

ES



Círculos de aprendizaje
liderados por docentes
para la evaluación formativa

Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes para la Evaluación Formativa: **INFORME INTERNACIONAL FINAL**



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Sobre los autores:

La profesora Carol Campbell ocupa una cátedra personal en Educación y es directora y decana de la Moray House School of Education and Sport de la Universidad de Edimburgo. También es profesora visitante en la Universidad de Glasgow y en la Universidad Metropolitana de Cardiff, profesora (con nombramiento sin plaza) en la Universidad de Toronto (Canadá) y miembro del Consejo Internacional de Asesores Educativos del Gobierno de Escocia. Su investigación se centra en el cambio educativo a gran escala, la mejora de sistemas y escuelas, y el desarrollo y trabajo de la profesión docente, incluyendo la formación continua del profesorado, el aprendizaje profesional y el desarrollo del liderazgo. Anteriormente, ha sido profesora de Educación en la Universidad de Glasgow; profesora de Liderazgo y Cambio Educativo en el Instituto de Estudios Educativos de Ontario (OISE), Universidad de Toronto; directora ejecutiva del Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE), Universidad de Stanford (EE. UU.); y miembro del profesorado del Institute of Education de la Universidad de Londres (actualmente UCL). En el Ministerio de Educación de Ontario (Canadá) desempeñó cargos de liderazgo de forma progresiva. En 2020 recibió el premio a la Defensa de la Educación Pública de la Federación Canadiense de Docentes por su servicio comprometido y duradero, y por sus contribuciones significativas al ámbito educativo.

El profesor Christopher DeLuca es decano asociado en la Escuela de Estudios de Posgrado y Asuntos Postdoctorales, y profesor de Evaluación Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad Queen's (Canadá). Dirige el Classroom Assessment Research Team y es director del Queen's Assessment and Evaluation Group. Anteriormente, fue profesor asistente en la Universidad del Sur de Florida (EE. UU.) y trabajó en investigación de políticas educativas en Londres (Reino Unido). Su investigación se centra en la intersección entre evaluación, currículo y pedagogía desde enfoques socioculturales. Su objetivo es apoyar al profesorado para que pueda abordar estos ámbitos clave y así mejorar el aprendizaje de todo el alumnado. Ha sido galardonado con varios premios, como el Research Excellence Award de la Facultad de Educación de Queen's, el premio al mejor artículo sobre evaluación en el aula de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA), y el R.W. Jackson Award de la Sociedad Canadiense para el Estudio de la Educación. Ha presidido el grupo de evaluación en el aula de AERA, la Asociación Canadiense de Investigadores en Educación, y ha sido editor de la Canadian Journal of Education. Actualmente es editor ejecutivo de Assessment in Education: Principles, Policy and Practice.

La Dra. Danielle LaPointe-McEwan es profesora asistente en la Facultad de Educación de la Universidad Queen's, en Kingston (Ontario, Canadá), e investigadora en el Queen's Assessment and Evaluation Group. Su investigación se centra principalmente en mejorar los resultados del aprendizaje profesional del profesorado y del alumnado en la educación primaria y secundaria (K-12). En particular, estudia cómo el profesorado utiliza distintas formas de evaluación y datos de programas educativos para mejorar su formación y su práctica docente. También ha co-desarrollado y continúa investigando el Approaches to Classroom Assessment Inventory (ACAI), una herramienta de desarrollo profesional que ayuda a los docentes a comprender y perfeccionar sus enfoques de evaluación. Durante la última década, ha liderado numerosos proyectos de evaluación e investigación en el ámbito educativo, colaborando con distritos escolares, redes educativas, ministerios de educación y organizaciones del sector para mejorar los resultados del profesorado y del alumnado. Recientemente ha iniciado una línea de investigación centrada en el aprendizaje en línea, explorando enfoques e innovaciones en la evaluación en la educación superior en línea y en cursos de formación profesional. En todos sus trabajos, subraya la importancia de establecer alianzas auténticas entre la investigación y la práctica, promoviendo cambios significativos en los sistemas educativos, el profesorado y el alumnado.

Maeva Ceau es doctoranda en Liderazgo y Política Educativa en el Instituto de Estudios Educativos de Ontario (OISE), Universidad de Toronto. Sus intereses de investigación se centran en el desarrollo profesional docente y las políticas educativas. En la última década ha participado en múltiples proyectos de consultoría e investigación en diversas regiones del mundo, tanto para organizaciones internacionales como para sindicatos docentes y organismos educativos cuasi-gubernamentales. Su objetivo es ofrecer recomendaciones basadas en evidencias que contribuyan al diseño de políticas educativas.

Nathan Rickey es doctorando en la Facultad de Educación de la Universidad Queen's (Canadá). Es miembro del Queen's Assessment and Evaluation Group y del Classroom Assessment Research Team. Actualmente es editor ejecutivo del Canadian Journal for New Scholars in Education. Antes de iniciar su etapa doctoral, fue profesor de lengua inglesa en educación secundaria en el Reino Unido. Su investigación se centra en cómo el alumnado utiliza la información de la evaluación para mejorar su propio aprendizaje. Su tesis doctoral examina las dimensiones cognitivas, metacognitivas y afectivas de la autoevaluación del alumnado mediante el uso de herramientas multimodales. Su objetivo es ayudar a profesorado y estudiantes a desarrollar procesos efectivos de autoevaluación, clave para fomentar el aprendizaje autorregulado y crear aulas más inclusivas. Recientemente ha recibido el David Bateson New Scholar Award de la Asociación Canadiense de Investigadores en Educación y el premio a la mejor presentación de investigador joven de la Asociación Europea de Investigación sobre Aprendizaje e Instrucción, grupo SIG 1: Evaluación y Medición.



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale



Círculos de aprendizaje
liderados por docentes
para la evaluación formativa

INFORME INTERNACIONAL FINAL

**Proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes para la
evaluación formativa (T3LFA): Desarrollo del liderazgo y la práctica
docente en el uso de la evaluación formativa para mejorar el
aprendizaje del alumnado**

Carol Campbell, Christopher DeLuca,
Danielle LaPointe-McEwan,
Maeva Ceau y Nathan Rickey



*[This work is licensed under a Creative
Commons Attribution-NonCommercial-
ShareAlike 4.0 International License.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)*
(CC BY-NC-SA 4.0)

Published by Education International - Sept. 2024

Acknowledgements:

We wish to acknowledge and thank the Jacobs Foundation for funding the Teacher-led Learning Circles project. We are grateful to Education International for their overall leadership of the Teacher-led Learning Circles, including commissioning us to lead the international research study. In designing, conducting, and reporting the international research study, we have benefited from advice from HertsCam during the initial inception of the Teacher-led Learning Circles project, an overarching Steering Group with membership from the Jacobs Foundation, Education International, and our international research team, and a Global Update Advisory Group including membership from national researchers and national/local teacher unions from each participating country. This overall international research study draws on the vital work of national researchers in each country, we wish express our appreciation to: Professor Dalila Andrade Oliveira for Brazil, Professor Claude Koutou for Côte d'Ivoire, Dr. Christopher Yaw Kwaah for Ghana, Dr. Zuwati Hasim for Malaysia, Professor Sun Kim for South Korea, Dr. Robbert Smit for Switzerland, and Dr. Eloísa Bordoli and Ana María Novo Borges for Uruguay. We wish to thank all participants who contributed to the data collected informing this research study, including national researchers, local union representatives, local facilitators, and teachers. Finally, we wish to also acknowledge Ateeqa Arian for research assistance in the preparation of this final international report.

Education International (EI)

Education International represents organisations of teachers and other education employees across the globe. It is the world's largest federation of unions and associations, representing thirty million education employees in about four hundred organisations in one hundred and seventy countries and territories, across the globe. Education International unites teachers and education employees.

Contenidos

Capítulo 1: Introducción	7
1.1 Introducción	7
1.2 Resumen del Proyecto Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes para la Evaluación Formativa	7
1.3 Resumen y estructura del informe	9
Capítulo 2: Revisión bibliográfica	11
2.1 Desarrollo del profesorado y la enseñanza: La relevancia del aprendizaje y el desarrollo profesional eficaz para potenciar el liderazgo docente en las mejoras educativas	11
2.2 Evaluación formativa	20
2.3 Resumen de la revisión bibliográfica	29
Capítulo 3: Contexto del aprendizaje profesional	31
3.1 Modelo de aprendizaje y desarrollo profesional	31
3.2 Participantes del proyecto T3LFA	31
3.3 Actividades del proyecto T3LFA	33
Capítulo 4: Marco de investigación internacional	37
4.1 Visión general del Marco de investigación internacional	37
4.2 Preguntas de la investigación internacional	37
4.3 Fuentes internacionales de datos	38
Capítulo 5: Perfiles de los países participantes	43
5.1 Brasil	43
5.2 Costa de Marfil	44
5.3 Ghana	45



5.4 Malasia	46
5.5 Corea del Sur	47
5.6 Suiza	48
5.7 Uruguay	49
Capítulo 6: Resultados	50
6.1 Prácticas prometedoras de evaluación formativa lideradas por docentes	50
6.2 Procesos de aprendizaje y desarrollo profesional para apoyar las prácticas de evaluación formativa del profesorado	76
6.3 Resumen de los resultados	88
Capítulo 7: Conclusiones y lecciones claves	90
7.1 Experiencias de aprendizaje y desarrollo profesional eficaz	91
7.2 Prácticas eficaces de evaluación formativa	97
7.3 Reflexiones finales	104
Referencias	106
Anexo A: Instrumentos de recopilación de datos	114
Cuestionario del marco de sistematización del profesorado	123
Cuestionario para facilitadores/as locales	126
Cuestionario para representantes sindicales locales	129
Cuestionario para investigadores/as nacionales	131
Informe nacional Parte 2: Plantilla para el perfil final del país	133
Anexo B: Prácticas prometedoras de evaluación formativa	138
Anexo C: Estudios de casos por país	142

Capítulo 1: Introducción

1.1 Introducción

El proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa (T3LFA) ha facilitado el aprendizaje y desarrollo profesional para promover el liderazgo docente con el fin de mejorar la educación, con especial atención en aumentar la comprensión y el uso de las prácticas de evaluación formativa centradas en el alumnado, e incrementar la confianza en ellas. La atención doble en el desarrollo del profesorado y el aprendizaje del alumnado es fundamental y oportuna.

La educación afronta dos retos acuciantes en todo el mundo: en primer lugar, una crisis en la profesión docente que se manifiesta en una menor incorporación de personas a la profesión, un aumento del abandono y las preocupaciones por las condiciones de trabajo y el bienestar (Naciones Unidas, 2024); y, en segundo lugar, garantizar que todo el alumnado tenga acceso a una educación de alta calidad que apoye su aprendizaje y aborde las desigualdades en las experiencias y los resultados, especialmente tras los continuos impactos de las interrupciones en la educación durante la pandemia de COVID-19 (OCDE, 2023). Aunque se necesita una serie de medidas para atajar estos retos, el aprendizaje y desarrollo profesional eficaz del profesorado y la evaluación formativa eficaz con feedback oportuno y útil para el alumnado son dos de las estrategias educativas con mayor impacto. El proyecto T3LFA abordó y promovió directamente esta doble estrategia para apoyar el cambio educativo a gran escala en siete países —Brasil, Corea del Sur, Costa de Marfil, Ghana, Malasia, Suiza y Uruguay— distribuidos por cuatro continentes.

Tras tres años de experiencia y con las evidencias obtenidas de la implementación del proyecto T3LFA (2020-2023), este informe final de investigación internacional ofrece una versión actualizada de nuestra [Revisión de la bibliografía](#) de investigación internacional preexistente (Campbell et al., 2022) y de nuestro [Marco de investigación](#) internacional (LaPointe-McEwan, 2022). Asimismo, incluye aportaciones claves obtenidas de un estudio de métodos múltiples que recopiló datos de los y las participantes del proyecto, incluidos docentes, facilitadores/as locales, representantes sindicales locales e investigadores/as nacionales.

1.2 Resumen del Proyecto Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes para la Evaluación Formativa

El proyecto T3LFA fue dirigido por la Internacional de la Educación con fondos proporcionados por la Fundación Jacobs. El objetivo general del proyecto era identificar, sistematizar y difundir prácticas eficaces de evaluación formativa para apoyar el aprendizaje del alumnado. El proyecto T3LFA se llevó a cabo a lo largo de tres años (2020-2023) en siete países: Brasil, Corea del Sur, Costa de Marfil, Ghana, Malasia, Suiza y Uruguay. El proyecto T3LFA incluyó la participación en el proceso de los círculos de aprendizaje liderados por docentes para apoyar el aprendizaje y el desarrollo profesional del profesorado, su capacidad de liderazgo y un proceso de investigación para que los y las docentes apliquen, reflexionen y adapten prácticas de evaluación formativa en sus aulas. Entre los participantes en el proyecto había docentes, facilitadores/as locales, representantes sindicales locales, investigadores/as nacionales, facilitadores/as internacionales e investigadores/as internacionales.

El primer año del proyecto T3LFA se centró en el desarrollo de recursos para los círculos de aprendizaje, la planificación de la recopilación de datos nacionales e internacionales, la redacción de perfiles nacionales por país y la formación de facilitadores locales y representantes sindicales locales en torno a los procesos de los círculos de aprendizaje. El segundo año del proyecto T3LFA se centró en la puesta en marcha de círculos de aprendizaje en los países participantes y en la recopilación de datos de los participantes del proyecto. El tercer año del proyecto se centró en el análisis y la sistematización de los datos del proyecto recopilados durante los años 1 y 2, y posteriormente la elaboración de informes sobre los principales resultados, tanto a escala nacional como internacional. (Ver los capítulos 3 y 4 para más detalles sobre el proyecto y la investigación).

1.2.1 El programa Círculos de aprendizaje para el aprendizaje y el desarrollo profesional

El programa Círculos de aprendizaje para el aprendizaje y el desarrollo profesional abarcó un curso académico (10 meses; en el segundo año del proyecto) e incluyó siete talleres de dos horas con todo el profesorado del círculo de aprendizaje, tres tutorías individualizadas entre la persona encargada de la facilitación y cada docente del círculo de aprendizaje y dos eventos de redes con profesorado procedente de diversas escuelas. En cada círculo de aprendizaje, una serie de facilitadores/as y representantes sindicales locales ayudó al profesorado en las siguientes cuestiones: a) crear un plan de acción para orientar los procesos de su proyecto de desarrollo y las prácticas de evaluación formativa; b) desarrollar, identificar, aplicar, adaptar y revisar las prácticas de evaluación formativa; c) incluir las reflexiones que vayan surgiendo en un registro de participación; d) crear un portafolio de evidencias relacionadas con los procesos de liderazgo docente y las prácticas de evaluación formativa; y e) elaborar una presentación breve para compartir su aprendizaje y experiencia dentro y fuera del proyecto. En total, el proyecto T3LFA incluyó 21 círculos de aprendizaje con un total de 172 docentes (un promedio de 8 por círculo), 43 facilitadores/as locales (un promedio de dos por círculo) y 17 representantes sindicales locales (una persona por círculo de media).

1.2.2 Preguntas de la investigación internacional

El [Marco de investigación](#) internacional (LaPointe-McEwan et al., 2022) sirvió de guía para la recopilación, el análisis y la presentación de evidencias sobre prácticas eficaces de evaluación formativa, abarcando tanto las prácticas del profesorado y el aprendizaje del alumnado como los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional que fortalecieron el liderazgo docente para mejorar el uso de estas prácticas. El marco empleó un diseño de investigación de métodos múltiples para someter a prueba, desarrollar de forma iterativa y sistematizar prácticas eficaces de evaluación formativa. La recopilación y el análisis de datos se llevaron a cabo a tres niveles: en el aula, a nivel nacional e internacional.

El [Marco de investigación](#) internacional se basa en dos preguntas de investigación más amplias y en una serie de preguntas orientativas relacionadas.

1. En los círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa, ¿qué prácticas eficaces de evaluación formativa dirigidas por docentes se han identificado?

- a) ¿Qué prácticas de evaluación formativa dirigidas por docentes se han utilizado y cómo se han aplicado?
- b) ¿Cómo la tecnología ha respaldado la aplicación de las prácticas de evaluación formativa?
- c) ¿Qué prácticas de evaluación formativa dirigidas por docentes han proporcionado un feedback eficaz al alumnado?
- d) ¿Qué beneficios del uso de la evaluación formativa se han identificado para la práctica docente?
- e) ¿Qué beneficios del uso de la evaluación formativa se han identificado para el aprendizaje del alumnado?

2. En los círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa, ¿qué procesos de aprendizaje profesional y de liderazgo docente han servido de apoyo para las prácticas de evaluación formativa del profesorado?

- a) ¿Cómo se ha apoyado al personal docente para que entienda, desarrolle y utilice las prácticas de evaluación formativa?
- b) ¿Qué ha contribuido o dificultado el uso eficaz de las prácticas de evaluación formativa?

La teoría de acción que fundamenta el proyecto T3LFA plantea que, a través de un aprendizaje y desarrollo profesional eficaz que refuerce las habilidades de liderazgo del profesorado y sus conocimientos y prácticas de evaluación formativa, se generarán y someterán a prueba prácticas de evaluación formativa lideradas por docentes, y las prácticas que resulten eficaces se implementarán en las aulas para beneficiar al alumnado y su aprendizaje.

1.3 Resumen y estructura del informe

En este capítulo se ha presentado un resumen general introductorio del proyecto T3LFA y del estudio de investigación internacional vinculado al mismo. El capítulo 2 sitúa el proyecto T3LFA en el marco de una revisión bibliográfica sobre investigaciones relevantes acerca de la importancia de la profesión docente, la calidad del profesorado y la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo profesional eficaz, el liderazgo docente y la historia, definición y conceptualización de la evaluación formativa, así como las estrategias y prácticas de evaluación formativa basadas en la evidencia para su implementación en el aula. El capítulo 3 profundiza en el diseño y la implementación de los círculos de aprendizaje liderados por docentes para el aprendizaje y el desarrollo profesional. El capítulo 4 se basa en el [Marco de investigación](#) internacional (LaPointe-McEwan et al., 2022) para describir el diseño de la investigación y las preguntas de investigación, y detalla las fuentes de datos y los datos recopilados. Tras contextualizar el proyecto T3LFA dentro de la literatura de investigación más amplia y detallar el diseño de la investigación y del proyecto, pasamos a presentar las evidencias y los resultados obtenidos de la investigación tanto internacional como nacional. El capítulo 5 ofrece un perfil resumido de cada uno de los siete países participantes, que incluye una descripción general de los datos demográficos del país, el sistema educativo, las políticas educativas, las prácticas de evaluación,



los enfoques de aprendizaje profesional y los datos demográficos de los y las docentes participantes. El capítulo 6 presenta los resultados de la investigación internacional sobre las prácticas prometedoras de evaluación formativa lideradas por docentes y el aprendizaje y desarrollo profesional para apoyar las prácticas de evaluación formativa del profesorado. Por último, el capítulo 7 presenta las conclusiones generales y las lecciones aprendidas del proyecto T3LFA, centrándose en las experiencias eficaces de aprendizaje y desarrollo profesional y en la confianza del profesorado en las prácticas de evaluación formativa y su uso.

Capítulo 2: Revisión bibliográfica

Antes de pasar a los detalles específicos del proyecto T3LFA a partir del Capítulo 3, este capítulo resume y actualiza nuestra [Revisión bibliográfica](#) inicial (Campbell et al., 2022) para este proyecto. Situamos el enfoque del proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes en el marco de una revisión bibliográfica sobre investigaciones relevantes acerca de la importancia de la profesión docente, la calidad del profesorado y la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo profesional eficaz, el liderazgo docente, así como la historia, definición y conceptualización de la evaluación formativa y las estrategias y prácticas de evaluación formativa basadas en evidencias para su aplicación en el aula.

2.1 Desarrollo del profesorado y la enseñanza: La relevancia del aprendizaje y el desarrollo profesional eficaz para potenciar el liderazgo docente en las mejoras educativas

Este apartado analiza las evidencias de investigación sobre la importancia de la profesión docente, la calidad del profesorado, la calidad de la enseñanza, el liderazgo docente y el aprendizaje y desarrollo profesional eficaz.

2.1.1 *La importancia de la profesión docente, la calidad del profesorado y la calidad de la enseñanza*

No cabe duda de que el personal docente es fundamental en los sistemas educativos y que la calidad de la enseñanza es crucial para que las mejoras educativas favorezcan el aprendizaje estudiantil. Por ejemplo, la OCDE (2021) combinó y analizó datos del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) de 2018 y del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), con datos “de más de 30 000 estudiantes y más de 15 000 docentes de más de 1 000 centros educativos de cuatro continentes” (OCDE, 2021, p.3). En su introducción al informe de este análisis, el director de la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, Andreas Schleicher, concluía:

“¿Qué hemos aprendido? Si hubiera que extraer una sola conclusión de este informe, es que lo que hace el profesorado dentro y fuera del aula es lo que más importa —y más directamente— para los resultados cognitivos y socioemocionales del alumnado del centro educativo. Las prácticas en el aula que crean oportunidades para aprender, el uso que hace el personal docente de sus horas de trabajo, así como el bienestar y la satisfacción laboral del profesorado se encuentran entre los factores escolares con mayor influencia” (OCDE, 2021, p.4).

Basándose en el análisis de los sistemas educativos que destacan por un alto rendimiento académico y una mayor equidad en los resultados estudiantiles, Darling-Hammond et al. (2017) identificaron la importancia de que los sistemas educativos valoren y desarrollen tanto la calidad *docente* (los conocimientos y habilidades de los profesionales) como la calidad de *la enseñanza* (sus prácticas, incluida la enseñanza, el plan de estudios y la evaluación). El desarrollo del profesorado y la calidad de la enseñanza es fundamental para el **Marco Global de Normas Profesionales de la Enseñanza** (2019) de la Internacional de la Educación y la UNESCO, que abarca tres ámbitos: Conocimiento y comprensión, práctica pedagógica y relaciones docentes.

Sin embargo, el trabajo del profesorado y la calidad de sus prácticas profesionales no se limitan al desarrollo de un individuo. La vida profesional y el trabajo del personal docente se ven influidos por una serie de factores personales y profesionales, como las políticas, la cultura y las condiciones de trabajo de los sistemas educativos, los centros de enseñanza y las aulas en los que trabajan (Cordingley et al., 2019; OCDE, 2021). El deterioro de las condiciones de trabajo del profesorado es motivo de preocupación, y las Naciones Unidas (2024) han identificado una crisis mundial que afecta a la profesión docente.

Basándose en sus análisis para el *Informe sobre la situación del personal docente en el mundo 2021* de la Internacional de la Educación, Thompson (2021, p. 114) propuso que “es hora de redefinir” nuestra perspectiva sobre la calidad de la educación y transformarla en: “la calidad de un sistema educativo puede juzgarse por la medida en que apoya, sostiene e invierte en el estatus de su personal docente”. Estudios, actividades e informes internacionales recientes respaldan la necesidad de abogar y actuar a escala mundial para proporcionar apoyos sistémicos a la profesión docente. En 2024, tanto el Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del secretario general de las Naciones Unidas como el *Informe mundial* de la UNESCO sobre el personal docente advirtieron sobre una preocupante combinación de factores que afectan a la profesión. Entre ellos destacan la disminución de su atractivo para atraer nuevos profesionales, el aumento del abandono de la profesión, la creciente contratación de docentes no cualificados o con contratos temporales, la insuficiencia de desarrollo profesional adecuado, unas condiciones de trabajo deficientes y el deterioro del bienestar. Todo esto ha provocado una reducción en el número de personas que acceden a la docencia o permanecen en ella. Entre las diversas recomendaciones planteadas, el apoyo del sistema a un desarrollo profesional accesible y de alta calidad, junto con la promoción y la valoración del liderazgo docente, son elementos claves para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Esto garantizaría que todos los/as estudiantes tengan acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, al tiempo que se materializan los principios fundamentales de las Naciones Unidas —humanidad, dignidad, equidad, diversidad e inclusión, calidad, innovación y liderazgo— en la profesión docente.

2.1.2 Aprendizaje y desarrollo profesional continuo y eficaz

La necesidad del aprendizaje y el desarrollo profesional continuo está reconocida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2015), y específicamente en el Marco de Acción para el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2016), y en las recomendaciones del Grupo de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre la Profesión Docente (2024). El desarrollo profesional continuo (DPC) implica el desarrollo y la formación continua del profesorado a lo largo de su carrera, a diferencia de la formación inicial de las personas que se forman para ser docentes (OCDE, 2019). En el estudio TALIS, el DPC se define como “actividades que tienen como objetivo desarrollar las habilidades, los conocimientos, la experiencia y otras características de un individuo como docente” (OCDE, 2014, p.64). Cordingley et al. (2019, p. 20) distinguen entre:

Desarrollo profesional continuo (DPC): El apoyo permanente que se ofrece al profesorado para que amplíe sus habilidades, conocimientos y experiencia, más allá de su formación inicial.

Aprendizaje y desarrollo profesional continuos (ADPC): Los procesos y actividades que el profesorado lleva a cabo cuando participa y responde al DPC.

El proyecto T3LFA incluye tanto el desarrollo profesional formal como el aprendizaje profesional continuo. Por ejemplo, los talleres facilitados son desarrollo profesional formal, mientras que la reflexión, la investigación, la colaboración y la acción resultantes que se producen en el trabajo diario del profesorado y en sus prácticas en el aula son aprendizaje profesional.

Los metaanálisis de los resultados del desarrollo profesional indican que puede haber un efecto positivo en la autoeficacia del profesorado y en sus prácticas de enseñanza (Garrett et al., 2021; OCDE, 2019), y en el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado (Sims et al., 2021). Es importante reconocer que el efecto del desarrollo profesional está mediado por un proceso de cambios, en primer lugar, en la autoeficacia, los conocimientos profesionales y las prácticas del profesorado y, en segundo lugar, en el aprendizaje y el rendimiento del alumnado (Garrett et al., 2021).

Sin embargo, no todo el aprendizaje y desarrollo profesional es eficaz o igualmente eficaz. Con el fin de identificar las seis características principales del aprendizaje y desarrollo profesional eficaz, nos basamos en varias revisiones, síntesis y metaanálisis existentes (por ejemplo: Campbell et al., 2017; Cordingley et al., 2015; Dagen y Bean, 2014; Darling-Hammond et al., 2009; Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Garrett et al., 2021; Jensen et al., 2016; Learning Forward, 2022; OCDE, 2019, 2021; Sims et al., 2021; Timperley, 2008; Timperley et al., 2007), así como en otros estudios de investigación relevantes.

1. El aprendizaje y desarrollo profesional eficaz se asocia a las prioridades identificadas por el profesorado para su trabajo, destinadas a satisfacer las necesidades del alumnado, mejorar su aprendizaje y sus resultados

Generalmente, el aprendizaje y desarrollo profesional eficaz comienza con la identificación por parte del docente de una necesidad específica de desarrollo profesional, que suele estar relacionada con el apoyo al aprendizaje de sus estudiantes en el contexto del aula (Learning Forward, 2022; OCDE, 2021). Este proceso de identificar una prioridad de desarrollo profesional se describe a veces como identificar un “problema de práctica” directamente relacionado con el trabajo diario del profesorado (Cordingley et al., 2015; Croft et al., 2010; Timperley, 2008). Decidir el contenido prioritario específico del desarrollo profesional requiere una cuidadosa consideración y un equilibrio entre las prioridades del sistema y de la escuela para el aprendizaje y el rendimiento del alumnado y las necesidades identificadas por el profesorado para sus estudiantes y para sus propias prioridades de aprendizaje profesional (Campbell et al., 2017). Este equilibrio puede ser difícil de conseguir. Los análisis de Sims et al. (2021) sobre la fidelidad y la eficacia de la implementación sugieren que es más probable que las prioridades de desarrollo profesional y los cambios asociados a estas se logren y se mantengan si existe un vínculo claro con las prioridades de la escuela y los contextos del aula. Sin embargo, la capacidad de acción, la elección y la voz del profesorado también son fundamentales para un aprendizaje y desarrollo profesional continuo eficaz (Taylor et al., 2011; Thompson, 2021).

2. El aprendizaje y el desarrollo profesional eficaz se diferencia por los valores profesionales, las experiencias y el trabajo del profesorado en sus contextos escolares y en el aula

Como concluimos en el estudio State of Educators’ Professional Learning in Canada (Situación del aprendizaje profesional del personal docente en Canadá): “no existe, ni debería existir, un enfoque único para el aprendizaje profesional. Las necesidades específicas de desarrollo

profesional identificadas varían a lo largo de la carrera de un/a docente, de sus responsabilidades de enseñanza, de los cambios en la población estudiantil y de los contextos del aula y la escuela” (Campbell et al., 2017, p. 41). El informe de la OCDE (2019, p. 157) sobre los últimos resultados de TALIS explica que: “La literatura indica que la formación es potencialmente más eficaz cuando el profesorado puede participar en una amplia gama de formatos (Jensen et al., 2016; Hoban y Erickson, 2004; Scheerens, 2010)”. Además, el aprendizaje y el desarrollo profesional que conecta con los valores personales y profesionales del profesorado y con sus experiencias previas y conocimientos profesionales tiende a ser más eficaz (Desimone, 2009; OCDE, 2019). Por lo tanto, hay que apoyar al personal docente para que participe en una serie de actividades de aprendizaje y desarrollo profesional diferenciadas en función de sus necesidades profesionales a lo largo de su carrera.

3. El aprendizaje y desarrollo profesional eficaz proporciona contenidos de calidad, útiles, basados en la investigación y la práctica y pertinentes para las necesidades de desarrollo profesional identificadas

Una vez que el profesorado ha identificado una necesidad prioritaria, es importante que el desarrollo profesional ofrecido incluya contenidos de calidad pertinentes, útiles y basados en la investigación y la práctica. Desarrollar un conocimiento sólido de la enseñanza, el plan de estudios y la evaluación es más eficaz que desarrollar habilidades genéricas (Dagen & Bean, 2014; Desimone, 2009; Desimone & Stuckey, 2014; Garet et al., 2001). Shulman (1986, p. 9-10) identificó que el desarrollo de los conocimientos del profesorado requería un aprendizaje y desarrollo profesional que apoyara una combinación de conocimiento del contenido de su asignatura (es decir, conocer los principios y la información detallada sobre el contenido de una asignatura), el conocimiento del contenido pedagógico (es decir, saber cómo enseñar de forma adecuada y eficaz y apoyar el aprendizaje del alumnado sobre la asignatura) y el conocimiento curricular (es decir, entender el plan de estudio de la asignatura y los materiales didácticos relacionados). Es especialmente importante desarrollar los conocimientos y las prácticas del profesorado para utilizar la evaluación formativa y el feedback (OCDE, 2021). Además, también es importante desarrollar la experiencia del profesorado para “ampliar el conocimiento sobre el contenido para sustentar estas estrategias y analizar cómo funcionan para los diferentes grupos de estudiantes” (Cordingley et al., 2015, p. 5). Esto incluye reflexionar sobre cómo el profesorado puede apoyar la diversidad del alumnado en el aula (OCDE, 2019).

4. El aprendizaje y desarrollo profesional eficaz apoya el aprendizaje profesional activo basado en evidencias, los procesos de investigación, la reflexión crítica y el aprendizaje profesional colaborativo con el fin de valorar y desarrollar el liderazgo y la capacidad de acción profesional del personal docente

Un desarrollo profesional eficaz implica ofrecer procesos activos y colaborativos de aprendizaje profesional. Como explicó la OCDE (2019, p. 162): “El aprendizaje activo hace referencia a los enfoques pedagógicos que ponen al alumnado en el centro de la enseñanza (OCDE, 2014)”. Tomando como base el análisis de los datos de TALIS, la OCDE (2019, p. 162) concluyó que:

Por término medio en toda la OCDE, entre los y las docentes que afirman que su formación fue impactante, las características de esa dimensión fueron que la formación: 1) “proporcionó oportunidades para practicar/aplicar ideas y conocimientos nuevos en [su] propia aula” (un 86 %); 2) “proporcionó

oportunidades para el aprendizaje activo” (un 78 %); 3) “proporcionó oportunidades para el aprendizaje colaborativo” (un 74 %); y 4) “se centró en la innovación en [su] enseñanza” (un 65 %).

El aprendizaje profesional activo puede implicar un ciclo de proceso de investigación mediante el uso de la evidencia, el juicio profesional y las preguntas reflexivas para identificar las necesidades de aprendizaje del alumnado y las necesidades de aprendizaje profesional asociadas, seguido de un proceso de investigación y acción para seguir mejorando las prácticas y los resultados (Timperley et al., 2007; Timperley, 2008). En estos procesos, el uso por parte del profesorado de los datos de la evaluación formativa es importante para identificar las necesidades de aprendizaje del alumnado y para observar y realizar un seguimiento del aprendizaje y del progreso del alumnado a la hora de implementar cambios en las prácticas de enseñanza y evaluación.

Las oportunidades de aprendizaje profesional colaborativas pueden resultar especialmente eficaces. Cuando el aprendizaje profesional colaborativo se ha llevado a cabo de manera efectiva, se han identificado beneficios en la autoeficacia, el conocimiento profesional, las habilidades y las prácticas del profesorado, así como en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes (Bolam et al., 2005; DuFour e Eaker, 1998; Cordingley et al., 2015; Lieberman y Wood, 2003; McLaughlin y Talbert, 2001, 2006; Stoll et al., 2006). Es necesario prestar especial atención al propósito compartido y a los resultados previstos de la colaboración, así como al desarrollo de relaciones y procesos profesionales auténticos y realmente colaborativos. Por lo tanto, “no solo se requiere una mera colaboración, sino formas de colaboración que permitan el coaprendizaje, el codesarrollo y el trabajo conjunto del profesorado” (Campbell et al., 2017, p. 42), incluido el intercambio de conocimientos y prácticas y el feedback para mejorar las prácticas de cada docente (OECD, 2019). Algunas formas más trascendentes de colaboración profesional son “la enseñanza en equipo, el feedback basado en las observaciones en el aula, la participación en actividades conjuntas en diferentes clases y la participación en el aprendizaje profesional colaborativo” (OCDE, 2021, p. 49).

5. El aprendizaje y desarrollo profesional eficaz requiere una dotación adecuada de fondos, tiempo y recursos especializados

La oferta y la participación en actividades de desarrollo profesional requieren una financiación que cubra los recursos invertidos y los gastos incurridos. Jay et al. (2017, p. 31) describieron la asignación de tiempo para el aprendizaje y desarrollo profesional como “la condición más fundamental” para el éxito. La provisión adecuada de tiempo engloba varios aspectos. En primer lugar, el profesorado necesita tiempo libre para participar en actividades de desarrollo profesional fuera de su propia aula (y/o escuela). En segundo lugar, necesitan tiempo integrado en su jornada laboral para dedicarse a la reflexión, la investigación y el aprendizaje profesional continuo para aplicar, evaluar y adaptar los cambios en sus prácticas de enseñanza y observar los impactos en el aprendizaje de su alumnado. En tercer lugar, necesitan tiempo para colaborar con los compañeros y compañeras de sus escuelas y en redes profesionales más allá de estas. En cuarto lugar, el desarrollo profesional eficaz implica un aprendizaje profesional apoyado y sostenido durante un periodo de tiempo más prolongado para permitir mejoras acumulativas en los conocimientos y las prácticas del profesorado (Darling-Hammond et al., 2009).

También se necesitan recursos para ofrecer contenidos de calidad y facilitar el aprendizaje. Es fundamental tener acceso a los conocimientos a través de *coaches*, especialistas/facilitadores externos y docentes con conocimientos especializados, además de oportunidades de asistir a eventos de desarrollo profesional y formación (Cordingley et al., 2015; Sims et al., 2021; Timperley, 2008). También son importantes los recursos y los materiales didácticos para apoyar la integración de las prácticas del profesorado a medida que van cambiando. Por ejemplo, en su evaluación de la aplicación efectiva de los cambios derivados del desarrollo profesional, Sims et al. (2021, p. 51) señalaron que:

Los recursos adoptaron tres formas fundamentales: documentos de orientación, recursos didácticos (como planificaciones de clases o recursos para el alumnado) y recursos tecnológicos (como iPads o programas informáticos). El tema unificador de estas categorías era evidente: el profesorado estaba satisfecho con los recursos que cubrían sus necesidades de forma sencilla y eficaz y abandonaba los que no lo hacían. La naturaleza precisa del recurso dependía de la intervención.

Es importante que el aprendizaje profesional también implique que el profesorado lidere el desarrollo y el intercambio de recursos para proporcionar contenidos especializados y prácticos a otros docentes (Campbell et al., 2017; Frost et al. (2019).

6. El aprendizaje y desarrollo profesional eficaz implica el liderazgo del sistema, de la escuela y del profesorado que apoye y dé prioridad a la importancia del aprendizaje y desarrollo profesional

La provisión de un desarrollo profesional eficaz implica el liderazgo activo, el compromiso y el apoyo de los líderes gubernamentales y de la profesión educativa, incluidos los sindicatos de docentes y los propios educadores y educadoras. En particular, el compromiso activo y el apoyo de la dirección de los centros escolares son fundamentales. La excelente síntesis de evidencias de Robinson, Hohepa y Lloyd (2009), titulada *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why* (Liderazgo escolar y resultados de los estudiantes: identificar lo que funciona y por qué) reveló la importancia del “liderazgo pedagógico”, siendo la práctica más impactante de las direcciones escolares la de “promover y participar en el aprendizaje y desarrollo del profesorado” (pp. 38-39). Las direcciones escolares pueden: esCuadrocer conjuntamente una visión, unas prioridades y un plan compartidos para el desarrollo profesional; garantizar la provisión de oportunidades y recursos relevantes; esCuadrocer el aprendizaje profesional colaborativo como parte esencial de la cultura escolar; y adecuar la importancia del aprendizaje profesional comprometiéndose con el personal y su desarrollo profesional (Campbell y Osmond-Johnson, 2018; Cordingley et al., 2019; Hord, 1997; Sims et al., 2021).

Es fundamental que las direcciones escolares apoyen y defiendan el liderazgo docente (Crowther et al., 2002). Las direcciones escolares pueden apoyar activamente el liderazgo docente fomentando una cultura escolar que valore y ofrezca oportunidades para que el profesorado ejerza su influencia de liderazgo; prestando atención a las limitaciones prácticas, como el tiempo y los recursos, para permitir el desarrollo del liderazgo docente; promoviendo la colaboración profesional; y ofreciendo oportunidades para que el profesorado lidere y participe en la toma de decisiones y los cambios educativos (Nguyen et al., 2019). Esto significa que las direcciones escolares también deben aprender intencionalmente cómo apoyar de manera eficaz el liderazgo docente (York-Barr y Duke, 2004).

Es importante que el profesorado lidere su propio desarrollo profesional y el de sus colegas. En su revisión de la investigación sobre el liderazgo docente, York-Barr y Duke (2004, p. 282) identificaron que:

En términos de énfasis en el contenido para el desarrollo del liderazgo docente, surgieron tres temas principales: continuar aprendiendo y demostrando prácticas curriculares, instructivas y de evaluación avanzadas; comprender la cultura escolar y cómo iniciar y apoyar el cambio en las escuelas; y ampliar el conocimiento y las habilidades necesarias para apoyar el desarrollo de los y las colegas en interacciones individuales, en pequeños grupos y en grupos grandes.

El personal docente necesita contenidos de desarrollo profesional, estructura y apoyo para mejorar su liderazgo y fundamentar su enseñanza.

Es fundamental desarrollar intencionadamente las capacidades de liderazgo docente mediante oportunidades y experiencias para liderar realmente en la práctica. Esto no significa que el cuerpo docente deba asumir responsabilidades formales de liderazgo, sino que debe tener oportunidades —dentro y fuera del aula— para liderar el aprendizaje, codesarrollar el conocimiento, desprivatizar la práctica y formar redes para compartir ideas y recursos prácticos para promover el cambio (Campbell, 2018, p. 79). En su revisión de la investigación sobre el liderazgo docente, Wenner y Campbell (2017, p. 152) explicaron que:

Una de las principales tareas de los y las líderes docentes suele ser el apoyo al aprendizaje profesional de sus colegas. En este sentido, nos pareció alentador comprobar que muchos docentes se habían beneficiado del desarrollo profesional (DP) impartido por los y las líderes docentes. Estos no solo proporcionaron más oportunidades de DP (Carpenter y Sherretz, 2012), sino también un DP de mejor calidad y más relevante (Hickey y Harris, 2005; Vernon-Dotson, 2008; Westfall-Rudd, 2011). Además, los y las docentes líderes fueron considerados como recursos capaces de proporcionar asistencia y apoyo con la pedagogía y el contenido en formatos distintos al del DP (Gordin, 2010; Margolis y Deuel, 2009).

Es importante desarrollar intencionadamente el liderazgo docente mediante el desarrollo profesional y apoyarles para que dirijan su propio aprendizaje profesional y el de sus colegas.

2.1.3 Liderazgo docente

El concepto y la práctica del liderazgo docente han suscitado un interés creciente, sobre todo a partir de la década de 1990. Sin embargo, existe un amplio abanico de definiciones de liderazgo docente. En lo que se considera una revisión seminal de la literatura de investigación, York-Barr y Duke (2004, pp. 287-288) ofrecieron la siguiente definición:

Sugerimos que el liderazgo docente es el proceso por el cual el profesorado, individual o colectivamente, influye en sus colegas, equipos directivos y otros miembros de las comunidades escolares para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de mejorar el aprendizaje y el rendimiento del alumnado.

Una revisión más reciente de la investigación sobre el liderazgo docente se ha basado en una definición anterior de Katzenmeyer y Moller:

Los y las docentes líderes “lideran dentro y fuera del aula, se identifican y contribuyen a una comunidad de docentes aprendices y líderes, e influyen en otros para mejorar la práctica educativa; y aceptan la responsabilidad de lograr los resultados de ese liderazgo” (Katzenmeyer y Moller, 2001, p. 6). A partir de esta definición, se postula que el liderazgo docente puede darse tanto dentro como fuera del aula, y que la enseñanza y el liderazgo están integrados. (Nguyen et al. 2019, p. 63).

Tomando como base una revisión de 150 artículos empíricos publicados entre enero de 2003 y diciembre de 2017, Nguyen et al. (2019, p. 71) identificaron las “cuatro características comunes del liderazgo docente” siguientes:

(a) El liderazgo docente es un proceso de influencia; (b) el liderazgo docente se ejerce sobre la base de la colaboración y la confianza mutua; (c) el liderazgo docente tiene lugar tanto dentro como fuera del aula; y (d) el liderazgo docente tiene como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza, la eficacia de la escuela y el aprendizaje del alumnado.

Aunque hay docentes que desempeñan funciones formales de liderazgo, como los jefes de departamento y los especialistas en planes de estudio, el liderazgo docente consiste en proporcionar apoyo a todo el profesorado para que desarrollen sus capacidades de liderazgo, sus prácticas, su influencia y su impacto. Cordingley et al. (2019, p. 21) proporcionaron una aclaración útil sobre la distinción entre los líderes formales vinculados a puestos ascendidos y el liderazgo docente más amplio de todos en la profesión:

El **liderazgo posicional** se basa en la autoridad conferida mediante un cargo oficial, por ejemplo, como jefe de asignatura/departamento/nivel, subdirector, asistente o director.

El **liderazgo no posicional** se produce cuando el profesorado toma decisiones y permite que las cosas sucedan entre grupos de partes interesadas basándose en sus conocimientos especializados, su experiencia y sus objetivos y valores personales.

Frost (2011) desarrolló el término “liderazgo docente no posicional” para referirse a “un conjunto de supuestos, creencias y valores en los que es central la convicción de que cualquier docente u otro profesional de la educación puede ser capaz de ejercer el liderazgo” (Frost, 2019, p. 4). Este concepto y enfoque del desarrollo del liderazgo docente forma parte del proyecto T3LFA.

El ejercicio intencionado y consciente de la influencia es fundamental para un liderazgo docente eficaz. La revisión realizada por Nguyen et al. (2019, p. 73) identificó que:

Las fuentes de influencia pueden agruparse en dos grandes categorías: el *capital humano* y el *capital social*. El primero incluye los conocimientos especializados y la experiencia del líder docente (por ejemplo, Allen, 2016; Avidov- Ungar y Tamar, 2017; Hatch et al., 2005), mientras que el segundo hace hincapié en las relaciones profesionales del líder docente con sus pares, incluidas las redes sociales (por ejemplo, Firestone y Martínez, 2007; Fairman y Mackenzie, 2015).

