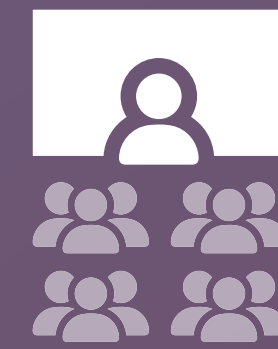


Compendio DPD@ESCALA



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

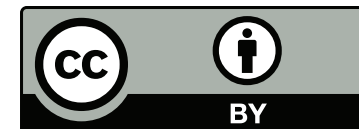
TPD@Scale Coalition for the Global South
<https://tpdatscalecoalition.org>

AUTORES PRINCIPALES

Freda Wolfenden
Pearl Boateng

Compendio | **DPD@ESCALA**

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

TPD@Scale Coalition for the Global South . (2022). *TPD@Scale Compendium*. Foundation for Information Technology Education and Development.

Diseño y maquetación

Qadra Studio

Contenidos

Agradecimientos	1	SECCIÓN 4.	
Acrónimos	2	Un enfoque en la equidad	34
Introducción	3	Perfil 13. Educación zambiana: capacitación en la escuela	35
DPD mediado por TIC	4	Perfil 14. Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE)	37
Figura 1. Usos de las TIC en los programas DPD@Escala		Perfil 15. Tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo educativo rural	39
Organización del Compendio	5	SECCIÓN 5.	
SECCIÓN 1.		Cambio sostenible	41
Diseño a escala y adaptación local	6	Perfil 16. Programa de Actualización Curricular Docente (PACD)	42
Perfil 1. Formación docente en el África subsahariana - India	7	Perfil 17. Lengua, alfabetización y alfabetización numérica tempranas, en digital	44
Perfil 2. Formación docente en el África subsahariana	10	Preguntas de reflexión	46
Perfil 3. Computadores para Educar (CPE)	12	Referencias	47
SECCIÓN 2.		Anexo: enlaces para obtener información adicional de los programas mencionados	48
Aprendizaje colaborativo mediante la interacción con pares y expertos	14		
Perfil 4. Acción conjunta e iniciativas estratégicas para una educación habilitada por la tecnología	15		
Perfil 5. Construyendo cimientos para el aprendizaje	17		
Perfil 6. Maestros para maestros	19		
Perfil 7. Ceará	21		
SECCIÓN 3.			
Escogiendo tecnologías de la información y la comunicación	23		
Perfil 8. Inglés en acción	24		
Perfil 9. Peking University X-Learning Centre	26		
Perfil 10. Iniciativa de aprendizaje conectado	28		
Perfil 11. Tu Clase, Tu País (TCTP)	30		
Perfil 12. Proyecto UNESCO Móviles en Nigeria	32		

Agradecimientos

Los autores principales de este compendio, Freda Wolfenden y Pearl Boateng, se basaron en gran medida en revisiones panorámicas existentes sobre los programas de desarrollo profesional docente (DPD) que utilizan tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Dichas revisiones panorámicas fueron realizadas para DPD@Escala (TPD@Scale Coalition for the Global South) por SAIDE entre 2018 y 2019, bajo la dirección de Tony Lelliot (TPD@Scale Coalition for the Global South, 2019), y, en 2020, por SUMMA, bajo la dirección de Dante Castillo-Canales (SUMMA, 2021).

Los autores principales también llevaron a cabo una revisión documental adicional y realizaron entrevistas de seguimiento con representantes de proyectos relevantes. Les gustaría reconocer y expresar su gratitud a todos aquellos que compartieron información adicional de sus proyectos y participaron en las entrevistas. Entre ellos se incluyen colegas del British Council, a saber, Liana Hyde, Anne Wiseman, Reimaz Hashim y Rustom Mody, y colegas de The Open University en el Reino Unido, a saber, Tom Power, Claire Hedges, Kris Stutchbury y Rachel Hanson. Los autores también están agradecidos con: Chantal Uwiragiye, Andrea Tiganescu y Charlotte Jones, del Education Development Trust, Mary Mendenhall y su equipo en Teachers College, Universidad de Columbia; Leandro Costa, del Banco Mundial; Marlien Herselma, Adele Botha y Meryll Ford, del Consejo para la Investigación Científica e Industrial de Sudáfrica; y Yizhou Fan, quien estuvo afiliada a la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Pekín. Otras personas a quienes es necesario agradecer son: Álvaro Galvis, de la Universidad de los Andes, en Colombia; Eugenio Severin, de Tu Clase, Tu País, en Chile; la subsecretaria Magali Ramos del Ministerio de Educación de Ecuador; Natalia Zamora, del Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE), en Costa Rica; Sylvia Garde, Justin Modesto y Kriselle de León, de la Fundación para la Educación y el Desarrollo de la Tecnología de la Información; y Salome Ong'el y Sofia Cozzolino, de la Education Development Trust.

Acrónimos

BLF

Building Learning Foundations (“Construyendo cimientos para el aprendizaje”)

CLix

Connected Learning Initiative (“iniciativa de aprendizaje conectado”)

CoP

Communities of practice (“comunidades de práctica”)

CPE

Computadores para Educar

EiA

English in Action (“Inglés en acción”)

ELLN Digital

Early Language, Literacy and Numeracy Digital (“Lengua, alfabetización y alfabetización numérica tempranas, en digital”)

EnFoCo

En Formación Continua

TIC

Tecnologías de la información y la comunicación

ICT4RED

Information Communication Technology for Rural Education Development (“tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo educativo rural”) Rural Education Development

IDRC

International Development Research Center (“Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo”)

LMS

Learning management system (“sistema de gestión de aprendizaje”)

MOOC

Massive open *online* course (“curso masivo abierto y en línea”)

REA

Recursos educativos abiertos

PACD

Programa de Actualización Curricular Docente

PDSA

Plan-Do-Study-Act (planificar-implementar-evaluar-actuar)

PLC

Professional learning community (“comunidad de aprendizaje profesional”)

PRIMR

Primary Math and Reading (“Matemáticas y lectura en primaria”)

PRONIE

Programa Nacional de Informática Educativa

SMS

Short messaging system (“sistema de mensajes cortos”)

SUMMA

Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe

TAG

Teacher activity group (“Grupo de actividad 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”)

TESSA

Teacher Education in Sub-Saharan Africa (“Formación docente en el África subsahariana”)

TESS-India

Teacher Education through School-based Support in India (“Formación de docentes a través del apoyo en la escuela, India”)

DPD

Desarrollo profesional docente

UNESCO

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

VLE

Virtual Learning Environment (“entorno virtual de aprendizaje”)

ZEST

Zambian Education School-based Training (“Educación zambiana: capacitación en la escuela”)

Introducción

Este compendio es un producto de conocimiento resultante de las actividades de la Coalición DPD@Escala para el Sur global (TPD@Scale Coalition for the Global South). El compendio ofrece ejemplos de programas de desarrollo profesional docente (DPD) que están mediados por tecnologías de la información y la comunicación (TIC), son de gran escala o potencialmente escalables, y han sido implementados en países de ingresos bajos y medios. Se describen los elementos clave de cada programa DPD, sus contextos, las necesidades que buscan satisfacer, cómo utilizan las TIC, y cómo ponen a disposición de todos los docentes unas experiencias de aprendizaje profesional significativas para conseguir una mayor equidad.

Nuestra definición operacional de 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).

La provisión de DPD de calidad a escala es imperativa para que el movimiento avance hacia la equidad en el aprendizaje de los estudiantes de todo el mundo. El desarrollo de programas DPD de gran escala y alta calidad requiere considerar cuestiones de *magnitud y disparidad*. En el DPD realizado a pequeña escala, como sería el caso de un proyecto piloto, ciertas condiciones se pueden elegir o adaptar para lograr una implementación exitosa. Por ejemplo, se pueden elegir las escuelas con mejor conectividad o con los líderes más dispuestos a apoyar el programa. Pero rara vez se pueden lograr los mismos resultados a una escala mayor si simplemente se replica el programa DPD, con más maestros y en más localidades. Además, suele haber limitaciones de recursos, como la falta de financiamiento o de expertos calificados, que limitan el escalamiento efectivo.

Para trabajar a gran escala de manera efectiva, los diseñadores de programas deben analizar cómo administrar los recursos disponibles de la manera más efectiva. Por ejemplo, sabemos que el *Coaching* es una forma efectiva de DPD, pero requiere muchos recursos y, a menudo, no hay suficientes entrenadores capacitados en todo el país. La tentación podría ser utilizar materiales estructurados en lugar de entrenadores. Hay situaciones en las que los materiales de aprendizaje interactivo estructurado pueden reemplazar por completo las interacciones en persona, como ocurre con las conferencias o los talleres. Pero es difícil que dichos materiales permitan un seguimiento sostenido o apoyen el aprendizaje social. Mejor, entonces, es que los diseñadores planifiquen cómo aprovechar de manera efectiva su recurso más valioso: los propios maestros. Ellos podrían, por ejemplo, realizar tutorías o evaluaciones entre pares, entre tantas otras tareas.

Los programas de DPD a escala deben hacer que ciertas prestaciones o recursos estén disponibles en una gran cantidad de entornos diferentes y eventualmente dispersos. Para conseguirlo, la planificación de los programas debe considerar la disparidad de los conocimientos, habilidades, actitudes, y patrones y prácticas de trabajo de los maestros; y también debe considerar cómo varían la cultura, recursos y prioridades entre una escuela y otra. Estos elementos deben quedar incorporados a los programas, en la etapa de diseño inicial, y seguir siendo considerados durante la implementación y hasta llegar a la evaluación del programa, utilizando una programación adaptativa.

Los ejemplos de este Compendio muestran cómo **el uso de las TIC puede abrir nuevas posibilidades en el diseño de programas de DPD a gran escala**. Usadas de manera pedagógicamente sólida, las TIC pueden facilitar la creación y entrega de DPD asequible y de alta calidad, empleando formas de entrega apropiadas al contexto y las necesidades locales.

Ahora, para ser exitosas, las intervenciones escaladas deben no solo manejar los problemas de magnitud y disparidad, sino también ser sostenibles y empoderar a las comunidades locales para que se apropien y mantengan las reformas de manera equitativa (Coburn, 2003). Muchos de los programas DPD@Escala descritos aquí se ejecutaron durante un período fijo; pero varios de ellos, al trabajar de manera holística en todo

el sistema, alteraron drásticamente los modelos existentes de DPD a gran escala y provocaron cambios sistémicos en el diseño de DPD. Así ocurrió con: PACD (Programa de Actualización Curricular Docente), en Ecuador (*ver Perfil 16*); Tejas (Technology Enabled Education through Joint Action and Strategic Initiatives; “acciones conjuntas e iniciativas estratégicas para la educación facilitada por tecnología”), en India (*ver Perfil 4*); e ICT4RED (Information Communication Technology for Rural Education Development; “tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo educativo rural”), en Sudáfrica (*ver Perfil 15*). Se trata de un buen augurio para la sostenibilidad del enfoque DPD@Escala y un verdadero cambio: desde la provisión impulsada por la oferta hacia la creación de oportunidades de aprendizaje motivada por las necesidades de los docentes.

Cuando en la coalición DPD@Escala estudiamos los programas DPD a gran escala y mediados por TIC, utilizamos los lentes de la equidad, la calidad y la eficiencia. Los hallazgos se exploran en notas informativas sobre equidad (Fletcher-Campbell y Soler, 2022), DPD exitoso (Boateng y Wolfenden, 2022b), costo-efectividad (Ndaruhutse, 2022) y evaluación de DPD a gran escala (Boateng y Wolfenden, 2022a). Estas son notas preparadas para la TPD@Scale Coalition y son citadas aquí en los casos en que aportan datos relevantes.

La “equidad”, dentro de DPD, se entiende como aquella equidad en el aprendizaje de los docentes que les permitirá responder a las necesidades de aprendizaje de todos sus alumnos; un logro que, a su vez, contribuye a una mayor participación de los alumnos y un mejor aprendizaje (Fletcher-Campbell y Soler, 2022). Por otro lado, los programas DPD, para cumplir con los criterios de “calidad”, deben alimentarse de las recomendaciones ya consolidadas sobre aprendizaje profesional efectivo. Las investigaciones serias han demostrado que el aprendizaje profesional efectivo conduce a cambios en la práctica docente que se traducen en un mejor aprendizaje por parte de los alumnos (Boateng y Wolfenden, 2022b). La “costo-efectividad”, finalmente, se refiere al uso de los recursos de una manera que garantice la calidad y la equidad. Al mismo tiempo, se reconoce que la calidad y la equidad coexisten en un delicado equilibrio, y que los diferentes contextos y necesidades pueden exigir concesiones o la priorización de un factor sobre otros (Ndaruhutse, 2022).

Al seleccionar los ejemplos de DPD@Escala presentados aquí, nos hemos centrado en programas que cumplen con dos características. Primero, los programas ilustran cómo las opciones de diseño, incluidas las vinculadas a las TIC, han sido informadas por una comprensión del entorno educativo y de las necesidades de aprendizaje profesional de los docentes. Segundo, consideran a los docentes como socios en el esfuerzo educativo.

Los ejemplos seleccionados son todos de programas implementados después de 2010. Hemos incluido resúmenes y, si están disponibles, enlaces a los datos utilizados en la evaluación de los programas.

Este compendio tiene la intención de servir como referencia para las entidades involucradas en el diseño e implementación de DPD, tales como actores gubernamentales y otras partes interesadas en la educación. El compendio no pretende ser un escaparate global de programas de DPD a escala o potencialmente escalables, mediados por TIC; tampoco es una guía sobre cómo escalar DPD. Más bien, lo que hace es mostrar cómo el DPD mediado por las TIC, cuando es efectivo, puede tomar múltiples formas según las características del entorno educativo, el propósito del programa, las necesidades de aprendizaje profesional de los docentes y los recursos disponibles, incluidas las TIC. Mediante este compendio esperamos alentar a los diseñadores de DPD a alejarse de los “modelos en cascada” integrados y a utilizar las TIC para habilitar el acceso a experiencias de aprendizaje profesional de calidad, especialmente para aquellos docentes que trabajan en comunidades desatendidas y con acceso limitado a recursos profesionales.

El compendio se basa en las revisiones panorámicas sobre programas DPD mediados por TIC que fueron realizadas para DPD@Escala por SAIDE y SUMMA. Estas revisiones emplearon: marcos analíticos informados por los principios que sustentan DPD@Escala (ver TPD@Scale Coalition for the Global South, 2021); revisiones de la literatura; interacción con partes interesadas clave en conferencias internacionales; intercambios de correo electrónico con el personal, los expertos y las partes interesadas pertinentes; y entrevistas con los implementadores de los programas.

El análisis de estas revisiones por parte de los autores principales identificó 17 programas para perfilar. Se revisó la documentación de estos programas y se recopiló información adicional de los representantes de los programas, algunos de los cuales también fueron entrevistados para garantizar la precisión de los perfiles.

Este compendio es un complemento al documento de trabajo sobre el marco analítico de DPD@Escala (Wolfenden, 2022) y también a las notas informativas mencionadas anteriormente.

DPD mediado por TIC

La tecnología como herramienta de apoyo al aprendizaje es un elemento central de los programas DPD@Escala. En particular, se considera que las TIC ofrecen potencial para mejorar la equidad, la calidad y la eficiencia de los programas de DPD, específicamente aquellos que involucran a un gran número de docentes. Al describir las formas en que se utilizan las tecnologías digitales, es importante distinguir entre el papel desempeñado por la tecnología y el dispositivo o software que utilizarán las personas en la práctica. Si bien la naturaleza y la disponibilidad de las TIC influyen en aquello que los docentes son capaces de hacer o que los motiva, en cualquier momento o lugar la forma y la disponibilidad de las TIC pueden cambiar rápidamente a medida que mejora la infraestructura, disminuye el costo de los dispositivos y los docentes se convierten en usuarios más seguros y hábiles de la tecnología. Para la sostenibilidad del programa, la atención debe estar puesta en la transformación de las experiencias de DPD mediante las TIC y no en la selección de dispositivos o softwares específicos.

Los programas presentados en este compendio ilustran cuatro áreas en las que las TIC respaldan el aprendizaje profesional de los docentes en programas de gran escala (ver Figura 1). La separación entre estas áreas no es absoluta. Por ejemplo, los cursos en línea suelen servir de apoyo a las comunidades de profesionales. Sin embargo, nuestra categorización puede ser útil para identificar en qué ámbitos de DPD usar las TIC para aliviar algunos de los desafíos de magnitud y disparidad asociados con el trabajo a escala y para mejorar la calidad y la equidad.

Figura 1. Usos de las TIC en los programas DPD@Escala



La tecnología permite que los contenidos (por ejemplo: las actividades de aprendizaje de los docentes, los recursos para el aula o las materias mismas) se organicen y distribuyan más fácilmente a un gran número de docentes y, en consecuencia, que esos contenidos puedan reemplazar la enseñanza presencial cuando se trabaja a gran escala. Igual de importante es el uso de contenidos digitales: permiten a los diseñadores de planes de estudio avanzar hacia la inclusión total de todos los docentes. El contenido digital facilita la creación de diferentes versiones y modalidades de un mismo contenido para así satisfacer diversas necesidades de aprendizaje.

El uso de licencias abiertas desbloquea este proceso de adaptación, además de reducir la demanda de recursos y facilitar la mejora iterativa de los materiales. Así lo demuestran los programas Teacher Education in Sub-Saharan Africa, TESSA (“Formación docente en el África subsahariana;” [ver Perfil 2](#)), Teacher Education through School-based Support in India, TESS-India (“Formación de docentes a través del apoyo en la escuela, India;” [ver Perfil 1](#)), ICT4RED en Sudáfrica y los proyectos de IT for Change en la India. El programa Zambian Education School-based Training, ZEST (“Educación zambiana: capacitación en la escuela;” [ver Perfil 13](#)), por ejemplo, se basa en los recursos educativos abiertos (REA) de TESSA, mientras que los REA de ICT4RED han sido adoptados por una variedad de programas posteriores. El uso de REA permite a los docentes y otros educadores ejercer su agencia en la adaptación del contenido para diferentes contextos lingüísticos, culturales y curriculares, y a sus necesidades específicas de aprendizaje profesional (para más información sobre esta localización, consulte la [Sección 1](#)).

La forma en que los docentes accedan a este contenido de aprendizaje dependerá de factores como las instalaciones disponibles para ellos, las habilidades e identidad digital de cada uno, y las intenciones de uso del contenido. Los programas descritos en este compendio utilizan una variedad de modos de entrega del contenido, incluida la impresión tradicional (en el caso de ZEST, por ejemplo), los mensajes cortos o SMS (en el caso del Proyecto Móvil, de la UNESCO; [ver Perfil 12](#)); los formatos presenciales u *offline* (como en el caso de Early Language, Literacy, and Numeracy Digital, ELLN; [ver Perfil 17](#)); y cursos completamente en línea, como los MOOC (utilizados por el X-Learning Center de la Universidad de Pekín, por ejemplo; [ver Perfil 9](#)).

Las tecnologías digitales pueden facilitar las interacciones sociales, que son fundamentales para el aprendizaje y la integración de nuevos enfoques en el repertorio profesional de los docentes. A través de la participación en grupos de conversación en aplicaciones de mensajería o redes sociales, o en los foros de cursos en línea, los docentes pueden reflexionar con sus compañeros sobre cómo funcionan y qué mejoran las nuevas prácticas. Y, con el apoyo de sus compañeros, ellos pueden animarse a tomar riesgos para efectuar cambios reales en sus propias prácticas. Hay, por ahora, una comprensión limitada de cómo estas

comunidades profesionales, informales y en línea, pueden proporcionar mejores recursos intelectuales, sociales y materiales para el aprendizaje de los docentes. Pero sí se sabe que los docentes valoran su participación en ellas. Así lo demuestra el hecho de que estos espacios sean abiertos por los propios docentes, fuera de las estructuras formales de los programas. Los programas MOOC de TESS-India y de la Universidad de Pekín dan cuenta de ello.

Las tecnologías digitales permiten, cada vez más, que los docentes que antes estuvieron aislados ahora puedan trabajar con mentores expertos o con compañeros de otras ubicaciones geográficas. Estas conexiones son fundamentales para su identidad como miembros de una comunidad profesional. En el programa Teachers for Teachers (“maestros para maestros”) en Kikuma, Kenia, por ejemplo, los docentes que trabajan en las difíciles condiciones de un campo de refugiados usan grupos de WhatsApp para conectarse no solo con sus compañeros dentro del campo sino también con mentores a miles de kilómetros de distancia ([ver Perfil 6](#)). A través de estas conexiones, los maestros pueden discutir regularmente su práctica y recibir sugerencias específicas y constructivas sobre cómo mejorar su enseñanza. En el programa brasileño de Ceará ([ver Perfil 7](#)), en tanto, las llamadas de Skype se combinan con el intercambio de videos del aula a través de un sitio seguro, lo cual permite implementar tutorías remotas para los líderes pedagógicos de las escuelas.

Organización del Compendio

El Compendio está organizado en cinco secciones, cada una de las cuales ilustra cómo los desarrolladores de DPD “a escala” han abordado un desafío de diseño específico, utilizando acercamientos diversos y a menudo innovadores, y adecuados al contexto, las necesidades de aprendizaje profesional de los docentes y los recursos disponibles. Muchos programas dan cuenta de varios de estos desafíos, por lo que hay referencias que se cruzan entre una sección y otra. Nuestro foco, en todo momento, está puesto en aquello que se puede **lograr a escala** en diferentes entornos, mientras prestamos atención también a la calidad, la equidad y la eficiencia, allí donde hay datos disponibles.

Sección 1

Diseño a escala y adaptación local

Sección siguiente >

Las necesidades de aprendizaje profesional de los docentes son diversas, complejas, dinámicas y dependientes de los entornos educativos en las que surgen. Sin embargo, con demasiada frecuencia los docentes deben comprometerse con programas de DPD cuyos aprendizajes esperados no son relevantes para sus prioridades profesionales o cuando no pueden participar plenamente en ellos, por diversas razones. Por ejemplo, el viaje al lugar de capacitación de los maestros puede ser problemático si faltan transporte o seguridad; o los maestros pueden sentirse incómodos si el idioma del programa ofrecido no es uno que dominen. Las TIC tienen el potencial de adaptar los programas de DPD a gran escala para mejorar la accesibilidad y satisfacer las necesidades profesionales de docentes individuales o subgrupos. Los programas destacados en esta sección muestran diferentes formas de adaptación para avanzar hacia el objetivo de la participación inclusiva de todos los docentes. Los más estimulantes son, quizás, aquellos programas en los que los docentes en formación están directamente involucrados en el proceso de adaptación o localización.

Los programas TESS-India (*ver Perfil 1*) y TESSA (*ver Perfil 2*) utilizan licencias abiertas para sus repositorios de contenidos para la clase. Esto permite que otros equipos puedan fácilmente adaptar esos recursos a otros contextos y necesidades de aprendizaje. En TESS-India, el contenido original, co-creado (texto y video), fue localizado para los siete estados indios que participan en el programa, y el trabajo de traducción y adaptación fue realizado por educadores en cada uno de esos estados. Esto permitió, por ejemplo, que los maestros en Uttar Pradesh estudiaran los REA de TESS-India en hindi, con referencias geográficas, culturales y curriculares relevantes para su estado, y con actividades atinentes a las condiciones y prioridades de sus aulas (Wolfenden y Adinolfi, 2019). Se han realizado modificaciones adicionales a los REA de TESS-India a nivel subestatal, también, para atender las necesidades de grupos específicos de docentes. De manera similar, los REA de TESSA tienen versiones localizadas a 10 países que han sido adaptadas aún más para programas específicos dentro de cada país.

