



# Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes:

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  
Junio de 2022



## Internacional de la Educación (IE)

La Internacional de la Educación representa a organizaciones de docentes y otros trabajadores y trabajadoras de la educación de todo el planeta. Es la mayor federación de sindicatos del mundo, que representa a treinta y dos millones de trabajadores y trabajadoras de la educación en unas cuatrocientas organizaciones en ciento setenta países y territorios de todo el mundo. La Internacional de la Educación agrupa a todos los docentes y demás trabajadores de la educación.



# Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes:

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



UNIVERSITY OF TORONTO  
OISE | ONTARIO INSTITUTE  
FOR STUDIES IN EDUCATION

Junio de 2022





# Índice de contenidos

Introducción	1
Resumen del proyecto Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes	2
La importancia de la profesión docente, la calidad del profesorado, la calidad de la enseñanza y el liderazgo docente	3
Mejorar la calidad del profesorado y de la enseñanza es fundamental para tener sistemas educativos de alta calidad	3
La calidad de la enseñanza está influida por los contextos y las condiciones de trabajo del profesorado en su sistema educativo, su centro y su aula	5
La calidad de un sistema educativo no puede superar la medida en que apoya, sostiene e invierte en la condición de su personal docente	7
Valorar el liderazgo docente para el cambio y la mejora de la educación es vital para construir y mantener sistemas educativos de alta calidad	8
Liderazgo docente	10
Desarrollo profesional continuo y aprendizaje profesional eficaces	15
El desarrollo profesional eficaz se asocia a las prioridades identificadas por el profesorado para su trabajo, destinadas a satisfacer las necesidades de los estudiantes, mejorar su aprendizaje y sus resultados	16
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	18
El desarrollo profesional eficaz proporciona contenidos de calidad, útiles, basados en la investigación y la práctica y pertinentes para las necesidades de desarrollo profesional identificadas	19
El 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	20
El desarrollo profesional eficaz requiere una provisión adecuada de fondos, tiempo y recursos especializados	23
El desarrollo profesional eficaz implica el liderazgo del sistema, de la escuela y del profesorado que apoye y dé prioridad a la importancia del desarrollo profesional	25
Evaluación formativa	28
Historia y aplicación de la evaluación formativa	28
Definiciones y características fundamentales de la evaluación formativa contemporánea	31
Fundamentos conceptuales de la evaluación formativa	33
El importante papel del feedback	34
Estrategias de evaluación formativa basadas en la evidencia	37
Implementación de EPA en el aula	38
Recopilación de evidencias del aprendizaje del alumnado	41
Evaluación formativa y feedback con ayuda de la tecnología	44
Conclusiones	46
Referencias bibliográficas	50



# Introducción

Este informe sitúa el proyecto Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes de acuerdo con una serie de evidencias de investigación relevantes y de ejemplos de la práctica, con el objetivo de apoyar el liderazgo docente y su desarrollo profesional en torno a la comprensión y el uso de las prácticas de evaluación formativa con el fin de mejorar el aprendizaje y los resultados del alumnado. Hace tiempo que la investigación ha definido que, dentro de una escuela, el personal docente y su trabajo son el factor que más influye en el rendimiento del alumnado.

La enseñanza es muy compleja y requiere que el personal docente cuente con conocimientos especializados, criterio profesional y prácticas que respondan a todo un abanico de necesidades del alumnado en múltiples contextos. En los últimos años, el trabajo del personal docente se ha intensificado todavía más con la necesidad de apoyar a poblaciones estudiantiles diversas, multiculturales, multilingües y con capacidades heterogéneas, y de enseñar al alumnado a aprender y a estar preparado para tener éxito en un mundo con un rápido desarrollo tecnológico, inestabilidad geopolítica, crisis climáticas y oportunidades económicas y de empleo globales y locales en constante cambio. El impacto de la pandemia mundial de COVID-19 ha cambiado y desafiado aún más el trabajo del profesorado. Los periodos de cierre de los centros educativos, el aprendizaje a distancia y las repercusiones de la pandemia en la salud mental y física han tenido profundas consecuencias en el aprendizaje, la equidad y el bienestar del alumnado, con impactos similares también en el personal educativo (Thompson, 2021). En el contexto global actual, es fundamental posibilitar el desarrollo profesional para apoyar el liderazgo docente y el uso especializado de la evaluación formativa con el fin de identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y proporcionar un buen feedback para mejorar el progreso de los estudiantes. En este informe, hablaremos de:

- a.** la importancia de la profesión docente, la calidad del profesorado, la calidad de la enseñanza y el liderazgo docente;
- b.** el desarrollo profesional eficaz para apoyar el aprendizaje profesional y el aprendizaje del estudiante; y
- c.** las definiciones, las estrategias y las prácticas para entender y utilizar la evaluación formativa y el feedback.



## Resumen del proyecto Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes

El proyecto Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes está liderado por la Internacional de la Educación y cuenta con la financiación de la Fundación Jacobs. En este proyecto participarán siete países: Brasil, Colombia, Corea del Sur, Costa de Marfil, Ghana, Malasia y Suiza. En cada país, el proyecto apoyará tres círculos de aprendizaje para proporcionar desarrollo profesional a varios grupos de docentes con el fin de apoyar su liderazgo en proyectos de desarrollo educativo, incluida la comprensión y el uso de las prácticas de evaluación formativa. Cada círculo de aprendizaje estará compuesto por dos facilitadores locales, un representante sindical local y diez docentes.

Los facilitadores locales y los representantes sindicales recibirán formación y apoyo de los facilitadores internacionales de la [Red HertsCam](#), una organización internacional que cuenta con un programa consolidado de desarrollo del liderazgo docente. Además, uno o varios investigadores nacionales apoyarán las actividades de investigación de los círculos de aprendizaje en cada país. En cada país, los dos facilitadores locales y un investigador nacional prepararán y facilitarán talleres de círculos de aprendizaje (virtuales o presenciales) para cada grupo de diez docentes y les proporcionarán apoyo continuado en el aula durante un curso académico. En el proceso del círculo de aprendizaje, el profesorado participante elaborará un plan de acción para los procesos de desarrollo dirigidos por docentes en su escuela; desarrollará, adaptará y evaluará las prácticas de evaluación formativa y sus beneficios para la enseñanza y el aprendizaje; introducirá reflexiones continuas en un registro de participación; elaborará un portafolio de evidencias basadas en la práctica; y creará una breve presentación para compartir su aprendizaje y experiencia dentro y fuera del proyecto.

Los investigadores nacionales de cada país apoyarán la recopilación y el análisis de datos del profesorado para ayudarles a reunir y presentar pruebas sobre las prácticas de evaluación formativa eficaces y las repercusiones asociadas para la enseñanza por parte del personal docente y para el aprendizaje por parte del alumnado. En el proyecto también participa un equipo internacional de investigación del Ontario Institute for Studies in Education, de la Universidad de Toronto, y de la Universidad de Queen, de Ontario (Canadá). Los investigadores internacionales proporcionarán un marco general de investigación internacional, estudios relevantes y evidencias para informar sobre el liderazgo docente, el desarrollo profesional y la evaluación formativa, y el análisis y los informes sobre las prácticas eficaces y las repercusiones asociadas a los círculos de aprendizaje liderados por docentes en todos los países participantes. Este documento es el primer informe del equipo internacional de investigación. Presenta una visión general de la literatura de investigación relevante y de las evidencias prácticas para fundamentar los enfoques de liderazgo docente, desarrollo profesional y

aprendizaje del profesorado sobre la comprensión y el uso de las prácticas de evaluación formativa para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y mejorar sus resultados.

## La importancia de la profesión docente, la calidad del profesorado, la calidad de la enseñanza y el liderazgo docente

Hace quince años se publicó la frase “la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus docentes” (Barber & Mourshed, 2007, p.13), que desde entonces es bien conocida. Aunque este dicho se sigue utilizando, en el cuadro 1 hacemos cuatro observaciones adicionales importantes. A continuación, analizamos cada uno de estos puntos.

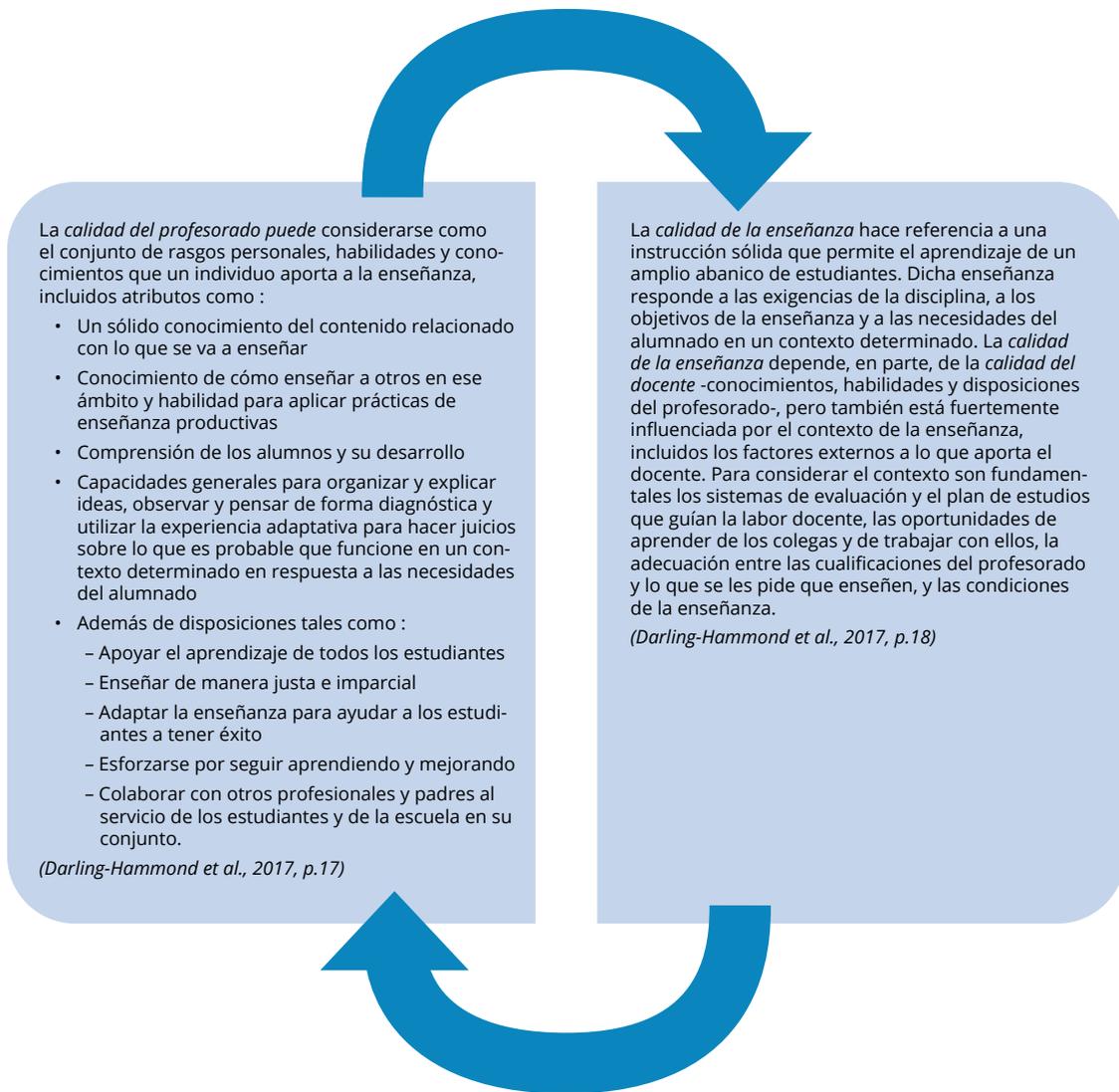
### Mejorar la calidad del profesorado y de la enseñanza es fundamental para tener sistemas educativos de alta calidad

Tanto la calidad del profesorado —el profesional— como la calidad de la enseñanza —las prácticas cotidianas del personal docente en contextos específicos— son importantes. Tomando como base varios análisis de los mejores sistemas educativos en términos de rendimiento de los estudiantes y de los sistemas más

#### **Cuadro 1. El desarrollo de sistemas educativos de alta calidad: calidad del profesorado, calidad de la enseñanza y liderazgo docente**

- Mejorar la calidad del profesorado y de la enseñanza es fundamental para tener sistemas educativos de alta calidad;
- La calidad de la enseñanza está influida por los contextos y las condiciones de trabajo del profesorado en su sistema educativo, su centro escolar y su aula;
- La calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la medida en que apoya, sostiene e invierte en la situación de sus profesores” (Thompson, 2021, p. 114);
- Valorar el liderazgo docente para el cambio y la mejora de la educación es vital para construir y mantener sistemas educativos de alta calidad.

equitativos en términos de resultados de los estudiantes, Darling-Hammond et al. (2017) identificaron la importancia de que los sistemas educativos valoren y mejoren tanto la calidad *del profesorado* como la *de la enseñanza* (ver la figura 1).



