

ES



Círculos de aprendizaje
liderados por docentes
para la evaluación formativa

Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes para la Evaluación Formativa: RESUMEN EJECUTIVO



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

Sobre los autores y autoras:

La profesora **Carol Campbell** ocupa una Cátedra Personal de Educación y es Directora/Decana de la Moray House School of Education and Sport de la Universidad de Edimburgo.

El profesor **Christopher DeLuca** es Decano Asociado de la Escuela de Estudios de Posgrado y Asuntos Postdoctorales y Catedrático de Evaluación Educativa de la Facultad de Educación de la Queen's University de Canadá.

La **Dra. Danielle LaPointe-McEwan** es profesora adjunta en la Facultad de Educación de Queen's en Kingston, Ontario, Canadá, e investigadora en el Grupo de Evaluación y Valoración de Queen's.

Maeva Ceau es candidata al doctorado en Liderazgo y Política Educativa en el Instituto de Ontario para Estudios en Educación de la Universidad de Toronto.

Nathan Rickey es doctorando en la Facultad de Educación de la Universidad de Queen's, Canadá.



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



Círculos de aprendizaje
liderados por docentes
para la evaluación formativa

RESUMEN EJECUTIVO

Proyecto Círculos de Aprendizaje Liderados por Docentes para la Evaluación Formativa (T3LFA): Desarrollo del liderazgo y la práctica docente en el uso de la evaluación formativa para mejorar el aprendizaje del alumnado

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



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

Published by Education International - Sept. 2024

Education International (EI)

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

Contenidos

1. Introducción	7
2. Preguntas de la investigación internacional	7
3. Revisión bibliográfica: evaluación formativa, aprendizaje y desarrollo profesional y liderazgo docente eficaces	8
4. Métodos y fuentes de datos de la investigación internacional	10
5. Conclusiones	11
5.1 Experiencias de las personas participantes relacionadas con las características del aprendizaje y desarrollo profesional eficaz	11
5.1.1 Se asoció 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	11
5.1.2 Se diferenció por los valores profesionales, las experiencias y el trabajo del profesorado en sus contextos escolares y en el aula	12
5.1.3 Proporcionó contenidos de calidad, útiles, basados en la investigación y la práctica y pertinentes para las necesidades de desarrollo profesional identificadas	12
5.1.4 Apoyó el aprendizaje profesional activo basado en evidencias, los procesos e 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	13
5.1.5 Requirió una asignación adecuada de fondos, tiempo y recursos especializados	13
5.1.6 Implicó el liderazgo del sistema, de la escuela y del profesorado que prioriza y defiende la importancia del aprendizaje y desarrollo profesional	14
5.2 Uso de las prácticas de evaluación formativa por parte de las personas participantes	15
5.2.1 Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito	15

5.2.2 Preguntas y debates en el aula	16
5.2.3 Feedback	18
5.2.4 Autoevaluación y evaluación entre pares	19
5.2.5 La tecnología digital en la evaluación formativa	21
6. Principales lecciones y recomendaciones del proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa	21
7. Observaciones finales	24
Referencias	25

1. Introducción

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

La Internacional de la Educación dirigió el proyecto T3LFA, financiado por la Fundación Jacobs, que se ejecutó durante tres años (2020-2023) en siete países: Brasil, Corea del Sur, Costa de Marfil, Ghana, Malasia, Suiza y Uruguay. La Internacional de la Educación adaptó el modelo HertsCam de aprendizaje profesional y liderazgo docente para el programa Círculos de aprendizaje liderados por docentes. Durante un año académico, el programa T3LFA incluyó siete talleres de dos horas con todo el profesorado del Círculo de aprendizaje, tres tutorías individualizadas entre la persona encargada de la facilitación y cada docente del Círculo de aprendizaje y dos eventos de redes con profesorado procedente de diversas escuelas. En cada Círculo de aprendizaje, una serie de facilitadores y representantes sindicales locales ayudó al profesorado en las siguientes cuestiones: a) crear un plan de acción para orientar los procesos de su proyecto de desarrollo y las prácticas de evaluación formativa; b) desarrollar, identificar, aplicar, adaptar y revisar las prácticas de evaluación formativa; c) incluir las reflexiones que vayan surgiendo en un registro de participación; d) crear un portafolio de evidencias relacionadas con los procesos de liderazgo docente y las prácticas de evaluación formativa; y e) elaborar una presentación breve para compartir su aprendizaje y experiencia dentro y fuera del proyecto. En total, el proyecto T3LFA incluyó 21 círculos de aprendizaje con un total de 172 docentes (un promedio de 8 por círculo), 43 facilitadores locales (un promedio de dos por círculo) y 17 representantes sindicales locales (una persona por círculo de media).

2. Preguntas de la investigación internacional

El [marco de investigación](#) internacional (LaPointe-McEwan et al., 2022) para el proyecto T3LFA se centró en las siguientes preguntas de investigación.

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

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

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

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

3. Revisión bibliográfica: evaluación formativa, aprendizaje y desarrollo profesional y liderazgo docente eficaces

Una [revisión bibliográfica](#) inicial (Campbell et al., 2022) sentó las bases de las definiciones de prácticas de evaluación formativa y aprendizaje profesional eficaz que se emplearon en el proyecto T3LFA. De acuerdo con Lysaght et al. (2017), identificamos cuatro estrategias principales de evaluación formativa y prácticas relacionadas:

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.
- Se recuerda al alumnado los vínculos entre lo que está aprendiendo y el marco general de aprendizaje.
- Debe utilizarse un lenguaje adaptado a los niños y niñas para compartir las intenciones de aprendizaje con el alumnado.
- Los criterios de éxito relacionados con las intenciones de aprendizaje se diferencian y se comparten con el alumnado.
- El alumnado demuestra que está utilizando las intenciones de aprendizaje y/o los criterios de éxito mientras trabaja.

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

- Se utilizan técnicas de evaluación para facilitar el debate en el aula.
- 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.
- Las respuestas incorrectas de los estudiantes se utilizan para orientar la enseñanza y el aprendizaje.
- El alumnado puede explicar a otros lo que están aprendiendo.

