

La evaluación de la “equidad” dentro del DPD@Escala (TPD@Scale)

Felicity Fletcher-Campbell and Janet Soler
2022

Resumen ejecutivo

- Cualquier evaluación de la “equidad” en el desarrollo profesional docente (DPD) debe garantizar que atraviesa todas las capas de una práctica social que es compleja, situada y fluida, dentro de la cual la agencia y el control del docente son críticos.
- La evaluación debe reconocer la necesidad de respetar el contexto y la manifestación local de la presencia simultánea de equidad e inequidad, y también del hecho de que los participantes se encontrarán en diferentes etapas de desarrollo, se moverán a diferentes velocidades y tendrán diferentes objetivos.
- Esta diversidad puede celebrarse y desafiarse usando un marco de evaluación común basado en los tres “planos” propuestos por Rogoff (1995): las preguntas que surgen de la autorreflexión dentro del contexto pueden formularse en relación con los planos institucional, interpersonal e intrapersonal.

Publicado por

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

TPD@Scale Coalition for the Global South

<https://tpdatyscalecoalition.org>

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



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

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

Cita recomendada

Soler, J., y Fletcher-Campbell, F. (2022). *TPD@Scale Documento de Información Técnica: La evaluación de la “equidad” dentro del DPD@Escala (TPD@Scale)*. Foundation for Information Technology Education and Development.

Diseño

Kriselle de Leon

Maquetación

Paola Micah Peñera

Acrónimos

IEA	Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
DPD	desarrollo profesional docente
DPD@Escala	desarrollo profesional docente a escala (TPD@Scale)
ODS	Objetivo digital sustentable

Introducción

Esta nota informativa comienza con el reconocimiento de que cualquier programa de desarrollo profesional docente a escala (DPD@Escala) es complejo e involucra a muchos actores que operan en una multitud de niveles y contextos. Cada actor tiene un punto de partida y una visión diferente con respecto a los resultados, desenlaces e impacto de la respectiva oferta de DPD. Por lo tanto, la “equidad” dentro de DPD, en todas sus formas, debe entenderse, aplicarse y evaluarse en todos estos contextos. Dado lo anterior, el DPD puede percibirse como algo que emana de un entorno de múltiples capas e implica un aprendizaje que está inserto en un trabajo, un sistema y una organización (Fullan, 2009).

Existen diferencias en la forma de interpretar la evaluación, tanto entre países o jurisdicciones como dentro de un país o jurisdicción. En esta nota informativa la evaluación se reconoce como un medio para:

- determinar si se cumplieron los objetivos del programa;
- establecer si estos objetivos fueron valorados y valiosos para los participantes a quienes iban dirigidos; y
- cuestionar los objetivos originales, por ejemplo, considerando quién no participó y por qué no lo hizo.

La complejidad y la ecología de las iniciativas DPD@Escala sugieren que, en relación con la equidad en un contexto particular, existe la necesidad de un procedimiento o metodología de evaluación común que pueda usarse para identificar, describir, analizar y reflexionar sobre la infraestructura, las prácticas, los procesos y sus resultados. Este “contexto” es maleable y sus parámetros son determinados por los actores relevantes a nivel nacional, local, institucional o de aula.

El procedimiento de evaluación que se ofrece en esta nota informativa introduce una serie de preguntas en diferentes dimensiones. Estas preguntas están diseñadas para permitir que los involucrados en DPD — sea como “proveedores” (facilitadores) o como “receptores” (participantes) — puedan cuestionar la equidad en su práctica en relación con su contexto particular. Las preguntas no conciernen necesariamente a todos los contextos ni deben formularse todas al mismo tiempo. No constituyen una lista definitiva y son solo indicaciones. Están diseñadas para un uso no lineal y por facetas. Cada programa DPD@Escala deberá seleccionar un conjunto de métodos para producir los datos con los cuales abordará las preguntas apropiadas para su programa.

El desarrollo profesional debe, en sí mismo, demostrar equidad: debe ser participativo y otorgar agencia a los propios docentes (Cordingley et al., 2005; Rodesiler, 2017). Por lo tanto, es importante que la forma en que se trate a los docentes refleje la forma en que ellos deberían tratar a sus propios alumnos. En lugar de limitar el desarrollo profesional a un programa “dirigido por expertos”, que corre el peligro de perpetuar las jerarquías de poder y las prácticas establecidas (Torrance et al., 2021), habría que darles la oportunidad a los propios docentes de identificar y responder a sus necesidades (Timperley & Alton -Lee, 2008). También deberían poder desafiar las prácticas asumidas (Torrance et al., 2021), incluso si requieren apoyo especializado y tutoría para hacerlo (Cordingley et al., 2005).

