



unesco

Evaluación formativa:

Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia

Reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)

Documento de programa

Julio de 2021

Resumen

La pandemia ha puesto en evidencia la relevancia de priorizar una educación capaz de entregar conocimientos y habilidades necesarios a cada estudiante para participar del mundo actual, así como también competencias para aportar soluciones a problemáticas globales, generando un sentido de comunidad y la búsqueda de soluciones conjuntas, lo cual parece distante en un escenario de complejidades, dificultades, incertidumbre y profundización de desigualdades producto de la emergencia sanitaria.

En el escenario actual de la pandemia, los sistemas educativos de la región se han visto sometidos a grandes dificultades, debiendo priorizar elementos curriculares, en un contexto de educación a distancia donde la continuidad de los aprendizajes y el seguimiento de estos han sido complejos, con un panorama regional con más de la mitad de los estudiantes que no alcanza niveles mínimos de aprendizaje en asignaturas básicas. Cabe así preguntarse qué alternativas factibles en el contexto actual existen para promover en los estudiantes aprendizajes centrales o nucleares para que nadie se quede atrás, como también para impregnar en todo el proceso de enseñanza el propósito mayor de la educación.

Durante la pandemia, la evaluación formativa ha tomado fuerza como una herramienta idónea para recolectar información rica y detallada sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes en un contexto de aprendizaje a distancia. La evaluación formativa refiere al rango de actividades formales e informales de evaluación que conducen los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para retroalimentar las estrategias pedagógicas en aras de mejorar el logro de los estudiantes. Para conocer cómo se implementa la evaluación formativa en la región desde una perspectiva docente, la OREALC/UNESCO Santiago, a través del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), llevó a cabo una investigación en que entrevistó en profundidad a 21 docentes de 12 países miembros del LLECE en torno a estos temas.

Además de confirmar la relevancia del rol que ha tenido la evaluación formativa durante la pandemia, uno de los principales hallazgos del estudio fue que en el discurso de los docentes entrevistados la evaluación formativa es más que una metodología, y representa un abordaje educativo particular, el cual buscaría dar mayor protagonismo a los estudiantes, conducir a aprendizajes más significativos, útiles y motivadores, otorgando un mayor valor a los procesos y a la mejora.

El documento analiza los discursos de los docentes participantes, revela la importancia de la evaluación formativa como un elemento central para la transformación educativa y señala los obstáculos contextuales que aún quedan por superar para fomentar su instalación en la región.

La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Documento de programa publicado en 2021 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia, y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile, a través de su Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

© UNESCO 2021



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto a sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Edición y diagramación: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Agradecimientos

Este documento de programa es una iniciativa de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), a través de su Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

El documento lo elaboró el equipo del LLECE: Paulina Valenzuela, Francisco Gatica, Carlos Cayumán y Carlos Henríquez, a partir del estudio cualitativo realizado por el Laboratorio, con el apoyo del consultor Álvaro Otaegui y los aportes de Romina Kasman, especialista de la UNESCO San José. Agradecemos encarecidamente a los 21 docentes que participaron del estudio y accedieron a ser entrevistados por el equipo investigador. También reconocemos el esfuerzo de los coordinadores nacionales de los 18 países que conforman el Laboratorio, que promovieron la iniciativa entre sus docentes: Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Este informe se realizó bajo el liderazgo de Claudia Uribe, directora de la OREALC/UNESCO Santiago, y la coordinación de Carlos Henríquez Calderón, coordinador general del LLECE.

El texto ha sido posible gracias al esfuerzo colectivo de todos y todas quienes participaron en su edición y diseño.

1 Introducción

La llegada de la pandemia de COVID-19 trajo consigo impactos en todas las esferas. Nos encontramos en medio de una crisis sanitaria, económica, social y educativa de alcance global. En el ámbito educativo, uno de los desafíos más notorios ha sido la suspensión de clases presenciales. La región de América Latina y el Caribe ha sido una de las más golpeadas por este fenómeno, registrando uno de los cierres de escuelas más prolongados del mundo. Un total de 165 millones de estudiantes de la región llegaron a estar afectados, y tres de cada cinco estudiantes en el mundo que perdieron al menos tres cuartas partes del tiempo de instrucción esperado en el año residen en la región (UNICEF 2021a; CEPAL y UNESCO 2020). Así, en un momento que demanda más que nunca respuestas conjuntas y posibles soluciones para la crisis que vivimos, nos enfrentamos también a importantes restricciones económicas y sanitarias que dificultan el cambio y la innovación.