Añadimos una tercera categoría de influencia y capital: la importancia del capital decisional —un término desarrollado por Hargreaves y Fullan (2012) para referirse a la experiencia profesional, el criterio, los conocimientos especializados y la capacidad de acción y de toma de decisiones.

El liderazgo docente puede influir en el cambio educativo. Wenner y Campbell (2017, p. 146) identificaron los siguientes temas:

- *el liderazgo docente va más allá de las paredes del aula;*
- *los y las docentes líderes deben apoyar el aprendizaje profesional en sus escuelas.*
- *los y las docentes líderes deberían participar en la elaboración de políticas y/o en la toma de decisiones a algún nivel.*
- *el objetivo último del liderazgo docente es mejorar el aprendizaje y el rendimiento del alumnado;*
- *[el liderazgo docente incluye] trabajar para mejorar y cambiar toda la organización escolar.*

Se han identificado varios beneficios del liderazgo docente para el cambio y la mejora educativa (Campbell et al., 2018; Harris, 2005; Nguyen et al., 2019; Wenner y Campbell, 2017; York-Barr y Duke, 2004). Los beneficios más significativos de ejercer y experimentar el liderazgo docente los obtiene el profesorado directamente implicado, e incluyen:

- Ampliación de los conocimientos y las habilidades de liderazgo;
- Cambios positivos en los conocimientos y las prácticas de enseñanza;
- Mayor compromiso, motivación y satisfacción en el trabajo;
- Aumento de la autoeficacia;
- Mejora de la profesionalidad, así como de la identidad de liderazgo y crecimiento.

Cuando el liderazgo docente implica liderar/coliderar activamente los cambios educativos en colaboración con otros educadores y educadoras, puede haber beneficios para su aprendizaje profesional al ampliar sus conocimientos y prácticas y al contribuir a la mejora de las culturas escolares, así como una mayor autoeficacia y eficacia colectiva.

El liderazgo docente puede servir de ejemplo de liderazgo democrático para el alumnado, quienes, además, pueden beneficiarse del entusiasmo, la motivación y el compromiso del profesorado con la innovación y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (York-Barr y Duke, 2004). En términos más generales, el liderazgo docente puede influir en el trabajo del equipo de dirección de los centros y del cuerpo docente, con efectos indirectos en los resultados del alumnado. En referencia a un estudio de Supovitz et al. (2010), Nguyen et al. (2019, p. 81) hicieron el siguiente resumen:

Hay dos formas en que la influencia del profesorado sobre sus compañeros y compañeras afecta a los resultados de aprendizaje del alumnado: a) esta influencia tiene un efecto significativo en el aprendizaje del alumnado a través de la variable mediadora de la enseñanza del docente en el aula; y b) esta influencia actúa como mediadora del liderazgo del equipo directivo y de la enseñanza del docente que, a su vez, tiene un efecto positivo en los resultados de aprendizaje del alumnado.

Aunque el liderazgo docente implica que el profesorado lidere el camino hacia el cambio y la mejora de la educación, también es necesario que los gobiernos, los sindicatos de docentes y los equipos directivos de los centros escolares lo apoyen y lo permitan. Es necesario identificar y abordar los desafíos a los que se enfrenta el liderazgo docente, como los conflictos entre colegas, las culturas escolares poco solidarias y las limitaciones prácticas, como el tiempo dedicado al liderazgo docente.

2.2 Evaluación formativa

La evaluación es uno de los impulsores más trascendentes del aprendizaje del alumnado en las aulas, ya que define y prioriza los objetivos de aprendizaje del alumnado, dirige la forma en que el alumnado aborda el aprendizaje e incluso configura su identidad (Nieminen, 2024). Como se desprende de nuestra anterior [Revisión bibliográfica](#) para este proyecto, la evaluación formativa implica la integración intencionada del *feedback* a lo largo de la enseñanza para apoyar y agilizar el aprendizaje del alumnado a través de diversas actividades diarias de evaluación que:

- Aclaran los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito;
- Animar al alumnado a cuestionar el significado de las cosas y a participar en debates en el aula;
- Incluyen actividades de autoevaluación y evaluación entre pares; y
- Hacen un seguimiento del progreso hacia los objetivos de aprendizaje por medio de diversas formas de feedback sobre las etapas siguientes de desarrollo.

La evaluación formativa funciona junto con las prácticas de evaluación sumativa (es decir, evaluaciones orientadas a medir el aprendizaje del alumnado e informar al respecto) como parte de un programa de evaluación que realiza un seguimiento, apoya e informa sobre el aprendizaje del alumnado.

2.2.1 Historia y aplicación de la evaluación formativa

Los orígenes de la evaluación formativa se encuentran en el campo de la evaluación de programas. Inicialmente, Scriven (1967) describió la evaluación formativa como un proceso de evaluación para proporcionar información con vistas a la mejora de los programas. En los contextos educativos, la noción de evaluación formativa se asoció primero con el uso por parte del profesorado de la información de la evaluación con el fin de ajustar y adaptar su práctica docente para dar un mejor apoyo al aprendizaje del alumnado. Se hacía hincapié en el profesorado, más que en el alumnado, como usuarios activos de la información de la evaluación.

En 1998, Blacky Wiliam escribieron un relevante artículo en el que revisaban más de 250 estudios sobre el feedback, y destacaban pruebas sólidas del papel crucial que este desempeña en el aprendizaje. Sobre la base de este artículo, el grupo esCuadrocido para abordar la reforma de la evaluación en el Reino Unido, el *Assessment Reform Group*, elaboró un conjunto de principios fundamentales bajo el lema “evaluación para el aprendizaje” (EPA). Este cambio intencionado

de terminología de “evaluación formativa” a “evaluación para el aprendizaje” pretendía hacer hincapié en la distinción entre las actividades de evaluación formativa y sumativa, así como en el papel activo que debe desempeñar el alumnado en los procesos de evaluación. El Assessment Reform Group definió la EPA como “el proceso de búsqueda e interpretación de las evidencias para que estudiantes y docentes decidan en qué punto de su aprendizaje se encuentran los estudiantes, hacia dónde deben ir y cuál es la mejor manera de llegar a ese punto” (2002, n. p.).

Desde entonces, la EPA ha sido adoptada ampliamente en las políticas y las prácticas educativas de países de todos los continentes (ver Birenbaum et al., 2015; Laveault y Allal, 2016). A través de su aplicación, la EPA se ha adaptado a los distintos contextos y ha dado lugar a una variedad de interpretaciones sobre cómo aplicarla. Tal como señalaron inicialmente Marshall y Drummond (2006), la aplicación de la EPA varía entre la letra (una aplicación procedimental y fragmentada) y el espíritu (un cambio pedagógico generalizado en el que la EPA se convierte en motor de la enseñanza y el aprendizaje). Dada la variedad de aplicaciones, los efectos sobre el aprendizaje son muy diversos (Laveault y Allal, 2016). Como Baird et al. (2014) concluyen en su revisión de la situación, los hallazgos consistentes en la investigación empírica sugieren un “impacto modesto, pero significativo desde el punto de vista educativo, en la enseñanza y el aprendizaje” (p. 6). Los metaanálisis de las prácticas de evaluación formativa han seguido destacando la evaluación formativa como una poderosa pedagogía para apoyar el rendimiento académico y el aprendizaje autorregulado (Lee et al., 2020; Panadero et al., 2017; Yan et al., 2022).

Es importante destacar que los desafíos potenciales para una adopción generalizada se observaron tras los repetidos esfuerzos de implementación de la EPA en todos los contextos. Los desafíos incluyen promulgar un desarrollo profesional eficaz en todo el sistema y apoyar los conocimientos, las creencias y las prácticas de la EPA por parte del profesorado (DeLuca et al., 2015; DeLuca et al., 2019; Heitink et al., 2016); impulsar un cambio en las culturas de evaluación de altamente sumativas a formativas (Baird et al., 2014; Heitink et al., 2016; Shepard, 2000); e ir más allá de la implementación procedimental de la EPA y adoptar el espíritu de la EPA en los centros educativos (Brooks et al., 2021; DeLuca et al., 2019; James y McCormick, 2009; Marshall y Drummond, 2006). Para superar estos desafíos se necesitan compromisos sostenidos con el aprendizaje profesional continuo que suelen implicar modelos de aprendizaje y desarrollo profesional colaborativo, aprovechar los conocimientos de los expertos en evaluación y los coaches educativos, y hacer hincapié de forma permanente en la práctica reflexiva (DeLuca et al., 2015; DeLuca et al., 2019).

2.2.2 Definiciones y características fundamentales de la evaluación formativa contemporánea

El concepto de EPA ha seguido evolucionando desde su definición inicial, presentada por el Assessment Reform Group en 2002. En 2009, Klenowski destacó la naturaleza fundamental integrada de la EPA con las prácticas cotidianas de docentes y estudiantes: “La evaluación para el aprendizaje forma parte de la práctica diaria del alumnado, del cuerpo docente y de los/as colegas que buscan, reflexionan y responden a la información procedente del diálogo, la demostración y la observación de manera que se mejore el aprendizaje continuo”. (Klenowski, 2009, p. 264). En su texto sobre la implementación global de la EPA, Laveault y Allal (2016) definieron la EPA como: “la recopilación e interpretación de la información de la evaluación cuyo uso intencionado permite al profesorado y al alumnado, actuando de forma individual o interactiva, tomar decisiones que tienen un impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje” (p. 7).

Estas definiciones se basan en las características fundamentales de la evaluación formativa contemporánea. Integrada en las actividades de enseñanza y aprendizaje, la EPA implica básicamente las cuatro estrategias interrelacionadas que se basan en la recopilación de evidencias relacionadas con el aprendizaje del alumnado a través de diversas actividades de evaluación diaria (Lysgaht et al., 2017, 2019):

1. Aclarar, compartir o construir conjuntamente las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito con el alumnado;
2. Aprovechar las preguntas y los debates en el aula para profundizar en el aprendizaje del alumnado y proporcionar feedback inmediato para las etapas siguientes;
3. Participar en prácticas de autoevaluación y de evaluación entre pares para promover el aprendizaje en comunidad, la apropiación del aprendizaje por parte del alumnado y su capacidad de acción;
4. Proporcionar un feedback continuo para cerrar la brecha entre la situación del estudiante y sus objetivos de aprendizaje.

Cuando se utilizan combinadas, las estrategias permiten al alumnado apropiarse de su aprendizaje y entender cómo es el éxito, lo cual motiva el aprendizaje; fomenta la capacidad de acción de los estudiantes en su aprendizaje mediante la participación en procesos de autoevaluación y de evaluación por pares; y acelera el aprendizaje, proporcionando un *feedback* específico para cerrar la brecha entre el punto en el que se encuentran los estudiantes en su aprendizaje, el punto al que deben llegar y la mejor manera de conseguirlo.

2.2.3 Fundamentos conceptuales de la evaluación formativa

La EPA se sitúa dentro de una visión sociocultural y constructivista del aprendizaje que reconoce que el aprendizaje es el resultado de la creación de un significado compartido dentro de una comunidad de práctica impulsada por las prácticas de evaluación diarias (Willis, 2010). La EPA implica la transferencia de poder del docente al estudiante dentro del proceso de evaluación, que tradicionalmente ha residido en el primero. En las prácticas contemporáneas de evaluación formativa, el alumnado tiene capacidad de acción y es creador y usuario activo de las evaluaciones y de la información que estas les proporcionan, lo cual supone cultivar las habilidades fundamentales de autorregulación y metacognición (Andrade & Brookhart, 2020). La autorregulación se entiende como el ajuste por parte de los individuos de sus prácticas de comportamiento y aprendizaje de formas que les permitan alcanzar sus objetivos. La metacognición implica ser consciente de dicha práctica.

A través de los procesos de autoevaluación y de evaluación entre pares, los estudiantes se apoyan a sí mismos y los unos a los otros en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, la identificación de lagunas en su aprendizaje y la planificación de las siguientes etapas de su desarrollo. Estos procesos están necesariamente ligados y funcionan simultáneamente para mejorar la autorregulación y la corrección de los estudiantes, cuando los comportamientos reguladores están influenciados por otras personas (Greene, 2020). A través de estos procesos, el alumnado se vuelve más autónomo, autorregulado y activo en su aprendizaje. Los estudiantes también se hacen menos dependientes del feedback del docente y más capaces de sostener su aprendizaje de forma interdependiente (Hawe y Parr, 2014). Transferir parte del

poder en el proceso de evaluación a los/as estudiantes reduce los tradicionales desequilibrios de poder en las aulas (Nieminen, 2022) y puede potenciar la inclusión de la voz y los valores del alumnado en el proceso de aprendizaje (Bourke y Mentis, 2013).

2.2.4 El importante papel del feedback

Para que la evaluación formativa sea eficaz, es fundamental el compromiso

continuo con los procesos de feedback de alta calidad generados por las autoevaluaciones, las evaluaciones entre pares y las evaluaciones del profesorado. El feedback es fundamental en los procesos de autorregulación y corregulación, ya que ayuda al alumnado a identificar en qué punto de su aprendizaje se encuentra y hacia dónde debe avanzar (Yan & Carless, 2021). La investigación sobre el feedback tiene una larga historia, hay varios estudios que muestran de forma consistente que el feedback de alta calidad puede apoyar y promover positivamente el aprendizaje del alumnado, pero también que el feedback de baja calidad puede limitar e impedir el aprendizaje (Wisniewski et al, 2020). De acuerdo con varias revisiones sistemáticas de la investigación sobre el feedback, la dimensión del efecto de las prácticas de feedback en el aprendizaje del alumnado oscila entre 0,48 (Wisniewski et al., 2020) y 0,79 (Hattie y Timperley, 2007), lo cual indica que el feedback es una de las pedagogías más poderosas que el profesorado puede aprovechar en el aula.

El factor clave para liberar el poder del feedback es entender los distintos tipos de feedback y la mejor manera de aplicarlos en la enseñanza y el aprendizaje. El feedback puede hacer hincapié en diferentes áreas de contenido, transmitirse por medio de distintos métodos, dirigirse a diferentes personas/estudiantes, y darse en diferentes momentos del proceso de aprendizaje (Education Endowment Foundation, 2021). Tomando como base una revisión integradora de los modelos de feedback, Panadero y Lipnevich (2022) identificaron cinco componentes básicos del feedback que pueden influir en los resultados sociales y de aprendizaje: el contenido del mensaje de feedback, cómo y cuándo se da el feedback, las características del estudiante que recibe el feedback, el contexto del feedback y el agente que proporciona el feedback. El feedback es un proceso complejo, pero muy valioso, en la enseñanza y el aprendizaje.

Hattie y Timperley (2007) desarrollaron un modelo para varios tipos de feedback basado en un análisis conceptual de la literatura y las evidencias relativas al feedback. El feedback del docente, los/as compañeros/as o los propios estudiantes puede responder a tres grandes preguntas:

1. *¿A dónde voy?* Sirve para aclarar los objetivos de aprendizaje y se conoce como “*feed up*”;
2. *¿Cómo voy?* Sirve para reflexionar sobre el nivel de rendimiento actual del alumnado y se conoce como “*feed back*”;
3. *¿Hacia dónde seguir?* Sirve para apoyar las próximas etapas y acciones de aprendizaje del alumnado, y se conoce como “*feed forward*”.

Cada una de estas preguntas puede responderse en cuatro niveles diferentes, que representan distintos tipos de *feedback* para el alumnado. Los cuatro niveles son:

- a) *Nivel de la tarea*: reflexionar sobre el grado de realización o comprensión de la tarea específica;
- b) *Nivel de proceso*: reflexión sobre si los procesos básicos necesarios para realizar la tarea (por ejemplo, las habilidades de escritura para una redacción persuasiva) se estaban ejecutando o comprendiendo correctamente;
- c) *Nivel de autorregulación*: reflexión sobre el autocontrol, la autoevaluación y las acciones de regulación del estudiante; y
- d) *Nivel personal*: reflexión sobre las cualidades personales y el afecto del alumno.

Mediante su análisis conceptual, Hattie y Timperly (2007) dedujeron que, si bien el *feedback* a nivel personal y de la tarea eran los más comunes en los centros educativos, el *feedback* a nivel de autorregulación, seguido del *feedback* a nivel del proceso, eran los más eficaces para apoyar el progreso del alumnado.

El *feedback* se considera una fuerza motriz fundamental y se relaciona con las principales estrategias de la EPA (ver figura 1). La integración de las estrategias de la EPA a lo largo del periodo de aprendizaje crea un aula rica en *feedback*. Este *feedback* permite que haya oportunidades recurrentes para que el alumnado revise su aprendizaje y mejore su trabajo cuando:

- está anclado en objetivos de aprendizaje explícitos;
- ofrece oportunidades para revisar el trabajo e integrar el *feedback* en el aprendizaje, y
- activa comportamientos de autorregulación en el alumnado (por ejemplo, mediante la autoevaluación y la evaluación por pares).

Las estrategias de la EPA también proporcionan *feedback* al profesorado sobre la eficacia de las estrategias de enseñanza (James y McCormick, 2009); en esencia, la EPA puede mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza.

Figura 1

Modelo integrado de estrategias de EPA y uso del feedback (versión adaptada de Wiliam, 2018, basada en los principios e instrumentos de la EPA para la evaluación en el aula de Lysgaht et al. 2017 y 2019)

	¿A dónde voy?	¿Cómo voy?	¿Hacia dónde seguir?
Estudiante	Aclarar, compartir o construir conjuntamente las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito con el alumnado.	Participar en prácticas de autoevaluación y de evaluación entre pares para promover el aprendizaje en comunidad, la apropiación del aprendizaje por parte del alumnado y su capacidad de acción.	
Pares			
Docente		Aprovechar las preguntas y los debates en el aula para profundizar en el aprendizaje del alumnado y proporcionar feedback inmediato para las etapas siguientes.	Proporcionar un feedback continuo para cerrar la brecha entre la situación del estudiante y sus objetivos de aprendizaje.
	Recopilar evidencias relacionadas con el aprendizaje del alumnado mediante diversas actividades de evaluación diarias.		

2.2.5 Estrategias de evaluación formativa basadas en la evidencia

Varios estudios de investigación en diversos contextos educativos han analizado el impacto de diferentes estrategias de evaluación formativa en el aprendizaje, la motivación y el rendimiento del alumnado. A pesar de que las evidencias de las investigaciones no están necesariamente unificadas ni son exhaustivas (Kingston y Nash, 2011), se han observado varias tendencias.

1. Si bien el feedback es esencial para impulsar el aprendizaje, no todo el feedback tiene el mismo valor para fomentar el aprendizaje del alumnado.

Como se ha señalado anteriormente, el feedback esencial que se centra en los niveles de proceso y autorregulación tiene mayor valor que el feedback centrado únicamente en las actividades de la tarea (Hattie y Timperly, 2007; Wisniewski et al., 2020). Además, el feedback personal (a menudo en forma de elogio o castigo) puede tener un efecto contrario en el aprendizaje. Un estudio realizado con 1079 estudiantes de primaria canadienses descubrió que, desde el punto de vista del alumnado, los procesos de feedback del docente se valoran más que el feedback de los compañeros y compañeras y que las evaluaciones que aclaraban las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito eran muy valoradas para apoyar su aprendizaje (DeLuca et al., 2018). Los/as investigadores/as reconocen cada vez más que los efectos del feedback dependen fundamentalmente de la forma en que el alumnado lo procesa (por ejemplo, interpretaciones, reacciones emocionales), además del contenido y la fuente que del feedback (Lui y Andrade, 2022).

2. Para que los procesos de feedback y EPA tengan un impacto positivo en el aprendizaje, el profesorado debe participar en actividades de aprendizaje profesional continuo sobre la evaluación formativa y recibir apoyo en varios niveles.

Heitink et al. (2016) señalaron los múltiples factores contextuales necesarios para fomentar la implementación y la adopción de la evaluación formativa en el aula. A nivel escolar, estos factores incluyen el liderazgo y la cultura de evaluación de la escuela, así como el apoyo al desarrollo profesional. A nivel de aula, los factores incluyen los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las creencias del profesorado y del alumnado, así como el contexto de la evaluación (es decir, la alineación y la integración de la EPA con el contenido y la pedagogía). Los estudios realizados sobre la adopción de la EPA en los centros educativos sugieren que varios de estos factores pueden verse beneficiados por las iniciativas de desarrollo profesional orientadas a crear comunidades de aprendizaje en torno a conceptos y prácticas relacionados con la EPA (Brooks et al., 2021). Estas comunidades deberían extenderse al alumnado, ya que se ha demostrado que la enseñanza explícita de los conceptos, la terminología y los procesos de la EPA incrementa la aceptación y la percepción del valor de estos procesos por parte de los/as estudiantes (DeLuca et al., 2018).

3. Todas las estrategias de la EPA se basan en la recopilación de evidencias del aprendizaje del alumnado mediante evaluaciones continuas. Estas evaluaciones deberían ser diversas y trianguladas.

La recopilación de evidencias relacionadas con el aprendizaje del alumnado a través de diversas estrategias de evaluación diaria es un elemento fundamental para la práctica de la EPA. Un marco común para las estrategias de la EPA incluye un

enfoque triangulado para recopilar evidencias y proporcionar al alumnado múltiples oportunidades de feedback. Las evidencias trianguladas incrementan la fiabilidad (es decir, la consistencia) y la validez (es decir, la precisión) del feedback, al garantizar que el alumnado recibe más de un feedback y generalmente de múltiples fuentes (es decir, el profesorado, los compañeros y compañeras y propio). En la práctica, mediante un enfoque de triangulación, se anima al alumnado a pensar de forma más crítica y profunda sobre su aprendizaje y su trabajo. Las evidencias del aprendizaje del alumnado y el feedback sobre su trabajo pueden generarse mediante una serie de actividades de evaluación. Y lo que es más importante, se puede ayudar al propio alumnado a generar y documentar sus propias evidencias de su aprendizaje. Debatir estas evidencias con el alumnado puede ayudar al personal docente a entender el contexto completo del aprendizaje de los/as estudiantes y hacer visible cómo docentes y estudiantes interpretan las evidencias del aprendizaje (DeLuca et al., 2024).

2.2.6 Implementación de la EPA en el aula

Una implementación significativa de la evaluación formativa contemporánea en el aula suele requerir cambios importantes en las prácticas docentes para adoptar el espíritu de la EPA. El objetivo es permitir que las estrategias de evaluación formativa impulsen la enseñanza y el aprendizaje en el aula; la evaluación es pedagogía. De forma específica, la experimentación y la aplicación continuas de las siguientes estrategias —con el feedback del alumnado sobre su eficacia— promoverán un enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en la EPA. Es importante destacar que, si bien la implementación inicial puede implicar la adopción de procedimientos de prácticas específicas (es decir, la implementación de la letra (procedimientos) de la EPA), a través de la reflexión continua del docente, el aprendizaje profesional y el compromiso explícito con el alumnado sobre el desarrollo de una cultura de EPA dentro del aula, las estrategias de la EPA deberían estar cada vez más integradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas prácticas se han extraído explícitamente del instrumento de Lysgaht, O’Leary y Ludlow para la EPA en el aula (2017, 2019).

Estrategia 1: Aclarar, compartir o construir conjuntamente las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito con el alumnado

- Las intenciones de aprendizaje se expresan con palabras que hacen hincapié en los conocimientos, las habilidades, los conceptos y/o las actitudes, es decir, en lo que el alumnado aprende, NO en lo que hace.
- Se recuerda al alumnado los vínculos entre lo que está aprendiendo y el marco general de aprendizaje.
- Debe utilizarse un lenguaje adaptado a los niños y niñas para compartir las intenciones de aprendizaje con el alumnado.
- Los criterios de éxito relacionados con las intenciones de aprendizaje se diferencian y se comparten con el alumnado.
- El alumnado demuestra que está utilizando las intenciones de aprendizaje y/o los criterios de éxito mientras trabaja.

Estrategia 2: Aprovechar las preguntas y los debates en el aula para profundizar en el aprendizaje del alumnado y proporcionar feedback inmediato para las etapas siguientes.

- Se utilizan técnicas de evaluación para facilitar el debate en el aula (por ejemplo, la lluvia de ideas).
- Se utilizan preguntas para sondear los conocimientos previos del alumnado sobre un tema.
- Se anima al alumnado a compartir el papel de “cuestionador” con el docente durante las clases.
- Las respuestas incorrectas de los estudiantes se utilizan para orientar la enseñanza y el aprendizaje.
- El alumnado puede explicar a otros lo que están aprendiendo.

Estrategia 3: Participar en prácticas de autoevaluación y de evaluación entre pares para promover el aprendizaje en comunidad, la apropiación del aprendizaje por parte del alumnado y su capacidad de acción

- El alumnado tiene la oportunidad de indicar el grado de dificultad que prevé que tendrá el aprendizaje al comienzo de una lección o actividad (por ejemplo, mediante el uso de semáforos).
- Se les anima a que registren sus progresos utilizando, por ejemplo, registros de aprendizaje.
- Se les anima a utilizar una serie de técnicas de evaluación para revisar su propio trabajo.
- Se mantiene un registro visual del progreso del alumnado para celebrar su aprendizaje y mostrar las áreas de/para el desarrollo.
- Se reserva tiempo durante las reuniones de padres/tutores-docentes para que el alumnado participe en la comunicación de algunos aspectos de su aprendizaje.

Estrategia 4: Proporcionar un feedback continuo para cerrar la brecha entre la situación del estudiante y sus objetivos de aprendizaje.

- El *feedback* al alumnado se centra en la(s) intención(es) de aprendizaje original(es) y en los criterios de éxito.
- Las técnicas de evaluación se utilizan durante las clases para ayudar al docente a determinar el grado de comprensión del alumnado de lo que se está enseñando.
- La información de diagnóstico de las pruebas estandarizadas se utiliza para identificar las fortalezas y las necesidades en la enseñanza y el aprendizaje.
- El alumnado participa formalmente a la hora de proporcionar información sobre su aprendizaje a sus padres/tutores, a otros estudiantes de su clase o a otros visitantes del aula.
- Al prepararse para proporcionar *feedback* al alumnado sobre su aprendizaje, el/la docente consulta sus registros de logros con respecto a las intenciones claves de aprendizaje de las lecciones anteriores.

2.2.7 Recopilación de evidencias del aprendizaje del alumnado

Todas las estrategias de la EPA se basan en la recopilación de evidencias del aprendizaje del alumnado y en la realización de actividades de evaluación sobre esas pruebas. El profesorado puede reunir esas evidencias mediante observaciones, conversaciones y productos. La combinación de estos tipos de evidencias contribuye a adoptar un enfoque triangulado de la evaluación del alumnado en el aula.

Las observaciones incluyen observaciones del profesorado o de los compañeros y compañeras sobre el rendimiento del alumnado y se pueden registrar digitalmente o mediante registros más tradicionales. Las conversaciones permiten recibir feedback de manera inmediata. A través del diálogo, el/la docente y los compañeros y compañeras pueden evaluar lo que ha entendido un/a estudiante y servir de apoyo para las siguientes etapas. Las conversaciones pueden tener lugar entre el/la docente y el/la estudiante, en pequeños grupos o a nivel de la clase, y todas ellas pueden servir como evidencias de evaluación del aprendizaje del alumnado. Tanto las observaciones como las conversaciones pueden ser guiadas a través de protocolos estandarizados (con listas de comprobación de criterios, rúbricas, notas cualitativas, etc.) o pueden darse espontáneamente a lo largo de las actividades de aprendizaje. Con el término productos nos referimos a cualquier elemento de la actividad del estudiante, desde un cuestionario/prueba hasta una redacción, una presentación u otra actividad que se haya diseñado. Los productos ofrecen oportunidades naturales para el feedback formativo (a través de la autoevaluación, la evaluación entre pares o la evaluación del docente) de la actividad que se está realizando, así como feedback sobre la realización de las evaluaciones sumativas.

2.2.8 Evaluación formativa y feedback con ayuda de la tecnología

La tecnología tiene el potencial de mejorar los procesos de evaluación formativa para hacerlos más eficientes y eficaces para el alumnado y el personal educativo (Pellegrino y Quellmalz, 2011; Shute y Rahimi, 2017). Para los procesos evaluativos se han adoptado tecnologías digitales de uso habitual (ordenadores portátiles, Cuadrotas, programas, etc.), además de herramientas creadas a específicamente para las tareas de evaluación (por ejemplo, programas de feedback automatizado) (Blundell, 2021; Harris et al., 2010). Las evaluaciones adaptativas, los portafolios electrónicos, el feedback colaborativo y los programas informáticos de evaluación, las herramientas digitales de autoevaluación y de evaluación entre pares, los entornos de juego/realidad aumentada para la evaluación y el feedback y los paquetes de análisis de evaluación son algunas de las plataformas actuales que conforman la realidad de la evaluación digital en algunas aulas (Blundell, 2021).

El rápido auge de la inteligencia artificial generativa (IA, por ejemplo, ChatGPT) tiene importantes implicaciones para la evaluación en los centros educativos. Volante et al. (2023) destacaron una vía para la evaluación formativa facilitada por la IA generativa. En concreto, ChatGPT permite al alumnado evaluar de forma crítica el trabajo que producen usando la aplicación, un ejercicio que activa habilidades cognitivas avanzadas de evaluación y creatividad. El alumnado puede evaluar la exactitud de las ideas, crear o mejorar las conexiones dentro de los textos y entre ellos, y extender su aprendizaje a sus contextos personales o a formas más auténticas de demostrar su aprendizaje. Por tanto, la IA puede facilitar los procesos críticos de autoevaluación

y evaluación “entre pares”. Otra posible aplicación de la IA generativa es proporcionar a los/as estudiantes comentarios personalizados generados por la IA sobre su trabajo. Con el rápido desarrollo de las tecnologías de IA, es probable que estas transformen la manera en que se lleva a cabo la evaluación formativa en los centros educativos.

La medida en que la tecnología pueda utilizarse para apoyar las estrategias de evaluación formativa dependerá de varios factores, como la disponibilidad de la tecnología, la experiencia y la formación de docentes y estudiantes, y así como el ancho de banda de los estudiantes (es decir, el grado de pobreza digital) (Doucet et al., 2020). Cuando se dispone de ella, la tecnología puede apoyar todas las dimensiones de la evaluación formativa contemporánea, desde la aclaración de los objetivos e intenciones de aprendizaje hasta la recopilación de diversos tipos de evidencia, así como el apoyo a los procesos de autoevaluación, feedback entre pares y feedback por parte del profesorado.

2.3 Resumen de la revisión bibliográfica

Este capítulo, que se basa y actualiza nuestra [Revisión bibliográfica](#) del proyecto T3LFA (Campbell et al., 2022), analiza las evidencias de investigación sobre la importancia de apoyar al profesorado y la calidad de la educación, las características eficaces del aprendizaje y el desarrollo profesional, el liderazgo docente, así como la historia, definiciones, características, comprensión conceptual e implementación de la evaluación formativa, incluido el importante papel del feedback, la recopilación de evidencia y los posibles usos de la tecnología. Dos años después de la publicación de nuestra revisión original, han surgido varias cuestiones claves actuales, entre ellas la acuciante preocupación por una crisis mundial que afecta a la profesión docente (UNESCO, 2024; Naciones Unidas, 2024) y el rápido avance de la IA, ambos con grandes implicaciones para el trabajo del profesorado y el aprendizaje del alumnado.

Como se comenta en los capítulos siguientes, la investigación sobre las características eficaces del aprendizaje y el desarrollo profesional y sobre las prácticas eficaces de evaluación formativa ha fundamentado el diseño y la implementación del proyecto T3LFA y la investigación internacional asociada a este. En particular, en la investigación del T3LFA hemos integrado y adaptado las seis características esenciales del aprendizaje y desarrollo profesional eficaz, a saber, el aprendizaje y desarrollo profesional eficaz:

- Se asocia a las prioridades identificadas por el profesorado para su trabajo, destinadas a satisfacer las necesidades del alumnado, mejorar su aprendizaje y mejorar sus resultados.
- Se diferencia por los valores profesionales, las experiencias y el trabajo del profesorado en los contextos escolares y en el aula.
- Proporciona contenidos de calidad, útiles y basados en la investigación y la práctica y pertinentes para las necesidades de desarrollo profesional identificadas.
- Apoya el aprendizaje profesional activo basado en evidencias, los procesos de investigación, la reflexión crítica y el aprendizaje profesional colaborativo con el fin de valorar y desarrollar el liderazgo y la capacidad profesional de acción del profesorado.
- Requiere una dotación adecuada de fondos, tiempo y recursos especializados.
- Implica el liderazgo del sistema, de la escuela y del profesorado que prioriza y defiende a la importancia del desarrollo profesional.

También hemos recurrido a la investigación revisada sobre las prácticas eficaces de evaluación formativa para fundamentar los enfoques de los círculos de aprendizaje y diseñar la investigación internacional, en particular las cuatro estrategias interconectadas identificadas por Lysaght et al. (2017, 2019):

- Aclarar, compartir o construir conjuntamente las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito con el alumnado.
- Aprovechar las preguntas y los debates en el aula para profundizar en el aprendizaje del alumnado y proporcionar feedback inmediato para las etapas siguientes.
- Participar en prácticas de autoevaluación y de evaluación entre pares para promover el aprendizaje en comunidad, la apropiación del aprendizaje por parte del alumnado y su capacidad de acción.
- Proporcionar un feedback continuo para cerrar la brecha entre la situación del estudiante y sus objetivos de aprendizaje.

A medida que avanzamos en la revisión de la literatura de investigación en este capítulo, es importante aclarar la terminología que utilizamos en el estudio de investigación internacional T3LFA.

Actualmente, hay un amplio debate sobre las definiciones y distinciones entre “desarrollo profesional” y “aprendizaje profesional” (por ejemplo, ver Campbell et al., 2017). En este capítulo, nos hemos basado en la definición de “desarrollo profesional” de Cordingley et al. (2019, p. 20) como “el apoyo sostenido que se ofrece al profesorado”, por ejemplo, actividades y eventos formales, y de “aprendizaje profesional” como “los procesos y actividades que lleva a cabo el profesorado”, por ejemplo, la investigación, la adaptación y la implementación continua de nuevas prácticas. El proyecto T3LFA incluye ambas características y, por lo tanto, utilizamos la terminología tanto de desarrollo profesional como de aprendizaje profesional. En esto coincidimos con Fullan y Hargreaves (2016, p. 3): “En nuestra opinión, el aprendizaje y el desarrollo profesional (ADP) son como un gran diagrama de Venn: no hay un eclipse total de uno por el otro, sino una gran interacción mutua y solapamiento”.

También existen diversas definiciones de “evaluación formativa”. Como se ha comentado en este capítulo, siguiendo el trabajo seminal de Black y Wiliam (1998), el Assessment Reform Group del Reino Unido (2002) esCuadroció el término “evaluación para el aprendizaje” (EPA) para diferenciar este tipo de evaluación de las evaluaciones sumativas, como los exámenes estandarizados, y para centrarse en la capacidad de acción y el compromiso del alumnado en la evaluación y el aprendizaje. La EPA se ha utilizado ampliamente a nivel internacional (Birenbaum et al., 2015; Laveault & Allal, 2016), pero también se ha adaptado en contextos locales con diferentes enfoques de implementación. Tras las conversaciones mantenidas con investigadores/as nacionales y representantes sindicales locales de los siete países participantes en el proyecto T3LFA, se nos aconsejó y acordamos que “evaluación formativa” era el término que más resonaba en todos los contextos participantes. Por lo tanto, utilizamos el término “evaluación formativa” para englobar las características, estrategias y prácticas identificadas para la EPA en el proyecto *Círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa*.

Capítulo 3: Contexto del aprendizaje profesional

Este capítulo proporciona una visión general del modelo de aprendizaje y desarrollo profesional del proyecto T3LFA, los/as participantes y sus funciones, así como un resumen de las principales actividades para cada uno de los tres años del proyecto.

3.1 Modelo de aprendizaje y desarrollo profesional

El proyecto T3LFA fue dirigido por la Internacional de la Educación (IE) con fondos proporcionados por la Fundación Jacobs. El proyecto adaptó el [programa Círculos de aprendizaje liderados por docentes de HertsCam](#), un modelo de aprendizaje y desarrollo profesional que involucra a grupos de docentes y facilitadores/as en un aprendizaje y debate sostenidos sobre un tema educativo de interés colectivo y liderazgo docente. En este proyecto, los círculos de aprendizaje se centraron en las prácticas de evaluación formativa y el refuerzo de la capacidad de acción del profesorado, prioridades identificadas por la Internacional de la Educación en consulta con el equipo de la Fundación Jacobs y las organizaciones miembros de la Internacional de la Educación en los siete países participantes.

El proyecto T3LFA se llevó a cabo a lo largo de tres años (2020-2023) y se centró en el contexto del aula, en contextos nacionales y en contextos internacionales en siete países: Brasil, Corea del Sur, Costa de Marfil, Ghana, Malasia, Suiza y Uruguay. Entre los participantes en el proyecto había docentes, facilitadores/as locales, representantes sindicales locales, investigadores/as nacionales, facilitadores/as internacionales, investigadores/as internacionales y el equipo de proyecto de la Internacional de la Educación. A cada país participante se le pidió que pusiera en marcha tres círculos de aprendizaje liderados por docentes siguiendo el programa HertsCam, con la intención de que cada círculo estuviera integrado por diez docentes, dos facilitadores/as locales y un/a representante sindical local.

3.2 Participantes del proyecto T3LFA

A continuación se describen brevemente las funciones de los y las participantes en el proyecto T3LFA.

- **Internacional de la Educación:** Organismo de ejecución del proyecto T3LFA
Coordinó y apoyó las actividades generales del proyecto a escala internacional, regional y nacional, incluida la incorporación de los/as participantes, la programación de reuniones (virtuales y presenciales), la recopilación de datos internacionales, la movilización de conocimientos y la difusión en cooperación con los sindicatos nacionales.
- **Investigadores/as internacionales:** Investigadores/as del *Ontario Institute for Studies in Education* [OISE/Universidad de Toronto](#) y del [Queen's Assessment and Evaluation Group](#), de la Universidad de Queens
Proporcionaron asesoramiento especializado sobre prácticas eficaces de evaluación formativa y procesos vinculados al aprendizaje profesional y al desarrollo del liderazgo en el marco del proyecto T3LFA, dirigieron la recopilación de datos

y la presentación de informes a escala internacional y ofrecieron apoyo a los y las investigadoras nacionales en la recopilación de datos y la presentación de informes.

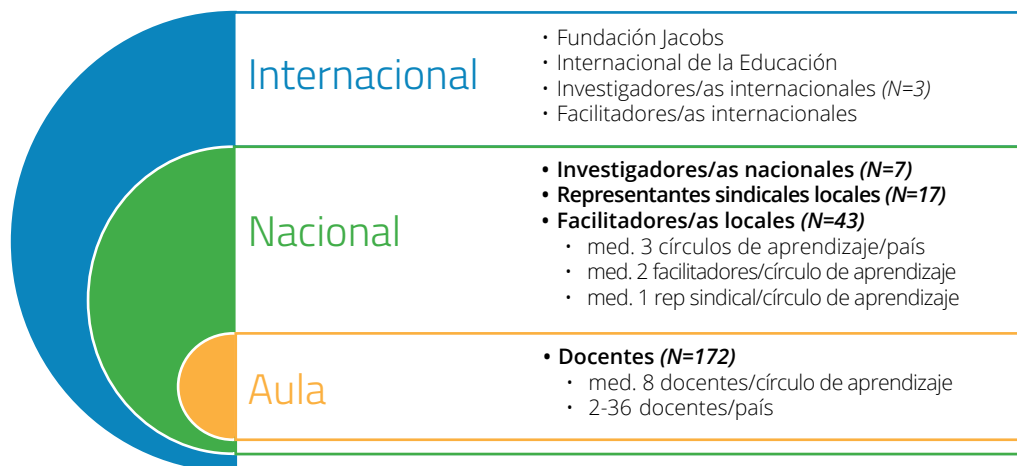
- **Facilitadores/as internacionales** Facilitadores/as en materia de aprendizaje profesional de la [Red HertsCam](#) con un programa esCuadrocido de desarrollo del profesorado (es decir, círculos de aprendizaje liderados por docentes)
Formaron y proporcionaron apoyo virtualmente a los/as facilitadores/as locales y a los/as representantes sindicales locales a lo largo de todo el proyecto T3LFA.
- **Investigadores/as nacionales:** Líderes nacionales en investigación educativa
Coordinaron y proporcionaron apoyo a los círculos de aprendizaje liderados por docentes en su país y dirigieron la recopilación de datos y la elaboración de informes a nivel nacional, incluido el informe nacional - Parte 2: Perfil final del país¹.
- **Representantes sindicales locales:** Miembros de los sindicatos de docentes nacionales asociados a los centros educativos participantes
Coordinaron y facilitaron las actividades del círculo de aprendizaje liderado por docentes en su país, incluido el aprendizaje del profesorado sobre la evaluación formativa y la implementación de prácticas de evaluación formativa.
- **Facilitadores/as locales:** Líderes educativos de los centros educativos participantes
Coordinaron y facilitaron las actividades del círculo de aprendizaje liderado por docentes en su país, incluida la formación del profesorado sobre la evaluación formativa y el apoyo a la participación del profesorado en las actividades del círculo de aprendizaje (por ejemplo, elaboración de planes de acción, creación de portafolios y redacción de presentaciones).
- **Docentes:** Profesores y profesoras de las escuelas participantes
Participaron en las actividades en grupo del círculo de aprendizaje con compañeros y compañeras docentes (tanto dentro de las escuelas como entre ellas), facilitadores y facilitadoras locales y representantes sindicales locales; identificaron e implementaron prácticas de evaluación formativa con sus estudiantes.

La figura 2 ofrece una visión general de los y las participantes en el proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes a nivel internacional, nacional y de aula, con el número de participantes de cada función.

1 Ver el Anexo C

Figura 2

Participantes del proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa (T3LFA) a escala internacional, nacional y de aula



3.3 Actividades del proyecto T3LFA

3.3.1 Año 1

El año 1 del proyecto T3LFA se centró en el desarrollo de recursos para los círculos de aprendizaje, la planificación de la recopilación de datos a escala nacional e internacional y la formación de facilitadores/as locales y representantes sindicales locales en torno a los procesos de los círculos de aprendizaje. En primer lugar, varios facilitadores/as internacionales (de la [red HertsCam](#)) trabajaron con la Internacional de la Educación e investigadores/as internacionales (del OISE, la Universidad de Toronto y la Queen's University) para crear manuales y herramientas destinados a los/as facilitadores/as y docentes locales con el fin de guiarles en su participación en el proyecto T3LFA. El programa Círculos de aprendizaje para el aprendizaje y el desarrollo profesional abarcó un curso académico (10 meses) e incluyó siete talleres de dos horas con todo el profesorado del círculo de aprendizaje, tres tutorías individualizadas entre la persona encargada de la facilitación y cada docente del círculo de aprendizaje y dos eventos de redes con profesorado procedente de diversas escuelas (ver la Figura 3 y la Guía para facilitadores).

Figura 3

Estructura recomendada para el programa Círculos de aprendizaje liderados por docentes, extraída de la Guía para facilitadores

Mes	Actividad
Mes 1	Sesión de taller 1
Mes 2	Sesión de taller 2
Mes 2	Tutorial

Mes	Actividad
Mes 3	Evento de redes
Mes 4	Sesión de taller 3
Mes 4	Tutorial
Mes 5	Sesión de taller 4
Mes 6	Evento de redes
Mes 7	Sesión de taller 5
Mes 8	Sesión de taller 6
Mes 9	Evento de redes
Mes 10	Sesión de taller 7

A continuación, los/as investigadores/as internacionales, en colaboración con los/as investigadores/as nacionales y la Internacional de la Educación, elaboraron un [Marco de Investigación](#) general que serviría de guía para la recopilación de datos dentro del proyecto a nivel de aula, nacional e internacional. Los investigadores/as nacionales de cada país también redactaron el informe nacional - Parte 2: Perfil del país para proporcionar un perfil general del contexto del sistema educativo, las políticas de evaluación y las prácticas de evaluación formativa de su país².