Esto implica que el desarrollo profesional debe incluir no solo oportunidades formales sino también informales, que pueden, de hecho, ser más importantes: oportunidades como grupos de lectura, discusiones guiadas por maestros (Carpenter, 2016) o “affinity spaces” (espacios de afinidad; Gee, 2004), donde los docentes pueden trabajar juntos en torno a un interés compartido y hacerse cargo de su propia agenda. Dichos espacios, que brindan ricas oportunidades de desarrollo profesional a los docentes, son cada vez más viables gracias a la Internet (Booth, 2012; Kelly & Antonio, 2016; Rodesiler, 2017). Sin embargo, la falta de una infraestructura que garantice el suministro eléctrico y/o una conexión estable a Internet pueden exacerbar las desigualdades existentes en el acceso al desarrollo profesional fuera de la propia escuela, y agravar también el consiguiente impacto negativo de esas desigualdades en las experiencias de los estudiantes. Hay evidencia (Rogoff, 1993) de que no es la instrucción didáctica sino el “aprendizaje por participación” lo que lleva a una mayor cooperación y colaboración en la realización de tareas reales –la práctica docente, en este caso– y que las personas que aprenden “por participación” aprenden varias formas de hacer una misma tarea. Esto es esencial si se quiere implementar una práctica que sea eficaz en diversas situaciones, incluyendo aquellas que no cuentan con los ambientes de aprendizaje ideales.

Esta nota informativa delinearé una definición operacional de “equidad,” presentará un procedimiento de evaluación de la equidad y una forma de interrogar la equidad en DPD. Se trata de un marco aplicable a cualquier situación en la que ocurra DPD, independientemente de los factores económicos o políticos, ya que la especificación y el foco de atención de la actividad de desarrollo profesional son determinados por las personas involucradas en la práctica docente.

El concepto de “equidad” en educación

Se reconoce la definición de equidad de la OCDE (2008):

La equidad en la educación tiene dos dimensiones. La primera es la imparcialidad, [que] básicamente significa asegurar que las circunstancias sociales y personales, como el sexo, la condición socioeconómica o el origen étnico, no sean un obstáculo para realizar el potencial educativo.

La segunda es la inclusión, es decir, garantizar un estándar mínimo básico de educación para todos; por ejemplo, que cada persona sepa leer, escribir y hacer operaciones simples de aritmética.

Esto se puede complementar con dos objetivos globales que establecen que los países deben:

“velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces” (ODS 4, meta 4.1)

y

“eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con

discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional” (ODS 4, meta 4.5)

Estas cláusulas se refieren a las “condiciones necesarias” para que los docentes, en su calidad de profesionales, puedan trabajar con estudiantes jóvenes, y dependen de la legislación, las políticas públicas y los recursos (materiales y humanos) existentes a nivel nacional y local. La legislación, las políticas públicas y la práctica interactúan y se influyen mutuamente.

Datos recientes del “Informe de seguimiento de la educación en el mundo” sugieren que, si bien se ha avanzado, aún existen ciertas desigualdades educativas causadas por las estructuras sociales.¹ En el África subsahariana, por ejemplo, por cada diez hombres jóvenes que asisten a la educación terciaria hay solo siete mujeres jóvenes que lo hacen. Existen otras brechas aún más grandes que la de género: las que existen entre los jóvenes de zonas rurales y los de zonas urbanas y entre los de entornos ricos y pobres, especialmente en países de ingresos bajos y medios. En el caso de la discapacidad, los jóvenes con discapacidad están sobrerrepresentados en los grupos no escolarizados (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2017). Por supuesto, estos datos necesitan interpretación: muchos conjuntos de datos se intersecan, por lo que los jóvenes pueden caer en múltiples categorías de inequidad. Además, los datos en sí mismos no apuntan hacia una respuesta o actividad de desarrollo docente específica, ya que las causas de la inasistencia pueden ser múltiples. La inasistencia puede deberse a la falta de acceso, la falta de motivación o la falta de aspiración, por ejemplo, y cualquiera de esas faltas puede emanar de circunstancias distintas.