Adicionalmente, estos dos programas toman en cuenta cuáles son las TIC a disposición de los docentes. Los REA están disponibles en múltiples formatos, *online*, *offline* (incluyendo tarjetas de memoria para los teléfonos de los maestros) e impreso. Además, los REA se han diseñado de manera que los docentes o los formadores de docentes puedan seleccionar recursos que satisfagan necesidades profesionales específicas; ellos están empoderados para construir su propio viaje de aprendizaje (Wolfenden et al., 2017).

El programa Computadores para Educar (CPE), en Colombia (*ver Perfil 3*), se ofrece en asociación con universidades en cada región del país. Cada universidad adapta el modelo básico a su contexto. Por ejemplo, en sitios donde la conectividad es buena, los docentes participan a través de la plataforma “CPE Moodle;” en sitios donde hay poca o ninguna conectividad, se utiliza una aplicación móvil *offline*. Del mismo modo, la combinación de clases virtuales y presenciales varía según las regiones.

Mientras tanto, el programa Tu Clase, Tu País (TCTP) (*ver Sección 3, Perfil 11*) ha sido adaptado para su provisión en toda América Latina. Para ello se ha trabajado con socios nacionales, a menudo ministerios de educación, que se encargan de: desarrollar contenido local; seleccionar, capacitar y gestionar tutores; y facilitar la formación de comunidades de aprendizaje locales. Por ejemplo, en la Argentina la plataforma TCTP ofrece programas DPD de acceso abierto de dos meses para En *Formación Continua* (EnFoCo)¹. Aquí, la buena conectividad permite ofrecer sesiones sincrónicas de hasta 100 participantes. Sin embargo, la plataforma aún no está disponible para los maestros de áreas remotas. En Colombia, la plataforma TCTP es la base de los cursos de la iniciativa Espacio Maestro. La evaluación formativa juega un papel importante en este programa, incluida la “coevaluación” de las micro-prácticas por parte del maestro y un tutor asignado.

¹ Más información disponible en: <http://www.inet.edu.ar/index.php/32954-2/cursos-de-capacitacion-enfoco-etp/>

Perfil 1.

Formación de docentes a través del apoyo en la escuela, India (TESS-India)



UBICACIÓN

Asia (India)



AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN

2012 a 2019



FINANCIAMIENTO

UK Foreign, Commonwealth and Development Office



IMPLEMENTADORES

The Open University, Reino Unido • Gobierno de la India • Gobiernos estatales de la India • Save the Children India



ESCALA

Aprox. 1 millón de profesores en 7 estados: Bihar, Uttar Pradesh, Madhya Pradesh, Odisha, Karnataka, Assam, Bengala Occidental / 50.000 participantes en cursos MOOC / Más de 3 millones de descargas de videos REA desde YouTube

Introducción

TESS-India tiene como objetivo fortalecer y transformar el desarrollo profesional y la práctica en el aula en la India. El programa proporciona un acercamiento innovador, práctico y escalable a la formación docente inicial y en servicio, con énfasis en la pedagogía inclusiva, participativa y centrada en el niño.

En el centro de TESS-India se encuentra un conjunto de herramientas de casi 200 recursos educativos abiertos (REA) disponibles gratuitamente en varios idiomas (asamés, bengalí, inglés, hindi, kannada y odia) y diseñado para adaptarse al contexto de uso. Los REA de TESS-India incluyen unidades de desarrollo docente y liderazgo escolar, videos filmados profesionalmente de la enseñanza en el aula y principios de práctica. Son el producto de una colaboración entre más de 200 expertos en educación de la India y el Reino Unido.

Elementos clave del modelo REA de TESS-India

- Todos los TESS-India OER siguen una plantilla que incluye resultados de aprendizaje para el docente; actividades a realizar por el docente (generalmente en su salón de clases con sus alumnos); estudios de casos que ilustren cómo los docentes en diferentes contextos han llevado a cabo las actividades y las acciones que toman en respuesta a las preguntas de los estudiantes y el desarrollo de la comprensión; indicaciones de reflexión conocidas como "pausa para pensar" y una narrativa que explica cómo los enfoques en las actividades apoyan el aprendizaje de los estudiantes. Cada REA representa de 12 a 15 horas de estudio del docente, incluida la práctica en el aula.
- Los REA están disponibles en varios idiomas, versiones y formatos. Muchos profesores acceden a los REA a través de sus propios teléfonos móviles.
- El kit de herramientas REA es infinitamente adaptable y flexible para su uso en diferentes contextos culturales y ambientales. El REA se puede unir de múltiples maneras; no hay un camino lineal a través de los REA.
- Los REA se pueden estudiar de múltiples maneras: como minicursos independientes; como parte de un programa formal de DPD; en módulos de prácticas previas al servicio en programas de diploma o licenciatura en educación; en módulos pedagógicos previos al servicio; en sesiones presenciales; en programas de educación a distancia, etc.
- Se alienta a los maestros a discutir sus experiencias con las actividades con sus compañeros en los foros apropiados: reuniones grupales o de bloque; seminarios, conferencias o tutoriales; y con mentores y entrenadores. Estas discusiones pueden ser en persona o a través de plataformas de redes sociales.

TESS-India también creó un MOOC gratuito para docentes y formadores de docentes sobre "Mejorar la formación de docentes a través de REA", que se implementó en tres versiones iterativas entre 2015 y 2017. Más de 50 000 se registraron para el MOOC, y el 55 % completó el curso y logró el objetivo de Pasar Certificado.

Elementos clave del modelo MOOC de TESS-India

- El MOOC es un curso de seis semanas sobre Open edX y también está disponible a través de [OpenLearnCreate](#).
- Disponible en inglés, hindi y odia.
- El acceso fue principalmente a través de teléfonos inteligentes, tabletas y proyectado por los facilitadores en algunas clases presenciales para el estudio grupal.
- Se brindó apoyo formal a través de actividades andamiadas, foros de cursos (en diferentes idiomas) y clases regulares presenciales organizadas por los gobiernos estatales participantes. Las clases fueron dirigidas por facilitadores que habían completado una versión anterior del MOOC.
- El apoyo informal se produjo a través de plataformas de mensajería social iniciadas por los facilitadores o los propios participantes.
- Assessment included quizzes and two peer assessments. Successful completion also required contributions to the course forums and led to a Certificate of Completion.

Fuentes

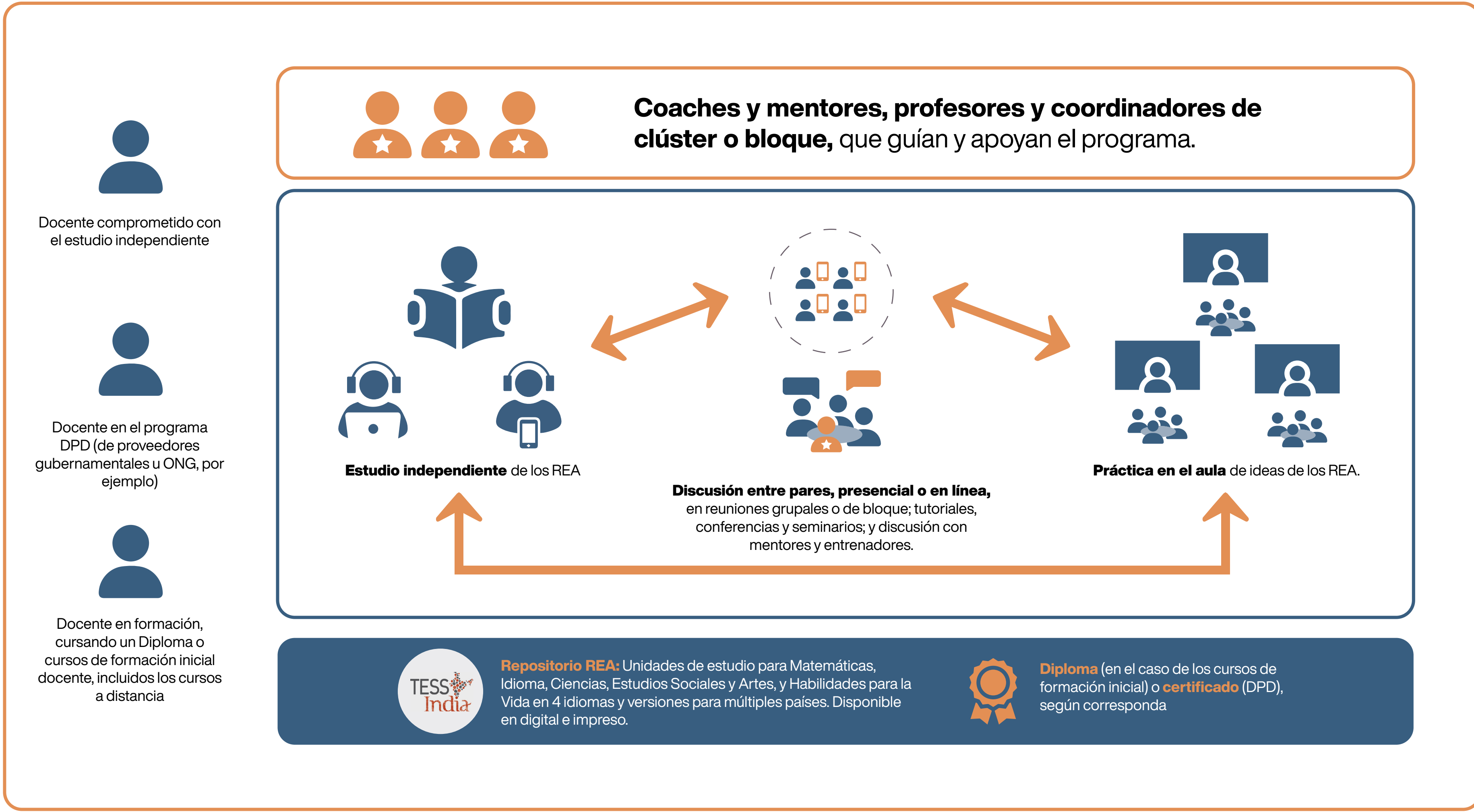
Ahuja, S., & Das, D. (2018). Formative evaluation of TESS India. The Open University, UK.

Cross, S., Adinolfi, L., & Wolfenden, F. (2019). *TESS-India: An approach to supporting teacher development and improving classroom practice*. The Open University, UK.

Wolfenden, F., Adinolfi, L., Cross, S., Lee, C., Paranjpe, S., & Safford, K. (2017). *Moving towards more participatory practice with Open Educational Resources: TESS-India Academic Review*. The Open University, UK.


Wolfenden, F. (2015). *TESS-India OER: Collaborative practices to improve teacher education*. Indian Journal of Teacher Education, 1(3), 33-48.

Modelo REA de TESS-India



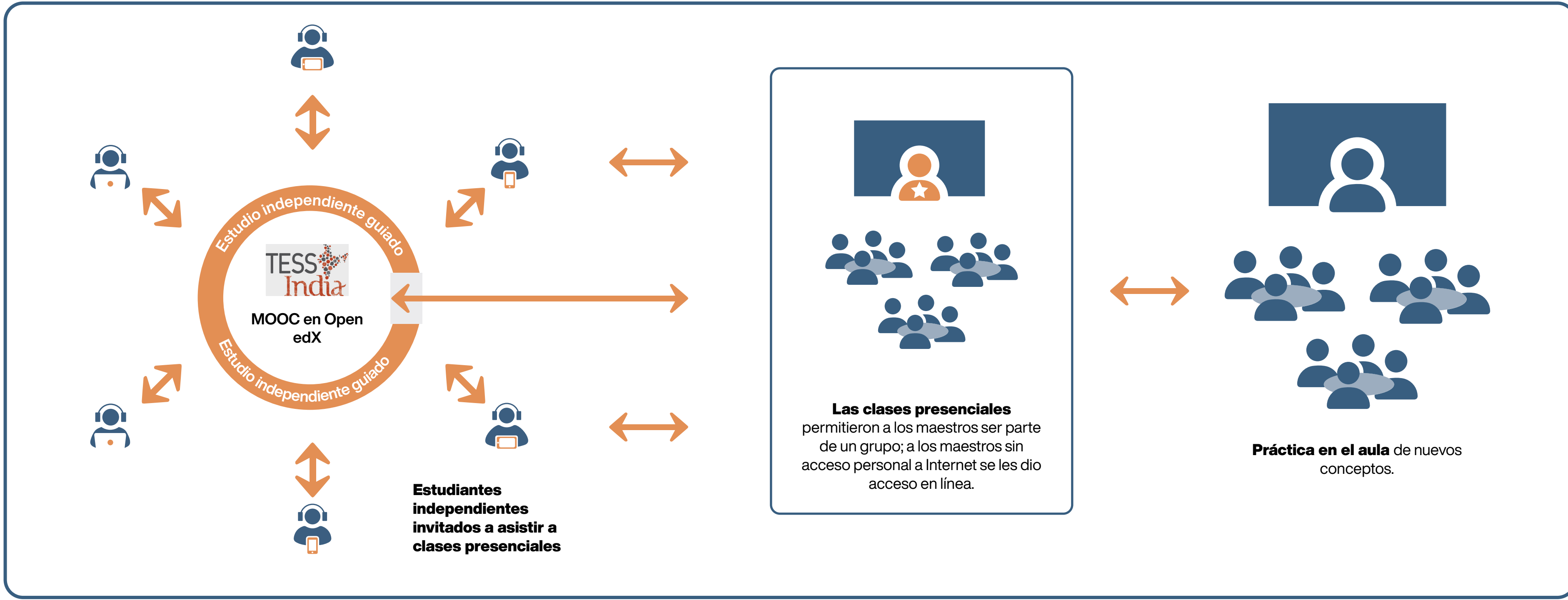
Modelo MOOC de TESS-India


 **Facilitadores MOOC**


 **Interacción en línea entre pares y facilitadores** a través de la plataforma MOOC

 **Grupos informales** a través de WhatsApp, Facebook o Google Groups, dirigidos por facilitadores o por los docentes mismos.

 **Cuestionarios, evaluación** por pares o tareas centradas en la práctica, y contribuciones **en el foro MOOC**



 **Repositorio REA:** Unidades de estudio para Matemáticas, Idioma, Ciencias, Estudios Sociales y Artes, y Habilidades para la Vida en 4 idiomas y versiones para múltiples países. Disponible en digital e impreso.

 **Certificado** de edX/TESS-India para quienes aprobaron el curso

Perfil 2.

Formación docente en el África subsahariana (TESSA)



UBICACIÓN

África subsahariana (Kenia, Tanzania, Uganda, Ruanda, Sudán, Ghana, Nigeria, Zambia, Sudáfrica, Togo)



AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN

2005 a la actualidad



FINANCIAMIENTO

Varios fideicomisos filantrópicos • Commonwealth of Learning • gobiernos nacionales



IMPLEMENTADORES

The Open University, Reino Unido • gobiernos nacionales • universidades nacionales y sus facultades de educación • organizaciones no gubernamentales



SCALE

Los REA de TESSA son utilizados por más de 300.000 maestros

Introducción

TESSA es una red de docentes y formadores de docentes del África subsahariana. En el corazón de la red se encuentra un banco de recursos educativos abiertos (REA) vinculado al currículo escolar y diseñado para apoyar a los docentes y formadores de docentes en el desarrollo de enfoques activos para el aprendizaje.

Los REA de TESSA han sido cocreados por profesores universitarios, expertos africanos en educación y educadores de organizaciones no gubernamentales (ONG). Para los maestros de primaria TESSA cuenta con recursos en alfabetización, aritmética, habilidades para la vida, ciencias, y estudios sociales y artes; para los maestros de secundaria, los recursos son de Ciencias. Estos REA van acompañados de orientación para docentes y formadores de docentes sobre las diferentes formas de utilizar los recursos en programas y estudios independientes.

- Los REA de TESSA se han adaptado a una serie de contextos y programas locales, como: programas de diplomado previo al servicio y licenciaturas en educación (presenciales o a distancia) en universidades y facultades de educación, programas para docentes en ejercicio, presenciales o en línea (como programas de mejora, programas nacionales de creación de capacidades y programas dirigidos por ONG), y por escuelas y maestros individuales.

TESSA también tiene un MOOC que se desarrolló como una estrategia para apoyar y mejorar el acceso y uso de REA. La entrega incluyó clases presenciales, facilitadas, para abordar los problemas de acceso y soporte de los participantes.

Según las evaluaciones del programa (Harley y Barasa, 2012), el compromiso con los REA de TESSA ha sido considerable; allí donde el acceso a Internet es estable, flexible y asequible, la aceptación de REA es alta. TESSA se ha integrado o utilizado en una amplia gama de programas que llegan a más de 300.000 docentes.

Fuentes

Harley, K., & Barasa, F. S. (2012). TESSA: A formative evaluation report. The Open University, UK.

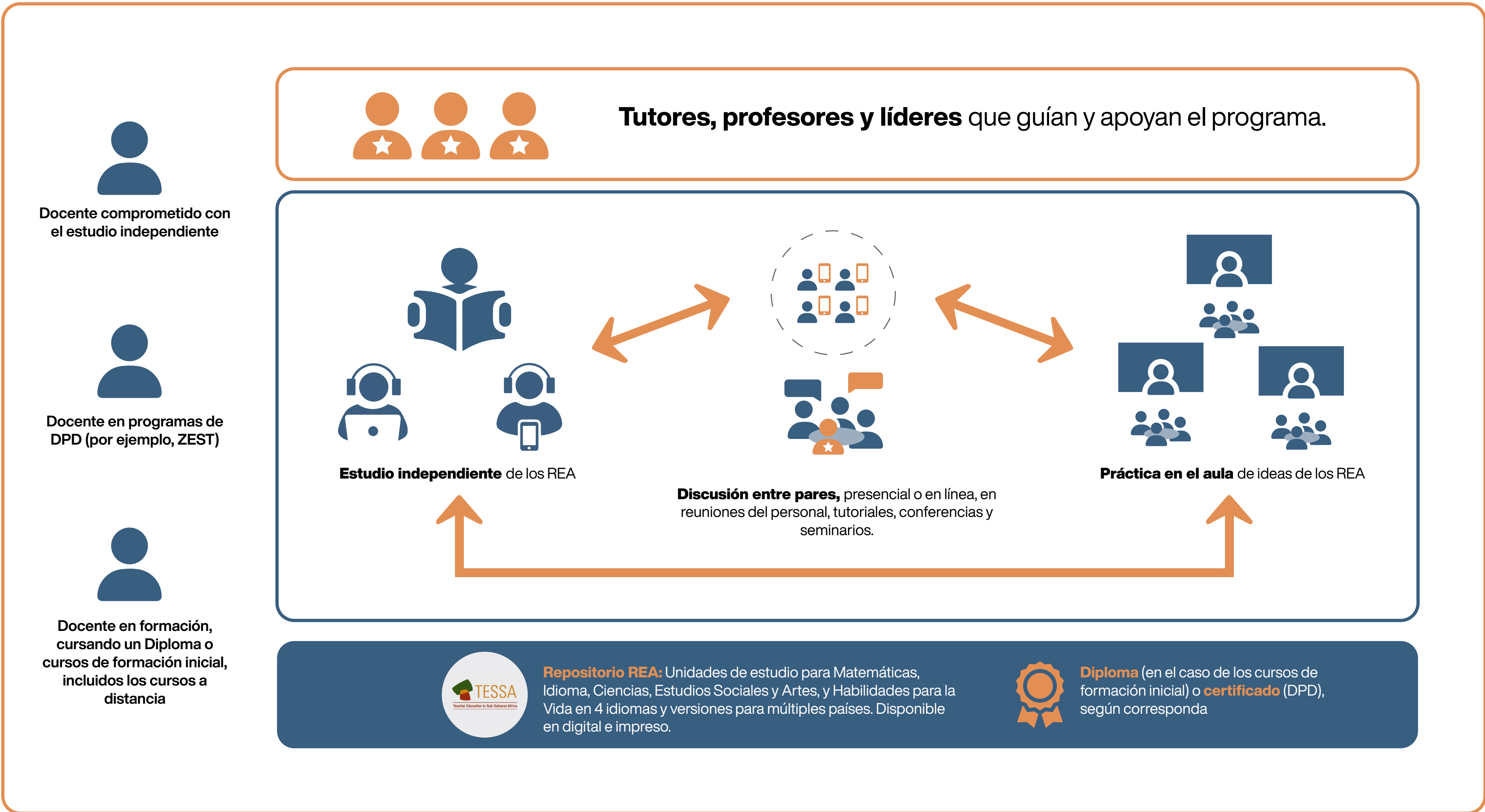
Teacher Education in Sub-Saharan Africa (TESSA). (n.d.). [About us.](#)

Wolfenden, F. Umar, A., Aguti, J., & Abdel Gafar, A. (2010, November 24-28). [Using OERs to improve teacher quality: Emerging findings from TESSA \[Paper presentation\]](#). In Sixth Pan Commonwealth Forum on Open Learning, Kochi, India.

Elementos clave del modelo REA de TESSA

- Localización tridimensional de los REA a los contextos de uso y las necesidades de aprendizaje profesional: contenido, formato, selección de REA.
- REA en cuatro idiomas (árabe, inglés, francés y kiswahili) disponibles en el sitio web de [TESSA](#) y adaptados a contextos de países específicos, con ejemplos geográficos y culturales locales y una alineación curricular adecuada. Además, las versiones genéricas en inglés y francés los hacen aplicables a múltiples contextos en el África subsahariana.
- Todos los REA de TESSA siguen una plantilla y se centran en una serie de actividades que los docentes pueden llevar a cabo en sus aulas y que están diseñadas para ser adaptadas con flexibilidad según las necesidades locales. Los manuales para docentes y formadores de docentes ayudan a integrar y utilizar eficazmente los recursos en las aulas y cursos.
- Los REA de TESSA pueden ser utilizados por cualquier docente o formador de docentes. A menudo se incorporan en los programas de formación docente previa al servicio, para mejorar y fortalecer dichos programas. También se usan en los programas de formación del gobierno y en iniciativas independientes de los propios docentes en ejercicio, para ayudar a desarrollar habilidades profesionales personales y animar sus lecciones.

Modelo REA de TESSA



Perfil 3.

Computadores para Educar (CPE)

UBICACIÓN
América Latina (Colombia)

AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN
2011 a la actualidad

FINANCIAMIENTO
Gobierno de Colombia

IMPLEMENTADOR
Gobierno de Colombia

ESCALA
9.000 docentes de 12 departamentos y 200 municipios accedieron al programa en 2019

Introducción

CPE es un programa del Gobierno de Colombia que promueve la innovación educativa a través del acceso, uso y adopción de tecnología en las escuelas del país. CPE ofrece DPD mediado por TIC, en asociación con universidades locales, para acompañar la provisión de computadoras y acceso a Internet a las escuelas colombianas.

El programa se articula con los diplomados “Ruta de Innovación Educativa” del Ministerio de Educación. Un diplomado es un conjunto de cursos dirigidos a docentes y administradores escolares como estrategia de actualización en metodologías, tecnologías y tendencias educativas innovadoras. El objetivo es que los docentes desarrollen: 1) habilidades tecnológicas, 2) pedagógicas, 3) comunicativas, 4) gerenciales y 5) de investigación, en diferentes niveles de complejidad: Explorador (Nivel 1), Integrador (Nivel 2) e Innovador (Nivel 3).