Por último, los/as facilitadores/as internacionales de HertsCam llevaron a cabo una serie de sesiones virtuales con los/as facilitadores/as locales y los representantes sindicales locales para formarlos sobre el proceso de los Círculos de aprendizaje liderados por docentes y sobre cómo utilizar la [Guía para facilitadores](#) y la [Guía para las personas participantes](#) para el profesorado. Los facilitadores/as internacionales de HertsCam diseñaron programas a medida para cada país, adaptados a la naturaleza del proyecto y al contexto nacional.

3.3.2 Año 2

El año 2 del proyecto T3LFA se centró en la puesta en marcha de los círculos de aprendizaje en los países participantes. El proyecto ofreció apoyo a una media de tres círculos de aprendizaje en cada país y ofreció actividades de desarrollo profesional y promoción del liderazgo docente entre varios grupos de docentes con el fin de ampliar sus conocimientos y el uso que hacen de las prácticas de evaluación formativa. Cada círculo de aprendizaje estuvo integrado por una media de ocho docentes, dos facilitadores/as locales y un/a representante sindical local. Los y las docentes fueron seleccionados en función de su interés por las prácticas prometedoras de evaluación formativa y su compromiso con el proceso de los círculos de aprendizaje liderados por docentes. En total, el proyecto T3LFA incluyó 21 círculos de aprendizaje con un total de 172 docentes (un promedio de 8 por círculo), 43 facilitadores/as locales (un promedio de dos por círculo) y 17 representantes sindicales locales (una persona por círculo de media). En el Cuadro 1 se muestra el número total de círculos de aprendizaje, docentes, facilitadores/as locales y representantes sindicales locales para cada país participante.

² En el Capítulo 4 se puede consultar un resumen de las actividades internacionales de recopilación de datos.

Cuadro 1

Número total de círculos de aprendizaje, docentes, facilitadores/as locales y representantes sindicales locales de los países participantes en el proyecto T3LFA

País	Número de círculos de aprendizaje	Número de docentes	Número de facilitadores/as locales	Número de representantes sindicales locales
Brasil	3	21 (6, 7, 8/círculo)	6 (2/círculo)	3 (1/círculo)
Costa de Marfil	3	30 (10/círculo)	6 (2/círculo)	2 (para los 3 círculos)
Ghana	6	36 (6/círculo)	12 (2/círculo)	6 (1/círculo)
Malasia	3	30 (10/círculo)	6 (2/círculo)	3 (1/círculo)
Corea del Sur	3	28 (8, 10, 10/círculo)	6 (2/círculo)	1 (para los 3 círculos)
Suiza	1	2	1	1
Uruguay	2	20 (10/círculo)	6 (2/círculo)	1 (para ambos círculos)
TOTAL	21 (med. 3/país)	167* (med. 8/círculo)	43 (med. 2/círculo)	17 (med. 1/círculo)

Nota: *El proyecto T3LFA comenzó con 172 docentes, pero 5 no lo completaron.

Las actividades de los círculos de aprendizaje se desarrollaron tomando como guía el conjunto de herramientas de HertsCam, la [Guía para facilitadores](#) y la [Guía para las personas participantes](#) para el profesorado. En cada círculo de aprendizaje, una serie de facilitadores/as y representantes sindicales locales ayudó al profesorado en las siguientes cuestiones: a) crear un plan de acción que sirviera como guía para los procesos de su proyecto de desarrollo y las prácticas de evaluación formativa; b) desarrollar, identificar, aplicar, adaptar y revisar las prácticas de evaluación formativa; c) incluir las reflexiones que fueran surgiendo en un registro de participación; d) crear un portafolio de evidencias relacionadas con los procesos de liderazgo docente y las prácticas de evaluación formativa; y e) elaborar una presentación breve para compartir su aprendizaje y experiencia dentro y fuera del proyecto. Durante las sesiones de los círculos de aprendizaje, el profesorado también realizó actividades de recopilación de datos a escala internacional: Encuestas previa y posterior al profesorado (encuesta previa durante la sesión 2 y encuesta posterior durante la sesión 7) y el cuestionario del marco de sistematización del profesorado (hacia el final del año 2).

El investigador/a nacional de cada país proporcionó ayuda al profesorado en la recopilación y el análisis de datos para ayudarles a determinar y describir prácticas eficaces de evaluación formativa y las repercusiones asociadas en el aprendizaje del alumnado. Además, los/as investigadores/as internacionales recopilaban datos de cuestionarios de facilitadores/as locales, representantes sindicales locales e investigadores/as nacionales a finales del año 2.

A lo largo del Año 2, la Internacional de la Educación promovió la conexión y el diálogo regular entre el profesorado a escala mundial, regional y nacional mediante sesiones presenciales y virtuales que incluyeron seminarios web temáticos y actividades de formación interregionales. Además, los equipos nacionales del proyecto facilitaron la organización de eventos de creación de redes y formación.

3.3.3 Año 3

A lo largo del año 3, el proyecto se centró en el análisis y la sistematización de los datos del proyecto recopilados durante los años 1 y 2, y posteriormente la elaboración de informes sobre las principales conclusiones, tanto a escala nacional como internacional.

Cada investigador/a nacional completó la Parte 2 del informe nacional: Perfil final del país (ver el Anexo C), tomando como base los datos del proyecto obtenidos del profesorado, los/as facilitadores/as locales y los/as representantes sindicales locales, y que incluye su informe nacional Parte 1: Perfil del país del año 1.

Los investigadores/as internacionales utilizaron los datos del proyecto³ para sistematizar las prácticas eficaces de evaluación formativa y los procesos de desarrollo del profesorado que respaldaron el uso de la evaluación formativa por parte del profesorado en todos los países participantes, lo que permitió obtener resultados a escala internacional para este informe.

³ Ver los Capítulos 5, 6 y 7.

Capítulo 4: Marco de investigación internacional

4.1 Visión general del Marco de investigación internacional

El [Marco de investigación](#) internacional (LaPointe-McEwan et al., 2022) sirvió de guía para la recopilación, el análisis y la presentación de evidencias sobre prácticas eficaces de evaluación formativa en el proyecto T3LFA, que abarcan tanto las prácticas del profesorado y el aprendizaje del alumnado como los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional que apoyaron el liderazgo docente para mejorar el uso de estas prácticas. El marco empleó un diseño de investigación de métodos múltiples para someter a prueba, desarrollar de forma iterativa y sistematizar prácticas eficaces de evaluación formativa.

La recopilación y el análisis de datos se realizaron a tres niveles: en el aula, a escala nacional e internacional. El [Marco de investigación](#) original se adaptó sobre la base de la colaboración permanente entre investigadores/as internacionales, investigadores/as nacionales y la Internacional de la Educación para garantizar que en todos los países se utilizara un plan de investigación, un diseño y unos instrumentos de recopilación de datos adecuados. La Internacional de la Educación tradujo todos los instrumentos de recopilación de datos del inglés al francés, alemán, coreano, malayo, portugués y español para facilitar las respuestas de los/as participantes. Además, la Internacional de la Educación y los/as investigadores/as internacionales tradujeron las respuestas de los/as participantes al inglés cuando fue necesario para facilitar el análisis de los datos y la elaboración de informes internacionales.

4.2 Preguntas de la investigación internacional

El [Marco de investigación](#) internacional se basa en dos preguntas de investigación más amplias y en una serie de preguntas orientativas relacionadas.

1. En los círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa, ¿qué prácticas eficaces de evaluación formativa dirigidas por docentes se han identificado?

- a) ¿Qué prácticas de evaluación formativa dirigidas por docentes se han utilizado y cómo se han aplicado?
- b) ¿Cómo la tecnología ha respaldado la aplicación de las prácticas de evaluación formativa?
- c) ¿Qué prácticas de evaluación formativa dirigidas por docentes han proporcionado un feedback eficaz al alumnado?
- d) ¿Qué beneficios del uso de la evaluación formativa se han identificado para la práctica docente?
- e) ¿Qué beneficios del uso de la evaluación formativa se han identificado para el aprendizaje del alumnado?

2. En los círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa, ¿qué procesos de aprendizaje profesional y de liderazgo docente han servido de apoyo para las prácticas de evaluación formativa del profesorado?

- a) ¿Cómo se ha apoyado al personal docente para que entienda, desarrolle y utilice las prácticas de evaluación formativa?
- b) ¿Qué ha contribuido o dificultado el uso eficaz de las prácticas de evaluación formativa?

4.3 Fuentes internacionales de datos

El equipo internacional de investigación utilizó cinco fuentes de datos principales para recoger las perspectivas y experiencias de los/as participantes en el proyecto T3LFA: encuestas previa y posterior al profesorado, cuestionario del marco de sistematización del profesorado, cuestionario para facilitadores/as locales, cuestionario para representantes sindicales locales e investigadores/as nacionales, e informes nacionales. A continuación, se describen todas estas fuentes de datos, y todos los instrumentos se incluyen en el Anexo A.

4.3.1 encuestas previa y posterior al profesorado

Las **encuestas previa y posterior al profesorado** recopilaron información sobre sus prácticas de evaluación formativa, experiencias de desarrollo profesional y datos demográficos al principio y al final de su participación en el proyecto T3LFA (es decir, durante el año 2). El profesorado participante completó estas encuestas de 20 minutos durante las sesiones designadas del círculo de aprendizaje (encuesta previa durante la sesión 2 y encuesta posterior durante la sesión 7). Las encuestas previa y posterior al profesorado se diseñaron para estimular el debate y la reflexión dentro de los círculos de aprendizaje y proporcionar datos para este informe. Cada encuesta incluía preguntas cerradas (33 en la encuesta previa y 36 en la posterior) y una pregunta abierta. Ambas encuestas se organizaron en tres partes, que describimos con más detalle a continuación⁴.

Parte 1: Prácticas de evaluación formativa

Como se explica en el Capítulo 2, a lo largo de este proyecto se utilizó el término “evaluación formativa” para la recopilación de datos (en lugar de EPA) porque se entendía mejor en los siete contextos nacionales. No obstante, se adoptó una perspectiva contemporánea de la evaluación formativa que se basaba en las estrategias básicas de la EPA.

La Parte 1 de las encuestas previa y posterior al profesorado se adaptó a partir del [Assessment for Learning Measurement Instrument](#) (Instrumento de Medición de la Evaluación para el Aprendizaje) (Lysaght et al., 2017) y se centró en las prácticas de evaluación formativa del profesorado. Constaba de 20 preguntas cerradas en la encuesta previa al profesorado y 26 preguntas cerradas en la encuesta posterior al profesorado. En ella se pedía al personal docente que indicara su nivel de **confianza** en el uso de las prácticas de evaluación formativa (desde “ninguna confianza” hasta “una gran confianza”) y sobre el grado en que estas prácticas estaban **integradas** en sus aulas (desde “nunca” hasta “integrada”) al inicio y al final del proyecto en cuatro categorías de evaluación formativa basadas en la investigación:

⁴ En el Anexo A se pueden consultar los instrumentos de la encuesta previa y posterior al profesorado.

1. Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito

El profesorado comunica los conocimientos, las habilidades y los conceptos que el alumnado debe aprender y cómo estos demostrarán su aprendizaje.

2. Preguntas y debates en el aula

El profesorado facilita las preguntas y los debates en el aula para profundizar en el aprendizaje del alumnado y proporcionar feedback inmediato para las etapas siguientes.

3. *Feedback*

El profesorado proporciona *feedback* continuo para cerrar la brecha entre la situación del/de la estudiante y sus objetivos de aprendizaje.

4. Autoevaluación y evaluación entre pares

El profesorado fomenta la autoevaluación y la evaluación entre pares para promover el aprendizaje en comunidad, la apropiación del aprendizaje por parte del alumnado y su capacidad de acción.

Parte 2: Procesos de desarrollo profesional y liderazgo docente

En la Parte 2 de las encuestas previa y posterior se pedía al profesorado que valorase en qué medida sus experiencias de desarrollo profesional reflejaban las seis (6) características de un aprendizaje y desarrollo profesional eficaz identificadas en nuestra [Revisión bibliográfica](#) para el proyecto. Cada encuesta constaba de seis (6) preguntas cerradas y una pregunta abierta en la que se pedía al profesorado que describiera sus objetivos de aprendizaje profesional relacionados con la evaluación formativa y el liderazgo docente.

Parte 3: Datos demográficos

En la Parte 3 de las encuestas previa y posterior se pedía al profesorado que compartiera datos demográficos relevantes, como su país, años de experiencia docente, el nivel en el que imparten clase actualmente, el tamaño habitual de la clase, el contexto escolar, el acceso a la tecnología digital en el aula y cómo han conocido la evaluación formativa. Cada encuesta constaba de siete preguntas cerradas.

4.3.2 Cuestionario del marco de sistematización del profesorado

Hacia el final del año 2, se invitó al profesorado a rellenar un **Cuestionario del Marco de Sistematización del Profesorado** para presentar una o dos prácticas eficaces de evaluación formativa que sirvieron de apoyo a sus estudiantes. Este cuestionario opcional, de respuesta abierta, complementó el [Marco de investigación](#) original de los/as investigadores/as internacionales. Además, se había diseñado intencionalmente en consonancia con las cuatro categorías de evaluación formativa basadas en la investigación de las encuestas previa y posterior al profesorado (intenciones de aprendizaje y criterios de éxito, preguntas y debates en el aula, feedback y autoevaluación y evaluación entre pares) más una categoría denominada Otros⁵. Se invitó al profesorado a responder a este cuestionario y a utilizar sus respuestas para fundamentar sus presentaciones dentro del proceso de los círculos de aprendizaje.

4.3.3 Cuestionario para facilitadores/as locales

Al final del año 2, se pidió a los/as facilitadores/as locales que rellenaran el **Cuestionario para facilitadores/as locales** sobre sus experiencias como facilitadores/as de las actividades del círculo de aprendizaje en el marco del proyecto T3LFA. Este cuestionario de respuesta abierta incluía 14 preguntas sobre cuatro temas: datos demográficos (1 pregunta), retos y apoyos que experimentaron durante los círculos de aprendizaje (4 preguntas), prácticas eficaces de evaluación formativa que identificaron durante el proyecto (6 preguntas) y cómo los círculos de aprendizaje reforzaron el liderazgo docente (3 preguntas)⁶.

4.3.4 Cuestionarios para representantes sindicales locales e investigadores/as nacionales

Al final del año 2 se pidió a los/as representantes sindicales locales y a los/as investigadores/as nacionales que rellenaran los **cuestionarios para representantes sindicales locales e investigadores/as nacionales**. Este cuestionario de respuesta abierta incluía 4 preguntas sobre cuatro temas: datos demográficos (1 pregunta), procesos de aprendizaje profesional que sirvieron de apoyo al profesorado (1 pregunta), prácticas prometedoras de evaluación formativa lideradas por docentes (1 pregunta) y lecciones aprendidas para fundamentar la implementación exitosa de los círculos de aprendizaje liderados por docentes (1 pregunta)⁷.

4.3.5 Informes nacionales: Perfil del país y Perfil final del país

Los/as investigadores/as nacionales de cada país participante presentaron dos informes para aportar datos al presente informe y resumir las experiencias de sus respectivos países en el proyecto T3LFA: **Informe nacional Parte 1: Perfil del país e Informe nacional Parte 2: Perfil final del país**. Los/as investigadores/as internacionales proporcionaron marcos orientativos para cada informe⁸.

Informe nacional Parte 1: Perfil del país

Al inicio del proyecto (Año 1), cada investigador/a nacional completó la Parte 1 del Informe nacional: Perfil del país para proporcionar un perfil general del contexto del sistema educativo, las políticas de evaluación y las prácticas de evaluación formativa de su país. Cada informe tenía entre 6 y 10 páginas e incluía:

- Visión general del sistema educativo nacional, gobernanza, políticas educativas, datos demográficos (número de centros educativos, número de estudiantes, datos demográficos del alumnado) y otra información contextual considerada importante para los/as lectores/as nacionales e internacionales (por ejemplo, opinión profesional, de los medios de comunicación y del público general sobre la educación en el país);
- Resumen y debate de las actuales políticas de evaluación nacionales (y/o locales, según corresponda);
- Debate sobre los contextos de aprendizaje profesional existentes y el desarrollo profesional para el uso de la evaluación formativa por parte del profesorado (énfasis en primaria);

⁶ En el Anexo A se incluye el instrumento del Cuestionario para facilitadores/as locales.

⁷ En el Anexo A se incluyen los instrumentos del cuestionario para representantes sindicales locales e investigadores/as nacionales.

⁸ Ver el [Marco de investigación](#) y el Anexo A.

- Ejemplos de prácticas de evaluación formativa utilizadas actualmente por el profesorado (énfasis en primaria);
- En el informe se incluirá una revisión de la literatura de investigación relevante sobre los temas anteriores en el país específico.

Informe nacional Parte 2: Perfil final del país

Al final del proyecto (Año 3), cada investigador/a nacional completó la Parte 2 del Informe Nacional: Perfil final del país, para identificar, sistematizar y describir prácticas eficaces de evaluación formativa y las experiencias asociadas a los círculos de aprendizaje liderados por docentes en su país. Este informe se utilizó como estudio de caso para cada país participante en el proyecto T3LFA⁹.

Los/as investigadores/as nacionales utilizaron la plantilla orientativa¹⁰ elaborada por los/as investigadores/as internacionales para redactar un informe de 20-30 páginas con el siguiente contenido:

- **Parte 1: Revisión del perfil del país** en cuanto a las políticas, prácticas e investigaciones existentes sobre el desarrollo profesional para el uso de la evaluación formativa por parte del profesorado en cada país.
 - El Informe nacional 1 se debe actualizar en caso necesario en función de las actualizaciones de las políticas o investigaciones o de los documentos y bibliografía que hayan aparecido después de la redacción del informe original, así como del *feedback* de los/as investigadores/as internacionales.
- **Parte 2: Resultados del país**
 - Descripción del diseño y la implementación de los círculos de aprendizaje liderados por docentes en el país, por ejemplo: enfoque para seleccionar al profesorado, número de docentes implicados, en cuántos centros educativos trabajan estos/as docentes, participación de los sindicatos de docentes, del gobierno (en su caso) y otros socios.
 - Análisis de los datos de los círculos de aprendizaje liderados por docentes para extraer resultados relacionados con las preguntas de la investigación internacional. Las fuentes de datos deben incluir:
 - Planes de acción, portafolios, reflexiones y presentaciones creadas por el profesorado participante
 - encuestas previa y posterior al profesorado y respuestas del cuestionario del marco de sistematización del profesorado
 - Respuestas del cuestionario para facilitadores/as locales y representantes sindicales locales
 - Otras observaciones y evidencias recopiladas por los/as investigadores/as nacionales

El cuadro 2 muestra un resumen de todas las fuentes de datos del proyecto T3LFA para este informe, así como el número de respuestas y los porcentajes de respuesta de cada fuente. Las

⁹ Ver el Anexo C
¹⁰ Ver el Anexo A.

encuestas previa y posterior obtuvieron un alto índice de respuesta: el 99 % (n = 171) respondió a la encuesta previa y el 70 % (n = 121) respondió a la encuesta posterior. El cuestionario también obtuvo un alto índice de respuesta: el 66 % del profesorado (n = 113) respondió al Cuestionario del marco de sistematización del profesorado, el 63 % de los/as facilitadores/as locales (n = 27) respondió al Cuestionario para facilitadores/as locales, el 59 % de los/as representantes sindicales locales (n = 10) respondió al Cuestionario para representantes sindicales locales y el 100 % de los/as investigadores/as nacionales (N = 7) respondió al Cuestionario para investigadores/as nacionales. Además, todos/as los/as investigadores/as nacionales (N = 7) presentaron sus informes nacionales: Informe nacional Parte 1: Perfil del país e Informe nacional Parte 2: Perfil final del país.

Cuadro 2

Fuentes de datos, número de respuestas e índices de respuesta del proyecto T3LFA

Fuente de datos	Total de respuestas	Índice de Respuesta
Informe nacional Parte 1: Perfil del país Revisión y análisis de las políticas, prácticas e investigaciones existentes sobre evaluación formativa en cada país.	7	100%
Encuesta previa al profesorado Una encuesta dividida en tres partes centrada en: Práctica de evaluación formativa (20 preguntas cerradas) Procesos de desarrollo profesional y liderazgo docente (6 preguntas cerradas y 1 abierta) Datos demográficos (7 preguntas cerradas)	171	99%
Encuesta posterior al profesorado Una encuesta dividida en tres partes centrada en: Práctica de evaluación formativa (26 preguntas cerradas) Procesos de desarrollo profesional y liderazgo docente (6 preguntas cerradas y 1 abierta) Datos demográficos (7 preguntas cerradas)	121	70%
Cuestionario del marco de sistematización del profesorado Cuestionario opcional de respuesta abierta dirigido al profesorado para mostrar cómo las prácticas de evaluación formativa benefician al alumnado del personal docente que participa en el proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes.	113	66%
Cuestionario para facilitadores/as locales Cuestionario de respuesta abierta sobre los retos y apoyos que experimentaron durante los círculos de aprendizaje, las prácticas eficaces de evaluación formativa que identificaron y cómo los círculos de aprendizaje reforzaron el liderazgo docente.	27	63%
Cuestionario para representantes sindicales locales Cuestionario de respuesta abierta sobre los procesos de aprendizaje profesional que sirvieron de apoyo al profesorado, las prácticas prometedoras de evaluación formativa lideradas por docentes y las lecciones aprendidas para fundamentar la implementación exitosa de los círculos de aprendizaje liderados por docentes.	10	59%
Cuestionario para investigadores/as nacionales Cuestionario de respuesta abierta sobre los procesos de aprendizaje profesional que sirvieron de apoyo al profesorado, las prácticas prometedoras de evaluación formativa lideradas por docentes y las lecciones aprendidas para fundamentar la implementación exitosa de los círculos de aprendizaje liderados por docentes.	7	100%
Informe nacional Parte 2: Perfil final del país Informes de estudios de caso de los países que incluían las políticas, prácticas e investigaciones existentes sobre la evaluación formativa y la identificación, sistematización y descripción de prácticas eficaces de evaluación formativa y resultados vinculados a las preguntas de la investigación.	7	100%

Capítulo 5: Perfiles de los países participantes

Este capítulo proporciona un breve perfil de cada uno de los países que participaron en el proyecto T3LFA: Brasil, Corea del Sur, Costa de Marfil, Ghana, Malasia, Suiza y Uruguay. Los perfiles están basados en la información de los informes nacionales con perfiles de país elaborados por los/as investigadores/as nacionales. Los perfiles incluyen una descripción general de los datos demográficos del país, el sistema educativo, las políticas educativas, las prácticas de evaluación, los enfoques de aprendizaje profesional y los datos demográficos de los y las docentes participantes¹¹.

5.1 Brasil

Brasil es el país más grande y poblado de Sudamérica, con más de 217 millones de habitantes, y la 13ª economía a nivel mundial. Su idioma oficial es el portugués, y parte de la población habla español, inglés y alemán. El sistema educativo está descentralizado. Los estados y municipios tienen autonomía en materia de educación y derechos sociales de conformidad con la Constitución Federal (1988). La educación se organiza en dos niveles: Educación básica y educación superior. La educación básica incluye la educación infantil, la educación fundamental (educación primaria) y la educación secundaria. Este proyecto se centró en el contexto de la educación primaria.

Los municipios son los principales responsables de la educación básica, con la cooperación técnica y financiera de los gobiernos estatal y federal. En 2018, se introdujo la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para estandarizar la educación a lo largo de las diferentes etapas y modalidades de la educación básica. El nuevo plan de estudios se centra en la acumulación progresiva de conocimientos esenciales, y está fundamentado en los resultados de una evaluación a gran escala. El acceso a la educación es desigual, ya que varía en función de la ubicación geográfica, el acceso a la tecnología y la situación socioeconómica. La desigualdad en el sistema educativo ha aumentado desde la pandemia de COVID-19, y ya era especialmente desigual para la población negra e indígena. La mayoría de los niños y niñas de educación primaria asisten a escuelas municipales (el 49,6 %), seguidas de escuelas estatales (el 32,2 %), privadas (el 17,4 %) y federales (el 0,8 %).

En Brasil, la evaluación se ha utilizado principalmente con fines sumativos para supervisar el aprendizaje del alumnado. La BNCC establece que la evaluación en educación primaria y primer ciclo de secundaria debe incluir el desarrollo de conocimientos, aptitudes y competencias. Existe un modelo de “Estado Evaluador” que supervisa el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) establecido a principios de los años noventa. Aunque los documentos de política abogan por procesos de evaluación formativa, la realidad en la práctica diverge significativamente. El aprendizaje esencial suele definirse por habilidades y competencias, lo cual conduce a un plan de estudios centrado en pruebas masivas. Este enfoque dicta cómo alcanzar los objetivos y da forma a las estrategias pedagógicas utilizadas para lograr los resultados deseados en las evaluaciones.

¹¹ Para una descripción más detallada del contexto de cada país, consultar los informes de los estudios de caso por país en el Apéndice C.

La BNCC también influye en la formación inicial y continua del profesorado, en consonancia con el plan de estudios. El aprendizaje del profesorado y la evaluación de su rendimiento están más relacionados con políticas de evaluación a gran escala que con procesos de evaluación formativa que promuevan una educación integral y centrada en el ser humano.

En el proyecto T3LFA participaron veintitrés docentes de Brasil, con una media de 23 años de experiencia. Casi todos procedían de zonas Urbanas, impartían clase en 3º de primaria y tenían entre 16 y 30 estudiantes en su aula. La mayoría tenía acceso a wifi y algunos dispositivos, aunque en algunos casos la conexión wifi era intermitente y disponían de pocos dispositivos fiables para el alumnado. Antes del inicio del proyecto, la mayoría del profesorado participante indicó que había aprendido sobre la evaluación formativa a través de cursos de formación del profesorado, algunos a través de iniciativas de aprendizaje y desarrollo profesional y otros en conversaciones con otros/as docentes.

Para más detalles sobre el contexto educativo y de evaluación de Brasil y sus experiencias en este proyecto, consulte el informe final de Brasil, un estudio de caso elaborado por la profesora Dalila Andrade Oliveira, investigadora nacional del proyecto T3LFA.

5.2 Costa de Marfil

Costa de Marfil es un país situado en África Occidental con una población aproximada de 29 millones de habitantes (PGPH, 2021). Su idioma oficial es el francés y alberga alrededor de 60 grupos étnicos locales. El país cuenta con 31 regiones administrativas con dos distritos autónomos: Yamusukro, la capital oficial, y Abiyán, la capital económica. El sistema educativo público consta de tres etapas: educación primaria, secundaria y terciaria. Este proyecto se centró en el contexto de la educación primaria.

La educación es una institución de servicio público y está consagrada en los artículos 7 y 8 de la Constitución de Costa de Marfil. En virtud de estos artículos, el Estado debe garantizar la igualdad de acceso a la educación para toda la población y, junto con los poderes públicos, crear condiciones favorables para la educación cívica y moral de la juventud. La educación está supervisada por varios ministerios gubernamentales, entre ellos el Ministerio de Educación y Alfabetización y el Ministerio de Educación Técnica, Formación Profesional y Aprendizaje. El número de estudiantes por aula puede ser elevado en todas las etapas educativas. El Informe sobre el Estado del Sistema Educativo Nacional (RESEN) señala que los sectores de la educación y la formación en Costa de Marfil se enfrentan a retos generales que surgen de la necesidad de adaptarse a los cambios en la sociedad. Estos retos giran en torno a cuestiones asociadas al acceso y la equidad, la calidad, la eficiencia interna y la relevancia.

La evaluación en Costa de Marfil se realiza para medir el progreso en relación con los objetivos de aprendizaje, respaldar la reforma del sistema y del plan de estudios, e informar sobre el desarrollo de las competencias de los/as estudiantes. El sistema de evaluación está supervisado por el Departamento de Supervisión y Seguimiento de Programas, creado por el Ministerio de Educación Nacional en 2011 y reestructurado en 2014. La evaluación formativa se utiliza como herramienta para el aprendizaje y forma parte de un enfoque constructivo del aprendizaje orientado a respaldar tanto al alumnado como al personal educativo. La evaluación sumativa tiene lugar al final de un conjunto de tareas de aprendizaje y se utiliza para asignar una nota numérica al rendimiento del alumnado.

En este proyecto participaron treinta docentes de Costa de Marfil. Tenían una media de 8 años de experiencia docente. De los y las docentes participantes, la mayoría trabajaba en contextos Urbanos, impartía clase en 2° de primaria y tenía 51 o más estudiantes en su aula. Ninguno indicó tener wifi ni dispositivos en el aula. Antes de participar en el proyecto, la mayoría indicó que había aprendido sobre la evaluación formativa a través de cursos de formación del profesorado e iniciativas de aprendizaje y desarrollo profesional.

Para más detalles sobre el contexto educativo y de evaluación de Costa de Marfil y sus experiencias en este proyecto, consulte el Informe final de Costa de Marfil, un estudio de caso elaborado por el profesor Claude Koutou, investigador nacional del proyecto T3LFA.

5.3 Ghana

Ghana es un país de renta media-baja de África Occidental con una población de 30,8 millones de habitantes. Cuenta con 16 regiones administrativas. Accra, la capital, es la más poblada, mientras que la región de Ahafo es la menos poblada. La población de Ghana es joven, con aproximadamente un 57 % de habitantes menores de 25 años. Casi una cuarta parte de la población (el 24,2 %) vive por debajo del umbral nacional de pobreza. El sistema educativo actual se divide en tres niveles: educación básica (jardín de infancia, primaria y primer ciclo de secundaria), educación secundaria (bachillerato) y educación superior. El proyecto T3LFA se centró en el contexto de la educación primaria.

El sistema educativo de Ghana tiene su origen en el pasado colonial. Las escuelas creadas en el periodo precolonial estaban destinadas a educar a los hijos e hijas mestizos de los comerciantes europeos. El acceso a la educación se amplió gracias a la labor de los misioneros cristianos, que consideraban la educación una herramienta para la labor misionera. En 1995, el gobierno introdujo una serie de reformas en la educación básica universal obligatoria y gratuita con el objetivo de incrementar el acceso a la educación y su calidad. La educación corre a cargo del Ministerio de Educación a través de los servicios educativos de Ghana. El Ministerio de Educación elabora la política y el plan de estudios de la enseñanza preterciaria. A nivel regional y de distrito, las oficinas de educación representan al Ministerio de Educación y el personal funcionario de estas organizaciones controlan y supervisan las políticas educativas y las inspecciones de las escuelas. Ghana ha experimentado un aumento en el acceso a la educación básica desde 2010/2011 debido a la abolición de las tasas escolares y la introducción de medidas como un sistema de subvenciones por capitación, programas de alimentación escolar y la descentralización de la educación. A pesar de estos cambios, los índices brutos de escolarización en la educación básica están disminuyendo. El Ministerio de Educación estima que alrededor de 450 000 niños y niñas no están escolarizados, la mayoría de los cuales se concentran en las regiones septentrionales, las áreas Urbanas, las zonas de cultivo de cacao y las zonas mineras.

Aunque el plan de estudios reconoce tanto la evaluación sumativa como la formativa, se hace hincapié en esta última. La evaluación formativa se articula en el plan de estudios como “evaluación como aprendizaje” y “evaluación para el aprendizaje”. Los centros escolares también utilizan sistemas internos de evaluación para implantar normas de rendimiento y supervisar el progreso del alumnado. El desarrollo profesional docente ha mejorado desde 2018. A día de hoy es más coherente y está consagrado dentro de la política educativa.

En el proyecto T3LFA participaron treinta docentes de Ghana. Tenían una media de 12,5 años de experiencia docente. El profesorado participante representaba tanto a zonas rurales como Urbanas y estaba distribuido en los niveles de 1º, 4º y 6º de primaria. La mayoría tenía entre 31 y 50 estudiantes en su aula, y no disponía de acceso a wifi ni a dispositivos en el aula. Antes de participar en el proyecto, la mayoría indicó que había aprendido sobre la evaluación formativa a través de cursos de formación del profesorado e iniciativas de aprendizaje y desarrollo profesional.

Para más detalles sobre el contexto educativo y de evaluación de Ghana y sus experiencias en este proyecto, consulte el informe final de Ghana, un estudio de caso elaborado por el Dr. Christopher Yaw Kwaah, investigador nacional del proyecto T3LFA.

5.4 Malasia

Malasia es un país situado en el sudeste asiático con más de 34 millones de habitantes. Se trata de una federación integrada por 13 estados y tres territorios federales. El idioma nacional de Malasia es el malayo, hablado por más del 80 % de la población; el inglés es la segunda lengua oficial. El sistema educativo actual se divide en cinco etapas: educación preescolar, educación primaria, educación secundaria, educación postsecundaria y educación terciaria. Este proyecto se centró en el contexto de la educación primaria.

La educación en Malasia está supervisada por varios poderes públicos, entre ellos el Ministerio de Educación. El sistema educativo de Malasia se ha desarrollado a través de diversas reformas políticas, la primera de las cuales se produjo entre 1955 y 1961. La educación primaria en Malasia es única debido a la composición demográfica de la población. De acuerdo con lo establecido en el Informe Rahman Talib y en la Filosofía de la Educación Nacional, según los cuales el alumnado de origen chino e indio debe recibir apoyo para aprender y mantener sus lenguas maternas, se crearon dos tipos de escuelas de primaria: las escuelas primarias nacionales (NPS) y las escuelas primarias “de tipo nacional” (NTPS). Ambos tipos siguen el mismo sistema de educación primaria y utilizan el mismo plan de estudios y programa nacional. La única diferencia es la lengua vehicular. Las escuelas primarias nacionales utilizan el idioma malayo, mientras que las escuelas de tipo nacional utilizan el chino o el tamil.

Tradicionalmente, la evaluación en la educación nacional siempre se ha orientado a los exámenes y la evaluación sumativa. Sin embargo, Malasia está abandonando el aprendizaje basado en la memorización en favor de un enfoque más centrado en el estudiante, que da prioridad al pensamiento crítico, la creatividad y la evaluación formativa. El Plan Maestro de Desarrollo Profesional Docente es una iniciativa destinada a fomentar la profesionalidad en diversos aspectos de la enseñanza, incluida la diferenciación entre evaluación formativa y sumativa.

En el proyecto T3LFA participaron treinta y cinco docentes de Malasia, con una media de 15 años de experiencia docente. La mayoría trabajaba en contextos Urbanos. Representaban a los cursos de 1º a 7º de primaria; la mayoría impartía 6º de primaria y tenía entre 21 y 40 estudiantes en su aula. La mayoría disponía de acceso a wifi con algunos dispositivos, y pocos de ellos disponían de acceso fiable a wifi y varios dispositivos fiables en el aula. Antes de este proyecto, el profesorado indicó que había aprendido sobre la evaluación formativa

principalmente a través de cursos de formación del profesorado, experiencias en el aula y autoaprendizaje.

Para más detalles sobre el contexto educativo y de evaluación de Malasia y sus experiencias en este proyecto, consulte el informe final de Malasia, un estudio de caso elaborado por el Dr. Zuwati Hasim, investigador nacional del proyecto T3LFA.

5.5 Corea del Sur

Corea del Sur es un país situado en Asia Oriental, que limita al norte con la República Popular Democrática de Corea, al este con el Mar del Este, al sur con el Mar de China Oriental y al oeste con el Mar Amarillo. Está separado de la isla japonesa de Tsushima por el estrecho de Corea. Corea del Sur tiene una población de más de 51 millones de habitantes. La lengua oficial es el coreano, pero también se habla japonés, inglés y mandarín. El sistema educativo actual sigue un sistema escalonado 6-3-3-4, compuesto por seis años de primaria, tres años de primer ciclo de secundaria, tres años de segundo ciclo de secundaria/bachiller y cuatro años en la universidad o entre dos y tres años en un colegio universitario. El proyecto T3LFA se centró en el contexto de la educación primaria.

En Corea del Sur, la educación nacional está regida por organizaciones centrales y provinciales compuestas por 17 oficinas provinciales de educación, 176 oficinas regionales de educación y escuelas unitarias que dependen del Ministerio de Educación. El Ministerio es responsable de la planificación, implementación y seguimiento de las políticas y estrategias educativas a nivel nacional, y la oficina provincial de educación y las oficinas regionales de educación supervisan los sistemas educativos locales.

Las directrices de evaluación se incluyen en la Guía General para el Plan de Estudios Revisado de 2015, publicada por el Ministerio de Educación. Estas directrices se centran en la evaluación orientada al proceso, que implica que el profesorado debe articular múltiples tipos de datos de evaluación recopilados durante el proceso de aprendizaje para proporcionar un feedback formativo adecuado. La evaluación formativa se utiliza para proporcionar al alumnado un feedback inmediato y continuo que respalde su aprendizaje.

En este proyecto participaron 33 docentes de Corea del Sur con una experiencia docente media de 18 años. El profesorado participante representaba tanto a zonas rurales como Urbanas y estaba distribuido en los niveles de 1º a 6º de primaria. La mayoría impartía clase en 6º de primaria, tenía entre 16 y 30 estudiantes en su aula, y disponía de acceso fiable a wifi y a dispositivos en el aula. Al inicio de este proyecto, el profesorado indicó, en general, que había aprendido sobre la evaluación formativa a través de cursos de formación del profesorado, conversaciones con compañeros/as docentes, experiencia en el aula e iniciativas de aprendizaje y desarrollo profesional.

Para más detalles sobre el contexto educativo y de evaluación de Corea del Sur y sus experiencias en este proyecto, consulte el informe final de Corea del Sur, un estudio de caso elaborado por el profesor Sun Kim, investigador nacional del proyecto T3LFA.

5.6 Suiza

Suiza es un país multilingüe del centro-oeste de Europa con una población aproximada de 8,85 millones de habitantes. Sus lenguas oficiales son el alemán, el francés, el italiano y el romanche, aunque el alemán es la más hablada. El sistema educativo de Suiza se rige por un sistema federal a tres niveles (la confederación, los 26 cantones y las comunas) e incluye la educación preescolar, la educación obligatoria y la educación no obligatoria. Este proyecto se centró en el contexto de la educación obligatoria.

La educación obligatoria en Suiza está descentralizada y es responsabilidad de cada cantón con el fin de dar cabida a toda su diversidad lingüística y cultural. El plan de estudios de la educación obligatoria en cada cantón se describe en términos de competencias o estándares que el alumnado debe alcanzar. El alumnado comienza la educación obligatoria a los 4 años y cursa 11 años en total (2 años de jardín de infancia, 6 años de educación primaria y 3 años de primer ciclo de secundaria). Aproximadamente el 95 % de todo el estudiantado asiste a la escuela pública sin coste alguno, y alrededor del 5 % estudia en escuelas privadas.

La evaluación en la educación obligatoria se considera una herramienta necesaria para apoyar el progreso educativo del alumnado y el logro de los estándares curriculares. Cada cantón determina su propio enfoque de la evaluación, y utilizan la evaluación tanto sumativa como formativa para facilitar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Las prácticas de evaluación formativa incluyen evaluaciones de diagnóstico, evaluaciones de portafolios, autoevaluaciones y feedback descriptivo. Recientemente, se han diseñado exámenes nacionales/centrales a gran escala para evaluar e informar sobre el rendimiento del alumnado respecto a cuatro estándares educativos nacionales en todos los cantones. Se realiza un examen en primaria y otro en el primer ciclo de secundaria. Suiza también participa en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), que evalúa los conocimientos y habilidades del alumnado de 15 años en matemáticas, lectura y ciencias. En Suiza, todo el profesorado participa en actividades de desarrollo profesional centrado en la evaluación sumativa y formativa en el marco de su programa de formación del profesorado y su práctica profesional.

En el proyecto T3LFA participaron tres docentes de Suiza, con una media de siete años de experiencia docente. Todos impartían clases en 4º de primaria, tenían entre 16 y 20 estudiantes en su aula y disponían de acceso a wifi y dispositivos fiables para su alumnado. Dos trabajaban en escuelas suburbanas y uno en una escuela rural. Al inicio del proyecto, indicaron que habían aprendido sobre la evaluación formativa a través de la experiencia en el aula, el autoaprendizaje, las conversaciones con compañeros/as y los cursos de formación del profesorado.

Para más detalles sobre el contexto educativo y de evaluación de Suiza y sus experiencias en este proyecto, consulte el informe final de Suiza, un estudio de caso elaborado por el Dr. Robbert Smit, investigador nacional del proyecto T3LFA.

5.7 Uruguay

Uruguay es un país situado en Sudamérica, que limita con Argentina al oeste y suroeste y con Brasil al norte y noreste. Uruguay tiene una población de unos 3,4 millones de habitantes. Casi 2 millones de estos habitantes viven en el área Metropolitana de Montevideo, la capital y ciudad más grande de Uruguay. La lengua oficial de Uruguay es el español. Sin embargo, en Rivera y otras ciudades fronterizas cercanas a Brasil, los habitantes pueden hablar una mezcla de portugués y español llamada portuñol. El sistema educativo está compuesto por los niveles educativos de primaria, media básica, media superior, formación profesional y terciaria. El proyecto T3LFA se centró en el contexto de la educación primaria.

En Uruguay, el sistema educativo nacional está regido por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), organismo autónomo e independiente del Ministerio de Educación y Cultura. La ANEP supervisa la educación desde la primaria hasta la media superior y la educación terciaria no universitaria. Toda la población uruguaya tiene derecho a acceder gratuitamente a la educación desde el nivel de primaria hasta la universidad. En 2020, se aprobó la Ley de Urgente Consideración, que aumentó la participación del Estado en la educación y, posiblemente, introdujo al mismo tiempo la comercialización de la educación a través de varios tratados con organizaciones internacionales.

La evaluación es mixta en cuanto a las pruebas que el profesorado puede utilizar a su discreción. La ANEP establece que las evaluaciones formativas son evaluaciones para el aprendizaje y no del aprendizaje y se utilizan para tomar decisiones que ayuden a mejorar el aprendizaje y la enseñanza. La evaluación del aprendizaje está relacionada con la evaluación sumativa y se utiliza para evaluar lo que sabe el alumnado, determinar si ha alcanzado los niveles establecidos y clasificar las puntuaciones obtenidas.

En este proyecto participaron 14 docentes de Uruguay con una media de 17,5 años de experiencia docente. La mayoría trabajaba en contextos Urbanos. Representaban a los cursos de 1º a 4º de primaria, y la mayoría impartía clase en 3º de primaria, con entre 21 y 30 estudiantes en su aula. Todos indicaron tener acceso a wifi y dispositivos a disposición de sus estudiantes. Antes del proyecto, la mayoría indicó que había aprendido sobre la evaluación formativa a través del autoaprendizaje, las conversaciones con otros/as docentes y la experiencia en el aula, el autoaprendizaje y los cursos de formación del profesorado.

Para más detalles sobre el contexto educativo y de evaluación de Uruguay y sus experiencias en este proyecto, consulte el informe final de Uruguay, un estudio de caso elaborado por la Dra. Eloísa Bordoli y Ana María Novo Borges, investigadoras nacionales del proyecto T3LFA.

Capítulo 6: Resultados

Este capítulo presenta los resultados de la investigación internacional realizada en el marco del proyecto T3LFA. Los resultados se han organizado de acuerdo con las dos preguntas de investigación más amplias identificadas en el [Marco de investigación](#) (LaPointe-McEwan et al., 2022):

- 1. En los círculos de aprendizaje liderados por docentes, ¿qué prácticas eficaces de evaluación formativa lideradas por docentes se han identificado? (Sección 6.1)**
- 2. En los círculos de aprendizaje liderados por docentes, ¿qué procesos de aprendizaje profesional han servido de apoyo para las prácticas de evaluación formativa del profesorado? (Sección 6.2)**

6.1 Prácticas prometedoras de evaluación formativa lideradas por docentes

En este apartado se abordan las prácticas prometedoras de evaluación formativa lideradas por docentes en relación con la pregunta de investigación 1 y sus subpreguntas asociadas.