Pero la importancia de estos datos para la evaluación de DPD es doble. Primero, la fuerza laboral docente puede, en sí misma, reflejar inequidades, porque ciertos subconjuntos de la población pueden estar subrepresentados debido a inequidades en el acceso a la educación que ocurrieron durante décadas previas. Segundo, la composición de las listas escolares actuales puede no coincidir con la de la población local (por ejemplo, en términos de género o discapacidad). Además, los datos muestran que la provisión de aprendizaje actual no satisface las necesidades de todos los estudiantes, y la provisión futura puede ser solo parcialmente efectiva, especialmente cuando las comunidades son móviles. Tanto los maestros en servicio como los que están diseñando DPD deben ser conscientes de estos factores.

Si bien las estructuras externas establecen la cultura y el contexto del trabajo docente (Biesta, Priestley y Robinson, 2017), la agencia docente puede ofrecer una respuesta poderosa. La infraestructura y la legislación de un país son responsables de la consideración de métricas relativas a la equidad en educación (SCOPE, 2021). El trato justo a todos los grupos sociales y a todos los individuos tiene un mayor potencial de ser sostenido por la planificación y acción pedagógica y la conciencia social de instituciones u organizaciones educativas individuales o por los diseñadores de programas. La “práctica justa” estará influenciada por los valores culturales, las prácticas y las jerarquías de la sociedad en la que se encuentran las instituciones y los programas educativos. Lograr que exista imparcialidad en relación con la actualización

¹ <https://www.education-progress.org/en/>

del potencial educativo también depende de la comprensión del contexto local, de quienes participan en las comunidades de aprendizaje y de sus experiencias de vida. Esto sugiere la conveniencia de una aproximación al DPD que sea más dialógica que didáctica, ya que los docentes, para responder a las necesidades específicas de sus alumnos, deben respetar lo que esos alumnos conciben como “buena vida”. Al mismo tiempo, deben estar en sintonía con la situación nacional en cuanto a las oportunidades disponibles para sus alumnos: oportunidades de empleo futuro, movilidad y avance a otros contextos.

Las declaraciones formales de objetivos educativos se refieren a resultados generales (por ejemplo, los “resultados de aprendizaje efectivos relevantes” de la OCDE). Si bien pueden identificarse métricas idóneas para evaluarlos, esos objetivos son limitados, ya que no sitúan el DPD en la sociedad ni reconocen que el DPD tiene que contribuir a aquello que los maestros intentan hacer y lograr en sus aulas y que va más allá de simplemente “cumplir con el plan de estudios”. Para que la evaluación sea posible, toda actividad DPD que prepare a los maestros para desarrollar el aprendizaje de sus alumnos debe contar con criterios transparentes, consensuados y contextualizados. Estos criterios dependerán de los valores propios del contexto local.

Un marco para la evaluación

Si se acuerda que el propósito de la educación es promover la igualdad de acceso y equidad entre todos los grupos sociales, entonces es posible preguntarse qué es lo que los formuladores de políticas públicas, los planificadores y los maestros deben comprender, efectuar o ser capaces de realizar para lograr dicho propósito. De ahí se pasa a delinear los programas DPD. Estos programas deben construirse desde una comprensión del aprendizaje docente; los maestros, por su parte, deben comprender el aprendizaje de los estudiantes. Los formuladores de políticas públicas son responsables de proveer la infraestructura y las oportunidades para que ambas condiciones se cumplan.

Rogoff (1995) propuso un marco mediante el cual la influencia que se ejerce sobre el aprendizaje dentro de cualquier “actividad” (aquí, el desarrollo profesional docente) puede analizarse considerando tres planos: el intrapersonal (el aprendizaje del individuo); el interpersonal (las interacciones entre los participantes en la actividad de aprendizaje); y el institucional (los valores, creencias y requisitos que surgen del contexto más amplio y que inciden en las actividades de los otros planos). El plano “institucional” puede ser considerado como lo nacional, lo regional, un clúster o una escuela; de manera similar, el plano “interpersonal” puede concebirse como una escuela, una comunidad de aprendizaje profesional o un pequeño grupo de educadores. “Intrapersonal” se puede aplicar al aprendizaje tanto de profesores como de estudiantes.