- Los tutores del programa administran pruebas de habilidades TIC de entrada y salida. Hay cuatro pruebas de conocimientos que se deben aprobar al final de cada nivel/módulo del diplomado. El producto final, una evaluación final, es un video realizado por el maestro que documenta el proceso de aprendizaje en los cuatro módulos. El video queda como evidencia del aprendizaje en el Ambiente Personal de Aprendizaje del docente. Los aprendizajes clave del programa han resaltado la importancia de localizar el contenido y el apoyo dentro de diferentes contextos regionales, así como reconocer y apreciar la diversidad de docentes y de sus necesidades profesionales, para así mantener el interés y mejorar la retención en el programa.

Fuentes

Computadores para Educar. (2018). *Informe final del estudio de medición y evaluación de impacto de CPE 2014-2018: Informe 4*. [Final report of the CPE monitoring study and impact evaluation (2014-2018): Report 4].

Computadores para Educar. (2020, July 17). *Computadores para Educar, sus líneas de trabajo y el fortalecimiento de la política de gobierno digital* [Computadores para Educar, their lines of work and the strengthening of the digital government policy].

Gobierno de Colombia. (n.d.). *Computadores para educar*.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente* [ICT competencies for teacher professional development].

Elementos clave del modelo CPE

- Uno de los programas, denominado “innovaTIC”, tiene por objetivo central el desarrollo de las competencias TIC de los docentes. Está orientado a los docentes “innovadores” (Nivel 3) y consiste en un diplomado de 96 horas, ofrecido en modalidad híbrida (con 65 horas presenciales y 31 horas en línea). El diplomado consta de cuatro módulos, de complejidad progresiva,
- Los operadores regionales (esto es, las universidades) ejecutan el programa y contextualizan el apoyo adecuado a su contexto específico. Hay dos opciones principales para que los maestros accedan al contenido: en línea, en la plataforma Moodle de CPE, y *offline* (fuera de línea), en una aplicación de Android que no requiere que haya conectividad. CPE generalmente propone más espacios presenciales que virtuales para la capacitación debido a las dispares condiciones de conectividad en Colombia.
- El estudio del curso es facilitado por tutores provenientes de escuelas y asesores digitales. Este grupo, a su vez, es preparado para su función en un programa de 1 día de formación presencial y 4 días de formación virtual.
- El portal Colombia Aprende del Ministerio de Educación incluye un depósito de recursos y materiales de aprendizaje autodirigido, y también está disponible para uso de los docentes.

Modelo CPE

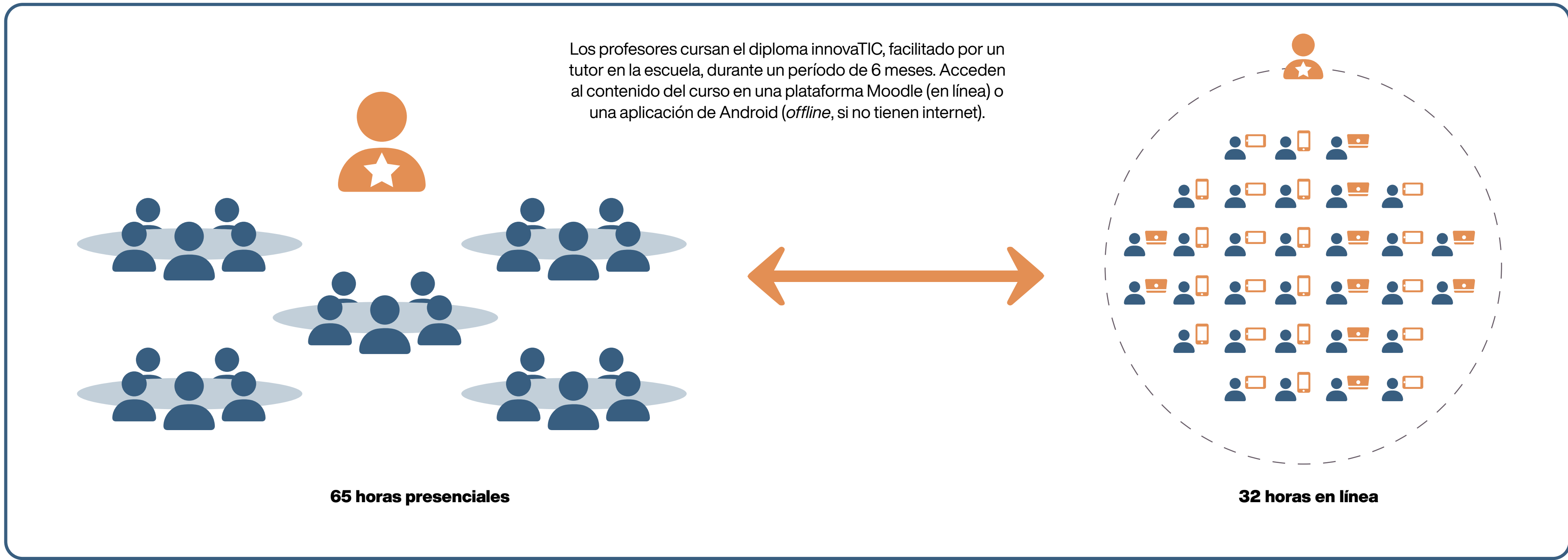
 **Los tutores** son capacitados en 1 sesión presencial y 4 sesiones virtuales. Cada tutor trabaja con 25 maestros.

 El **Asesor Digital**, basado en la escuela, apoya a los tutores y maestros.

 **Evaluaciones de habilidades TIC**, de entrada y salida.

 **Pruebas de conocimientos** por módulo.

 Evaluación final: **portafolios de videos como**



 **Portal Colombia Aprende:** Repositorio de recursos y materiales didácticos para el aprendizaje autodirigido

Sección 2

Aprendizaje colaborativo mediante la interacción con pares y expertos



Sección siguiente >

La colaboración a través de diferentes formas de interacción con pares o expertos es esencial para el aprendizaje de los docentes. Ayuda a los profesores a comprometerse con la investigación, reflexionar sobre sus experiencias en el aula y probar nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje.

En los ejemplos proporcionados aquí, la colaboración se da de varias maneras, tanto formales como informales. Los programas utilizan con frecuencia enfoques combinados, por ejemplo: reuniones cara a cara periódicas de comunidades de práctica (CoP) combinadas con el uso de redes sociales o plataformas de mensajería social, como en el programa Tejas (Technology Enabled Education through Joint Action and Strategic Initiatives), en India (*ver Perfil 4*) y el programa Building Learning Foundations (BLF) en Ruanda (*ver Perfil 5*). Estos dos programas adoptan diferentes enfoques, acordes a sus contextos socioculturales. Los grupos de practicantes de Tejas, conocidos como grupos de actividad de maestros (TAG: teacher activity groups), eligen a uno de sus miembros para facilitar la discusión y seleccionan, para investigar, un tema del Libro de recursos de Tejas. Se les anima a hacer uso, entre reuniones, de los grupos de mensajería social, para compartir experiencias y problemas.

En contraste, los grupos de practicantes de BLF están más estructurados. Son dirigidos por líderes de asignaturas escolares, quienes utilizan planes semiestructurados o guiados para conducir cada sesión. Las interacciones entre reuniones toman la forma de apoyo individual a cada maestro a través de mensajes de WhatsApp o llamadas telefónicas.

La evidencia sobre la eficacia de las redes sociales y los grupos de mensajería para apoyar los cambios en la práctica docente en el aula es mixta. En algunos grupos los maestros comparten fácilmente ejemplos de planes de lecciones o videos de sus lecciones. Así ocurre en los proyectos de IT for Change en la India, por ejemplo. Pero en otros grupos la mayoría de las contribuciones abordan consultas organizacionales, las cuales reflejan una preocupación por cuestiones prácticas. El programa Connected Learning Initiative (CLix) (*ver la Sección 3, Perfil 10*) sería un ejemplo de este otro caso. Alternativamente, una causa para la ausencia de diálogo puede ser que los docentes son reacios a compartir sus ideas didácticas con otros colegas o, como en el programa Tejas, que los docentes prefieren trabajar en una sola modalidad y luego compartir sus experiencias y participar en la reflexión en persona a través de sus TAG y no en WhatsApp.

Mientras tanto, el proyecto Teachers for Teachers, en Kenia (*Perfil 6*) muestra cómo las plataformas de mensajería social habilitan, de manera efectiva, la colaboración con compañeros docentes o mentores que están ubicados en otras localidades y con quienes no ha habido reuniones personales previas. Como lo demuestra este proyecto, esta capacidad es particularmente importante para los maestros que trabajan en situaciones de crisis, como las de los campos de refugiados. Las plataformas de mensajería social ayudan a abordar los problemas de aislamiento profesional, mejorar la motivación y aumentar el sentido de identidad profesional de los docentes. Muchos de estos grupos continúan activos después de concluido el apoyo formal del proyecto, lo que indica que los docentes valoran la participación en los grupos. Además, hay un potencial efecto dominó al involucrar a otros maestros no incluidos en el proyecto inicial.

En el programa de Ceará, en Brasil (*ver Perfil 7*), la tutoría remota se mejora con videos de práctica en el aula. Este enfoque utiliza las TIC para compensar la escasez de entrenadores experimentados y abordar los desafíos de viajar a escuelas en áreas rurales remotas.

Los videos de prácticas en el aula también brindan un recurso para apoyar el trabajo colaborativo. Puede tratarse de un video curado al que se accede en línea o desde tarjetas de memoria en los teléfonos de los maestros, como en el programa English in Action (EiA), en Bangladesh (*consulte la Sección 3, Perfil 8*); o puede ser un video generado por el propio usuario, como en los programas BLF y Primary Math and Reading (PRIMR)/Tusome, en Kenia. En este último, los Oficiales de Apoyo Curricular (formadores docentes locales) utilizaron tabletas para registrar extractos de la práctica de los docentes y luego usarlos en debates estructurados con cada uno, después de su lección. Mientras tanto, el programa BLF combina ambos enfoques: los líderes de asignaturas escolares reciben teléfonos inteligentes que contienen videos seleccionados para mostrar durante las reuniones de profesionales. Y los maestros individuales pueden tomar prestados los teléfonos inteligentes para crear registros de video de sus propias prácticas en el aula y así crear recursos para la reflexión.

Perfil 4.

Acción conjunta e iniciativas estratégicas para una educación habilitada por la tecnología (TEJAS)

UBICACIÓN

Asia (India)

AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN

2016 a 2021

FINANCIAMIENTO

Gobierno de Maharashtra • Tata Trusts

IMPLEMENTADORES

Gobierno de Maharashtra • British Council

ESCALA

Nivel estatal: 51.500 docentes de 36 distritos

Introducción

Tejas fue una iniciativa conjunta entre el Gobierno de Maharashtra, Tata Trusts y el British Council. Su objetivo era mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en las escuelas primarias de Maharashtra. El diseño del programa apoyó el desarrollo de la capacidad estatal para proporcionar un DPD adecuado a los maestros y de manera continua. Los objetivos incluyeron:

- permitir que la Autoridad Académica Regional planifique, gestione y apoye a las comunidades locales de práctica (CoP) de forma independiente, como una alternativa a los modelos tradicionales de formación en cascada;
- capacitar a los docentes para organizar, formar e implementar grupos locales, de manera presencial u *online*, para mejorar la calidad de su enseñanza y fortalecer su desarrollo profesional; y
- equipar al personal estatal y a los maestros con una mayor confianza en su capacidad de comunicarse de manera efectiva en inglés, especialmente en el salón de clases y en la sala de capacitación, y con mejores habilidades para facilitar actividades de DPD.

Elementos clave del modelo Tejas

- Se formaron grupos de actividad docente (TAG, por sus siglas en inglés) compuestos por maestros de escuela primaria de clústeres de entre cinco y ocho escuelas geográficamente cercanas. Estos maestros se reúnen una vez al mes para aprender nuevas ideas y técnicas de enseñanza, compartir experiencias y brindarse apoyo mutuo en su aprendizaje, a través de la discusión y la interacción. Aunque se carece de un agente externo que ejerza formalmente el rol de capacitador, se cuenta con un Coordinador de Tag, conformado por uno de los maestros del grupo. Esta persona es capacitada por el programa para facilitar las reuniones y mantener al grupo enfocado en las tareas.
- Los coordinadores de TAG son profesores o especialistas a cargo de cada grupo que han recibido una formación en TAG presencial e intensiva, complementada con aprendizaje de idiomas en línea. Ellos facilitan el TAG en su propio grupo y en dos clusters adyacentes.
- En cada reunión de TAG, los maestros eligen en colaboración un tema de discusión del Libro de recursos de TAG, que incluye contenido de video. Esto es para garantizar que su aprendizaje esté relacionado con sus propias necesidades contextuales de aprendizaje profesional, y que tenga un impacto real e inmediato en su enseñanza en el aula. Al final de una reunión de TAG, los maestros completan un documento de “Reflexión y acción”, el cual registra su aprendizaje y sus planes para las actividades del aula.

- Los grupos de WhatsApp y las comunidades de Facebook se utilizan para fomentar el intercambio de experiencias, aprendizajes y mejores prácticas en los periodos que transcurren entre reuniones de TAG. Estos son facilitados por los Coordinadores de TAG.
- Los cursos de auto acceso y moderados *online* también han sido integrados en el programa, para ayudar a los maestros a mejorar sus habilidades en el idioma inglés.
- Tejas comenzó como un proyecto piloto en nueve distritos de Maharashtra, dirigido a una muestra representativa de docentes de áreas urbanas, semiurbanas y rurales. Después de la fase inicial, el proyecto piloto se amplió con éxito a otros 27 distritos.
- Para apoyar el fortalecimiento de la capacidad estatal, se capacitó a un grupo central de la Autoridad Académica Regional (RAA). El grupo, compuesto por “personas a cargo de los recursos académicos del estado” o SARPs (State Academic Resource Persons) y “asistentes para la asignatura de inglés” o ESAs (English Subject Assistants), recibió capacitación en gestión de proyectos y en el seguimiento y evaluación de los TAG. Este grupo apoya a los Coordinadores de TAG y asume la responsabilidad del progreso de los docentes.
- El éxito de Tejas se midió en tres dimensiones clave: participación de los docentes, evidencia del aprendizaje de los participantes, y aplicación práctica en el aula según

La evaluación interna demostró un fuerte compromiso con los recursos digitales y presenciales, mejoras en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés y un aumento en la capacidad del estado.

Al comienzo de la pandemia de COVID-19, en marzo de 2020, Tejas pasó rápidamente a la entrega digital sincrónica y asíncrona, con el British Council brindando 72 seminarios web de Tejas y los coordinadores de TAG facilitando reuniones de TAG virtuales. Esto permitió a los maestros, coordinadores de TAG, SARPs y ESAs acceder, durante el confinamiento, a las tareas previstas en el programa original. Además, el British Council creó insumos a la medida, que reflejan algunos de los desafíos actuales que enfrentan estos actores: planificar y facilitar TAG virtuales, usar plataformas en línea para la enseñanza remota, enseñar en línea en contextos de bajos recursos y buenas prácticas para apoyar a los estudiantes en su regreso a las aulas después de ausencias prolongadas.

Fuentes

British Council. (n.d.). [Tejas](#).

Government of Maharashtra, Tata Trusts, & British Council. (n.d.). [Tejas](#). British Council.

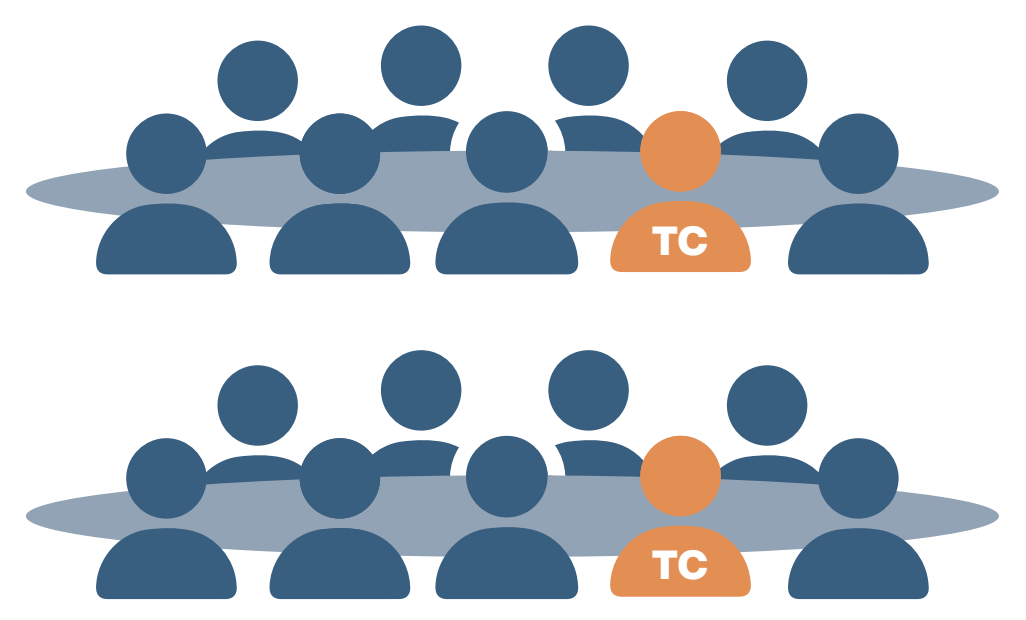
Modelo Tejas



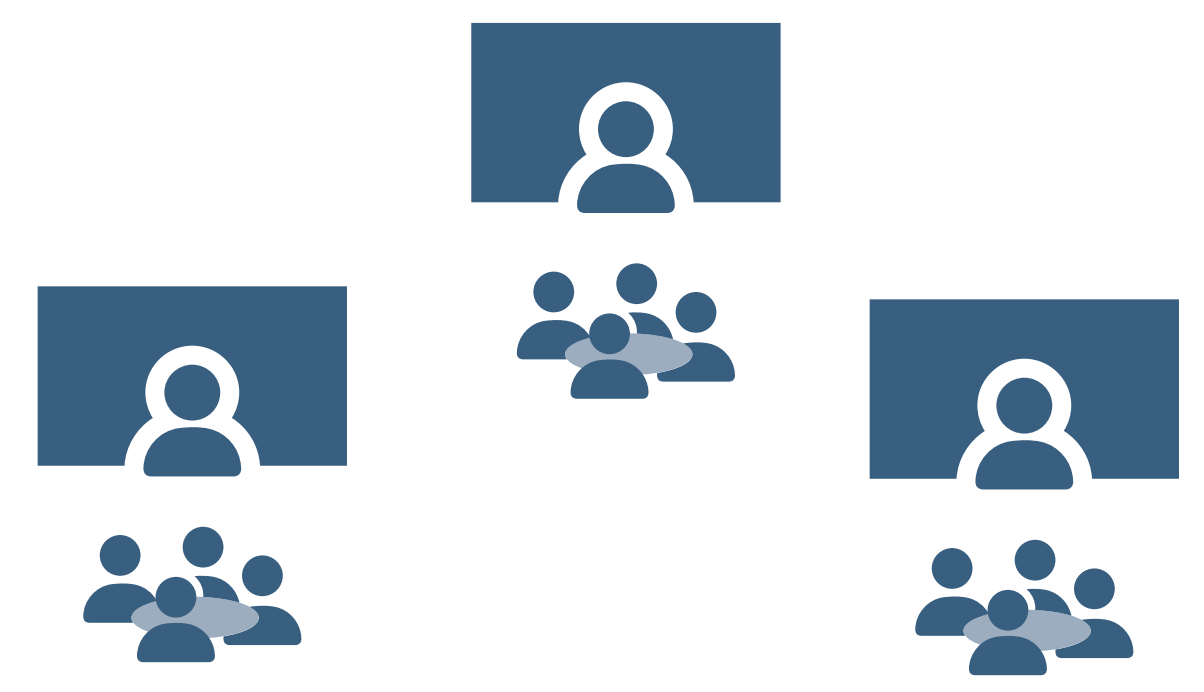
El grupo central de personas a cargo de **los recursos académicos del estado (SARPs)** y **asistentes para la asignatura de inglés (ESAs)** apoyan a los **coordinadores de TAG** en el seguimiento y la evaluación de los TAG



Los profesores también pueden formar **grupos informales** a través de WhatsApp o Facebook.



Aprendizaje presencial colaborativo mediante TAGs a nivel de clúster (5-8 escuelas en una localidad), dirigido por un colega elegido por el grupo para el rol de **Coordinador de TAG o CT**. Cada TAG elige del Libro de recursos de TAG los temas que investigará.



Práctica en el aula de nuevos conceptos.



Libro de recursos TAG. Recursos para el desarrollo profesional continuo.
Accesibles en varios formatos, distribuidos en línea y a través de plataformas de mensajería social.

Perfil 5.

Construyendo cimientos para el aprendizaje (BLF)

Introducción

El objetivo general del programa BLF consiste en mejorar los resultados de aprendizaje en inglés y matemáticas de 4,2 millones de niños en Ruanda. El programa está construido sobre tres pilares: desarrollo docente, fortalecimiento del liderazgo para el aprendizaje y fortalecimiento del sistema. Además, hay un cuarto tema relevante, transversal a los tres pilares: el fomento de prácticas de educación inclusiva para niños con necesidades educativas especiales (NEE), incluidos aquellos con discapacidades.

BLF está diseñado para brindar apoyo y desarrollo de capacidades a los maestros y a todas las personas que, en el sistema educativo, tienen roles de apoyo directo al DPD. Un elemento especialmente prometedor es su enfoque integral al DPD, que incluye: la promoción de materiales guiados, no prescriptivos; una focalización en complementar, apoyar y mejorar los sistemas y estructuras existentes a nivel nacional, distrital, sectorial y escolar; la capacidad de cambio; y un enfoque integral sobre la evaluación docente.

- Los SSLs son actores ya establecidos dentro del sistema educativo de Ruanda. Son importantes para la sostenibilidad del sistema. BLF les entrega kits de herramientas y orientaciones periódicas.
- Los maestros también reciben visitas de seguimiento regulares, realizadas por los facilitadores sectoriales de aprendizaje (SLFs: Sector Learning Facilitators, por su sigla en inglés). Durante la pandemia de COVID-19 se incorporaron el seguimiento remoto a través de WhatsApp, las conferencias telefónicas gratuitas y las llamadas telefónicas también comenzaron
- El personal de campo y de gestión del proyecto BLF asiste ocasionalmente a las reuniones de las comunidades de práctica (CoPs). Ellos comparten buenas prácticas de otras escuelas, ayudan a los equipos escolares a superar los problemas locales, apoyan a los maestros en la reflexión sobre su aprendizaje y los incentivan a participar en otras actividades de desarrollo profesional en la escuela.
- Los maestros son evaluados a través de la observación de sus lecciones por parte de los facilitadores sectoriales de aprendizaje (SLFs) y el personal del proyecto. En la observación utilizan una matriz de progresión.