**Figura 1. Calidad del profesorado y calidad de la enseñanza**  
(Adaptado de Darling-Hammond et al., 2017, p. 17-18)

La importancia de la calidad del profesorado, la calidad de la enseñanza y el apoyo a la condición de la profesión docente son parte integral del Marco Global de Normas Profesionales de Enseñanza de la Internacional de la Educación y la UNESCO (2019). Como se indica en la figura 2, los tres ámbitos principales del Marco Global de Estándares Profesionales de la Enseñanza son: el conocimiento y la comprensión de la enseñanza, la práctica docente y las relaciones docentes. Como hemos propuesto anteriormente: “La enseñanza es la profesión del conocimiento” (Campbell 2016) y “valorar y potenciar el conocimiento del profesorado y ofrecer oportunidades para renovar, ampliar y desarrollar ese conocimiento es fundamental” (Campbell, 2018, p. 76). Además, si bien el trabajo de cada docente es importante, está influido por el contexto específico del aula y del centro en el que trabaja, y debe adaptarse a él, incluyendo la consideración de las necesidades del alumnado, el compromiso con los padres y cuidadores, y las

relaciones y la colaboración con el resto de colegas.

3 ÁMBITOS	10 NORMAS
<b>I. Conocimiento y comprensión de la enseñanza</b>  Los docentes en activo conocen y entienden:	<b>1</b> Cómo aprenden los estudiantes y las necesidades particulares de aprendizaje, sociales y de desarrollo de sus estudiantes
	<b>2</b> El contenido y las metodologías relacionadas con la materia o el contenido que se enseña
	<b>3</b> Los métodos básicos de investigación y análisis que se aplican en la enseñanza, también con respecto a la evaluación del alumnado
<b>II. Práctica docente</b>  La práctica docente demuestra sistemáticamente:	<b>4</b> La planificación y la preparación para alcanzar los objetivos de aprendizaje fijados para los estudiantes
	<b>5</b> Una selección adecuada de actividades de enseñanza que reflejan y se ajustan tanto a la naturaleza del contenido de la asignatura que se imparte como a las necesidades de aprendizaje, apoyo y desarrollo de los estudiantes
	<b>6</b> Organización y facilitación de las actividades de los alumnos para que puedan participar de forma constructiva, segura y cooperativa
	<b>7</b> Evaluación y análisis del aprendizaje del alumnado que sirva de base para la posterior preparación y la aplicación de la actividad de enseñanza y aprendizaje requerida
<b>III. Relaciones docentes</b>  Las relaciones profesionales del profesorado incluyen la participación activa en:	<b>8</b> Procesos profesionales cooperativos y colaborativos que contribuyen al desarrollo colectivo y apoyan el aprendizaje y el desarrollo del alumnado
	<b>9</b> La comunicación con los padres, los cuidadores y miembros de la comunidad, según proceda, para apoyar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, incluida la presentación de informes formales e informales
	<b>10</b> Desarrollo profesional continuo para mantener actualizados sus conocimientos y prácticas profesionales

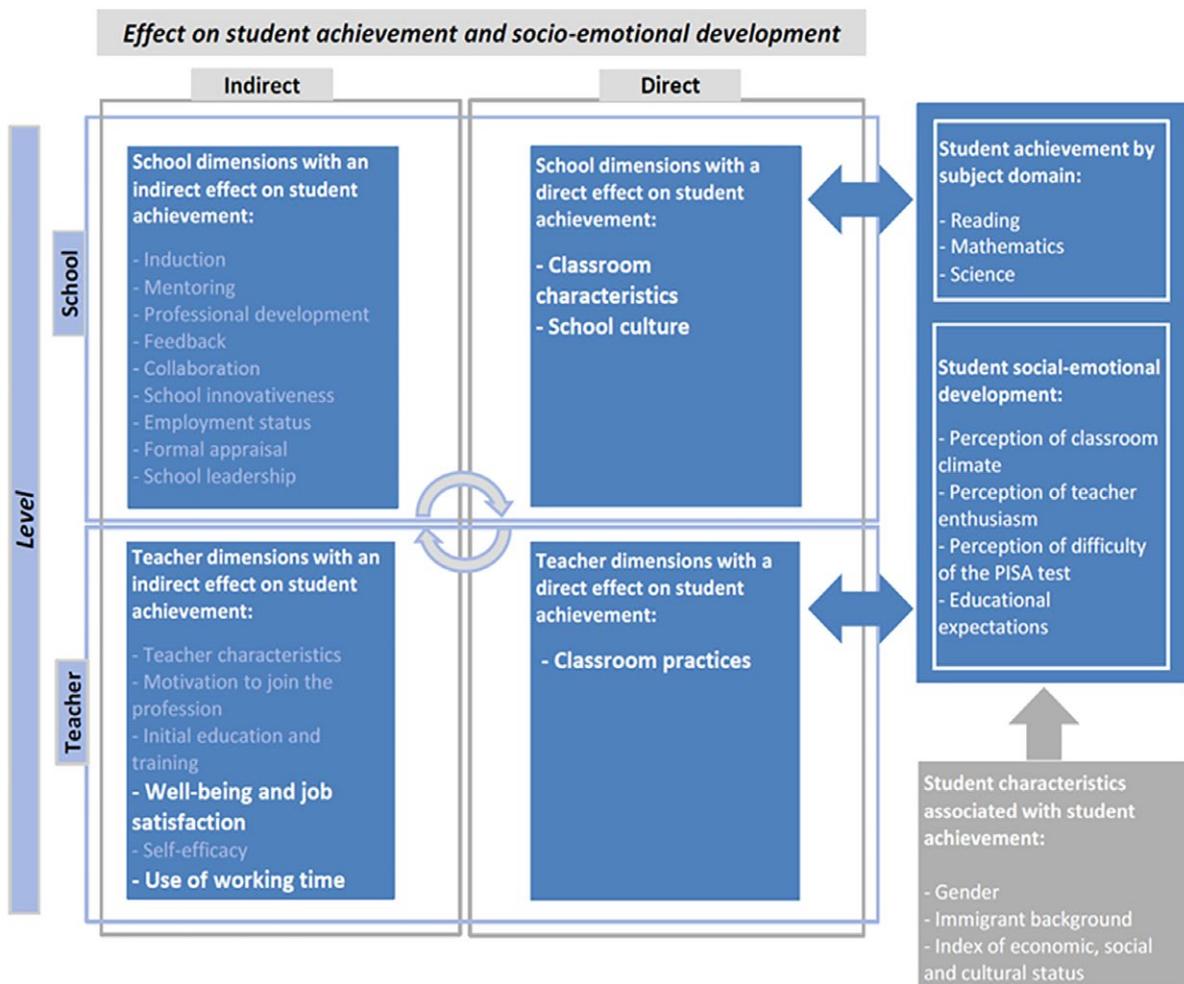
**Figura 2.** Marco Global de Normas Profesionales de Enseñanza (Internacional de la Educación y UNESCO, 2019, p. 6)

## La calidad de la enseñanza está influida por los contextos y las condiciones de trabajo del profesorado en su sistema educativo, su centro y su aula

La vida profesional y el trabajo del profesorado están influidos por una serie de factores personales y profesionales, como las políticas, la cultura y las condiciones de trabajo de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas en las que trabajan (Cordingley et al., 2019). La OCDE combinó y analizó los datos del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de 2018 y del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en los que se incluyeron datos “de más de 30 000 estudiantes y más de 15 000 docentes de más de 1 000 escuelas

de cuatro continentes diferentes” (OCDE, 2021, p. 3). En su introducción para el informe de este análisis, Andreas Schleicher, director de la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, concluyó:

*Entonces, ¿qué hemos aprendido? Si hubiera que sacar una sola conclusión de este informe, sería que lo que hace el profesorado dentro y fuera del aula es lo que más —y más directamente— importa para los resultados cognitivos y socioemocionales del alumnado del centro. Las prácticas en el aula que crean oportunidades de aprendizaje, el uso del tiempo de trabajo por parte del cuerpo docente, así como su bienestar y satisfacción laboral, son algunos de los factores escolares más influyentes. (OCDE, 2021, p. 4).*



**Figura 3.** Factores relacionados con el profesorado y la escuela que son importantes tanto para el rendimiento académico como para el desarrollo socioemocional del alumnado (OCDE, 2021, p. 23)

No obstante, Andreas Schleicher continuó explicando:

*Pero este informe no solo confirma el papel crucial del profesorado en el desarrollo de la juventud. También arroja luz sobre otros actores. Los compañeros de clase y de escuela, así como la cultura y el liderazgo de la*

*escuela (incluido el papel que desempeñan los padres y madres) también son muy importantes para los resultados de los estudiantes (OCDE, 2021, p. 4).*

Como se muestra en la figura 3, los análisis de la OCDE indican la importancia del liderazgo y del contexto escolar para apoyar el desarrollo, las experiencias profesionales y el trabajo del profesorado; y de las prácticas docentes en el aula en el contexto de sus clases, las características del alumnado y la cultura escolar.

El proyecto Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes se centra en la participación en el desarrollo profesional (cuadrante superior izquierdo de la figura) con el fin de desarrollar las prácticas docentes en el aula orientadas a la evaluación formativa (cuadrante inferior derecho de la figura). Sin embargo, estos factores no pueden considerarse totalmente aislados de las demás dimensiones del centro educativo y del profesorado. Por ejemplo, el liderazgo y la cultura del centro son fundamentales para apoyar el desarrollo profesional y valorar la evaluación formativa.

## **La calidad de un sistema educativo no puede superar la medida en que apoya, sostiene e invierte en la condición de su personal docente**

---

Como ha advertido David Edwards, secretario general de la Internacional de la Educación, la educación de calidad no puede considerarse únicamente responsabilidad del “heroico esfuerzo extra del profesorado” (en Thompson, 2021, p. 17), especialmente en el contexto de emergencia y de las respuestas continuas a la pandemia de COVID-19. El profesorado y su enseñanza son importantes, y la inversión en la profesión docente y el apoyo al desarrollo de su labor profesional son igualmente importantes. Tomando como base su análisis para el Informe mundial sobre la situación del profesorado 2021 de la Internacional de la Educación, Thompson (2021, p.114) propuso que “es hora de reformular” esta frase sobre la calidad de la educación para transformarla en: “La calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la medida en que apoya, sostiene e invierte en la condición de su personal docente”. Estamos de acuerdo con esta nueva formulación.

Los sistemas educativos que invierten, valoran, apoyan y desarrollan una carrera docente de alta calidad tienden a lograr un mayor rendimiento del alumnado y resultados más equitativos (Darling-Hammond et al., 2017; OCDE, 2021). Thompson (2021) desarrolló el concepto de “profesionalidad inteligente” para abogar por un cambio en la concepción de la autonomía profesional como la transferencia de las determinaciones gubernamentales y la intensificación del trabajo a los educadores para darle un enfoque que “privilegie la experiencia en la propia profesión” (p. 5). Este cambio incluye que el profesorado posea la capacidad de acción profesional para desarrollar y aplicar sus conocimientos y sus criterios profesionales en su trabajo y contexto de enseñanza. Para lograrlo, es fundamental valorar y permitir el liderazgo docente e invertir y apoyar su desarrollo profesional continuo.