Todos los participantes en un programa de desarrollo profesional pueden usar el marco; no es solo para administradores, líderes o gerentes. Diferentes especificidades surgirán en diferentes contextos y en cada uno de los tres planos, lo cual conducirá a diferentes prioridades y formas de trabajar. Dos profesores de ciencias que han tomado el control de su propio aprendizaje pueden haberse planteado objetivos similares a largo plazo. Pero uno puede estar trabajando

en una escuela rural, con pocos maestros de ciencias con quienes conversar a diario, mientras que el otro puede estar en una gran escuela urbana, con oportunidades significativas para el intercambio profesional en persona. Si bien la tecnología puede reducir algunos de las diferencias entre ellos, lo que el maestro que trabaja aislado obtendrá no será nunca igual al intercambio presencial de ideas y comentarios que experimenta el otro maestro. Los diseñadores de DPD deben reconocer esto. Otro ejemplo: un practicante al comienzo de su carrera tendrá diferentes necesidades que un maestro que se encuentra al final de su carrera. Invitados ambos a participar en un programa de desarrollo profesional para poner en marcha un nuevo plan curricular, sus formas de abordar ese programa serán diferentes. Así, lo intrapersonal depende de lo interpersonal, que a su vez está influido por lo institucional (por la dotación de recursos para educación o las expectativas de los docentes, por ejemplo). Los planos interactúan y un cambio en uno afectará la actividad en otro. Toda iniciativa debe tener esto en cuenta, y también comprender y estar en sintonía con las necesidades de los participantes y los requerimientos de las actividades que surgen de cada plano.

Los planos ofrecen una descripción de la situación según las preguntas planteadas, por lo que los valores y creencias de DPD, incorporadas a las preguntas, reflejarán las prioridades y preocupaciones del contexto particular y su relación con las prácticas en los otros planos. La identificación de las preguntas puede ser una oportunidad de desarrollo profesional por derecho propio. Si bien algunos docentes o formadores de docentes pueden estar acostumbrados a trabajar de esta manera, es posible que otros experimenten un nuevo grado de agencia y que ello mejore su propia eficacia, aumente su confianza en sí mismos como profesionales y actúe como un factor motivador para participar en actividades de desarrollo (Carrinus et al., 2011). Dada la interconectividad del marco, es fundamental que, en cada plano y también entre planos, se trabaje colaborativamente, en equipo.

EL PLANO INSTITUCIONAL

El plano institucional (infraestructura, requisitos generales y recursos, por ejemplo) es relevante para la equidad porque establece las condiciones dentro de las cuales los docentes pueden desarrollar su práctica. También garantiza que la pedagogía de alta calidad esté igualmente disponible para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación o características de origen.

Ejemplos de preguntas relevantes:

- Dentro de las diversas necesidades de los estudiantes, ¿se han identificado aquellas necesidades que requieren respuestas de los maestros? De no ser así, ¿cómo se podría gestionar esto? ¿Podrían grupos de maestros de áreas con indicadores socioeconómicos similares informar el DPD mediante una reflexión sobre las necesidades específicas de sus listas escolares? (Ejemplos de necesidades específicas: niños de comunidades móviles o itinerantes; niños que, como los huérfanos del SIDA, no viven con sus familias; niños con discapacidades o dificultades de aprendizaje; niños que son los principales cuidadores de hermanos menores.)
- ¿Tienen los maestros cargas de trabajo similares en todas las escuelas (para que, por ejemplo, exista igualdad de oportunidades de tiempo y espacio para el desarrollo profesional)?

- ¿Tienen las escuelas acceso a recursos similares, como electricidad, conexión a Internet y computadoras, para obtener DPD extraescolar, si es necesario? ¿Hay conversaciones con los responsables de la formulación de políticas públicas y los departamentos de finanzas para garantizar una estrategia de acceso estable a dichos recursos?
- ¿Existe una cultura de respeto que aliente e inspire a los docentes a desarrollar su práctica y normalice el desarrollo docente colaborativo? De no ser así, ¿pueden los profesionales indicados trabajar juntos para identificar las barreras que lo impiden?
- ¿Existe una ruta clara de progresión en la carrera docente, que apoye el desarrollo profesional?
- ¿Existe un entendimiento común de lo que caracteriza un DPD eficaz? De no ser así, ¿pueden las partes interesadas y los actores clave, incluidos los docentes, llegar a ese entendimiento?
- Los esquemas de evaluación de docentes, ¿consideran el desarrollo profesional de los individuos y, para garantizar un enfoque colectivo, las formas en que el desarrollo de cada individuo se relaciona con el de sus pares? Si no es así, ¿cómo se podría abordar esto?