Elementos clave del modelo BLF

- Todos los maestros reciben kits de herramientas en formato impreso, para el estudio autónomo individual y el estudio entre pares, que se centran en asuntos específicos para cada materia. Los materiales audiovisuales también se entregan en tarjetas SD, para ser utilizadas en teléfonos móviles. En cada escuela, una pareja de líderes de área (SSLs: School Subject Leaders, por su sigla en inglés) recibe un teléfono inteligente para uso compartido: ver videos de BLF, registrar las propias prácticas y usar los registros en sesiones de reflexión colectiva.
- Los materiales de video refuerzan los kits de herramientas impresas. Presentan lecciones modelo y clips breves sobre mejores prácticas, para que los maestros reflexionen, discutan con sus compañeros e incorporen cambios en su práctica docente. BLF también proporciona algunos materiales de aprendizaje para que puedan implementarlos con los estudiantes.
- Los maestros participan mensualmente en comunidades de práctica (CoP: Communities of Practice, por su sigla en inglés) en la escuela, dirigidas por líderes de área (SSLs) que siguen pautas de sesiones guiadas.

Fuentes

Building Learning Foundations. (n.d.). [About the Building Learning Foundations programme.](#)

Documentos inéditos.

UBICACIÓN
África subsahariana (Ruanda)

AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN
2017 a 2023

FINANCIAMIENTO
UK Foreign, Commonwealth and Development Office

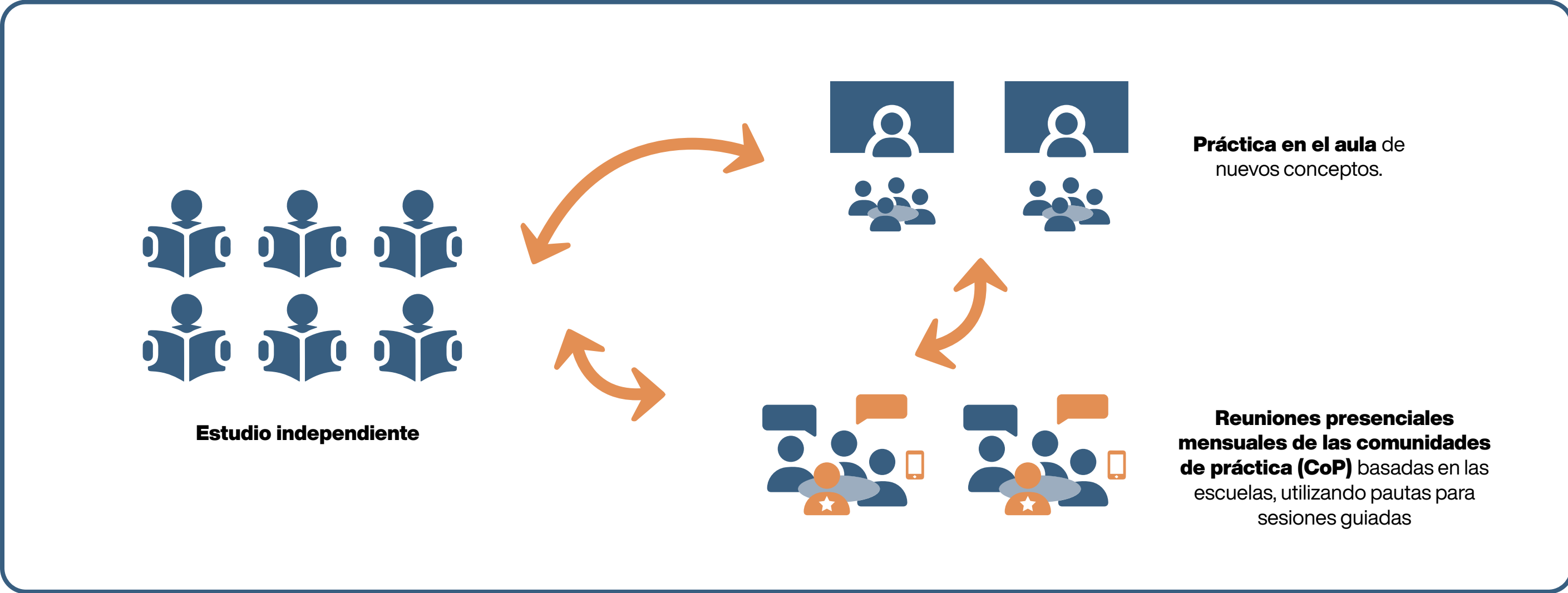
IMPLEMENTADORES
Ministerio de Educación de Ruanda • Fideicomiso para el Desarrollo de la Educación • Consejo Británico • Servicio Voluntario en el Extranjero


ESCALA
Nacional: 42.000 docentes


Modelo BLF

 **Dos líderes de área (SSLs)** apoyan a los maestros y dirigen las reuniones de la comunidad de práctica (CoP)

 **Los facilitadores sectoriales de aprendizaje (SLFs)** realizan visitas a las escuelas y dan seguimiento remoto a través de **WhatsApp y conferencias o llamadas telefónicas.**



 **Kits de herramientas impresas y materiales audiovisuales** distribuidos en tarjetas de memoria.

 **Dos teléfonos inteligentes** entregados a líderes de área (SSLs) para uso compartido por los maestros.

Perfil 6.

Maestros para maestros



UBICACIÓN

África subsahariana (Kenia)



AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN

2016 a 2017



FINANCIAMIENTO

UK Foreign, Commonwealth and Development Office • IDEO.org • OpenIDEO



IMPLEMENTADORES

Universidad de Columbia • Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados • Fundación Luterana Mundial • Finn Church Aid



ESCALA

130 maestros en 20 escuelas primarias, en el campamento de refugiados de Kakuma y el asentamiento de Kalobeyei

Introducción

El proyecto Teachers for Teachers, en el Campamento de Refugiados de Kakuma y el Asentamiento de Kalobeyei, en Kenia, responde al objetivo de cerrar la brecha en el apoyo a los docentes que trabajan con refugiados y personas afectadas por crisis. Su enfoque de DPD integró talleres para maestros, entrenamiento entre pares, comunidades de aprendizaje profesional, llamadas Círculos de Aprendizaje Docente y mentoría móvil.

Elementos clave del modelo Teachers for Teachers

- Se realizaron talleres iniciales de capacitación presencial para los maestros refugiados y docentes kenianos que trabajan en el campamento y asentamiento de refugiados. Con cohortes de 25 a 30 docentes, los talleres fueron dirigidos por personal nacional e internacional, incluidos los propios maestros mismos. Luego, los maestros probaron en sus propias aulas lo que aprendieron en la capacitación inicial, con el apoyo de entrenadores de pares y mentores “móviles”.
- A pequeños grupos de maestros se les asignó un entrenador de pares. Su misión fue facilitar el aprendizaje profesional a través de observaciones en el aula y de círculos de aprendizaje docente, donde los maestros pudieron reflexionar colectivamente sobre su práctica pedagógica, abordar desafíos compartidos y celebrar los éxitos. Seleccionados entre las cohortes que participaron en la capacitación inicial, estos entrenadores de pares recibieron entrenamiento adicional, para permitirles crear un entorno seguro y que apoyara la reflexión y el aprendizaje, entregar retroalimentación constructiva a sus colegas y ayudarlos a establecer metas personalizadas relacionadas con la capacitación.
- A los maestros también se les asignó un mentor “móvil” y “global”, que brindó apoyo en línea por períodos de cuatro a seis meses. Los mentores globales, voluntarios, eran expertos provenientes de todo el mundo. Su función fue conectar a los maestros en grupos de cuatro o cinco, a través de WhatsApp, para facilitar debates sobre buenas prácticas y asesorar en los problemas que los participantes enfrentaban en sus aulas y escuelas. La tecnología utilizada permitió a los mentores y maestros compartir videos e imágenes, además de texto, lo cual amplió el alcance de las ideas y soluciones discutidas.
- Los mentores globales, además, reforzaron el aprendizaje de la capacitación presencial mediante consejos pedagógicos sobre temas vinculados a la capacitación, a través de un plan de estudios de mentoría móvil. Esto incluyó mensajes centrales enviados dos veces por semana y preguntas de seguimiento y apoyo.

- Para cada cohorte de docentes se creó un grupo de WhatsApp, donde los participantes pudieron compartir e intercambiar ideas con una audiencia más grande.
- Los docentes recibieron teléfonos móviles y paquetes de datos, con lo cual se eliminaron las principales barreras financieras y técnicas a la comunicación. Estas barreras habrían limitado el impacto del proyecto si se les hubiera pedido a los docentes que usaran sus propios dispositivos.

El impacto del proyecto se evaluó principalmente a través de los datos generados por los maestros y otros recopilados por los entrenadores de pares. El equipo del proyecto analizó también las actividades de WhatsApp y Facebook de los docentes, y la comunicación y el compromiso entre los docentes y sus mentores. Además, se realizaron entrevistas y discusiones con grupos focales, en las que se recopilaban los relatos de docentes y estudiantes utilizando la técnica Most Significant Change (“cambio más significativo”).

Los datos sugieren un éxito considerable: mayor preparación, confianza, conocimiento pedagógico y efectividad en los maestros. En particular, los maestros informaron mejoras con respecto a la protección de niños y niñas y la creación de entornos de aprendizaje positivos y seguros. Esto es vital en un contexto de refugiados.

Otras evidencias sugieren que en el ámbito tecnológico el proyecto fue particularmente efectivo. Casi el 50% de los docentes informaron que emplearon con éxito algunas soluciones que habían sido compartidas en sus grupos de WhatsApp. Esto sugiere que las comunidades creadas a través de la tecnología móvil habrían llevado directamente a una mejor práctica pedagógica.

Fuentes

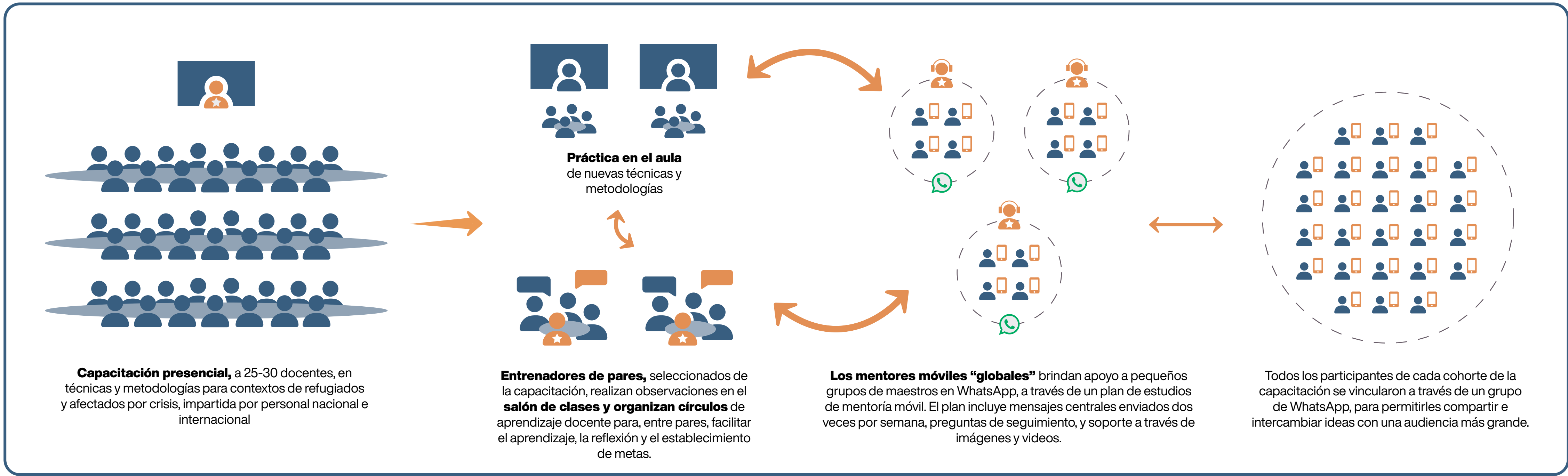
McAleavy, T., Hall-Chen, A., Horrocks, S. & Riggall, A. (2018). [Technology supported professional development for teachers: Lessons from developing countries](#). Education Development Trust.

Teachers College Columbia University. (n.d.). [Teachers for teachers](#).

[Teachers in crisis contexts training for primary school teachers](#). (n.d.). Inter-agency Network for Education in Emergencies.

[Teachers in crisis contexts peer Coaching pack](#). (n.d.). Inter-agency Network for Education in Emergencies.

Modelo Teachers for Teachers



 **Módulos de formación y recursos suplementarios**

 Los docentes participantes reciben **teléfonos móviles y paquetes de datos**

Perfil 7. Ceará

Introducción

Para abordar los desafíos en la disparidad en la práctica docente y en la calidad en las escuelas, en 2013 el gobierno federal de Ceará, Brasil, ordenó que las escuelas liberaran aproximadamente un tercio de las horas de trabajo de los docentes para programas de desarrollo y colaboración docente en la escuela.

En 2014, la secretaría de educación de Ceará se asoció con investigadores del Banco Mundial y la Fundación Lemann para ofrecer un programa, de un año, que entregó retroalimentación sobre sus prácticas en el aula a los maestros de secundaria. La retroalimentación fue realizada por coaches en las escuelas; ellos, a su vez, fueron apoyados por coaches educacionales expertos a través de sesiones individuales de Skype. El Estado de Ceará fue seleccionado para el experimento debido a una larga historia de mejoras sostenidas en la calidad de la educación en el nivel secundario, respaldadas por un sistema de supervisión y rendición de cuentas eficaz y sólido.

El proyecto de Ceará tenía como objetivo aumentar la interacción profesional entre los docentes y promover buenas prácticas para la planificación de lecciones, la gestión del aula y para sostener la participación de los estudiantes.

- Los coordinadores pedagógicos y los docentes también tuvieron acceso a un sitio web privado para publicar videos sobre ejemplos de buenas prácticas docentes en su escuela, algunos con ejemplos de enseñanza en el aula y otros en que los coordinadores pedagógicos hacían comentarios específicos sobre las clases que habían observado. Estos videos también fueron vistos por los coaches externos y se usaron como referencias en las sesiones de entrenamiento dirigidas por los coaches externos.
- Las escuelas recibieron comentarios sobre su desempeño frente al de otras escuelas de referencia, los cuales se basaron en una ronda inicial de observaciones en el salón de clases realizada al final del año escolar 2014. Los datos se recopilaron utilizando el método de observación Stallings Classroom Snapshot. Los resultados se compartieron a través de boletines de cada escuela, usando indicadores fáciles de comparar como la parte del tiempo de clase que los maestros usaron para la instrucción, las técnicas pedagógicas utilizadas, los materiales de clase que se usaron con más frecuencia y la parte del tiempo de clase en que los estudiantes participaron.

El ensayo controlado aleatorizado que evaluó el programa encontró que las prácticas de los maestros en el salón de clases y los puntajes de las pruebas estandarizadas de los estudiantes habían mejorado y que el tiempo de enseñanza y la participación de los estudiantes habían aumentado.

El proyecto de Ceará demostró la importancia del *Coaching* y cómo una cultura compartida de resultados y mejora constante es un elemento clave para el valor del programa.

Elementos clave del modelo Ceará

- Los coordinadores pedagógicos de las escuelas (una función a nivel escolar que ya existía) participaron en tres sesiones, presenciales y de un día de duración, con un equipo externo que los capacitó en cómo observar a los maestros en el aula y cómo realizar sesiones de *Coaching* individual con los maestros para proporcionar retroalimentación específica sobre su práctica docente. También fueron capacitados para filmarse brindando comentarios a los maestros y para cargar y compartir estos videos con sus entrenadores para recibir comentarios adicionales. En el transcurso del año escolar 2014, cada coordinador pedagógico también tuvo de dos a cuatro sesiones privadas con un entrenador asignado a través de Skype.
- Los coordinadores pedagógicos observaron semanalmente a los maestros y proporcionaron retroalimentación comparativa sobre su práctica docente.
- Los docentes y sus coordinadores pedagógicos tuvieron acceso a videos en línea sobre lecciones impartidas en aulas brasileñas y otros materiales que ilustraban y explicaban prácticas de enseñanza de alto impacto.

Fuentes

Bruns, B., Costa, L., & Cunha, N. (2017). *Through the looking glass: Can classroom observation and Coaching improve teacher performance in Brazil?* (Policy Research Working Paper No. 8156). World Bank.

UBICACIÓN
América Latina y el Caribe (Brasil)

AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN
2014 a 2015

FINANCIAMIENTO
Fondo de evaluación de impacto estratégico (Strategic Impact Evaluation Fund) del Banco Mundial • Fundación Lemann

IMPLEMENTADORES
Gobierno del Estado de Ceará • Fundación Lemann • Banco Mundial

ESCALA
Todo el estado de Ceará, Brasil





Modelo Ceará



El equipo de Coaching externo dirige 3 sesiones de capacitación presencial, de 1 día con los coordinadores pedagógicos.



A través de Skype, **el coach externo** brinda entre 2 y 4 sesiones anuales de *Coaching* individual a cada coordinador pedagógico. Cada entrenador apoya 31-36 escuelas.



El coordinador pedagógico de la escuela observa y brinda retroalimentación semanal sobre la práctica en el aula de los maestros.



Repositorio de materiales de apoyo, como videos, presentados por docentes y coordinadores pedagógicos, con ejemplos de buenas prácticas docentes.

Sección 3

Escogiendo tecnologías de la información y la comunicación



Sección siguiente >

Las TIC tienen el potencial de mejorar el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje de los docentes que participan en programas de aprendizaje profesional. Asimismo, al facilitar el escalamiento de los programas de DPD, las TIC permiten a los diseñadores de DPD abordar los problemas de diversidad de manera más eficiente. Sin embargo, al seleccionar las TIC, los diseñadores deben prestar atención a los aspectos del contexto: la infraestructura y las herramientas TIC disponibles; las identidades y habilidades digitales de los docentes; y cuestiones de equidad entre diferentes subgrupos de maestros.

La mayoría de los programas DPD@Escala emplean las TIC para producir recursos de aprendizaje y dejarlos disponibles para la comunidad. Si la conectividad es deficiente o costosa o los dispositivos digitales son limitados, el acceso de los maestros a los recursos de aprendizaje se realiza mediante otros soportes: material impreso, como en el programa de Capacitación en la Escuela de Educación de Zambia (ZEST) (ver Sección 4, Perfil 13) e IStep Sudán²; tabletas *offline*, como en ICT4ED en Sudáfrica (ver Sección 4, Perfil 15); o CD, como en el programa Early Language, Literacy and Numeracy Digital (ELLN Digital) en Filipinas (ver Sección 5, Perfil 17). En el programa English in Action (EiA) en Bangladesh (ver Perfil 8), los maestros acceden al contenido de aprendizaje desde tarjetas de memoria en sus propios teléfonos móviles. Esta práctica ahora está muy extendida, aunque la actualización de las tarjetas de memoria puede ser complicada y costosa. Todos estos ejemplos demuestran que proporcionar materiales fuera de línea (*offline*) a los maestros puede ser efectivo en los programas DPD. Maximizar el uso de los propios dispositivos de los docentes con los que se sienten cómodos puede reducir los requisitos de recursos y aumentar el uso de los materiales de aprendizaje.

En sitios donde la infraestructura de conectividad está más desarrollada, los proveedores están creando cada vez más programas completos de DPD en línea, brindando contenido, soporte y evaluación, generalmente en forma de MOOC. Hay varios ejemplos de esto en China, como se muestra en el caso del X-Learning Center de la Universidad de Pekín (ver Perfil 9), y en América Latina. Muchos usan plataformas globales. Por ejemplo, la Iniciativa de Aprendizaje Conectado (CLix) en India utiliza la plataforma Open edX (ver Perfil 10) mientras que el MOOC Sexualidad... Mucho Más que Sexo desarrollado por la Universidad de los Andes en Colombia utiliza la plataforma Coursera³. Cada vez más, los maestros acceden a estos cursos a través de sus propios teléfonos inteligentes, lo que les brinda flexibilidad adicional en términos de cuándo y dónde estudiar. Sin embargo, las tasas de finalización pueden ser bajas. El MOOC colombiano, por ejemplo, tiene una tasa de finalización promedio de solo 17,2% (SUMMA, 2021).

Cuando la conectividad y las identidades y habilidades digitales de los docentes son menos seguras, la participación en estos cursos en línea a menudo se complementa con grupos de estudio o clases presenciales. Por

ejemplo, el MOOC de TESS-India (consulte la Sección 1, Perfil 1) ofreció clases presenciales regulares para complementar el soporte en línea a través de foros de discusión MOOC entregados en Open edX. Las clases presenciales fueron facilitadas por formadores de docentes locales que habían completado previamente el MOOC. En el programa CLix, los maestros se reunieron en persona para desarrollar redes y relaciones antes de participar en el MOOC.

Una estrategia similar fue empleada por Planes de Actualización Docente (ver Sección 4, Perfil 14) en Costa Rica. El modelo Tu Clase, Tu País (TCTP) (ver Perfil 11) también utiliza una combinación de sesiones en línea y presenciales donde los micro-cursos en línea muy breves complementan más tiempo dedicado a las clases presenciales. De manera similar, un MOOC de enseñanza del idioma inglés del British Council en Timor Oriental combinó el estudio MOOC con reuniones en persona de comunidades de profesionales. En la mayoría de los casos, esta combinación de apoyo aumenta las tasas de finalización. Por ejemplo, la tasa de finalización relativamente alta del MOOC de TESS-India (aproximadamente el 50 %) se atribuye a la provisión de estas clases presenciales en combinación con grupos informales de redes sociales (Wolfenden et al., 2017).

En algunos MOOC o cursos en línea, se brindan tutores con diferentes roles. Por ejemplo, un MOOC ofrecido por la Asociación Educar para el Desarrollo Humano, una organización sin fines de lucro con sede en la Argentina, entrega contenido personalizado guiado por dos tipos de tutores, operativos y técnicos, para cada cohorte de 300 participantes³. El tutor operativo o logístico gestiona foros, responde preguntas relacionadas con la plataforma y revisa los resultados de evaluaciones automatizadas, mientras que el experto técnico responde preguntas relacionadas con el contenido del curso (SUMMA, 2021).

Cuando los docentes solo tienen acceso a teléfonos con funciones básicas, los SMS o mensajes de texto se han utilizado con éxito para transmitir contenido a los docentes. En el programa piloto de la UNESCO en Nigeria (ver Perfil 12), los participantes recibieron diariamente mensajes de texto cortos con el contenido del curso, incluidas imágenes. En SMS Story, implementado en Papúa Nueva Guinea y Rajasthan, a los maestros se les envió tanto una historia como un plan de lección mediante SMS. Estos ejemplos son anteriores al uso de plataformas de mensajería social que ahora combinan la distribución de contenido con grupos de discusión en línea para compartir experiencias, adaptaciones y problemas de la práctica con pares.

Más información disponible en:

- 2 <https://www.britishcouncil.org/partner/international-development/track-record/istep>
- 3 <https://es.coursera.org/learn/sexualidad>
- 4 <https://asociacioneducar.com/>

Perfil 8.

Inglés en acción (EIA)

UBICACIÓN

Asia (Bangladesh)

AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN

2008 a 2018

FINANCIAMIENTO

UK Foreign, Commonwealth and Development Office • IDEO.org • OpenIDEO

IMPLEMENTADORES

Gobierno de Bangladesh • BBC Media Action • Cambridge Education • The Open University, Reino Unido • Underprivileged Children's Educational Program • Friends in Village Development Bangladesh

ESCALA

Más de 51.000 profesores en 64 distritos de 7 divisiones

Introducción

English in Action (EiA) utilizó teléfonos móviles, Internet, materiales impresos, televisión y aprendizaje entre pares para ayudar a 25 millones de bangladesíes a mejorar su inglés, entendido como una ruta para el empleo y la salida de la pobreza. El programa de DPD ofrecido por EiA Schools fue uno de los componentes de un proyecto más amplio. Su objetivo fue mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las lecciones de idioma inglés en las escuelas primarias y secundarias.