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

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

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

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

Basándonos en nuestra [revisión bibliográfica](#) (Campbell et al., 2022), identificamos que un aprendizaje y desarrollo profesional eficaz incluye las seis características principales siguientes:

- 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 prioriza y defiende la importancia del desarrollo profesional.

Con respecto al liderazgo docente, aunque hay docentes que desempeñan funciones formales de liderazgo específico, el proyecto T3LFA se centró en proporcionar apoyo a todo el profesorado para que desarrollara sus capacidades de liderazgo, sus prácticas, su influencia y su impacto. Este enfoque es coherente con el concepto de Frost de “liderazgo docente no posicional”, que hace referencia 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, pág. 4). Según Nguyen et al. (2019, pág. 71), “cuatro características comunes del liderazgo docente” son:

- 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.

4. Métodos y fuentes de datos de la investigación internacional

Se utilizaron múltiples fuentes de datos para la investigación internacional, entre ellas encuestas previas y posteriores al personal docente; el cuestionario del marco de sistematización del profesorado; cuestionarios para los facilitadores locales, representantes sindicales locales e investigadores nacionales; y dos informes nacionales.

Las **encuestas previas y posteriores al personal docente** recabaron información acerca de las prácticas de evaluación formativa, las experiencias de desarrollo profesional y los datos demográficos del profesorado al comienzo y al final de su participación en el proyecto T3LFA (p. ej., durante el segundo año). Adaptamos el [instrumento para valorar la evaluación del aprendizaje](#) (Lysaght et al., 2017) con el fin de investigar el uso de las cuatro estrategias principales de evaluación formativa y prácticas relacionadas por parte del profesorado, así como su confianza en ellas, y adaptamos las seis características principales del aprendizaje y desarrollo profesional eficaz identificadas en nuestra [revisión bibliográfica](#) (Campbell et al., 2022). También se recopilaron datos demográficos relativos a las experiencias profesionales y el contexto del profesorado. La tasa de respuesta a la encuesta previa fue del 99 % (n=171) y la tasa de respuesta a la encuesta posterior fue del 70 % (n=121).

Al final del segundo año, se invitó al personal docente a completar un **cuestionario del marco de sistematización del profesorado** para exponer una o dos prácticas de evaluación formativa eficaces que apoyaran a sus estudiantes. Este cuestionario opcional de respuestas abiertas aumentó el [marco de investigación](#) original del personal investigador internacional y se armonizó intencionadamente con las cuatro categorías de evaluación formativa basadas en la investigación en las encuestas previa y posterior al personal docente, a las que se añadió otra categoría; se recibieron 113 respuestas.

Al final del segundo año, se pidió a los facilitadores locales que completaran el **cuestionario para facilitadores locales** acerca de las dificultades y los apoyos que habían experimentado durante los Círculos de aprendizaje, las prácticas de evaluación formativa eficaces que identificaron durante el proyecto y el modo en que los Círculos de aprendizaje fomentaban el liderazgo docente. Se solicitó a los representantes sindicales locales y al personal investigador nacional que completaran los **cuestionarios para representantes sindicales locales e investigadores nacionales** acerca de los procesos de aprendizaje profesional que apoyaban al profesorado, las prácticas prometedoras de evaluación formativa lideradas por docentes y las lecciones aprendidas para conformar la implementación con éxito de los Círculos de aprendizaje liderados por docentes. Las tasas de respuesta fueron del 63 % en el caso de los facilitadores locales (n=27), del 59 % para el grupo de representantes sindicales locales (n=10) y del 100 % en el caso del personal investigador nacional (n=7).

Los investigadores nacionales¹ de cada país participante presentaron dos **informes nacionales** con miras a proporcionar datos para el presente informe y resumir las experiencias de sus respectivos países en el proyecto T3LFA. Al comienzo del proyecto (primer año), cada investigador nacional completó la primera parte del informe nacional, el perfil del país, para proporcionar un perfil general del contexto del sistema educativo, las políticas de evaluación y las prácticas de evaluación formativa de su país. Al final del proyecto (tercer año), cada investigador nacional completó la segunda parte del informe nacional, el perfil final del país, para identificar, sistematizar y describir prácticas de evaluación formativa eficaces y las experiencias de los Círculos de aprendizaje liderados por docentes relacionadas en su país.

5. Conclusiones

5.1 Experiencias de las personas participantes relacionadas con las características del aprendizaje y desarrollo profesional eficaz

El profesorado declaró mejoras en sus experiencias de aprendizaje y desarrollo profesional gracias al proyecto T3LFA.

5.1.1 Se asoció 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.

En la encuesta posterior al personal docente, se observó un aumento estadísticamente significativo en las respuestas del profesorado al grado en que su desarrollo profesional en los Círculos de aprendizaje liderados por docentes “estaba asociado a mis prioridades profesionales de apoyar el aprendizaje de mis estudiantes”; esta también fue la respuesta más predominante. El personal docente declaró con más asiduidad su deseo de mejorar sus conocimientos de evaluación formativa y su práctica, utilizar este tipo de evaluación para

¹ La redacción de los informes nacionales corrió a cargo de la profesora Dalila Andrade Oliveira para Brasil, la profesora Sun Kim para Corea del Sur, la profesora Claude Koutou para Costa de Marfil, el Dr. Christopher Yaw Kwaah para Ghana, la Dra. Zuwati Hasim para Malasia, el Dr. Robbert Smit para Suiza y la Dr. Eloísa Bordoli y Ana María Novo Borges para Uruguay.

brindar un mayor apoyo a sus estudiantes y mejorar los resultados del alumnado por medio de la evaluación formativa. Entre los objetivos del profesorado también figuraba aumentar la participación y la acción del alumnado en su propio aprendizaje. Los facilitadores locales identificaron además que la mayoría del personal docente tenía la voluntad de centrarse en el desarrollo integral de los conocimientos, la comprensión, las aptitudes y los valores de sus estudiantes, con el uso de estrategias de evaluación diferenciadas según la diversidad y las necesidades del alumnado y mediante un feedback de calidad que fomentara el progreso de la población estudiantil. Aunque el foco de atención prioritario se puso en el alumnado, una parte del profesorado también esCuadroció objetivos para aumentar la colaboración con sus colegas y mejorar su liderazgo docente.