En relación con este tipo de preguntas, hay un conjunto de preguntas generales:

- ¿Tienen los gerentes la capacidad de acceder fácilmente a los datos para abordar las preguntas anteriores?
- ¿Qué tan precisos y actualizados son los datos?
- ¿Qué tan inclusivos son los datos? ¿Existen datos relativos a todos los docentes, incluidos aquellos con discapacidades o de otros grupos minoritarios o en condición de inmigrantes “vulnerables”?
- ¿Qué sistemas de auditoría existen?

EL PLANO INTERPERSONAL

El plano interpersonal es relevante para la equidad en tanto abarca la gestión y facilitación del aprendizaje de los docentes. Corresponde a lo que sucede a nivel de escuela y de aula. Aquí será más fácil identificar las necesidades de DPD.

Ejemplos de preguntas relevantes:

- ¿Se consulta a los docentes sobre sus propias necesidades de desarrollo profesional? Si no es así, ¿a qué se debe esa omisión? ¿Hay algún medio para que se escuchen las voces de los maestros y se actúe en consecuencia?
- Las oportunidades de DPD, ¿están disponibles para todos los maestros sin importar su posición/estado/antigüedad? Si hay discriminación injustificada, ¿cómo se puede superar?
- ¿Hay tiempo disponible para que los maestros participen en programas de desarrollo profesional? ¿Cómo podría crearse ese tiempo? (Por ejemplo: mediante “imaginative timetabling”.)
- ¿Se anima a los profesores a participar en las actividades de DPD?
- ¿Están las oportunidades de DPD representadas por una variedad de actividades formales e informales? ¿Qué falta en esas actividades? ¿Cuál es la justificación para una gama limitada de actividades?
- ¿Está el DPD relacionado con el perfil de los estudiantes que los docentes tienen a cargo?

(Perfiles de ejemplo: estudiantes con discapacidades, de grupos minoritarios, niñas.)