Elementos clave del modelo Inglés en acción

- Los maestros reciben desarrollo profesional y recursos para el salón de clases: Se utilizan materiales impresos y también videos de prácticas en el salón de clases, distribuidos en tarjetas de memoria para los teléfonos móviles de los maestros. Ellos reciben también parlantes móviles, que les permiten usar, con sus alumnos en la sala de clases, los recursos de audio que son apropiados para el aula.
- Los maestros recibieron apoyo continuo al ser emparejados con otro maestro en su escuela. Se animó a las parejas a reunirse regularmente, discutir el material audiovisual, planificar lecciones y participar en otras actividades de colaboración.
- Los directores de escuelas primarias también participaron como estudiantes del programa. Y los directores de escuelas primarias y secundarias recibieron apoyo para alentar a sus maestros a trabajar juntos en las actividades de la escuela y para monitorear sus avances.
- Este apoyo se complementó con reuniones periódicas de grupos de docentes a nivel local, dirigidas por facilitadores de docentes locales, y con talleres. Sin embargo, el núcleo del aprendizaje tuvo lugar en la escuela.
- El personal de cada distrito local o *upazila* y los facilitadores de docentes trabajaron en conjunto para apoyar a los docentes a nivel de clúster, usando de reuniones y foros. Este fue un intercambio particularmente poderoso y sembró un nuevo sentido de comprensión y valor entre la escuela y los actores a nivel de *upazila*.
- La sólida colaboración entre el personal del proyecto y el personal de las *upazilas* mejoró la capacidad técnica para observar los comportamientos que conforman un “aula de aprendizaje” y brindar retroalimentación constructiva a los maestros.

EiA mostró un temprano impacto, y la mejora del inglés de los maestros se sostuvo a lo largo de la vida del programa. Los estudios de referencia mostraban que en el 90% de las lecciones de inglés observadas de forma previa a la intervención, los maestros hablaban desde el frente de la sala, lo hacían casi exclusivamente en bengalí y formulaban preguntas cerradas; los estudiantes tenían pocas oportunidades de participar más allá de formular

respuestas en conjunto, es decir, todos al unísono. Investigaciones más recientes mostraron, en cambio, que las interacciones de enseñanza se transformaron. Luego de participar en el programa de DPD, las prácticas de enseñanza se desarrollaban predominantemente en inglés (más del 90%). Además, los maestros comenzaron a utilizar una pedagogía más interactiva, lo cual condujo a mejores resultados de aprendizaje entre los estudiantes.

Para el éxito de EiA fueron fundamentales el énfasis en un aprendizaje basado en la escuela y el apoyo generado por la colaboración entre maestros y directores. Las reuniones a nivel de clúster aprovecharon aún más este aprendizaje, a través del intercambio de experiencias entre escuelas y el desarrollo de un entendimiento compartido y de acciones prácticas sobre cómo los métodos de EiA podrían tener éxito en el contexto local.

El programa tuvo un fuerte componente de “institucionalización” y trabajó en estrecha colaboración con el personal gubernamental: más de 230 *upazilas* comprometieron personal para el monitoreo a nivel de campo. Muchos de los capacitadores de docentes locales se convirtieron en Master Trainers en los programas formales de desarrollo docente del gobierno. Como resultado de esta colaboración, se ha fortalecido el papel del personal de las *upazilas* y el programa se ha integrado en esfuerzos nacionales más amplios para mejorar la calidad de la educación. A partir de 2015, los productos y programas de aprendizaje de inglés multimedia de EiA se transfirieron a socios nacionales, quienes liderarán el desarrollo futuro.

EiA demostró que la construcción de un programa sólido dirigido localmente es clave para la resiliencia del programa, necesaria para su sostenibilidad. A pesar de la volatilidad política y los problemas de seguridad, especialmente en los últimos años, la fuerte apropiación tanto a nivel de *upazila* como de escuela hizo que EiA fuera resiliente.

Fuentes


English in Action. (2017). [Project overview brochure](#).


English in Action. (2018). [English in Action's impact in schools](#).

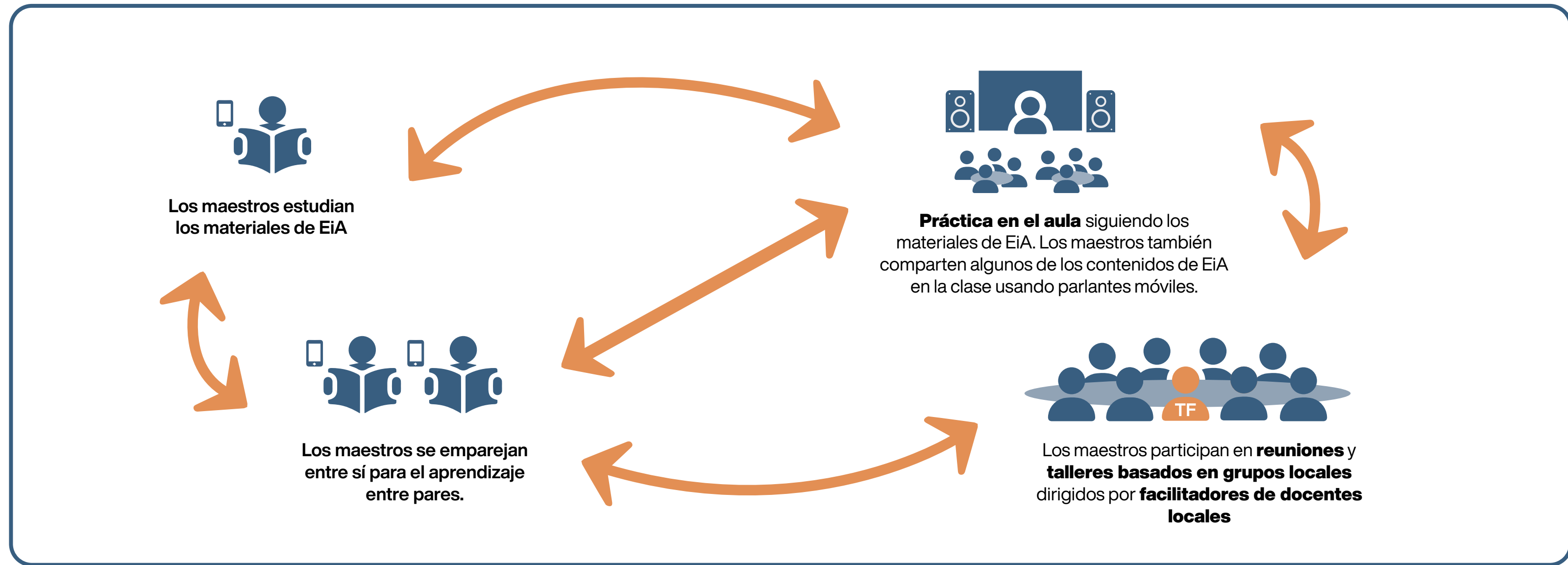
English in Action (n.d.). [Teachers' experiences of school-based teacher development in support of communicative English language teaching in government schools in Bangladesh](#).

Power, T., McCormick, R., & Asbeek-Brusse, E. (2017). [A quasi-experimental study of the classroom practices of English language teachers and the English language proficiency of students, in primary and secondary schools in Bangladesh](#). English in Action.

Modelo Inglés en acción

 **El personal del distrito local (*upazila*) y los docentes facilitadores locales** trabajan juntos para apoyar a los docentes y al nivel del grupo a través de reuniones y talleres. Colaboran en la observación de comportamientos que conforman un “aula de aprendizaje” y brindan retroalimentación constructiva a los docentes.

 **Los líderes escolares** apoyan a los maestros.



  **Materiales impresos** para complementar los libros de texto.

 **Tarjetas de memoria** para los propios teléfonos móviles de los docentes con **videos de prácticas en el aula** y recursos de **audio para el aula**

 **Altavoces móviles**

Perfil 9.

Peking University X-Learning Centre

Introducción

En 2015, el X-Learning Center lanzó su MOOC de pedagogía Flipped Classroom, un curso de siete semanas con seis módulos (un módulo de orientación electrónica y cinco módulos enfocados en el enfoque de aula invertida), en la plataforma iCourses.

Fuentes

TPD@Scale Coalition for the Global South. (n.d.). [Peking University X-Learning Center.](#)

Wang, Q., Chen, B., Fan, Y., y Zhang, G. (2018). [MOOCs as an alternative for teacher professional development: Examining learner persistence in one Chinese MOOC.](#) Peking University.

Elementos clave del modelo del X-Learning Center

- Curso en línea, guiado, para el estudio independiente con apoyo en línea de compañeros y facilitadores
- Recursos de aprendizaje en la plataforma, que incluyen: materiales de lectura en PDF, conferencias en video, cuestionarios y foros de discusión
- Comunidades informales de aprendizaje profesional (PLC), presenciales y virtuales
- Los maestros son evaluados a través de los resultados de cuestionarios (formativos) integrados en videos y de tareas (sumativas) que involucran la creación y crítica de planes de lecciones o diseños de enseñanza para el enfoque de aula invertida.
- Aunque el modelo incluía la revisión por pares, se consideró que se trataba más de un ejercicio de aprendizaje que de una evaluación.

Aunque el MOOC proporciona un espacio estructurado de apoyo a los alumnos mediante los foros de discusión, muchos participantes buscaron apoyo adicional a través de comunidades informales de aprendizaje docente, tanto presenciales como a través de mensajes de WeChat o QQ. Los maestros formaron grupos para cada materia (matemáticas, por ejemplo) o ubicación (por ejemplo: Pekín). El diseño MOOC también proporcionó apoyo específico por materia y, además, asistencia adicional a los profesores con menos confianza en las TIC.

Se observaron diferencias de género en las tasas de finalización: las docentes mujeres tenían menos probabilidades de terminar el MOOC. Posiblemente, la causa fue la falta de tiempo para cumplir con los plazos, por tanto, un incremento en la probabilidad de deserción.

La evaluación también encontró que el costo per cápita del MOOC era significativamente más bajo que en el modelo de cascada tradicional.

UBICACIÓN

Asia (China)

AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN

2015 a la actualidad

FINANCIAMIENTO

iCourses of China Higher Education Press, con el apoyo de los siguientes socios universitarios: Universidad de Zhejiang, Universidad Normal de Nanjing, Universidad Normal del Sur de China, Universidad Normal del Este de China, Universidad de Agricultura de Hunan, Universidad Normal del Noroeste, Instituto de Educación de Beijing, Universidad de Formación de Profesores de Guangxi, Universidad de Guangzhou y Universidad Normal de Shanxi

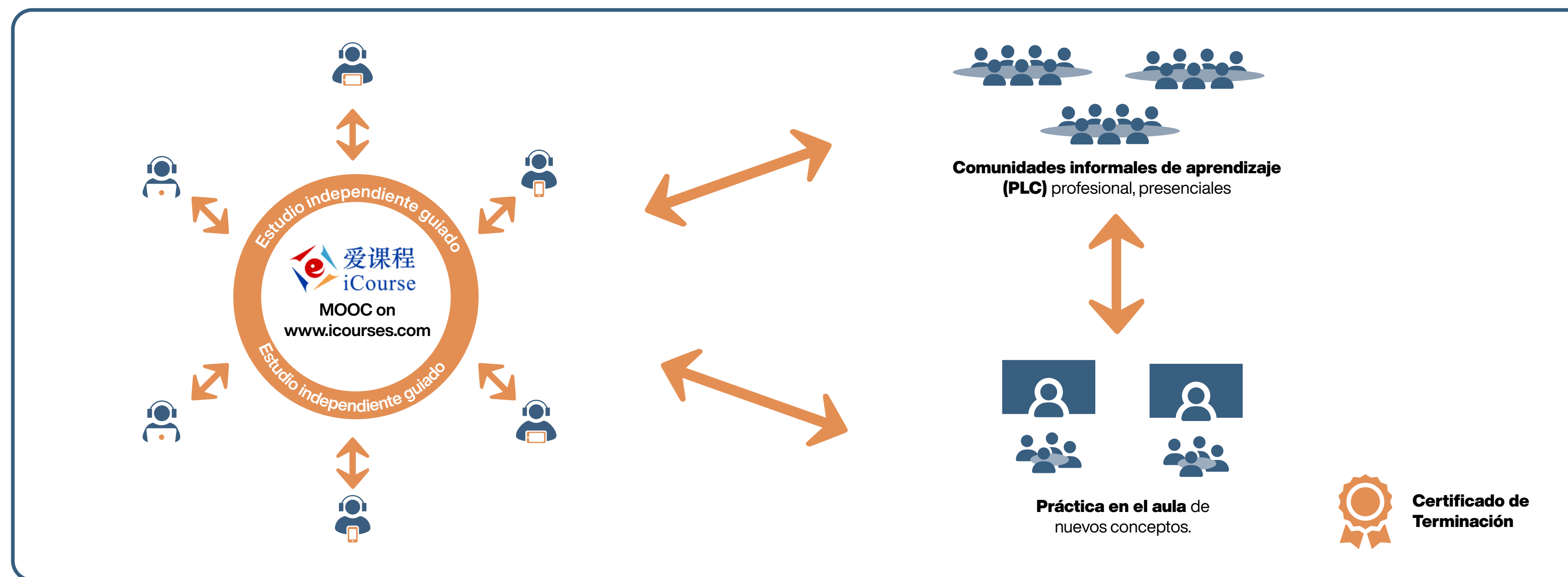
IMPLEMENTADORES

X-Learning Center de la Graduate School of Education, Universidad de Pekín

ESCALA

A nivel nacional: abierto a todos los maestros, en servicio y en formación, y a los formadores de docentes y líderes escolares

Modelo del X-Learning Centre de la Universidad de Pekín



Perfil 10.

Iniciativa de aprendizaje conectado (CLix)

Introducción

Lanzado en 2015 por el Centre for Education Innovation and Action Research, del Tata Institute of Social Sciences (TISS) y sus socios, CLix es una iniciativa, apoyada por tecnología, de educación abierta a escala para estudiantes de secundaria. Ofrece recursos interactivos para estudiantes de inglés comunicativo, matemáticas, ciencias y alfabetización digital. Incluye un programa DPD para profesores de secundaria, disponible a través de MOOCs modulares y comunidades de práctica (CoP) virtuales.

Los MOOC de CLix abarcan un amplio espectro de materias, como la pedagogía de la enseñanza de idiomas, matemáticas y ciencias, la mentoría de docentes, y TICs en la educación.

Las evaluaciones revelaron que la aceptación del programa presenta una diversidad considerable entre los maestros de los cuatro estados, siendo la infraestructura tecnológica un factor limitante en la expansión adicional del modelo CLix. Otras barreras incluyen restricciones de tiempo, la cultura de la lectura, el idioma y leves sesgos de género en los sujetos. Sin embargo, la encuesta final indicó que más del 75% de los docentes de CLix se beneficiaron de las interacciones en la comunidad de práctica (CoP) basada en Telegram.

Fuentes

Connected Learning Initiative. (2020). *Making edtech work for secondary school students & their teachers: A report of research findings from CLix phase I*. Tata Institute of Social Sciences.

Tata Institute of Social Sciences. (n.d.). [FAQs](#).

Tata Institute of Social Sciences. (2021). [The role of ICT in education](#).

Elementos clave del modelo CLix

- Los profesores utilizan sus propios dispositivos digitales para acceder a los MOOCs en la plataforma Open edX de TISSx (<https://www.tissx.tiss.edu/>). Más del 99 % de los docentes de CLix tenían acceso a teléfonos móviles, pero el acceso a tabletas, computadoras de escritorio o portátiles era más limitado. La disponibilidad de una versión móvil de TISSx contribuyó a mejorar su compromiso con los cursos y su capacidad para completar el trabajo.
- La mayoría de los cursos están en inglés; el resto, en hindi. Al final de cada MOOC, los participantes que terminan con éxito reciben un certificado de finalización.
- Las tareas de aprendizaje consistieron en leer documentos, mirar videos instructivos, responder cuestionarios, completar proyectos individuales y dar retroalimentación a las tareas de los compañeros en el foro de discusión.
- El apoyo y la motivación continuo a los docentes participantes estuvo a cargo de coordinadores de recursos en terreno (Field Resource Coordinators (FRCs), que se comunicaron a través de CoP en línea, vía Telegram, con grupos creados por materia o por distrito. Los docentes también recibieron apoyo de los FRCs en visitas escolares y por teléfono.
- Antes de que comenzaran su primer MOOC, se animaba a los profesores a asistir a talleres presenciales realizados en centros de formación. Personal técnico estuvo disponible para responder consultas relacionadas directamente con el uso de la tecnología.

UBICACIÓN

Asia (India)

AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN

2015 a 2020

FINANCIAMIENTO

Tata Trusts

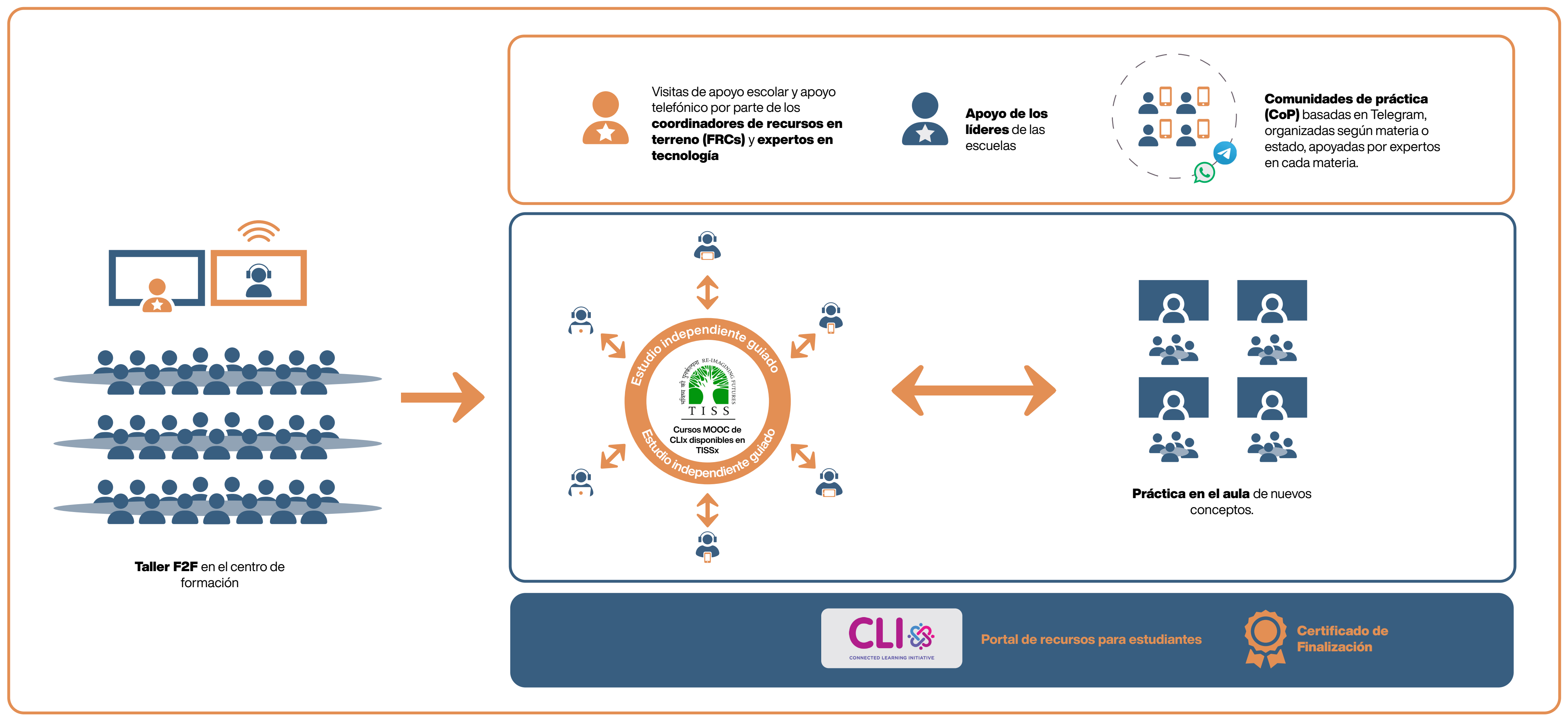
IMPLEMENTADORES

Centre for Education Innovation and Action Research, del Tata Institute of Social Sciences • Centre for Education Innovation and Action Research del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) • Tata Trusts • Gobiernos Estatales

ESCALA

Más de 3.500 docentes en 4 estados de la India: Chhattisgarh, Mizoram, Rajasthan y Telangana

El modelo DPD CLix



Perfil 11.

Tu Clase, Tu País (TCTP)



UBICACIÓN

América latina (Chile; varios)



AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN

2012 a la actualidad



FINANCIAMIENTO

Gobiernos de los países participantes



IMPLEMENTADORES

Tu Clase, Tu País • Gobiernos y ministerios de educación



ESCALA

Como parte de políticas públicas: Chile, Argentina, Uruguay y Colombia • En alianza con organizaciones locales: República Dominicana, Venezuela y Brasil

Introducción

TCTP es una organización de la sociedad civil que ofrece DPD a maestros de escuelas primarias y secundarias a través de cursos en línea y semipresenciales. Trabaja con socios locales en cada país, quienes contextualizan el modelo TCTP (contenido del programa, apoyo y plataforma) para satisfacer las necesidades locales. Este modelo de trabajo se basa en cinco principios:

- Personalización y agencia del docente
- Fortalecimiento del trabajo entre pares y comunidades profesionales de aprendizaje (PLCs)
- Foco en la práctica en el aula
- Desarrollo profesional como un proceso continuo
- Profesionalización de los conocimientos y competencias docentes

Elementos clave del modelo TCTP

- El esquema de cursos semipresenciales de TCTP privilegia los cursos con una parte en línea, de 30 horas, compuestos por micro-cursos de 2 a 4 horas de duración, y una parte complementaria que es presencial y consisten en 8-24 horas de sesiones sobre, principalmente, práctica educativa y reflexión.
- Los estándares de calidad y producción de los cursos tienen un fuerte enfoque en la práctica educativa, para así acompañar a los docentes en la transición desde la asimilación de la información a la acción pedagógica y el desarrollo de competencias.
- La plataforma principal permite acceder desde cualquier dispositivo con acceso a Internet. Sin embargo, los docentes todavía informan sobre algunos problemas de conectividad. Una minoría de los docentes, en su mayoría mayores, son usuarios que desconfían de las TIC.
- Los tutores son una parte central del diseño. Se asignan en una proporción de un tutor por cada 30 docentes. Ellos son colegas de los docentes participantes, que han sido especialmente preparados para su función a través de un programa de capacitación certificado.
- La plataforma TCTP incluye herramientas para la creación y publicación de una amplia gama de cursos y la utilización de un amplio espectro de materiales multimedia e interactivos: cuestionarios, autoevaluaciones, encuestas, tareas, tareas de video, foros, pautas de evaluación y esquemas de calificación.

- Se proporciona un portafolio digital personalizado a cada docente, el cual permite registrar reflexiones personales, recursos digitales en cualquier formato y compartir recursos con otros usuarios dentro y fuera de la plataforma.
- La evaluación formativa se realiza a través de "micro prácticas" – ejercicios en el contexto real del aula del docente – que se documentan en el portafolio digital del docente. Los maestros reciben comentarios sobre estas micro prácticas de parte de los tutores. Los maestros también realizan autoevaluaciones y ejercicios de coevaluación.