Hoy necesitamos realizar esfuerzos para avanzar hacia una educación transformadora, que permita armonizar lo personal y colectivo y profundizar la cohesión social (Delors, 1999). La pandemia ha puesto en evidencia la relevancia de priorizar una educación capaz de dar respuestas coordinadas a problemáticas globales. No obstante, surge la duda de qué tan factible es innovar en las actividades pedagógicas y los currículos dado el contexto actual. Si bien los gobiernos han hecho esfuerzos importantes para asegurar la continuidad de la educación, el grueso de los países de la región ha señalado que han debido priorizar elementos curriculares, que están teniendo problemas para dar cobertura a los contenidos esperados y que no han podido hacer un seguimiento preciso del estado de aprendizajes de los estudiantes. Esto no es de extrañar, dada la persistencia de la educación a distancia en países que, en su mayoría, se caracterizan por una marcada brecha digital y donde existe un número considerable de grupos poblacionales que habitan en zonas de difícil acceso (UNESCO 2017c, 2017d). A eso se suma que ya antes de la pandemia, gran parte de los estudiantes de la región no alcanzaba las competencias básicas esperadas para su edad. Antes de la pandemia, 18 de cada 100 estudiantes de sexto primaria no superaban el primer nivel de desempeño en la prueba TERCE de lectura, y 47 de cada 100 en la de matemáticas. Según datos de PISA, estos desafíos se replican en la educación secundaria.

En el contexto de la emergencia sanitaria, se estima que estas brechas se han agravado. El Banco Mundial estima que, a raíz de la extendida suspensión de clases presenciales, la pobreza de aprendizajes se incrementará en 20% afectando en total a 42,6 millones de niñas, niños y adolescentes. Así, la necesidad de evaluar se hace patente. Las evaluaciones son un hito clave en el aprendizaje, ya que permiten determinar si se lograron los objetivos de aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas de acuerdo a lo concluido (Widiastuti et al. 2020). En el caso de la pandemia, serán esenciales para dimensionar el efecto del cierre de escuelas sobre los aprendizajes, y determinar acciones correctivas a tiempo. No obstante, algunos mecanismos de evaluación se vuelven inviables en un contexto de evaluación a distancia.

Durante el primer semestre de 2021, la OREALC/UNESCO Santiago, a través del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), llevó a cabo una investigación en torno a las prácticas de evaluación formativa existentes en la región desde la perspectiva de docentes. La evaluación formativa ha tomado fuerza como una herramienta idónea para recolectar información rica y detallada sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el contexto del aprendizaje a distancia, por lo cual esta investigación buscaba

conocer cómo se implementa la evaluación formativa en la región desde una perspectiva docente.

En el estudio se observó que los docentes consideran que la pandemia ha abierto una ventana de oportunidad para aventurarse con metodologías innovadoras de este tipo. Además, uno de los principales hallazgos fue que en el discurso de los maestros entrevistados la evaluación formativa es más que una metodología, y representa una filosofía educativa particular, una pedagogía transformadora, que aboga por avanzar hacia un modelo educativo distinto. Algunas de las ideas que estructuran esta visión de una nueva educación son currículos más flexibles, escuelas que equipen a los estudiantes para cuestionar el orden social en lugar de solo adecuarlos, y una pedagogía adaptable a las diferentes necesidades de aprendizaje, con actividades personalizadas para cada estudiante, pero donde la autonomía de estos para realizarlas es central.

El presente documento describe qué se entiende por evaluación formativa, cómo la comprenden los docentes entrevistados en el estudio, y sugiere su uso como una vía para asegurar la continuidad educativa y contribuir a reducir la pérdida de aprendizajes entre los estudiantes.