## Valorar el liderazgo docente para el cambio y la mejora de la educación es vital para construir y mantener sistemas educativos de alta calidad

Tomando como base la investigación sobre las identidades y el trabajo profesional del personal docente y los contextos y el rendimiento del sistema educativo, Cordingley et al. (2019, p.107) concluyeron que:

*Cabe destacar que sea en los países con un rendimiento muy alto donde el liderazgo docente tenga más importancia y donde el desarrollo de las habilidades de liderazgo docente reciba un apoyo amplio y significativo... Los autores creen que hay evidencias que sugieren que centrarse en el liderazgo del personal docente y en el desarrollo explícito de sus habilidades de liderazgo puede resultar beneficioso al ampliar la capacidad educativa y mejorar la vitalidad del sistema, y que tanto los sindicatos como los responsables políticos harían bien en considerar formas de promover el liderazgo docente.*

Este énfasis en la importancia de que los gobiernos y los sindicatos de docentes promuevan y apoyen el liderazgo del profesorado es fundamental en la labor de la Internacional de la Educación, y también en el trabajo para desarrollar el apoyo al liderazgo docente, incluidos los procesos de los círculos de aprendizaje liderados por docentes. Por ejemplo, al describir un proyecto conjunto anterior en el que participaron la Internacional de la Educación y HertsCam, Bangs y Frost (2015, p. 93) explican que:

*[...] una característica fundamental de la visión del proyecto International Teacher Leadership (ITL) sobre liderazgo distribuido es que todos los y las docentes tienen derecho, como profesionales, a iniciar y liderar el cambio, a contribuir a la creación de conocimiento y a influir tanto a nivel local, dentro de sus propias escuelas, como más ampliamente, a través de la acción colectiva (Frost, 2011, 2014). Se trata básicamente de tener voz, de no considerar al profesorado como meros objetos de consulta para sus superiores, sino que implica el derecho a definir la agenda y a crear y validar soluciones a los problemas educativos.*

En los sistemas educativos de alta calidad, se considera que todo el personal educativo tiene el derecho profesional y la capacidad de ejercer una influencia de liderazgo a través de sus valores, comportamientos, relaciones, prácticas e impacto.

El liderazgo docente es importante para mejorar la política, la práctica y los resultados educativos. Como argumentan Bangs y Frost (2015, p. 104:

*En la actualidad existen innumerables evidencias de que el profesorado es capaz de adoptar un modo ampliado de profesionalidad con el que influir en las cuestiones de política y práctica. Pueden dirigir su propio aprendizaje profesional y apoyar el de sus colegas. Pueden contribuir a la elaboración de políticas para mejorar sus propias escuelas y el sistema en general. Sin embargo, es fundamental señalar que no se trata simplemente de permitir*

*que esto ocurra, sino de permitirlo positivamente. En este sentido, si bien los equipos directivos de los centros escolares tienen la responsabilidad principal de crear unas condiciones que favorezcan el liderazgo del profesorado, los sindicatos de docentes también pueden desempeñar un papel significativo.*

Para lograr las características de los sistemas educativos de alta calidad que se describen en el cuadro 1, es fundamental valorar y apoyar el liderazgo docente y garantizar que el profesorado tenga oportunidades de participar en actividades de desarrollo profesional y de aprendizaje profesional continuo a lo largo de su carrera. A continuación, analizaremos las características del liderazgo docente y del desarrollo profesional continuo eficaz.

## 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. (2017, 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 (p. 71).*

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 profesionales 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 creencia de que cualquier docente u otro profesional de la educación puede ser capaz de ejercer el liderazgo” (Frost, 2019, p. 4). Este concepto de liderazgo docente es fundamental para el enfoque de desarrollo de HertsCam:

*[...] (el concepto) no presupone que el liderazgo esté vinculado a los puestos de la jerarquía organizativa de la escuela. Por el contrario, reconoce el potencial de todo el profesorado para ejercer el liderazgo como parte de su papel como docentes. Creemos que todos los docentes y profesionales de la educación poseen capacidad de liderazgo en alguna medida. Al fin y al cabo, el liderazgo es una dimensión del ser humano. En HertsCam y en la red más amplia del proyecto International Teacher Leadership (ITL), sostenemos que debería considerarse como una parte fundamental de la profesionalidad del personal docente (Hill, 2014, p. 74).*

Este concepto y enfoque para el desarrollo del liderazgo del personal docente forma parte del proyecto Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes.

Se invita al profesorado a reflexionar sobre cómo pueden ampliar (individual y colectivamente) su influencia en el liderazgo y a replantearse los conceptos tradicionales de liderazgo como si se tratara únicamente de funciones formales, posicionales y generalmente jerárquicas. Como comentaban Harris y Jones (2015), en el liderazgo docente:

*Los y las docentes se consideran los artífices de su propio aprendizaje profesional y asumen la responsabilidad principal de guiar el aprendizaje profesional de los demás. Hasta aquí todo correcto, pero para muchos docentes la palabra “liderazgo” se interpone, ya que implica ciertas funciones o responsabilidades formales. En el día a día, los docentes tienden a no verse a sí mismos como “líderes” en el sentido formal, aunque estén liderando en sus aulas. Por lo tanto, es importante aclarar que la idea de “liderazgo docente” no está asociada a la función o al cargo, sino a la práctica de innovar e influir en otros para que el aprendizaje mejore.*

El liderazgo docente implica un cambio en el liderazgo del profesorado y prácticas innovadoras que sirvan para apoyar las mejoras educativas.

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* del profesorado. Hargreaves y Fullan (2012) desarrollaron el término de capital decisional para referirse a la experiencia profesional, el criterio, los conocimientos especializados y la capacidad de acción y de toma de decisiones. Lo explican del siguiente modo: “La profesionalidad consiste en tomar decisiones en situaciones complejas. Los profesionales lo hacen todo el tiempo. Desarrollan la competencia, el criterio, las ideas, la inspiración y la capacidad de improvisación mientras se esfuerzan por lograr un rendimiento excepcional” (Hargreaves y Fullan, 2012, p. 5). Este capital profesional es fundamental para el liderazgo docente.

El liderazgo docente puede influir en muchas formas de cambio educativo. En su revisión de la investigación sobre el liderazgo docente, 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 deben 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.

En nuestro propio trabajo en el *Teacher Learning and Leadership Program* (Programa de Aprendizaje y Liderazgo Docente) (TLLP) de Ontario, hemos identificado la importancia —y los beneficios— de que el profesorado lidere el aprendizaje de sus estudiantes, su propio aprendizaje profesional y el aprendizaje profesional de otros educadores (Campbell et al., 2018; Lieberman et al., 2017). Y aunque se trata de que el personal docente 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 apoyen y permitan el liderazgo docente. 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.

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. Los efectos identificados del liderazgo docente para el profesorado 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, puede haber beneficios para el aprendizaje profesional de estos educadores 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 los estudiantes 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 en 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, afecta positivamente a los resultados de aprendizaje del alumnado.*

Considerando el impacto general del liderazgo docente en el cambio y la mejora de la educación, Harris (2005, p. 206) resumió:

*En resumen, hay una serie de aspectos importantes a destacar sobre la definición de liderazgo docente. En primer lugar, el liderazgo docente se asocia a la creación de normas colegiales entre ellos que, según se ha demostrado, pueden contribuir a la eficacia, la mejora y el desarrollo de la escuela. En segundo lugar, el liderazgo docente equivale a darles oportunidades de dirigir, lo cual, según las investigaciones, influye positivamente en la calidad*



*de las relaciones y de la enseñanza en la escuela. En tercer lugar, en su nivel más práctico, el liderazgo docente implica que estos trabajen como líderes de la enseñanza e influyan en el plan de estudios, la enseñanza y el aprendizaje. Por último, el liderazgo docente se asocia a la reculturización de las escuelas, donde el liderazgo es el resultado de la dinámica de las relaciones interpersonales y no solo de la acción individual.*

Por lo tanto, cultivar y valorar el liderazgo docente es esencial para los sistemas educativos de alta calidad. Esto implica prestar atención al desarrollo y al aprendizaje profesional adecuados para respaldar el liderazgo, a los conocimientos y las prácticas del personal docente con el fin de proporcionar una enseñanza y un aprendizaje de alta calidad y mejorar los resultados de los estudiantes.

## Desarrollo profesional continuo y aprendizaje profesional eficaces

La necesidad del 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 oportunidades de aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2016). 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 este informe, nos centramos en el DPC y en el aprendizaje profesional asociado a este. 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.

En este informe, utilizamos la distinción propuesta por Cordingley et al. (2019). Nos referimos al DPC como las actividades formales, eventos y recursos específicos diseñados para apoyar el desarrollo del profesorado. Nos referimos al ADPC como el aprendizaje profesional —incluida la reflexión, la investigación, la colaboración profesional y la experimentación— que el profesorado utiliza para adaptar y aplicar el aprendizaje del DPC en su práctica diaria. Por ejemplo, los talleres facilitados por los Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes son DPC; la reflexión, la investigación, la colaboración y la acción resultantes que se producen en el trabajo diario del profesorado y en las prácticas en el aula son ADPC.

Los metaanálisis de los resultados del desarrollo profesional indican que puede haber un efecto positivo en la enseñanza del personal docente (Garrett et al., 2021) y en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Sims et al., 2021). El análisis de los datos de TALIS realizado por la OCDE reveló que: “recibir formación inicial y/o formación en servicio en un área particular se asocia con un nivel más elevado de percepción de autoeficacia en esta área por parte del profesorado, y/o una mayor propensión a utilizar prácticas relacionadas” (OCDE, 2019, p. 41). 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 desarrollo profesional es eficaz o igualmente eficaz. Nos basamos en varias revisiones, síntesis y metaanálisis existentes de estudios sobre el desarrollo profesional y el aprendizaje (por ejemplo: Campbell et al., 2017; CUREE, 2012; 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 otros estudios de investigación pertinentes para identificar las seis características principales del desarrollo profesional eficaz (véase el cuadro 2). A continuación, analizamos estas características.

## **El desarrollo profesional eficaz se asocia a las prioridades identificadas por el profesorado para su trabajo, destinadas a satisfacer las necesidades de los estudiantes, mejorar su aprendizaje y sus resultados**

El 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. El desarrollo profesional y el aprendizaje profesional pueden asociarse a un amplio abanico de prioridades y resultados previstos como, por ejemplo, mejorar el aprendizaje y el rendimiento, el compromiso, la equidad, el aprendizaje socioemocional y el bienestar del alumnado (Learning Forward, 2022; OCDE, 2021). Por ejemplo, un docente podría preguntar: ¿En qué áreas tienen dificultades mis estudiantes? ¿Cómo puedo apoyar a todos los y las estudiantes? Para identificar sus principales necesidades de aprendizaje, podría utilizar los datos de la evaluación formativa, por ejemplo, por medio de la observación, las actividades del alumnado y/o las conversaciones con ellos. Esto le ayudaría a identificar un enfoque prioritario para sus propias prioridades de desarrollo profesional como docente (por ejemplo, ¿qué necesito aprender [el profesor] para seguir apoyando a mis estudiantes?) Promover el liderazgo docente también implica identificar las prioridades del profesorado para el desarrollo de su liderazgo. El liderazgo docente suele asociarse con el liderazgo instructivo —los conocimientos especializados y la capacidad de desarrollar y apoyar el conocimiento, las habilidades y las prácticas instructivas— y con una forma de liderazgo transformacional para dirigir/coliderar y colaborar para lograr el cambio educativo (Frost, 2019). Esto requiere el desarrollo de habilidades de enseñanza y liderazgo. Este proceso de identificación de una prioridad de desarrollo profesional se denomina en ocasiones como la identificación de un “problema de práctica” directamente relacionado con el trabajo diario del personal educativo (Cordingley et al., 2015; Croft et al., 2010; Timperley, 2008).