TCTP a menudo trabaja con los ministerios de educación, lo que significa que los maestros acceden al DPD de forma gratuita. Además, a menudo hay incentivos para que los docentes participen, como asignación de tiempo y puntos para la promoción.

Los cursos TCTP tienen una tasa de finalización promedio del 82%. Según las encuestas de satisfacción de la plataforma, más del 96% de los participantes está satisfechos o muy satisfechos con los programas, más del 92% lo recomendaría y más del 95% volvería a realizar un curso similar.

Fuentes

Tu Clase, Tu País. (n.d.). [Formacion docente \[Teacher formation\]](#).

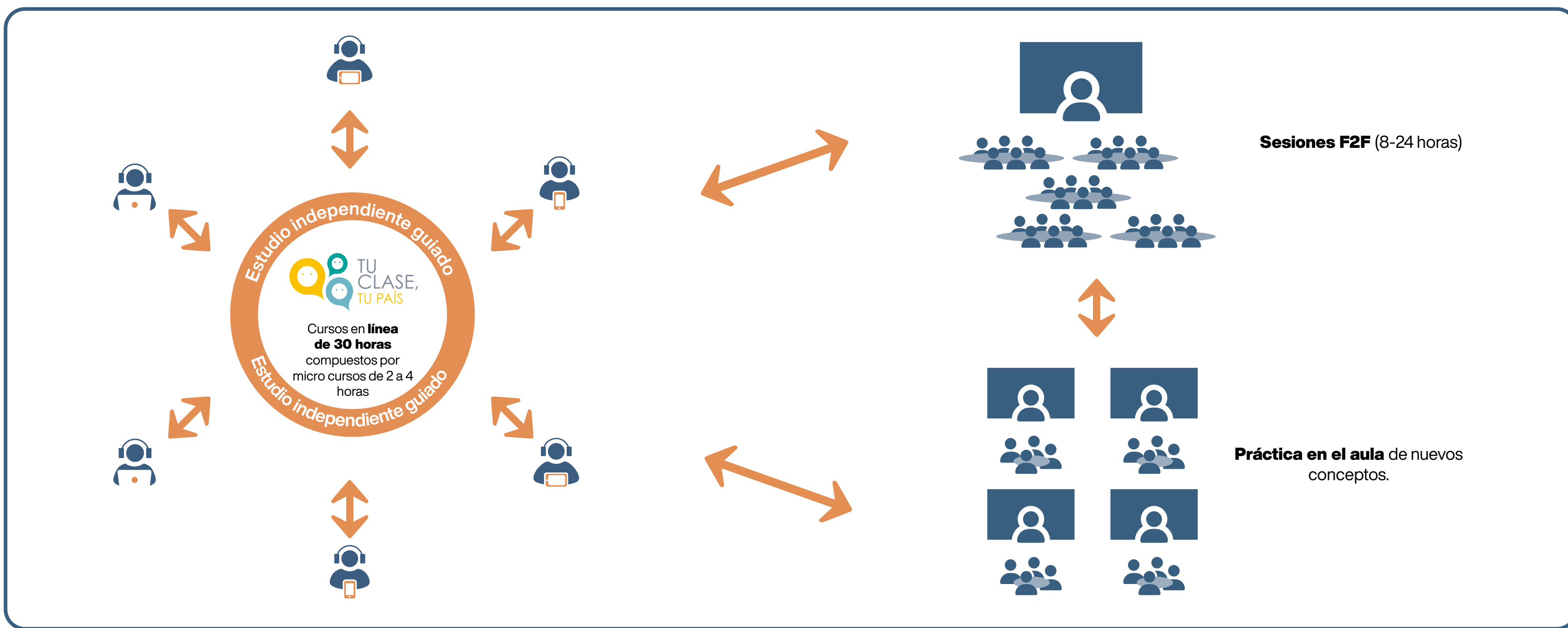
Tu Clase, Tu País. (n.d.). [About us](#).

Tu Clase, Tu País. (2020, June 18). [UNESCO - Tu Clase, Tu País](#).

Modelo TCTP

 **Los tutores** se someten a un programa de formación certificado y trabajan con grupos de 30 profesores cada uno

 Los docentes completan un **portafolio digital** que incluye reflexiones personales, recursos y documentación de sus “micro prácticas” (ejercicios auténticos en el aula). **La evaluación formativa se realiza por tutores** ya través de **coevaluaciones y autoevaluaciones**.



Perfil 12.

Proyecto UNESCO Móviles en Nigeria



UBICACIÓN

Asia (Pakistán) • África subsahariana (Nigeria)



AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN

2012 a 2014



FINANCIAMIENTO

UNESCO



IMPLEMENTADOR

UNESCO



ESCALA

50 maestros en 50 escuelas primarias en el Territorio de la Capital Federal de Nigeria • 150 maestros en 75 escuelas en cuatro áreas de Pakistán

Introducción

Con la idea de mejorar la calidad de los docentes en entornos de bajos recursos, la UNESCO puso a prueba el uso de tecnologías móviles en los sistemas nacionales de DPD para que el DPD llegara a los maestros de escuela primaria que tenían acceso limitado al desarrollo profesional.

Los proyectos (en Nigeria, México, Pakistán y Senegal) buscaron abordar el problema de la baja calidad de la enseñanza que caracteriza a muchos países de bajos ingresos, particularmente en el África subsahariana. El objetivo era demostrar que el uso de teléfonos móviles para DPD era escalable y sostenible en contextos de muy bajos recursos.

El proyecto en Nigeria tuvo como objetivo desarrollar las prácticas pedagógicas de los maestros de inglés de escuela primaria para mejorar los resultados de los estudiantes en alfabetización e idioma inglés. El proyecto en Pakistán, por su parte, tuvo como objetivo mejorar el conocimiento y las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar que trabajan en áreas rurales.

Elementos clave del modelo UNESCO Mobile Project en Nigeria

- Los maestros participantes recibieron capacitación al comienzo del proyecto. Recibieron teléfonos móviles Nokia con tarjetas SIM de prepago y se les enseñó cómo acceder y navegar por el servicio de aprendizaje móvil. Los costos de datos fueron mínimos y no superaron los USD 1 por mes.
- El contenido se entregó en un período de 52 semanas a través de mensajes cortos, diarios, de entre 50 y 100 palabras y una imagen. Fue diseñado para cubrir parte del curso de certificación en enseñanza preescolar de idioma inglés del British Council, el cual dura 30 horas.
- Los maestros se organizaron en cinco grupos. Cada uno fue supervisado por un capacitador de maestros, quien brindó apoyo continuo. Los grupos se reunieron regularmente para discutir la implementación de los consejos pedagógicos y crear una comunidad de aprendizaje profesional (PLC).

Elementos clave del modelo de Proyecto UNESCO Mobile en Pakistán

Los maestros participantes recibieron de manera gratuita un teléfono móvil Nokia y una tarjeta SIM con seis meses de créditos para acceso a Internet, mensajes de texto y llamadas de voz. Ellos los usaron para interactuar con sus colegas y hacer preguntas. Al igual que en Nigeria, el contenido se entregó a través de mensajes cortos diarios.

Cada maestro recibió tres días de capacitación sobre cómo usar los teléfonos móviles y cómo acceder al contenido del DPD.

Se elaboró un manual de desarrollo profesional de Educación de la Primera Infancia para usar en teléfonos móviles con pantallas pequeñas basado en los materiales de aprendizaje existentes para el currículo nacional de educación preescolar. Esto estuvo acompañado de videos y de un grupo de Facebook, para que los docentes formaran comunidades de práctica (CoPs) en línea y se comunicaran entre ellos, con el equipo del proyecto y con otras partes interesadas.

Los comentarios de los participantes sobre el proyecto en Nigeria fueron positivos: el proyecto mejoró sus habilidades en el idioma inglés y aumentó sustancialmente su uso de las TIC con fines didácticos. Los comentarios de los participantes del proyecto en Pakistán también fueron en gran medida positivos, ya que los docentes informaron de mejores habilidades y técnicas pedagógicas y de cambios en su práctica docente, incluido un mayor uso del aprendizaje basado en actividades. Ambos proyectos reportaron: la creación de CoPs, mejores relaciones con otros maestros, padres y alumnos, y un mayor intercambio de conocimientos entre colegas. Los resultados de aprendizaje de los estudiantes también mejoraron, pero a un ritmo más bajo de lo esperado.

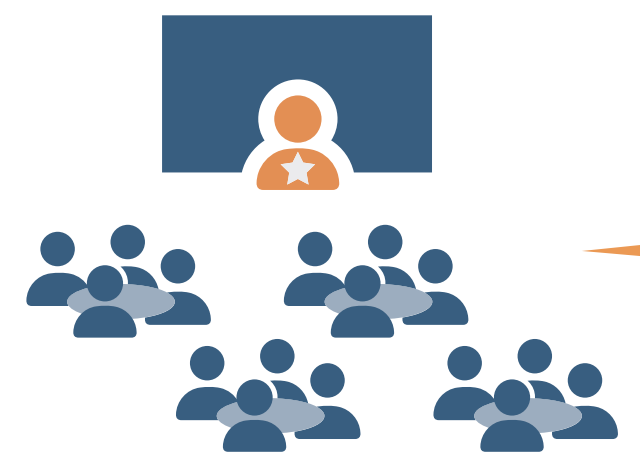
Fuentes

Miao, F., West, M., Hyo-Jeong, S., & Toh, Y. (2017). *Supporting teachers with mobile technology: Lessons drawn from UNESCO projects in Mexico, Nigeria, Senegal and Pakistan*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

McAleavy, T., Hall-Chen, A., Horrocks, S., & Riggall, A. (2018). *Technology supported professional development for teachers: Lessons from developing countries*. Education Development Trust.

Modelos UNESCO Mobile

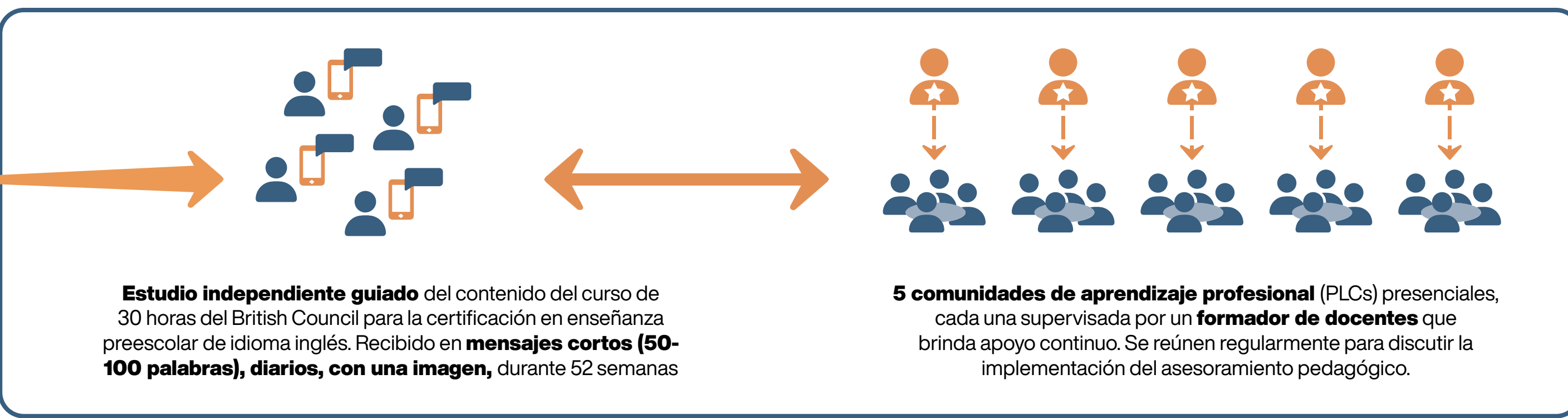
NIGERIA



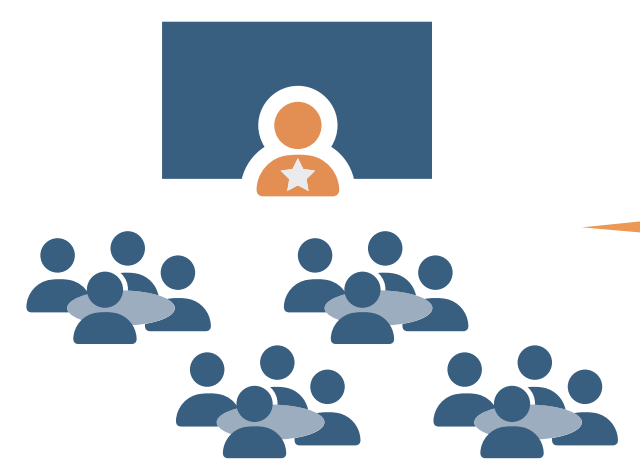
Capacitación presencial para acceder y navegar el dispositivo de aprendizaje móvil



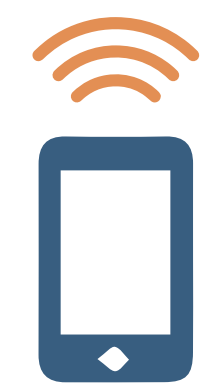
Teléfonos móviles Nokia con tarjetas SIM prepagas y costos de datos menores a USD 1/mes, entregados a cada maestro



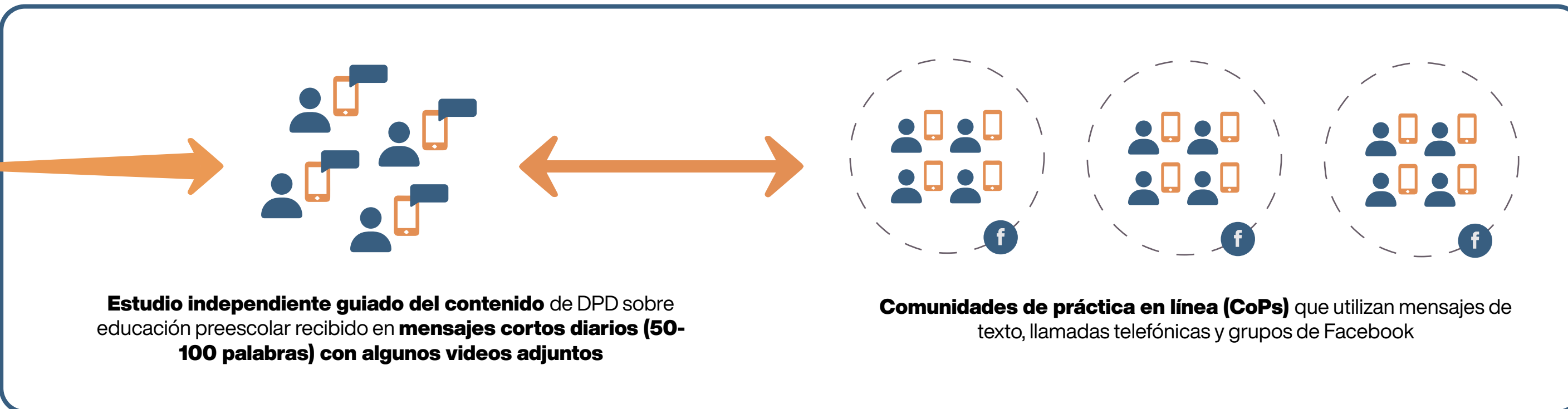
PAKISTÁN



Capacitación presencial de 3 días para usar los teléfonos móviles y acceder al contenido de DPD



Teléfonos móviles Nokia y una tarjeta SIM con 6 meses de acceso a Internet, mensajes de texto y créditos de llamadas de voz, entregados a cada maestro



Apoyo entregado mediante un manual de desarrollo profesional para educación preescolar y el equipo de proyecto

Sección 4

Un enfoque en la equidad



Sección siguiente >

La eliminación de las desventajas es fundamental para lograr la equidad y la justicia social en DPD. La elección cuidadosa de las TIC y la optimización de los materiales y de las actividades de apoyo para docentes en entornos de baja o nula conectividad pueden permitir una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje profesional, lo cual permite llegar a comunidades desatendidas o a regiones menos accesibles. De manera similar, la mayor adaptabilidad permite responder a las necesidades profesionales específicas de diversos grupos de docentes.

Las desigualdades, sin embargo, persisten. Los docentes pueden carecer de la confianza y/o las competencias para aprender mediante tecnologías digitales, entonces puede ser necesario brindar apoyo adicional para resolver problemas tecnológicos, como en el programa CLix ([consulte la Sección 3, Perfil 10](#)) o el MOOC de la Universidad de Pekín ([consulte la Sección 3, Perfil 9](#)). Los maestros pueden tener recursos financieros insuficientes para comprar paquetes de datos. Y, a pesar de la flexibilidad de tiempo y ritmo de aprendizaje que es posible en muchos programas híbridos, las demandas domésticas y familiares pueden limitar el tiempo que les queda disponible a los maestros para atender su propio desarrollo profesional. Esto último podría explicar las tasas de finalización más bajas que presentan las profesoras observadas en el MOOC de la Universidad de Pekín. Estos problemas y las normas sociales que los condicionan deben ser reconocidos y entendidos por aquellos que diseñan DPD@Escala.

Los programas de DPD en todo el mundo generan y comparten pocos datos sobre la participación de docentes con características y habilidades especiales, como serían los docentes con discapacidades o de orígenes étnicos minoritarios, por ejemplo (Fletcher-Campbell y Soler, 2022). Hace falta una mejor comprensión de la participación de diversos grupos de docentes para informar un diseño de DPD@Escala más equitativo.

Para ser equitativo, el DPD debe ser participativo, otorgando agencia a los propios maestros, y apoyar a los docentes con actividades de aprendizaje que les permitan fomentar la equidad en el aprendizaje de sus propios alumnos (Fletcher-Campbell & Soler, 2022). Además, el diseño de DPD debe ver a los maestros como profesionales responsables, capaces de autodirigir su aprendizaje.

La agencia de los docentes, el diseño de programas y el uso de las TIC están íntimamente conectados. Los maestros que reciben mensajes diarios asisten a talleres fuera de la escuela o siguen un programa muy estructurado, a menudo tienen poco espacio para ejercitar su agencia al

abordar un problema apremiante de práctica dentro de su propio salón de clases. En estos casos, se posicionan como receptores pasivos de desarrollo profesional.

Los recursos TIC pueden remediar ese problema. Cuando se implementan en programas como ICT4RED ([ver Perfil 15](#)), IT for Change en India, Tejas ([ver Sección 2, Perfil 4](#)), TESS-India ([ver Sección 1, Perfil 1](#)), o Zambian Education School-Based Training (ZEST) ([ver Perfil 13](#)), pueden generar oportunidades para que maestros individuales o grupos de maestros construyan programas de DPD basados en la evaluación de sus propias necesidades profesionales y compatibles con las prioridades nacionales, regionales o escolares. Cuando la conectividad es más confiable, las opciones aumentan. Los docentes del Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE) de Costa Rica ([ver Perfil 14](#)), por ejemplo, pueden construir sus propios viajes de aprendizaje, seleccionando entre una gran cantidad de cursos en línea, seminarios web y recursos digitales.

Las herramientas digitales también permiten a los docentes contribuir más fácilmente a la creación de recursos compartidos y participar en la autoevaluación, como en los cursos TCTP ([ver Sección 3, Perfil 11](#)) y ICT4RED. Esto abre un espacio para que las voces de los docentes se vuelvan más audibles y su trabajo más visible.

Perfil 13.

Educación zambiana: capacitación en la escuela (ZEST)



UBICACIÓN

África subsahariana (Zambia)



AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN

2017 a 2022



FINANCIAMIENTO

Gobierno de Escocia • World Vision



IMPLEMENTADORES

The Open University, Reino Unido • Gobierno de Zambia • World Vision



ESCALA

4000 maestros y líderes escolares en la provincia central de Zambia al finalizar el proyecto

Introducción

ZEST tiene como objetivo crear e implementar un modelo escalable y “mejorado” para el programa vigente de desarrollo docente basado en la escuela y contribuir a mejorar la calidad de las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los niños en las escuelas primarias de la Provincia Central de Zambia.

ZEST fue codiseñado con maestros de Zambia, basándose en prácticas existentes y promoviendo un enfoque de enseñanza activo y centrado en el alumno que mejorará los resultados de aprendizaje en Zambia.

Elementos clave del modelo ZEST

- ZEST utiliza la metodología ZEST Lesson Study Approach, en la cual los grupos de estudio de docentes de una escuela acuerdan las áreas prioritarias a mejorar colaborativamente. Lo hacen en función de los diagnósticos de sus propias necesidades profesionales.
- Los grupos de estudio de docentes de una escuela se reúnen regularmente, ya sea por grupos de asignaturas, por grado o como toda la escuela, para realizar ciertas actividades específicas (ver las actividades 1, 2, 4, 5, 7 y 8 descritas en el diagrama que sigue). La frecuencia y el número de participantes en estas reuniones deciden a nivel de escuela.
- El ciclo anterior se repite para una nueva área prioritaria.
- Los coordinadores escolares (SICs: School In-service Coordinators) o los miembros designados del personal facilitan las reuniones. Las escuelas están agrupadas en zonas, y los SICs cuentan con el apoyo de un coordinador zonal (ZIC: Zonal In-Service Coordinator). A su vez, los ZICs cuentan con el apoyo de los coordinadores del Centro de Recursos del Distrito (DRCCs: District Resource Centre Coordinators). Todos estos son roles ya existentes en el sistema educativo de Zambia.
- Para habilitar, apoyar y mejorar el uso que hacen los maestros de la metodología Lesson Study Approach de ZEST, la organización les entrega a los maestros un kit de herramientas para maestros que contiene recursos tradicionales y digitales. El kit de herramientas para maestros incluye:
 - Nueve enfoques de enseñanza activa
 - Recursos de audio y video para explicar y ejemplificar los nueve métodos
 - Biblioteca de REA TESSA
 - Guía curricular de TESSA, que vincula los REA de TESSA OER con el currículo escolar de Zambia
 - Currículo escolar revisado de Zambia
 - Manual de capacitación

- Guía para las reuniones de grupo de docentes
- Cuaderno del profesor, para anotar reflexiones
- Recursos locales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes

Actualmente, todos los recursos del kit de herramientas se encuentran en textos, para garantizar que todos los profesores puedan acceder a ellos. Inicialmente, para los profesores de las cohortes 1 y 2, esos recursos se imprimieron. Pero ahora (con las cohortes siguientes) el proyecto los entrega a través de dispositivos Raspberry Pi que utilizan una tarjeta SD. Estos dispositivos permiten a los maestros acceder de manera *offline* a los materiales, al tiempo que pueden usarse para conectarse a la Internet vía Wi-Fi.

Las escuelas nombran un “campeón digital”, quien es capacitado por World Vision. El campeón digital luego apoya a otros maestros en su escuela a contextualizar el aprendizaje. En la fase actual del proyecto (Fase 2), hasta 420 escuelas recibirán dispositivos Raspberry Pi. Siempre que sea posible, se alienta a los maestros a usar sus teléfonos inteligentes, pues puede darse el caso de que no haya suficientes dispositivos Raspberry Pi para compartir.