5.1.2 Se diferenció por los valores profesionales, las experiencias y el trabajo del profesorado en sus contextos escolares y en el aula.

En la encuesta posterior al personal docente, hubo un aumento estadísticamente significativo en la respuesta relativa a que el desarrollo profesional del profesorado “se diferenció para incluir la consideración de mis experiencias de aprendizaje y desarrollo profesional y el contexto en el que trabajo” durante los Círculos de aprendizaje liderados por docentes. Aunque el proyecto T3LFA en general se mantuvo similar en todos los países participantes, se tuvieron que producir adaptaciones y ajustes según los distintos contextos nacionales y locales. La diferenciación en cuestiones de implementación de evaluaciones formativas específicas y reflexión sobre ellas por los contextos del profesorado y las necesidades de sus estudiantes también fue importante. El reconocimiento del desarrollo de experiencias y el cambio de actitud y prácticas del personal docente para la evaluación formativa exigió la diferenciación con el paso del tiempo en el proceso de los Círculos de aprendizaje liderados por docentes.

Cabe señalar que los resultados de las encuestas previa y posterior al personal docente indicaron grandes variaciones en las experiencias de desarrollo profesional del profesorado. Por lo tanto, es importante que la diferenciación valore las distintas experiencias, contextos y necesidades del personal docente al tiempo que garantiza la coherencia de las experiencias de aprendizaje y desarrollo profesional de alta calidad para todas las personas que participan.

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

En la encuesta posterior al personal docente, la segunda respuesta más predominante fue que el profesorado experimentó un desarrollo profesional que “proporcionó contenido útil y pertinente relacionado con mis prioridades de desarrollo profesional” y esto aumentó con la participación en los Círculos de aprendizaje liderados por docentes. Los facilitadores locales, representantes sindicales locales e investigadores nacionales realizaron comentarios a favor de la importancia y la utilidad de los materiales proporcionados para conformar los Círculos de aprendizaje liderados por docentes. Sin embargo, fue preciso lograr un equilibrio cuidadoso entre proporcionar un contenido suficiente, pertinente y útil sin facilitar además demasiado contenido obligatorio en las actividades de los talleres. Por ejemplo, por un lado, los facilitadores querían más material para garantizar una comprensión uniforme de la evaluación formativa

para sí mismos y para el personal docente participante. Por otro lado, a los facilitadores les preocupaba que el hecho de abarcar el contenido incluido en el proyecto T3LFA terminara consumiendo mucho tiempo y limitara el tiempo del profesorado para participar en debates más abiertos a fin de compartir su aprendizaje y abordar las dificultades. Podría valer la pena considerar diferenciar el contenido de apoyo a los facilitadores, especialmente para el conocimiento sustantivo sobre la evaluación formativa eficaz y las prácticas prometedoras relacionadas. La selección de facilitadores con conocimientos especializados en facilitación y la debida formación en prácticas de evaluación formativa puede merecer la pena en el desarrollo del proyecto T3LFA de cara al futuro.

5.1.4 Apoyó 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.

En el cuestionario posterior al personal docente, el profesorado declaró un aumento en el grado en que su desarrollo profesional “conllevó investigación y aprendizaje profesional colaborativo para desarrollar mi experiencia profesional” durante los Círculos de aprendizaje liderados por docentes. El personal docente indicó que la colaboración con el grupo de colegas del Círculo de aprendizaje fue fundamental para ayudarlo a aprender sobre la evaluación formativa y aplicarla. Al crear un espacio seguro y relaciones de confianza en los Círculos de aprendizaje, los debates y el feedback entre el profesorado le permitieron desarrollar, perfeccionar y ampliar sus prácticas de evaluación formativa. El personal docente también compartió y abordó los retos con una combinación de apoyo emocional y sugerencias prácticas que favorecieran la participación del profesorado y sus prácticas en el aula.

Se identificaron dos dificultades principales relacionadas con la colaboración. En primer lugar, los facilitadores tuvieron que examinar el mejor modo de garantizar la confianza y la colaboración profesional cuando los equipos de docentes que participaron mantenían opiniones divergentes acerca de la evaluación formativa. En segundo lugar, el hecho de garantizar y mantener la colaboración entre docentes de distintos contextos geográficos podía resultar complicado en algunos países. Algunos facilitadores utilizaron actividades de colaboración en línea, y se propuso que sería beneficioso desarrollar en mayor medida las plataformas virtuales de colaboración y las herramientas digitales de cara al futuro. No obstante, no todo el personal docente tuvo acceso a tecnologías o conexiones fiables a Internet. Además, aunque se apoyó el uso de las plataformas de colaboración en línea, las personas que participaron valoraron la colaboración en persona para fortalecer la confianza, las relaciones profesionales mutuamente beneficiosas y el aprendizaje compartido.

5.1.5 Requirió una asignación adecuada de fondos, tiempo y recursos especializados.

Se consideraron de utilidad los recursos especializados en forma de materiales que sirven de base para el modelo y los procesos de desarrollo profesional de los Círculos de aprendizaje liderados por docentes, el [marco de investigación](#) internacional y la [revisión bibliográfica](#) del equipo investigador internacional en relación con el aprendizaje y desarrollo profesional eficaz y la evaluación formativa. También hubo interés en ampliar la disponibilidad de las plataformas en línea y las herramientas digitales para apoyar el proyecto T3LFA.

