDADES PARA LA PRÁCTICA REFLEXIVA Y EL APRENDIZAJE Y LA COLABORACIÓN ENTRE PARES, Y ESTABLECE COMUNIDADES DE MAESTROS.**

Aquellos casos de DPD exitosos que han resultado en una mejor instrucción y un mejor aprendizaje, se han basado en la colaboración entre los maestros (Burns y Lawrie, 2015). Una evaluación realizada en Ecuador rescata cómo varios docentes afirmaron que el proceso de transformación no se logra a través de la formación sino en el día a día, mediante la experimentación y la reflexión en el aula. Los docentes también afirmaron que estas experiencias se enriquecen con la articulación de comunidades docentes donde se comparten ideas y experiencias (SUMMA, 2020).

Sería incorrecto, sin embargo, suponer que la colaboración entre maestros ocurre de modo natural y sin planificación o inversión. El valor de la colaboración entre pares se materializa solo en condiciones particulares. Las más críticas son: el tiempo y el espacio para la colaboración, el apoyo del director o líder de la escuela, la presencia de un facilitador más experimentado, el acceso a personas con pericia (idealmente, mediante una combinación de soporte presencial y remoto) y, lo más importante, la sensación de los docentes de estar “a cargo” de su propio aprendizaje (Burns y Lawrie, 2015). La evidencia del X-Learning Center de la Universidad de Pekín, China, demuestra también la importancia del aprendizaje informal entre los docentes, dentro de y entre las escuelas (TPD@Scale Coalition for the Global South, 2019). El Recuadro 4 ilustra cómo las estrategias de DPD deliberadamente brindan oportunidades para el aprendizaje individual y colaborativo en Ruanda.

---

#### **Recuadro 4. Comunidades docentes reflexivas en la escuela**

En Ruanda, el programa Building Learning Foundations (BLF) se concentra en establecer bases sólidas en el nivel primario (P1, equivalente a primer grado, a P6, equivalente a sexto grado) de todas las escuelas estatales o con apoyo estatal. El trabajo tiene tres pilares: desarrollo docente (DPD), liderazgo para el aprendizaje y fortalecimiento del sistema. El financiamiento proviene de UKAid y la implementación está a cargo de un consorcio dirigido por la Education Development Trust.

Para el pilar de DPD, el programa proporciona juegos de herramientas de autoaprendizaje y de aprendizaje entre pares a todos los profesores de inglés y matemáticas en el nivel primario. Estos juegos de herramientas contienen libros impresos y materiales audiovisuales de apoyo, almacenados en medios extraíbles, que cubren la pedagogía y los contenidos específicos para cada materia. Las herramientas han sido diseñadas para ser utilizadas en los teléfonos móviles de los propios docentes. Además, a cada escuela se le han proporcionado dos teléfonos inteligentes, para que los maestros vean los videos y, también, para que filmen sus propias clases con fines de autorreflexión y discusión con sus pares. Los maestros se reúnen al menos una vez al mes siguiendo las directrices, adaptables, de planes para comunidades de práctica guiada. En las reuniones debaten y reflexionan sobre los contenidos que han estudiado y sobre los desafíos prácticos que enfrentan en el aula.

---

## 5 ES SOSTENIDO EN EL TIEMPO.

Los cambios en la práctica docente son difíciles de materializar y requieren tiempo para arraigarse en el contexto educativo (Burns y Lawrie, 2015). Para lograr una transformación auténtica, es importante reconocer el DPD como un componente esencial del aprendizaje profesional durante la carrera docente que necesita de una variedad de enfoques sostenidos. Según la evidencia, el DPD más efectivo es aquel que: se centra tanto en las prácticas docentes como en los aprendizajes del alumno, utiliza una variedad de modalidades (como coaching, materiales audiovisuales y talleres), proporciona apoyo de seguimiento y brinda oportunidades para el aprendizaje entre pares (Hardman et al., 2011). El Recuadro 5 describe el modo en que Vietnam logró sostener sus iniciativas de DPD en el tiempo.

### Recuadro 5. Un enfoque de DPD integral y sostenido

El modelo Escuela Nueva, establecido originalmente en Colombia en la década de 1970, ha evolucionado durante varias décadas dentro y fuera de América Latina. En Vietnam ha sido adaptado con éxito al contexto nacional. Ahí han demostrado que Escuela Nueva tiene efectos estadísticamente significativos en el aprendizaje de los estudiantes, tanto del vietnamita como de matemáticas.