2 Evaluación formativa

La evaluación formativa refiere al rango de actividades formales e informales de evaluación que conducen los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para modificar las estrategias pedagógicas en aras de mejorar el logro de los estudiantes. Durante la pandemia ha tomado fuerza como una herramienta idónea para recolectar información rica y detallada sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes en un contexto de aprendizaje a distancia. Esto, debido a que con la suspensión de las clases presenciales aumentan las instancias de aprendizaje asincrónico y disminuyen las oportunidades de orientación de parte del docente, por lo cual los estudiantes deben organizar su propia experiencia de aprendizaje con base en los materiales entregados. Además, la evaluación formativa da un rol central a la retroalimentación, proveyendo de más oportunidades de interacción entre estudiante y docente, que se vuelven claves para sostener el vínculo emocional en un momento donde las posibilidades de comunicación no verbal se han visto severamente limitadas (UNICEF 2021b).

Mientras que la evaluación sumativa (o evaluación del aprendizaje) se concentra en el final de una etapa educativa, la evaluación formativa (o evaluación para el aprendizaje) se realiza durante toda ella, enfocándose en el proceso mismo, con iteraciones continuas entre el estudiante y el profesor (Bennett 2011; Black y Wiliam 2009; Allal 1980). De esta manera, le entrega tanto al estudiante como al docente información personalizada y en profundidad para que puedan adaptar sus estrategias de aprendizaje y enseñanza.

Como se adelantaba más arriba, se ha observado un interés renovado en la difusión, promoción e institucionalización de la evaluación formativa en la región. Entre 2020 y 2021, diversos países incorporaron mecanismos de evaluación formativa para tomar decisiones respecto a promoción o certificación de estudiantes, o entregaron directrices para su uso en los centros educativos (UNESCO 2021). Es importante conocer cómo están funcionando estas iniciativas y qué factores pueden contribuir a su éxito.

Los docentes son los actores fundamentales que deben considerarse para que los mecanismos de evaluación formativa sean efectivos. En su práctica cotidiana, los profesores deben actuar y tomar decisiones pedagógicas que les permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. En el caso de la evaluación formativa, esto implica decidir si usarla o no, en qué momentos y de qué maneras, atendiendo a las tensiones generadas por las características culturales e institucionales propias de sus puestos de trabajo y sistemas educativos. Algunos ejemplos de estas tensiones pueden ser diversos estilos pedagógicos con colegas, expectativas de estudiantes y familias, requerimientos administrativos respecto a las calificaciones, limitaciones económicas y temporales, y las propias creencias y conocimientos que guían su ejercicio (Martínez Rizo 2013).

Otro elemento que debe tomarse en cuenta es que si bien los estudios señalan que la evaluación formativa logra efectos positivos sobre los aprendizajes, estos dependen de una serie de factores, tanto de los docentes como de sus contextos (Allal 1980; Bennett 2011; Martínez Rizo 2009; Yan et al. 2021). Las diversas características de la evaluación formativa la convierten en una metodología desafiante. En términos generales, requiere de una buena planificación, el manejo de diversas metodologías, y conocimientos y experiencia docente que contribuyan a interpretar adecuadamente la evidencia recolectada, entregar retroalimentación oportuna a los estudiantes y modificar las prácticas pedagógicas en consecuencia. Si estos supuestos no se cumplen, la efectividad de la evaluación formativa disminuye.

3 El estudio: evaluación formativa desde la perspectiva de docentes latinoamericanos

3.1 Características del estudio

Con estas consideraciones en mente, la OREALC/UNESCO Santiago, a través del LLECE, realizó un estudio para conocer cómo se está implementando la evaluación formativa en la región desde una perspectiva docente. Este siguió un diseño cualitativo, con el fin de penetrar tanto en las prácticas y perspectivas de los docentes como en sus discursos y significaciones respecto a estas, centrándose en qué entienden por evaluación formativa, qué herramientas utilizan, qué buscan al implementarla y qué elementos institucionales y culturales perciben como facilitadores u obstáculos. Antes del estudio, se hizo una encuesta en torno a estas temáticas, la cual contestaron más de 10 mil docentes de la región. A partir de estas respuestas, se contactó a aquellos profesores que hubiesen manifestado disposición de seguir contribuyendo en instancias de este tipo. Así, se efectuaron entrevistas a 21 docentes de 12 países hispanohablantes de la región miembros del Laboratorio.