El papel de los facilitadores locales se consideró fundamental. Los representantes sindicales locales y los investigadores nacionales observaron que los facilitadores proporcionaron orientación y apoyo esenciales para todas las actividades de los Círculos de aprendizaje al fomentar el aprendizaje y la reflexión del profesorado; desarrollar la comprensión del personal docente de las relaciones entre la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje del alumnado; y situar a sus estudiantes en el punto de partida del aprendizaje profesional. La función importante del modelo de desarrollo profesional internacional, los materiales y la formación del personal facilitador local mediante HertsCam fue esencial para apoyar a los facilitadores locales. El colectivo de facilitadores sugirió que sería útil un mayor aprendizaje profesional continuo para sí mismos, por ejemplo, orientación y feedback, y para su trabajo, esto es, formación en competencia cultural.

El proyecto T3LFA financió directamente el tiempo específico para que el profesorado participara en este desarrollo profesional. El personal docente agradeció el tiempo que se ofreció para su aprendizaje y desarrollo profesional. El tiempo fuera de las aulas y en los talleres colaborativos ayudó al profesorado a compartir y abordar las dificultades relativas a la implementación de las evaluaciones formativas en sus aulas y, además, a desarrollar su liderazgo docente y la comprensión y el uso de este tipo de evaluaciones.

5.1.6 Implicó el liderazgo del sistema, de la escuela y del profesorado que prioriza y defiende la importancia del aprendizaje y desarrollo profesional.

A nivel de sistema, el papel del liderazgo sindical fue importante. La Internacional de la Educación dirigió todo el proyecto T3LFA, con la financiación y el apoyo de la Fundación Jacobs, y la colaboración con representantes sindicales locales, personal facilitador internacional y local, equipos investigadores internacionales y nacionales, docentes y los Gobiernos. En los planos nacional y local, los facilitadores locales apreciaron el apoyo recibido de la representación sindical local en las actividades de los Círculos de aprendizaje.

Sin embargo, una cuestión preocupante, tal como se expresó en la encuesta posterior al personal docente, fue una leve disminución en las calificaciones relativas a si el desarrollo profesional de quienes participaron “recibió apoyo de las direcciones escolares”, lo que indica que, aunque este proceso está liderado por docentes, también es importante prestar atención a la participación positiva de quienes dirigen la educación formal. Es relevante centrarse en concienciar y educar a las direcciones de las escuelas formales acerca de los conceptos, las prácticas y los beneficios de la evaluación formativa, y la manera en que pueden integrarse en los contextos nacionales y locales de evaluación educativa.

Es alentador que las personas participantes identificaran un aumento del liderazgo docente y beneficios de ello. A nivel de aula, el liderazgo docente incluyó el intercambio activo del aprendizaje sobre la evaluación formativa y las experiencias con colegas, mediante demostraciones del uso de este tipo de evaluación entre colegas, la orientación del personal que contaba con menos experiencia en la evaluación formativa y la participación en proyectos conjuntos centrados en este tipo de evaluación con los compañeros y compañeras. Parte del liderazgo docente también se amplió al nivel de escuela, ya que el personal docente participante abogó por el uso de la evaluación formativa para configurar los objetivos y las decisiones escolares. El profesorado también llegó a docentes participantes de fuera del contexto de sus escuelas para mejorar su aprendizaje y práctica de evaluación formativa entre las sesiones

de los Círculos de aprendizaje. A través de la consolidación de las habilidades y las acciones de liderazgo docente, una parte del profesorado llevó estas aptitudes a aspectos ajenos a la evaluación formativa para liderar el cambio en su escuela, distrito y comunidad en general.

5.2 Uso de las prácticas de evaluación formativa por parte de las personas participantes

El profesorado declaró un incremento en su confianza en la evaluación formativa y su integración en la práctica.

5.2.1 Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito

En la encuesta posterior, el profesorado declaró un aumento de confianza en las cinco intenciones de aprendizaje y prácticas de éxito², así como una integración de las mismas en la práctica, en comparación con el momento en que se inició el proyecto T3LFA. Las mejoras en las calificaciones generales tanto de confianza como de integración en la práctica del profesorado fueron estadísticamente significativas. El personal docente adquirió el mayor grado de confianza al expresar los objetivos de aprendizaje con palabras que hacen hincapié en los conocimientos, las habilidades, los conceptos o las actitudes, y al recordar al alumnado los vínculos entre lo que están aprendiendo y los objetivos generales del aprendizaje. Tanto en la encuesta anterior como en la posterior al personal docente, el profesorado declaró los mayores niveles de integración en relación con el uso de un lenguaje adaptado a los niños y niñas para compartir los objetivos de aprendizaje con el alumnado. Los mayores aumentos de la integración guardaron relación con la diferenciación y el intercambio de los criterios de éxito relacionados con los objetivos de aprendizaje con el alumnado, y con el hecho de que el alumnado demostrara que utilizaba los objetivos de aprendizaje o los criterios de éxito mientras trabajaba. En el cuadro 1 figuran ejemplos de prácticas de evaluación formativa del personal docente y los beneficios identificados.

Cuadro 1

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

Intenciones de aprendizaje y criterios de éxito El profesorado comunica los conocimientos, las habilidades y los conceptos que necesitan aprender sus estudiantes y cómo demostrará el alumnado su aprendizaje.			
Prácticas prometedoras de evaluación formativa	Beneficios observados para el alumnado	Beneficios observados para el profesorado	Países que declararon usar la práctica
Guías y listas de comprobación para la observación del comportamiento	El alumnado veía los criterios de éxito.	La fiabilidad de la evaluación mejoró.	Brasil, Corea del Sur y Ghana

² Los objetivos de aprendizaje se expresan con palabras que hacen hincapié en los conocimientos, las habilidades, los conceptos y/o las actitudes; se recuerda al alumnado los vínculos entre lo que está aprendiendo y el marco general de aprendizaje; se utiliza un lenguaje adaptado a los niños y niñas para compartir los objetivos de aprendizaje con el alumnado; los criterios de éxito relacionados con los objetivos de aprendizaje se diferencian y se comparten con el alumnado; y el alumnado demuestra que está utilizando los objetivos de aprendizaje y/o los criterios de éxito mientras trabaja.