- 1. En los círculos de aprendizaje liderados por docentes, ¿qué prácticas eficaces de evaluación formativa lideradas por docentes se han identificado?**
 - a) ¿Qué prácticas de evaluación formativa lideradas por docentes se han utilizado y cómo se han implementado?*
 - b) ¿Cómo la tecnología ha respaldado la aplicación de las prácticas de evaluación formativa?*
 - c) ¿Qué prácticas de evaluación formativa lideradas por docentes han proporcionado un feedback eficaz al alumnado?*
 - d) ¿Qué beneficios del uso de la evaluación formativa se han identificado para la práctica docente?*
 - e) ¿Qué beneficios del uso de la evaluación formativa se han identificado para el aprendizaje del alumnado?*

Las fuentes de datos utilizadas para fundamentar este apartado incluyen las respuestas de las encuestas previa y posterior al profesorado, el cuestionario del marco de sistematización del profesorado, el cuestionario para facilitadores/as locales, el cuestionario para representantes sindicales locales y el cuestionario a investigadores/as nacionales, así como la parte 2 del Informe nacional: Perfil final del país de cada país participante.

En este apartado se destacan los cambios en la confianza del profesorado en las prácticas de evaluación formativa y su uso desde el principio hasta el final del proyecto T3LFA, se describe la implementación por parte del profesorado de nuevas prácticas de evaluación formativa durante el proyecto y se destacan las prácticas de evaluación formativa prometedoras que el profesorado utilizó¹².

¹² En el Anexo B figura un resumen de prácticas prometedoras de evaluación formativa con los beneficios observados para estudiantes y docentes.

6.1.1 Cambios en las prácticas de evaluación formativa del profesorado

Los resultados de las encuestas previa y posterior al profesorado mostraron cambios en sus prácticas de evaluación formativa desde el principio hasta el final del proyecto. En este apartado se presentan los datos demográficos del profesorado, los cambios en su nivel de confianza a la hora de utilizar prácticas de evaluación formativa (de “ninguna confianza” a “una gran confianza”) y el grado de integración de las prácticas de evaluación formativa en sus aulas (de no integrarlas “nunca” a tenerlas “integradas”). Los cambios en las prácticas de evaluación formativa se organizan de acuerdo con las cuatro categorías de evaluación formativa basadas en la investigación: Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito, preguntas y debates en el aula, feedback y autoevaluación y evaluación entre pares (ver [Instrumento de Medición de la Evaluación para el Aprendizaje](#); Lysaght et al., 2017).

6.1.1.1 Datos demográficos del profesorado

Los cuadros 3 y 4 proporcionan un resumen de los datos demográficos del profesorado facilitados en las encuestas previa y posterior. Los y las docentes encuestados aparecen en el cuadro en representación de sus respectivos países. La encuesta previa fue completada por entre 3 y 35 docentes, y la encuesta posterior fue completada por entre 2 y 27 docentes. La mayoría de los y las docentes trabajaba en contextos escolares Urbanos (el 53,5 % en la encuesta previa y el 41,9 % en la encuesta posterior) (ver el cuadro 3).

La mayoría de los y las docentes participantes tenía entre 11 y 20 años de experiencia (el 40,2 %, tanto en la encuesta previa como en la posterior). Impartían clase en los niveles de 1º a 7º de primaria, aunque el grupo más numeroso fue el de 3º de primaria (el 39,9 % en la encuesta previa y el 35,3 % en la encuesta posterior). En cuanto al número de estudiantes por aula, la franja más seleccionada fue de 21 a 30 (el 31,6 % en la encuesta previa y el 28,7 % en la encuesta posterior). Un alto porcentaje de docentes indicó no disponer de wifi ni dispositivos en el aula (el 36,8 % en la encuesta previa y el 41,8 % en la encuesta posterior). Por lo general, el profesorado había aprendido sobre la evaluación formativa a través de cursos de formación del profesorado (el 77,5 % en la encuesta previa y el 77,8 % en la encuesta posterior), mientras que el porcentaje de docentes que había aprendido sobre la evaluación formativa a través de conversaciones con compañeros/as docentes aumentó al final del proyecto (del 52,1 % en la encuesta previa al 70,1 % en la encuesta posterior) (ver el cuadro 4).

Cuadro 3

Datos demográficos proporcionados en las encuestas previa y posterior: Contexto nacional y escolar del profesorado (N = 172)

Variable	Encuesta previa		Encuesta posterior	
País	N	%	N	%
Brasil	23	13.2	18	14.8
Uruguay	14	8.0	2	1.6
Costa de Marfil	30	17.2	27	22.1
Ghana	30	17.2	20	16.4
Malasia	35	20.1	19	15.6
Corea del Sur	33	19.0	26	21.3
Suiza	3	1.7	3	2.5
Contexto escolar				
Urbano	90	53.6	49	41.9
Rural	48	28.6	25	21.4
Suburbano	14	8.3	35	29.9
Indígena	2	1.2	0	0
Quilombo	1	0.6	1	0.9
Metropolitano	4	2.4	1	0.9
Ciudad grande	3	1.8	1	0.9
Ciudad mediana	13	7.7	10	8.5
Ciudad pequeña	6	3.6	5	4.3
Urbano	90	53.6	49	41.9
Escuela de tipo nacional (Malasia)				
Escuela nacional	16	9.2	13	10.7
China	9	5.2	4	3.3
Tamil	9	5.2	5	4.1

Nota: en el proyecto participaron un total de 172 docentes.



Cuadro 4

Datos demográficos proporcionados en las encuestas previa y posterior: Factores docentes (N = 172)

Variable	Encuesta previa		Encuesta posterior	
Años de experiencia docente	N	%	N	%
0-10	55	31.6	34	27.7
11-20	70	40.2	49	40.2
21-30	38	21.8	25	20.3
31+	7	4	6	4.9
Nivel de enseñanza				
Primaria 1	44	26.2	30	25.9
Primaria 2	35	20.8	22	19.0
Primaria 3	67	39.9	41	35.3
Primaria 4	47	28.0	37	31.9
Primaria 5	32	19.0	26	22.4
Primaria 6	51	30.4	39	33.6
Primaria 7	7	4.2	1	0.9
Número de estudiantes habitual				
< 21	39	22.4	29	23.8
21-30	55	31.6	35	28.7
31-50	41	23.5	29	23.7
> 50	34	19.5	24	19.7
Acceso a la tecnología				
Wifi sin interrupciones, cada estudiante dispone de un dispositivo fiable	22	12.6	23	18.9
Wifi sin interrupciones, varios dispositivos fiables	31	17.8	14	11.5
Wifi, algunos dispositivos	36	20.7	21	17.2
Wifi intermitente, algunos dispositivos fiables	16	9.2	8	6.6
Sin wifi ni dispositivos	64	36.8	51	41.8

Aprendizaje sobre la evaluación formativa				
Cursos de formación del profesorado	131	77.5	91	77.8
Iniciativas de aprendizaje profesional	88	52.1	70	59.8
Experiencia en el aula	91	53.8	77	65.8
Autoaprendizaje	75	44.4	57	48.7
Conversaciones con compañeros/as docentes	88	52.1	82	70.1
Conversaciones con personal de dirección	38	22.5	34	29.1
Otro(s)	15	8.9	16	13.7

Nota: En las preguntas sobre el nivel de enseñanza, el contexto escolar y el aprendizaje sobre la evaluación formativa se podían elegir múltiples respuestas, por eso los porcentajes totales son superiores al 100 %.

6.1.1.2 Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito

La categoría “intenciones de aprendizaje y criterios de éxito” en las encuestas previa y posterior al profesorado hace referencia a cómo el profesorado comunica los conocimientos, habilidades y conceptos que el alumnado debe aprender y cómo demostrará su aprendizaje. Se pidió al profesorado que calificara su confianza en estas cinco prácticas específicas de evaluación formativa y el grado de integración de las mismas en esta categoría:

- Los objetivos de aprendizaje se enuncian utilizando palabras que enfatizan los conocimientos, las habilidades, los conceptos y/o las actitudes.
- Se recuerda al alumnado los vínculos entre lo que está aprendiendo y los objetivos generales de aprendizaje.
- Se utiliza un lenguaje adaptado a los niños y niñas para compartir los objetivos de aprendizaje con el alumnado.
- Los criterios de éxito relacionados con los objetivos de aprendizaje se diferencian y se comparten con el alumnado.
- El alumnado demuestra que está utilizando los objetivos de aprendizaje y/o los criterios de éxito mientras trabaja.

Los resultados de las encuestas previa y posterior sobre la confianza del profesorado en las prácticas de las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito y su integración se presentan en el Cuadro 5 y se describen a continuación.

Cuadro 5

Puntuaciones medias de las encuestas previa y posterior al profesorado sobre la confianza y la integración de las prácticas de evaluación formativa: Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito (N = 172)

Ítems (Preguntas 1-2)	Encuesta previa Media (DE)	Encuesta posterior Media (DE)
Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito (Confianza) Escala: De "Nada seguro" (1) a "Muy seguro" (5)		
Los objetivos de aprendizaje se enuncian utilizando palabras que enfatizan los conocimientos, las habilidades, los conceptos y/o las actitudes.	3.90(.94)	4.26(.69)
Se recuerda al alumnado los vínculos entre lo que está aprendiendo y los objetivos generales de aprendizaje.	3.94(.86)	4.25(.78)
Se utiliza un lenguaje adaptado a los niños y niñas para compartir los objetivos de aprendizaje con el alumnado.	4.22(.83)	4.44(.74)
Los criterios de éxito relacionados con los objetivos de aprendizaje se diferencian y se comparten con el alumnado.	3.76(.95)	4.04(.90)
El alumnado demuestra que está utilizando los objetivos de aprendizaje y/o los criterios de éxito mientras trabaja.	3.77(.93)	4.07(.83)
Total	3.91(.70)	4.21(.65)*
Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito (Integración en la práctica) Escala: De "Nunca" (1) a "Se integran/Sucede el 90 % de las veces" (5)		
Los objetivos de aprendizaje se enuncian utilizando palabras que enfatizan los conocimientos, las habilidades, los conceptos y/o las actitudes.	3.88(.93)	4.10(.71)
Se recuerda al alumnado los vínculos entre lo que está aprendiendo y los objetivos generales de aprendizaje.	3.88(.89)	4.16(.79)
Se utiliza un lenguaje adaptado a los niños y niñas para compartir los objetivos de aprendizaje con el alumnado.	4.10(.92)	4.39(.73)
Los criterios de éxito relacionados con los objetivos de aprendizaje se diferencian y se comparten con el alumnado.	3.63(1.03)	4.08(.90)
El alumnado demuestra que está utilizando los objetivos de aprendizaje y/o los criterios de éxito mientras trabaja.	3.61(.94)	4.00(.81)
Total	3.82(.78)	4.15(.64)*

Nota: Encuesta previa n = 169-171; encuesta posterior n = 119-121 (no todo el profesorado respondió a todas las encuestas e ítems). El asterisco indica que la diferencia en las medias generales es estadísticamente significativa ($p < 0,05$).

Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito: Confianza

La confianza del profesorado en cada una de las cinco prácticas de evaluación formativa asociadas a las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito era relativamente alta al inicio del proyecto: las medias en la encuesta previa al profesorado oscilaban entre 3,76 (DE = 0,95) y 4,22 (DE = 0,83). A pesar de los altos niveles de confianza iniciales en relación con las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito, la confianza del profesorado aumentó en las cinco prácticas de esta categoría al final del proyecto: las medias en la encuesta posterior al profesorado oscilaban entre 4,04 (DE = 0,90) y 4,26 (DE = 0,69).

El profesorado indicó el nivel de seguridad más alto en la intención de aprendizaje “se utiliza un lenguaje adaptado a los niños y niñas para compartir los objetivos de aprendizaje con el alumnado”, tanto en la encuesta previa como en la posterior (M = 4,22, DE = 0,83 y M = 4,44, DE = 0,74, respectivamente). En particular, las intenciones de aprendizaje en las que el profesorado ganó mayor confianza fueron “los objetivos de aprendizaje se enuncian utilizando palabras que enfatizan los conocimientos, las habilidades, los conceptos y/o las actitudes” (de M = 3,90, DE = 0,94 a M = 4,26, DE = 0,69) y “se recuerda al alumnado los vínculos entre lo que están aprendiendo y los objetivos generales de aprendizaje” (de M = 3,94, DE = 0,86 a M = 4,25, DE = 0,78).

Para comparar las puntuaciones medias generales de la confianza del profesorado en las cinco prácticas de evaluación formativa vinculadas a las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito en las encuestas previa y posterior al profesorado, se llevó a cabo una prueba t para muestras independientes (asumiendo varianzas desiguales). La puntuación media de la confianza del profesorado en las prácticas “intenciones de aprendizaje y criterios de éxito” aumentó de 3,91 (DE = 0,70) en la encuesta previa al profesorado a 4,21 (DE = 0,65) en la encuesta posterior al profesorado. Esta diferencia fue significativa con $t(271) = -3,726$, $p < 0,001$.

Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito: Integración en la práctica

Al inicio del proyecto, el profesorado indicó niveles relativamente altos de integración en la práctica para las cinco prácticas de evaluación formativa asociadas con “las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito”: las medias en la encuesta previa al profesorado oscilaban entre 3,61 (DE = 0,94) y 4,10 (DE = 0,92). A pesar de los altos niveles de integración iniciales en relación con las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito, las puntuaciones relacionadas con la integración aumentaron en las cinco prácticas de esta categoría al final del proyecto: las medias en la encuesta posterior al profesorado oscilaban entre 4,00 y 4,39 (DE = 0,73).

Tanto en la encuesta previa como en la posterior, el profesorado indicó el nivel de integración más alto en la intención de aprendizaje “se utiliza un lenguaje adaptado a los niños y niñas para compartir los objetivos de aprendizaje con el alumnado” (M = 4,10, DE = 0,92 y M = 4,39, DE = 0,73, respectivamente). En particular, los mayores incrementos en la integración se asociaban a la diferenciación y el intercambio de criterios de éxito relacionados con los objetivos de aprendizaje con el alumnado (de M = 3,63, DE = 1,03 a M = 4,08, DE = 0,90) y con el hecho de que el alumnado demostrara que estaba utilizando objetivos de aprendizaje y/o criterios de éxito mientras trabajaban (de M = 3,61, DE = 0,94 a M = 4,00, DE = 0,81).

Para comparar las puntuaciones medias generales de la integración del profesorado de las cinco prácticas de evaluación formativa vinculadas a las intenciones de aprendizaje y los criterios de

éxito en las encuestas previa y posterior al profesorado, se llevó a cabo una prueba *t* para muestras independientes (asumiendo varianzas desiguales). La puntuación media de la integración de las prácticas relacionadas con “las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito” por parte del profesorado aumentó de 3,82 (DT = 0,78) en la encuesta previa a 4,15 (DT = 0,64) en la encuesta posterior. Esta diferencia fue significativa con $t(285) = -3,893$, $p < 0,001$.

6.1.1.3 Preguntas y debates en el aula

La categoría “preguntas y debates en el aula” en las encuestas previa y posterior al profesorado hace referencia a la forma en que el profesorado facilita las preguntas y los debates en el aula para profundizar en el aprendizaje del alumnado y proporcionar feedback inmediato para las etapas siguientes. Se pidió al profesorado que calificara su confianza en estas cinco prácticas específicas de evaluación formativa y el grado de integración de las mismas en esta categoría:

- La evaluación se utiliza para facilitar los debates en el aula.
- Se utilizan preguntas para sondear los conocimientos previos del alumnado sobre un tema.
- El alumnado puede compartir sus preguntas durante la clase.
- Las respuestas incorrectas de los estudiantes se utilizan para orientar la enseñanza y el aprendizaje.
- El alumnado puede explicar a otros lo que está aprendiendo.

Los resultados de las encuestas previa y posterior sobre la confianza del profesorado en las prácticas de “preguntas y debates en el aula” y su integración se presentan en el Cuadro 6 y se describen a continuación.

Cuadro 6

Puntuaciones medias de las encuestas previa y posterior al profesorado sobre la confianza y la integración de las prácticas de evaluación formativa: Preguntas y debates en el aula (N = 172)

Ítems (Preguntas 3-4)	Encuesta previa Media (DE)	Encuesta posterior Media (DE)
Preguntas y debates en el aula (Confianza) Escala: De “Nada seguro” (1) a “Muy seguro” (5)		
La evaluación se utiliza para facilitar los debates en el aula.	3.90(1.00)	4.13(.95)
Se utilizan preguntas para sondear los conocimientos previos del alumnado sobre un tema.	4.15(.84)	4.32(.78)
El alumnado puede compartir sus preguntas durante la clase.	3.85(.99)	4.09(.96)
Las respuestas incorrectas de los estudiantes se utilizan para orientar la enseñanza y el aprendizaje.	3.97(.94)	4.36(.76)
El alumnado puede explicar a otros lo que está aprendiendo.	3.83(.88)	4.16(.84)
Total	3.94(.67)	4.22(.64)*

Preguntas y debates en el aula (Integración en la práctica) Escala: De "Nunca" (1) a "Se integran/Sucede el 90 % de las veces" (5)		
La evaluación se utiliza para facilitar los debates en el aula.	3.85(.99)	4.03(.99)
Se utilizan preguntas para sondear los conocimientos previos del alumnado sobre un tema.	4.03(.84)	4.26(.71)
El alumnado puede compartir sus preguntas durante la clase.	3.61(1.05)	4.05(.95)
Las respuestas incorrectas de los estudiantes se utilizan para orientar la enseñanza y el aprendizaje.	3.90(1.01)	4.27(.81)
El alumnado puede explicar a otros lo que está aprendiendo.	3.75(.91)	4.00(.90)
General	3.83(.74)	4.13(.68)*

Nota: Encuesta previa n = 169-172; encuesta posterior n = 119-121 (no todo el profesorado respondió a todas las encuestas e ítems). El asterisco indica que la diferencia en las medias generales es estadísticamente significativa ($p < 0,05$).

Preguntas y debates en el aula: Confianza

La confianza del profesorado en cada una de las cinco prácticas de evaluación formativa asociadas a las preguntas y debates en el aula era relativamente alta al inicio del proyecto: las medias en la encuesta previa al profesorado oscilaban entre 3,83 (DE = 0,88) y 4,15 (DE = 0,84). A pesar de los altos niveles de confianza iniciales con las preguntas y debates en el aula, la confianza del profesorado aumentó en las cinco prácticas de esta categoría al final del proyecto: las medias de la encuesta posterior oscilaban entre 4,09 (DE = 0,96) y 4,36 (DE = 0,76).

Al inicio del proyecto, el profesorado se sentía más seguro al utilizar preguntas para sondear los conocimientos previos del alumnado sobre un tema ($M = 4,15$, $DE = 0,84$). Al final del proyecto, el profesorado se sentía más seguro al utilizar las respuestas incorrectas del alumnado para orientar la enseñanza y el aprendizaje ($M = 4,36$, $DE = 0,76$). Esta última práctica también se asoció con el mayor aumento de la confianza del profesorado con respecto a la encuesta previa ($M = 3,97$, $DE = 0,94$), seguida de cerca por el aumento de la confianza del profesorado a la hora de permitir que el alumnado explique a otros lo que está aprendiendo (de $M = 3,83$, $DE = 0,88$ a $M = 4,16$, $DE = 0,84$).

Para comparar las puntuaciones medias generales de la confianza del profesorado en las cinco prácticas de evaluación formativa vinculadas a las preguntas y debates en el aula en las encuestas previa y posterior al profesorado, se llevó a cabo una prueba t para muestras independientes (asumiendo varianzas desiguales). La puntuación media de la confianza del profesorado en las prácticas "preguntas y debates en el aula" aumentó de 3,94 (DE = 0,67) en la encuesta previa a 4,22 (DE = 0,64) en la encuesta posterior. Esta diferencia fue significativa con $t(265) = -3,588$, $p < 0,001$.

Preguntas y debates en el aula: Integración en la práctica

Al inicio del proyecto, el profesorado indicó niveles relativamente altos de integración en la práctica para las cinco prácticas de evaluación formativa asociadas con las "preguntas y debates en el aula": las medias en la encuesta previa oscilaban entre 3,61 (DE = 1,05) y 4,03 (DE = 0,84). A pesar de los altos niveles de integración iniciales en relación con las

prácticas de preguntas y debates en el aula, las puntuaciones relacionadas con la integración aumentaron en las cinco prácticas de esta categoría al final del proyecto: las medias en la encuesta posterior oscilaban entre 4,00 (DE = 0,90) y 4,26 (DE = 0,71).

Al inicio del proyecto, el profesorado indicó el nivel de integración más alto en el uso de preguntas para sondear los conocimientos previos del alumnado sobre un tema ($M = 4,03$; $DE = 0,84$). Al final del proyecto, el profesorado indicó el nivel de integración más alto en el uso de las respuestas incorrectas del alumnado para orientar la enseñanza y el aprendizaje ($M = 4,27$, $DE = 0,81$). Estas tendencias reflejan el aumento de la confianza del profesorado en las prácticas de preguntas y debates en el aula. Los mayores incrementos en el grado de integración se produjeron en la práctica “permitir al alumnado compartir sus preguntas durante la clase” (de $M = 3,61$, $DE = 1,05$ a $M = 4,05$, $DE = 0,95$) y en “las respuestas incorrectas del alumnado se utilizan para orientar la enseñanza y el aprendizaje” (de $M = 3,90$, $DE = 1,01$ a $M = 4,27$, $DE = 0,81$).

Para comparar las puntuaciones medias generales de la integración por parte del profesorado de las cinco prácticas de evaluación formativa vinculadas a las preguntas y debates en el aula en las encuestas previa y posterior al profesorado, se llevó a cabo una prueba *t* para muestras independientes (asumiendo varianzas desiguales). La puntuación media relacionada con la integración de las prácticas de “preguntas y debates en el aula” aumentó de 3,83 ($DE = 0,74$) en la encuesta previa a 4,13 ($DE = 0,68$) en la encuesta posterior. Esta diferencia fue significativa con $t(272) = -3,588$, $p < 0,001$.

6.1.1.4 Feedback

La categoría “*feedback*” en las encuestas previa y posterior al profesorado hace referencia en que el profesorado proporciona *feedback* continuo para ayudar al alumnado a progresar desde el punto en que se encuentran actualmente en su aprendizaje hasta alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Se pidió al profesorado que calificara su confianza en estas cinco prácticas específicas de evaluación formativa y el grado de integración de las mismas en esta categoría:

- El *feedback* al alumnado está vinculado a lo(s) objetivo(s) de aprendizaje original(es) y los criterios de éxito.
- Las técnicas de evaluación se utilizan durante las clases para ayudar al docente a determinar el grado de comprensión del alumnado de lo que se está enseñando.
- La información de diagnóstico de las pruebas estandarizadas se utiliza para identificar los puntos fuertes y las necesidades en la enseñanza y el aprendizaje.
- El alumnado participa proporcionando información sobre su aprendizaje.
- El alumnado puede explicar a otros lo que está aprendiendo.

Los resultados de las encuestas previa y posterior sobre la confianza del profesorado en las prácticas de *feedback* y su integración se presentan en el Cuadro 7 y se describen a continuación.

Cuadro 7

Puntuaciones medias de las encuestas previa y posterior al profesorado sobre la confianza y la integración de las prácticas de evaluación formativa: Feedback (N = 172)

Ítems (Preguntas 5-6)	Encuesta previa Media (DE)	Encuesta posterior Media (DE)
Feedback (Confianza) Escala: De "Nada seguro" (1) a "Muy seguro" (5)		
El <i>feedback</i> al alumnado está vinculado a lo(s) objetivo(s) de aprendizaje original(es) y los criterios de éxito.	3.95(.83)	4.25(.72)
Las técnicas de evaluación se utilizan durante las clases para ayudar al docente a determinar el grado de comprensión del alumnado de lo que se está enseñando.	4.03(.90)	4.32(.70)
La información de diagnóstico de las pruebas estandarizadas se utiliza para identificar las fortalezas y las necesidades en la enseñanza y el aprendizaje.	3.80(.97)	4.15(.71)
El alumnado participa proporcionando información sobre su aprendizaje.	3.81(1.01)	4.08(.79)
El alumnado puede explicar a otros lo que está aprendiendo.	3.79(.92)	4.13(.83)
General	3.88(.75)	4.19(.60)*
Feedback (Integración en la práctica) Escala: De "Nunca" (1) a "Se integran/Sucede el 90 % de las veces" (5)		
El <i>feedback</i> al alumnado está vinculado a lo(s) objetivo(s) de aprendizaje original(es) y los criterios de éxito.	3.84(.93)	4.16(.72)
Las técnicas de evaluación se utilizan durante las clases para ayudar al docente a determinar el grado de comprensión del alumnado de lo que se está enseñando.	4.02(.90)	4.29(.72)
La información de diagnóstico de las pruebas estandarizadas se utiliza para identificar los puntos fuertes y las necesidades en la enseñanza y el aprendizaje.	3.66(1.03)	4.02(.81)
El alumnado participa proporcionando información sobre su aprendizaje.	3.72(1.03)	4.06(.84)
El alumnado puede explicar a otros lo que está aprendiendo.	3.75(.94)	3.99(.83)
General	3.80(.78)	4.10(.63)*

Nota: Encuesta previa n = 170-172; encuesta posterior n = 119-121 (no todo el profesorado respondió a todas las encuestas e ítems). El asterisco indica que la diferencia en las medias generales es estadísticamente significativa ($p < 0,05$).

Feedback: Confianza

La confianza del profesorado en cada una de las cinco prácticas de evaluación formativa asociadas al *feedback* era relativamente alta al inicio del proyecto: las medias en la encuesta previa al profesorado oscilaban entre 3,79 ($DE = 0,92$) y 4,03 ($DE = 0,90$). A pesar de los altos niveles de confianza iniciales en el *feedback*, la confianza del profesorado aumentó en las cinco prácticas de esta categoría al final del proyecto: las medias de la encuesta posterior oscilaban entre 4,08 ($DE = 0,79$) y 4,32 ($DE = 0,70$).

Tanto en la encuesta previa como en la posterior, el profesorado indicó sentirse más seguro en el uso de técnicas de evaluación durante las clases como herramienta para determinar el grado de comprensión del alumnado sobre lo que se está enseñando ($M = 4,03$, $DE = 0,90$ y $M = 4,32$, $DE = 0,70$, respectivamente). En particular, las intenciones de aprendizaje en las que el profesorado ganó mayor confianza fueron “la información de diagnóstico de las pruebas estandarizadas se utiliza para identificar las fortalezas y las necesidades en la enseñanza y el aprendizaje” (de $M = 3,80$, $DE = 0,97$ a $M = 4,15$, $DE = 0,71$) y “el alumnado puede explicar a otros lo que está aprendiendo” (de $M = 3,79$, $DE = 0,92$ a $M = 4,13$, $DE = 0,83$).

Para comparar las puntuaciones medias generales de la confianza del profesorado en las cinco prácticas de evaluación formativa vinculadas al *feedback* en las encuestas previa y posterior al profesorado, se llevó a cabo una prueba t para muestras independientes (asumiendo varianzas desiguales). La puntuación media de la confianza del profesorado en las prácticas de “*feedback*” aumentó de 3,88 ($DE = 0,75$) en la encuesta previa a 4,19 ($DE = 0,60$) en la encuesta posterior. Esta diferencia fue significativa con $t(286) = -3,894$, $p < 0,001$.

Feedback: Integración en la práctica

Al inicio del proyecto, el profesorado indicó niveles relativamente altos de integración en la práctica para las cinco prácticas de evaluación formativa asociadas con el “*feedback*”: las medias en la encuesta previa al profesorado oscilaban entre 3,66 ($DE = 1,03$) y 4,02 ($DE = 0,90$). A pesar de los altos niveles de integración iniciales en relación con las prácticas de *feedback*, las puntuaciones relacionadas con la integración aumentaron en las cinco prácticas de esta categoría al final del proyecto: las medias en la encuesta posterior oscilaban entre 3,99 ($DE = 0,83$) y 4,29 ($DE = 0,72$).

Tanto en la encuesta previa como en la posterior, el profesorado indicó el nivel de integración más alto en la intención de aprendizaje “las técnicas de evaluación se utilizan durante las clases para ayudar al docente a determinar el grado de comprensión del alumnado de lo que se está enseñando” ($M = 4,02$, $DE = 0,90$ y $M = 4,29$, $DE = 0,73$, respectivamente). Los mayores incrementos en el grado de integración se produjeron en la práctica “la información de diagnóstico de las pruebas estandarizadas se utiliza para identificar las fortalezas y las necesidades en la enseñanza y el aprendizaje” (de $M = 3,66$, $DE = 1,03$ a $M = 4,02$, $DE = 0,81$) y “el alumnado participa a la hora de proporcionar información sobre su aprendizaje” (de $M = 3,72$, $DE = 1,03$ a $M = 4,06$, $DE = 0,84$).

Para comparar las puntuaciones medias generales de la confianza del profesorado en las cinco prácticas de evaluación formativa vinculadas al *feedback* en las encuestas previa y posterior al profesorado, se llevó a cabo una prueba t para muestras independientes (asumiendo varianzas desiguales). La puntuación media de la integración de las prácticas relacionadas con el *feedback* por parte del profesorado aumentó de 3,80 ($DE = 0,78$) en la encuesta previa a 4,10 ($DE = 0,63$) en la encuesta posterior. Esta diferencia fue significativa con $t(285) = -3,667$, $p < 0,001$.

6.1.1.5 Autoevaluación y evaluación entre pares

La categoría “autoevaluación y evaluación entre pares” en las encuestas previa y posterior al profesorado hace referencia a cómo el profesorado fomenta la autoevaluación y la evaluación entre pares para promover el aprendizaje en comunidad, la apropiación del aprendizaje por parte del alumnado y su capacidad de acción. Se pidió al profesorado que calificara su confianza en estas cinco prácticas específicas de evaluación formativa y el grado de integración de las mismas en esta categoría:

- El alumnado tiene la oportunidad de indicar el grado de dificultad que prevé que tendrá el aprendizaje al comienzo de una lección o actividad.
- Se anima al alumnado a registrar sus progresos.
- Se les anima a utilizar una serie de técnicas de evaluación para revisar su propio trabajo.
- Se mantiene un registro visual del progreso del alumnado para celebrar su aprendizaje y mostrar las áreas de/para el desarrollo.
- Se reserva tiempo durante las reuniones de padres/tutores/docentes para que el alumnado participe en la comunicación de algunos aspectos de su aprendizaje.

Los resultados de las encuestas previa y posterior sobre la confianza del profesorado en las prácticas de autoevaluación y evaluación entre pares y su integración se presentan en el Cuadro 8 y se describen a continuación.

Cuadro 8

Puntuaciones medias de las encuestas previa y posterior al profesorado sobre la confianza y la integración de las prácticas de evaluación formativa: Autoevaluación y evaluación entre pares (N= 172)

Ítems (Preguntas 7-8)	Encuesta previa Media (DE)	Encuesta posterior Media (DE)
Autoevaluación y evaluación entre pares (Confianza) Escala: De “Nada seguro” (1) a “Muy seguro” (5)		
El alumnado tiene la oportunidad de indicar el grado de dificultad que prevé que tendrá el aprendizaje al comienzo de una lección o actividad.	3.31(1.04)	3.80(1.06)
Se anima al alumnado a registrar sus progresos.	3.67(.99)	3.91(.90)
Se les anima a utilizar una serie de técnicas de evaluación para revisar su propio trabajo.	3.53(.95)	4.02(.95)
Se mantiene un registro visual del progreso del alumnado para celebrar su aprendizaje y mostrar las áreas de/para el desarrollo.	3.62(1.07)	3.93(1.00)
Se reserva tiempo durante las reuniones de padres/tutores/docentes para que el alumnado participe en la comunicación de algunos aspectos de su aprendizaje.	3.17(1.24)	3.46(1.19)
General	3.46(.82)	3.83(.81)*

Autoevaluación y evaluación entre pares (Integración en la práctica) Escala: De "Nunca" (1) a "Se integran/Sucede el 90 % de las veces" (5)		
El alumnado tiene la oportunidad de indicar el grado de dificultad que prevé que tendrá el aprendizaje al comienzo de una lección o actividad.	3.14(1.12)	3.67(1.06)
Se anima al alumnado a registrar sus progresos.	3.48(1.11)	3.88(.89)
Se les anima a utilizar una serie de técnicas de evaluación para revisar su propio trabajo.	3.46(1.04)	3.85(1.00)
Se mantiene un registro visual del progreso del alumnado para celebrar su aprendizaje y mostrar las áreas de/para el desarrollo.	3.51(1.16)	3.82(1.03)
Se reserva tiempo durante las reuniones de padres/tutores/docentes para que el alumnado participe en la comunicación de algunos aspectos de su aprendizaje.	3.05(1.29)	3.39(1.23)
General	3.33(.90)	3.72(.84)*

Nota: Encuesta previa n = 169-171; encuesta posterior n = 120-121 (no todo el profesorado respondió a todas las encuestas e ítems). El asterisco indica que la diferencia en las medias generales es estadísticamente significativa ($p < 0,05$).

Autoevaluación y evaluación entre pares: Confianza

La confianza del profesorado en cada una de las cinco prácticas de evaluación formativa asociadas a la autoevaluación y evaluación entre pares era menor que en las tres categorías anteriores: las medias oscilaban entre 3,17 ($DE = 1,24$) y 3,67 ($DE = 0,99$). Sin embargo, al igual que en las otras categorías, la confianza del profesorado aumentó en las cinco prácticas de esta categoría al final del proyecto: las medias en la encuesta posterior realizada al profesorado oscilaban entre 3,46 ($DE = 1,19$) y 4,02 ($DE = 0,95$).

Al inicio del proyecto, el profesorado se sentía más seguro animando al alumnado a registrar sus progresos ($M = 3,67$, $DE = 0,99$). Al final del proyecto, el profesorado se sentía más seguro animando al alumnado a utilizar diversas técnicas de evaluación para revisar su propio trabajo ($M = 4,02$; $DE = 0,95$). Las intenciones de aprendizaje en las que el profesorado ganó mayor confianza fueron "el alumnado tiene la oportunidad de indicar el grado de dificultad que prevé que tendrá el aprendizaje al comienzo de una lección o actividad" (de $M = 3,31$, $DE = 1,04$ a $M = 3,80$, $DE = 1,06$) y "se anima al alumnado a registrar sus progresos" (de $M = 3,53$, $DE = 0,95$ a $M = 4,02$, $DE = 0,95$).

Para comparar las puntuaciones medias generales de la confianza del profesorado en las cinco prácticas de evaluación formativa vinculadas a la autoevaluación y evaluación entre pares en las encuestas previa y posterior al profesorado, se llevó a cabo una prueba t para muestras independientes (asumiendo varianzas desiguales). La puntuación media de la confianza del profesorado en las prácticas de "autoevaluación y evaluación entre pares" aumentó de 3,46 ($DE = 0,82$) en la encuesta previa a 3,83 ($DE = 0,81$) en la encuesta posterior. Esta diferencia fue significativa $t(261) = -3,794$, $p < 0,001$.

Autoevaluación y evaluación entre pares: Integración en la práctica

De forma similar a las puntuaciones relacionadas con la confianza, el profesorado indicó niveles más bajos de integración en la práctica para las cinco prácticas de evaluación formativa asociadas a la “autoevaluación y evaluación entre pares” en comparación con las otras tres categorías: las medias en la encuesta previa al profesorado oscilaban entre 3,05 ($DE = 1,29$) y 3,51 ($DE = 1,16$). Sin embargo, las puntuaciones relacionadas con la integración aumentaron en las cinco prácticas de esta categoría al final del proyecto: las medias en la encuesta posterior oscilaban entre 3,39 ($DE = 1,23$) y 3,88 ($DE = 0,95$).

Al inicio del proyecto, el profesorado indicó el nivel de integración más alto en la intención “se mantiene un registro visual del progreso del alumnado para seguir y celebrar su aprendizaje y mostrar las áreas de/para el desarrollo” ($M = 3,51$, $DE = 1,16$). Al final del proyecto, el profesorado indicó el nivel de integración más alto en “se anima al alumnado a registrar sus progresos” ($M = 3,88$; $DE = 0,89$). Al igual que en el caso de la puntuación sobre la confianza del profesorado en las prácticas de autoevaluación y evaluación entre pares, los mayores incrementos en el grado de integración se produjeron en la práctica “el alumnado tiene la oportunidad de indicar el grado de dificultad que prevé que tendrá el aprendizaje al comienzo de una lección o actividad” (de $M = 3,14$, $DE = 1,12$ a $M = 3,67$, $DE = 1,06$) y “se anima al alumnado a registrar sus progresos” (de $M = 3,48$, $DE = 1,11$ a $M = 3,88$, $DE = 0,89$).

Para comparar las puntuaciones medias generales de la integración del profesorado de las cinco prácticas de evaluación formativa vinculadas a la autoevaluación y evaluación entre pares en las encuestas previa y posterior al profesorado, se llevó a cabo una prueba t para muestras independientes (asumiendo varianzas desiguales). La puntuación media de la integración de las prácticas relacionadas con la “autoevaluación y evaluación entre pares” por parte del profesorado aumentó de 3,33 ($DE = 0,90$) en la encuesta previa a 3,72 ($DE = 0,84$) en la encuesta posterior. Esta diferencia fue significativa con $t(268) = -3,822$, $p < 0,001$.

6.1.1.6 Resumen de cambios en las prácticas de evaluación formativa del profesorado

Los resultados de las encuestas previa y posterior indican que, al inicio del proyecto, el profesorado se sentía relativamente seguro con las prácticas de evaluación formativa relacionadas con las intenciones de aprendizaje y criterios de éxito, preguntas y debates en el aula y feedback, y algo menos seguro con las prácticas de autoevaluación y evaluación entre pares. Del mismo modo, el profesorado indicó niveles relativamente altos de integración de las prácticas de evaluación formativa asociadas a las intenciones de aprendizaje y criterios de éxito, preguntas y debates en el aula y feedback al inicio del proyecto, y un nivel ligeramente inferior en lo que respecta a la integración de las prácticas de autoevaluación y evaluación entre pares. A pesar de los altos niveles iniciales de confianza e integración para cada práctica de evaluación formativa de la encuesta (20 prácticas en total; 4 categorías, 5 prácticas por categoría), los niveles de confianza e integración que el profesorado indicó en cada práctica aumentaron al final del proyecto. Además, los incrementos en las medias generales de cada categoría de evaluación formativa para: intenciones de aprendizaje y criterios de éxito, preguntas y debates en el aula, feedback y autoevaluación y evaluación entre pares, fueron estadísticamente significativos.

6.1.2 Implementación de las prácticas de evaluación formativa por parte del profesorado

Este apartado profundiza en la implementación de las prácticas de evaluación formativa por parte del profesorado mediante ejemplos de sus objetivos y prácticas de evaluación formativa y de cómo estas prácticas han influido en la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. Las fuentes de datos para este apartado incluyen la pregunta abierta de la encuesta previa al profesorado, el cuestionario del marco de sistematización del profesorado y el cuestionario para facilitadores/as locales. El Anexo B proporciona un resumen de las prácticas prometedoras de evaluación formativa que el profesorado utilizó durante el proyecto y los beneficios observados para estudiantes y docentes. Además, el Anexo C incluye informes de estudios de casos que proporcionan prácticas prometedoras de evaluación formativa adicionales que el profesorado utiliza en los países participantes.

6.1.2.1 Objetivos del profesorado respecto a la evaluación formativa

Al inicio del proyecto, el profesorado compartió varios objetivos de aprendizaje profesional relacionados con la evaluación formativa. En la mayoría de los casos, indicaron que deseaban mejorar sus conocimientos y prácticas relacionados con la evaluación formativa, utilizar la evaluación formativa para apoyar mejor a sus estudiantes y mejorar los resultados de sus estudiantes a través de la evaluación formativa. Algunos/as docentes también se fijaron objetivos para aumentar la colaboración con sus colegas, reflexionar sobre sus prácticas docentes y de evaluación, reforzar el liderazgo docente y aumentar la autonomía de los/as estudiantes.

Los/as facilitadores/as locales explicaron que el profesorado no estaba seguro de qué esperar al empezar el proyecto T3LFA y tenía diversos objetivos de aprendizaje profesional basados en sus prioridades individuales y contextuales. Según habían observado, la mayoría quería centrarse en el desarrollo integral del alumnado en materia de conocimientos, comprensión, habilidades y valores mediante la evaluación para apoyar el aprendizaje por encima de las calificaciones. Muchos/as docentes dieron prioridad a la selección de estrategias de evaluación formativa que tuvieran en cuenta la diversidad estudiantil y les permitieran adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades del alumnado. Según los/as facilitadores/as, el profesorado quería utilizar la evaluación formativa para abordar de manera eficaz las brechas de aprendizaje y proporcionar con más frecuencia feedback de calidad al alumnado. Los/as facilitadores/as también señalaron que el profesorado deseaba aumentar el compromiso y la participación de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje creando un entorno de clase más interactivo. Además de los objetivos centrados en el alumnado, los/as facilitadores/as observaron que el profesorado tenía objetivos de aprendizaje profesional que incluían el desarrollo de nuevas prácticas de evaluación formativa, la adquisición de nuevos conocimientos sobre la evaluación, ser más reflexivos en sus enfoques pedagógicos y mejorar la comunicación sobre el aprendizaje del alumnado.

6.1.2.2 Uso de las prácticas prometedoras de evaluación formativa por parte del profesorado

En el cuestionario del marco de sistematización del profesorado, estos describieron su uso de prácticas prometedoras de evaluación formativa en el proyecto, de acuerdo con las cuatro categorías de evaluación formativa basadas en la investigación: Intenciones de aprendizaje

y criterios de éxito, preguntas y debates en el aula, *feedback* y autoevaluación y evaluación entre pares (Lysaght et al., 2017). Las prácticas de autoevaluación y evaluación entre pares fueron las más indicadas por el profesorado, seguidas de las prácticas de preguntas y debates en el aula, las prácticas de *feedback* y las prácticas de intenciones de aprendizaje y criterios de éxito. Estas prácticas prometedoras de evaluación formativa y los beneficios observados para estudiantes y docentes se presentan a continuación en cada categoría, junto con dos ejemplos destacados para ilustrar la variación de las prácticas de evaluación formativa utilizadas por el profesorado en los distintos países participantes. Si bien las prácticas prometedoras se presentan dentro de su categoría principal de evaluación formativa, la mayoría abarca múltiples categorías. Por ejemplo, las prácticas clasificadas como autoevaluación y evaluación entre pares también contribuyeron al *feedback* sobre las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito. Esto destaca la interconexión y complementariedad de las prácticas de evaluación formativa.

Cada uno de los ocho ejemplos destacados que se incluyen a continuación muestra cómo la evaluación formativa ha contribuido a la enseñanza y el aprendizaje, y la tecnología ha desempeñado un papel fundamental en dos de ellos. Estos ejemplos destacados han sido seleccionados porque reflejan las características esenciales basadas en la investigación de las prácticas contemporáneas de evaluación formativa, como se indica en nuestra [Revisión bibliográfica](#) (p. 29):

- permite al alumnado apropiarse de su aprendizaje y entender cómo es el éxito, lo cual motiva el aprendizaje;
- fomenta la capacidad de acción de los estudiantes en su aprendizaje mediante la participación en procesos de autoevaluación y de evaluación entre pares; y
- acelera el aprendizaje, proporcionando un *feedback* específico para cerrar la brecha entre el punto en el que se encuentran los estudiantes en su aprendizaje, el punto al que deben llegar y la mejor manera de conseguirlo.

Es importante señalar que no hay formas “mejores” o “correctas” de aplicar la evaluación formativa para contribuir a la enseñanza y el aprendizaje. Los ejemplos destacados pretenden mostrar variaciones en la implementación y, por lo tanto, no indican que estas prácticas sean el único método para aplicar cada estrategia. Dicho de otro modo, las prácticas que aquí se presentan son una selección de estrategias de evaluación formativa, al tiempo que se reconoce que existe una variedad de enfoques para su implementación en diferentes contextos, asignaturas y niveles educativos.

Además, el Anexo B proporciona un resumen de las prácticas prometedoras de evaluación formativa que el profesorado utilizó a lo largo del proyecto y los beneficios observados para estudiantes y docentes, y el Anexo C incluye informes de estudios de casos de varios países que ofrecen varias prácticas prometedoras de evaluación formativa adicionales utilizadas por el profesorado en los países participantes.