ZEST proporciona un sólido ejemplo de cómo trabajar dentro de los sistemas existentes para potenciarlos mediante el trabajo, con funcionarios de educación en la mejora de las herramientas DPD ya establecidas. Durante la pandemia, el proyecto se adaptó: habilitó un esquema de soporte remoto a través de WhatsApp para la formación de comunidades de práctica informales (COPs) y para comunicaciones generales, y entregó talleres a través de Zoom.

Al final del proyecto, en 2022, el programa de capacitación y los recursos educativos estarán disponibles en línea y libres de derechos de autor para los maestros y educadores de todo Zambia, mejorando así la sostenibilidad de la iniciativa.

Fuentes

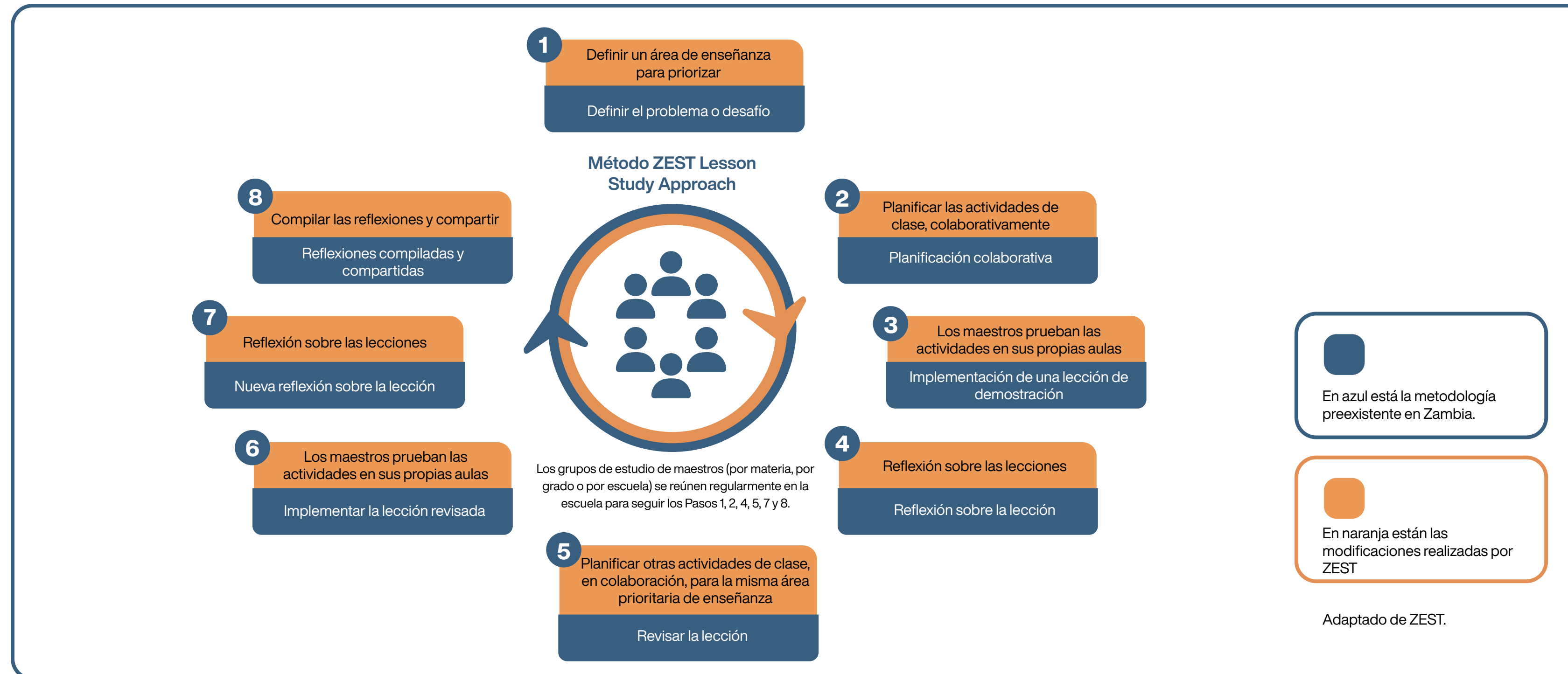
The Open University. (n.d.). [ZEST: Improving the quality of teaching in Zambia](#).

Stutchbury, K., Gallastegi, L., & Woodward, C. (2019). [Supporting open practices with teachers in Zambia](#). *Journal of Learning for Development*, 6(3), 208–227.

Modelo ZEST



Coordinadores escolares (SICs: School In-service Coordinators) o **personal designado** facilita las reuniones. Los grupos de escuelas cuentan con el apoyo de un **coordinador zonal** (ZIC: Zonal In-Service Coordinator) y un **coordinador del Centro de Recursos del Distrito** (DRCCs: District Resource Centre Coordinators).



KIT DE HERRAMIENTAS DEL PROFESOR






Impreso o digital usando una Raspberry Pi y tarjeta SD

- 9 métodos de enseñanza activa
- Recursos de audio y vídeo para explicar y ejemplificar los 9 métodos
- Biblioteca REA de TESSA
- Guía del currículo de TESSA que vincula los REA de TESSA con el currículo escolar de Zambia
- Currículo escolar revisado de Zambia

- Manual de capacitación
- Guía de reuniones de grupos de profesores
- Cuaderno del maestro para registrar reflexiones
- Recursos locales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes

Perfil 14.

Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE)

-  **UBICACIÓN**
América Latina (Costa Rica)
-  **AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN**
1989 a la actualidad
-  **FINANCIAMIENTO**
Ministerio de Educación Pública • Fundación Omar Dengo
-  **IMPLEMENTADORES**
Ministerio de Educación Pública • Fundación Omar Dengo
-  **ESCALA**
Nacional

Introducción

PRONIE es una alianza entre el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y la Fundación Omar Dengo. Busca brindar a estudiantes costarricenses oportunidades de aprender a utilizar herramientas digitales para fortalecer el aprendizaje, la creación, la resolución de problemas, la comunicación y la colaboración.

El componente DPD del PRONIE tiene como objetivo fortalecer las competencias necesarias para una enseñanza eficaz en el uso de la tecnología. El programa Incluye orientación, apoyo pedagógico y la promoción de experiencias de aprendizaje innovadoras y constructivistas, que se adaptan a las necesidades e intereses de los diferentes docentes participantes.

El DPD del PRONIE se basa en cuatro principios fundamentales: 1) un marco de competencias docentes para el uso educativo de las TIC; 2) la promoción de buenas prácticas para el desarrollo profesional; 3) la aplicación de principios del modelo andragógico; y 4) el uso de estándares de "diseño universal para aprendizaje". El programa ofrece varios caminos que incluyen:

- 1 Laboratorios de Informática Educativa (LIE)**
Cursos en línea que duran aproximadamente 40 horas. La mayoría de los cursos en línea son voluntarios y tienen una duración de 6 a 8 semanas, con un compromiso semanal promedio de 3 a 5 horas.
- 2 Aprendizaje con Tecnologías Móviles (ATM)**
Un total de 40 horas de estudio se distribuye en dos jornadas de sesiones presenciales (16 horas), 16 horas de aplicación de aprendizaje con los alumnos y una jornada presencial de cierre (8 horas).
- 3 Emprendimiento, Innovación y Empleabilidad (EIE)**
El programa colabora con la industria para fortalecer la educación técnica costarricense. Capacita a los maestros en la alineación de las competencias del programa con la certificación de la industria en las áreas de programación, sistemas operativos, conectividad y redes, seguridad cibernética, automatización industrial, análisis de datos, diseño y fabricación digital, y soporte y mantenimiento de equipos.

Elementos clave del modelo PRONIE

- Las actividades de capacitación se apoyan y complementan con una variedad de recursos didácticos digitales (videos, animaciones, infografías, etc.), materiales especializados y contenidos de micro aprendizaje, vinculados a temas preidentificados, en los que existe la mayor necesidad de apoyo e insumos de parte de los docentes. Los cursos abiertos en línea están disponibles de forma gratuita, para todos los docentes del país, en la Upe (<https://www.upe.ac.cr/>), el campus virtual de la Fundación Omar Dengo y del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.
- Los cursos obligatorios se toman durante las horas de trabajo. La asistencia, la finalización y los resultados se informan a la oficina regional del Ministerio de Educación Pública, para la rendición de cuentas y el seguimiento personalizado.

- También se realizan capacitaciones voluntarias en un plan para implementar un sistema digital de monitoreo, seguimiento y contacto con los docentes participantes. El sistema genera recordatorios, recomendaciones y mensajes de aliento; los maestros reciben asesoramiento de un asesor, que incluye apoyo de seguimiento en línea, por teléfono y, en algunos casos, presencial. La proporción entre facilitadores y docentes participantes depende del tipo de actividad de desarrollo profesional.
- También se promueve la participación en comunidades de aprendizaje en línea en el campus virtual Upe, el intercambio con mentores (asesores u otros colegas), la asistencia a encuentros regionales de intercambio y la participación en concursos de buenas prácticas docentes.
- Se utiliza una variedad de evaluaciones de aprendizaje del maestro para evaluar el progreso de los docentes. Estas incluyen: a) pruebas en línea formativas y sumativas, al final de cada módulo; b) actividades sobre métodos de evaluación en el aula, calificados por los asesores del programa; y, c) la realización de actividades de práctica en el aula, las cuales son documentadas y presentadas a compañeros y asesores para recibir comentarios sobre la experiencia.
- Para facilitar el acceso a los cursos abiertos en línea, PRONIE les entrega a los centros educativos software, hardware y conectividad, con un énfasis especial en la inclusión por geografía, etnia, género y condición socioeconómica (incluyendo territorios indígenas y ruralidad extrema). Esto incluye instituciones en áreas periurbanas y rurales, así como instituciones con poblaciones que tienen necesidades educativas especiales.

En términos de escalabilidad, la oferta en línea autogestionada tiene el potencial de llegar a más regiones a un bajo costo. El sistema de apoyo entre pares también tiene potencial para escalar a más maestros en más lugares. El programa está explorando cómo usar el apoyo de seguimiento para ampliar más la posibilidad de escalar. Desde 2019, el apoyo de seguimiento ha consistido en: 1) responder consultas a través de WhatsApp, correo electrónico y Messenger; 2) envíos masivos; 3) encuentros regionales de intercambio entre docentes; y 4) asesoramiento y apoyo personalizado para profesores y escuelas seleccionadas. También se están llevando a cabo una serie de acciones complementarias para incentivar a los docentes a compartir y difundir buenas prácticas docentes con el uso de la tecnología (por ejemplo, el Concurso Inspiratec y la Red de Docentes Líderes).

En términos de acceso, el PRONIE es de escala nacional: en 2019 llegó al 92,2% de los docentes, desde preescolar hasta 9° grado. De 2016 a 2018, los cursos en línea tuvieron una tasa de finalización promedio de 58% y una tasa de aprobación promedio de 33%. En las actividades de aprendizaje presencial y semipresencial, aproximadamente el 67% de los docentes matriculados voluntaria y obligatoriamente aprobaron, con una tasa de retención del 86%.

Fuentes

- Fundación Omar Dengo. (2019a). [Pronie MEP-FOD](#).
- Fundación Omar Dengo. (2019b). [About Upe](#).
- Documentos no publicados.

El modelo DPD PRONIE

Cursos

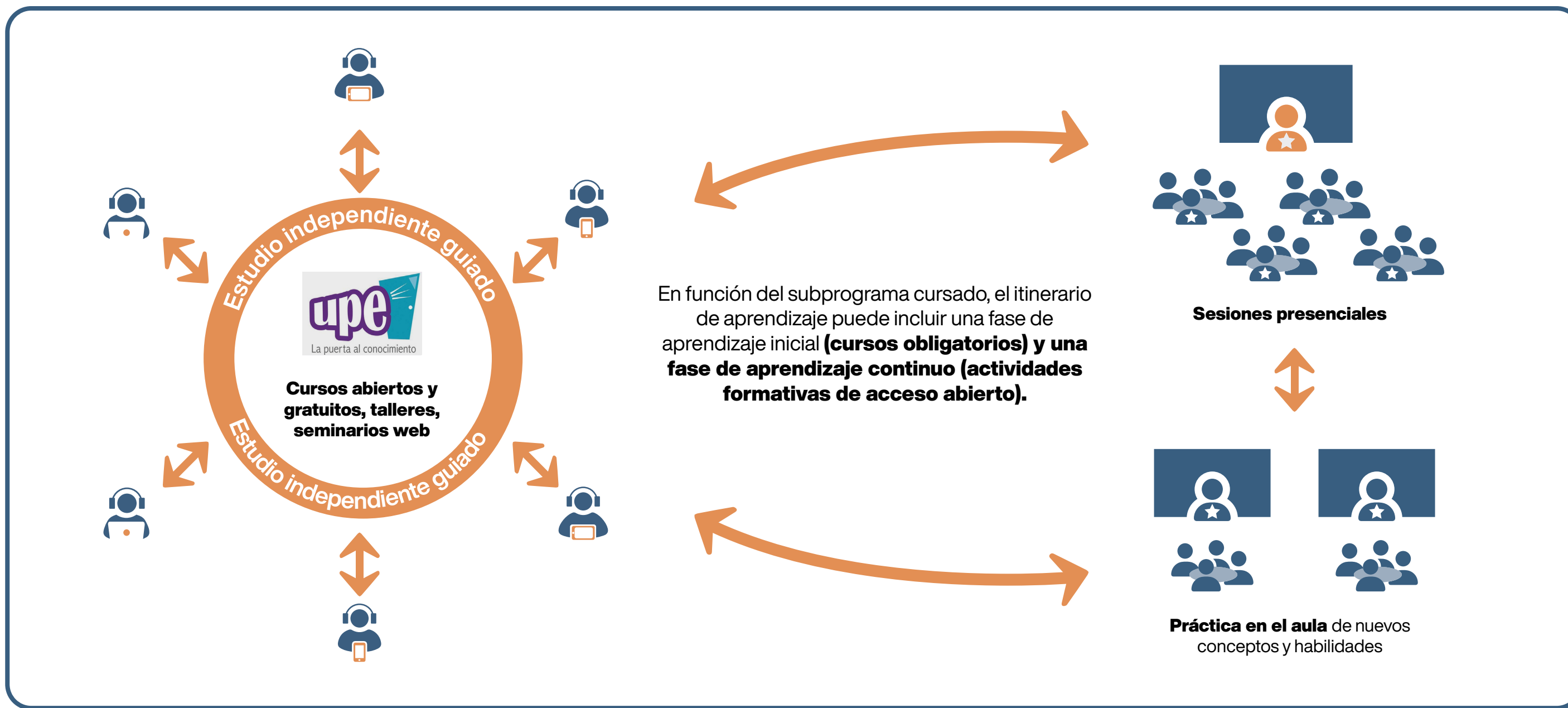
Laboratorios de Informática Educativa (LIE). En línea, aprox. 40 horas

Aprendizaje con Tecnologías Móviles (ATM).
F2F, 24 horas + aplicación presencial,
16 horas + en línea, aprox. 30 horas

Emprendimiento, Innovación y Empleabilidad (EIE). *Online*, sin horario especificado



- Un asesor** brinda soporte en línea, por teléfono y en persona
- Comunidades de aprendizaje profesional (PLC)** en línea, a través del campus virtual de la Upe
- Variedad de **evaluaciones del aprendizaje de los docentes**



- Recursos de aprendizaje:** recursos didácticos digitales (videos, animaciones, infografías, etc.), materiales especializados y contenidos de micro aprendizaje
- Recursos TIC:** centros educativos dotados de hardware, software y conectividad

Perfil 15.

Tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo educativo rural (ICT4RED)

UBICACIÓN

África subsahariana (Sudáfrica)

AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN

2012 a 2015

FINANCIAMIENTO

Gobierno de Sudáfrica (Departamento de Ciencia y Tecnología, Departamento de Educación Básica y Departamento de Desarrollo Rural y Reforma Agraria) • Departamento de Educación de la Provincia de Eastern Cape

IMPLEMENTADORES

Consejo para la Investigación Científica e Industrial • SchoolNET Sudáfrica

ESCALA

Aprox. 350 maestros en 26 escuelas rurales profundas (23 de educación básica y 3 de secundaria superior) en el Circuito de Nciba del distrito escolar de Cofimvaba, en la Provincia del Cabo Oriental de Sudáfrica

Introducción

La iniciativa ICT4RED fue un programa de investigación, desarrollo e implementación diseñado para cambiar, en un período de tres años, la forma en que los docentes enseñan con tecnología en su contexto específico.

El desafío del programa era identificar e introducir la tecnología apropiada (dispositivos y otra infraestructura de apoyo) de manera que mejorara la participación en la enseñanza y el aprendizaje, respaldara la sostenibilidad más allá del término de la iniciativa y garantizara una verdadera integración en los procesos educativos existentes. Todo esto mientras se manejaban difíciles problemas logísticos y de infraestructura.

ICT4RED adaptó la tecnología que iba a aplicar a las necesidades educativas específicas de las escuelas objetivo. Solo después de que se identificaron las necesidades educativas y se decidieron los enfoques pedagógicos para abordarlas, se introdujeron las TIC relevantes, que en este caso fueron tabletas.

Elementos clave del modelo ICT4RED

- Adoptando una aplicación pragmática del marco TPACK de Mishra & Koehler (2006) ICT4RED consistió en el siguiente enfoque híbrido:
 - Se crearon diez módulos de DPD y se pusieron a disposición de los docentes bajo una licencia abierta, en tabletas Android fáciles de usar, de costo relativamente bajo y duraderas, que se podían usar en modo *offline* (un enfoque pragmático).
 - El plan de estudios de DPD incorporó algunos elementos de juego implícito, que se determinaron a partir de una encuesta de teorías de juego y se adaptaron para la introducción a las sesiones de DPD.
 - Los módulos (y las sesiones presenciales) estaban dirigidos a un amplio espectro de docentes; no eran específicos a una fase o año. Por lo tanto, los docentes, en tanto expertos en su propio contexto, se convirtieron en co-creadores de contenido a medida que adaptaron las actividades a sus propias necesidades y clases.
 - Cada módulo de DPD tenía metas y objetivos claros que se articularon como insignias (26 en total). Algunas eran obligatorias (13 insignias); las opcionales se llamaron “desafíos” (13 insignias). Para ganar una insignia, los maestros tenían que mostrar evidencia de haber usado las ideas del módulo en su propia enseñanza. Los criterios se comunicaron claramente a los participantes en cada sesión del DPD, y las insignias se otorgaron y celebraron de manera transparente y justa.

- Había un componente de “gana a medida que aprendes”: se les dijo a los maestros que tendrían que completar todas las insignias obligatorias para que se les transfiera la propiedad de la tableta. Además, una vez que cierto número de maestros en una escuela obtenía todas las insignias, dicha escuela recibía tecnología adicional, como proyectores, por ejemplo.
- Las iteraciones posteriores del proyecto incentivaron el uso prácticas reflexivas más estructuradas entre los maestros, las escuelas y el personal de la oficina del distrito local.

Los maestros, líderes, directores y funcionarios del distrito participaron en el diseño conjunto del programa. Específicamente, participaron en las fases iniciales y en las iteraciones posteriores, informadas por la metodología de investigación *design science*. El enfoque del programa enfatizó el apoyo y el empoderamiento de los maestros y de quienes los rodean en el uso efectivo de la tecnología para enseñar e impactar a los estudiantes, destacando así la agencia de los docentes y sus necesidades profesionales únicas.


ICT4RED logró tasas de finalización muy altas para las insignias. Los módulos del programa, publicados bajo una licencia abierta, ahora se utilizan en otros programas de DPD.

Fuentes

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge*. Teachers College Record. 108(6), 1017-1054.

Herselman, M., & Botha, A. (2014). *Designing and implementing an Information Communication Technology for Rural Education Development (ICT4RED) initiative in a resource constrained environment: Cofimvaba school district, Eastern Cape, South Africa* (1st ed.). Council for Scientific and Industrial Research.

Modelo ICT4RED

 Facilitador dedicado para cada escuela y un Coordinador Local

PARA CADA MÓDULO



2

Práctica en el aula de nuevas ideas

3

El facilitador **evalúa la evidencia**

1

Sesiones presenciales de DPD para adaptar ideas en el módulo

4

Se otorga **la insignia**



10 módulos de autoaprendizaje, cada uno conduce a una insignia



Insignia(s) + Equipo
La graduación ocurre cuando se obtienen todas las insignias obligatorias

Sección 5

Cambio sostenible



Los programas DPD@Escala deben ser sostenibles, flexibles y adaptables a las necesidades cambiantes si es que quieren apoyar el impulso de cambio transformador en la enseñanza y el aprendizaje y un aumento en el profesionalismo de los docentes.

Hay varias formas en que los programas DPD@Escala abordan este desafío. En primer lugar, la mayoría de los programas se desarrollan y entregan en asociación con los ministerios de educación y muchos pasan a ser gestionados de manera exclusiva por los ministerios. Tal es caso de ELLN Digital en Filipinas (*ver Perfil 17*). Algunos programas, como PACD en Ecuador (*ver Perfil 16*), son, desde un comienzo, impulsados principalmente por el ministerio. Este programa constituye un cambio importante en la forma en que se brinda DPD en Ecuador, pues, de un diseño tradicional en cascada, pasa al uso de una plataforma en línea que ofrece acceso a materiales y actividades de la misma calidad para todos los maestros, sin importar su ubicación o estado.

En segundo lugar, muchos programas DPD@Escala (TPD@Scale) reconocen que los docentes y formadores de docentes (funcionarios distritales, tutores locales y personal de las facultades de educación, por ejemplo) son parte de una comunidad holística e interdependiente, comprometida con la “actividad” de enseñanza y aprendizaje en un ambiente específico. Un cambio en la “actividad” de enseñanza y aprendizaje en una parte de la comunidad necesariamente tiene un impacto en las otras partes. Por lo tanto, involucrar a los actores de toda la comunidad es esencial para un cambio sostenible.

Con frecuencia, los programas convencionales han visto a los docentes, los formadores de docentes y el entorno educativo más amplio como entidades aisladas. Es necesario considerar que la transformación del sistema requiere que las modificaciones en la prácticas se lleven a cabo de manera coordinada, reconociendo la interrelación entre las diferentes dimensiones que lo componen y sus influencias mutuas. En los programas en cascada, solo un grupo limitado de actores del sistema ha necesitado involucrarse directamente con los maestros, sus condiciones de trabajo, prioridades y capacidades. El diseño holístico, sistémico, de muchos programas DPD@Escala facilita la interacción entre maestros y educadores de todos los niveles. Así lo ejemplifica la iniciativa PACD (*ver Perfil 16*). Esta interacción ha permitido generar conciencia, en el resto de los actores del sistema, sobre las condiciones de los docentes.

Finalmente, varios programas DPD@Escala (TPD@Scale) incorporan en su diseño ciclos de adaptación continua. Estas adaptaciones generan

evidencia que informa futuras adaptaciones, acercando el objetivo de un DPD equitativo, de alta calidad y eficiente para todos los maestros. Esto se ha formalizado en el programa ELLN Digital a través de un enfoque de *improvement science* (usando ciclos Planear-Hacer-Estudiar-Actuar o PDSA) y con un enfoque de *design science* en el programa ICT4RED (*ver Sección 4, Perfil 15*). El uso de ciclos de mejora continua es relativamente nuevo en educación, pero se ha mostrado prometedor como mecanismo para conseguir un cambio sistémico que desarrolle las capacidades para el aprendizaje y el cambio de sus actores y mejore los resultados de los estudiantes (Lewis, 2015). Mediante el uso de ciclos de prueba iterativos, los educadores pueden generar conocimiento dentro de diferentes niveles del sistema educativo y escalarlo hacia un cambio en todo el sistema.