La capacidad de acción, la elección y la voz del profesorado deben ser fundamentales para su aprendizaje profesional. Según Thompson (2021): “En un

sistema que prioriza la profesionalidad inteligente, el DPC debe ocupar un lugar central para responder a las necesidades identificadas por la profesión". Como Taylor et al. (2011) comentaron:

*Si a los y las docentes líderes se les dice qué, cómo y por qué aprender, su aprendizaje estará controlado por otros y su capacidad de liderazgo se verá mermada. Por lo tanto, para aprender a liderar, el profesorado debe situar sus propios problemas y preocupaciones en el centro de su proceso de aprendizaje, conocerse a sí mismos como alumnos, reflexionar sobre su aprendizaje y compartirlo con otros (p. 922).*

## Cuadro 2. Características de un desarrollo profesional eficaz

### El desarrollo profesional docente eficaz:

- se asocia a las prioridades identificadas por el profesorado para su trabajo, destinadas a satisfacer las necesidades de los estudiantes, mejorar su aprendizaje y mejorar sus resultados;
- se diferencia por los valores profesionales, las experiencias y el trabajo del profesorado en sus contextos escolares y en el aula;
- proporciona contenidos de calidad, útiles, 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 personal docente;
- requiere una asignación adecuada de fondos, tiempo y recursos especializados;
- implica el liderazgo del sistema, de la escuela y del profesorado que defiende la importancia del desarrollo profesional.

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. También hay ocasiones en las que las prioridades más amplias del sistema requieren recursos de desarrollo profesional relacionados;

por ejemplo, en la aplicación de un nuevo plan de estudios o en las respuestas de emergencia actuales y los planes de recuperación a largo plazo después de la COVID-19. Los temas prioritarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje también pueden cambiar a lo largo del tiempo. Por ejemplo, las prioridades actuales incluyen: la integración de la tecnología; el apoyo a la diversidad, el multiculturalismo y el multilingüismo del alumnado en aulas inclusivas; y la provisión de una enseñanza y un apoyo adecuados para el alumnado identificado con necesidades educativas especiales (OCDE, 2019). Cabe prever que el impacto actual de la pandemia de COVID-19, la creciente diversidad de la población, la migración y los desplazamientos, además de los avances tecnológicos, seguirán influyendo en las necesidades prioritarias de desarrollo profesional.

## **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 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). Algunos formatos, como la participación en cursos o seminarios o la lectura de literatura específica sobre la profesión, pueden desarrollar habilidades basadas en el conocimiento (Hoban y Erickson, 2004), mientras que otros, como la participación en redes profesionales o el coaching, fomentan las habilidades colaborativas y sociales (Kraft, Blazar y Hogan, 2018). Estas características ayudan a construir un perfil más equilibrado del personal docente y del equipo de dirección (Chen y McCray, 2012).*

Además, 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 desarrollo profesional diferenciadas en función de sus necesidades profesionales.

## **El 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 de desarrollo profesional, 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 (CUREE, 2012; Dagen y Bean, 2014; Desimone, 2009; Desimone y Stuckey, 2014; Garet et al., 2001). Shulman (1986, p. 9-10) identificó que el desarrollo de los conocimientos del profesorado requería un 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., 2017, p. 5). Esto incluye reflexionar sobre cómo el profesorado puede apoyar la diversidad del alumnado en el aula (OCDE, 2019).

El desarrollo del liderazgo docente también requiere el uso intencionado de contenidos de desarrollo profesional adecuados para ampliar los conocimientos, las habilidades y las acciones de liderazgo. 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.*

Además, en su revisión del liderazgo docente, Harris (2005, p. 212) resumió que:

*[...] el desarrollo profesional para el liderazgo docente debe centrarse no solo en el desarrollo de las habilidades y conocimientos del profesorado, sino también en los aspectos específicos de su función de liderazgo. Habilidades como liderar grupos y talleres, el trabajo colaborativo, la tutoría, la enseñanza a adultos, la investigación-acción, la colaboración con otros [...]*

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

## **El 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 un contenido de calidad y pertinente, así como procesos activos de desarrollo profesional y 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). Las revisiones de las políticas y de la literatura de investigación han recomendado incorporar este enfoque a la formación de DPC, ya que considera al profesorado como coconstructores de su propio aprendizaje y presenta estrategias interactivas para contextualizar la enseñanza en sus contextos locales (Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Villegas-Reimers, 2003).*

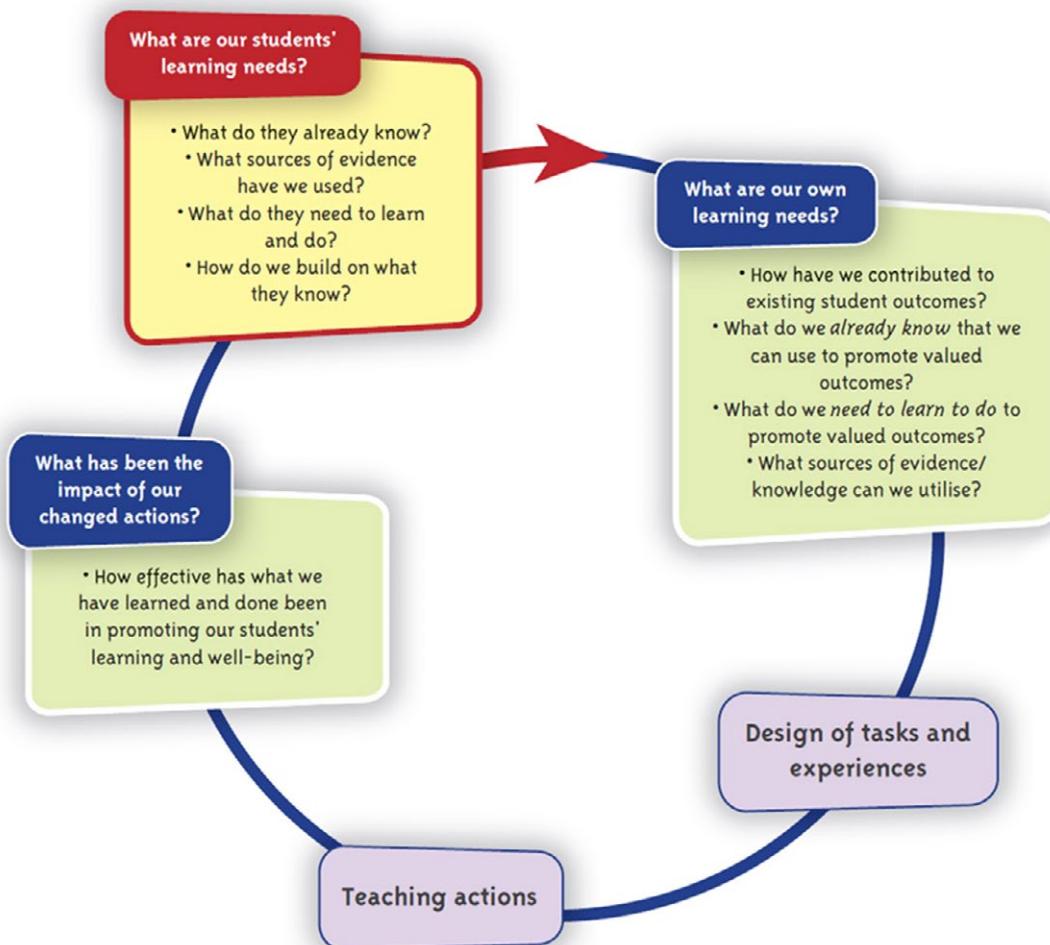
Tomando como base el análisis de los datos de TALIS, la OCDE (2019, p. 162) concluyó que:

*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. Como hemos comentado anteriormente:

*Al considerar el aspecto del criterio profesional del profesorado basado en la evidencia, es importante concebir y utilizar una definición amplia de la evidencia [...] La evidencia incluye datos, investigaciones, evaluaciones, así como pruebas basadas en el conocimiento profesional, experiencias, prácticas, observaciones, conversaciones y documentos. El criterio profesional también debe estar respaldado por un proceso de investigación, reflexión, debate, análisis, crítica, contextualización, consideración y potencialmente adaptación de las evidencias (Campbell, 2018, p. 77).*

La figura 4 presenta el ciclo de investigación y construcción del conocimiento del profesorado propuesto por Timperley et al. (2007), centrado en 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. Además de investigar sobre las



**Figura 4.** Ciclo de investigación y construcción de conocimientos por parte del docente para promover resultados valiosos para el alumnado (Timperley et al., 2007)

prácticas de enseñanza y aprendizaje, estos procesos de investigación profesional también implican que el personal docente desarrolle “habilidades de investigación profesional y autorregulación, de modo que puedan recopilar pruebas relevantes, utilizarlas para investigar sobre la eficacia de su enseñanza y realizar ajustes continuos en su práctica” (Timperley, 2008, p.24). 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 aplicar cambios en las prácticas de enseñanza y evaluación.

El aprendizaje activo también es fundamental para el desarrollo del liderazgo. Tomando como base nuestro estudio sobre el *Ontario's Teacher Learning and Leadership Program* (Programa de Aprendizaje y Liderazgo Docente de Ontario) (TLLP), llegamos a la conclusión de que:

*Es fundamental desarrollar intencionadamente las capacidades de liderazgo del profesorado mediante oportunidades y experiencias para liderar realmente en la práctica. Una conclusión clara de nuestro estudio sobre el TLLP es que el profesorado líder aprende a liderar ejerciendo el liderazgo. 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).*

Además, aunque el desarrollo profesional individual es importante, las oportunidades de aprendizaje profesional colaborativas pueden resultar especialmente eficaces. Cuando el aprendizaje profesional colaborativo se lleva a cabo de forma 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; CUREE, 2012; Lieberman y Wood, 2003; Stoll et al., 2006; McLaughlin y Talbert, 2001; 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 la mejora de las prácticas de cada docente. 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). El uso de comunidades profesionales de aprendizaje o formas similares de colaboración conjunta para equipos docentes puede respaldar la provisión de feedback periódico al personal educativo y el intercambio de prácticas innovadoras y eficaces para mejorar la enseñanza y el rendimiento del alumnado (OCDE, 2019).

Con respecto al aprendizaje profesional colaborativo para el desarrollo del liderazgo docente, Harris concluyó (2005, p. 213) que:

*[...] para que el liderazgo docente sea realmente transformador, la literatura especializada en la materia indica que es necesario establecer programas estructurados de colaboración o de creación de redes para garantizar que el profesorado líder pueda desarrollar plenamente su potencial de liderazgo (Clemson-Ingram y Fessler, 1997; Gehrke, 1991). Se ha demostrado que el potencial de liderazgo docente aumenta de forma significativa mediante la colaboración con docentes de otras escuelas, la participación en ensayos de nuevos enfoques pedagógicos, la difusión de sus resultados entre los y las colegas y la participación en la investigación aplicada (Darling-Hammond et al., 1995). Se ha comprobado que estas actividades contribuyen a incrementar la confianza del profesorado y a reflexionar sobre su práctica (Romerdahl, 1991): Munchmore y Knowles, 1993).*

En nuestra investigación sobre el aprendizaje del personal docente y el desarrollo del liderazgo, concluimos que:

*En general, la doble estrategia de desarrollar la colaboración profesional —por ejemplo, a través de las comunidades de aprendizaje profesional, las redes en línea y otras formas de creación de redes/colaboración— y desarrollar recursos prácticos para su uso por parte del profesorado, parecen ser los enfoques más predominantes e impactantes para compartir el aprendizaje [...] (Campbell et al., 2018, p. 29).*

La colaboración puede implicar el coliderazgo del aprendizaje profesional, el codesarrollo de recursos, estrategias y prácticas de enseñanza, y el intercambio de conocimientos de forma más amplia en las escuelas y en las redes profesionales.

## **El desarrollo profesional eficaz requiere una provisión 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 costes incurridos. Jay et al. (2017, p. 31) describieron la asignación de tiempo para el 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. Por ejemplo, en su revisión del desarrollo y el aprendizaje profesional, Darling-Hammond et al. (2009, p. 9) hicieron el siguiente resumen:

*Un análisis de estudios experimentales bien elaborados constató que un conjunto de programas que ofrecían un número considerable de horas efectivas de desarrollo profesional (entre 30 y 100 horas en total) repartidas entre seis y doce meses presentaban un efecto positivo y significativo en los resultados del alumnado. Según la investigación, estos esfuerzos intensivos de desarrollo profesional, que ofrecían una media de 49 horas al año, potenciaron el rendimiento del alumnado en aproximadamente 21 puntos porcentuales. Otras iniciativas que implicaron una cantidad limitada de desarrollo profesional (entre 5 y 14 horas en total) no mostraron un efecto estadísticamente significativo en el aprendizaje del alumnado.*

Por lo tanto, proporcionar tiempo es esencial para el desarrollo profesional eficaz.