Prácticas de autoevaluación y evaluación entre pares

Dentro de la categoría “autoevaluación y evaluación entre pares”, el profesorado utilizaba con mayor frecuencia estrategias de autoevaluación o estrategias que combinaban estrategias de autoevaluación y evaluación entre pares, y rara vez utilizaba estrategias de evaluación entre

pares de forma aislada. Varios docentes mencionaron los diarios de autorreflexión como una práctica prometedora que contribuía a la autoevaluación del alumnado. Estos diarios permitían al alumnado documentar y autoevaluar su aprendizaje de los conceptos básicos a lo largo del tiempo, lo cual reforzaba su proceso de aprendizaje continuo y ayudaba al profesorado a generar feedback formativo. Para facilitar tanto la autoevaluación como la evaluación entre pares, otros docentes empleaban una estrategia que combina ambos procesos, que consiste en la elaboración conjunta de rúbricas. La elaboración conjunta de rúbricas (es decir, tablas de criterios con indicadores de desempeño por niveles) fue una práctica prometedora que involucró al alumnado en la reflexión activa sobre las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito de una tarea, les ayudó a proporcionar feedback específico sobre el aprendizaje a través de la autoevaluación y la evaluación entre pares y redujo su dependencia del feedback del docente para apoyar su aprendizaje.

En el Cuadro 9 se detalla una serie de prácticas prometedoras en la categoría “autoevaluación y evaluación entre pares”, con los beneficios observados para estudiantes y docentes, seguidas de ejemplos destacados de estrategias específicas de autoevaluación y evaluación entre pares utilizadas en Costa de Marfil y Corea del Sur.

Cuadro 9

Prácticas prometedoras de evaluación formativa: Autoevaluación y evaluación entre pares

Autoevaluación y evaluación entre pares El profesorado fomenta la autoevaluación y la evaluación entre pares para promover el aprendizaje en comunidad, la apropiación del aprendizaje por parte del alumnado y su capacidad de acción.			
Prácticas prometedoras de evaluación formativa	Beneficios observados para el alumnado	Beneficios observados para el profesorado	Países que indicaron utilizar la práctica
Correcciones colectivas: los/as estudiantes comparten sus textos o los leen en voz alta y los/as compañeros/as y el/la docente hacen comentarios o preguntas	Activación de la voz del estudiante; aumentó el compromiso y la participación; mejoró el rendimiento en lectura y escritura; aumentó las preguntas del alumnado que conducen a aclaraciones y consolidaciones; mejoró las habilidades de comunicación y pensamiento crítico; los/as estudiantes podían hacer correcciones inmediatamente; fomentó el aprendizaje colaborativo; mejoró las habilidades de escucha y comprensión	Redujo la responsabilidad del/la docente en los procesos de evaluación y aprendizaje; el docente (y los compañeros/as) podía proporcionar feedback e intervenir inmediatamente	Brasil, Ghana, Malasia, Uruguay
Diarios de autorreflexión	Los/as estudiantes utilizaron cuadernos para documentar/seguir su aprendizaje sobre conceptos básicos a lo largo del tiempo; permitió a los/as estudiantes generar y compartir preguntas entre ellos y debatir las respuestas	Proporcionó registros de aprendizaje que el profesorado podía utilizar para generar feedback formativo	Brasil, Corea del Sur, Suiza



Evaluación entre pares orientada al proceso: los estudiantes corrigen o revisan el trabajo de los demás y debaten su proceso/enfoque utilizando criterios	Aumentó la capacidad para articular su pensamiento; mejoró el rendimiento en las tareas de aprendizaje; perfeccionó la comunicación; mejoró la comprensión; mejoró la metacognición; mejoró el razonamiento lógico	Dio visibilidad a los procesos de razonamiento y aprendizaje del alumnado para apoyar las intervenciones del profesorado	Brasil, Costa de Marfil, Ghana, Corea del Sur, Uruguay
Elaboración conjunta con los/as estudiantes de esquemas de calificación o rúbricas para la autoevaluación y la evaluación entre pares	Mejóro el rendimiento; mayor comodidad a la hora de evaluar y reflexionar sobre su propio aprendizaje; los/as estudiantes reflexionaron más profundamente sobre las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito; aumentó la participación y comprensión de lo que debían hacer; los/as estudiantes proporcionaron autoevaluaciones específicas	Activó múltiples fuentes de feedback para los/as estudiantes y redujo su dependencia del feedback del/la docente	Brasil, Uruguay
Fomentar la autoevaluación explícita del alumnado mediante criterios de aprendizaje	Los y las estudiantes vieron sus errores y progresos; mayor apropiación del proceso de aprendizaje; reflexionaron sobre su comportamiento y conducta en la escuela	Fomentó un mayor feedback en el aula	Ghana, Corea del Sur, Suiza, Uruguay
Indicadores visuales para evaluar la comprensión (por ejemplo, la tarjeta semáforo, los vasos de colores)	Reforzó el pensamiento crítico; autoevaluación más sofisticada	Ayudó al profesorado a identificar a los/as estudiantes que necesitaban ayuda en el momento; los/as estudiantes se hicieron cargo de su aprendizaje y se hicieron más autónomos, reduciendo así la dependencia del docente	Corea del Sur, Uruguay

Ejemplos destacados de prácticas de autoevaluación y evaluación entre pares

Evaluación entre pares orientada al proceso (Costa de Marfil): Un docente de Costa de Marfil ayudó a sus estudiantes a corregirse mutuamente los exámenes de matemáticas. El docente animó al alumnado a explicar a sus compañeros/as cómo habían llegado a cada respuesta. En lugar de centrar al alumnado en la respuesta correcta, el docente quería que compartieran sus ideas y aprendieran de los planteamientos de sus compañeros/as para cada problema. El docente compartió esta práctica de evaluación entre iguales con otro docente, que también la probó en su clase. Ambos observaron un mayor compromiso del alumnado con las matemáticas, así como una mejora en la calidad de sus tareas.

Evaluación entre pares en línea (Corea del Sur): Un docente de Corea del Sur utilizó Google Classroom para facilitar el feedback en línea entre compañeros/as. El aula en línea incluía herramientas digitales, como ChatGPT, aplicaciones para aprender vocabulario y programas de traducción, para ayudar al alumnado en las tareas de lectura y escritura en inglés. Se animó a los estudiantes a subir sus trabajos a Google Classroom para documentar su aprendizaje y obtener feedback de sus compañeros/as. Se invitó al alumnado a conectarse al aula en línea para revisar el trabajo y los progresos de sus compañeros/as y ofrecer feedback. Esta intervención permitió al alumnado acceder de manera eficaz a un feedback reiterado procedente de diversas fuentes (es decir, los compañeros y las compañeras) y ahorró al docente el tiempo y los recursos necesarios para copiar el trabajo de cada estudiante.

Prácticas relacionadas con las preguntas y debates en el aula

En la categoría “preguntas y debates en el aula”, el profesorado utilizó varias prácticas prometedoras, como la de pensar-emparejar-compartir, los cuadros Know Wonder Learning (KWL), los círculos de discusión, los debates en el aula y las tutorías individuales con el alumnado. Juntas, estas prácticas ayudaron al alumnado a participar más activamente en las actividades de aprendizaje, fomentaron una cultura de colaboración en el aula y contribuyeron a mejorar la capacidad de acción del alumnado en el proceso de aprendizaje. Estas estrategias daban visibilidad al pensamiento de los/as estudiantes, incluidos los conocimientos previos y las habilidades de pensamiento de orden superior, y ayudaban al profesorado a impartir clase y dar feedback para mejorar el progreso en el aprendizaje del alumnado. En el caso del alumnado, estas estrategias les permitían establecer relaciones de confianza en el aula, apoyarse mutuamente en el aprendizaje, mejorar la confianza en sí mismos y su participación, y aumentar su curiosidad y reflexión.

En el cuadro 10 se detalla una serie de prácticas prometedoras en la categoría “preguntas y debates en el aula”, con los beneficios observados para estudiantes y docentes, seguidas de ejemplos destacados de estrategias específicas de preguntas y debates en el aula utilizadas en Uruguay y Brasil.

Cuadro 10

Prácticas prometedoras de evaluación formativa: Preguntas y debates en el aula

Preguntas y debates en el aula El profesorado facilita las preguntas y los debates en el aula para profundizar en el aprendizaje del alumnado y proporcionar feedback inmediato para las etapas siguientes.			
Prácticas prometedoras de evaluación formativa	Beneficios observados para el alumnado	Beneficios observados para el profesorado	Países que indicaron utilizar la práctica
Pensar-emparejar-compartir	Fomentó un mayor aprecio por el aprendizaje que pueden aportar sus compañeros/as; mayor interés por los temas de clase; reflexión más profunda sobre las intenciones de aprendizaje; entorno de enseñanza más democrático	Aportó ideas valiosas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje	Ghana, Uruguay
Tutorías individuales con los/as estudiantes antes de las reuniones con los padres	Los/as estudiantes negociaron las interpretaciones de las pruebas de evaluación del profesorado; mejoraron su capacidad para defender sus argumentos y su profesionalidad; recibieron feedback más individualizado y preguntas personalizadas	Ayudó al profesorado a evaluar la comprensión de los/as estudiantes y aumentó la confianza del alumnado	Ghana, Corea del Sur, Suiza

Cuadros Know Wonder Learning (KWL)	Fomentaron la investigación por parte del alumnado; mayor curiosidad y compromiso	Hicieron visibles los conocimientos previos del alumnado; catalizaron debates enriquecedores; generaron preguntas del alumnado para orientar la ayuda del/la docente	Corea del Sur, Uruguay
Círculos de debate con preguntas guiadas sobre libros o temas	Aumentaron el interés por la lectura y los temas de clase; dieron visibilidad al aprendizaje y los progresos; aumentaron la confianza y la autoestima; fomentaron la participación del alumnado	Facilitaron los debates en el aula	Brasil, Uruguay
Debates en el aula sobre las lecturas	Incrementó la capacidad argumentativa de los/as estudiantes	Mejoraron y dieron más visibilidad a las capacidades de razonamiento y de pensamiento de orden superior del alumnado	Brasil

Ejemplos destacados de prácticas de preguntas y debates en el aula

Pensar-emparejar-compartir (Uruguay): Un docente de Uruguay utilizó la técnica pensar-emparejar-compartir para facilitar el debate en el aula y la evaluación formativa. Cuando el docente planteaba al alumnado preguntas abiertas y estimulantes, les pedía que dedicaran un tiempo a pensar en las posibles respuestas y luego compartieran su respuesta con un compañero o compañera. A continuación, se les invitaba a compartir lo que habían debatido con todo el grupo para poner en común sus conocimientos colectivos. Y lo que es más importante, el docente también pidió a sus estudiantes que compartieran el proceso a través del cual habían llegado a sus respuestas. Este enfoque activó al alumnado como fuentes de aprendizaje para los demás compañeros/as y los involucró en la metacognición.

Lectura en grupo (Brasil): Con el objetivo de mejorar la fluidez lectora del alumnado, un docente de Brasil utilizó varias estrategias de evaluación formativa, incluida la lectura en grupo. El alumnado se turnaba para leer en voz alta al grupo, un proceso que facilitaba el debate sobre estrategias de lectura y el feedback inmediato por parte del docente y de los compañeros y compañeras. El docente se dio cuenta de que esta práctica mejoraba la capacidad lectora del alumnado, al tiempo que aumentaba el compañerismo y el apoyo mutuo entre ellos y ellas. El docente también observó un aumento de la confianza de los/as estudiantes en el aula.

Prácticas de *feedback*

Dentro de la categoría "*feedback*", el profesorado solía dar *feedback* individual al alumnado y a veces combinaba el *feedback* individual y en grupo. Muchos docentes compartieron la práctica prometedora de proporcionar a los/as estudiantes *feedback* descriptivo y formativo sobre su progreso de aprendizaje en relación con las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito. Este *feedback* descriptivo dio visibilidad al aprendizaje tanto para docentes como para estudiantes, y dio claridad sobre en qué punto se encontraban los/as estudiantes en relación con las intenciones de aprendizaje y hacia dónde debían dirigirse. A continuación, el profesorado utilizaba el *feedback* recibido para dar los siguientes pasos en la enseñanza, y el alumnado lo utilizaba para aprender de forma más autorregulada. En algunas aulas, el profesorado también utilizaba la tecnología (por ejemplo, Teams, WhatsApp o Google Classroom) para proporcionar a los/as estudiantes *feedback* descriptivo y formativo sobre

su aprendizaje. El *feedback* del profesorado facilitado mediante la tecnología sirvió para documentar el aprendizaje del alumnado a lo largo del tiempo, ayudó a los y las docentes a compartir recursos de aprendizaje digitales relevantes con el alumnado, promovió una mejor autoevaluación de los/as estudiantes y facilitó la comunicación sobre el progreso del aprendizaje entre docentes, estudiantes y padres/tutores.

En el Cuadro 11 se detalla una serie de prácticas prometedoras en la categoría “*feedback*” con los beneficios observados para estudiantes y docentes, seguidas de ejemplos destacados de estrategias específicas de *feedback* utilizadas en Suiza y Uruguay.

Cuadro 11

Prácticas prometedoras de evaluación formativa: Retroalimentación

Retroalimentación El profesorado proporciona un feedback continuo para cerrar la brecha entre la situación del/de la estudiante y sus objetivos de aprendizaje.			
Prácticas prometedoras de evaluación formativa	Beneficios observados para el alumnado	Beneficios observados para el profesorado	Países que indicaron utilizar la práctica
Feedback colaborativo/ diálogos de aprendizaje continuos: el profesorado fomenta diálogos continuos sobre el aprendizaje para promover el planteamiento de preguntas y el feedback propio y entre pares	El alumnado vio el aprendizaje como un proceso colaborativo; mayor compromiso en el aprendizaje; se estimuló un procesamiento cognitivo más profundo; se contribuyó a una cultura de apoyo y colaboración en el aula	Feedback oportuno y eficaz; la observación y la participación en diálogos guiaron la enseñanza; se incrementaron las oportunidades para que el profesorado planteara preguntas que provocaran una evaluación dirigida por los/as estudiantes	Malasia, Corea del Sur, Suiza, Uruguay
El docente proporciona feedback descriptivo	Contribuyó a que el aprendizaje y el progreso del alumnado fueran visibles para sí mismos; puso de relieve las intenciones de aprendizaje	Contribuyó a que el aprendizaje y el progreso del alumnado fueran visibles para el profesorado	Brasil, Costa de Marfil, Malasia
Tecnologías de apoyo al feedback (por ejemplo, Teams, WhatsApp, Google Classroom)	El alumnado recibió feedback a través de un canal nuevo; mayor acceso al feedback y al apoyo del profesorado y de los compañeros y compañeras; herramientas de autodocumentación para que los/as estudiantes fomentaran la autoevaluación y dantes proporcionaron feedback más preciso sobre sí mismos e informaron de sus progresos a los padres; mejora del aprendizaje autorregulado	El profesorado pudo compartir recursos con el alumnado, especialmente cuando los recursos físicos eran limitados; aumentaron la visibilidad del trabajo del alumnado y su feedback con respecto de los padres, catalizaron la comunicación entre docentes y padres; respaldaron la documentación del profesorado sobre el aprendizaje de los/as estudiantes (por ejemplo, tablas en Excel, informes en Canva)	Brasil, Corea del Sur, Suiza

Prácticas prometedoras de evaluación formativa	Beneficios observados para el alumnado	Beneficios observados para el profesorado	Países que indicaron utilizar la práctica
Tiempo para la revisión/ reescritura: tiempo dedicado a que los/as estudiantes revisen su trabajo basándose en el feedback del/la docente, de sus compañeros/as o de sí mismos/as	Reforzó el sentido de la autonomía, el pensamiento crítico y las capacidades de autoevaluación	Dio visibilidad a los procesos de aprendizaje y los progresos de los/as estudiantes con respecto del profesorado	Uruguay

Ejemplos destacados de prácticas de feedback

Entornos virtuales para el feedback (Suiza): Para desarrollar su práctica de evaluación formativa, un docente de Suiza creó un entorno digital de aprendizaje para su clase. El entorno digital incluía contenidos de aprendizaje de diversas asignaturas, como alemán, matemáticas y educación física. El tema general del entorno digital era “Mi desarrollo” con el fin de hacer hincapié en el propósito de documentar las trayectorias de aprendizaje del alumnado. Además, el alumnado podía elegir qué tareas de aprendizaje realizar y crear y revisar planes de aprendizaje en función de sus progresos. El entorno facilitaba el feedback entre el docente y el alumnado y permitía que estos últimos lo compartieran con sus padres si así lo deseaban. El docente también señaló de que el entorno desarrollaba la autoevaluación y el aprendizaje autorregulado de los/as estudiantes, al tiempo que les permitía llevar un seguimiento de sus progresos.

Hora de revisión (Uruguay): Un docente de Uruguay se propuso ayudar a sus estudiantes a utilizar el feedback proporcionándoles tiempo y apoyo explícitos para revisar su trabajo. En varias asignaturas, el docente pidió a sus estudiantes que compartieran su feedback con él o con sus compañeros/as y luego les invitó a mejorar su trabajo basándose en este feedback. El docente también proporcionó un tiempo de revisión en el que el alumnado generó feedback para sí mismo, reflexionando sobre cuestiones como “¿Qué podría haber hecho para mejorar este trabajo?” y creando después algo nuevo o complementario al trabajo inicial. En un ejemplo de una tarea de redacción, el alumnado escribió el borrador de una autobiografía, se autoevaluaron utilizando una guía, participaron en una reescritura individual, recibieron y compartieron feedback con un compañero/a y, a continuación, participaron en una reescritura adicional para producir un borrador final. El docente observó que uno de los principales beneficios de esta práctica era que el alumnado asumía gradualmente un papel más activo en su aprendizaje.

Prácticas relacionadas con las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito

En la categoría “intenciones de aprendizaje y criterios de éxito”, el profesorado utilizó las prácticas prometedoras de las rúbricas, las listas de comprobación y los tickets de entrada/salida para contribuir a la enseñanza y el aprendizaje. Las rúbricas analíticas fomentaron la autoevaluación, la evaluación por parte del docente o de los compañeros/as del aprendizaje del alumnado en relación con las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito. Algunos docentes crearon rúbricas analíticas junto con sus estudiantes para mejorar su comprensión de los criterios de éxito y fomentar su participación en actividades de autoevaluación y evaluación entre pares. Los y las docentes también describieron los tickets de entrada/salida como un método de evaluación eficaz para dar visibilidad al aprendizaje del alumnado, hacer un seguimiento del progreso de aprendizaje del alumnado en relación con las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito, fundamentar la enseñanza y el feedback del docente y mejorar la confianza, la autoevaluación y la metacognición del alumnado.

En el Cuadro 12 se detalla una serie de prácticas prometedoras en la categoría “intenciones de aprendizaje y criterios de éxito”, con los beneficios observados para estudiantes y docentes, seguidas de ejemplos destacados de estrategias específicas de intenciones de aprendizaje y criterios de éxito utilizadas en Malasia y Ghana.

Cuadro 12

Prácticas prometedoras de evaluación formativa: Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito

Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito El profesorado comunica los conocimientos, las habilidades y los conceptos que el alumnado debe aprender y cómo estos demostrarán su aprendizaje.			
Prácticas prometedoras de evaluación formativa	Beneficios observados para el alumnado	Beneficios observados para el profesorado	Países que indicaron utilizar la práctica
Guías y listas de comprobación para la observación del comportamiento	Los criterios de éxito estaban visibles para los/as estudiantes	Mayor fiabilidad de la evaluación	Brasil, Ghana, Corea del Sur
Tickets de entrada y salida	Agilizaron el aprendizaje del alumnado; el alumnado practicó la autoevaluación; mejoraron la metacognición; dieron visibilidad al progreso del alumnado dentro de una lección; aumentaron el compromiso en los procesos de escritura; mejoraron la confianza y la motivación para aprender; el alumnado interiorizó las preguntas orientativas claves	Ayudaron al profesorado a realizar un seguimiento de la comprensión del alumnado y a alcanzar los objetivos de aprendizaje; proporcionaron un método de evaluación eficaz; proporcionaron información al docente; orientaron la enseñanza y el aprendizaje	Malasia, Corea del Sur
Rúbricas analíticas diferenciadas	La autoevaluación fue más fácil para los/as estudiantes y se adaptaba a sus necesidades	Facilitaron el feedback propio del alumnado y el feedback entre pares de forma eficaz y oportuna	Corea del Sur, Suiza
Creación conjunta de la rúbrica con el alumnado	Mejóro la comprensión por parte del alumnado de los criterios de éxito; facilitó la autorreflexión de los/as estudiantes	Proporcionó al alumnado herramientas para la autoevaluación y la evaluación entre pares y ayudó al profesorado a facilitar la autoevaluación y la evaluación entre pares; ayudó al profesorado a incluir la opinión de los/as estudiantes en la evaluación	Uruguay

Ejemplos destacados de prácticas relacionadas con las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito

Tickets de entrada y salida (Malasia): Para ayudar al alumnado a entender las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito, un docente de Malasia utilizó una combinación de tickets de entrada y salida en cada lección a lo largo de una unidad de escritura. En los tickets de entrada se pedía a los/as estudiantes que respondieran a preguntas y demostraran sus conocimientos y habilidades de redacción, lo cual permitía al docente trabajar las fortalezas y las áreas de mejora del alumnado durante la clase. En los tickets de salida, que el alumnado rellenaba al final de la clase, se invitaba principalmente a los/as estudiantes a reflexionar sobre qué les había parecido la lección, lo cual suponía una práctica de evaluación metacognitiva. El docente utilizaba estos tickets de salida para planificar la lección siguiente y el alumnado entendió mejor qué pedagogías y estrategias de aprendizaje reforzaban su aprendizaje. Según el docente, la combinación de tickets de entrada y de salida aumentaba el interés del alumnado por la escritura y su motivación para mejorar sus habilidades de redacción. Además, las oportunidades de reflexión frecuentes favorecieron su metacognición, una habilidad fundamental para la redacción. Para el docente, los tickets de entrada y salida crearon nuevas oportunidades de feedback, tanto para el aprendizaje del alumnado como para sus planteamientos pedagógicos.

Registros de observación (Ghana): Para promover su práctica de evaluación formativa, un docente de Ghana desarrolló una herramienta de observación para las clases prácticas y experimentales de ciencias. La herramienta le permitió registrar observaciones cualitativas durante las clases prácticas sobre los logros de sus estudiantes en relación con las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito. Al mismo tiempo, el docente entregaba al alumnado hojas de autoobservación en las que les invitaba a explicar por qué consideraban que un experimento había tenido éxito. El docente compartió el enfoque con otros docentes, que también lo adoptaron. Estos docentes observaron un mayor compromiso por parte de sus estudiantes con la ciencia, y estudiantes que antes no participaban, presentaron sus resultados a otros estudiantes.

Enfoques pedagógicos. Junto con las prácticas asociadas a las cuatro categorías de evaluación formativa, el profesorado también describió el uso de enfoques pedagógicos que no incorporaban explícitamente la evaluación formativa, pero que tenían potencial para hacerlo. El profesorado compartió con mayor frecuencia ejemplos del uso del trabajo en grupo en el aula. En estos ejemplos, el alumnado participó en tareas de aprendizaje con sus compañeros/as en lugar de individualmente, pero no utilizaron explícitamente prácticas de evaluación formativa para reforzar su aprendizaje (por ejemplo, no explicaron su propio aprendizaje al resto del grupo ni proporcionaron feedback a sus compañeros/as basado en las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito). En algunos casos, el profesorado hizo referencia al apoyo estructurado del aprendizaje, pero no utilizó explícitamente la evaluación formativa para fundamentar este apoyo estructurado (por ejemplo, no utilizaron las autoevaluaciones del alumnado, los debates en clase o las reuniones individuales con el alumnado).

6.1.2.3 Motivos del profesorado para utilizar las prácticas de evaluación formativa

Cuando se les preguntó por qué decidieron aplicar las prácticas de evaluación formativa que aplicaron, los y las docentes señalaron con mayor frecuencia motivos centrados en el alumnado, en particular la mejora del aprendizaje y la potenciación de la autonomía del alumnado. También mencionaron su deseo de mejorar la participación de los/as estudiantes en clase, desarrollar sus habilidades interpersonales y aumentar su motivación, reflexión y confianza en el proceso de aprendizaje. Unos pocos especificaron que habían elegido prácticas de evaluación formativa que la investigación sugería que eran eficaces para tener efectos positivos inmediatos en el aprendizaje de sus estudiantes.

Aunque el profesorado se centraba principalmente en sus estudiantes a la hora de seleccionar las prácticas de evaluación formativa, también optaron por aplicar prácticas de evaluación

formativa para reforzar su propia práctica docente. El profesorado probó las prácticas de evaluación formativa para ajustar sus prácticas docentes, responder a las necesidades de aprendizaje del alumnado, aclarar los objetivos de aprendizaje de los/as estudiantes y supervisar su aprendizaje. Algunos/as docentes especificaron que habían elegido prácticas de evaluación formativa que eran fáciles de utilizar o tenían múltiples usos, reforzaban sus observaciones del aprendizaje del alumnado, permitían procesos de feedback y les ayudaban a estructurar el aprendizaje de sus estudiantes. A la hora de seleccionar las prácticas de evaluación formativa también tenían en cuenta la cultura del aula e intentaban promover el aprendizaje colectivo y mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes.

Los/as facilitadores/as locales confirmaron que el profesorado utilizó varias prácticas de evaluación formativa durante el proyecto para reforzar el aprendizaje de sus estudiantes. En general, los/as facilitadores/as señalaron que el profesorado destacó el uso de la evaluación para orientar una enseñanza adaptativa basada en las fortalezas y las necesidades del alumnado, y prefirió enfoques de evaluación formativa que les permitieran supervisar el aprendizaje del alumnado y proporcionar feedback continuo. El profesorado también utilizó estrategias de evaluación formativa que aumentaron el compromiso y la implicación del alumnado en su aprendizaje y fomentaron entornos de aprendizaje seguros donde el alumnado pudiera expresar su falta de comprensión y aceptar el feedback.

6.1.3 Resumen de beneficios de las prácticas de evaluación formativa del profesorado

El profesorado indicó una serie de beneficios asociados al uso de las prácticas de evaluación formativa que implementaron durante este proyecto. Beneficios relacionados con (a) el aprendizaje y el desempeño del alumnado, (b) la confianza y autoestima del alumnado, (c) el desarrollo metacognitivo del alumnado, y (d) los conocimientos del/la docente sobre los procesos de evaluación, establecimiento de criterios y feedback. La mayoría de los/as docentes señalaron beneficios en el aprendizaje del alumnado, una mejora en su rendimiento y una mejora en su capacidad de acción. Además, el profesorado indicó que el uso de prácticas de evaluación formativa aumentó la confianza y la autoestima de sus estudiantes en el aprendizaje. A través de la evaluación formativa, los/as estudiantes también desarrollaron la metacognición. Esta mejora se reflejó en una mayor conciencia de sus propios conocimientos, una mejor autorreflexión y procesos de corrección dirigidos por ellos/as mismos/as. En algunos casos, las prácticas de evaluación formativa mejoraron la participación y la motivación del alumnado en clase, aumentaron los niveles de comunicación y socialización y generaron algunos casos de liderazgo estudiantil.

Además de estos beneficios para los/as estudiantes, el profesorado también indicó varios efectos positivos de la evaluación formativa en su práctica docente. Los más señalados fueron que la evaluación formativa reforzaba el aprendizaje basado en criterios, mejoraba su conocimiento de los niveles de rendimiento del alumnado, permitía una enseñanza receptiva adaptada a las fortalezas y las necesidades del alumnado y aportaba feedback constructivo para hacer avanzar el aprendizaje de los/as estudiantes. Además de los beneficios para el profesorado, estos señalaron que la evaluación formativa también generaba cambios positivos en la dinámica del aula, con un aprendizaje colectivo más frecuente, el desarrollo de mentalidades orientadas a la mejora (mentalidades de crecimiento) y relaciones más cercanas entre docentes y estudiantes.

Los/as facilitadores/as locales también observaron varios efectos positivos de las prácticas de evaluación formativa del profesorado en los/as estudiantes, similares a los beneficios de las prácticas de evaluación formativa descritas por el propio profesorado. Los/as facilitadores/as señalaron mejoras en el aprendizaje y el rendimiento del alumnado, además de un aumento en su compromiso, motivación y confianza. También destacaron una mayor autonomía y capacidad de acción, un desarrollo más profundo de la metacognición, y una actitud más abierta hacia las brechas de aprendizaje y los errores, viéndolos como oportunidades para crecer y aprender. Según los/as facilitadores/as, las prácticas de evaluación formativa también contribuyeron a crear un entorno de aprendizaje más positivo y propicio dentro de una dinámica de aprendizaje más orientada al alumnado y colaborativa.

6.2 Procesos de aprendizaje y desarrollo profesional para apoyar las prácticas de evaluación formativa del profesorado

En este apartado se presentan los procesos de aprendizaje profesional que contribuyeron al aprendizaje y las prácticas de evaluación formativa del profesorado en relación con la pregunta de investigación 2 y sus subpreguntas asociadas.

2. En los círculos de aprendizaje liderados por docentes, ¿qué procesos de aprendizaje profesional han servido de apoyo para las prácticas de evaluación formativa del profesorado?

- a) ¿Cómo se ha apoyado al personal docente en el desarrollo y la implementación de las prácticas de evaluación formativa? (por ejemplo, en los círculos de aprendizaje, en sus centros educativos y en el aula)
- b) ¿Qué ha contribuido o dificultado la implementación eficaz de las prácticas de evaluación formativa?

Las fuentes de datos utilizadas para fundamentar este apartado incluyen las respuestas de las encuestas previa y posterior al profesorado, el cuestionario del marco de sistematización del profesorado, el cuestionario para facilitadores/as locales, el cuestionario para representantes sindicales locales y el cuestionario a investigadores/as nacionales, así como la parte 2 del Informe nacional: Perfil final del país de cada país participante.

6.2.1 Apoyos relacionados con el aprendizaje y desarrollo profesional

En los apartados siguientes se presentan las perspectivas de docentes, facilitadores/as locales, representantes sindicales locales e investigadores/as nacionales sobre los apoyos relacionados con el aprendizaje profesional que facilitaron la participación del profesorado en el proyecto y su aprendizaje en torno a las prácticas de evaluación formativa. Además, los/as facilitadores/as locales también compartieron los apoyos profesionales que les ayudaron a facilitar el desarrollo profesional del profesorado participante.

6.2.1.1 Apoyos relacionados con la participación del profesorado en el aprendizaje y el desarrollo profesional

Los resultados de las encuestas previa y posterior al profesorado pusieron de relieve las experiencias de aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado antes y después del proyecto T3LFA. En las encuestas, se pedía al profesorado que valorase en qué medida sus experiencias de desarrollo profesional reflejaban las características basadas en la investigación de un aprendizaje y desarrollo profesional eficaz identificadas en nuestra [Revisión bibliográfica](#) (Campbell et al., 2022) y detalladas en el Capítulo 2:

- Se asoció a mis prioridades profesionales para apoyar el aprendizaje de mis estudiantes.
- Se diferenció para tener en cuenta mis experiencias de aprendizaje y desarrollo profesional y el contexto en el que trabajo.
- Proporcionó contenidos útiles y pertinentes, relacionados con mis prioridades de aprendizaje y desarrollo profesional.
- Incluyó procesos de investigación y aprendizaje profesional colaborativo para desarrollar mis conocimientos profesionales.
- Proporcionó una asignación adecuada de fondos, tiempo y recursos especializados para permitirme participar en actividades de aprendizaje y desarrollo profesional.
- Contó con el apoyo de la dirección escolar.

Los resultados de las encuestas previa y posterior sobre las puntuaciones del profesorado sobre sus experiencias de aprendizaje y desarrollo profesional presentan en el Cuadro 13 y se describen a continuación.

Cuadro 13

Puntuaciones medias de las encuestas previa y posterior al profesorado sobre las características de su experiencia previa de aprendizaje y desarrollo profesional

Ítems (Pregunta 9-Pre frente a Pregunta 10-Post) Escala: "Nada en absoluto" (1) a "En gran medida" (5)	Encuesta previa Media (DE)	Encuesta posterior Media (DE)
Se asoció a mis prioridades profesionales para apoyar el aprendizaje de mis estudiantes.	4.29(.85)	4.49(.76)*
Se diferenció para tener en cuenta mis experiencias de aprendizaje y desarrollo profesional y el contexto en el que trabajo.	3.80(.99)	4.06(.94)*
Proporcionó contenidos útiles y pertinentes, relacionados con mis prioridades de aprendizaje y desarrollo profesional.	4.04(.95)	4.24(.83)
Involved inquiry and collaborative professional learning to develop my professional expertise.	3.96(1.00)	4.16(.99)
Proporcionó una asignación adecuada de fondos, tiempo y recursos especializados para permitirme participar en actividades de aprendizaje y desarrollo profesional.	3.45(1.26)	3.66(1.29)

Ítems (Pregunta 9-Pre frente a Pregunta 10-Post) Escala: "Nada en absoluto" (1) a "En gran medida" (5)	Encuesta previa Media (DE)	Encuesta posterior Media (DE)
Contó con el apoyo de la dirección escolar.	3.60(1.24)	3.58(1.38)

Nota: Encuesta previa n = 165-167; Encuesta posterior n = 119-121. El asterisco indica que la diferencia en las medias es estadísticamente significativa ($p < 0,05$).

Las puntuaciones del profesorado sobre el grado en que sus experiencias de aprendizaje profesional reflejaban las características basadas en la investigación de un aprendizaje y desarrollo profesional eficaz estaban por encima de la media al comienzo del proyecto: las medias en la encuesta previa al profesorado oscilaban entre 3,45 ($DE = 1,26$) y 4,29 ($DE = 0,85$). Al final del proyecto, las puntuaciones del profesorado para cinco de las seis características del aprendizaje y desarrollo profesional eficaz habían aumentado. Sin embargo, "contó con el apoyo de la dirección escolar" disminuyó ligeramente de 3,60 ($DE = 1,24$) a 3,58 ($DE = 1,38$). Estas tendencias indican que las experiencias previas de aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado se ajustaban, en general, a las seis características eficaces identificadas, pero el modelo de los círculos de aprendizaje liderados por docentes les proporcionó una experiencia mejorada. Sin embargo, las desviaciones estándar de los resultados de las encuestas previa y posterior fueron elevadas, ya que oscilaban entre 0,76 y 1,38, lo cual pone de manifiesto una notable variación en las experiencias de aprendizaje profesional del profesorado antes y después del proyecto.

Para comparar las puntuaciones medias de las seis características de la encuesta previa y la posterior, se llevó a cabo una prueba t para muestras independientes (asumiendo varianzas desiguales). Dos aumentos fueron significativos. En primer lugar, "se asoció a mis prioridades profesionales para apoyar el aprendizaje de mis estudiantes" aumentó de 4,29 ($DE = 0,85$) a 4,49 ($DE = 0,76$). Esta diferencia fue significativa con $t(267) = -2,069$, $p = 0,039$. En segundo lugar, "se diferenció para tener en cuenta mis experiencias de aprendizaje y desarrollo profesional y el contexto en el que trabajo" aumentó de 3,80 ($DE = 0,99$) a 4,06 ($DE = 0,94$). Esta diferencia fue significativa con $t(255) = -2,231$, $p = 0,027$. Estos incrementos significativos indican que el modelo de los círculos de aprendizaje liderados por docentes proporcionó al profesorado un aprendizaje y desarrollo profesional más alineado con sus prioridades profesionales para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes y más diferenciado para tener en cuenta sus necesidades y su contexto que sus experiencias previas de aprendizaje profesional.

Los/as facilitadores/as locales, los/as representantes sindicales locales y los/as investigadores/as nacionales señalaron que los círculos de aprendizaje liderados por docentes favorecieron el aprendizaje y el desarrollo profesional del profesorado al ofrecerles oportunidades regulares para aprender de forma colaborativa dentro de la estructura orientadora del modelo. Los círculos brindaron un espacio seguro para que el profesorado creara vínculos significativos y desarrollara la confianza a lo largo del tiempo. A medida que los/as facilitadores/as y el profesorado establecían relaciones de confianza entre sí y desarrollaban sus conocimientos colectivos sobre las prácticas de evaluación formativa, los debates en los círculos se enriquecían y se hacían más abiertos. Los/as facilitadores/as también detectaron un desarrollo del liderazgo entre el profesorado participante a medida que adquirían mayor conocimiento y confianza en la evaluación formativa.

Los/as representantes sindicales locales y los/as investigadores/as nacionales también hicieron hincapié en el papel central de los/as facilitadores/as en el aprendizaje profesional del profesorado. Los/as facilitadores/as proporcionaron orientación y apoyo fundamentales en todas las actividades del círculo de aprendizaje, fomentando así el aprendizaje y la reflexión del profesorado, al tiempo que creaban un espacio seguro para que compartieran sus dilemas y retos sobre la enseñanza y la evaluación y tomaran decisiones sobre los pasos a seguir.

6.2.1.2 Apoyos relacionados con el uso por parte del profesorado de las prácticas de evaluación formativa

En la encuesta posterior, el profesorado indicó que el proyecto les había ayudado a alcanzar sus objetivos de aprendizaje profesional relacionados con la evaluación formativa y había fomentado su liderazgo docente. Destacaron que la colaboración con los compañeros y compañeras del círculo de aprendizaje había sido crucial para ayudarles en su aprendizaje sobre la evaluación formativa y su implementación. Con el tiempo, esta colaboración profesional aumentó la confianza del profesorado respecto al uso de prácticas de evaluación formativa en sus aulas, y esto se tradujo a su vez en una mejora del aprendizaje y el rendimiento del alumnado. A medida que los/as docentes observaban los beneficios de la evaluación formativa para la enseñanza y el aprendizaje, algunos/as de ellos y ellas también iban ganando confianza para asumir funciones de liderazgo en sus escuelas. En concreto, empezaron a hablar de las prácticas y los beneficios de la evaluación formativa con compañeros/as y equipos directivos de centros escolares que no participaban en el proyecto, y a ayudar activamente a difundir las prácticas de evaluación formativa en las aulas.

Los/as facilitadores/as locales indicaron que el acceso del profesorado al entorno estructurado y de apoyo de los círculos de aprendizaje había sido fundamental para desarrollar su confianza y su voluntad de probar nuevas prácticas de evaluación formativa en el aula. Los/as facilitadores/as destacaron la importancia de que el profesorado se centrara en el objetivo común de utilizar la evaluación formativa para apoyar el aprendizaje del alumnado, con la libertad de probar diversas prácticas de evaluación formativa en distintos contextos. En las sesiones de los círculos de aprendizaje, los/as facilitadores/as observaron que los debates y el feedback que recibían del profesorado les ayudaban a desarrollar, mejorar y ampliar sus prácticas de evaluación formativa. Además, los y las docentes que se enfrentaban a retos similares a la hora de implementar la evaluación formativa se brindaban apoyo emocional entre sí, lo que les ayudaba a mantenerse motivados/as y seguir perfeccionando y aplicando las prácticas de evaluación formativa en sus aulas. Con el tiempo, los/as facilitadores/as observaron que el profesorado pasó de centrarse en los resultados de las evaluaciones a los procesos de aprendizaje orientados al crecimiento. Este cambio permitió al profesorado adoptar un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje más dinámico, receptivo y centrado en el estudiante, basado en los principios y prácticas de la evaluación formativa. Este nuevo enfoque no solo tuvo beneficios para el aprendizaje del alumnado y la dinámica del aula, sino que también mejoró el feedback que el profesorado ofrecía a estudiantes, padres, direcciones escolares y otras partes interesadas en la educación.

Los/as facilitadores/as locales explicaron cómo los círculos de aprendizaje liderados por docentes fomentaron el liderazgo docente y la difusión de prácticas formativas en sus respectivos contextos. A medida que el profesorado participante ganaba confianza en sus conocimientos y prácticas de evaluación formativa, empezaron a asumir funciones de liderazgo con sus compañeros/as docentes que no participaban en el proyecto T3LFA. A nivel de aula, el liderazgo docente se manifestó de

varias formas: el profesorado participante compartía activamente el aprendizaje y las experiencias sobre la evaluación formativa con sus compañeros/as, les daban ejemplos del uso de la evaluación formativa, orientaban a sus compañeros/as con menos experiencia en la evaluación formativa y colaboraban en proyectos conjuntos centrados en la evaluación formativa. El liderazgo de algunos docentes también se extendió al ámbito escolar, donde promovieron el uso de la evaluación formativa para orientar los objetivos y las decisiones del centro educativo. El proyecto también empoderó a un grupo de docentes para buscar soluciones conjuntas a problemas educativos específicos de su contexto, más allá de la evaluación formativa, y liderar el cambio en su escuela, distrito y comunidad en general.

6.2.1.3 Apoyos relacionados con la participación de los/as facilitadores/as locales en el aprendizaje y el desarrollo profesional del profesorado

Los/as facilitadores/as locales reconocieron varios apoyos fundamentales para su labor de facilitar el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado en el proyecto. En particular, apreciaron los materiales proporcionados para guiar la puesta en práctica de los círculos de aprendizaje liderados por docentes (la [Guía para facilitadores](#) y la [Guía para las personas participantes](#) y otras herramientas) y la [Revisión bibliográfica](#) de las prácticas de evaluación formativa y aprendizaje profesional del profesorado proporcionada por los/as investigadores/as internacionales al inicio del proyecto. Los/as facilitadores/as también valoraron las sesiones iniciales de formación de HertsCam antes del inicio de los círculos, así como las reuniones continuas y el apoyo de los/as formadores/as de HertsCam y sus investigadores/as nacionales asociados al proyecto. Algunos/as facilitadores/as también señalaron el apoyo de los/as representantes sindicales locales en las actividades de los círculos de aprendizaje, el apoyo financiero para los talleres y la autonomía dentro del proyecto para ampliar el abanico de estrategias de evaluación formativa debatidas.

6.2.1.4 Apoyos relacionados con la participación de los países en el proyecto T3LFA

Los/as representantes sindicales locales y los/as investigadores/as nacionales compartieron una serie de apoyos que valoraron especialmente para la participación de su país en el proyecto T3LFA. Al igual que los/as facilitadores/as locales, apreciaron los materiales del proyecto proporcionados para guiar la puesta en práctica (la [Guía para facilitadores](#) y la [Guía para las personas participantes](#) y otras herramientas) y la [Revisión bibliográfica](#) de las prácticas de evaluación formativa y aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado proporcionada por los/as investigadores/as internacionales para guiar un proceso de aprendizaje profesional común y una comprensión compartida de la evaluación formativa en todos los círculos de aprendizaje. Además, los/as representantes sindicales locales y los/as investigadores/as nacionales hicieron hincapié en la importancia de contar con formadores/as especializados de HertsCam y facilitadores/as locales cualificados, que fueron fundamentales para estructurar y facilitar todas las actividades de los círculos de aprendizaje. Los/as representantes sindicales locales y los/as investigadores/as nacionales también señalaron la importancia de que facilitadores/as y docentes entiendan las conexiones entre la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje del alumnado, y de que coloquen al alumnado en el punto de partida del aprendizaje profesional.

6.2.2 Retos relacionados con el aprendizaje y desarrollo profesional

A pesar de los numerosos apoyos para la participación del profesorado en el aprendizaje profesional y el uso de prácticas de evaluación formativa, el profesorado también se enfrentó a varios retos durante el proyecto T3LFA. Los siguientes apartados destacan estos retos desde las perspectivas del profesorado, los/as facilitadores/as locales, los/as representantes sindicales locales y los/as investigadores/as nacionales.