Tarjetas de salida y entrada	<p> Aceleraron el aprendizaje del estudiante; el alumnado practicó la autoevaluación; mejoraron la metacognición; visibilizaron el progreso del estudiante en una lección; hubo una mayor participación en los procesos de redacción; aumentaron la confianza y la motivación por aprender; y el alumnado interiorizó cuestiones de orientación clave. </p>	<p> Ayudaron al profesorado a supervisar la comprensión de sus estudiantes y lograr intenciones de aprendizaje; proporcionaron un método de evaluación eficaz; facilitaron feedback al profesorado; y orientaron la enseñanza y el aprendizaje. </p>	Corea del Sur y Malasia
Rúbricas de análisis diferenciadas	<p> La autoevaluación fue más sencilla para el alumnado y se adaptó a sus necesidades. </p>	<p> Facilitaron la retroalimentación propia eficaz y oportuna del alumnado y el feedback entre pares. </p>	Corea del Sur, Suiza
Diseño conjunto de rúbricas con el alumnado	<p> Mejoró la comprensión del alumnado de los criterios de éxito y facilitó su autorreflexión. </p>	<p> Proporcionó al alumnado herramientas para una evaluación propia y entre pares, lo que ayudó al profesorado a facilitar estos tipos de evaluaciones; y ayudó al personal docente a reflejar la opinión de sus estudiantes en la evaluación. </p>	Uruguay

5.2.2 Preguntas y debates en el aula

En la encuesta posterior, el profesorado declaró un aumento de confianza en las cinco prácticas de preguntas y debates en el aula³, así como una integración de las mismas en la práctica, al final del proyecto T3LFA en comparación con el momento en que dio comienzo. Las mejoras en las calificaciones generales tanto de confianza como de integración en la práctica del profesorado fueron estadísticamente significativas. El profesorado declaró el mayor aumento de confianza en el uso de las respuestas incorrectas de sus estudiantes para orientar la enseñanza y el aprendizaje. Esta práctica recibió la mayor puntuación como el área de mayor confianza. Del mismo modo, el uso de las respuestas incorrectas del alumnado también fue un aspecto cuya práctica aumentó para convertirse en el aspecto más integrado en la práctica al final del proyecto. El área que más aumentó en cuanto a integración en la práctica fue permitir al alumnado compartir sus preguntas durante la clase. En el cuadro 2 figuran prácticas prometedoras en el uso de preguntas y debates en el aula identificadas por el personal docente.

³ Se utiliza la evaluación para facilitar los debates en el aula; se utilizan preguntas para recopilar los conocimientos previos del alumnado sobre un tema; el alumnado puede compartir sus preguntas durante la clase; las respuestas incorrectas de los estudiantes se utilizan para orientar la enseñanza y el aprendizaje; y el alumnado puede explicar a otros lo que están aprendiendo.

Cuadro 2

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

Preguntas y debates en el aula El profesorado modera las preguntas y los debates en el aula para profundizar en el aprendizaje del alumnado y proporcionar feedback inmediato para las etapas siguientes.			
Prácticas prometedoras de evaluación formativa	Beneficios observados para el alumnado	Beneficios observados para el profesorado	Países que declararon usar la práctica
Pensar-emparejar-compartir	Fomentó una mayor valoración del aprendizaje con el que sus pares pueden apoyar; aumentó el interés en las materias tratadas en clase; hubo una mayor reflexión sobre las intenciones de aprendizaje; y se creó un entorno de enseñanza más democrático.	Propició aportes valiosos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	Ghana y Uruguay
Conferencias individuales con el alumnado antes de las reuniones con sus padres y madres	El alumnado negoció las interpretaciones de las evidencias de la evaluación del profesorado; mejoraron la autogestión y el profesionalismo; y permitieron recibir feedback más individualizado y formular preguntas adaptadas.	Ayudaron al personal docente a evaluar la comprensión del alumnado; y mejoraron la confianza del estudiante.	Corea del Sur, Ghana y Suiza
Gráficas KWL (lo que sé, lo que quiero saber y lo que he aprendido)	Favorecieron las consultas del alumnado y aumentaron la curiosidad y la participación.	Visibilizaron los conocimientos previos del alumnado; catalizaron debates productivos; y generaron preguntas de la población estudiantil para orientar el apoyo del profesorado.	Corea del Sur y Uruguay
Círculos de debate con preguntas orientadas sobre libros o materias	Despertaron el interés en la lectura y los temas tratados en el aula; visibilizaron el aprendizaje y los progresos realizados; aumentaron la confianza y la autoestima; y fomentaron la participación del alumnado.	Facilitaron los debates en el aula.	Brasil y Uruguay
Debates en el aula acerca de lecturas	Aumentaron la capacidad de argumentación del alumnado.	Mejoraron y visibilizaron más el razonamiento del estudiantado y las capacidades mentales de orden superior.	Brasil

5.2.3 Feedback

En la encuesta posterior, el profesorado declaró un aumento de confianza en las cinco prácticas de feedback⁴, así como una integración de las mismas en la práctica, al final del

proyecto T3LFA en comparación con el momento en que dio comienzo. Las mejoras en las calificaciones generales tanto de confianza como de integración en la práctica del profesorado fueron estadísticamente significativas. Tanto en la encuesta anterior como en la posterior al personal docente, el profesorado mostró más confianza en el uso de técnicas de evaluación durante las clases para poder determinar en qué medida estaba entendiendo el alumnado sus enseñanzas, y estas fueron las prácticas más integradas. Cabe destacar que el personal docente alcanzó el mayor grado de confianza en el empleo de información de diagnóstico de las pruebas estandarizadas para identificar los puntos fuertes y las necesidades en la enseñanza, y esta es un área de crecimiento en la integración en la práctica. Otros ámbitos de grandes incrementos en la confianza fueron la enseñanza y el aprendizaje y permitir al alumnado explicar a otros lo que están aprendiendo, así como la integración en la práctica de que los estudiantes participen a la hora de proporcionar información sobre su aprendizaje. En el cuadro 3 figuran ejemplos de prácticas prometedoras en relación con el uso de feedback por parte del profesorado.