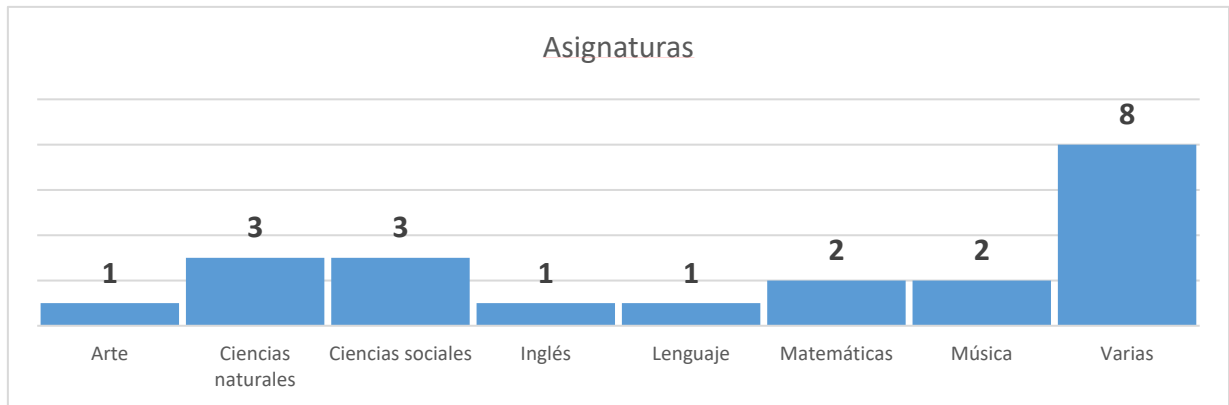
Tabla 1. Composición de la muestra

Zona	Tamaño	Nivel de enseñanza				Total
		Inicial/Primaria		Secundaria		
		Pequeña	Grande/Mediana	Pequeña	Grande/Mediana	
Rural	4	0	1	0	5	
Urbana	3	5	2	6	16	
Total	7	5	3	6	21	
		12		9		

Buscando cubrir una variedad de realidades en las escuelas donde ejercen su oficio, se decidió segmentar la muestra de acuerdo con la zona y tamaño de la escuela donde se desempeñaba el docente, y el nivel en que hacía clases.

También se buscó representar una variedad de niveles socioeconómicos en las escuelas y las asignaturas impartidas por el profesor.

Gráfico 1. Distribución de entrevistas según asignatura que imparten los docentes



La alta presencia de docentes que indican desempeñarse en varias asignaturas se debe a la preeminencia en la región de profesores generales en el nivel primario.

Gráfico 2. Distribución de entrevistas según zona, nivel de enseñanza y nivel socioeconómico de la escuela donde se desempeñan los docentes



En los extractos de entrevistas que se utilizan para presentar los resultados del estudio, se menciona cómo se clasifica la escuela donde se desempeña el docente según las variables de segmentación de la muestra. No obstante, se han anonimizado sus nombres utilizando iniciales asignadas aleatoriamente.

3.2 Evaluación formativa como una oportunidad para un nuevo modelo educativo

Los docentes entrevistados por el estudio reconocen que la pandemia del COVID-19 ha supuesto un desafío importante. Señalan las dificultades que han tenido para mantener la motivación de los estudiantes, el vínculo con ellos, y lograr la continuidad del aprendizaje y su seguimiento, y cómo se han visto obligados a adaptarse y modificar sus estrategias de forma repentina. No obstante, algunos también rescatan el hecho de que la pandemia habría abierto