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 las oportunidades de asistir a eventos de desarrollo profesional y formación (Cordingley et al., 2015; CUREE, 2012; 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. En el caso del enfoque de desarrollo del profesorado de HertsCam, Frost et al. (2019, p. 8) indican que estos recursos apoyan la sostenibilidad del conocimiento y el aprendizaje:

*En relación con esto, tenemos el reto de garantizar el legado del proyecto. Ello implica planificar con antelación para intentar garantizar que el trabajo de desarrollo siga creciendo, pero también que forme parte de la memoria institucional (Sergiovanni, 1992). Las estrategias para conseguirlo incluyen la elaboración de manuales para colegas, catálogos de materiales didácticos, informes de evaluación y similares.*

*Una de las herramientas más potentes para ampliar el impacto del trabajo de desarrollo y garantizar el legado es el discurso que surge del proyecto de desarrollo. Puede ser oral y compartirse en varias redes, pero también puede publicarse.*

Por lo tanto, un desarrollo profesional eficaz requiere materiales que el profesorado pueda utilizar en la práctica, así como el desarrollo y la puesta en común de los recursos desarrollados durante el aprendizaje profesional.

## **El desarrollo profesional eficaz implica el liderazgo del sistema, de la escuela y del profesorado que apoye y dé prioridad a la importancia del 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 el cambio propuesto por Thompson (2021, p. 116) hacia la “profesionalidad inteligente”, “el DPC debe ser financiado por el gobierno central y puesto a disposición del personal de apoyo, el personal docente y el personal de dirección de los establecimientos educativos dentro del marco de su horario de trabajo, no como algo adicional”.

El compromiso activo y el apoyo de los líderes escolares para el desarrollo profesional son fundamentales. Como se indica en la figura 3, la OCDE (2021) conceptualiza la importancia del liderazgo escolar y el desarrollo profesional como algo que influye en la cultura escolar, las prácticas en el aula y el aprendizaje del alumnado. La excelente síntesis de evidencias de Robinson, Hohepa y Lloyd (2009), que incluye 134 estudios, 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 los líderes escolares la de “promover y participar en el aprendizaje y desarrollo del profesorado” (p. 38-39). Los y las líderes escolares pueden: establecer conjuntamente una visión, prioridades y un plan compartidos para el desarrollo profesional; garantizar la provisión de oportunidades y recursos relevantes; establecer el aprendizaje profesional colaborativo como parte esencial de la cultura escolar; y adecuar 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 los y las líderes escolares apoyen y defiendan el liderazgo docente. Tal como Crowther et al. (2002, p. 33) señalaron: “En los casos en que hemos observado que el liderazgo docente empieza a florecer, los equipos directivos lo han apoyado activamente o, al menos, lo han fomentado”. Los y las líderes 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 los y las líderes escolares también deben aprender intencionalmente cómo apoyar de manera eficaz el liderazgo docente (York-Barr y Duke, 2004).

Por último, como hemos indicado a lo largo de esta revisión, es importante que el profesorado lidere su propio desarrollo profesional y el de sus colegas.

El profesorado valora las oportunidades de desarrollo profesional dirigido por los propios docentes, donde puedan colaborar, aprender juntos, desarrollar y compartir conocimientos y recursos prácticos y desprivatizar sus prácticas compartiendo y aprendiendo más allá de sus propias aulas (Campbell et al., 2018). 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 docentes líderes. 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).*

El liderazgo docente en el desarrollo profesional y el aprendizaje profesional colaborativo es importante.

En la tabla 1 describimos cómo las características del desarrollo profesional eficaz se integran en el diseño y la implementación del proyecto Círculos de Aprendizaje liderados por Docentes.

Una vez analizadas las características de los sistemas educativos de alta calidad y la forma de apoyar el liderazgo docente y el desarrollo profesional eficaz, pasamos a analizar la evaluación formativa y el *feedback* como enfoques especialmente útiles para apoyar la enseñanza del profesorado y el aprendizaje del alumnado.

**Tabla 1. Características del desarrollo profesional eficaz y proyecto Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes**

Desarrollo profesional eficaz	Diseño e implementación del proyecto Círculos de Aprendizaje liderados por Docentes
<p><i>se asocia a las prioridades identificadas por el profesorado para su trabajo, destinadas a satisfacer las necesidades de los estudiantes, mejorar su aprendizaje y mejorar sus resultados;</i></p>	<p>El profesorado participa en procesos de desarrollo facilitados para identificar focos prioritarios con el fin de crear un plan de acción para liderar procesos de desarrollo en su centro educativo y el uso de prácticas de evaluación formativa para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.</p>
<p><i>se diferencia por los valores profesionales, las experiencias y el trabajo del profesorado en sus contextos escolares y en el aula;</i></p>	<p>Los círculos de aprendizaje liderados por docentes incluyen procesos para apoyar las reflexiones del profesorado sobre sus valores profesionales, experiencias y trabajo, y su conexión con ellos, incluido el uso de reflexiones escritas, portafolios de evidencias e historias breves de los y las docentes.</p>
<p><i>proporciona contenidos de calidad, útiles, basados en la investigación y la práctica y pertinentes para las necesidades de desarrollo profesional identificadas;</i></p>	<p>El proyecto Círculos de Aprendizaje liderados por Docentes proporciona materiales y recursos de calidad basados en la investigación y la práctica para apoyar la comprensión, la aplicación, la revisión y la adaptación del liderazgo del cambio educativo y el uso de prácticas de evaluación formativa y <i>feedback</i>.</p>
<p><i>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 personal docente;</i></p>	<p>El profesorado participará en una serie de talleres de desarrollo profesional, círculos de aprendizaje profesional colaborativo, procesos de desarrollo de liderazgo, y actividades de investigación y reflexión profesional activas en su trabajo diario, y también elaborarán reflexiones escritas, portafolios y presentaciones breves.</p>
<p><i>requiere una asignación adecuada de fondos, tiempo y recursos especializados;</i></p>	<p>El proyecto Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes proporciona el tiempo adecuado para las actividades de desarrollo profesional y para la investigación y el aprendizaje profesional durante un curso escolar completo, además de facilitadores especializados, investigadores y materiales para apoyar el aprendizaje y las prácticas del profesorado.</p>
<p><i>implica el liderazgo del sistema, de la escuela y del profesorado que defiende la importancia del desarrollo profesional.</i></p>	<p>El proyecto Círculos de Aprendizaje liderados por Docentes requiere el desarrollo y la valoración del liderazgo docente; el sindicato de docentes, los responsables del sistema educativo y los equipos directivos de los centros escolares se comprometerán con la comprensión del proyecto Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes y las prácticas eficaces identificadas para el uso de la evaluación formativa.</p>

## 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 y dirige la forma en que abordan el aprendizaje. Las aulas que hacen hincapié en la evaluación formativa hacen que el alumnado participe activamente en el proceso de evaluación a lo largo de su aprendizaje. El alumnado utiliza la información de la evaluación para orientar su propio aprendizaje. Cuando se aplica la evaluación formativa, la evaluación se considera una pedagogía transparente mediada por el diálogo, el feedback permanente y el compromiso mutuo con el aprendizaje por parte de estudiantes y docentes. En el cuadro 3 resumimos las características de la evaluación formativa. Como señalan Birenbaum, Kimron y Shilton (2011), en las aulas que se centran en la evaluación formativa prevalecen “la colaboración, la ayuda mutua, el intercambio de conocimientos y la reflexión como hábito mental” (p. 36), y las actividades de evaluación formativa se asocian a un aprendizaje más profundo (Entwistle, 1986) y a una mayor autoeficacia y motivación para el aprendizaje (Boekaerts y Corno, 2005; Pajares, 1996).

La evaluación formativa funciona como una práctica de evaluación en el aula junto con las prácticas de evaluación sumativa (es decir, evaluaciones orientadas a medir el aprendizaje del alumnado e informar al respecto). Juntas, la evaluación formativa y la sumativa apoyan un programa de evaluación que realiza un seguimiento, apoya e informa sobre el aprendizaje de los y las estudiantes. En contextos de evaluación con un fuerte énfasis en las evaluaciones sumativas tradicionales (por ejemplo, pruebas y exámenes a gran escala), la evaluación formativa sigue siendo extremadamente valiosa. Básicamente, la evaluación formativa refuerza el papel de la evaluación en las aulas y ayuda al alumnado a estar mejor preparado para las actividades de evaluación sumativa. Diversas investigaciones sugieren que cuando se aplica la evaluación formativa en las aulas, los resultados de los estudiantes en las evaluaciones sumativas y a gran escala aumentan, con beneficios adicionales en la motivación, la autoeficacia y la metacognición de los estudiantes: “En los últimos 25 años, al menos 15 revisiones sustanciales de la literatura de investigación, que incluyen varios miles de estudios de investigación, han documentado el gran impacto positivo que las prácticas de evaluación en el aula tienen en el alumnado” (Leahy y Wiliam, 2009, p. 2).

### Historia y aplicación de la evaluación formativa

Los orígenes de la evaluación formativa se encuentran en el campo de la evaluación de programas. Reconocida inicialmente por Scriven (1967) como un proceso de evaluación para proporcionar información con vistas a la mejora de los programas, la evaluación formativa se aplicó después de forma más general a

los contextos educativos. En las aulas, la noción de evaluación formativa se asoció por primera vez 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, Black y Wiliam escribieron un relevante artículo en el que revisaban más de 250 estudios sobre el *feedback*, y señalaban que “varios estudios muestran pruebas sólidas de que las innovaciones diseñadas para reforzar el *feedback* frecuente que reciben los estudiantes sobre su aprendizaje producen beneficios sustanciales en el aprendizaje” (p. 7). Sobre la base de este artículo, el grupo establecido 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*”. Este cambio intencionado de terminología de “evaluación formativa” a “evaluación para el aprendizaje” pretendía aportar más precisión al concepto de evaluación formativa y 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. En el cuadro 4 presentamos la definición de Evaluación para el Aprendizaje (EPA) elaborada por el Assessment Reform Group, así como sus diez principios que demuestran que es un elemento totalmente integrado de la enseñanza y el aprendizaje, y una actividad compartida por alumnado y profesorado.

### Cuadro 3. Características de la evaluación formativa

**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;*
- *Animan 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;*
- *Hacen un seguimiento del progreso hacia los objetivos de aprendizaje por medio de diversas formas de feedback sobre las etapas siguientes de desarrollo.*

Poco después del trabajo del grupo, la EPA comenzó a ganar atención en todo el mundo como una práctica impactante que apoyaba la enseñanza eficaz y mejoraba el aprendizaje de los estudiantes. 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). Al ser un fenómeno mundial, no es de extrañar que la EPA se haya adaptado a los

distintos contextos y haya dado lugar a una variedad de interpretaciones sobre cómo aplicar el aprendizaje activo. Marshall y Drummond (2006) distinguían entre la *letra* (procedimientos) y el *espíritu* (actitud) en la aplicación de la EPA. La *letra* hacía referencia a una aplicación procedimental y fragmentada, mientras que el *espíritu* hacía referencia a un cambio pedagógico generalizado en el que la EPA se convertía 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).