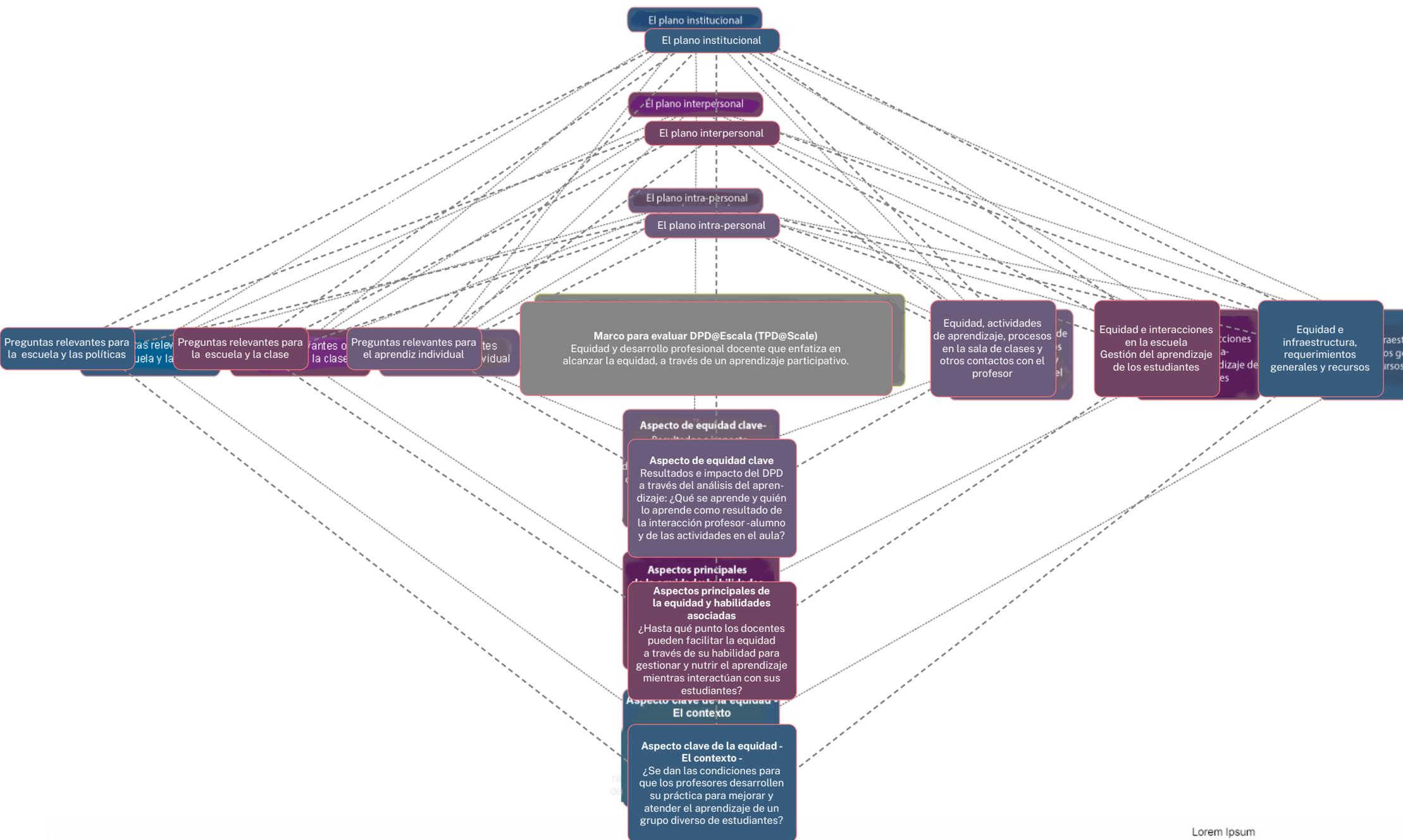
- ¿De qué manera el currículo DPD refleja el currículo escolar? ¿Cómo, para permitir la participación de todos, equipa a los maestros con el conocimiento y las habilidades necesarias para garantizar que el currículo y la pedagogía se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes y la experiencia vivida en la escuela?
- ¿Garantiza el currículo DPD que los maestros tengan la agencia y el conocimiento para posicionar el aprendizaje en los contextos intra y extraescolares como algo relevante y significativo para los alumnos, teniendo en cuenta sus características de origen y culturas de origen?
- La aceptación del currículo y la pedagogía del DPD por parte de los maestro, ¿es suficiente para generar alineamiento suyo con el DPD? ¿Sienten que el DPD los equipa para apropiarse del currículo escolar que les ofrecen a sus alumnos?
- ¿Cómo permite el currículo de DPD que el personal de la escuela se relacione con la comunidad a la que sirve la escuela?
- ¿Se espera que los maestros identifiquen los cambios en su práctica luego de las actividades de desarrollo? ¿Se espera que compartan sus hallazgos con sus colegas? Si no es así, ¿se debe a que la colaboración no es una práctica esperada por la escuela? ¿Cómo se podría superar esto?
- ¿Consideran los docentes que aprender de los alumnos y reflexionar sobre ese aprendizaje es parte del DPD?
- El desarrollo de la práctica docente, ¿permite que los estudiantes se sientan valorados dentro de la escuela?
- ¿El currículo de DPD se basa en lo que los estudiantes, según sus propias opiniones, valoran y encuentran más útil dentro de su aprendizaje en la escuela?

EL PLANO INTRAPERSONAL

El plano intrapersonal trata de la equidad en cuanto al escrutinio de los aprendizajes y a lo que obtienen los docentes de las actividades que realizan. El resultado y el impacto de los programas de DPD, anteriores y en curso, serán identificables en este plano.

Ejemplos de preguntas relevantes:

- ¿Cómo se manifiesta, en sus creencias y acciones, aquello que los docentes aprenden del desarrollo profesional?
- ¿Cómo evalúan su propia práctica? ¿Qué criterios utilizan?
- ¿Qué aprendizaje llevan con, de y para sus colegas?



Métodos para la producción y recolección de datos

Es necesario utilizar una variedad de métodos para producir los datos requeridos por las preguntas anteriores. Hay varios escenarios posibles: los datos deben ser creados; los datos ya existen y son suficientes; los datos existentes son insuficientes.

DATOS CUANTITATIVOS

Es probable que haya datos cuantitativos ya disponibles para una variedad de áreas relacionadas con la educación, tanto a nivel nacional como internacional. Algunas fuentes de información internacional son las bases de datos generadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) y el Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). A nivel nacional existen reportes y registros gubernamentales. También habrá datos generados a nivel institucional, surgidos de procedimientos estándar de mantenimiento de registros.