la posibilidad de un cambio permanente en las formas de evaluar. Dadas las limitaciones que genera la educación a distancia, la evaluación formativa ha pasado a ser uno de los únicos mecanismos capaces de ajustarse correctamente al contexto actual. Así, pasó a ser utilizada por instituciones que normalmente no le habrían dado cabida, ganó mayor reconocimiento entre docentes que no estaban acostumbrados a ella y pudo ser utilizada con mayor libertad por los profesores que ya la valoraban como herramienta pedagógica. Por ejemplo, normalmente ocurre que la necesidad de calificar para rendir cuentas de acuerdo con la normativa, las exigencias de cobertura curricular, las posiciones contrapuestas entre los pares sobre el tipo de pedagogías que se aplicarán o las expectativas de los padres respecto al rendimiento de sus hijos en pruebas estandarizadas pueden terminar disuadiendo la innovación.

“El sistema evaluativo en Uruguay ha sido sumamente criticado a lo largo de los años, sea el gobierno que sea, sean las políticas que se implementen, incluso a nivel de profesorado la didáctica la criticamos muchísimo, pero pareciera como que se resiste a cambiar el panorama, el paradigma sobre la evaluación. Por más de que debo admitir que en los últimos años se han impulsado muchísimas estrategias de formación para pensar una evaluación formativa e innovadora, la evaluación sigue siendo sumamente meritocrática y, se si quiere decir, verticalista.”

ZT - Docente de Música en secundaria, para una pequeña escuela urbana. Uruguay

En el contexto de pandemia, el llamado fue a privilegiar el vínculo con los estudiantes, priorizar el trabajo de contenidos nucleares por sobre una cobertura amplia del currículo y favorecer el trabajo autónomo para no excluir a estudiantes con problemas de conectividad. Disminuyeron las presiones temporales y burocráticas que existen normalmente, y se abrieron más espacios de trabajo individual y retroalimentación personalizada. Permitió a los docentes enfocar la medición no en su rol de calificación, sino que en el de ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje. La mayor personalización de las actividades también abrió un espacio de soporte emocional para las familias y los estudiantes que hacía falta en el contexto de educación a distancia. Todos estos factores favorecen la implementación de la evaluación formativa.

“Algunos han tenido que recurrir a la evaluación formativa porque no se trataba, pues, de estar calificando al estudiante por cuánto sabe, sino se trataba de que el estudiante se sienta bien, de que el estudiante pueda darle más un soporte. Eso justamente he estado leyendo últimamente, que no se trata de que el estudiante aprenda y aprenda un montón de conocimientos, ¿no? Se trata de cuánto de soporte le puede dar la educación al chico o a la chica. Entonces, el año pasado los docentes prácticamente nos convertimos en el soporte emocional de los estudiantes y de las familias. Entonces, ahí la evaluación formativa tiene un papel fundamental, ¿no? En la medida que pueda ayudar al autoconocimiento, que pueda ayudar a la metacognición, a que el chico pueda observar cómo es el desempeño de él mismo, ¿no? Pueda darse cuenta de cómo puede mejorar, cómo puede superar. Entonces es mucho más rica la evaluación formativa en el caso de la educación virtual.”

YH - Docente de Filosofía en secundaria, para una pequeña escuela urbana. Perú

La principal idea que se rescata de las entrevistas sobre qué diferencia a la evaluación formativa es que es una práctica que valora el proceso de aprendizaje en sí mismo. La evaluación sumativa se plantea como una instancia donde lo que cuenta es si al final de un ciclo el objetivo de aprendizaje se logró o no. En contraste, en la evaluación formativa el núcleo de la valoración es el proceso que se siguió para llegar a ese objetivo: dónde se vieron

fortalezas, dónde dificultades, qué razones explican esas dificultades, qué acciones se tomaron para lograr el avance observado, qué aprendió el estudiante sobre sí mismo, cómo puede aplicarlo en su vida diaria, qué otras habilidades desarrolló en el camino, entre otros. Se valoran explícitamente temas como el esfuerzo, la mejora y la autosuperación, por lo cual, incluso si un estudiante no alcanza el objetivo esperado, su proceso podría considerarse exitoso si se ve una mejora.