6.2.2.1 Retos relacionados con el uso de la evaluación formativa por parte del profesorado

En la encuesta posterior al profesorado, estos compartieron los retos a los que se enfrentaron a la hora de integrar las prácticas de evaluación formativa en sus aulas (ver el Cuadro 14). El mayor desafío que experimentaron fue la falta de desarrollo profesional a nivel del sistema que apoye los conocimientos, las creencias y las prácticas de la evaluación formativa ($M = 3,24$, $DE = 1,45$): un 46,67 % de los/as docentes señalaron este hecho como un obstáculo moderado o significativo para la implementación. Este reto estuvo seguido de cerca por las políticas de evaluación que hacen hincapié en la calificación y la evaluación sumativa en lugar de las prácticas de evaluación formativa ($M = 3,07$, $DE = 1,60$): un 46,28 % de los/as docentes citaron este hecho como un obstáculo moderado o significativo para la implementación. Aunque muchos de los/as docentes participantes no tenían acceso a la tecnología digital, el reto menos señalado entre ellos fue la accesibilidad a la tecnología digital para apoyar las prácticas de evaluación formativa ($M = 2,21$, $DE = 1,72$): el 30,18 % del profesorado señaló este hecho como un obstáculo moderado o significativo para la implementación. Cabe destacar que todas las desviaciones estándar en las experiencias del profesorado con respecto de los obstáculos fueron altas, dado que oscilaban entre 1,35 y 1,72, lo cual indica una variación significativa en los retos del profesorado a la hora de integrar las prácticas de evaluación formativa.

Cuadro 14

Puntuaciones medias de la encuesta posterior al profesorado sobre sus experiencias con los obstáculos a la hora de integrar la evaluación formativa en el aula

Ítems (Pregunta 9-Post) Escala: No lo experimenté (0) a Un obstáculo significativo (5)	Encuesta posterior Mean (SD)	Frecuencia (%) para obstáculo moderado o significativo
Política de evaluación que hace hincapié en la calificación y la evaluación sumativa en lugar de las prácticas de evaluación formativa	3.07(1.60)	46.67
Falta de desarrollo profesional a nivel del sistema que apoye los conocimientos, las creencias y las prácticas de la evaluación formativa	3.25(1.35)	46.28
La enseñanza está impulsada y motivada por los exámenes a gran escala (estatales o nacionales)	2.78(1.71)	42.50
Se adoptan prácticas de evaluación formativa de manera selectiva en lugar de adoptar plenamente una práctica docente liderada por el alumnado y basada en el feedback	2.55(1.52)	31.94
Accesibilidad a la tecnología digital para apoyar las prácticas de evaluación formativa	2.21(1.72)	30.18

Nota: Encuesta posterior $n = 116-121$.

Los/as facilitadores/as locales observaron varios retos para el profesorado a la hora de identificar e implementar prácticas de evaluación formativa asociadas a sus orientaciones respecto de la evaluación, la implementación en el aula y las influencias contextuales.

Orientaciones respecto de la evaluación formativa. En primer lugar, los/as facilitadores/as observaron distintas orientaciones respecto de la evaluación formativa entre el profesorado participante, basadas en la experiencia del personal docente, los contextos escolares, la población estudiantil y las creencias sobre la evaluación. Estas diferencias en las orientaciones del profesorado con respecto de la evaluación formativa hacían a veces que el trabajo colaborativo y los debates durante los círculos de aprendizaje supusieran un reto para el profesorado participante y los/as facilitadores/as. Además, algunos/as docentes tuvieron dificultades para diferenciar los enfoques pedagógicos (por ejemplo, el trabajo en grupo) de las prácticas de evaluación formativa (por ejemplo, la incorporación del feedback entre pares dentro del trabajo en grupo), la planificación y la implementación del enfoque pedagógico sin una integración explícita de la evaluación formativa.

Implementación en el aula. En segundo lugar, los/as facilitadores/as identificaron retos claves entre el profesorado en relación con su implementación práctica de la evaluación formativa. Muchos/as docentes tuvieron dificultades para integrar la evaluación formativa en sus aulas y utilizarla para orientar su enseñanza. Los retos específicos relacionados con la implementación en el aula incluían la identificación de prácticas de evaluación formativa apropiadas basadas en las necesidades del alumnado, el nivel de enseñanza o las limitaciones del plan de estudios; la integración de la evaluación formativa en las rutinas establecidas en el aula; la combinación de múltiples prácticas de evaluación formativa para apoyar al alumnado en diferentes niveles; el uso de la evaluación formativa con clases numerosas; y asegurarse de que el alumnado entiende cómo participar en la evaluación informativa.

Factores contextuales. Por último, los factores contextuales también influyeron en el aprendizaje y la práctica de la evaluación formativa del profesorado durante el proyecto. En general, los/as facilitadores/as señalaron la falta de apoyo de la dirección del centro y la falta de interés de los/as compañeros/as docentes por el objetivo del proyecto de mejorar y difundir las prácticas de evaluación formativa en las aulas y los centros escolares. Como resultado, algunos/as docentes participantes tuvieron que ponerse en contacto con otros/as docentes con ideas afines fuera de sus contextos escolares para avanzar en su aprendizaje y sus prácticas de la evaluación formativa entre las sesiones del círculo de aprendizaje. Sin embargo, la gran carga de trabajo del profesorado limitó el tiempo que tenían para la reflexión profesional y la colaboración sobre la implementación de las prácticas de evaluación formativa fuera de las sesiones de los círculos de aprendizaje. Además, las presiones externas de las evaluaciones obligatorias a gran escala en muchos contextos escolares contribuyeron a la resistencia hacia las prácticas de evaluación formativa entre las direcciones escolares, los/as compañeros/as, el alumnado y los padres.

Los/as facilitadores/as locales y el profesorado abordaron colectivamente los retos asociados a la implementación en el aula de las prácticas de evaluación formativa. En primer lugar, en las sesiones de los círculos de aprendizaje, los/as facilitadores/as dedicaron un tiempo a que el profesorado debatiera los retos a los que se enfrentaba a la hora de implementar la evaluación formativa en sus aulas. A continuación, facilitadores/as y docentes identificaron soluciones conjuntas a estos retos y enfoques paso a paso para orientar los objetivos del profesorado y

los pasos a seguir en la práctica. Para hacer frente a las limitaciones de tiempo en el aula, en muchos casos el profesorado decidió aplicar prácticas eficaces de evaluación formativa como tickets de entrada/salida o pulgares arriba/ pulgares abajo. Por lo general, el profesorado tenía la libertad de establecer objetivos individuales a través de debates con sus compañeros/as del círculo de aprendizaje, lo cual generó resultados positivos en el aula. Algunos/as también utilizaron las observaciones para aprender de compañeros/as que tenían más experiencia con la evaluación formativa.

En algunos círculos de aprendizaje, los/as facilitadores/as crearon subgrupos de docentes en función del nivel en el que impartían clase, los contextos escolares y las prioridades de aprendizaje profesional para abordar las orientaciones divergentes del profesorado con respecto de la evaluación. Los/as facilitadores trabajaron con grupos reducidos para desarrollar los conocimientos y las prácticas de evaluación formativa del profesorado antes de reunirlos a todos para realizar debates en el círculo de aprendizaje. Estos grupos reducidos permitían reflexionar sobre el modo en que las creencias, los contextos y las experiencias del profesorado influían en su orientación hacia la evaluación formativa y la implementación.

6.2.2.2 Retos relacionados con los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional

Además de los retos del profesorado para identificar e implementar prácticas de evaluación formativa, los/as facilitadores/as locales señalaron retos relacionados con los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional utilizados en el proyecto, a saber, el contenido de las sesiones del círculo de aprendizaje y el formato de colaboración entre el profesorado.

Contenido relacionado con el aprendizaje profesional. En lo que respecta al contenido, todos los/as facilitadores/as coincidieron en que los materiales y actividades proporcionados por el proyecto T3LFA requerían mucho tiempo y limitaban la cantidad de tiempo disponible para el debate abierto entre docentes y facilitadores/as durante las sesiones del círculo de aprendizaje. Además, la falta de familiaridad inicial de facilitadores/as y docentes con los términos y prácticas de la evaluación formativa planteó retos en todos los países participantes. Los/as facilitadores/as querían más orientación sobre los objetivos y el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional del proyecto, así como más material sobre la evaluación formativa, para garantizar una comprensión coherente y común para sí mismos y para el profesorado al que ayudaban. Muchos facilitadores/as también señalaron que los materiales y actividades de los círculos de aprendizaje proporcionados por el proyecto tuvieron que ser adaptados a sus necesidades contextuales (por ejemplo, idioma de preferencia, terminología educativa, dinámica del aula). Algunos/as facilitadores/as también señalaron que los materiales y actividades del círculo de aprendizaje debían ser más prácticos para favorecer la participación del profesorado en el proyecto y supervisar la participación de su país.

Formato relacionado con el aprendizaje profesional. Además del contenido del círculo de aprendizaje, el formato también planteó ciertos retos según algunos/as facilitadores. En concreto, la distancia entre el profesorado participante en algunos países dificultó su participación en las actividades colaborativas. Algunos/as facilitadores/as utilizaron herramientas en línea para conectar a docentes ubicados en diferentes regiones, pero en muchos casos la mala conexión a internet supuso un obstáculo. Además, aunque la colaboración en línea permitió la participación de un mayor número de docentes en el proyecto, los lazos que se crearon entre el profesorado en formatos en línea no eran tan fuertes como entre el profesorado que colaboraba en persona.

Para hacer frente a los retos asociados a los procesos de los círculos de aprendizaje, los/as facilitadores/as locales señalaron que les habría venido bien disponer de un apoyo adicional en el proyecto, especialmente de más herramientas prácticas, apoyo a la facilitación y colaboración digital. En cuanto a las herramientas, los/as facilitadores/as señalaron que les habría venido bien disponer de herramientas de análisis de datos, planes de clase personalizables, marcos de observación entre pares, estrategias de participación del alumnado y herramientas de evaluación. Para mejorar su labor de facilitación del aprendizaje profesional del profesorado, los/as facilitadores/as sugirieron organizar formaciones en competencia cultural, programas de tutoría y mecanismos estructurados de feedback para mantener un apoyo continuo. Para mejorar la colaboración entre los círculos de aprendizaje, los/as facilitadores/as recomendaron plataformas virtuales de colaboración para los/as participantes y aprovechar las herramientas digitales para compartir información de forma más efectiva, tanto dentro como fuera del proyecto.

6.2.3 Recomendaciones de los/as participantes del proyecto en relación con el aprendizaje y desarrollo profesional

En los apartados siguientes se presentan recomendaciones de facilitadores/as locales, representantes sindicales locales e investigadores/as nacionales para mejorar el aprendizaje profesional del profesorado en materia de evaluación formativa utilizando el modelo de los círculos de aprendizaje liderados por docentes.

6.2.3.1 Recomendaciones de los/as facilitadores/as locales para el aprendizaje y el desarrollo profesional

Consejos para facilitar los círculos de aprendizaje liderados por docentes

Los/as facilitadores/as locales ofrecieron las siguientes recomendaciones para los/as facilitadores/as de los círculos de aprendizaje liderados por docentes, agrupadas en dos temas claves: (a) fomentar relaciones de colaboración basadas en la confianza, y (b) centrarse en las necesidades y los intereses del profesorado.

Fomentar relaciones de colaboración basadas en la confianza

- Crear un entorno seguro y de bajo riesgo basado en la confianza para que el profesorado se sienta lo suficientemente seguro como para compartir sus ideas, conocimientos y prácticas y reflexionar sobre sus prejuicios.
- Interesarse por el profesorado para conocerlo y conocer su realidad profesional.
- Escuchar al profesorado para apoyarle plenamente y valorar la diversidad de sus aportaciones.
- Dejar que el profesorado acuda al facilitador/a antes de que este/a le sugiera ayuda o le dé recomendaciones para no interrumpir su crecimiento.
- Animar al profesorado a establecer y reforzar relaciones positivas entre sí.
- Fomentar la participación activa del profesorado en los círculos.
- Proporcionar apoyo continuo al profesorado entre los círculos.

Centrarse en las necesidades y los intereses del profesorado

- Utilizar los problemas que plantea el profesorado como punto de partida para las conversaciones. Reflexionar sobre lo que desean y necesitan en relación con el aprendizaje profesional.
- Combinar la teoría y la práctica para fomentar una participación significativa del profesorado.
- Desarrollar un enfoque estructurado de las sesiones y al mismo tiempo dejar margen para cierta flexibilidad.
- Establecer objetivos y expectativas claros para las actividades del círculo de aprendizaje.
- Utilizar varios enfoques pedagógicos para facilitar el aprendizaje del profesorado.
- Proporcionar material aplicable y relevante para apoyar el aprendizaje del profesorado.
- Crear prácticas eficaces para el profesorado.
- Adaptar las sesiones en función del feedback de los y las participantes en el círculo de aprendizaje.
- Compartir conocimientos con el profesorado participante entre las sesiones del círculo de aprendizaje.
- Animar al profesorado a aplicar en sus aulas los conocimientos y habilidades adquiridos durante las sesiones del círculo de aprendizaje.

Consejos para el profesorado participante en los círculos de aprendizaje liderados por docentes

Los/as facilitadores/as locales también compartieron varias recomendaciones para el profesorado participante en los círculos de aprendizaje liderados por docentes, centradas en la evaluación formativa y agrupadas en dos temas claves: (a) participar activamente en la colaboración profesional, y (b) comprometerse a modificar la práctica de la evaluación formativa.

Participar activamente en la colaboración profesional

- Tener una mentalidad abierta y estar dispuesto/a a reflexionar y reevaluar sus propias prácticas de evaluación formativa y sus enfoques pedagógicos.
- Compartir abiertamente sus experiencias de enseñanza y evaluación con el resto de participantes del círculo de aprendizaje.
- Colaborar con el resto de participantes del círculo de aprendizaje y aprender de ellos y ellas.
- Reconocer el valor del aprendizaje profesional colaborativo.

Comprometerse a modificar la práctica de la evaluación formativa

- Reconocer que la evaluación formativa es un enfoque flexible que depende del profesorado, el alumnado y su contexto.
- Entender que la evaluación formativa debería adaptarse a las necesidades y habilidades del alumnado para que ninguno/a se quede atrás.

- Experimentar en la práctica con los nuevos aprendizajes sobre la evaluación formativa.
- Documentar su propio progreso respecto a la práctica de la evaluación formativa y su impacto en el alumnado.
- Solicitar feedback periódicamente para mejorar sus prácticas de evaluación formativa.
- Promover el uso de la evaluación formativa entre los/as compañeros/as de su centro educativo, distrito y comunidad.

Consejos para conseguir apoyo gubernamental e institucional para los círculos de aprendizaje liderados por docentes

Los/as facilitadores/as locales proporcionaron varias recomendaciones sobre cómo convencer a los gobiernos para que presten más apoyo institucional al aprendizaje profesional colaborativo del profesorado, como los círculos de aprendizaje liderados por docentes. Estos consejos se dividen en dos grandes categorías: (a) comunicar los efectos positivos, e (b) involucrar a las principales partes interesadas.

Comunicar los efectos positivos

- Empezar a nivel local dando visibilidad a los efectos positivos de la evaluación formativa en los centros educativos y la comunidad.
- Compartir públicamente los éxitos del uso de la evaluación formativa e informar sobre ellos a los Ministerios de Educación.
- Destacar las buenas prácticas y los casos de éxito.
- Llevar a cabo una encuesta sobre el conocimiento y el uso que hace el profesorado de la evaluación formativa para identificar y comunicar las áreas de mejora y las necesidades de aprendizaje profesional.

Involucrar a las principales partes interesadas

- Fomentar los esfuerzos coordinados entre las distintas partes interesadas (personal académico, representantes del profesorado, autoridades educativas, docentes, etc.).
- Involucrar a los sindicatos de docentes para que apoyen las iniciativas colaborativas de aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado centradas en la evaluación formativa.
- Invitar a representantes de las autoridades educativas a asistir a las sesiones de los círculos de aprendizaje y a seguir los progresos del profesorado.
- Ampliar las oportunidades de formación docente sobre el uso de la evaluación formativa para favorecer resultados consistentes.

6.2.3.2 Recomendaciones de los/as representantes sindicales locales y de los/as investigadores/as nacionales para el aprendizaje y el desarrollo profesional

Los/as representantes sindicales locales y los/as investigadores/as nacionales también compartieron las siguientes “lecciones aprendidas” de la participación de su país en los

círculos de aprendizaje liderados por docentes. Estas lecciones se dividen en tres categorías: (a) proporcionar apoyos sistémicos y estructurales para el aprendizaje profesional, (b) priorizar las necesidades de aprendizaje profesional y el compromiso del profesorado, y (c) abordar los obstáculos al aprendizaje profesional del profesorado¹³.

Proporcionar apoyos sistémicos y estructurales para el aprendizaje profesional

- El éxito del proyecto depende de la participación activa de todas las partes interesadas y de su reconocimiento del valor que aporta.
- El respaldo de las autoridades es imprescindible para ofrecer al profesorado oportunidades de formación pertinentes.
- La profesión docente debe ser valorada por todas las partes interesadas.
- La competencia y el liderazgo del/la facilitador/a son cruciales para el éxito del modelo de los círculos de aprendizaje.
- Los/as facilitadores/as deben garantizar un entorno seguro e inclusivo y establecer objetivos claros en los círculos de aprendizaje.
- Las sesiones presenciales de aprendizaje profesional parecen más eficaces para el profesorado que las sesiones virtuales.

Priorizar las necesidades de aprendizaje profesional y el compromiso del profesorado

- La motivación y la implicación del profesorado son fundamentales para el éxito del aprendizaje profesional.
- La motivación del profesorado y su comprensión del valor de la evaluación formativa son fundamentales.
- Los conocimientos iniciales del profesorado sobre la evaluación formativa deberían ser el punto de partida del aprendizaje profesional.
- El aprendizaje de prácticas de evaluación formativa relevantes y aplicables a diversos contextos (niveles educativos, asignaturas, etc.) aporta un gran valor al profesorado.
- La construcción conjunta de conocimientos entre los/as participantes del círculo de aprendizaje contribuye a desarrollar su comprensión, aplicación y enfoque de la evaluación formativa.
- Las herramientas y los materiales proporcionados durante las sesiones de aprendizaje profesional deben ser suficientemente relevantes y prácticos para el profesorado.
- Los/as docentes aprecian que se les escuche y que el resto de participantes de los círculos de aprendizaje tengan en cuenta sus aportaciones.
- Los/as docentes necesitan un tiempo suficiente para reflexionar, planificar, compartir y colaborar con sus compañeros/as del círculo de aprendizaje sobre las prácticas de evaluación formativa desarrolladas y utilizadas.

¹³ Para recomendaciones más detalladas de cada uno de los países participantes, consulte los informes de los estudios de caso por países en el Anexo C.

Abordar los obstáculos al aprendizaje profesional del profesorado

- El tiempo, la distancia, la falta de apoyo de la dirección del centro, la resistencia al cambio y la mala conexión a internet son problemas habituales que impiden la participación del profesorado en el aprendizaje profesional.
- La dependencia excesiva de la evaluación a gran escala (es decir, la cultura de los exámenes) puede obstaculizar el uso de la evaluación formativa por parte del profesorado.
- El tiempo para el aprendizaje profesional debería integrarse en el sistema formal para permitir la participación de todo el profesorado interesado.
- Para el profesorado, disponer de espacios profesionalizados dentro de los sindicatos sería clave para fomentar el diálogo, la evaluación, la reflexión y la redefinición de su labor.

6.3 Resumen de los resultados

En este capítulo se presentan los análisis de los datos y los resultados obtenidos en torno a las cuestiones generales de la investigación sobre cómo la implementación del proyecto T3LFA ha contribuido a mejorar las prácticas de evaluación formativa prometedoras lideradas por docentes, y cómo los procesos de aprendizaje profesional y liderazgo docente han respaldado estos cambios en las prácticas del profesorado.

Los resultados indican mejoras muy positivas en la confianza del profesorado en torno al uso y la integración de estrategias efectivas de evaluación formativa, así como en la aplicación de las prácticas relacionadas con las categorías de “intenciones de aprendizaje y criterios de éxito”, “preguntas y debates en el aula”, “feedback” y “autoevaluación y evaluación entre pares” durante el proyecto TLFA. Los resultados relacionados con la implementación de la evaluación formativa por parte del profesorado incluyen los objetivos que los/as docentes establecieron para las evaluaciones formativas que emplearon, ejemplos de prácticas prometedoras utilizadas con beneficios demostrados para estudiantes y docentes, y las razones centradas en los estudiantes que motivaron al profesorado a utilizar estas prácticas. Los beneficios demostrados para el alumnado fueron múltiples, incluidas mejoras en el aprendizaje, el progreso, la confianza, la capacidad de acción y el rendimiento académico. Para el profesorado se destacó un incremento en el conocimiento y uso de las evaluaciones formativas, con mejoras en la enseñanza y el uso del feedback para proporcionar apoyos oportunos y diferenciados al alumnado y para comunicar su progreso a los padres/tutores.

En este sentido, los resultados también indican mejoras en los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional que favorecen las prácticas de evaluación formativa del profesorado. Por otro lado, se analizó la experiencia del profesorado al recibir un mayor apoyo al aprendizaje y desarrollo profesional efectivo a través del proyecto T3LFA, que ha favorecido su implicación en el aprendizaje profesional, el desarrollo del liderazgo docente y el uso de prácticas prometedoras de evaluación formativa. También se destacó la importancia de los apoyos para el compromiso de los/as facilitadores/as locales en el modelo de aprendizaje y desarrollo profesional del proyecto T3LFA, así como para la participación de los países en este proyecto.

No obstante, se observaron ciertos retos para el uso por parte del personal docente de la evaluación formativa y para que los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional sean eficaces. Fundamentalmente, el mayor reto señalado (por casi la mitad del profesorado participante) fue la falta de desarrollo profesional a nivel del sistema que apoye los conocimientos, las creencias y las prácticas de la evaluación formativa. Por lo tanto, las recomendaciones de los/as participantes del proyecto, incluidos los/as facilitadores/as locales, los/as representantes sindicales locales y los/as investigadores/as nacionales, con las que se concluye este capítulo, son fundamentales para el futuro desarrollo del enfoque de aprendizaje y desarrollo profesional del proyecto T3LFA a escala nacional e internacional. En el siguiente capítulo presentamos nuestras conclusiones de la investigación internacional general del proyecto T3LFA y proponemos una serie de lecciones claves aprendidas hasta la fecha para orientar futuras iniciativas de defensa y acción.

Capítulo 7: Conclusiones y lecciones claves

El proyecto T3LFA ofreció apoyo al personal educativo en materia de aprendizaje y desarrollo profesional con el objetivo de promover el liderazgo docente en la mejora educativa. Concretamente, el proyecto se centró en reforzar la confianza, la comprensión y el uso de prácticas de evaluación formativa que favorezcan el aprendizaje y el progreso del alumnado. El proyecto T3LFA se llevó a cabo a lo largo de tres años (2020-2023) en siete países de cuatro continentes: Brasil, Corea del Sur, Costa de Marfil, Ghana, Malasia, Suiza y Uruguay. Este informe final de investigación internacional presenta los resultados de un estudio de métodos múltiples que recopiló datos de los/as participantes del proyecto, incluidos docentes, facilitadores/as locales, representantes sindicales locales e investigadores/as nacionales (ver el Capítulo 4 para más detalles). A partir de los resultados presentados en el Capítulo 6, este capítulo final analiza las conclusiones generales de la investigación internacional sobre la implementación, las experiencias y los resultados del proyecto T3LFA. En este capítulo también se presenta una serie de lecciones claves que deben tenerse en cuenta en el futuro desarrollo de este proyecto y de actividades similares para apoyar el desarrollo profesional, el aprendizaje y el liderazgo docente; el uso de prácticas eficaces de evaluación formativa; y para implicar a los sindicatos de docentes en la colaboración con socios locales, nacionales e internacionales con el fin de promover cambios educativos positivos liderados por docentes y centrados en los/as estudiantes.

La investigación nacional e internacional sobre los círculos de aprendizaje liderados por docentes se articuló tomando como punto de partida dos preguntas principales:

- 1. En los círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa, ¿qué prácticas eficaces de evaluación formativa dirigidas por docentes se han identificado?***
- 2. En los círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa, ¿qué procesos de aprendizaje profesional y de liderazgo docente han servido de apoyo para las prácticas de evaluación formativa del profesorado?***

La teoría de acción que fundamenta el proyecto T3LFA plantea que, a través de un aprendizaje y desarrollo profesional eficaz que refuerce las habilidades de liderazgo del profesorado y sus conocimientos y prácticas de evaluación formativa, se generarán y someterán a prueba prácticas de evaluación formativa lideradas por docentes, y las prácticas que resulten eficaces se implementarán en las aulas para beneficiar al alumnado y su aprendizaje. Esta teoría de acción es coherente con los metaanálisis y las revisiones de la implementación y el impacto del aprendizaje y el desarrollo profesional, que indican que el efecto del desarrollo profesional está mediado por un proceso de cambios, en primer lugar, en la autoeficacia, los conocimientos profesionales y las prácticas del profesorado y, en segundo lugar, en el aprendizaje y el rendimiento del alumnado (Garrett et al., 2021). Por lo tanto, comenzamos analizando los resultados y las implicaciones de los círculos de aprendizaje liderados por docentes como modelo para un aprendizaje y desarrollo profesional eficaz, y a continuación extraemos conclusiones sobre los cambios en la confianza del profesorado y el uso de la evaluación formativa en beneficio del compromiso, la capacidad de acción y el aprendizaje del alumnado.

Experiencias de aprendizaje y desarrollo profesional eficaz

Como se ha expuesto en el Capítulo 2, nuestra revisión de la literatura de investigación sobre el aprendizaje y el desarrollo profesional (ver también Campbell et al., 2022) dio como resultado la identificación de las seis características claves siguientes. Aprendizaje y desarrollo profesional eficaz:

1. Se asocia a las prioridades identificadas por el profesorado para su trabajo, destinadas a satisfacer las necesidades del alumnado, mejorar su aprendizaje y mejorar sus resultados.
2. Se diferencia por los valores profesionales, las experiencias y el trabajo del profesorado en los contextos escolares y en el aula.
3. Proporciona contenidos de calidad, útiles y basados en la investigación y la práctica y pertinentes para las necesidades de desarrollo profesional identificadas.
4. Apoya el aprendizaje profesional activo basado en evidencias, los procesos de investigación, la reflexión crítica y el aprendizaje profesional colaborativo con el fin de valorar y desarrollar el liderazgo y la capacidad profesional de acción del profesorado.
5. Requiere una dotación adecuada de fondos, tiempo y recursos especializados.
6. Implica el liderazgo del sistema, de la escuela y del profesorado que prioriza y defiende a la importancia del desarrollo profesional.

El modelo de desarrollo profesional de los círculos de aprendizaje liderados por docentes incluía todas las características anteriores. Analizamos las conclusiones, basadas en las evidencias de la investigación nacional e internacional, para cada una de estas características, y después extraemos las principales lecciones aprendidas para el futuro desarrollo del T3LFA y otros enfoques orientados a garantizar un aprendizaje y desarrollo profesional eficaz.

7.1.1 Experiencias de los/as participantes con respecto de las características de un aprendizaje y desarrollo profesional eficaz

1. Se asocia a las prioridades identificadas por el profesorado para su trabajo, destinadas a satisfacer las necesidades del alumnado, mejorar su aprendizaje y mejorar sus resultados.

En la encuesta posterior al profesorado se observaron mejoras estadísticamente significativas en la respuesta del profesorado sobre la medida en que su desarrollo profesional en los círculos de aprendizaje liderados por docentes “se asoció a mis prioridades profesionales para apoyar el aprendizaje de mis estudiantes”. Esta también fue la respuesta más frecuente. En consonancia con la literatura de investigación relativa tanto a las estrategias eficaces de evaluación formativa como al aprendizaje y desarrollo profesional eficaz (ver el Capítulo 2), los/as docentes que participaron en el proyecto T3LFA indicaron, en la mayoría de los casos, que deseaban mejorar sus conocimientos y prácticas relacionados con la evaluación formativa, utilizar la evaluación formativa para apoyar mejor a sus estudiantes y mejorar los resultados de sus estudiantes a través de la evaluación formativa. Los objetivos del profesorado también incluían incrementar el compromiso del alumnado y su capacidad de acción en su propio aprendizaje. Los/as facilitadores/as locales identificaron, además, que la mayoría de los/as

docentes quería centrarse en el desarrollo integral del alumnado en materia de conocimientos, comprensión, habilidades y valores mediante estrategias de evaluación diferenciadas para la diversidad y las necesidades del alumnado y mediante un feedback de calidad para apoyar su progreso. Esta combinación de incrementar tanto la capacidad de acción del profesorado como la del alumnado es un aspecto fundamental de la evaluación formativa eficaz.

Aunque la atención se centró prioritariamente en el alumnado, los/las docentes también identificaron objetivos para sus propias necesidades profesionales. Los/as facilitadores/as observaron que el profesorado tenía objetivos de aprendizaje profesional que incluían el desarrollo de nuevas prácticas de evaluación formativa, la adquisición de nuevos conocimientos sobre la evaluación, ser más reflexivos en sus enfoques pedagógicos y mejorar la comunicación sobre el aprendizaje del alumnado. Algunos/as docentes también se fijaron objetivos para aumentar la colaboración con sus compañeros/as y mejorar su liderazgo docente. Estos objetivos están en concordancia con los propósitos del proyecto T3LFA de desarrollar los conocimientos, las habilidades, las prácticas pedagógicas y el liderazgo docente.

2. Se diferencia por los valores profesionales, las experiencias y el trabajo del profesorado en los contextos escolares y en el aula.

En la encuesta posterior al profesorado se observó un aumento estadísticamente significativo en la respuesta “el desarrollo profesional del profesorado se diferenció para tener en cuenta mis experiencias de aprendizaje y desarrollo profesional y el contexto en el que trabajo” durante los círculos de aprendizaje liderados por docentes. Aunque el modelo general de aprendizaje y desarrollo profesional de los círculos de aprendizaje liderados por docentes y el [Marco de investigación](#) internacional (LaPointe-McEwan et al., 2022) se aplicaron de manera similar en todos los países participantes, fue necesario realizar adaptaciones y ajustes en función de los contextos nacionales y locales, incluida la traducción, la terminología, la consideración de las políticas existentes y las particularidades de los contextos geográficos, comunitarios, escolares y de aula.

Fue importante la diferenciación en lo que respecta a las evaluaciones formativas específicas a implementar y analizar. Por ejemplo, los/as facilitadores/as destacaron la importancia de que el profesorado se centrara en el objetivo común de utilizar la evaluación formativa para apoyar el aprendizaje del alumnado, con la libertad de probar diversas prácticas de evaluación formativa en distintos contextos. En algunos círculos de aprendizaje liderados por docentes, los/as facilitadores/as estructuraron intencionalmente los grupos de docentes según su contexto de trabajo, niveles de enseñanza y contextos escolares, o en función de sus diferentes enfoques respecto a la evaluación formativa. Estos grupos reducidos permitieron reflexionar sobre el modo en que las creencias, los contextos y las experiencias del profesorado influían en su orientación hacia la evaluación formativa y la implementación. Esta diferenciación en grupos pequeños permitió, a su vez, enriquecer los debates del círculo de aprendizaje gracias al intercambio de experiencias entre los distintos grupos de docentes.

El proyecto T3LFA se desarrolló a lo largo de un curso escolar. Para reconocer la evolución de las experiencias de desarrollo del profesorado y los cambios en sus actitudes y prácticas respecto de la evaluación formativa fue necesario ajustar y diferenciar el proceso de los círculos de aprendizaje liderados por docentes. Por ejemplo, los/as facilitadores/as observaron que la

atención del profesorado pasó de los resultados de las evaluaciones (las calificaciones y los exámenes) a los procesos de aprendizaje orientados al crecimiento, con un cambio importante hacia un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje más centrado en el estudiante y arraigado en los principios y prácticas de la evaluación formativa.

Cabe destacar que los resultados de las encuestas previa y posterior mostraron grandes variaciones en las experiencias de desarrollo profesional del profesorado. Por lo tanto, es importante que la diferenciación tenga en cuenta las diferentes experiencias, contextos y necesidades del profesorado, al tiempo que se garantiza la coherencia en la calidad del aprendizaje y desarrollo profesional para todos y todas las participantes.

3. Proporciona contenidos de calidad, útiles y basados en la investigación y la práctica y pertinentes para las necesidades de desarrollo profesional identificadas.

En la encuesta posterior al profesorado, la segunda respuesta más frecuente fue que el desarrollo profesional experimentado “proporcionó contenidos útiles y pertinentes, relacionados con mis prioridades de desarrollo profesional”, y este resultado aumentó a lo largo de los círculos de aprendizaje liderados por docentes. Los/as facilitadores/as locales, los/as representantes sindicales locales y los/as investigadores/as nacionales hicieron comentarios positivos sobre la importancia y la utilidad de los materiales proporcionados para guiar la puesta en práctica de los círculos de aprendizaje liderados por docentes. Los materiales desarrollados con y por HertsCam, incluida la [Guía para facilitadores](#) y la [Guía para las personas participantes](#), se consideraron útiles para apoyar los procesos de facilitación, aprendizaje y desarrollo profesional. La [Revisión bibliográfica](#) sobre el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado, el liderazgo docente y las prácticas de evaluación formativa proporcionada por los/as investigadores/as internacionales (Campbell et al., 2022) al inicio del proyecto también se consideró útil para mejorar la comprensión y las prácticas tanto de los/as facilitadores/as como del profesorado. Además, el [Marco de investigación](#) internacional (LaPointe-McEwan et al., 2022) sirvió de guía para el proyecto internacional en su conjunto, el trabajo de los/as investigadores/as nacionales y las acciones de defensa y promoción de la Internacional de la Educación y los/as representantes sindicales.

Sin embargo, fue necesario encontrar un equilibrio entre proporcionar un contenido relevante, útil y suficiente, y evitar una sobrecarga de contenido obligatorio en las actividades del taller. Por ejemplo, por un lado, los/as facilitadores/as querían más materiales para garantizar una buena comprensión de la evaluación formativa para sí mismos y para el profesorado participante. Por otro, les preocupaba que el tiempo dedicado a cubrir el contenido del proyecto T3LFA limitara la posibilidad de organizar debates abiertos, compartir el aprendizaje y resolver dificultades. Al igual que es fundamental diferenciar las experiencias de aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado, también podría ser conveniente diferenciar los apoyos de contenido para los/as facilitadores/as, particularmente aquellos relacionados con el conocimiento especializado sobre la evaluación formativa eficaz y las prácticas prometedoras asociadas. Para el futuro desarrollo del proyecto T3LFA puede ser útil seleccionar facilitadores/as con experiencia tanto en facilitación como en conocimiento de las prácticas de evaluación formativa.

4. Apoya el aprendizaje profesional activo basado en evidencias, los procesos de investigación, la reflexión crítica y el aprendizaje profesional colaborativo con el fin de valorar y desarrollar el liderazgo y la capacidad profesional de acción del profesorado.

En la encuesta posterior, el profesorado indicó un aumento en la medida en que su desarrollo profesional “incluía procesos de investigación y aprendizaje profesional colaborativo para desarrollar mis conocimientos profesionales” durante los círculos de aprendizaje liderados por docentes. El diseño de los círculos es colaborativo, el profesorado se reúne en grupos de aprendizaje profesional y participan facilitadores/as, representantes sindicales locales e investigadores/as nacionales. En la práctica, los/as facilitadores/as locales, los/as representantes sindicales locales y los/as investigadores/as nacionales señalaron que los círculos de aprendizaje proporcionaban al profesorado oportunidades regulares para aprender de forma colaborativa dentro de la estructura orientadora del modelo. Al crear un espacio seguro y relaciones de confianza, los debates y el feedback del profesorado les ayudaban a desarrollar, mejorar y ampliar sus prácticas de evaluación formativa. Además de compartir aprendizajes, los/as docentes compartieron y abordaron desafíos con una combinación de apoyo emocional y sugerencias prácticas, lo cual favoreció tanto la participación del profesorado como sus prácticas en el aula. El profesorado indicó que la colaboración con sus compañeros/as del círculo de aprendizaje fue fundamental para ayudarles a aprender e implementar la evaluación formativa y que sintieron una mayor confianza a la hora de utilizar prácticas de evaluación formativa en sus aulas, lo cual se tradujo en una mejora del aprendizaje y el rendimiento del alumnado.

En relación con la colaboración, se identificaron dos retos principales. En primer lugar, los/as facilitadores/as tuvieron que analizar la mejor manera de garantizar la colaboración profesional y la confianza cuando el profesorado participante tenía enfoques diferentes sobre la evaluación formativa. En segundo lugar, garantizar y mantener la colaboración del profesorado en distintos contextos geográficos resultó complicado en algunos países. Algunos/as facilitadores/as utilizaron actividades de colaboración en línea, y se sugirió que en el futuro podría ser beneficioso utilizar plataformas de colaboración virtual y herramientas digitales. Sin embargo, no todos tenían acceso a la tecnología o a conexiones fiables a internet. Además, aunque se fomentó el uso de la colaboración en línea, los/as participantes apreciaron la colaboración presencial por su capacidad de fortalecer relaciones profesionales de confianza y el aprendizaje compartido.

5. Requiere una dotación adecuada de fondos, tiempo y recursos especializados.

Como ya se ha comentado anteriormente, se consideraron útiles los recursos de expertos en forma de materiales para guiar el modelo y los procesos de desarrollo profesional de los círculos de aprendizaje liderados por docentes, el [Marco de investigación](#) y la [Revisión bibliográfica](#) del equipo de investigación internacional sobre aprendizaje y desarrollo profesional eficaz y evaluación formativa. También se mostró interés en ampliar la disponibilidad de plataformas en línea y herramientas digitales para apoyar el proyecto T3LFA, en particular para apoyar la colaboración entre contextos geográficos y para compartir prácticas eficaces de evaluación formativa. Todas estas son áreas que la Internacional de la Educación ha desarrollado o está desarrollando para mantener, apoyar y ampliar el alcance del proyecto T3LFA dentro y fuera de los países y sistemas educativos actuales.

El papel de los/as facilitadores/as locales se consideró fundamental. Los/as representantes sindicales locales y los/as investigadores/as nacionales observaron que los/as facilitadores/as proporcionaban una orientación y un apoyo fundamentales en todas las actividades de los círculos de aprendizaje, fomentando el aprendizaje y la reflexión del profesorado; ayudando al profesorado a entender las conexiones entre la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje del alumnado; y situando al alumnado como punto de partida del aprendizaje profesional. Al crear espacios seguros para el aprendizaje profesional colaborativo, los/as facilitadores/as permitieron al profesorado compartir sus retos respecto a la enseñanza y la evaluación y tomar decisiones sobre los pasos a tomar.

El papel fundamental del modelo internacional de desarrollo profesional, los materiales y la formación de los/as facilitadores/as locales proporcionada por HertsCam fue fundamental para prestar apoyo a los/as facilitadores/as locales. Los/as facilitadores/as valoraron positivamente las sesiones iniciales de formación de HertsCam antes del inicio de los círculos, así como las reuniones continuas y el apoyo de los/as formadores/as de HertsCam y de los/as investigadores/as nacionales asociados al proyecto. Los/as facilitadores/as sugirieron que podría ser conveniente contar con un aprendizaje profesional más amplio y continuo para sí mismos, por ejemplo, mediante tutorías y feedback, y para su trabajo, por ejemplo, mediante formación en competencia cultural.

El tiempo y la financiación para disponer de ese tiempo son desafíos persistentes para garantizar un aprendizaje y desarrollo profesional eficaz. El proyecto T3LFA financió directamente el tiempo dedicado por el profesorado a este desarrollo profesional. El programa Círculos de aprendizaje abarcó un curso académico (10 meses; en el segundo año del proyecto) e incluyó siete talleres de dos horas con todo el profesorado del círculo de aprendizaje, tres tutorías individualizadas entre la persona encargada de la facilitación y cada docente del círculo de aprendizaje y dos eventos de redes con profesorado procedente de diversas escuelas. Aunque hubo pequeñas diferencias de un país a otro, el profesorado apreció el tiempo dedicado a su aprendizaje y desarrollo profesional. Además de desarrollar su liderazgo docente y su comprensión y uso de las evaluaciones formativas, el tiempo fuera del aula y en talleres colaborativos ayudó al profesorado a compartir y abordar los retos a los que se enfrentan a la hora de implementar las evaluaciones formativas en sus aulas. Durante las sesiones del círculo de aprendizaje, los/as facilitadores/as dedicaron un tiempo a que los/as docentes compartieran los retos a los que se enfrentaban y, a continuación, a identificar conjuntamente enfoques paso a paso para orientar los objetivos del profesorado y los siguientes pasos en la práctica.

6. Implica el liderazgo del sistema, de la escuela y del profesorado que defiende y dé prioridad a la importancia del desarrollo profesional.

A nivel de sistema, el papel de los/as líderes sindicales fue importante. La Internacional de la Educación dirigió el proyecto general T3LFA en colaboración con la Fundación Jacobs, representantes sindicales locales, facilitadores/as internacionales y locales, investigadores/as internacionales y nacionales, docentes y gobiernos. A escala nacional y local, los/as facilitadores/as locales agradecieron el apoyo de sus representantes sindicales locales en las actividades de los círculos de aprendizaje.

Sin embargo, es preocupante que en la encuesta posterior realizada al profesorado se produjera un ligero descenso en las puntuaciones relativas a si el desarrollo profesional de los/as participantes “contó con el apoyo de la dirección escolar”, lo cual indica que, aunque este proceso está liderado

por el profesorado, también es importante contar con la participación de los/as líderes educativos. Los/as facilitadores/as locales también expresaron su preocupación por la falta de apoyo de la dirección escolar, y la describieron como un obstáculo para implicar a más docentes del centro y extender las prácticas de evaluación formativa en las aulas y los centros educativos. Por consiguiente, es fundamental involucrar y educar a las direcciones escolares sobre los conceptos, las prácticas y los beneficios de la evaluación formativa y cómo pueden integrarse en los contextos de evaluación educativa nacionales y locales.

Un objetivo principal del proyecto T3LFA era apoyar el desarrollo del liderazgo del personal docente. Un dato alentador es que los/as participantes identificaron una mejora y beneficios para el liderazgo docente. Los/as facilitadores/as detectaron un desarrollo del liderazgo entre el profesorado participante a medida que adquirían mayor conocimiento y confianza en la evaluación formativa. En la encuesta posterior, el profesorado indicó que los círculos de aprendizaje liderados por docentes favorecían su liderazgo. A nivel de aula, el liderazgo docente incluía compartir activamente el aprendizaje y las experiencias sobre la evaluación formativa con sus compañeros/as, darles ejemplos del uso de la evaluación formativa, orientar a los/as compañeros/as con menos experiencia en la evaluación formativa y colaborar en proyectos conjuntos centrados en la evaluación formativa. El liderazgo de algunos docentes también se extendió al ámbito escolar, donde promovieron el uso de la evaluación formativa para orientar los objetivos y las decisiones del centro educativo. Como ya se ha comentado anteriormente, no todas las direcciones escolares apoyaron al profesorado. En estos casos, los/as docentes se pusieron en contacto con otros/as docentes ajenos a su centro para profundizar en su aprendizaje y práctica de la evaluación formativa entre las sesiones del círculo de aprendizaje. A través del desarrollo de las habilidades y acciones de liderazgo docente, algunos de ellos/as trasladaron estas habilidades a ámbitos más allá de la evaluación formativa para liderar el cambio en su escuela, distrito y comunidad en general.