Perfil 16.

Programa de Actualización Curricular Docente (PACD)

UBICACIÓN
América Latina (Ecuador)

AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN
2016 a 2018

FINANCIAMIENTO
Ministerio de Educación

IMPLEMENTADORES
Ministerio de Educación

ESCALA
Nacional: 187.365 docentes de escuelas públicas

Introducción

El Ministerio de Educación de Ecuador implementó el programa PACD entre 2016 y 2018, con el objetivo de presentar a todos los docentes el nuevo Currículo Escolar Nacional que se publicó en 2016. Basándose en programas anteriores, híbridos y en línea, ofrecidos a través de un entorno virtual de aprendizaje (EVA) en el sistema de gestión de aprendizaje Moodle, de código abierto, los diseñadores decidieron que ya había suficiente experiencia de aprendizaje en línea dentro de la fuerza laboral docente como para implementar un programa completamente en línea en todo el sistema educativo nacional.

Así, PACD puso en marcha un MOOC en el que participaron 187.365 docentes de escuelas públicas, esto es, el 90,8% de la población docente total. Esto constituyó un nuevo enfoque por parte del Gobierno.

Elementos clave del modelo PACD

- El modelo PACD usó un MOOC, por su costo relativamente bajo y el amplio alcance en todo el país. PACD aprovechó el aprendizaje de los anteriores programas de DPD en línea, de menor escala.
- El MOOC se implementó en un EVA llamado *Mecapacito*, en Moodle.
- El MOOC está compuesto por 13 módulos. Los docentes debían elegir seis: cinco módulos generales y un módulo especializado definido según su perfil docente. Existían ocho posibles perfiles docentes, definidos según nivel educativo y área temática. Para recibir un certificado de 100 horas, los profesores tenían que obtener una nota de más de 7 sobre 10 en cada módulo.
- Algunos de los módulos disponibles fueron: “La colaboración de los equipos docentes en el desarrollo del currículo institucional” (Módulo 3), “Evaluación en el aula” (Módulo 5) y “Desarrollo curricular de Educación Cultural y Artística” (Módulo 6).
- Las actividades MOOC se diseñaron para llevarse a cabo como autoaprendizaje con el apoyo de compañeros. En las entrevistas de evaluación del programa, los implementadores destacaron que la falta de presupuesto llevó a que el PACD fuera diseñado para no necesitar tutores que acompañaran a los participantes.

La tasa de aprobación del curso fue relativamente alta (66,5%) en comparación con las tasas de aprobación internacional, típicamente entre un 10% y un 20. Esto se atribuye en parte al hecho de que el MOOC era obligatorio y la certificación resultante estaba ligada a los procesos de promoción y recategorización del Ministerio de Educación, así como a los salarios de los docentes. El contenido significativo, los materiales complementarios de alta calidad y los cambios introducidos en las prácticas docentes se destacaron como fortalezas del programa. El elemento de certificación también se identificó como una fortaleza particular y proporcionó un fuerte incentivo para los docentes.

En la investigación realizada por SUMMA (2022) sobre el programa PACD, los docentes destacaron que el PACD efectivamente estableció condiciones importantes para comenzar a transformar sus prácticas docentes en relación con el nuevo currículo. A lo largo del programa, los maestros afirmaron que gradualmente adquirieron más dominio sobre la implementación del plan de estudios y afirmaron que una mayor experimentación y reflexión diaria en el aula habría sido útil para apoyar el cambio en su práctica. Además, manifestaron que estas experiencias se habrían enriquecido con la formación de “equipos de trabajo” (una especie de foro o comunidad de aprendizaje) para compartir ideas y experiencias.

En términos de desafíos adicionales asociados con el programa, algunos docentes expresaron su insatisfacción con la naturaleza teórica de algunos de los contenidos, la naturaleza de arriba hacia abajo de la intervención (es decir, del Ministerio a los docentes) y la consiguiente falta de adaptación a sus necesidades específicas. necesidades, así como el deseo de más actividades prácticas para mejorar la aplicación de nuevos conocimientos.

A pesar de estos desafíos, el nuevo enfoque del gobierno en el uso de tecnología para facilitar DPD, la creación de un nuevo sistema en línea a través del EVA y su amplia cobertura en todo el país han hecho que el programa genere un cambio paradigmático en la forma en que se entrega DPD en Ecuador.

Fuentes

SUMMA. (2022). *Teacher professional development supported by information and communications technologies: A case study of the 2016-2018 Teacher Training Program for Curricular Update in Ecuador*. SUMMA and Foundation for Information Technology Education and Development.

Modelo PACD



Interacción en línea entre pares, en foros en la plataforma MOOC



Evaluaciones calificadas por computadora



Nuevo **currículo nacional** y **materiales complementarios**



Certificación reconocida a nivel nacional al finalizar el curso

Perfil 17.

Lengua, alfabetización y alfabetización numérica tempranas, en digital (ELLN Digital)

UBICACIÓN
Asia (Filipinas)

AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN
2016 a la actualidad

FINANCIAMIENTO
Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, a través del Fondo Filipino-Americano • Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) • UKAid

IMPLEMENTADORES
Departamento de Educación de Filipinas • Foundation for Information Technology Education and Development (FIT-ED)

ESCALA
Probado con más de 4.000 maestros en 240 escuelas en todo el país; ampliado a más de 250.000 maestros en 38.000 escuelas desde 2019

Introducción

En 2015, FIT-ED y el Departamento de Educación de Filipinas desarrollaron conjuntamente un modelo de entrega de DPD como una alternativa al “estilo de taller” del Departamento o al tradicional modelo en cascada (taller presencial de 10 días). Querían llegar a toda la fuerza docente, de más de 800.000 profesionales, de manera rentable y oportuna. El piloto de ELLN Digital involucró a 240 escuelas primarias rurales, periurbanas y urbanas y llegó a 4.040 maestros de alfabetización lingüística y alfabetización temprana.

El éxito del piloto de ELLN Digital de 2016 condujo, en 2019, a su escalamiento a nivel nacional, para llegar a más de 250.000 maestros primarios en una implementación gradual de varios años. Durante el año escolar de la pandemia (2020-2021), se adaptó el modelo ELLN Digital para preparar a los líderes escolares y maestros para el aprendizaje remoto. Se crearon y lanzaron dos cursos en julio y agosto de 2020. Más de 500.000 profesionales han tomado estos cursos, lo que representa más de la mitad de la fuerza laboral de las escuelas públicas.

ELLN Digital es un curso basado en la práctica, que combina el aprendizaje independiente mediante módulos interactivos, multimedia y *offline* guiados, por un lado, con la práctica en el aula y el aprendizaje conjunto con compañeros en una comunidad de aprendizaje profesional en la escuela, por otro. En este enfoque híbrido, los maestros aprenden de y con contenidos estandarizados y de calidad garantizada y que les entregan apoyo para la localizar, para sus diversos alumnos, los materiales y estrategias de instrucción.

Elementos clave del modelo ELLN Digital

- El paquete de cursos digitales de ELLN se entrega a los maestros en un CD, una unidad flash o mediante un enlace para su descarga; alternativamente, los funcionarios designados copian el paquete en los dispositivos de la escuela y del maestro. Los maestros estudian cada lección del material didáctico por su cuenta y a su propio ritmo.
- Como parte de cada lección de ELLN, los maestros prueban sus nuevos conocimientos y habilidades directamente en el salón de clases, con los alumnos, y luego se reúnen con otros docentes (2 a 15) cada dos semanas, al menos, en una comunidad de aprendizaje profesional basada en la escuela, “célula de acción de aprendizaje” (Learning Action Cell, LAC), para reflexionar sobre su nueva práctica en el aula. Los LAC están dirigidos por facilitadores designados, que son maestros dentro de la misma escuela.
- Se proporciona apoyo experto adicional a los docentes, a cargo de proveedores de asistencia técnica de la división⁵. Los maestros pasan por este ciclo de autoaprendizaje y coaprendizaje, aplicación y reflexión, hasta que se completa el curso.

⁵ Por división se refiere a la organización territorial a través de la cual se estructura el sistema educativo en Filipinas. En otras localidades, los establecimientos se organizan según distritos, provincias, comunas, etc

- Los maestros que completan el curso reciben un certificado de finalización y, si lo organiza la División, también reciben créditos para cumplir con el requisito nacional de desarrollo profesional continuo.
- Dado que el material del curso está *offline*, la falta de acceso a Internet no es una barrera para la participación. Sin embargo, los maestros deben tener suficiente tiempo de computadora para acceder a los módulos, recursos y herramientas digitales. Los recursos en línea complementarios están disponibles para aquellos con acceso a Internet.
- Los ciclos de evaluación y mejora de la preparación (Plan-Do-Study-Act o PDSA) se introdujeron a escala nacional para permitir la mejora continua en la implementación de ELLN Digital a nivel de escuela y división, maximizando el impacto y la sostenibilidad en general.
- El ciclo PDSA coincide con el ciclo de una lección (aprendizaje-aplicación-reflexión), que normalmente toma dos semanas. Los docentes y el facilitador de LAC recopilan datos sobre la experiencia de cada ciclo de lecciones. Utilizan formularios estructurados de reflexión, para docentes individuales (“informe de participación de docentes” o TER: Teaching Engagement Report), un informe de sesión de LAC, realizado por el facilitador, y observaciones a la actividad en el aula por parte del director de la escuela. El director de la escuela y los facilitadores de LAC analizan los datos de cada ciclo de lecciones. Utilizando un formulario PDSA, ellos identifican y priorizan los problemas abordables, dentro de los que surgen durante el ciclo de lecciones de dos semanas, y deciden las soluciones que se implementarán. Por ejemplo, es posible que los maestros no tengan tiempo de computadora para terminar de repasar las lecciones de autoaprendizaje, que un facilitador de LAC no haya estado preparado para la sesión de LAC o que el director de la escuela no haya podido observar las clases y dar retroalimentación a los maestros. En general, los problemas que enfrentan las escuelas/docentes abarcan cuestiones de recursos, apoyo administrativo, actitudes y prácticas en la relación docente-aprendiz y apoyo a dicha relación. Las soluciones que se proponen son puestas a prueba durante el siguiente ciclo de lecciones de dos semanas y luego se evalúan en el transcurso del ciclo subsiguiente de PDSA. Los directores de escuela, los facilitadores de LAC y los docentes se involucran continuamente en la resolución de problemas para mejorar la realización del curso, ya sea en la administración del curso que realiza la escuela o en la experiencia de los docentes en el curso.
- La División también pasa por ciclos PDSA. En ellos recopila evidencia y comentarios de los maestros y directores de escuela y los usa para mejorar la prestación de apoyo a los participantes del curso por parte de los proveedores de asistencia técnica de la división.

Fuentes

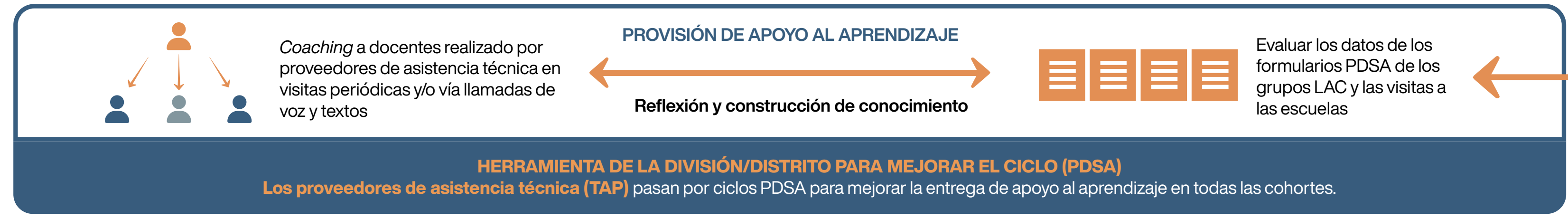
Oakley, G., King, R., & Scarparolo, G. (2018). *An evaluation of ELLN Digital: Technology-supported teacher professional development on early language, literacy and numeracy for K-3 teachers*. Foundation for Information Technology Education and Development.

TPD@Scale Coalition for the Global South. (2021). *Designing teacher professional development @scale for equity in education (Policy Brief)*. Foundation for Information Technology Education and Development.

Documentos no publicados.

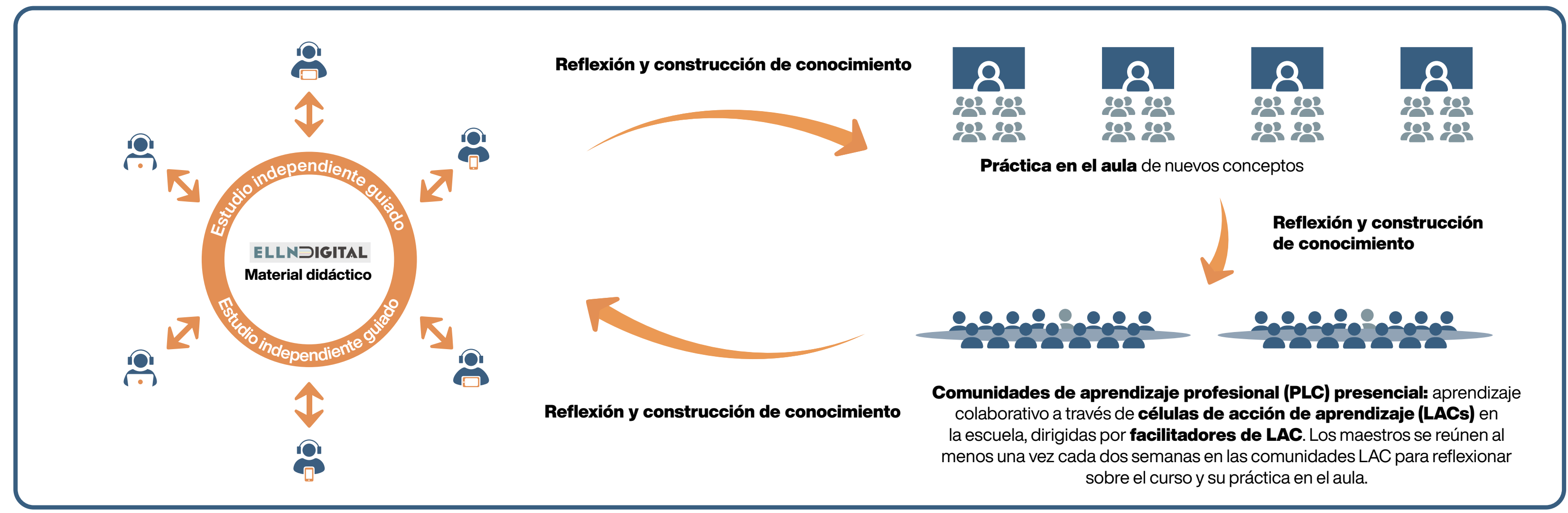
Modelo ELLN Digital y ciclos de mejora (Plan-Do-Study-Act o PDSA)

Herramienta de la división/distrito para evaluar el grado de preparación



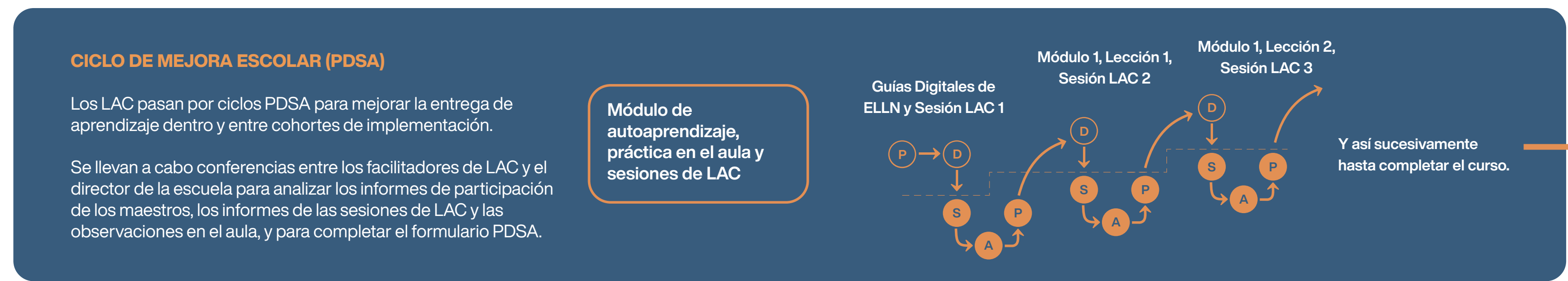
Los formularios PDSA se envían a la División

La escuela evalúa la preparación a través de la herramienta de evaluación de preparación.



La mejora se refleja en las próximas lecciones.

Basándose en los resultados de la evaluación, la Escuela planifica las cohortes de implementación y aborda las brechas para la cohorte entrante de estudiantes.



Preguntas de reflexión

Estas preguntas buscan ayudar a las personas o grupos pequeños a llevar adelante las ideas de este Compendio del DPD@Escala en su propio trabajo.

01

El Compendio describe 17 programas DPD que utilizan las TIC para facilitar el acceso y la participación en el aprendizaje profesional de un gran número de docentes o de docentes que trabajan en condiciones muy difíciles. Revise los diferentes ejemplos e identifique dos o tres programas con potencial para su propio contexto.

02

¿Qué características de estos programas le interesaron particularmente? Estas características pueden ser: el uso de una herramienta en particular, las formas de organizar el apoyo o acceso diferenciado a los materiales de aprendizaje, la participación de los docentes en la creación de materiales, el apoyo o la evaluación entre pares, o el enfoque adaptativo para la implementación.

03

¿Cómo habría que adaptar estos programas para adecuarlos a su contexto? Esto podría implicar la integración de funciones de diferentes programas o la realización de adaptaciones al programa que parezca más prometedor.

Anote cómo adaptaría (o no) estos elementos de los modelos seleccionados:

- a. Acceso y uso de materiales que fomentan la experimentación activa en el aula.
- b. Forma y frecuencia de la colaboración y reflexión entre pares (aprendizaje social).
- c. Interacciones con expertos (mentores, tutores, facilitadores, entrenadores).
- d. Adaptaciones para diferentes grupos de docentes. Por ejemplo, para docentes que trabajan en áreas remotas, docentes sin conectividad, docentes de niños de grupos étnicos o lingüísticos minoritarios, docentes de niños desplazados, etc.

Al pensar en la adaptación, le sugerimos que considere:

- Las prioridades de aprendizaje profesional de los docentes.
- La motivación de los docentes y tiempo disponible para DPD
- Problemas de equidad
- El financiamiento disponible

Identifique qué datos necesita para hacer estas adaptaciones al modelo y defina cómo comenzará a recopilar dichos datos.

04

¿Qué partes interesadas hay que involucrar para avanzar con DPD@Escala en su contexto?
¿Cómo podría acercarlas a las ideas y el enfoque de DPD@Escala?

Referencias

- Boateng, P., & Wolfenden, F. (2022a). *TPD@Scale briefing note: Assessment in large-scale teacher professional development programs*. Foundation for Information Technology Education and Development.
- Boateng, P., & Wolfenden, F. (2022b). *TPD@Scale briefing note: Moving towards successful teacher professional development in the Global South*. Foundation for Information Technology Education and Development.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.
- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S., & Firth, A. (2005). *The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., & Coe, R. (2015). *Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust.
- Fletcher-Campbell, F., & Soler, J. (2022). *TPD@Scale briefing note: The evaluation of "equity" within TPD@Scale*. Foundation for Information Technology Education and Development.
- Lewis, C. (2015). What is improvement science? Do we need it in education? *Educational Researcher*, 44(1), 54–61.
- Ndaruhutse, S. (2022). *TPD@Scale briefing note: Cost-effectiveness: Considerations for scaling teacher professional development*. Foundation for Information Technology Education and Development.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*.
- SUMMA. (2021). *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.
- TPD@Scale Coalition for the Global South. (2021). *Designing teacher professional development @scale for equity in education* (Policy Brief). Foundation for Information Technology Education and Development.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Wolfenden, F., & Adinolfi, L. (2019). *An exploration of agency in the localisation of open educational resources for teacher development*. *Learning, Media, and Technology*, 44(3), 327-344.
- Wolfenden, F., Adinolfi, L., Cross, S., Lee, C., Paranjpe, S., & Safford, K. (2017). *Moving towards more participatory practice with open educational resources: TESS-India Academic Review*. The Open University, UK.

Anexo: enlaces para obtener información adicional de los programas mencionados

Programa	Fuentes
Asociación Educar para el Desarrollo Humano, Argentina	https://asociacioneducar.com/
Building Learning Foundations (BLF), Ruanda	https://buildinglearningfoundations.rw/
Ceará, Brazil	https://documents1.worldbank.org/curated/en/551861501523958003/pdf/WPS8156.pdf
Computadores para Educar (CPE), Colombia	https://www.computadoresparaeducar.gov.co/
Connected Learning Initiative (CLIX), India	https://clix.tiss.edu/
Early Language, Literacy and Numeracy Digital (ELLN Digital), Filipinas	https://tpdatSCALEcoalition.org/publication/philippines/
En Formación Continua (EnFoCo), Argentina	https://enfoco-inet.net.ar/index.html
English in Action (EiA), Bangladesh	https://www.eiabd.com/
Espacio Maestro, Colombia	https://espaciomaestro.educacionbogota.edu.co/

Anexo: enlaces para obtener información adicional de los programas mencionados

Programa	Fuentes
Information Communication Technology for Rural Education Development (ICT4RED), Sudáfrica	https://researchspace.csir.co.za/dspace/handle/10204/8155
iStep, Sudán	https://www.britishcouncil.org/partner/international-development/track-record/istep
IT for Change, India	https://itforchange.net/
MOOC East Timor (British Council)	https://openpraxis.org/articles/10.5944/openpraxis.10.3.840/
Peking University X Learning Centre, China	https://www.edx.org/school/pekingx
Primary Math and Reading (PRIMR) initiative/Tusome, Kenia	https://www.rti.org/brochures/kenya-primary-math-and-reading-primr-initiative https://www.rti.org/impact/tusome-early-grade-reading-activity
Programa de Actualización Curricular Docente (PACD), Ecuador	https://educacion.gob.ec/actualizacion-docente/
Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE), Costa Rica	https://fod.ac.cr/pronie/ https://www.upe.ac.cr/

Anexo: enlaces para obtener información adicional de los programas mencionados

Programa	Fuentes
Teacher Education Through School-Based Support (TESS), India	https://www.open.edu/openlearncreate/course/index.php?categoryid=45
Teacher Education in Sub-Saharan Africa (TESSA)	https://www.tessafrica.net/
Teachers for Teachers, Kenya	https://www.tc.columbia.edu/refugeeeducation/projects/teachers-for-teachers/
Technology-Enabled Education through Joint Action and Strategic Initiatives	https://www.britishcouncil.in/programmes/english/primary/tejas
Tu Clase, Tu País (TCTP), Argentina	https://www.tuclase.cl/
UNESCO Mobile Project in Nigeria and Pakistan	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251511
Zambian Education School-Based Training (ZEST), Zambia	https://www.open.ac.uk/about/international-development/projects-and-programmes/zest-zambian-education-school-based-training

TPD@Scale Coalition for the Global South Secretariat

Foundation for Information Technology Education and Development (FIT-ED)

tpdatscalecoalition@fit-ed.org

<https://tpdatscalecoalition.org>