Cuadro 3

Prácticas prometedoras de evaluación formativa: feedback

Feedback El profesorado proporciona un feedback continuo para cerrar la brecha entre la situación del estudiante y sus objetivos de aprendizaje.			
Prácticas prometedoras de evaluación formativa	Beneficios observados para el alumnado	Beneficios observados para el profesorado	Países que declararon usar la práctica
Feedback colaborativo/ diálogos de aprendizaje continuos: el profesorado cultiva el diálogo constante acerca del aprendizaje y fomenta las preguntas, la retroalimentación propia y el feedback entre pares	El alumnado vio el aprendizaje como un proceso colaborativo; hubo una mayor participación en el aprendizaje; estimuló un procesamiento cognitivo más profundo; y contribuyó a una cultura de aula favorecedora y colaborativa.	Propició una comunicación eficaz y puntual del feedback; la observación y la participación en los diálogos orientaron la enseñanza; y aumentó las oportunidades de que el personal docente formulara preguntas que provocaron una evaluación dirigida por el estudiante.	Corea del Sur, Malasia, Suiza y Uruguay
Feedback descriptivo por parte del profesorado	Ayudó a visibilizar el aprendizaje y los progresos realizados al alumnado; y puso de relieve las intenciones de aprendizaje.	Ayudó a visibilizar el aprendizaje y los progresos realizados por los estudiantes al personal docente.	Brasil, Costa de Marfil y Malasia

⁴ El feedback al alumnado se relaciona con lo(s) objetivo(s) de aprendizaje original(es) y con los criterios de éxito; 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; 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 a la hora de proporcionar información sobre su aprendizaje; y el alumnado puede explicar a otros lo que están aprendiendo

<p>Tecnologías de apoyo al feedback (p. ej., Teams, WhatsApp o Google Classroom)</p>	<p>El alumnado recibió el feedback en un nuevo formato; hubo un mayor acceso al feedback y más apoyo de docentes y pares; proporcionaron herramientas de autodocumentación para que el alumnado fomentara la autoevaluación y la evaluación entre pares (p. ej., tablas en Excel o Microsoft Word); los grupos de estudiantes proporcionaron una retroalimentación propia e informes de progresos más rigurosos a sus padres y madres; y mejoraron el aprendizaje autorregulado.</p>	<p>El personal docente pudo compartir recursos con sus estudiantes, especialmente cuando había escasez de recursos físicos; mejoraron la visibilidad del trabajo y el feedback del alumnado para sus padres y madres; catalizaron la comunicación entre profesorado y padres y madres; y apoyaron la documentación del profesorado del aprendizaje del alumnado (p. ej., tablas en Excel o informes en Canva).</p>	<p>Brasil, Corea del Sur y Suiza</p>
<p>Tiempo para la revisión/ reescritura: tiempo para que el alumnado revise el trabajo sobre la base del feedback propio, entre pares o del profesorado</p>	<p>Aumentó la sensación de autonomía; y mejoró el pensamiento crítico y las aptitudes de autoevaluación.</p>	<p>Visibilizó los procesos de aprendizaje y los progresos del alumnado al personal docente.</p>	<p>Uruguay</p>

5.2.4 Autoevaluación y evaluación entre pares

En la encuesta posterior, el profesorado declaró un aumento de confianza en las cinco prácticas de autoevaluación y evaluación entre pares identificadas⁵, así como una integración de las mismas en la práctica en el aula, al final del proyecto T3LFA en comparación con el momento en que dio comienzo. Las mejoras en las calificaciones generales tanto de confianza como de integración en la práctica del profesorado fueron estadísticamente significativas. Al final del proyecto, el profesorado tenía la mayor confianza en animar a sus estudiantes a utilizar una serie de técnicas de evaluación para revisar su propio trabajo, y la práctica más integrada fue animar a sus estudiantes a registrar sus progresos. Las mayores mejoras de confianza y de integración en la práctica fueron para dar al alumnado la oportunidad de indicar el grado de dificultad que prevé que tendrá el aprendizaje al comienzo de una lección o actividad y animar al alumnado a registrar sus progresos. Aunque la autoevaluación y la evaluación entre pares fueron las prácticas con las menores calificaciones de confianza e integración al comienzo del proyecto, resulta interesante que estas prácticas se proporcionaron con más frecuencia como ejemplos para el marco de sistematización del profesorado desarrollado para describir las prácticas prometedoras del personal docente elaboradas durante el proyecto T3LFA (véase el cuadro 4).

⁵ El alumnado tiene la oportunidad de indicar el grado de dificultad que prevé que tendrá el aprendizaje al comienzo de una lección o actividad; se anima al alumnado a que registre sus progresos; se les anima a utilizar una serie de técnicas de evaluación para revisar su propio trabajo; se mantiene un registro visual del progreso del alumnado para celebrar su aprendizaje y mostrar las áreas de/para el desarrollo y llevar un seguimiento del mismo; y se reserva tiempo durante las reuniones de padres/tutores-docentes para que el alumnado participe en la comunicación de algunos aspectos de su aprendizaje.

Cuadro 4

Prácticas prometedoras de evaluación formativa: autoevaluación y evaluación entre pares