7.1.2 Lecciones claves generales para un aprendizaje y desarrollo profesional eficaz

Las evidencias recopiladas y analizadas para este informe final de investigación internacional indican que el diseño y los procesos de desarrollo profesional de los círculos de aprendizaje liderados por docentes han sido eficaces y beneficiosos para apoyar el aprendizaje profesional del profesorado con el fin de mejorar su liderazgo docente y aumentar su confianza y el uso de prácticas prometedoras de evaluación formativa (como se verá más adelante). Por lo tanto, resulta preocupante que, en la encuesta posterior al profesorado, el mayor reto señalado por los/as docentes fuera la falta de desarrollo profesional a nivel del sistema que apoye los conocimientos, las creencias y las prácticas de la evaluación formativa, y que casi la mitad (el 46,67 %) del profesorado señalara este hecho como un obstáculo moderado o significativo para la implementación. ***La primera lección clave, y la más prioritaria, es la necesidad y la importancia de seguir apoyando la implementación del proyecto de los círculos de aprendizaje liderados por docentes en y a través de los sistemas educativos.***

Tomando como base nuestra revisión de la literatura de investigación internacional pertinente y las evidencias sustanciales del proyecto T3LFA, se recomienda seguir garantizando que las seis características claves de un aprendizaje y desarrollo profesional eficaz se integren en el diseño y la implementación de este enfoque de liderazgo docente y aprendizaje profesional para la evaluación formativa. A continuación, se exponen las lecciones más importantes:

1. **Objetivos de aprendizaje y desarrollo profesional liderados por docentes y centrados en el alumnado:** Una lección importante de los círculos de aprendizaje liderados por docentes es el valor de ayudar al profesorado a identificar y centrarse en objetivos relacionados con las necesidades de sus estudiantes y sus propias necesidades de aprendizaje profesional. Estos dos objetivos van de la mano y pueden mejorar tanto la capacidad de acción del alumnado como el liderazgo del profesorado.
2. **Diferenciación:** Es importante diferenciar los contextos y experiencias profesionales del profesorado, así como sus objetivos y enfoques respecto de la evaluación formativa, y volver a realizar este ejercicio de diferenciación a medida que sus experiencias se desarrollan y cambian a lo largo del tiempo.
3. **Contenido de calidad, práctico y pertinente:** El contenido de calidad, práctico y pertinente es importante, sobre todo para la comprensión profunda de la evaluación formativa. Sin embargo, para que sea pertinente y práctico, el contenido debe mantener un equilibrio con la cantidad y ser diferenciado, también en función del contexto.
4. **Procesos de aprendizaje profesional activos y colaborativos:** El aprendizaje profesional colaborativo es poderoso y se valora positivamente. El apoyo a la colaboración más allá de los círculos y entre contextos geográficos es importante y requiere prestar atención tanto a la disponibilidad de actividades en línea como presenciales.
5. **Recursos adecuados:** La financiación para apoyar el acceso a recursos especializados, incluidos los/as facilitadores/as, y el tiempo para el desarrollo profesional fueron características claves de los círculos de aprendizaje liderados por docentes y elementos centrales de su éxito en el apoyo al profesorado para mejorar sus conocimientos, habilidades y prácticas, y para apoyar la implementación de las evaluaciones formativas en sus aulas, además de abordar los retos a la implementación.
6. **Apoyos al liderazgo:** El liderazgo a nivel del sistema, incluidos los sindicatos de docentes, desempeña un papel importante y beneficioso a la hora de dirigir, colaborar y apoyar el desarrollo profesional del profesorado, el liderazgo docente y el uso de prácticas de evaluación formativa. El aumento del liderazgo, la confianza, las habilidades y las prácticas del profesorado es beneficioso y tiene repercusiones positivas dentro y fuera de sus centros escolares. Sin embargo, también es importante implicar y educar a las direcciones escolares sobre la importancia del desarrollo profesional del profesorado, el liderazgo docente y el concepto, la práctica y los beneficios de la evaluación formativa en general y en sus contextos específicos.

7.2 Prácticas eficaces de evaluación formativa

7.2.1 Uso de las prácticas de evaluación formativa por parte del profesorado

Tomando como base nuestra [Revisión bibliográfica](#) (Campbell et al., 2022) y adaptando el [Instrumento de Medición de la Evaluación para el Aprendizaje](#) (Lysaght et al., 2017), se preguntó al profesorado sobre su confianza y uso de cuatro estrategias claves de evaluación formativa y prácticas vinculadas. A continuación, se analiza el uso que hace el profesorado participante de las cuatro estrategias claves (intenciones de aprendizaje y criterios de éxito, preguntas y debate en clase, feedback y autoevaluación y evaluación entre pares), así como el papel de la tecnología digital en la evaluación formativa.

1. Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito

La categoría “intenciones de aprendizaje y criterios de éxito” hace referencia a cómo el profesorado comunica los conocimientos, habilidades y conceptos que el alumnado debe aprender y cómo demostrará su aprendizaje. Se pidió al profesorado que calificara su confianza en estas cinco prácticas específicas de evaluación formativa y el grado de integración de las mismas:

- Los objetivos de aprendizaje se enuncian utilizando palabras que enfatizan los conocimientos, las habilidades, los conceptos y/o las actitudes.
- Se recuerda al alumnado los vínculos entre lo que está aprendiendo y los objetivos generales de aprendizaje.
- Se utiliza un lenguaje adaptado a los niños y niñas para compartir los objetivos de aprendizaje con el alumnado.
- Los criterios de éxito relacionados con los objetivos de aprendizaje se diferencian y se comparten con el alumnado.
- El alumnado demuestra que está utilizando los objetivos de aprendizaje y/o los criterios de éxito mientras trabaja.

Al final del proyecto T3LFA, los/as docentes señalaron una mayor confianza y una mayor integración de las cinco prácticas mencionadas, en comparación con el inicio del proyecto. Las mejoras en las puntuaciones generales, tanto de la confianza del profesorado como de la integración en la práctica, fueron estadísticamente significativas.

Dentro de las cinco áreas de práctica para las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito, las intenciones de aprendizaje en las que el profesorado ganó mayor confianza fueron “los objetivos de aprendizaje se enuncian utilizando palabras que enfatizan los conocimientos, las habilidades, los conceptos y/o las actitudes” y “se recuerda al alumnado los vínculos entre lo que están aprendiendo y los objetivos generales de aprendizaje”. Tanto en la encuesta previa como en la posterior, el profesorado indicó el nivel más alto de integración en “se utiliza un lenguaje adaptado a los niños y niñas para compartir los objetivos de aprendizaje con el alumnado”. Los mayores incrementos en la integración se asociaron a “los criterios de éxito relacionados con los objetivos de aprendizaje se destacan y se comparten con el alumnado” y “el alumnado demuestra que está utilizando los objetivos de aprendizaje y/o los criterios de éxito mientras trabaja”. Cuando se pidió al profesorado indicar qué prácticas de evaluación formativa implementaban en relación con las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito, el profesorado señaló las prácticas prometedoras de las rúbricas, las listas de comprobación y los tickets de entrada/salida para apoyar la enseñanza y el aprendizaje.

2. Preguntas y debates en el aula

La categoría “preguntas y debates en el aula” hace referencia a la forma en que el profesorado facilita las preguntas y los debates en el aula para profundizar en el aprendizaje del alumnado y proporcionar feedback inmediato para las etapas siguientes. Se pidió al profesorado que calificara su confianza en estas cinco prácticas específicas de evaluación formativa y el grado de integración de las mismas:

- La evaluación se utiliza para facilitar los debates en el aula.
- Se utilizan preguntas para sondear los conocimientos previos del alumnado sobre un tema.
- El alumnado puede compartir sus preguntas durante la clase.
- Las respuestas incorrectas de los estudiantes se utilizan para orientar la enseñanza y el aprendizaje.
- El alumnado puede explicar a otros lo que está aprendiendo.

Al final del proyecto T3LFA, los/as docentes señalaron una mayor confianza y una mayor integración en la práctica en el aula de las cinco prácticas mencionadas, en comparación con el inicio del proyecto. Las mejoras en las puntuaciones generales, tanto de la confianza del profesorado como de la integración en la práctica, fueron estadísticamente significativas.

Dentro de las prácticas específicas anteriores, el profesorado indicó el mayor aumento de confianza en “las respuestas incorrectas del alumnado se utilizan para orientar la enseñanza y el aprendizaje”. Esta práctica fue la más valorada como área de mayor confianza. En este sentido, el uso en la práctica de las respuestas incorrectas del alumnado también aumentó y llegó a convertirse en la práctica más integrada al final del proyecto. El área en la que más aumentó la integración en la práctica fue la de “permitir al alumnado compartir sus preguntas durante la clase”. El profesorado indicó que utilizaba varias prácticas prometedoras, como la de pensar-emparejar-compartir, los cuadros Know Wonder Learning (KWL), círculos de discusión, debates en el aula y las tutorías individuales con el alumnado.

3. Feedback

La categoría “*feedback*” hace referencia a cómo el profesorado proporciona *feedback* continuo para ayudar al alumnado a progresar desde el punto en que se encuentran actualmente en su aprendizaje hasta alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Se pidió al profesorado que calificara su confianza en estas cinco prácticas específicas de evaluación formativa y el grado de integración de las mismas:

- El *feedback* al alumnado está vinculado a lo(s) objetivo(s) de aprendizaje original(es) y los criterios de éxito.
- Las técnicas de evaluación se utilizan durante las clases para ayudar al docente a determinar el grado de comprensión del alumnado de lo que se está enseñando.
- La información de diagnóstico de las pruebas estandarizadas se utiliza para identificar los puntos fuertes y las necesidades en la enseñanza y el aprendizaje.
- El alumnado participa proporcionando información sobre su aprendizaje.
- El alumnado puede explicar a otros lo que está aprendiendo.

Al final del proyecto T3LFA, los/as docentes señalaron una mayor confianza y una mayor integración en la práctica en el aula de las cinco prácticas mencionadas, en comparación con el inicio del proyecto. Las mejoras en las puntuaciones generales, tanto de la confianza del profesorado como de la integración en la práctica, fueron estadísticamente significativas.

Tanto en la encuesta previa como en la posterior, el profesorado indicó el nivel de confianza más alto en la intención de aprendizaje “las técnicas de evaluación se utilizan durante las clases para ayudar al docente a determinar el grado de comprensión del alumnado de lo que se está enseñando”, y estas fueron las prácticas más integradas. En particular, el mayor incremento en el grado de confianza adquirida se produjo en la práctica “la información de diagnóstico de las pruebas estandarizadas se utiliza para identificar las fortalezas y las necesidades”, y este fue uno de los ámbitos con mayor crecimiento en la integración en la práctica. Otras áreas en las que se observó un gran aumento de la confianza fueron la enseñanza y el aprendizaje y el hecho de permitir al alumnado explicar a otros lo que está aprendiendo, así como la integración de prácticas que implican al alumnado a la hora de proporcionar información sobre su aprendizaje.

Al describir las prácticas de *feedback* que aplicaban, los/as docentes solían dar al alumnado *feedback* individual y, en ocasiones, combinaban el *feedback* individual con el grupal. Muchos docentes compartieron la práctica prometedora de proporcionar a los/as estudiantes *feedback* descriptivo y formativo sobre su progreso de aprendizaje en relación con las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito. En algunas aulas, el profesorado también utilizaba la tecnología (por ejemplo, Teams, WhatsApp o Google Classroom) para proporcionar a sus estudiantes *feedback* descriptivo y formativo sobre su aprendizaje y para comunicar la información de la evaluación al alumnado y a los padres/tutores.

4. Autoevaluación y evaluación entre pares

La categoría “autoevaluación y evaluación entre pares” hace referencia a cómo el profesorado fomenta la autoevaluación y la evaluación entre pares para promover el aprendizaje en comunidad, la apropiación del aprendizaje por parte del alumnado y su capacidad de acción. Se pidió al profesorado que calificara su confianza en estas cinco prácticas específicas de evaluación formativa y el grado de integración de las mismas:

- El alumnado tiene la oportunidad de indicar el grado de dificultad que prevé que tendrá el aprendizaje al comienzo de una lección o actividad.
- Se anima al alumnado a registrar sus progresos.
- Se les anima a utilizar una serie de técnicas de evaluación para revisar su propio trabajo.
- Se mantiene un registro visual del progreso del alumnado para celebrar su aprendizaje y mostrar las áreas de/para el desarrollo.
- Se reserva tiempo durante las reuniones de padres/tutores/docentes para que el alumnado participe en la comunicación de algunos aspectos de su aprendizaje.

La confianza del profesorado y la integración en la práctica del aula para cada una de las cinco prácticas de autoevaluación y evaluación entre pares fue menor que en las tres categorías anteriores. Sin embargo, al igual que en las otras categorías, al final del proyecto T3LFA, el profesorado señaló una mayor confianza y una mayor integración en la práctica en el aula de las cinco prácticas mencionadas en comparación con el principio. Las mejoras en las puntuaciones generales, tanto de la confianza del profesorado como de la integración en la práctica, fueron estadísticamente significativas.

Al final del proyecto, el profesorado se sentía más seguro animando al alumnado a utilizar diversas técnicas de evaluación para revisar su propio trabajo y la práctica más integrada fue “se anima al alumnado a registrar sus progresos”. Los mayores avances en confianza e integración en la práctica se produjeron en la práctica “el alumnado tiene la oportunidad de indicar el grado de dificultad que prevé que tendrá el aprendizaje al principio de una clase o actividad” y “se anima al alumnado a registrar sus progresos”.

Si bien la autoevaluación y la evaluación entre pares fueron las prácticas con los índices más bajos de confianza e integración al inicio del proyecto, curiosamente, estas prácticas fueron las que se proporcionaron con más frecuencia como ejemplos para el marco de sistematización del profesorado desarrollado para describir las prácticas prometedoras del profesorado desarrolladas durante el proyecto T3LFA. Los/as docentes indicaron que utilizaban con más frecuencia estrategias de autoevaluación o estrategias que combinaban estrategias de autoevaluación y de evaluación entre pares que estrategias de evaluación entre pares de forma aislada. Varios docentes mencionaron los diarios de autorreflexión como una práctica prometedora que contribuía a la autoevaluación del alumnado. Para facilitar tanto la autoevaluación como la evaluación entre pares, otros docentes empleaban una estrategia que combina ambos procesos, que consiste en la elaboración conjunta de rúbricas.

5. Tecnología digital en la evaluación formativa

Un aspecto clave del proyecto era analizar cómo la evaluación formativa podía aplicarse de manera significativa a través de las tecnologías digitales. Los/as docentes de este proyecto tenían un acceso muy heterogéneo a la tecnología en sus aulas. En la encuesta posterior, más del 40 % del profesorado indicó no tener acceso a wifi ni a dispositivos. En cambio, algo menos del 20 % disponía de wifi constante y cada estudiante tenía acceso individual a un dispositivo. Sin embargo, curiosamente, el reto menos señalado entre el profesorado fue la accesibilidad de la tecnología digital para apoyar las prácticas de evaluación formativa. No obstante, casi un tercio (un 30,18 %) del profesorado calificó el acceso a la tecnología digital como un obstáculo moderado o significativo para la implementación de la evaluación formativa.

Una de las principales conclusiones de este proyecto es que la evaluación formativa puede llevarse a cabo en las aulas con o sin tecnología digital. El profesorado utilizó todos los recursos a su alcance para apoyar las prácticas eficaces de evaluación formativa. Cuando se disponía de ella, la tecnología permitía obtener feedback del profesorado, documentar el aprendizaje del alumnado a lo largo del tiempo, ayudar al profesorado a compartir recursos digitales de aprendizaje con el alumnado, promover una mejor autoevaluación del alumnado y facilitar la comunicación sobre el progreso del aprendizaje entre docentes, estudiantes y padres/tutores. Como tal, la tecnología puede ser un complemento útil para mejorar la práctica de la evaluación formativa en el aula, pero no es un requisito esencial. El elemento clave es la práctica de la evaluación formativa más que la tecnología específica.

7.2.2 Lecciones claves generales sobre la implementación de la evaluación formativa

1. La evaluación formativa implica un conjunto de prácticas altamente interconectadas.

Una lección clave del proyecto T3LFA fue que la evaluación formativa implica un conjunto de prácticas muy interconectadas. Es importante destacar que ningún docente o contexto implementa una única práctica, sino que la integración de la evaluación formativa implica la

implementación de múltiples estrategias de evaluación, todas ellas destinadas a apoyar el aprendizaje del alumnado. Además, si bien las prácticas prometedoras se presentan dentro de su categoría principal de evaluación formativa, la mayoría abarca múltiples categorías. Por ejemplo, las prácticas clasificadas como autoevaluación y evaluación entre pares también contribuyeron al feedback sobre las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito. Esto destaca la interconexión y complementariedad de las prácticas de evaluación formativa. En esencia, las prácticas prometedoras identificadas por el profesorado parecían tener una función principal, que puede haber provocado beneficios secundarios en todo el conjunto de prácticas de evaluación formativa. A modo de ejemplo, un docente podría facilitar el feedback entre pares pidiendo a sus estudiantes que compartan sus respuestas a un problema y expliquen cómo lo han enfocado. El profesorado señaló que estas actividades tenían beneficios secundarios en otras categorías de prácticas de evaluación formativa, como fomentar el debate y las preguntas en el aula, facilitar feedback al alumnado y ofrecer oportunidades para reforzar las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito, al mismo tiempo que se promovía la evaluación entre pares. Nuestro proyecto pone de relieve que existen múltiples puntos de partida para integrar la evaluación formativa en las aulas, independientemente del contexto, y todos ellos pueden facilitar otras prácticas de evaluación formativa. La esencia del proceso de evaluación formativa —es decir, que docentes y estudiantes interpreten y utilicen las evidencias del aprendizaje del alumnado para orientar y potenciar el aprendizaje— se puede abordar y fomentar de múltiples maneras.

2. Las prácticas de evaluación formativa se adaptan a los contextos y sistemas de evaluación locales

Los principales resultados pusieron de relieve que existen diversas maneras de facilitar la evaluación formativa en los distintos niveles de enseñanza, planes de estudios y sistemas educativos. Sin embargo, es probable que la forma en que el profesorado practica la evaluación formativa cambie en función de factores locales y contextuales. Por ejemplo, los/as investigadores/as advirtieron de que, si la evaluación formativa se centra en exceso en preparar al alumnado para pruebas a gran escala al hacer transparentes los criterios de evaluación, puede favorecer enfoques reduccionistas e instrumentalistas del “aprendizaje” que no trascienden a la vida de los/as estudiantes más allá de los exámenes y podrían reforzar el ‘cumplimiento de criterios’ (Stobart, 2008; Torrance, 2011, p. 477). Por lo tanto, aunque la evaluación formativa puede funcionar en un marco dominado por los exámenes o en uno más centrado en el aprendizaje a lo largo de la vida, los enfoques del profesorado con respecto a la evaluación formativa pueden diferir dentro de esas culturas de evaluación (por ejemplo, ver DeLuca et al., 2021). Es posible que el profesorado tenga que reflexionar sobre cómo utiliza la evaluación formativa para apoyar tanto el éxito del alumnado en las pruebas a gran escala como sus objetivos de aprendizaje más amplios. Es importante señalar que los países que participaron en este proyecto abarcaban una amplia gama de culturas de evaluación, incluidos algunos con una arraigada cultura de exámenes de alto impacto. Como tal, esta investigación apoya que la evaluación formativa puede funcionar dentro de un amplio abanico de culturas de evaluación, incluso si las prácticas específicas se llevan a la práctica de manera diferente dentro de estos contextos.

3. La evaluación formativa puede llevarse a cabo en diversos contextos de enseñanza, independientemente del acceso a la tecnología.

Otra lección clave fue que la evaluación formativa puede llevarse a cabo en diversos contextos de enseñanza, independientemente del acceso a la tecnología. Por ejemplo, el acceso a la tecnología fue el obstáculo menos señalado para la evaluación formativa, y el profesorado indicó que había desarrollado prácticas prometedoras similares con o sin el uso de la tecnología. Cuando el alumnado tenía acceso constante a dispositivos y conexiones fiables a internet, las aulas virtuales, las unidades compartidas y las herramientas en línea proporcionaban un entorno adicional para facilitar prácticas que también señalaron los/as docentes cuyas clases tenían un acceso limitado o nulo a dispositivos o a internet. En consecuencia, la tecnología puede mejorar la evaluación formativa en las aulas, pero no es un requisito esencial para la aplicación de prácticas prometedoras.

4. La evaluación formativa debe integrarse de manera intencionada en las prácticas pedagógicas del profesorado en sus aulas

Como parte de sus respuestas al cuestionario del marco de sistematización, el profesorado compartió una serie de estrategias pedagógicas que habían utilizado. Sin embargo, en algunos casos, estas estrategias no integraban ni maximizaban el potencial de la evaluación formativa para favorecer el aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, los/as docentes compartieron ejemplos de uso del trabajo en grupo en el aula en los que el alumnado participaba en tareas de aprendizaje con sus compañeros/as, pero no utilizaban explícitamente prácticas de evaluación formativa para reforzar su aprendizaje (por ejemplo, no explicaban su propio aprendizaje al resto del grupo ni proporcionaban feedback a sus compañeros/as basado en las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito). En algunos casos, el profesorado hizo referencia al apoyo estructurado del aprendizaje, pero no utilizó explícitamente la evaluación formativa para fundamentar este apoyo estructurado (por ejemplo, no utilizaron las autoevaluaciones del alumnado, los debates en clase o las reuniones individuales con el alumnado). Aunque el trabajo en grupo y el apoyo estructurado son estrategias pedagógicas muy útiles, es importante que el profesorado integre intencionalmente las prácticas de evaluación formativa para maximizar los beneficios sobre la enseñanza y el aprendizaje. El proyecto T3LFA ha registrado un aumento de la confianza del profesorado en la evaluación formativa eficaz y su integración en la práctica.

5. El proceso de los círculos de aprendizaje liderados por docentes ha tenido una gran repercusión, con mejoras en la confianza del profesorado participante en la evaluación formativa y su integración en la práctica

Una última lección clave fue que el proceso de los círculos de aprendizaje liderados por docentes ha tenido una gran repercusión, con mejoras en la confianza del profesorado participante en las prácticas de evaluación formativa y su integración en la práctica, y beneficios en el aprendizaje, el rendimiento y la capacidad de acción del alumnado. Estas prácticas están en consonancia con los resultados de las investigaciones sobre las estrategias de evaluación para el aprendizaje y el uso del feedback para apoyar el aprendizaje del alumnado (Leahy & Wiliam, 2009; Wisniewski et al., 2020). El profesorado participante señaló una serie de beneficios para el aprendizaje del alumnado, siendo los más mencionados la mejora del rendimiento y la autonomía del alumnado. Además, indicaron que el uso de prácticas de evaluación formativa aumentó la confianza, la

autoestima y el desarrollo de la metacognición de sus estudiantes. En algunos casos, las prácticas de evaluación formativa mejoraron la participación y el liderazgo del alumnado. Además de estos beneficios para los/as estudiantes, el profesorado también indicó varios efectos positivos de la evaluación formativa en su práctica docente. Los más señalados fueron que la evaluación formativa reforzaba el aprendizaje basado en criterios, mejoraba su conocimiento de los niveles de rendimiento del alumnado, permitía una enseñanza receptiva adaptada a las fortalezas y las necesidades del alumnado y aportaba feedback constructivo para hacer avanzar el aprendizaje de los/as estudiantes. Un dato alentador es que estos resultados coinciden con los objetivos identificados para el proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes y con las razones del profesorado para aplicar prácticas específicas en sus aulas.

7.3 Reflexiones finales

El proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa (T3LFA) ha facilitado el aprendizaje y desarrollo profesional para promover el liderazgo docente con el fin de mejorar la educación, con especial atención en aumentar la comprensión y el uso de las prácticas de evaluación formativa centradas en el alumnado, e incrementar la confianza en ellas. El objetivo general del proyecto era identificar, sistematizar y difundir prácticas eficaces de evaluación formativa para apoyar el aprendizaje del alumnado.

Tomando como base nuestra investigación internacional, que incluye la recopilación de datos de los/as participantes del proyecto en siete países, hay evidencias claras y convincentes de que el proyecto T3LFA ha tenido un gran éxito a la hora de apoyar y mejorar el aprendizaje profesional del personal educativo y el desarrollo de su liderazgo, así como a la hora de mejorar la confianza del profesorado y el uso de prácticas prometedoras de evaluación formativa. Se han identificado beneficios considerables tanto para el profesorado como para el alumnado. Además, también fueron importantes los beneficios relacionados con el compromiso de los/as facilitadores/as locales y los/as representantes sindicales. Por otro lado, las mejoras en el feedback favorecieron la comunicación sobre el aprendizaje del alumnado con los padres/tutores y los/as responsables educativos.

En este capítulo final, hemos destacado las principales lecciones a tener en cuenta. Las dos lecciones generales son que: ***el proceso de los círculos de aprendizaje liderados por docentes ha tenido una gran repercusión, con mejoras en la confianza del profesorado participante en la evaluación formativa y su integración en la práctica; y la necesidad y la importancia de seguir apoyando la implementación del proyecto de los círculos de aprendizaje liderados por docentes en y a través de los sistemas educativos.*** Las lecciones claves del proyecto T3LFA en relación con el aprendizaje y desarrollo profesional son la importancia de: establecer objetivos de aprendizaje y desarrollo profesional liderados por el profesorado y centrados en el alumnado; la diferenciación en función de los contextos y experiencias profesionales del profesorado; la inclusión de contenido de calidad, práctico y pertinente; el uso de procesos de aprendizaje profesional activos y colaborativos; asignar recursos adecuados; y respaldar el liderazgo docente, de la escuela y del sistema. En cuanto a la evaluación formativa, las lecciones claves del proyecto T3LFA son que la evaluación formativa: implica un conjunto de prácticas altamente interconectadas; las prácticas se adaptan a los contextos y sistemas de evaluación locales; puede llevarse a cabo en diversos contextos de enseñanza, independientemente del acceso a la tecnología; y debe integrarse de manera intencionada en las prácticas pedagógicas del profesorado en sus aulas.

El proyecto T3LFA ha integrado características de aprendizaje y desarrollo profesional eficaces, liderazgo docente y evaluación formativa identificadas en nuestra revisión de la literatura de investigación. Además, los datos, los resultados y las conclusiones derivados de la investigación internacional del T3LFA enriquecen y contribuyen significativamente a la base de evidencias a nivel mundial.

La selección de siete países distribuidos en cuatro continentes permitió recopilar un amplio abanico de experiencias docentes en diferentes contextos de aula, escuela, educación y comunidad. Cabe destacar que el enfoque del T3LFA podría adaptarse y personalizarse para desarrollar y aplicar eficazmente prácticas prometedoras de evaluación formativa dentro y a través de este abanico de contextos nacionales y locales y para todas las necesidades de docentes y estudiantes.

Entre las recomendaciones de los/as participantes para seguir desarrollando y mejorando el proyecto T3LFA figuran la comunicación de las repercusiones positivas de este proyecto hasta la fecha y la implicación de las principales partes interesadas. Este informe final de investigación internacional, y la serie de informes nacionales relacionados (ver el Apéndice C), aportan evidencias sustanciales de las repercusiones positivas del proyecto T3LFA. Con la doble preocupación apremiante de una crisis mundial que afecta al personal y la profesión docente y de la necesidad de respaldar el compromiso, el aprendizaje y la equidad de los/as estudiantes, el proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa proporciona evidencias urgentes y necesarias para desarrollar e implementar prácticas de evaluación formativa lideradas por docentes y centradas en el alumnado, con beneficios tanto para el trabajo del personal docente como para el aprendizaje del alumnado.

Referencias

- Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 350-372.
- Assessment Reform Group (ARG). (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. University of Cambridge.
- Baird, J., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G., & Steen-Utheim, A. T. (2014). *State of the field review: Assessment and learning (Case No. 13/4697)*. Retrieved from the University of Oxford, Norwegian Knowledge Centre for Education website https://www.academia.edu/28036409/Assessment_and_Learning_State_of_the_Field_Review
- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140. <https://doi.org/10.1177/1478210314566733>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box*. King's College.
- Blundell, C. N. (2021). Teacher use of digital technologies for school-based assessment: a scoping review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 279-300.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research Report Number 637. General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Bourke, R., & Mentis, M. (2013). Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 854-867. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602288>
- Brooks, C., Burton, R., van der Kleij, F., Carroll, A., & Hattie, J. (2021). Towards student-centred feedback practices: evaluating the impact of a professional learning intervention in Primaria schools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(5-6), 633-656.
- Campbell, C. (2018). Realizing professional capital, by, for and with the learning profession: Lessons from Canada. In H. J. Malone, S. Rincón-Gallardo, & K. Kew (Eds). *The future directions of educational change: Social justice, professional capital and systems change* (pp. 117-134). Routledge. DOI:[10.4324/9781315269955-9](https://doi.org/10.4324/9781315269955-9)
- Campbell, C., DeLuca, C., & LaPointe-McEwan, D. (2022). *Teacher-Led Learning Circles: Developing teacher leadership and teaching practice for the use of formative assessment to improve students' learning*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/27004:teacher-led-learning-circles-developing-teacher-leadership-and-teaching-practice-for-the-use-of-formative-assessment-to-improve-students-learning>

- Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Faubert, B., Zeichner, K., & Hobbs-Johnson, A. with Brown, S., DaCosta, P., Hales, A., Kuehn, L., Sohn, J., & Steffensen, K. (2017). *The state of educators' professional learning in Canada: Final research report*. Learning Forward. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/state-of-educators-professional-learning-in-canada.pdf>
- Campbell, C. & Osmond-Johnson, P. (2018). *Leading teachers' professional learning and development for outstanding teaching*. Wales Journal of Education, 20(2), 35-62. DOI:[10.16922/wje.20.2.4](https://doi.org/10.16922/wje.20.2.4)
- Cordingley, P., Crisp, B., Johns, P., Perry, T., Campbell, C., Bell, M., & Bradbury, M. (2019). *Constructing teachers' professional identities*. Education International. https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei_research_constructing_teach
- 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. [http://www.curee.co.uk/files/publication/\[site-timestamp\]/DGT%20Full%20report%20\(1\).pdf](http://www.curee.co.uk/files/publication/[site-timestamp]/DGT%20Full%20report%20(1).pdf)
- Croft, A., Coggshall, J. G., Dolan, M., Powers, E., & Killion, J. (2010). *Job-embedded professional development: What it is, who's responsible, and how to get it done well*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Crowther, F., Kaagen, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Corwin Press.
- Dagen, A. S., & Bean, R. M. (2014). High-quality research-based professional development: An essential for enhancing high-quality teaching. In L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche, & K.L. Bauserman (Eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, PreK-12* (pp. 42-64). Guilford Press.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council. [https://outlier.uchicago.edu/computerscience/OS4CS/landscapestudy/resources/Darling-Hammond,%20Wei,%20Andree,%20Richardson%20and%20Orphanos,%202009%20%20\(1\).pdf](https://outlier.uchicago.edu/computerscience/OS4CS/landscapestudy/resources/Darling-Hammond,%20Wei,%20Andree,%20Richardson%20and%20Orphanos,%202009%20%20(1).pdf)
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A., & Klinger, D. A. (2019). Toward a teacher professional learning continuum in assessment for learning. *Educational Assessment*, 24(4), 267-285.
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A. E., LaPointe-McEwan, D., & Klinger, D. (2018). Students' perspectives on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 29(1), 77-94.

- DeLuca, C., Dubek, M., & Rickey, N. (2024). How hermeneutics can guide grading in integrated STEAM education: An evidence-informed perspective. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3979>
- DeLuca, C., Klinger, D., Pyper, J., Shulha, L., & Woods, J. (2015). Instructional rounds as a professional learning model for systemic implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 122-139.
- DeLuca, C., Rickey, N., & Coombs, A. (2021). Exploring assessment across cultures: Teachers' approaches to assessment in the U.S., China, and Canada. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1921903>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L. M., & Stuckey, D. (2014). Sustaining teacher professional development. In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche, & K. L. Bauserman (Eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, PreK-12* (pp. 483-506). Guilford Press.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., & Tuscano, F. J. (2020). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: An independent report on approaches to distance learning during COVID19 school closures to inform Education International and UNESCO*. https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Education Endowment Foundation. (2021). *Teacher feedback to improve pupil learning: Guidance report*. https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/eef-guidance-reports/feedback/Teacher_Feedback_to_Improve_Pupil_Learning.pdf?v=1635355218
- Education International and UNESCO. (2019). *Global framework of professional teaching standards*. <https://www.ei-ie.org/en/item/25734:global-framework-of-professional-teaching-standards>
- Frost, D. (2011). *Supporting teacher leadership in 15 countries: The International Teacher Leadership project, Phase 1—A report*. Leadership for Learning, University of Cambridge Faculty of Education.
- Frost, D. (2019). Teacher leadership and professionalism. *Oxford Research Encyclopedias: Education*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.778>
- Frost, D., Hill, V. & Lightfoot, S. (2019). Editors' introduction. *International Journal of Teacher Leadership*, 10(1), 1-13.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2016). Bringing the profession back in: Call to action. Oxford, OH: Learning Forward.
- Garet, M. S., Porter, A., Desimone, L. M., Birman, B., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Garrett, R., Zhang, Q., Citkowicz, M., & BurrGarrett, L. (2021). *How Learning Forward's Professional Learning Standards are associated with teacher instruction and student achievement: A meta-analysis*. Center on Great Teachers & Leaders at the American Institutes for Research.
- Greene, J. A. (2020). Building upon synergies among self-regulated learning and formative assessment research and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 463-476.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, J., Hofer, M., Blanchard, M., Grandgenett, N., Schmidt, D., Van Olphen, M., & Young, C. (2010). "Grounded" Technology integration: Instructional planning using curriculum-based activity type taxonomies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(4), 573-605.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hawe, E., & Parr, J. (2014) Assessment for Learning in the writing classroom: An incomplete realisation. *The Curriculum Journal*, 25(2), 210-237.
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62.
- Hoban, G., & Erickson, G. (2004). Dimensions of learning for long-term professional development: Comparing approaches from education, business and medical contexts. *Journal of In-Service Education*, 30(2), 301-324, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580400200247>.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973-982.

- Jay, T., Willis, B., Thomas, P., Taylor, R., Moore, N., Burnett, C., Merchant, G., & Stevens, A. (2017). *Dialogic teaching: Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher professional learning in high-performing systems*. National Center on Education and the Economy. https://www.learningfirst.com/wp-content/uploads/2020/07/5.-Beyond_PD.pdf
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed). Corwin.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, 263-268.
- LaPointe-McEwan, D., Campbell, C., & DeLuca, C. (2022). *Teacher-Led Learning Circles: Research framework*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/27001:teacher-led-learning-circles-project-research-framework>
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer.
- Leahy, S., & Wiliam, D. (2009, April). *From teachers to schools: Scaling up professional development for formative assessment*. Presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Learning Forward (2022). *Standards for professional learning*. <https://standards.learningforward.org/>
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 education: A systematic review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124-140. <https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383>
- Lieberman, A., & Wood, D. (2003). *Inside the National Writing Project: Connecting network learning and classroom teaching*. Teachers College Press.
- Lui, A. M., & Andrade, H. L. (2022). The next black box of formative assessment: A model of the internal mechanisms of feedback processing. *Frontiers in Education*, 7, 751548. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751548>
- Lysgaht, Z., O'Leary, M., & Ludlow, L. (2017). Measuring teachers' assessment for learning (AfL) classroom practices in elementary schools. *International Journal of Educational Methodology*, 3(2), 103-115.

- Lysgaht, Z., O'Leary, M., & Ludlow, L. (2019). *An instrument for measuring assessment for learning (AfL) in the classroom*. <https://researchoutreach.org/wp-content/uploads/2021/12/Michael-OLeary.pdf>
- Marshall, B., & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21, 133-149.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. University of Chicago Press.
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017). *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80.
- Nieminen, J. H. (2022). Disrupting the power relations of grading in higher education through summative self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 27(7), 892–907. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1753687>
- Nieminen, J. H. (2024). How does assessment shape student identities? An integrative review. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2334844>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD. (2021). *Positive, high-achieving students?: What schools and teachers can do, TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>
- Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Pellegrino, J. W., & Quellmalz, E. S. (2011). Perspectives on the integration of technology and assessment. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(2), 119-134.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. New Zealand Ministry of Education.
- Scheerens, J. (Ed.). (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison: An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg. <http://dx.doi.org/10.2766/63494>.

- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven (Eds.) *Perspectives on Curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series – Curriculum Evaluation. Rand McNally and Co.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shute, V. J., & Rahimi, S. (2017). Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(1), 1-19.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). *What are the characteristics of teacher professional development that increase pupil achievement? A systematic review and meta-analysis*. London: Education Endowment Foundation.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Routledge.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C., & Geist, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 920-929.
- Thompson, G. (2021). *The global report on the status of teachers 2021*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021>
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development: Educational practice series – 18*. International Academy of Education & International Bureau of Education, UNESCO.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development*. https://eklavya.org/edu-practices_18_eng.pdf
- Torrance, H. (2011). Using assessment to drive the reform of schooling: Time to stop pursuing the chimera? *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 459-485. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.620944>



- UNESCO. (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- United Nations. (2024). *United Nations' Secretary General's High-Level Panel on the Teaching Profession*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2024/02/teaching-profession-recommendationsteaching-profession-recommendations/>
- Volante, L., Deluca, C., & Klinger, D. A. (2023). Leveraging AI to enhance learning. *Phi Delta Kappan*, 105(1), 40–45.
- Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Willis, J. (2010). Assessment for learning as a participative pedagogy. *Assessment Matters*, 2, 65-84.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Yan, Z., & Carless, D. (2021). Self-assessment is about more than self: The enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431>
- Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A pairwise and network meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100484. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Anexo A: Instrumentos de recopilación de datos

Este anexo incluye los instrumentos de recopilación de datos utilizados por los/as investigadores/as internacionales para recopilar datos para este informe:

- Encuesta previa
- Encuesta posterior
- Cuestionario del marco de sistematización del profesorado
- Cuestionario para facilitadores/as locales
- Cuestionario para representantes sindicales locales
- Cuestionario para investigadores/as nacionales

Los instrumentos de recopilación de datos también se tradujeron a varios idiomas para los países participantes.

País	Idioma(s)
Brasil	Portugués
Costa de Marfil	Francés
Ghana	English
Malasia	Malayo
Corea del Sur	Coreano
Suiza	Inglés, francés, alemán
Uruguay	Español

Encuesta previa. Parte 1: Prácticas de evaluación formativa

	Prácticas de evaluación formativa	Valore su nivel actual de confianza al utilizar cada práctica de evaluación formativa. ESCALA 5 = Una gran confianza 4 = Bastante confianza 3 = Alguna confianza 2 = Poca confianza 1 = Ninguna confianza	Valore en qué medida cada práctica de evaluación formativa está integrada actualmente en su aula. ESCALA 5 Integrada = ocurre aprox. el 90% de las veces 4 Establecida = ocurre aprox. el 75% de las veces 3 Incipiente = ocurre aprox. el 50% de las veces 2 Esporádica = ocurre aprox. el 25% de las veces 1 Nunca = aún no ha tenido lugar
Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito			
1.	Los objetivos de aprendizaje se enuncian utilizando palabras que enfatizan los conocimientos, las habilidades, los conceptos y/o las actitudes.		
2.	Se recuerda al alumnado los vínculos entre lo que está aprendiendo y los objetivos generales de aprendizaje.		
3.	Se utiliza un lenguaje adaptado a los niños y niñas para compartir los objetivos de aprendizaje con el alumnado.		
4.	Los criterios de éxito relacionados con los objetivos de aprendizaje se diferencian y se comparten con el alumnado.		
5.	El alumnado demuestra que está utilizando los objetivos de aprendizaje y/o los criterios de éxito mientras trabaja.		
Preguntas y debates en el aula			
6.	La evaluación se utiliza para facilitar los debates en el aula.		
7.	Se utilizan preguntas para sondear los conocimientos previos del alumnado sobre un tema.		
8.	El alumnado está habituado a compartir sus preguntas durante la clase		

9.	Las respuestas incorrectas de los estudiantes se utilizan para orientar la enseñanza y el aprendizaje.		
10.	El alumnado puede explicar a otros lo que está aprendiendo.		
Feedback			
11.	El feedback al alumnado está vinculado a lo(s) objetivo(s) de aprendizaje original(es) y los criterios de éxito.		
12.	Las técnicas de evaluación se utilizan durante las clases para ayudar al docente a determinar el grado de comprensión del alumnado de lo que se está enseñando.		
13.	La información de diagnóstico de las pruebas estandarizadas se utiliza para identificar los puntos fuertes y las necesidades en la enseñanza y el aprendizaje.		
14.	El alumnado participa proporcionando información sobre su aprendizaje.		
15.	Al prepararse para proporcionar feedback al alumnado sobre su aprendizaje, el/a docente consulta sus registros de logros con respecto a los objetivos claves de aprendizaje.		
Autoevaluación y evaluación entre pares			
16.	El alumnado tiene la oportunidad de indicar el grado de dificultad que prevé que tendrá el aprendizaje al comienzo de una lección o actividad.		
17.	Se anima al alumnado a registrar sus progresos.		
18.	Se les anima a utilizar una serie de técnicas de evaluación para revisar su propio trabajo.		
19.	Se mantiene un registro visual del progreso del alumnado para celebrar su aprendizaje y mostrar las áreas de/para el desarrollo.		
20.	Se reserva tiempo durante las reuniones de padres/tutores/docentes para que el alumnado participe en la comunicación de algunos aspectos de su aprendizaje.		

Parte 2: Procesos de desarrollo profesional y liderazgo docente

¿En qué medida reflejaban sus anteriores experiencias de desarrollo profesional las siguientes características? (5 = Mucho, 4 = Bastante, 3 = Algo, 2 = Poco, 1 = Nada)

Mi desarrollo profesional anterior..

21. Se asociaba a mis prioridades profesionales para apoyar el aprendizaje de mis estudiantes.
22. Se diferenciaba para tener en cuenta mis experiencias profesionales y el contexto en el que trabajo.
23. Proporcionaba contenidos útiles y pertinentes, relacionados con mis prioridades de desarrollo profesional.
24. Incluía procesos de investigación y aprendizaje profesional colaborativo para desarrollar mis conocimientos profesionales.
25. Proporcionaba una asignación adecuada de fondos, tiempo y recursos especializados para permitirme participar en actividades de desarrollo profesional.
26. Contaba con el apoyo de la dirección escolar.

27. Describa brevemente su(s) objetivo(s) actual(es) de aprendizaje profesional relacionado(s) con la evaluación formativa y el liderazgo docente.

Parte 3: Datos demográficos

28. ¿En qué país enseña actualmente?

- Brasil
- Costa de Marfil
- Ghana
- Malasia
- Corea del Sur
- Suiza
- Uruguay

29. ¿Cuántos años lleva dando clase?

- Marcador numérico (de 0 a 50)

30. ¿En qué nivel enseña actualmente? (marcar todas las que sean aplicables)

- Primaria 1
- Primaria 2
- Primaria 3

- Primaria 4
- Primaria 5
- Primaria 6
- Primaria 7

31. Generalmente, ¿cuántos estudiantes hay en su clase?

- 15 estudiantes o menos
- 16-20 estudiantes
- 21-30 estudiantes
- 31-40 estudiantes
- 41-50 estudiantes
- 51-60 estudiantes
- Más de 60 estudiantes

31. ¿Cuál es su contexto escolar actual?

- Urbano
- Rural
- Suburbano

32. Seleccione la afirmación que mejor describa su acceso a la tecnología digital en el aula.

- Tenemos wifi constante y cada estudiante dispone de un dispositivo fiable (por ejemplo, ordenador o tableta).
- Tenemos wifi constante y varios dispositivos fiables (por ejemplo, ordenadores o tabletas).
- Tenemos wifi y algunos dispositivos (por ejemplo, ordenadores o tabletas).
- Tenemos wifi intermitente y algunos dispositivos poco fiables (por ejemplo, ordenadores o tabletas).
- No tenemos wifi ni dispositivos (por ejemplo, ordenadores o tabletas) en el aula.