#### **Cuadro 4. Definición y principios de la evaluación para el aprendizaje elaborados por el Assessment Reform Group (2002)**

Definición de EPA:

***“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”.***

Principios de la EPA:

- 1. La evaluación para el aprendizaje forma parte de una planificación eficaz***
- 2. La evaluación para el aprendizaje debería centrarse en cómo aprende el alumnado***
- 3. La evaluación para el aprendizaje es un elemento central de la práctica en el aula***
- 4. La evaluación para el aprendizaje es una competencia profesional fundamental***
- 5. La evaluación para el aprendizaje tiene un impacto emocional en estudiantes y docentes***
- 6. La evaluación para el aprendizaje afecta a la motivación del alumnado***
- 7. La evaluación para el aprendizaje promueve el compromiso con los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación***
- 8. La evaluación para el aprendizaje ayuda al alumnado a saber cómo mejorar***
- 9. La evaluación para el aprendizaje fomenta la autoevaluación***
- 10. La evaluación para el aprendizaje reconoce todos los logros***

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 (la actitud) de la EPA en los centros educativos (Brooks et al., 2021; DeLuca et al., 2019; James y McCormick, 2009; Marshall y Drummond, 2006).

Se ha demostrado que para superar estos desafíos se necesitan compromisos sostenidos con el aprendizaje profesional continuo que suelen implicar modelos de aprendizaje 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).

## 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 2004, Black et al. aclararon que la EPA era distinta a otros propósitos de evaluación:

*La evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación cuya prioridad en su diseño y práctica sea servir al propósito de promover el aprendizaje del alumnado. Por lo tanto, difiere de la evaluación diseñada principalmente para servir a los propósitos de rendición de cuentas, o de clasificación, o de certificación de las competencias. Una actividad de evaluación puede contribuir al aprendizaje si proporciona información que tanto el profesorado como el alumnado puedan utilizar como feedback para evaluarse a sí mismos y entre sí y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan. Esta evaluación se convierte en "evaluación formativa" cuando los datos se utilizan realmente para adaptar la labor docente a las necesidades de aprendizaje (p. 10).*

Más tarde, 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 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, que la distinguen de otros propósitos y procesos de evaluación en los centros escolares. Integrada en las actividades de enseñanza y aprendizaje, la EPA implica básicamente las cuatro estrategias interrelacionadas que se describen en el cuadro 5, basadas en la recopilación de evidencias relacionadas con el aprendizaje del alumnado a través de diversas actividades de evaluación diaria (Lysgaht, O’Leary, y Ludlow, 2017, 2019).

#### **Cuadro 5. Estrategias de la EPA (Lysgaht, O’Leary, y Ludlow, 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.

## Fundamentos conceptuales de la evaluación formativa

---

La EPA se sitúa dentro de una visión sociocultural y constructivista del aprendizaje que reconoce que el aprendizaje depende de una comunidad colaborativa de estudiantes dentro de las aulas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje del alumnado está determinado no solo por sus propios logros y por la pedagogía docente, sino también por el aprendizaje del resto de compañeros y compañeras en el aula (Baird et al., 2014). Una premisa fundamental de la evaluación formativa es el reconocimiento de 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).

Un segundo fundamento conceptual de la evaluación formativa contemporánea es la transferencia necesaria 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. Animar al alumnado a ser más activo en los procesos de evaluación supone cultivar las habilidades fundamentales de autorregulación y metacognición:

- **Autorregulación** se entiende como el ajuste por parte de los individuos de sus prácticas de comportamiento y aprendizaje de forma que les permita 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 establecimiento de los objetivos de aprendizaje, la identificación de lagunas en su aprendizaje y la planificación de las siguientes etapas de su desarrollo. Como reconoce Greene (2019), estos procesos están necesariamente ligados y funcionan simultáneamente para mejorar la autorregulación y la corrección de los estudiantes (es decir, cuando los comportamientos reguladores están influenciados por otras personas). A través de estos procesos, el alumnado se vuelve más autónomo, autorregulado y activo en su aprendizaje. Se hacen menos dependientes del feedback del docente y más capaces de sostener su aprendizaje de forma interdependiente y utilizando diversas prácticas de evaluación y *feedback* (Hawe y Parr, 2014).

Por último, la evaluación formativa contemporánea se basa fundamentalmente en dar y recibir *feedback* para impulsar el aprendizaje del alumnado. El *feedback* es fundamental en los procesos de autorregulación y corrección. En las aulas, el *feedback* consiste prácticamente en identificar en qué punto del aprendizaje se encuentran los estudiantes y hacia dónde deben avanzar para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Además, el *feedback* también debe ayudar al alumnado a identificar estrategias de aprendizaje productivas para avanzar en su aprendizaje. Básicamente, el *feedback* es el combustible del motor de la autorregulación.

## 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 de los compañeros y las evaluaciones del profesorado. El informe de la OCDE (2021), "*Positive, High-achieving Students? What Schools and Teachers Can Do*" (¿Estudiantes positivos y de alto rendimiento? Lo que pueden hacer las escuelas y los docentes) destacó la importancia del *feedback* para promover el aprendizaje de todos los y las estudiantes, independientemente de su origen, cultura o nivel de capacidad. 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, Zierer, y Hattie, 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. Como se señala en el informe de 2021 de la Education Endowment Foundation "*Guidance Report on Teacher Feedback to Improve Pupil Learning*" (El *feedback* del profesorado para mejorar el aprendizaje de los estudiantes), el *feedback* puede:

- hacer hincapié en diferentes áreas de contenido;
- transmitirse por medio de diferentes métodos;
- dirigirse a diferentes personas/estudiantes, y
- darse en diferentes momentos del proceso de aprendizaje.

Como tal, el *feedback* es un proceso complejo, pero muy valioso, en la enseñanza y el aprendizaje. El estudio de Wisniewski et al. (2020) confirmó que el *feedback* es más eficaz cuando contiene información esencial. El *feedback* simple, especialmente el que ofrece un refuerzo básico (como un elogio) o un castigo, tiene un bajo efecto en el aprendizaje del alumnado y potencialmente puede tener un impacto negativo en su motivación para aprender.

Como se indica en la figura 5, 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*. En este trabajo, expresan sucintamente el propósito del *feedback* en el aula: "*El propósito del feedback era fundamentalmente minimizar la discrepancia entre el nivel actual de rendimiento o comprensión del alumnado y el objetivo de aprendizaje previsto*" (p. 87).



**El *feedback* del docente, los compañeros o los propios estudiantes puede responder a tres grandes cuestiones:**

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*"; y
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 los estudiantes. 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.

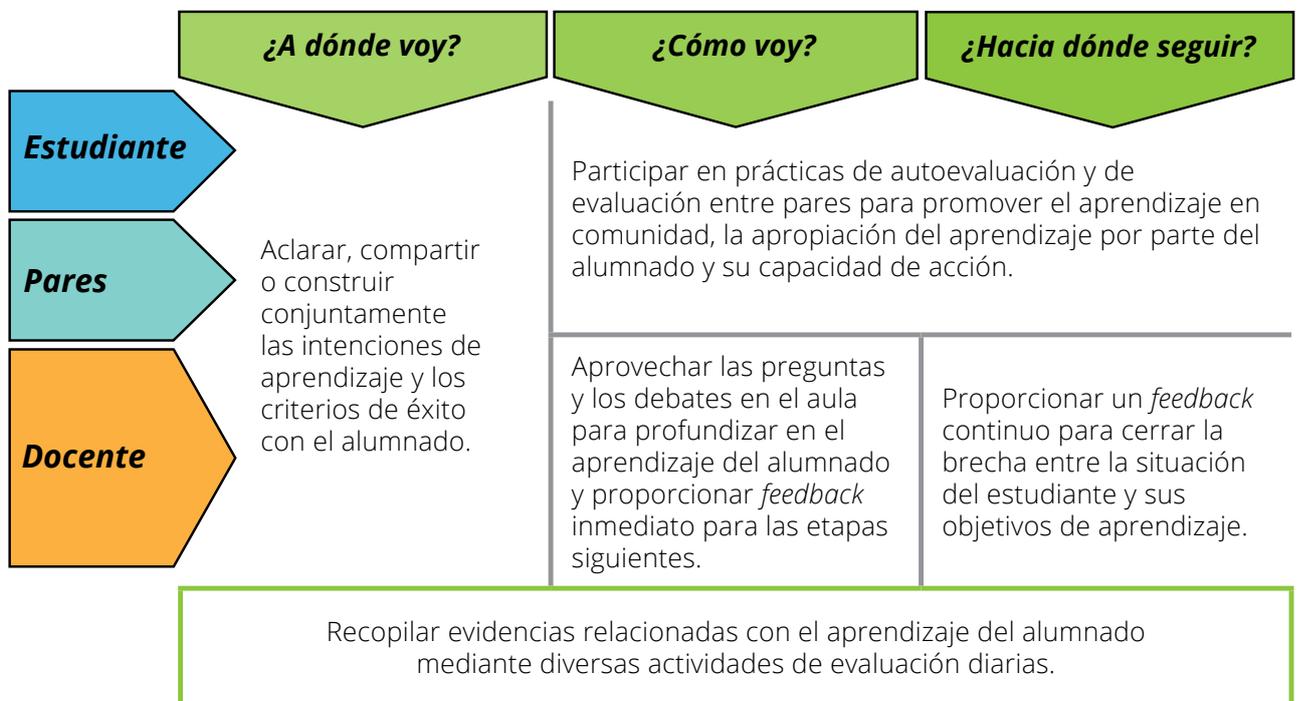
**Figura 5.** Un modelo de *feedback* para mejorar el aprendizaje (revisado tomando como base el trabajo de Hattie y Timperley, 2007)

Mediante su análisis conceptual, Hattie y Timperley (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. También señalaron que el *feedback* de autorregulación y el *feedback* a nivel de proceso eran "potentes en términos de procesamiento profundo y dominio de las tareas" (pp. 90-91).

En el contexto de la evaluación formativa contemporánea, como se indica en la figura 6, el *feedback* se considera una fuerza motriz fundamental y se relaciona con las principales estrategias de la EPA. 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 bucles de *feedback* positivo: oportunidades recurrentes para que el alumnado revise su aprendizaje basándose en el *feedback* y mejore su trabajo. Los bucles de *feedback* positivo promueven espirales de aprendizaje productivas que conducen al crecimiento y al desarrollo, mientras que los bucles de *feedback* negativo inhiben o impiden el aprendizaje. Para promover los bucles de *feedback* positivo en las aulas, este debe:

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

Varios estudios también han demostrado que la integración de las prácticas diarias de la EPA en la enseñanza y el aprendizaje tiene beneficios productivos en las prácticas pedagógicas del profesorado, ya que también se les proporciona *feedback* sobre la eficacia de las estrategias de enseñanza (James y McCormick, 2009). Básicamente, la evaluación formativa mejora tanto el aprendizaje como la enseñanza.



**Figura 6.** 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, O’Leary, y Ludlow, 2017 y 2019)

## 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).

### **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 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 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.

## **Implementación de 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* (la actitud) 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), las estrategias de la EPA deberían estar cada vez más integradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje 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. Para cada estrategia, se presentan prácticas seleccionadas como una caracterización inicial de la estrategia en acción. Estas prácticas se han extraído explícitamente del instrumento de Lyngaht, O’Leary y Ludlow para la EPA en el aula (2017, 2019) (ver también el cuadro 5). Aunque proporcionan una visión inicial de cómo se podría usar cada estrategia en el aula, el profesorado puede ampliarlas a su propio contexto y considerar nuevas prácticas que apoyen la estrategia.

### **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 (por ejemplo, “Estamos aprendiendo a contar dinero para que, cuando vayamos de compras, podamos comprobar nuestro cambio”).
- Debe utilizarse un lenguaje adaptado a los niños y niñas para compartir las intenciones de aprendizaje con el alumnado (por ejemplo, “Estamos aprendiendo a hacer una buena hipótesis (predicción) sobre lo que es probable que ocurra a continuación en la historia que estamos leyendo”).
- 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 (por ejemplo, comprobando su progreso en relación con las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito de la lección expuestos en la pizarra o en el rotafolio).

### **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 recopilar los conocimientos previos del alumnado sobre un tema.
- Se anima al alumnado a compartir el papel de “cuestionador” con el docente durante las clases (por ejemplo, el docente invita habitualmente a los estudiantes a cuestionar las aportaciones de sus compañeros y compañeras en los debates).
- Las respuestas incorrectas de los estudiantes se utilizan para orientar la enseñanza y el aprendizaje (por ejemplo, se les pide que expliquen por qué han dado una respuesta determinada).
- El alumnado puede explicar a otros lo que están aprendiendo (por ejemplo, si un visitante viniera al aula, los estudiantes podrían comentar lo que están aprendiendo con términos que identifiquen los conocimientos, habilidades, conceptos y/o actitudes que se están desarrollando).