“Fundamentalmente eso, el acompañamiento y el aprendizaje del alumno, que creo es distinto en la evaluación formativa que en la sumativa. Uno lo puede acompañar al alumno de otra forma, y eso de que vaya haciendo de a proceso, de a poco, en todo ese proceso, digamos; también creo que después resaltan más las dificultades que pueda tener el alumno en ciertos puntos. Como que lo vas viendo más por parte, como si tuvieras una película, vas poniendo pausa y podés ir viendo en parte ese proceso que va haciendo el alumno que, quizá, en otro tipo de evaluación no es tan evidente.”

DG - Docente de Ciencias Naturales en secundaria, para una pequeña escuela rural. Argentina

“Bueno, vale la pena en el aspecto que los niños (...) procuran mejorar. Al momento que ellos ven que todo se toma en cuenta, que no nada más va a ser el esforzarse al final para tener una buena calificación, sino que se va a tomar todo el proceso, todo lo que ellos hacen y dejan de hacer, eso les permite a los niños esforzarse más y tratar de ir mejorando día a día.”

FT - Docente en primaria, para una pequeña escuela urbana. México

“(N)o podemos evaluar el final, porque todos los chicos entran distinto. Están en un proceso, cada uno, individual (...). Si un nene a lo mejor practicó, hizo todo lo que tenía que hacer, pero no llegó... (...). Yo tengo que enseñar en segundo grado todas las notas de la flauta. Hay chicos que aprenden esas y aprenden más. Y hay niños que aprenden dos. Pero si el proceso de ese niño para aprender esas dos fue bien, fue orientado, fue cumpliendo todas las... y llegó ahí, está perfecto. Al otro año llegará a las otras.”

FO - Docente de Música en primaria, para dos escuelas urbanas. Argentina

Otra idea fundamental es el cambio en el rol del docente, y el mayor protagonismo de los estudiantes en su propio aprendizaje. Los profesores señalan que el foco en el proceso requiere que los estudiantes sean más conscientes de sus propios avances y de los desafíos que experimentan, con el docente pasando a ocupar un rol de orientación, retroalimentación y apoyo. La relación entre docentes y estudiantes se vuelve así más horizontal: hay más confianza para pedir ayuda y reconocer los errores cuando el docente ya no tiene el rol de juzgar cuánto saben, sino de apoyarlos en su camino de aprendizaje. Esa confianza sería importante para que los estudiantes quieran aprender, como un objetivo en sí mismo y no a cambio de una calificación. También tiene un impacto socioemocional importante, pues reduciría el estrés y la sensación de fracaso asociada al error.

“(E)s para ir empapando al grupo de toda esta cultura de que los chicos se conviertan en los activos en el proceso del que hacen... Ya no meter las manos, hacerles las cosas a los estudiantes, que esa es otra cosa, ese es el rol que yo tomo como docente... A mí misma me costó, fue un proceso, veníamos acostumbrados a que yo soy el centro de todo, ¿verdad?, y de pronto necesito observar que los chicos lo hagan sin decirles cómo hacerlo, no ser tan instruccional (...). O sea, si aquí trabajamos bien en equipo con roles, hay responsabilidades, los chicos están produciendo por sí mismos, los estamos retando más...”

CN - Docente de Ciencias Naturales en primaria, para una escuela urbana mediana. Costa Rica

“Siento que también ellos valoran mucho como el tema de que el profe en realidad está ahí para poder ayudarlos y apoyarlos, y no como el dios que me está tratando de enseñar algo, a lo mejor no me quedó muy claro y me voy a tener que salvar en la prueba.”

FL – Docente de Arte y Tecnología en secundaria, para una gran escuela urbana. Chile

“Y hacer evaluación formativa con esos chicos ha sido la experiencia más gratificante que hemos tenido. Es un curso espectacular. Romper todo. Romper todo y hacerlo de nuevo. Más o menos fue así. Así de increíble porque es... ¿Cuál fue la estrategia? A ver, la primera estrategia ha sido, eh... te puede parecer absurda, pero muchísimo amor. Muchísimo amor para entender sus realidades y para quitarles de la cabeza que son una calificación, que son más que eso. Y eso tú lo consigues por medio de mucho diálogo, de mucho amor. Yo no concibo la acción de educar si no hay amor de por medio.”