En el éxito del programa influyeron varios factores: la adaptación cuidadosa y reflexiva al contexto vietnamita, el trabajo a nivel de escuela, y una estrategia comunicacional integral, que involucró un esfuerzo sostenido de creación de conciencia y una campaña de motivación dirigida de manera efectiva a las comunidades escolares y otras partes interesadas. Durante los cuatro años del programa, los docentes se involucraron en un aprendizaje experiencial continuo. La pedagogía centrada en el alumno se comunicó de manera efectiva, se establecieron microcentros que promovieron redes de aprendizaje profesional a nivel de escuela y los maestros recibieron apoyo en la escuela, a través de guías de aprendizaje (Parandekar et al, 2017).

**Una mención especial al coaching.** Varios estudios destacan la importancia de la participación de personas externas con pericia en DPD de calidad, particularmente a través del coaching. La evidencia obtenida en contextos de altos ingresos sugiere que el coaching puede ser muy efectivo como componente de DPD. Un creciente cuerpo de literatura del Sur apoya esa idea. Sin embargo, los desafíos en capacidad e implementación dificultan su uso y efectividad (Piper y Zuilkowski, 2015).

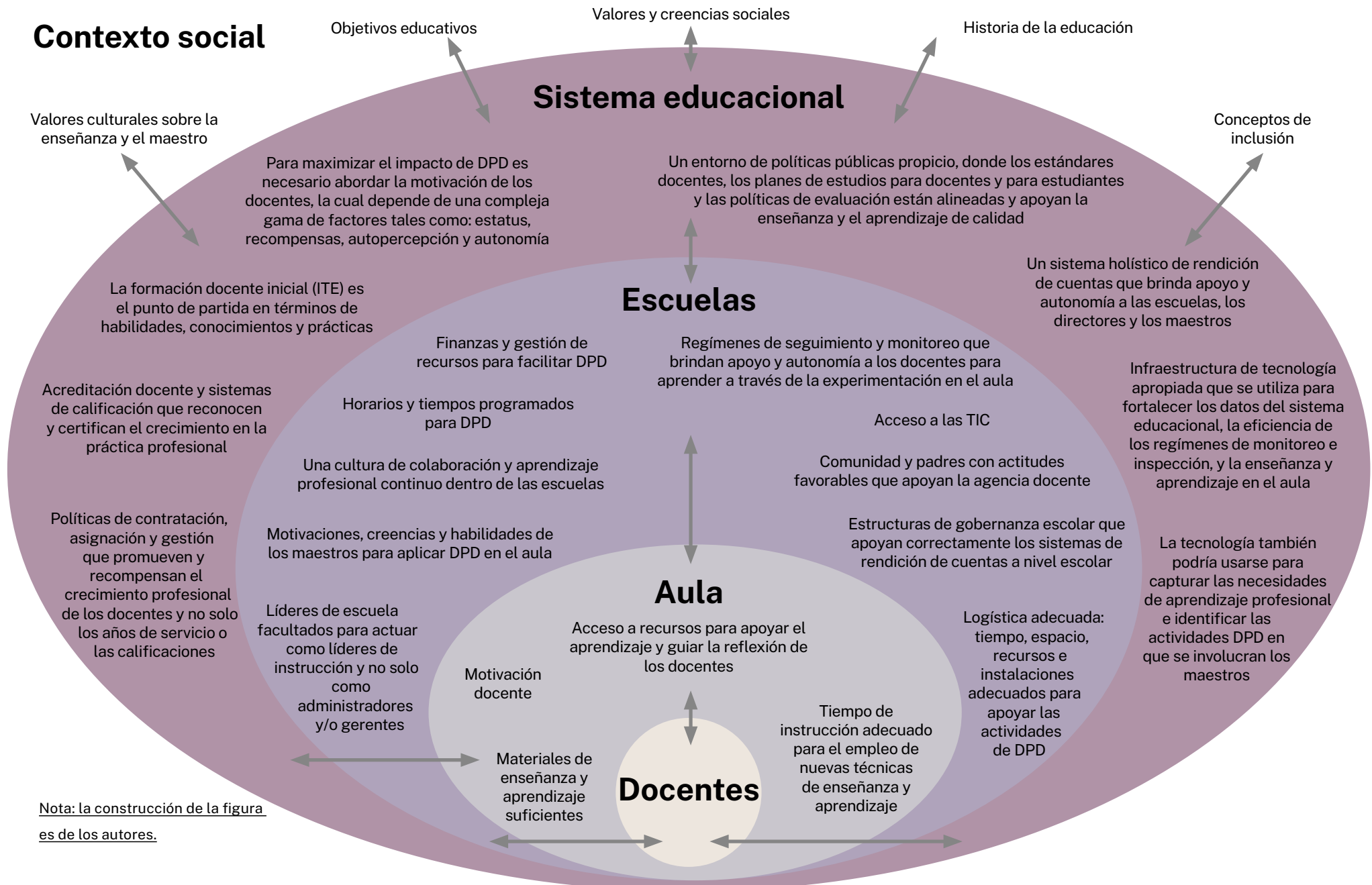
La evidencia de Sudáfrica sugiere que el entrenamiento virtual es tan efectivo como el entrenamiento presencial para mejorar tanto la práctica educativa de los maestros como los resultados de aprendizaje de los alumnos. Esto sugiere que las innovaciones tecnológicas tienen el potencial de facilitar una implementación más amplia de los programas de capacitación, incluso en contextos donde los docentes no están familiarizados con las nuevas tecnologías. Aun así, cualquier programa de entrenamiento que busque maximizar su efectividad debe seleccionar cuidadosamente a los entrenadores, capacitarlos completamente y definir muy claramente sus roles (Kotze et al., 2018).