### **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 (por ejemplo, una rúbrica de evaluación; el uso de semáforos: luz roja para lo que no funciona y debo dejar de hacer, luz amarilla para lo que necesito aclarar, luz verde para lo que funciona bien y debo seguir haciendo; pulgares arriba/abajo; dos estrellas y un deseo (es decir, dos aprendizajes que el estudiante ha dominado y un deseo/necesidad que tiene para seguir aprendiendo).
- Se mantiene un registro visual del progreso del alumnado para celebrar su aprendizaje y mostrar las áreas de/para el desarrollo (por ejemplo, un tablón de anuncios que muestra la progresión en la escritura de historias durante un trimestre).
- Se reserva tiempo durante las reuniones de padres/tutores-docentes para que el alumnado participe en la comunicación de algunos aspectos de su aprendizaje (por ejemplo, los estudiantes seleccionan un ejemplo de su mejor trabajo para discutirlo en la reunión).

**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 (por ejemplo, “Hoy estamos aprendiendo a utilizar correctamente los signos de puntuación en nuestra escritura y has utilizado correctamente las mayúsculas y el punto en tu historia, bien hecho”).
- Las técnicas de evaluación se utilizan durante las clases para ayudar al docente a determinar el grado de comprensión de los estudiantes de lo que se está enseñando (por ejemplo, pulgares arriba-pulgares abajo y/o dos estrellas y un deseo).
- La información de diagnóstico de las pruebas estandarizadas se utiliza para identificar los puntos fuertes y las necesidades en la enseñanza y el aprendizaje.
- Los estudiantes participan formalmente a la hora de proporcionar información sobre su aprendizaje a sus padres/tutores (por ejemplo, se llevan a casa portafolios o registros de aprendizaje), a otros estudiantes de su clase o a otros visitantes del aula.
- Al prepararse para proporcionar *feedback* al alumnado sobre su aprendizaje, el docente consulta sus registros de logros con respecto a las intenciones claves de aprendizaje de las lecciones anteriores (por ejemplo, revisa una lista de comprobación, una escala de calificación o un registro anecdótico que ha recopilado).

## 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. La tipología de la figura 7 puede servir para organizar los tipos de evidencias que el profesorado puede reunir en relación con el aprendizaje de los estudiantes. Cada tipo de evidencia es la base de una evaluación significativa. La combinación de estos tipos de evidencias contribuye a adoptar un enfoque triangulado de la evaluación de los estudiantes en el aula.



**Figura 7.** Recopilación de evidencias del aprendizaje del alumnado

- **Las observaciones** incluyen observaciones del docente o de los compañeros sobre el rendimiento de los estudiantes y se pueden registrar digitalmente o mediante registros más tradicionales. La evaluación observacional puede implicar el uso de una rúbrica o una guía de evaluación (por ejemplo, una lista de comprobación) o, en algunos casos, puede ser más específica. La recopilación de observaciones puede ser útil para el alumnado como reflexión sobre su aprendizaje y sus comportamientos en relación con los criterios de éxito y los objetivos de aprendizaje, o como recopilación del crecimiento y el desarrollo del alumnado a lo largo del tiempo. Las observaciones permiten evaluar los objetivos de aprendizaje basados en el plan de estudios, así como las habilidades, los comportamientos y las actitudes de aprendizaje del alumnado. Algunos ejemplos de prácticas de observación de la evaluación formativa incluyen:
  - Observaciones informales de actividades o juegos individuales o colaborativos;
  - Observaciones formales mediante un protocolo estandarizado o una plantilla de registro continuo;

- Documentar las observaciones mediante un iPad o un dispositivo de grabación, o mediante una foto;
- Listas de comprobación de la observación (para los comportamientos).
- **Las conversaciones** permiten recibir *feedback* de manera inmediata. A través del diálogo, el docente y los compañeros pueden evaluar lo que ha entendido un estudiante y servir de apoyo para las siguientes etapas. Una vez más, las conversaciones pueden ser guiadas a través de protocolos estandarizados o, como es el caso más frecuente, darse espontáneamente a lo largo de las actividades de aprendizaje. Las conversaciones pueden tener lugar entre el docente y el estudiante, en pequeños grupos o a nivel de la clase, y todas ellas pueden servir como evidencias de evaluación del aprendizaje del alumnado. Entre los ejemplos de prácticas de conversación para la evaluación formativa se incluyen:
  - Preguntas inmediatas sobre las actividades individuales de los estudiantes o las actividades en grupo (por ejemplo, ¿por qué has hecho eso? ¿Qué piensas hacer a continuación? ¿Cómo se relaciona esto con nuestros objetivos de aprendizaje?);
  - Actividades del tipo “*think-pair-share*”: dar tiempo para permitir al alumnado reflexionar individualmente sobre las preguntas, compartir las respuestas con los compañeros y compañeras y finalmente compartir las respuestas con el grupo;
  - Cuatro cuadrantes: formule una pregunta que provoque respuestas diferentes según las perspectivas del alumnado. A continuación, pida a sus estudiantes que se desplacen a una de las cuatro esquinas del aula en función de su respuesta; los estudiantes pueden debatir sus perspectivas con sus compañeros y con todo el grupo;
  - Conferencias en pequeños grupos o 1:1: con o sin preguntas preestablecidas, suscite el debate entre los estudiantes sobre la actividad que están realizando;
  - Tarjetas de salida: después de una lección o de un día de aprendizaje, pida a los estudiantes que reflexionen sobre lo que ha funcionado y lo que no (este *feedback* ayudará al docente y los estudiantes a apoyar las etapas siguientes).
- Tradicionalmente, **los productos** han sido el objeto de la mayoría de las actividades de evaluación en el aula. 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. Algunos ejemplos de prácticas de evaluación formativa relacionadas con los productos incluyen:

- *Feedback* 1:1 de los compañeros o del docente sobre la actividad en curso: mediante una rúbrica, ofrezca *feedback* inmediato sobre la actividad en curso en relación con los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación;
- Mostrar y contar: el alumnado comparte su actividad en curso y pide al docente o a un compañero o compañera que le dé su opinión por escrito;
- Muro de progreso: el alumnado autoevalúa su actividad en curso utilizando los criterios de evaluación (expuestos en la pizarra o en el tablón de anuncios) para evaluar en qué punto se encuentra y qué debe hacer para “progresar” hacia el siguiente nivel.

**Tabla 2. Recursos de EPA para el profesorado**

Estrategias de evaluación para el aprendizaje	Fuente
<a href="#"><i>AfL in Practice (EPA en la práctica)</i></a>	Cambridge Assessment
<a href="#"><i>Strategies For Assessment For Learning (Estrategias de evaluación para el aprendizaje)</i></a>	Structural Learning
<a href="#"><i>Formative Assessment Strategies: A Teacher's Guide (Estrategias de evaluación formativa: guía para el profesorado)</i></a>	Structural Learning
<a href="#"><i>Planning Assessment with Instruction Video Library (Planificación de la evaluación con videoteca de instrucciones)</i></a>	EduGAINS
<a href="#"><i>Pedagogical Documentation: K-2 (Documentación pedagógica: educación infantil)</i></a>	Ontario Ministry of Education (Ministerio de Educación de Ontario)
<a href="#"><i>Pedagogical Documentation Revisited: K-12 (Documentación pedagógica revisada: educación primaria)</i></a>	Ontario Ministry of Education (Ministerio de Educación de Ontario)
<a href="#"><i>Assessment for Learning Resources (Recursos sobre evaluación para el aprendizaje)</i></a>	Canadian Assessment for Learning Network
<a href="#"><i>Assessment for Learning Strategies to Improve Learning for ALL Students (Estrategias de evaluación para el aprendizaje para mejorar el aprendizaje de TODO el alumnado)</i></a>	Damien Cooper
<a href="#"><i>7 Smart, Fast Ways to do Formative Assessment (7 formas inteligentes y rápidas de realizar una evaluación formativa)</i></a>	Edutopia
<a href="#"><i>20 Simple Assessment Strategies You Can Use Every Day (20 estrategias de evaluación sencillas que puede utilizar a diario)</i></a>	TeachThought
<a href="#"><i>10 Assessments You Can Perform in 90 Seconds (10 evaluaciones que puede realizar en 90 segundos)</i></a>	TeachThought

Los sitios web de la tabla 2 incluyen recursos adicionales para ayudar al profesorado a aplicar el aprendizaje activo en el aula.

## Evaluación formativa y *feedback* con ayuda de la tecnología

Al igual que la evaluación formativa, la integración de la tecnología en las escuelas y las aulas también pretende apoyar y fomentar en el aprendizaje del alumnado (Hammond, 2013). Cuando se utilizan conjuntamente, 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). Además, las tecnologías digitales son un elemento cada vez más importante de los planes de estudio y se asocian con el éxito en la escuela, en el trabajo y en la vida (OCDE, 2018).

En el ámbito de la evaluación, se han adoptado tecnologías digitales de uso habitual para los procesos evaluativos en el aula (por ejemplo, ordenadores portátiles, tabletas, 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). Los usos actuales de la tecnología en el aula con fines de evaluación han proliferado a gran velocidad, lo cual ha dado lugar a una serie de herramientas y opciones digitales para el profesorado. 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 y los paquetes de análisis de evaluación son algunas de las plataformas actuales que conforman la realidad de la evaluación digital en algunas aulas. En función del contexto local y de la disponibilidad, existen tecnologías para apoyar las prácticas del profesorado en el aula.

Pachler et al. (2009, p. 4) reconocen que la evaluación formativa electrónica implica el uso de tecnología en el proceso social de la evaluación formativa y ofrecen una definición útil de la evaluación digital en el aula:

*La evaluación digital es el uso de las TIC para apoyar el proceso iterativo de recopilación y análisis de información sobre el aprendizaje del alumnado por parte de docentes y estudiantes y de su evaluación en relación con los logros anteriores y la consecución de los resultados de aprendizaje previstos y no previstos, de manera que permita al docente o al estudiante ajustar la trayectoria de aprendizaje.*

En una de las revisiones más recientes de las tecnologías digitales para las evaluaciones escolares, Blundel (2021) analizó varios estudios realizados desde 2009 hasta 2019 y concluyó que las herramientas digitales se utilizan para diversas funciones de evaluación:

- corrección automática;
- *feedback* inmediato a estudiantes y docentes;

- reducción de la carga de trabajo;
- seguimiento y supervisión del progreso del alumnado y mejor adecuación de las evaluaciones a sus capacidades de aprendizaje;
- promoción de una visión de la evaluación orientada al estudiante;
- recopilación y selección de diversas formas de evidencias de aprendizaje, incluido el apoyo al almacenamiento avanzado, la velocidad y la escalabilidad de las evaluaciones (Pachler et al., 2009);
- y el *feedback* de los compañeros y la autorreflexión/autoevaluación.

Blundel (2021) señaló que las tecnologías digitales avanzadas posibilitan el uso de entornos de juego y realidades virtuales/aumentadas para la evaluación y el *feedback* relacionados con diversas tareas, la grabación de vídeos para apoyar un *feedback* y una reflexión más profundos y un portafolio electrónico que permita al alumnado recopilar diversos productos de aprendizaje. Blundel (p. 295) sostiene que, gracias a estas evaluaciones electrónicas, “la pedagogía se ve respaldada por las eficiencias y diversificaciones que permiten los usos de las tecnologías digitales en la evaluación escolar. Estos usos permiten, además, que el docente pueda seleccionar y aplicar enfoques en el nexo entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación”.

El grado de utilización de la tecnología para apoyar las estrategias de evaluación formativa dependerá de una serie de factores, entre ellos:

- disponibilidad de la tecnología;
- conocimientos y habilidades tecnológicas de docentes y estudiantes; y
- el ancho de banda del alumnado (es decir, el grado de pobreza digital; Doucet et al., 2020).