Cuanto más amplio sea el terreno cubierto por una base de datos, mayor será el riesgo de que esta haya sido creada con fines distintos a la evaluación del alcance del DPD o el estudio de la equidad en educación. Por lo tanto, las bases de datos deben ser evaluadas en su capacidad de abordar cuestiones de equidad relevantes para el contexto. Por ejemplo, ¿se separan los datos relevantes sobre minorías específicas o grupos vulnerables? ¿Se entregan cifras generales? ¿Se muestra la distribución de los datos? ¿Cuántos datos son relevantes para el DPD y las actividades docentes? ¿Cuántos datos sobre acceso al currículo, evaluación de aprendizajes y rendimiento escolar son relevantes para la evaluación de equidad?

Es probable que las bases de datos a nivel del aula sean más útiles para los profesores individuales y los directores. Sin embargo, suelen ser utilizadas de manera deficiente y los mensajes clave sobre equidad se pierden. Bien utilizados, estas fuentes de datos podrían, por ejemplo, arrojar evidencia de que algunos maestros elevaron el rendimiento al implementar una técnica de enseñanza determinada, mientras que otros no lo consiguieron porque no implementaron dicha técnica. El personal debe tener tanto la capacidad como el tiempo para interpretar los datos, identificar preguntas emergentes, considerar cómo y quién responde mejor a esas preguntas (es decir, a qué nivel) y qué acción posterior debe tomarse.

DATOS CUALITATIVOS

Los datos cualitativos describen principalmente procesos, percepciones y experiencias vividas en torno al desarrollo profesional y la participación de los alumnos. Surgirán en el plano interpersonal y dependerán de las narrativas personales ofrecidas en entrevistas, discusiones de grupos focales, sesiones de retroalimentación o cualquier instancia en la que los participantes del DPD puedan comentar sobre la forma en que las iniciativas han cambiado, o no, su comportamiento o creencias con respecto a su pedagogía. La recopilación de datos debe incluir la voz de todos los involucrados en la actividad DPD (docentes y facilitadores) y las de quienes experimentarán cambios en el enfoque de enseñanza (los estudiantes y otros colegas profesionales, por ejemplo).

COMPLEMENTARIEDAD DE LOS DATOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS

Si bien existe cierta distinción entre estos dos tipos de datos, ellos pueden ser usados más como complementos que como bases discretas para la toma de decisiones. Toda medida (datos cuantitativos) necesita ser interpretada; la complejidad de la interpretación estará influida por el contexto. Cualquier inferencia a partir de datos cuantitativos se verá afectada por enfoques psicométricos, socioculturales y situados (Ercikan & Roth, 2006). Los datos cualitativos pueden problematizar los datos cuantitativos, cuestionándolos y fomentando la búsqueda de evidencia sobre relaciones de causalidad. Por lo tanto, es fundamental que se utilice un enfoque colaborativo en la evaluación de DPD para que los legisladores, los encargados de formular políticas públicas y los profesionales puedan trabajar juntos en identificar las prácticas más sólidas y en mejorar las más débiles.

Resultados, desenlaces e impacto

Cualquier evaluación debe considerar tres paradas o instancias de mejora o cambio: resultados (outputs), desenlaces (outcomes) e impacto (impact).

Los **resultados** son los “productos” de una iniciativa de DPD: los cambios que se producen como consecuencia de la ejecución de una iniciativa y que se pueden cuantificar y registrar con precisión. Por ejemplo, el número de maestros capacitados para enseñar un determinado programa de estudios, participar en un foro de discusión en línea o asistir a una sesión sobre la educación de los niños refugiados. Los resultados serán identificables inmediatamente después de la iniciativa y describirán la nueva situación. Los resultados no describen la calidad o la eficacia a largo plazo de una iniciativa.

Los **desenlaces** son los efectos conductuales de la iniciativa y tendrán relación con evidencia de cambios en la pedagogía, las creencias epistemológicas, la reconsideración de elementos del plan de estudios, etc. Ocurrirán después de la identificación de los resultados y puede ser necesario aplicar metodologías específicas para producir la evidencia. Un ejemplo podría ser el aumento, en una escuela, de la oferta de trabajo práctico en ciencias, con maestros que trabajan cooperativamente para planificar lecciones para diferentes grupos de estudiantes. Otro ejemplo podría ser una mayor variedad de estrategias de diferenciación desplegadas por un maestro para satisfacer las necesidades de un grupo diverso de estudiantes.