**¿Cuán significativo es el impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes de los cinco factores descritos aquí? Los informes entregan evidencia mixta.** Una meta-revisión que analizó una amplia gama de estudios de países del Sur encontró una relación positiva entre la formación de docentes en servicio y los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, la relación no fue fuerte ni consistente (Glewwe et al., 2011). Esto podría indicar que la relación positiva entre DPD y aprendizaje se debe más a las diferencias en la calidad y la entrega del DPD que a los factores aquí comentados. Otra meta-revisión apoya esta idea y sugiere que la efectividad del DPD parece estar relacionada con: el tipo de entrenamiento que se ofrece (su calidad, intensidad y duración, por ejemplo, serían importantes), los niveles de adaptación al contexto y a las necesidades de los docentes, y la existencia de un programa más amplio, planificado, a largo plazo y sostenible (Naylor y Sayed, 2014).

Para cerrar esta nota informativa, la Figura 1 describe los factores habilitadores clave que, a nivel del sistema educacional, la escuela, el aula y el individuo (docente), facilitan el DPD exitoso en contextos de bajos ingresos. La tecnología puede ser, en cada nivel, una herramienta efectiva para conseguir programas y escalamientos más eficientes. Sin embargo, los resultados de cualquier programa DPD dependen en gran medida del contexto y de las prioridades a nivel del sistema.

La discusión en profundidad sobre tecnología, conflictos, la pandemia de COVID-19, y el cálculo del costo del DPD “discusión que excede el alcance de esta nota” está disponible en otras notas relacionadas.

**Figura 1. Factores habilitadores para facilitar el DPD exitoso en contextos de bajos ingresos**



# Referencias

- Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J., & Westbrook, J. (2013). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: Does teacher preparation count? *International Journal of Educational Development*, 33(3), 272–282.
- Allier-Gagneur, Z., McBurnie, C., Chuang, R., & Haßler, B. (2020). *Characteristics of effective teacher education in low- and middle-income countries. What are they and what role can EdTech play?* (EdTech Hub Helpdesk Response No. 25). EdTech Hub. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4762301>
- Bainton, D., Barrett, A.M., & Tikly, L. (2016). *Improving secondary school teacher quality in Sub-Saharan Africa - Framing the issues* (Bristol Working Papers in Education #03/2016)
- Brodie, K., Lelliott, A., & Davis, H. (2002). Forms and substance in learner-centred teaching: Teachers' take-up from an in-service programme in South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 18(5), 541-559. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00015-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00015-X)
- Burns, M., & Lawrie, J. (Eds.). (2015). *Where it's needed the most: Quality professional development for all teachers*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2044.3761>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Glewwe, P., Hanushek, E., Humpage, S., & Ravina, R. (2011). *School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010*. (National Bureau of Economic Research Working Paper 17554). <https://doi.org/10.3386/w17554>
- Haßler, B. (2020). *Teacher professional development and coaching in low-income countries: Practical considerations for the use of technology*. (EdTech Hub Helpdesk Response No. 3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3631750>
- Haßler, B., Bennett, G., & Damani, K. (2020). *Teacher professional development in Sub-Saharan Africa: Equity and scale* [Preprint]. Published as: Haßler, B., Bennett, G., & Damani, K. (forthcoming). Teacher professional development in sub-Saharan Africa: Equity and scale. In C. McNaught & S. Gravett (Eds.), *Embedding social justice in teacher education and development in Africa*. Routledge.
- Haßler, B., D'Angelo, S., Walker, H., & Marsden, M. (2019). *Synthesis of reviews on teacher professional development in Sub-Saharan Africa with a focus on mathematics*. Open Development & Education. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3508267>
- 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.