Por supuesto, la literatura emergente sobre la materia indica que hay tecnología disponible para apoyar todas las dimensiones de la evaluación formativa contemporánea, desde la aclaración de los objetivos e intenciones de aprendizaje hasta la recopilación de diversas formas de evidencia para apoyar los procesos de *feedback* propio, entre pares y del docente.

No obstante, cabe señalar que una evaluación formativa eficaz no depende del uso de la tecnología digital por parte del profesorado, ni estos necesitan formas avanzadas de tecnología para llevar a cabo una evaluación formativa digital. *El mensaje principal es que existe un abanico de prácticas de evaluación formativa contemporáneas que van desde el no uso de la tecnología hasta el uso de tecnología avanzada.*

## Conclusiones

El proyecto Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes incluye oportunidades de desarrollo profesional con facilitación para apoyar el liderazgo docente en los procesos de cambio educativo en sus escuelas, y la comprensión y el uso por parte del profesorado de prácticas de evaluación formativa y *feedback* en el aula para apoyar el aprendizaje y el progreso del alumnado. El proyecto Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes también incluye una dimensión de investigación con equipos de investigadores nacionales que colaboran con los círculos de aprendizaje y que están compuestos por docentes, facilitadores y representantes de los sindicatos de docentes de cada país para ayudar a desarrollar, utilizar y evaluar los beneficios y los resultados de las prácticas de evaluación formativa para la enseñanza del profesorado y el aprendizaje del alumnado. Un equipo internacional de investigación está proporcionando orientaciones sobre la investigación relevante para el proyecto y sobre el diseño general de la investigación. Además, también está trabajando en colaboración con todos los socios para identificar, describir e informar sobre las prácticas eficaces de evaluación formativa y las condiciones que apoyan estas prácticas. Este es el primer informe del equipo internacional de investigación. Ofrece una revisión de la investigación que es relevante para fundamentar el proyecto de Círculos de Aprendizaje liderados por Docentes y, específicamente, los enfoques del profesorado sobre su liderazgo y las prácticas de evaluación formativa y el *feedback*.

Comenzamos situando el proyecto Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes en el debate y la investigación más amplios a nivel mundial sobre el desarrollo de sistemas educativos de alta calidad que apoyan tanto la mejora del aprendizaje y el rendimiento del alumnado como la obtención de resultados más equitativos de los mismos. Partiendo de la base de que “la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2007, p.13) y actualizando la frase, analizamos otras cuatro características de los sistemas educativos de alta calidad:

- Mejorar la calidad del profesorado y de la enseñanza es fundamental para tener sistemas educativos de alta calidad;
- La calidad de la enseñanza está influida por los contextos y las condiciones de trabajo del profesorado en su sistema educativo, su centro y su aula;
- “La calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la medida en que apoya, sostiene e invierte en la condición de su personal docente” (Thompson, 2021, p. 114); y
- Valorar el liderazgo docente para el cambio y la mejora de la educación es vital para construir y mantener sistemas educativos de alta calidad.

Apoyar y posibilitar el liderazgo docente y garantizar el acceso y la participación en un desarrollo profesional continuo eficaz y en un aprendizaje profesional permanente a lo largo de la carrera del profesorado es fundamental para conseguir docentes, sistemas educativos y una educación de alta calidad. El concepto de que todos los docentes tienen —o pueden desarrollar— una influencia de liderazgo y (co)liderar cambios y mejoras educativas dentro y fuera de sus aulas y escuelas conforma el núcleo de este proyecto. También hemos identificado seis características fundamentales de un desarrollo profesional continuo eficaz. De forma específica, el desarrollo profesional continuo eficaz:

- se asocia a las prioridades identificadas por el profesorado para su trabajo, destinadas a satisfacer las necesidades de los estudiantes, mejorar su aprendizaje y mejorar sus resultados;
- se diferencia por los valores profesionales, las experiencias y el trabajo del profesorado en sus contextos escolares y en el aula;
- proporciona contenidos de calidad, útiles, 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 personal docente;
- requiere una asignación adecuada de fondos, tiempo y recursos especializados; e
- implica el liderazgo del sistema, de la escuela y del profesorado que defiende la importancia del desarrollo profesional.

Dentro de una escuela, el profesorado y la enseñanza son los factores que más influyen en el aprendizaje y los resultados del alumnado. El trabajo del personal docente es importante. En particular, el uso de la evaluación formativa es una de las estrategias más poderosas para apoyar el aprendizaje y el progreso del alumnado. Explicamos que la evaluación formativa implica la integración intencionada del *feedback* en la enseñanza para apoyar y acelerar el aprendizaje del alumnado a través de una variedad de actividades diarias de evaluación que:

- Aclaran los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito;
- Animam 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.

Hemos realizado un seguimiento del desarrollo, las definiciones y las

características de la evaluación formativa a lo largo del tiempo, así como el cambio contemporáneo hacia un énfasis en la Evaluación para el Aprendizaje (EPA). El Assessment Reform Group (2002) 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*”. Lysghat, O’Learly y Ludlow (2017, 2019) esbozaron cuatro estrategias fundamentales de la EPA:

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.

Estas estrategias pueden aplicarse regularmente en el trabajo del profesorado con sus estudiantes. Basándonos en Hattie y Timperley (2007), hemos reflexionado sobre cómo el *feedback* del profesorado, de los compañeros o de 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*”; y
3. **¿Hacia dónde seguir?** Sirve para apoyar las próximas etapas y acciones de aprendizaje del alumnado, y se conoce como “*feed forward*”.

Hemos identificado estrategias prácticas para desarrollar, adaptar y aplicar la EPA en el aula, incluidos los enfoques con y sin el uso de la tecnología, y la importancia de recopilar y analizar las evidencias de las observaciones, las conversaciones y los productos para fundamentar el *feedback* con el objetivo de apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Existen pruebas de larga data sobre el poderoso efecto de la evaluación formativa para el aprendizaje del alumnado y también sobre la importancia del trabajo del profesorado como elemento fundamental para mejorar el aprendizaje y los resultados de los estudiantes. Estos conocimientos y las implicaciones políticas y prácticas asociadas se han vuelto aún más urgentes y necesarios en el contexto de los desafíos y cambios globales y locales. La pandemia mundial ha tenido un profundo impacto en el aprendizaje, la equidad y el bienestar del alumnado, así como en el trabajo y la vida profesional del personal educativo. Otros cambios y desafíos derivados de los cambios sociales, económicos, climáticos, tecnológicos,

geopolíticos, migratorios y demográficos también afectan al trabajo de las escuelas. La educación debe estar en el centro de estos cambios y apoyar a todo el alumnado para que aprendan a tener éxito en los tiempos actuales y a contribuir activamente al futuro que anhelan. Sin duda, apoyar al alumnado para que alcance su máximo potencial implica equipar al personal educativo para que sea capaz de apoyar la diversidad de los estudiantes y su abanico de necesidades. En esta labor vital y compleja, el profesorado, su liderazgo y su trabajo son importantes; pero no se les puede pedir que lo hagan solos. Los sistemas educativos de alta calidad requieren que los líderes gubernamentales trabajen en colaboración con los sindicatos de docentes y los profesionales de la educación, que den prioridad a la importancia de la educación, incluida la inversión, el respeto, la confianza y el desarrollo del profesorado y la enseñanza, con el fin de apoyar el aprendizaje, la equidad y el bienestar de los y las estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- 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 <http://goo.gl/r8zTcG>
- Bangs, J., & Frost, D. (2015). Non-positional teacher leadership: Distributed leadership and self-efficacy. In J. Evers & R. Kneyber (Eds.), *Flip the System: Changing Education From the Ground Up* (pp.91-107). Routledge.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company.
- 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: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 35-48.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box*. King's College.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9-21.
- 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.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- 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.
- Brooks, C., Burton, R., Van der Kleij, F., Carroll, A., Olave, K., & Hattie, J. (2021). From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of professional learning intervention using a new student-centered feedback model. *Studies in Educational Evaluation*, 68. DOI:10.1016/j.stueduc.2020.100943
- 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., 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)

- Campbell, C., Lieberman, A & Yashkina, A. with Alexander, S. & Rodway, J. (2018). *The teacher learning and leadership program: Final research report*. Ontario Teachers' Federation. <https://www.otffeo.on.ca/en/wp-content/uploads/sites/2/2018/11/TLLP-Research-Report-2017-2018.pdf>
- Centre for the Use of Research Evidence in Education (CUREE) (2012). *Understanding what enables high quality professional learning: A report on the research evidence*. <http://www.curee.co.uk/files/publication/%5Bsite-timestamp%5D/CUREE-Report.pdf>
- 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](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., J. G. Coggshall, M. Dolan, E. Powers, & J. Killion. 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. <http://learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudy2009.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., 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.
- 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](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](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*. Education International. [https://issuu.com/educationinternational/docs/2019\\_ei-unesco\\_framework#:~:text=The%20joint%20Education%20International%2F%20UNESCO,for%20Sustainable%20Development%20and%20specifically](https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei-unesco_framework#:~:text=The%20joint%20Education%20International%2F%20UNESCO,for%20Sustainable%20Development%20and%20specifically)
- Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Croom Helm.
- 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 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.
- 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.
- Hammond, M. (2013). Introducing ICT in schools in England: Rationale and consequences. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 191–201.
- 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.
- Harris, A. & Jones, M. (2015). *Improving learning through leadership*. Guest blog for Scottish College for Educational Leadership.
- 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.
- Hill, V. (2014). The HertsCam teacher led development work programme. In D. Frost (Ed.), *Transforming Education Through Teacher Leadership* (pp.73-83). LfL,
- 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. <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2016/02/BeyondPDWebv2.pdf>
- Katzenmeyer, M. and Moller, G. (2001) *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd edn). 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.
- 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/?ga=2.55127851.1281405595.1654536991-1714101791.1654536991>
- Lieberman, A., Campbell, C. & Yashkina, A. (2017) *Teacher learning and leadership: Of, by and for teachers*. Routledge/Taylor & Francis.
- Lieberman, A., & Wood, D. (2003). *Inside the National Writing Project: Connecting network learning and classroom teaching*. Teachers College Press.
- 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. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
- 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.
- OECD. (2014). *New Insights from TALIS 2013 – Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- 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>
- Pachler, N., H. Mellar, C. Daly, Y. Mor, D. Wiliam, and D. Laurillard. 2009. *Scoping a vision for formative e-assessment: A project report for JISC*. London: Institute of Education, WLE Centre. <https://www.jisc.ac.uk/publications/documents/feasstfinalreport.aspx>
- Planet Project (pattern language network, [www.patternlanguagenetwork.org](http://www.patternlanguagenetwork.org))
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.
- 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.
- 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
- 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. and 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. and 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.
- Timperly, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development*. <http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- 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](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf)
- Wenner, J.A. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171.
- 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>
- 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.





[Atribución-NoComercial-  
CompartirIgual 4.0 Internacional  
\(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

***Usted es libre por:***

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

**Adaptar** — remezclar, transformar y crear a partir del material

***Bajo los siguientes términos:***

**Atribución** — Usted debe darle crédito a esta obra de manera adecuada, proporcionando un enlace a la licencia, e indicando si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo del licenciente.

**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con fines comerciales.

**CompartirIgual** — Si usted mezcla, transforma o crea nuevo material a partir de esta obra, usted podrá distribuir su contribución siempre que utilice la misma licencia que la obra original.

## Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes:

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  
Junio de 2022



Atribución-NoComercial-  
CompartirIgual 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-SA 4.0)



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

### Sede

15 Boulevard Bischoffsheim  
1000 Bruselas, Bélgica  
Tel +32-2 224 0611  
[headoffice@ei-ie.org](mailto:headoffice@ei-ie.org)  
[www.ei-ie.org](http://www.ei-ie.org)  
[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

La Internacional de la Educación representa a organizaciones de docentes y otros trabajadores y trabajadoras de la educación de todo el planeta. Es la mayor federación de sindicatos del mundo, que representa a 32 millones de trabajadores y trabajadoras de la educación en unas cuatrocientas organizaciones en 170 países y territorios de todo el mundo. La Internacional de la Educación agrupa a todos los docentes y demás trabajadores de la educación.