El **impacto** es el efecto a largo plazo, positivo o negativo, sobre los beneficiarios: las personas para quienes se realizó la iniciativa. También puede haber efectos inesperados o no deseados que, nuevamente, pueden ser positivos o negativos. La evidencia surgirá del plano intrapersonal. Por ejemplo, una escuela que implementó enfoques más diferenciados para satisfacer necesidades más diversas puede eventualmente ver a más estudiantes discapacitados progresar a la educación superior o a menos estudiantes abandonar la educación antes de la fecha de finalización reglamentaria. Otro ejemplo puede ser el de unos maestros que, tras ofrecer lecciones de ciencias más prácticas, observan una mejora en el desempeño de los estudiantes y un aumento en el número de alumnos que desean estudiar materias de ciencias en sus destinos posteriores a la escuela.

Cabe señalar que mientras más tiempo transcurre entre la ejecución de una iniciativa y la observación de un impacto, mayor es la probabilidad de que otras variables hayan intervenido en producir dicho impacto, incluso de manera más poderosa que la iniciativa original. Por lo tanto, el impacto es más difícil de “demostrar” que los resultados y los desenlaces. Los desenlaces, en cambio, son indiscutibles.

Tanto la recopilación como el análisis de datos cualitativos y cuantitativos contribuirán a la identificación de cada uno de estos tres elementos. Los elementos deben ser analizados no solo a la luz del propósito original de la iniciativa, sino también en contraste con la visión y los valores de los involucrados en un contexto particular. Pueden aplicarse en los planos institucional, interpersonal e intrapersonal. Una institución (un sistema educativo nacional, una escuela o una unidad dentro de una escuela) puede lograr sus objetivos actuales para el DPD, pero aún debe avanzar desde allí hacia una mayor eficacia. Mayores conocimientos, experiencia y comprensión deberían generar nuevos desafíos para la práctica docente y más auto-escrutinio. Por ejemplo, una escuela puede haber logrado la meta de que todos los jóvenes dentro de su área geográfica participen y asistan a la escuela regularmente, pero continúa teniendo dificultades al intentar equipar a ciertos estudiantes para avanzar hacia su rol preferido en la vida o el empleo. De manera similar, un maestro puede haber adoptado un nuevo enfoque pedagógico, pero ese enfoque puede ser inadecuado, todavía, para llegar a todos los estudiantes con quienes él trabaja.

Si la inclusión es el objetivo general de DPD, entonces se debe recordar que la inclusión es fluida y se reinventa constantemente en respuesta a otros cambios en las condiciones sociales y económicas. Cada “logro” o “éxito” en DPD debe presentar un desafío que lo acompañe, para el cual será necesario otro ciclo de DPD. El proceso de DPD en sí está en constante desarrollo, basado en la reflexividad corporativa e individual dentro de prácticas sociales complejas. La evaluación debe garantizar que esto suceda.

Referencias

- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38–54.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Booth, S. E. (2012). Cultivating knowledge sharing and trust in online communities for educators. *Journal of Educational Computing Research*, 47(1), 1–31. <http://dx.doi.org/10.2190/EC.47.1.a>
- Canrinus, E. T., Helms Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593–608.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>
- Carpenter, J. (2016). Unconference professional development: Edcamp participant perceptions and motivations for attendance. *Professional Development in Education*, 42(1), 78–99.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1036303>
- 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? *Research Evidence in Education Library*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Ercikan, K., & Roth, W. M. (2006). What good is polarising research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35(5), 14–23.
<https://doi.org/10.3102/0013189X035005014>
- Fullan, M. (2009). *The challenge of change: Start school improvement now!* Corwin Press.
<https://www.doi.org/10.4135/9781452218991>
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203594216>
- Kelly, N., & Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education*, 56, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.007>
- OCDE (2008). *Ten steps to equity in education: Policy rief*.
- Rodesiler, L. (2017). For teachers, by teachers: An exploration of teacher-generated online professional development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(4), 138–147.
<https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1347535>

- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 121–153). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9781315807379>
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. Del Río, & A. Alvarez (Eds.), *Learning in doing: Social, cognitive, and computational aspects. Sociocultural studies of mind* (pp. 139–164). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008>
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32(1), 328–369. <https://doi.org/10.3102/0091732X07308968>
- Torrance, D., Forde, C., King, F., & Razzaq, J. (2021). What is the problem? A critical review of social justice leadership preparation and development. *Professional Development in Education*, 47(1), 22–35. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787198>
- UNESCO Institute of Statistics (UIS). (2017). *Education and disability*.