YI - Docente de Matemáticas en primaria, para una pequeña escuela urbana. Ecuador

Estas ideas no se perciben como beneficios adicionales propios de una metodología docente más, sino como el camino hacia el que debiese avanzar la pedagogía. En las entrevistas analizadas, los docentes plantean que el mundo y los estudiantes han cambiado de maneras que demandan una educación diferente de la que se habría venido impartiendo hasta ahora. Los docentes destacan la importancia de abrir espacios para que los estudiantes no sean meros receptores de conocimiento, sino que cuestionen lo que se les enseña, que analicen en qué medida se aplica a sus propias vidas y contextos, y que lo integren de maneras que potencien su desarrollo personal. Perciben que hoy la educación transmite un aprendizaje desprovisto de sentido, que se enfoca en la entrega de contenidos desconectados de la realidad de los estudiantes y que no cumplen un rol en sus vidas. Las capacidades que se desarrollarían en este modelo, que tienen más que ver con memorizar y repetir lo aprendido, no logran conectar con los intereses de los estudiantes ni prepararlos para la vida. En contraste, consideran que la educación debiese aspirar al aprendizaje profundo: útil para la vida de los estudiantes, a tono con sus experiencias, y que contribuye a convertirlos en personas más completas. En este enfoque, la aplicación pasa a ser la principal capacidad que debe desarrollarse.

“Eso también es importante, como... cambiar la visión. A mí me costó harto dentro del colegio, de mi institución. Que no necesariamente una sala de clases tiene que ser silenciosa, callada, donde los chiquillos estén sentados. Como... si se están moviendo, si están haciendo ruido... Pero si aquí están trabajando, y están con un audífono, y están en llamas trabajando, o riéndose y todo. No tiene nada de malo. Y no es que estén haciendo desorden ni nada, sino que están trabajando de otra manera. Siento que hay que cambiar un poco esa visión que tenemos de entrar a una sala de clases y que estén todos así (gesto serio, brazos cruzados), escuchando al profe, levantando la mano para hablar.”

FL - Docente de Arte y Tecnología en secundaria, para una gran escuela urbana. Chile

“O sea, ¿para qué les sirven esos aprendizajes? No me va a quedar a mí como conocimiento. ‘Oye, sí, ya sé que los alimentos son nutritivos. Sí. Pero ¿para qué me va a servir?’. Entonces, este aprendizaje me va a permitir ver que este niño va a seguir aprendiendo, fortaleciendo sus conocimientos, pero a la vez me va a permitir saber que lo va a aplicar o no para su vida diaria. Entonces, que el niño conozca los contenidos de qué son los alimentos, sí, está bien, pero también le va a permitir que diga: ‘Voy a consumir alimentos nutritivos porque me va a permitir tener más vida, llegar a ser sana, llegar a ser saludable’.”

AQ - Docente en primaria, para una pequeña escuela rural. Perú

“Entonces, me parece que la evaluación formativa está mucho más relacionada con las habilidades y las capacidades de los estudiantes, no tanto así como el caso de la evaluación sumativa, que es la evaluación tradicional, que es simplemente cuánto conocimiento acumuló el estudiante, ¿no? En este caso de la evaluación formativa, no interesaría tanto la acumulación de conocimientos, sino sobre todo qué tantas habilidades el estudiante ha desarrollado y justamente en esta época que estamos, que sea capaz de discernir, por ejemplo, la información que le llega, ¿no? Eso no es por una acumulación de conocimiento, es porque él tiene que saber analizar una noticia, por ejemplo, ¿no? Yo leo una noticia y para que esa noticia yo la considere verdadera tengo que contrastarlas con otros, no puedo aceptar no más lo que está.”

YH - Docente de Filosofía en secundaria, para una pequeña escuela urbana. Perú

El tipo de estudiante que busca formarse con este modelo no responde a las medidas tradicionales de éxito académico. Los objetivos que buscan los docentes entrevistados se plantean con conceptos como felicidad, el éxito en la vida, el formar mejores ciudadanos, el generar autonomía y libertad, entre otros. La capacidad de cuestionar y transformar el mundo se considera un valor en sí mismo.