- Hardman, F., Ackers, J., Abrishamian, N., & O'Sullivan, M. (2011). 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(5), 669–683. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.581014>
- ID Insight. (2018). *Impact of STIR's programming on teacher motivation and student learning. Endline report, July 2018.*
- Koomar, S., Allier-Gagneur, Z., & McBurnie, C. (2020). *Effective teacher education in low-connectivity settings: A curated resource list.* (Helpdesk Response No. 21). EdTech Hub. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4762283>
- Kotze, J., Taylor, S., & Fleisch, B. (2018, June 21-22). *Moving towards cost-effective delivery models of teacher coaching: Evidence from field experiments in South Africa* [Paper presentation]. RISE Annual Conference, Oxford, UK.
- Liyaganawardena, T., Williams, S., & Adams, A. (2013). The impact and reach of MOOCs: A developing countries' perspective. *eLearning Papers*, (33), 38–46.
- Naylor, R., & Sayed, Y. (2014). *Teacher quality: Evidence review.* Department of Foreign Affairs and Trade.
- Oakley, G., King, R., & Scarparolo, G. (2018). *An evaluation of ELLN Digital: Technology-supported teacher professional development on early language, literacy, and numeracy for K-3 teachers.* Foundation for Information Technology Education and Development.
- OCDE. (2009.) *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS.*
- Orr, D., Westbrook, J., Pryor, J., Durrani, N., Sebba, J., & Adu-Yeboah, C. (2013). *What are the impacts and cost-effectiveness of strategies to improve performance of untrained and under-trained teachers in the classroom in developing countries?* EPPI Centre, Social Science Research Centre, Institute of Education, University of London.
- Parandekar, S. D., Yamauchi, F., Ragatz, A. B., Sedmik, E. K., & Sawamoto, A. (2017). *Enhancing school quality in Vietnam through participative and collaborative learning.* World Bank. <https://doi.org/10.1596/27882>
- Piper, B., & Zuilkowski, S. S. (2015). Teacher coaching in Kenya: Examining instructional support in public and nonformal schools. *Teaching and Teacher Education*, 47, 173-183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.001>
- 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*, 2021, 1-30. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>

- Power, T., Hedges, C., McCormick, R., & Rahman, S. (2019). Evidence-based approaches to improving teachers' skills, in schools serving poor and marginalised communities. *Pan-Commonwealth of Learning Forum* 9.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2020). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Somerset, A. (2011). Strengthening educational quality in developing countries: The role of national examinations and international assessment systems. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 141-144. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.534851>
- SUMMA. (2021a). *Teacher professional development supported by information and communication technologies: A case study of the 2016-2018 Teacher Training Program for Curricular Update in Ecuador*. Manuscript in preparation.
- SUMMA. (2021b). *A landscape review of teacher professional development programs using ICT in Latin America and the Caribbean*. Unpublished manuscript.
- TPD@Scale Coalition for the Global South. (2019). *A landscape review of TPD@Scale*. Unpublished manuscript.
- United Nations. (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J., & Salvi, F. (2013). *Pedagogy, curriculum, teaching practices and teacher education in developing countries*. Education Rigorous Literature Review. Department for International Development.
- Wolfenden, F., Auckloo, P., Buckler, A., & Cullen, J. (2017). Teacher educators and OER in East Africa: Interrogating pedagogic change. In C. Hodgkinson-Williams & P. Arinto (Eds.), *OER adoption and impact in the Global South* (pp. 251-286). African Minds, International Development Research Centre and Research on Open Educational Resources. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1005330>
- Wolfenden, F., Buckler, A., Santos, C., & Mittelmeier, J. (2018). *Re-envisioning and strengthening the education workforce*. Initial literature review for the Education Workforce Initiative. The Open University and Education Commission.