32. He aprendido sobre la evaluación formativa a través de: (marcar todas las que sean aplicables)

- Cursos de formación del profesorado
- Iniciativas de aprendizaje profesional
- Experiencia en el aula
- Autoaprendizaje
- Conversaciones con compañeros/as docentes
- Conversaciones con personal de dirección
- Otros (especifique)

Encuesta posterior. Parte 1: Prácticas de evaluación formativa

	Prácticas de evaluación formativa	Valore su nivel actual de confianza al utilizar cada práctica de evaluación formativa. ESCALA 5 = Una gran confianza 4 = Bastante confianza 3 = Alguna confianza 2 = Poca confianza 1 = Ninguna confianza	Valore en qué medida cada práctica de evaluación formativa está integrada actualmente en su aula. ESCALA 5 Integrada = ocurre aprox. el 90% de las veces 4 Establecida = ocurre aprox. el 75% de las veces 3 Incipiente = ocurre aprox. el 50% de las veces 2 Esporádica = ocurre aprox. el 25% de las veces 1 Nunca = aún no ha tenido lugar
Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito			
1.	Los objetivos de aprendizaje se enuncian utilizando palabras que enfatizan los conocimientos, las habilidades, los conceptos y/o las actitudes.		
2.	Se recuerda al alumnado los vínculos entre lo que está aprendiendo y los objetivos generales de aprendizaje.		
3.	Se utiliza un lenguaje adaptado a los niños y niñas para compartir los objetivos de aprendizaje con el alumnado.		
4.	Los criterios de éxito relacionados con los objetivos de aprendizaje se diferencian y se comparten con el alumnado.		
5.	El alumnado demuestra que está utilizando los objetivos de aprendizaje y/o los criterios de éxito mientras trabaja.		
Preguntas y debates en el aula			
6.	La evaluación se utiliza para facilitar los debates en el aula.		
7.	Se utilizan preguntas para sondear los conocimientos previos del alumnado sobre un tema.		
8.	El alumnado está habituado a compartir sus preguntas durante la clase		

9.	Las respuestas incorrectas de los estudiantes se utilizan para orientar la enseñanza y el aprendizaje.		
10.	El alumnado puede explicar a otros lo que está aprendiendo.		
Feedback			
11.	El feedback al alumnado está vinculado a lo(s) objetivo(s) de aprendizaje original(es) y los criterios de éxito.		
12.	Las técnicas de evaluación se utilizan durante las clases para ayudar al docente a determinar el grado de comprensión del alumnado de lo que se está enseñando.		
13.	La información de diagnóstico de las pruebas estandarizadas se utiliza para identificar los puntos fuertes y las necesidades en la enseñanza y el aprendizaje.		
14.	El alumnado participa proporcionando información sobre su aprendizaje.		
15.	Al prepararse para proporcionar feedback al alumnado sobre su aprendizaje, el/a docente consulta sus registros de logros con respecto a los objetivos claves de aprendizaje.		
Autoevaluación y evaluación entre pares			
16.	El alumnado tiene la oportunidad de indicar el grado de dificultad que prevé que tendrá el aprendizaje al comienzo de una lección o actividad.		
17.	Se anima al alumnado a registrar sus progresos.		
18.	Se les anima a utilizar una serie de técnicas de evaluación para revisar su propio trabajo.		
19.	Se mantiene un registro visual del progreso del alumnado para celebrar su aprendizaje y mostrar las áreas de/para el desarrollo.		
20.	Se reserva tiempo durante las reuniones de padres/tutores/docentes para que el alumnado participe en la comunicación de algunos aspectos de su aprendizaje.		

Valore su experiencia con los siguientes obstáculos para integrar la evaluación formativa en el aula. (5 = un obstáculo significativo, 4 = un obstáculo moderado, 3 = un obstáculo leve, 2 = un obstáculo mínimo, 1 = ningún obstáculo, 0 = no lo he experimentado)

21. Política de evaluación que hace hincapié en la calificación y la evaluación sumativa en lugar de las prácticas de evaluación formativa.
22. Falta de desarrollo profesional a nivel del sistema que apoye los conocimientos, las creencias y las prácticas de la evaluación formativa.
23. La enseñanza está impulsada y motivada por los exámenes a gran escala (estatales o nacionales)
24. Se adoptan prácticas de evaluación formativa de manera selectiva en lugar de adoptar plenamente una práctica docente liderada por el alumnado y basada en el feedback.
25. Accesibilidad a la tecnología digital para apoyar las prácticas de evaluación formativa.
26. Otros (descríbalos)

Parte 2: Procesos de desarrollo profesional y liderazgo docente

¿En qué medida reflejaban sus anteriores experiencias de desarrollo profesional las siguientes características? (5 = Mucho, 4 = Bastante, 3 = Algo, 2 = Poco, 1 = Nada)

Mi desarrollo profesional anterior...

27. Se asociaba a mis prioridades profesionales para apoyar el aprendizaje de mis estudiantes.
28. Se diferenciaba para tener en cuenta mis experiencias profesionales y el contexto en el que trabajo.
29. Proporcionaba contenidos útiles y pertinentes, relacionados con mis prioridades de desarrollo profesional.
30. Incluía procesos de investigación y aprendizaje profesional colaborativo para desarrollar mis conocimientos profesionales.
31. Proporcionaba una asignación adecuada de fondos, tiempo y recursos especializados para permitirme participar en actividades de desarrollo profesional.
32. Contaba con el apoyo de la dirección escolar.

33. Describa brevemente cómo este proyecto ha respaldado su(s) objetivo(s) de aprendizaje profesional relacionado(s) con la evaluación formativa y el liderazgo docente.

Parte 3: Demografía

34. ¿En qué país enseña actualmente?

- Brasil
- Costa de Marfil
- Ghana
- Malasia
- Corea del Sur
- Suiza
- Uruguay

35. ¿Cuántos años lleva dando clase?

- Marcador numérico (de 0 a 50)

36. ¿En qué nivel enseña actualmente? (marcar todas las que sean aplicables)

- Primaria 1
- Primaria 2
- Primaria 3
- Primaria 4
- Primaria 5
- Primaria 6
- Primaria 7

37. Generalmente, ¿cuántos estudiantes hay en su clase?

- 15 estudiantes o menos
- 16-20 estudiantes
- 21-30 estudiantes
- 31-40 estudiantes
- 41-50 estudiantes
- 51-60 estudiantes
- Más de 60 estudiantes

38. ¿Cuál es su contexto escolar actual?

- Urbano
- Rural
- Suburbano

39. Seleccione la afirmación que mejor describa su acceso a la tecnología digital en el aula.

- Tenemos wifi constante y cada estudiante dispone de un dispositivo fiable (por ejemplo, ordenador o tableta).
- Tenemos wifi constante y varios dispositivos fiables (por ejemplo, ordenadores o tabletas).

- Tenemos wifi y algunos dispositivos (por ejemplo, ordenadores o tabletas).
- Tenemos wifi intermitente y algunos dispositivos poco fiables (por ejemplo, ordenadores o tabletas).
- No tenemos wifi ni dispositivos (por ejemplo, ordenadores o tabletas) en el aula.

40. He aprendido sobre la evaluación formativa a través de: (marcar todas las que sean aplicables)

- Cursos de formación del profesorado
- Iniciativas de aprendizaje profesional
- Experiencia en el aula
- Autoaprendizaje
- Conversaciones con compañeros/as docentes
- Conversaciones con personal de dirección
- Otros (descríbalos)

Cuestionario del marco de sistematización del profesorado

Instrucciones para el profesorado

El propósito de este cuestionario es mostrar cómo las prácticas de evaluación formativa benefician al alumnado del personal docente que participa en el proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes.

Como docente participante, le invitamos a compartir una o dos prácticas de evaluación formativa que haya probado durante el proyecto.

Sus respuestas son *opcionales* y pueden utilizarse para elaborar su presentación en el marco del proyecto. Sus respuestas también se utilizarán para:

- fundamentar informes nacionales sobre prácticas eficaces de evaluación formativa en los países participantes; y
- fundamentar el informe internacional del proyecto y el marco de sistematización final en relación con las prácticas eficaces de evaluación formativa y las lecciones aprendidas sobre prácticas ineficaces, con el fin de facilitar su adopción a gran escala en todos los países.

1. Piense en una práctica de evaluación formativa que haya probado durante el proyecto de Círculos de aprendizaje liderados por docentes.

1a) ¿A qué categoría pertenece esta práctica de evaluación formativa? (marcar todas las que sean aplicables.)

☐ <i>Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito</i>
El profesorado comunica o construye conjuntamente los conocimientos, las habilidades y los conceptos que el alumnado debe aprender y cómo estos demostrarán su aprendizaje.
☐ <i>Preguntas y debates en el aula</i>
El profesorado facilita las preguntas y los debates en el aula para profundizar en el aprendizaje del alumnado y proporcionar <i>feedback</i> inmediato para las etapas siguientes.
☐ <i>Feedback</i>
El profesorado proporciona <i>feedback</i> continuo para cerrar la brecha entre la situación del/ de la estudiante y sus objetivos de aprendizaje.
☐ <i>Autoevaluación y evaluación entre pares</i>
El profesorado fomenta la autoevaluación y la evaluación entre pares para promover el aprendizaje en comunidad, la apropiación del aprendizaje por parte del alumnado y su capacidad de acción.
☐ <i>Otros</i>
La práctica de evaluación formativa que probé no encajaba en ninguna de las categorías anteriores.

1b) Describa brevemente la práctica de evaluación formativa específica que ha probado. (100-250 palabras como máximo)

1c) ¿Por qué decidió probar esta práctica de evaluación formativa? (100-250 palabras como máximo)

1d) ¿Cómo ha ayudado esta práctica de evaluación formativa a sus estudiantes? (100-250 palabras como máximo)

1e) ¿Le gustaría compartir otra práctica de evaluación formativa que haya probado en el proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes?

- ☐ Sí. (En caso afirmativo, pase a la pregunta 2.)
- ☐ No. (Si la respuesta es NO, pase al final.)

2. Piense en otra práctica de evaluación formativa que haya probado durante el proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes.

2a) ¿A qué categoría pertenece esta práctica de evaluación formativa? (marcar todas las que sean aplicables).

☐ <i>Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito</i>
El profesorado comunica o construye conjuntamente los conocimientos, las habilidades y los conceptos que el alumnado debe aprender y cómo estos demostrarán su aprendizaje.
☐ <i>Preguntas y debates en el aula</i>
El profesorado facilita las preguntas y los debates en el aula para profundizar en el aprendizaje del alumnado y proporcionar feedback inmediato para las etapas siguientes.
☐ <i>Feedback</i>
El profesorado proporciona un feedback continuo para cerrar la brecha entre la situación del/de la estudiante y sus objetivos de aprendizaje.
☐ <i>Autoevaluación y evaluación entre pares</i>
El profesorado fomenta la autoevaluación y la evaluación entre pares para promover el aprendizaje en comunidad, la apropiación del aprendizaje por parte del alumnado y su capacidad de acción.
☐ <i>Otros</i>
La práctica de evaluación formativa que probé no encajaba en ninguna de las categorías anteriores.

2b) Describa brevemente la práctica de evaluación formativa específica que ha probado. (100-250 palabras como máximo)

2c) ¿Por qué decidió probar esta práctica de evaluación formativa? (100-250 palabras como máximo)

2d) ¿Cómo ha ayudado esta práctica de evaluación formativa a sus estudiantes? (100-250 palabras como máximo)

¡Gracias por su tiempo y sus aportaciones!

Cuestionario para facilitadores/as locales

Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes para la Evaluación Formativa (T3LFA): Cuestionario para facilitadores/as locales

El objetivo de este cuestionario es recopilar las perspectivas de los/as facilitadores/as locales que han participado en el proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa (T3LFA).

Como facilitador/a local, tiene aportaciones importantes que realizar sobre cómo el proyecto T3LFA ha apoyado las prácticas de evaluación formativa y el liderazgo docente del profesorado participante. Este cuestionario incluye un total de 14 preguntas sobre los 4 temas siguientes:

1. Datos demográficos (1 pregunta)
2. Retos y apoyos que ha experimentado en su círculo de aprendizaje (4 preguntas)
3. Prácticas eficaces de evaluación formativa que ha identificado (6 preguntas)
4. Cómo apoyó su círculo de aprendizaje el liderazgo docente (3 preguntas)

Sus respuestas contribuirán a desarrollar una estrategia detallada para fomentar la adopción a gran escala de prácticas eficaces y aprendizajes adquiridos, con el objetivo de replicar el proceso de los círculos de aprendizaje liderados por docentes tanto en su país como a escala internacional.

Una vez cumplimentado, **envíe este documento** al equipo de la Internacional de la Educación a la dirección de correo electrónico: teacherled@ei-ie.org **antes del 31 de marzo de 2024**. Si tiene alguna pregunta sobre el cuestionario, no dude en ponerse en contacto con el equipo en la misma dirección de correo electrónico.

1. Datos demográficos

1. ¿En qué país trabaja actualmente?

- Brasil
- Costa de Marfil
- Ghana
- Malasia
- Corea del Sur
- Suiza
- Uruguay

2. ¿Qué retos y apoyos encontró en su círculo de aprendizaje?

Este apartado le invita a reflexionar sobre los retos y apoyos que experimentó al facilitar los talleres. Las preguntas que figuran a continuación pretenden orientar su reflexión. Responda de la forma más detallada posible.

1. Piense en su primera sesión de taller. ¿En qué han mejorado los talleres a lo largo del proyecto? ¿Cómo se pueden optimizar los talleres para que sean un espacio más efectivo para el aprendizaje y el desarrollo profesional continuo del profesorado?

2. ¿Hablaron los/as docentes participantes de algún obstáculo a la hora de identificar e implementar prácticas eficaces de evaluación formativa en sus aulas? ¿Cuáles fueron esos obstáculos y cómo los superaron?

3. ¿Se planteó algún reto a la hora de que los y las docentes identificaran y exploraran de forma colaborativa prácticas eficaces de evaluación formativa en los talleres? ¿Cuál o cuáles fueron esos retos? ¿Los y las docentes de su taller fueron capaces de superarlos como grupo?

4. ¿Cuál fue el mejor apoyo que recibió como facilitador/a del proyecto círculos de aprendizaje liderados por docentes? ¿Ha echado en falta en sus talleres alguna herramienta o forma de apoyo que le hubiera ayudado a ayudar al profesorado a identificar y aplicar prácticas eficaces de evaluación formativa en sus aulas?

3. ¿Qué prácticas eficaces de evaluación formativa identificó en su círculo de aprendizaje?

Este apartado le invita a reflexionar sobre las prácticas eficaces de evaluación formativa identificadas al facilitar los talleres. Las preguntas que figuran a continuación pretenden orientar su reflexión. Responda de la forma más detallada posible.

- 1. ¿Qué tipo de prácticas de evaluación formativa utilizaban en sus aulas los/as docentes antes de participar en su círculo de aprendizaje?**
- 2. ¿Qué objetivos tenían los/as docentes con respecto del desarrollo de sus prácticas de evaluación formativa antes de participar en su círculo de aprendizaje? ¿Sus objetivos estaban relacionados con la superación de algún problema concreto al que se enfrentaban en clase?**
- 3. ¿Cómo les ha ayudado la participación en su círculo de aprendizaje a alcanzar sus objetivos de evaluación formativa?**
- 4. ¿Cuáles son las prácticas eficaces de evaluación formativa que los/as docentes identificaron en su círculo de aprendizaje?**
- 5. ¿Qué efectos han tenido las prácticas eficaces de evaluación formativa identificadas por los/as docentes en su círculo de aprendizaje en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes?**
- 6. ¿Cómo se podrían transmitir al ministerio de educación los beneficios de estas prácticas eficaces de evaluación formativa para convencer a los responsables de dedicar tiempo institucional al aprendizaje y desarrollo profesional continuo en torno a la evaluación formativa?**

4. ¿Cómo apoyó su círculo de aprendizaje el liderazgo docente?

Este apartado le invita a reflexionar sobre cómo los círculos de aprendizaje apoyaron el liderazgo docente y ofrece orientación al personal educativo que desee replicar el proceso de los círculos de aprendizaje liderados por docentes. Las preguntas que figuran a continuación pretenden orientar su reflexión. Responda de la forma más detallada posible.

- 1. ¿Cómo apoyó el proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes el liderazgo docente en su contexto? (Considere las repercusiones en el liderazgo docente en las aulas, los centros escolares y la comunidad en general).**
- 2. ¿Qué consejos daría al profesorado que facilita círculos de aprendizaje liderados por docentes centrados en la evaluación formativa y el liderazgo docente?**
- 3. ¿Qué consejos daría al profesorado que participa en los círculos de aprendizaje liderados por docentes centrados en la evaluación formativa y el liderazgo docente?**

Cuestionario para representantes sindicales locales

Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes para la Evaluación Formativa (T3LFA): Cuestionario para representantes sindicales locales

El objetivo de este cuestionario es recopilar las perspectivas de los/as representantes sindicales locales que han participado en el proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa (T3LFA).

Como representante sindical local, tiene aportaciones importantes que realizar sobre cómo el proyecto T3LFA ha apoyado las prácticas de evaluación formativa y el liderazgo docente del profesorado en su país. Este cuestionario incluye un total de 4 preguntas sobre los temas siguientes:

1. Datos demográficos
2. Procesos de aprendizaje profesional que sirvieron de apoyo al profesorado
3. Prácticas prometedoras de evaluación formativa lideradas por docentes
4. Lecciones aprendidas para fundamentar la implementación exitosa de los círculos de aprendizaje liderados por docentes

Sus respuestas contribuirán a desarrollar una estrategia detallada para fomentar la adopción a gran escala de prácticas eficaces y aprendizajes adquiridos, con el objetivo de replicar el proceso de los círculos de aprendizaje liderados por docentes tanto en su país como a escala internacional.

Una vez cumplimentado, **envíe este documento** al equipo de la Internacional de la Educación a la dirección de correo electrónico: teacherled@ei-ie.org **antes del 31 de marzo de 2024**. Si tiene alguna pregunta sobre el cuestionario, no dude en ponerse en contacto con el equipo en la misma dirección de correo electrónico.

1. Datos demográficos

1. ¿En qué país trabaja actualmente?

- Brasil
- Costa de Marfil
- Ghana
- Malasia
- Corea del Sur
- Suiza
- Uruguay

2. *¿Qué procesos de aprendizaje profesional apoyaron las prácticas de evaluación formativa del profesorado en su país?*

Esta pregunta le invita a reflexionar sobre las evidencias de su país de cómo los círculos de aprendizaje liderados por docentes apoyaron las prácticas de evaluación formativa del profesorado. Responda de la forma más detallada posible.

3. ¿Qué prácticas prometedoras de evaluación formativa lideradas por docentes se identificaron en su país?

Esta pregunta le invita a reflexionar sobre las evidencias de su país de las prácticas prometedoras de evaluación formativa lideradas por docentes que fueron identificadas. Responda de la forma más detallada posible.

4. Sobre la base de las experiencias y los datos de su país, ¿qué lecciones pueden extraerse para fundamentar la implementación satisfactoria de los círculos de aprendizaje liderados por docentes con el fin de apoyar el aprendizaje profesional del profesorado y el uso de la evaluación formativa?

Esta pregunta le invita a reflexionar sobre las experiencias y evidencias de su país para proporcionar lecciones aprendidas sobre cómo implementar con éxito los círculos de aprendizaje liderados por docentes para apoyar el aprendizaje profesional del profesorado y las prácticas de evaluación formativa.

Las siguientes preguntas son posibles temas a considerar para su respuesta:

- a) ¿Qué lecciones ha aprendido en su país sobre la implementación de los círculos de aprendizaje liderados por docentes para apoyar las prácticas de evaluación formativa?
- b) ¿Cuáles son las características claves de los círculos de aprendizaje liderados por docentes para apoyar el aprendizaje profesional del profesorado y el uso de la evaluación formativa?
- c) ¿Cuáles son los principales obstáculos para el éxito de los círculos de aprendizaje liderados por docentes a la hora de apoyar el aprendizaje profesional del profesorado y el uso de la evaluación formativa, así como las estrategias, si las hay, para hacer frente a estos obstáculos?
- d) ¿Cuáles son los próximos pasos a seguir y las prioridades de su país respecto al aprendizaje y la práctica profesional de la evaluación formativa liderados por docentes?
- e) ¿Qué consejos daría a las personas que desean participar en los círculos de aprendizaje liderados por docentes centrados en la evaluación formativa y el liderazgo docente en su contexto?
- f) ¿Cómo le ha ayudado este proyecto a defender el aprendizaje profesional docente a nivel nacional?

Cuestionario para investigadores/as nacionales

Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes para la Evaluación Formativa (T3LFA): Cuestionario para investigadores/as nacionales

El objetivo de este cuestionario es recopilar las perspectivas de los/as investigadores/as nacionales que han participado en el proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa (T3LFA).

Como investigador/a nacional, tiene aportaciones importantes que realizar sobre cómo el proyecto T3LFA ha apoyado las prácticas de evaluación formativa y el liderazgo docente del profesorado participante en su país. Este cuestionario incluye un total de 4 preguntas sobre los temas siguientes:

1. Datos demográficos
2. Procesos de aprendizaje profesional que sirvieron de apoyo al profesorado
3. Prácticas prometedoras de evaluación formativa lideradas por docentes
4. Lecciones aprendidas para fundamentar la implementación exitosa de los círculos de aprendizaje liderados por docentes

Sus respuestas contribuirán a desarrollar una estrategia detallada para fomentar la adopción a gran escala de prácticas eficaces y aprendizajes adquiridos, con el objetivo de replicar el proceso de los círculos de aprendizaje liderados por docentes tanto en su país como a escala internacional.

Una vez cumplimentado, **envíe este documento** al equipo de la Internacional de la Educación a la dirección de correo electrónico: teacherled@ei-ie.org **antes del 31 de marzo de 2024**. Si tiene alguna pregunta sobre el cuestionario, no dude en ponerse en contacto con el equipo en la misma dirección de correo electrónico.

1. Datos demográficos

1. ¿En qué país trabaja actualmente?

- Brasil
- Costa de Marfil
- Ghana
- Malasia
- Corea del Sur
- Suiza
- Uruguay

2. ¿Qué procesos de aprendizaje profesional apoyaron las prácticas de evaluación formativa del profesorado en su país?

Esta pregunta le invita a reflexionar sobre las evidencias de su país de cómo los círculos de aprendizaje liderados por docentes apoyaron las prácticas de evaluación formativa del profesorado. Responda de la forma más detallada posible.

3. ¿Qué prácticas prometedoras de evaluación formativa lideradas por docentes se identificaron en su país?

Esta pregunta le invita a reflexionar sobre las evidencias de su país de las prácticas prometedoras de evaluación formativa lideradas por docentes que fueron identificadas. Responda de la forma más detallada posible.

4. Sobre la base de las experiencias y los datos de su país, ¿qué lecciones pueden extraerse para fundamentar la implementación satisfactoria de los círculos de aprendizaje liderados por docentes con el fin de apoyar el aprendizaje profesional del profesorado y el uso de la evaluación formativa?

Esta pregunta le invita a reflexionar sobre las experiencias y evidencias de su país para proporcionar lecciones aprendidas sobre cómo implementar con éxito los círculos de aprendizaje liderados por docentes para apoyar el aprendizaje profesional del profesorado y las prácticas de evaluación formativa.

Las siguientes preguntas son posibles temas a considerar para su respuesta:

- a) ¿Qué lecciones ha aprendido en su país sobre la implementación de los círculos de aprendizaje liderados por docentes para apoyar las prácticas de evaluación formativa?
- b) ¿Cuáles son las características claves de los círculos de aprendizaje liderados por docentes para apoyar el aprendizaje profesional del profesorado y el uso de la evaluación formativa?
- c) ¿Cuáles son los principales obstáculos para el éxito de los círculos de aprendizaje liderados por docentes a la hora de apoyar el aprendizaje profesional del profesorado y el uso de la evaluación formativa, así como las estrategias, si las hay, para hacer frente a estos obstáculos?
- d) ¿Cuáles son los próximos pasos a seguir y las prioridades de su país respecto al aprendizaje y la práctica profesional de la evaluación formativa liderados por docentes?
- e) ¿Qué consejos daría a las personas que desean participar en los círculos de aprendizaje liderados por docentes centrados en la evaluación formativa y el liderazgo docente en su contexto?
- f) ¿Cómo le ha ayudado este proyecto a defender el aprendizaje profesional docente a nivel nacional?

Informe nacional Parte 2: Plantilla para el perfil final del país

Finalidad de la plantilla:

El objetivo de esta plantilla es proporcionar una estructura orientativa para los informes finales de los/as investigadores/as nacionales (es decir, la Parte 2 del informe nacional: Perfil final del país) en el proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa (T3LFA).

El informe final de cada país identificará, sistematizará y describirá prácticas eficaces de evaluación formativa y experiencias vinculadas a los círculos de aprendizaje liderados por docentes en su país.

Los informes finales incluirán:

- **Parte 1: Perfil del país** – revisión de las políticas, prácticas e investigaciones existentes sobre el desarrollo profesional para el uso de la evaluación formativa por parte del profesorado en cada país.
 - El Informe nacional 1 se debe actualizar en caso necesario en función de las actualizaciones de las políticas o investigaciones o de los documentos y bibliografía que hayan aparecido después de la redacción del informe original, así como del *feedback* de los/as investigadores/as internacionales.
- **Parte 2: Resultados por países** –
 - Descripción del diseño y la implementación de los círculos de aprendizaje liderados por docentes en el país, por ejemplo: enfoque para seleccionar al profesorado, número de docentes implicados, en cuántos centros educativos trabajan estos/as docentes, participación de los sindicatos de docentes, del gobierno (en su caso) y otros socios.
 - Análisis de los datos de los círculos de aprendizaje liderados por docentes para extraer resultados relacionados con las preguntas de la investigación internacional. Fuentes de datos a incluir:
 - Planes de acción, portafolios, reflexiones y presentaciones creadas por el profesorado participante
 - encuestas previa y posterior al profesorado y respuestas del cuestionario del marco de sistematización del profesorado
 - Cuestionarios para facilitadores/as y representantes sindicales locales
 - Otras observaciones y evidencias recopiladas por los/as investigadores/as nacionales

Extensión estimada del informe final:

- 20-30 páginas (a espacio sencillo)

Observación:

- Informe nacional Parte 1: El perfil del país (actualizado según sea necesario) será la primera parte de la Parte 2 del informe nacional: Perfil final del país.
- Informe nacional Parte 2: El perfil final del país debería ser un estudio de caso de calidad publicable (atribuido a los autores originales).

Informe nacional Parte 2: Perfil final del país - **Plantilla**

Parte 1: Perfil del país

Contexto nacional

Panorama del sistema educativo nacional, gobernanza, políticas educativas, información demográfica

- número de escuelas, número de estudiantes, datos demográficos de los/as estudiantes en el país
- información sobre el rendimiento del alumnado y la equidad en el país
- otra información contextual que se considere importante para los lectores nacionales e internacionales (por ejemplo, la opinión de los profesionales, los medios de comunicación y la opinión pública sobre la educación en el país)
- información adicional basada en el feedback de los/as investigadores/as internacionales

Políticas nacionales de evaluación

Resumen y debate de las actuales políticas de evaluación nacionales (y/o locales, según corresponda)

- resumen de 1-2 párrafos de las políticas de evaluación educativa escolar (de primaria a secundaria)
- citar los principales documentos de política utilizados

Aprendizaje profesional y práctica de la evaluación formativa por parte del profesorado

Debate sobre el contexto de aprendizaje profesional existente y el desarrollo profesional para el uso de la evaluación formativa por parte del profesorado

- énfasis en los niveles de primaria
- describir brevemente la participación habitual de los/as representantes sindicales en las iniciativas de aprendizaje profesional del profesorado y las perspectivas de los sindicatos de docentes sobre la evaluación formativa
- citar las fuentes utilizadas

Revisión de la investigación sobre evaluación formativa

En el informe se deberá incluir una revisión de la literatura de investigación relevante sobre los temas anteriores en el país específico.

- citar las fuentes utilizadas

Si está disponible, un breve resumen (1-2 párrafos como máximo) de las prácticas de evaluación formativa utilizadas por el profesorado al inicio del proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes.

- énfasis en los niveles de primaria

Parte 2: Resultados del país

Al completar la Parte 2 de su informe final, tenga en cuenta las diversas fuentes de datos que ha recopilado a lo largo del proyecto para apoyar sus respuestas en cada apartado.

- **POSIBLES FUENTES DE DATOS:** Reflexiones del profesorado, presentaciones del profesorado, encuesta posterior al profesorado, cuestionarios del marco de sistematización del profesorado, cuestionarios de los/as facilitadores/as locales/representantes sindicales locales, otras observaciones y evidencias recogidas durante el proyecto
- Considere la posibilidad de añadir un relato de apoyo sobre cómo los/as docentes implementaron la evaluación formativa a partir de una presentación del docente, el cuestionario del marco de sistematización del profesorado u otras observaciones

Enfoque nacional de los círculos de aprendizaje liderados por docentes

Descripción del enfoque de los círculos de aprendizaje liderados por docentes en el país como, por ejemplo, el enfoque de la selección de docentes y de la implementación del proyecto. Incluir:

- Centros educativos:
 - número de centros educativos del proyecto
 - cómo/por qué se ha seleccionado cada centro educativo
 - descripción breve de cada contexto escolar (por ejemplo, urbano/rural, tamaño)
- Participantes:
 - número de docentes, facilitadores/as locales y representantes sindicales locales en el proyecto (al principio y al final)
 - otros socios nacionales (por ejemplo, el gobierno), si procede
 - proceso de captación de participantes
 - datos demográficos del profesorado extraídos de las encuestas previa y posterior

Prácticas prometedoras de evaluación formativa lideradas por docentes

Introducción

Este apartado responde a la pregunta de investigación 1 y a las subpreguntas asociadas (1a-e):
1. En los círculos de aprendizaje liderados por docentes en [nombre del país], ¿qué prácticas prometedoras de evaluación formativa lideradas por docentes se han identificado?

Prácticas de evaluación formativa lideradas por docentes

b. ¿Qué prácticas de evaluación formativa lideradas por docentes se han utilizado y cómo se han implementado?

- Centrarse en las principales prácticas de evaluación formativa que el profesorado utilizó en su país

- Si es posible, considere la posibilidad de agrupar o vincular las prácticas de evaluación formativa en estos temas, según proceda: (1) intenciones de aprendizaje y criterios de éxito, (2) preguntas y debates en el aula, (3) feedback, (4) autoevaluación y evaluación entre pares, y (5) otros.

Tecnología y evaluación formativa

c. ¿Cómo la tecnología ha respaldado la aplicación de las prácticas de evaluación formativa?

Evaluación formativa y feedback al alumnado

d. ¿Qué prácticas de evaluación formativa lideradas por docentes han proporcionado un feedback eficaz al alumnado?

Beneficios de la evaluación formativa para la práctica docente

e. ¿Qué beneficios del uso de la evaluación formativa se han identificado para la práctica docente?

Beneficios del uso de la evaluación formativa para el aprendizaje del alumnado

f. ¿Qué beneficios del uso de la evaluación formativa se han identificado para el aprendizaje del alumnado?

Procesos de aprendizaje profesional para apoyar las prácticas de evaluación formativa del profesorado

Introducción

Este apartado responde a la pregunta de investigación 2 y a las subpreguntas asociadas (2a-b):

2. En los círculos de aprendizaje liderados por docentes en [nombre del país], ¿qué procesos de aprendizaje profesional han servido de apoyo para las prácticas de evaluación formativa del profesorado?

Apoyos al aprendizaje profesional del profesorado

c. ¿Cómo se ha apoyado al personal docente en el desarrollo y la implementación de las prácticas de evaluación formativa? (por ejemplo, en los círculos de aprendizaje, en sus centros educativos y aulas)

Apoyos y obstáculos al uso de la evaluación formativa por parte del profesorado

d. ¿Qué ha contribuido o dificultado la implementación eficaz de las prácticas de evaluación formativa?

Parte 3: Conclusiones y pasos a seguir

En este apartado se resumen las principales conclusiones del proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes para su país, se articulan los pasos a seguir para los círculos de aprendizaje liderados por docentes en su país y se ofrecen consejos para otros países que deseen poner en práctica los círculos de aprendizaje liderados por docentes.

Resumen de resultados

Tomando como base los datos y los resultados de los círculos de aprendizaje liderados por docentes en su país, resuma la siguiente información:

- a) Características principales de las prácticas eficaces de evaluación formativa lideradas por docentes para el alumnado
- b) Principales beneficios del uso de las prácticas de evaluación formativa para el profesorado
- c) Características claves del aprendizaje profesional que apoyan las prácticas de evaluación formativa del profesorado
- d) Principales obstáculos a una evaluación formativa eficaz para docentes y estudiantes y estrategias, si las hay, para superarlos

Pasos a seguir para los círculos de aprendizaje liderados por docentes

Tomando como base las experiencias de su país en el proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes, facilite la siguiente información:

- a) Pasos a seguir y prioridades para su país respecto al aprendizaje y la práctica profesional de la evaluación formativa liderada por docentes, tomando como base el aprendizaje y las experiencias de este proyecto
- b) Recomendaciones de los/as representantes sindicales locales para difundir los círculos de aprendizaje liderados por docentes en su país
- c) Lecciones aprendidas o sugerencias para otros países que deseen implementar los círculos de aprendizaje liderados por docentes.

Anexo B: Prácticas prometedoras de evaluación formativa

Prácticas prometedoras de evaluación formativa	Beneficios observados para el alumnado	Beneficios observados para el profesorado	Países que indicaron utilizar la práctica
Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito El profesorado comunica los conocimientos, las habilidades y los conceptos que el alumnado debe aprender y cómo estos demostrarán su aprendizaje.			
Guías y listas de comprobación para la observación del comportamiento	Los criterios de éxito estaban visibles para los/as estudiantes	Mayor fiabilidad de la evaluación	Brasil, Ghana, Corea del Sur
Tickes de entrada y salida	Agilizaron el aprendizaje del alumnado; el alumnado practicó la autoevaluación; mejoraron la metacognición; dieron visibilidad al progreso del alumnado dentro de una lección; aumentaron el compromiso en los procesos de escritura; mejoraron la confianza y la motivación para aprender; el alumnado interiorizó las preguntas orientativas claves	Ayudaron al profesorado a realizar un seguimiento de la comprensión del alumnado y a alcanzar los objetivos de aprendizaje; proporcionaron un método de evaluación eficaz; proporcionaron información al docente; orientaron la enseñanza y el aprendizaje	Malasia, Corea del Sur
Rúbricas analíticas diferenciadas	La autoevaluación fue más fácil para los/as estudiantes y se adaptaba a sus necesidades	Facilitaron el feedback propio del alumnado y el feedback entre pares de forma eficaz y oportuna	Corea del Sur, Suiza
Creación conjunta de la rúbrica con el alumnado	Mejóro la comprensión por parte del alumnado de los criterios de éxito; facilitó la autorreflexión de los/as estudiantes	Proporcionó al alumnado herramientas para la autoevaluación y la evaluación entre pares y ayudó al profesorado a facilitar la autoevaluación y la evaluación entre pares; ayudó al profesorado a incluir la opinión de los/as estudiantes en la evaluación	Uruguay

Preguntas y debates en el aula El profesorado facilita las preguntas y los debates en el aula para profundizar en el aprendizaje del alumnado y proporcionar feedback inmediato para las etapas siguientes.			
Pensar-emparejar-compartir	Fomentó un mayor aprecio por el aprendizaje que pueden aportar sus compañeros/as; mayor interés por los temas de clase; reflexión más profunda sobre las intenciones de aprendizaje; entorno de enseñanza más democrático	Aportó ideas valiosas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje	Ghana, Uruguay
Tutorías individuales con los/as estudiantes antes de las reuniones con los padres	Los/as estudiantes negociaron las interpretaciones de las pruebas de evaluación del profesorado; mejoraron su capacidad para defender sus argumentos y su profesionalidad; recibieron feedback más individualizado y preguntas personalizadas	Ayudó al profesorado a evaluar la comprensión de los/as estudiantes y aumentó la confianza del alumnado	Ghana, Corea del Sur, Suiza
Cuadros Know Wonder Learning (KWL)	Fomentaron la investigación por parte del alumnado; mayor curiosidad y compromiso	Hicieron visibles los conocimientos previos del alumnado; catalizaron debates enriquecedores; generaron preguntas del alumnado para orientar la ayuda del/la docente	Corea del Sur, Uruguay
Círculos de debate con preguntas guiadas sobre libros o temas	Aumentaron el interés por la lectura y los temas de clase; dieron visibilidad al aprendizaje y los progresos; aumentaron la confianza y la autoestima; fomentaron la participación del alumnado	Facilitaron el debate en el aula	Brasil, Uruguay
Debates en el aula sobre las lecturas	Incrementó la capacidad argumentativa de los/as estudiantes	Mejoraron y dieron más visibilidad a las capacidades de razonamiento y de pensamiento de orden superior del alumnado	Brasil
Feedback El profesorado proporciona un feedback continuo para cerrar la brecha entre la situación del/de la estudiante y sus objetivos de aprendizaje.			
Feedback colaborativo/diálogos de aprendizaje continuos: el profesorado fomenta diálogos continuos sobre el aprendizaje para promover el planteamiento de preguntas y el feedback propio y entre pares	El alumnado vio el aprendizaje como un proceso colaborativo; mayor compromiso en el aprendizaje; se estimuló un procesamiento cognitivo más profundo; se contribuyó a una cultura de apoyo y colaboración en el aula	Feedback oportuno y eficaz; la observación y la participación en diálogos guiaron la enseñanza; se incrementaron las oportunidades para que el profesorado planteara preguntas que provocaran una evaluación dirigida por los/as estudiantes	Brasil, Costa de Marfil, Malasia

El profesorado proporciona feedback descriptivo	Contribuyó a que el aprendizaje y el progreso del alumnado fueran visibles para sí mismos; puso de relieve las intenciones de aprendizaje	Contribuyó a que el aprendizaje y el progreso del alumnado fueran visibles para el profesorado	Malasia, Corea del Sur, Suiza, Uruguay
Tecnologías de apoyo al feedback (por ejemplo, Teams, WhatsApp, Google Classroom)	El alumnado recibió feedback a través de un canal nuevo; mayor acceso al feedback y al apoyo del profesorado y de los compañeros y compañeras; herramientas de autodocumentación para que los/as estudiantes fomentaran la autoevaluación y la evaluación entre pares (por ejemplo, tablas en Excel o Microsoft Word); los/as estudiantes proporcionaron feedback más preciso sobre sí mismos e informaron de sus progresos a los padres; mejora del aprendizaje autorregulado	El profesorado pudo compartir recursos con el alumnado, especialmente cuando los recursos físicos eran limitados; aumentaron la visibilidad del trabajo del alumnado y su feedback con respecto de los padres, catalizaron la comunicación entre docentes y padres; respaldaron la documentación del profesorado sobre el aprendizaje de los/as estudiantes (por ejemplo, tablas en Excel, informes en Canva)	Brasil, Corea del Sur, Suiza
Tiempo para la revisión/reescritura: tiempo dedicado a que los/as estudiantes revisen su trabajo basándose en el feedback del/la docente, de sus compañeros/as o de sí mismos/as	Reforzó el sentido de la autonomía, el pensamiento crítico y las capacidades de autoevaluación	Dio visibilidad a los procesos de aprendizaje y los progresos de los/as estudiantes con respecto del profesorado	Uruguay
Autoevaluación y evaluación entre pares El profesorado fomenta la autoevaluación y la evaluación entre pares para promover el aprendizaje en comunidad, la apropiación del aprendizaje por parte del alumnado y su capacidad de acción.			
Correcciones colectivas: los/as estudiantes comparten sus textos o los leen en voz alta y los/as compañeros/as y el/la docente hacen comentarios o preguntas	Activación de la voz del estudiante; aumentó el compromiso y la participación; mejoró el rendimiento en lectura y escritura; aumentó las preguntas del alumnado que conducen a aclaraciones y consolidaciones; mejoró las habilidades de comunicación y pensamiento crítico; los/as estudiantes podían hacer correcciones inmediatamente; fomentó el aprendizaje colaborativo; mejoró las habilidades de escucha y comprensión	Redujo la responsabilidad del/la docente en los procesos de evaluación y aprendizaje; el docente (y los compañeros/as) podía proporcionar feedback e intervenir inmediatamente	Brasil, Costa de Marfil, Ghana, Corea del Sur, Uruguay

Diarios de autorreflexión	Los/as estudiantes utilizaron cuadernos para documentar/seguir su aprendizaje sobre conceptos básicos a lo largo del tiempo; permitió a los/as estudiantes generar y compartir preguntas entre ellos y debatir las respuestas	Proporcionó registros de aprendizaje que el profesorado podía utilizar para generar feedback formativo	Brasil, Ghana, Malasia, Uruguay
Evaluación entre pares orientada al proceso: los estudiantes corrigen o revisan el trabajo de los demás y debaten su proceso/enfoque utilizando criterios	Aumentó la capacidad para articular su pensamiento; mejoró el rendimiento en las tareas de aprendizaje; perfeccionó la comunicación; mejoró la comprensión; mejoró la metacognición; mejoró el razonamiento lógico	Dio visibilidad a los procesos de razonamiento y aprendizaje del alumnado para apoyar las intervenciones del profesorado	Brasil, Corea del Sur, Suiza
Elaboración conjunta con el alumnado de esquemas de calificación o rúbricas para la autoevaluación y la evaluación entre pares	Mejóro el rendimiento; mayor comodidad a la hora de evaluar y reflexionar sobre su propio aprendizaje; los/as estudiantes reflexionaron más profundamente sobre las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito; aumentó la participación y comprensión de lo que debían hacer; los/as estudiantes proporcionaron autoevaluaciones específicas	Activó múltiples fuentes de feedback para los/as estudiantes y redujo su dependencia del feedback del/la docente	Ghana, Corea del Sur, Suiza, Uruguay
Fomentar la autoevaluación explícita del alumnado mediante criterios de aprendizaje	Los y las estudiantes vieron sus errores y progresos; mayor apropiación del proceso de aprendizaje; reflexionaron sobre su comportamiento y conducta en la escuela	Fomentó un mayor feedback en el aula	Brasil, Uruguay
Indicadores visuales para evaluar la comprensión (por ejemplo, la tarjeta semáforo, los vasos de colores)	Reforzó el pensamiento crítico; autoevaluación más sofisticada	Ayudó al profesorado a identificar a los/as estudiantes que necesitaban ayuda en el momento; los/as estudiantes se hicieron cargo de su aprendizaje y se hicieron más autónomos, reduciendo así la dependencia del docente	Corea del Sur, Uruguay



Anexo C: Estudios de casos por país

Estudio de caso sobre Brasil

Profesora Dalila ANDRADE OLIVEIRA

Profesora

Facultad de Educación, Departamento de Administración Escolar, Universidad Federal de Minas Gerais

Correo electrónico dalilaufmg@yahoo.com.br

Estudio de caso sobre Costa de Marfil

Profesor Claude KOUTOU

Profesor

Universidad Félix Houphouët Boigny

Correo electrónico nkoutou1@yahoo.fr

Estudio de caso sobre Ghana

Dr. Christopher YAW KWAAH

Investigador principal

Instituto de Educación, Universidad de Cape Coast

Correo electrónico christopher.kwaah@ucc.edu.gh

Estudio de caso sobre Malasia

Dr. Zuwati Hasim

Profesor asociado

Universidad de Malaya, Kuala Lumpur

Correo electrónico zuwati_hasim@um.edu.my

Estudio de caso sobre Corea del Sur

Profesor Sun Kim

Profesor de investigación

Centro de Medición y Evaluación Aplicadas, Universidad Nacional de Chungnam

Correo electrónico jusnn@cnu.ac.kr

Estudio de caso sobre Suiza

Dr. Robbert Smit

Investigador y profesor

Universidad de Formación del Profesorado de San Gall, Suiza

Correo electrónico Robbert.Smit@phsg.ch

Estudio de caso sobre Uruguay

Dra. Eloísa Bordoli

Profesora e investigadora

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Correo electrónico eloisabordoli@gmail.com



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale



This work is licensed under a Creative Commons AttributionNonCommercial-ShareAlike 4.0 International License. (CC BY-NC-SA 4.0)

You are free to:

Share — copy and redistribute the material in any medium or format

Adapt — remix, transform, and build upon the material

Under the following terms:

Attribution — You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use.

NonCommercial — You may not use the material for commercial purposes.

ShareAlike — If you remix, transform, or build upon the material, you must distribute your contributions under the same license as the original.



Círculos de aprendizaje
liderados por docentes
para la evaluación formativa

Internacional de la Educación

INFORME INTERNACIONAL FINAL



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Head office

15 Boulevard Bischoffsheim
1000 Brussels, Belgium
Tel +32-2 224 0611
headoffice@ei-ie.org

www.ei-ie.org
[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

Education International represents organisations of teachers and other education employees across the globe. It is the world's largest federation of unions and associations, representing thirty million education employees in about four hundred organisations in one hundred and seventy countries and territories, across the globe. Education International unites teachers and education employees.

Published by Education International - Sept. 2024



[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
(CC BY-NC-SA 4.0)