Autoevaluación y evaluación entre pares El profesorado fomenta la autoevaluación y la evaluación entre pares del alumnado para promover el aprendizaje comunitario, la responsabilidad del estudiante en el aprendizaje y su capacidad de acción.			
Prácticas prometedoras de evaluación formativa	Beneficios observados para el alumnado	Beneficios observados para el profesorado	Países que declararon usar la práctica
Correcciones colectivas: el alumnado comparte sus redacciones o lecturas con la clase y sus pares y el profesorado proporciona feedback o formula preguntas	Propiciaron que el alumnado opinara; mejoraron la colaboración y la participación; mejoraron el desempeño en lectura y redacción; aumentaron las preguntas por parte del alumnado para obtener aclaraciones y la consolidación del aprendizaje; mejoraron las aptitudes de comunicación y pensamiento crítico; el alumnado pudo hacer correcciones de inmediato; fomentaron el aprendizaje colaborativo; y mejoraron las competencias de escucha y comprensión.	Reducieron la responsabilidad del profesorado en los procesos de evaluación y aprendizaje; y el personal docente (y sus pares) pudieron proporcionar feedback e intervenir de inmediato.	Brasil, Ghana, Malasia y Uruguay
Diarios de autorreflexión continua	El alumnado utilizó cuadernos para documentar/llevar un seguimiento de su aprendizaje acerca de conceptos centrales con el paso del tiempo; y permitieron al alumnado generar y compartir preguntas entre sí y debatir las respuestas.	Proporcionaron registros de aprendizaje que el profesorado pudo utilizar para generar un feedback formativo.	Brasil, Corea del Sur y Suiza
Evaluación entre pares orientada al proceso: el alumnado corrige o revisa el trabajo de los demás y debate su proceso o enfoque con criterios	Aumentó la capacidad para expresar su pensamiento; mejoró el desempeño en tareas de aprendizaje; perfeccionó la comunicación; aclaró la comprensión; mejoró la metacognición; y mejoró el razonamiento lógico.	Visibilizó los procesos de razonamiento y aprendizaje del alumnado para apoyar las intervenciones de los equipos de docentes.	Brasil, Corea del Sur, Costa de Marfil, Ghana y Uruguay
Desarrollo junto con el alumnado de programas de criterios de puntuación o rúbricas para la autoevaluación y la evaluación entre pares	Mejóro los logros; aportó comodidad en la evaluación y la reflexión sobre el aprendizaje propio; el alumnado pensó más detenidamente en las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito; mejoró la participación y la comprensión de qué debe hacer; y el alumnado proporcionó una retroalimentación propia específica.	Habilitó varias fuentes de feedback para el grupo de estudiantes y redujo su dependencia del feedback del profesorado.	Corea del Sur, Ghana, Suiza y Uruguay

Fomento de la autoevaluación explícita del alumnado con criterios de aprendizaje	El alumnado vio sus errores y sus progresos; aumentó el control del proceso de aprendizaje; y el alumnado reflexionó sobre su comportamiento y conducta en la escuela.	Fomentó el feedback en el aula.	Brasil y Uruguay
Indicadores visuales para denotar la evaluación de la comprensión (p. ej., tarjetas a modo de semáforo o vasos de colores)	Mejoraron el pensamiento crítico; y proporcionaron una autoevaluación más sofisticada.	Permitieron al profesorado identificar qué grupo de estudiantes necesitaba ayuda en el acto; y el alumnado asumió el control de su aprendizaje y se volvió más autónomo, con lo que se redujo su dependencia del equipo docente.	Corea del Sur y Uruguay

5.2.5 La tecnología digital en la evaluación formativa

Las conclusiones del proyecto T3LFA indican que una buena evaluación formativa se puede implementar en las aulas independientemente de la presencia o ausencia de la tecnología digital. En la encuesta posterior al personal docente, más del 40 % del profesorado declaró no tener acceso a wifi o a dispositivos. Por el contrario, solo algo menos del 20 % del personal docente señaló disponer de wifi continuamente, y cada estudiante disfrutaba de acceso individual a un dispositivo. El profesorado utilizó los recursos que estaban a su disposición para apoyar las prácticas de evaluación formativa eficaz. En caso de haberlo, el feedback por medio de tecnologías del profesorado, apoyado por la documentación del aprendizaje del alumnado con el paso del tiempo, ayudó al personal docente a compartir los recursos pertinentes de aprendizaje digital con sus estudiantes, promovió una mejora en la autoevaluación del alumnado y facilitó la comunicación acerca del progreso del aprendizaje entre docentes, estudiantes y padres/madres/cuidadores/cuidadoras. La tecnología puede ser una incorporación útil para mejorar la práctica de evaluación formativa en el aula, aunque no es un requisito esencial. El elemento principal es la práctica de evaluación formativa en lugar de la tecnología específicamente.

6. Principales lecciones y recomendaciones del proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa

Sobre la base de nuestra investigación internacional, que conllevó una recopilación de datos de las personas que participaron en el proyecto en siete países, la realidad clara y convincente es que el proyecto T3LFA ha tenido mucho éxito a la hora de apoyar y mejorar el aprendizaje profesional del profesorado y el desarrollo del liderazgo docente, así como para mejorar el uso de las prácticas prometedoras de evaluación formativa por parte del personal docente y su confianza en ellas. Se han identificado beneficios considerables tanto para el profesorado como para el alumnado. Cabe mencionar la relevancia igualmente de los beneficios para la participación de los facilitadores y los representantes sindicales locales. Asimismo, las mejoras en el feedback propiciaron a su vez mejoras en la comunicación acerca del aprendizaje del alumnado con padres/madres/cuidadoras/cuidadores y líderes educativos.

La selección de los siete países distribuidos por cuatro continentes dio lugar a una amplia gama de experiencias para el personal docente en sus diversas aulas, escuelas y contextos educativos y comunitarios. Cabe destacar que el enfoque del proyecto T3LFA pudo adaptarse y diferenciarse adecuadamente para desarrollar e implementar con eficacia las prácticas prometedoras de evaluación formativa en este abanico de contextos nacionales y locales, y en función de las necesidades de docentes y estudiantes. Dos de las lecciones principales son:

1. ***El proceso de los Círculos de aprendizaje liderados por docentes ha tenido mucho impacto, y se han producido mejoras en la confianza del profesorado participante en la evaluación formativa y en su integración en la práctica; y***
2. ***Es necesario —e importante— apoyar una implementación posterior del proyecto Círculos de aprendizaje liderados por docentes para la evaluación formativa en los sistemas educativos.***

Las principales lecciones relativas al aprendizaje y desarrollo profesional del proyecto T3LFA aluden a la importancia de los siguientes elementos:

- ***Objetivos de aprendizaje y desarrollo profesional dirigidos por docentes y centrados en el alumnado:*** Una lección importante es el valor de apoyar al profesorado a la hora de identificar los objetivos relacionados con las necesidades de sus estudiantes y para atender las necesidades de aprendizaje profesional del propio profesorado, y centrarse en dichas metas. Este doble objetivo puede mejorar la iniciativa del alumnado por un lado y, por otro, el liderazgo docente.
- ***Diferenciación:*** La diferenciación en función de los contextos y las experiencias profesionales del personal docente y sus objetivos y enfoques de evaluación formativa es importante, incluida una mayor diferenciación con el cambio de las experiencias a medida que pase el tiempo.
- ***Contenido de calidad, práctico y pertinente:*** Importa el contenido de calidad, práctico y pertinente, en particular para una comprensión sustantiva de la evaluación formativa. Sin embargo, la calidad del contenido debe equilibrarse con la cantidad, y el contenido debe diferenciarse para que sea pertinente y práctico.
- ***Procesos activos y colaborativos de aprendizaje profesional:*** El aprendizaje profesional colaborativo es influyente y valioso. El apoyo a la colaboración más allá de los Círculos y entre contextos geográficos es importante y exige prestar atención a que se celebren actividades tanto en línea como presenciales.
- ***Recursos adecuados:*** La financiación para permitir el acceso a recursos especializados, incluido el personal facilitador, y el tiempo para el desarrollo profesional fueron fundamentales para el éxito del proyecto T3LFA.
- ***Apoyo del liderazgo:*** El liderazgo del sistema, incluidos los sindicatos de docentes, a la hora de dirigir y apoyar el desarrollo profesional del profesorado, el liderazgo docente y el uso de prácticas de evaluación formativa, y de colaborar en este sentido, es importante y útil. El aumento del liderazgo, la confianza, las aptitudes y las prácticas del profesorado es beneficioso y tiene influencia dentro y fuera de las escuelas donde trabaja. También es importante concienciar y educar a los equipos de dirección de las escuelas formales sobre la importancia del aprendizaje y desarrollo profesional del personal docente y los beneficios de la evaluación formativa.

Las lecciones principales relativas a las prácticas prometedoras en relación con el uso de la evaluación formativa son:

- ***La evaluación formativa conlleva una serie de prácticas sumamente interrelacionadas:***

La integración de la evaluación formativa conlleva implementar varias estrategias de evaluación con el objeto de apoyar el aprendizaje del alumnado. Aunque hemos registrado las prácticas prometedoras en sus categorías principales de evaluación formativa, la mayoría de las prácticas encajan en varias categorías, lo que pone de relieve la naturaleza interrelacionada y complementaria de las prácticas de este tipo de evaluación. La esencia del proceso de evaluación formativa —esto es, que el profesorado y el alumnado interpreten y usen las evidencias del aprendizaje del estudiante para orientar y promover el aprendizaje— se puede conseguir y fomentar de diversas maneras.

- ***Las prácticas de evaluación formativa se adaptan a los sistemas de evaluación y contextos locales:***

Existen varias formas de facilitar la evaluación formativa en los distintos niveles de grado, planes de estudios y sistemas educativos. No obstante, el modo en que el personal docente pone en práctica la evaluación formativa probablemente cambiará en función de los factores locales y contextuales. Los países que participaron en este proyecto son un reflejo de una amplia variedad de culturas de evaluación, e incluye la presencia de culturas de exámenes de alto impacto. La evaluación formativa puede operar en diversas culturas de evaluación, aunque unas prácticas específicas funcionen de manera diferente en estos contextos.

- ***La evaluación formativa puede tener lugar en distintos contextos de enseñanza, independientemente del acceso a la tecnología:***

El profesorado declaró haber desarrollado prácticas prometedoras de evaluación formativa con y sin el uso de la tecnología. Cuando el alumnado tenía un acceso continuo a dispositivos y conexiones fiables a Internet, aulas virtuales, unidades de almacenamiento compartidas y herramientas en línea, se proporcionó un entorno adicional para facilitar las prácticas, aunque el profesorado cuyas clases disponían de acceso limitado o nulo a dispositivos o Internet señaló haber realizado las prácticas de evaluación formativa de manera similar. La tecnología puede mejorar la evaluación formativa en las aulas, aunque no es un requisito esencial para la implementación de prácticas prometedoras.

- ***La evaluación formativa debe integrarse intencionadamente en las prácticas pedagógicas del profesorado en sus aulas:***

En algunos casos, las estrategias del personal docente no integraron o maximizaron el potencial de la evaluación formativa para beneficiar más el aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, el profesorado compartió casos del uso de trabajo en grupo o enfoques de andamiaje en el aprendizaje, aunque no empleó explícitamente prácticas de evaluación formativa para apoyar su aprendizaje. Aunque el trabajo en grupo y el andamiaje son estrategias pedagógicas valiosas, es importante que el personal docente integre intencionadamente las prácticas de evaluación formativa para maximizar los beneficios en la enseñanza y el aprendizaje.

7. Observaciones finales

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

Referencias

- Campbell, C., DeLuca, C., & LaPointe-McEwan, D. (2022). *Teacher-led Learning Circles: Developing teacher leadership and teaching practice for the use of formative assessment to improve students' learning*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/27004:teacher-led-learning-circles-developing-teacher-leadership-and-teaching-practice-for-the-use-of-formative-assessment-to-improve-students-learning>
- Frost, D. (2019). Teacher leadership and professionalism. *Oxford Research Encyclopedias: Education*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.778>
- LaPointe-McEwan, D., Campbell, C., & DeLuca, C. (2022). *Teacher-led Learning Circles: Research framework*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/27001:teacher-led-learning-circles-project-research-framework>
- 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>
- 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.
- United Nations. (2024). *United Nations' Secretary General's High-Level Panel on the Teaching Profession*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2024/02/teaching-profession-recommendationsteaching-profession-recommendations/#>



Círculos de aprendizaje
liderados por docentes
para la evaluación formativa

Internacional de la Educación

RESUMEN EJECUTIVO



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

Head office

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

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

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

Published by Education International - Sept. 2024



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