“Nosotros implementamos (evaluación formativa) porque consideramos que es la más ideal. Es la más ideal para el estudiante. No queremos estudiantes robot, queremos estudiantes que piensen. Queremos estudiantes capaces de preguntar. Queremos estudiantes capaces de dudar, incluso. Y entonces estamos trabajando desde ahí, desde lo que él sabe, desde lo que él quiere, y hasta dónde queremos que él llegue. Ahí entra el por qué enseñar, para qué enseñar, a quiénes enseñar y cuando enseñar, y ver... y cómo hacerlo.”

DV - Docente de Ciencias Sociales en secundaria, para una pequeña escuela rural. Nicaragua

“Y darle voto al niño. Al estudiante. Ese es el beneficio. Para mí el más grande. Más libertad. Que sea un proceso de aprendizaje cómodo, libre. Que se aprenda también otro tipo de estructura, no solo la que nos vino con el sistema. Que la estructura también puede tener otras..., otras aristas. Que se puede trabajar en ese bullicio, pero que haya un orden. O ir rompiendo. Digamos, romper esa estructura para armar otra. Yo creo que la libertad, la voz. Darle voz al niño es como... Si es él el que tiene que aprender. Nos enseña a todos. Y forma, para mí, el pensamiento crítico (...). Pero enseñarles a pensar, sobre todo. Enseñar a pensar. Si vos proponés esta forma, les enseñás a que ellos armen su proyecto, que ellos sepan qué se va a aprender, cómo se va a hacer, cómo organizarlos... Es como darles herramientas para la vida.”

FO - Docente de Música en primaria, para dos escuelas urbanas. Argentina

3.3 Metodologías de evaluación formativa

Además de ahondar en los marcos de creencias y las convicciones pedagógicas que sustentan el uso de evaluación formativa en el caso de los docentes entrevistados, el estudio buscó indagar acerca de mecanismos concretos de implementación.

Los docentes coinciden en que un aspecto esencial de la evaluación formativa es su carácter iterativo. En otras palabras, las actividades pedagógicas se implementan con un objetivo en mente, pero el profesor debe estar atento a las respuestas que generen entre los estudiantes, para adaptarlas de acuerdo con lo observado. Esto puede implicar modificar el ritmo y/o estilo de enseñanza, diversificar las tareas según el avance de cada estudiante, retroalimentar, reforzar contenidos, entre otros. Para hacer estas modificaciones, se destacan tres actividades esenciales: el docente debe tener tiempo y claridad de los objetivos buscados para realizar una

adecuada **planificación** del proceso de evaluación; se deben implementar mecanismos de **diagnóstico** que permitan capturar cómo están los estudiantes en diversos momentos del proceso, tanto en aspectos cognitivos como socioemocionales, y se requiere de múltiples momentos de **recolección de evidencia**, ya sea por medio de instrumentos formales o por medio de registros de la observación directa que hace el docente. Mediante este modelo se logra una de las principales ventajas asociadas a la evaluación formativa, que es la capacidad de ir ajustando ágilmente el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

“En términos generales, se evalúan los procesos de aprendizajes de los alumnos, ¿verdad?, para trazar claramente... Debe tener trazado sus objetivos y dárselos a conocer a ellos. Pretende orientar y establecer un camino, para eso mismo, para alcanzar sus objetivos. Regula los procesos para motivar y retroalimentar ese camino de cumplir esos objetivos. La retroalimentación para evaluar, mejorar o cambiar las estrategias que estamos utilizando porque, en un principio, son idóneas, pero el camino va viendo si lo son o no, para estas pausas que vamos haciendo (...). Si el diseño de la evaluación es bueno, pues, acompaña al alumno, y si no, lo pierde un poquito (...). Entonces, entre los instrumentos utilizados y su finalidad, la finalidad de un instrumento es para dar a conocer el nivel de comprensión, orientación y manejo que tienen los estudiantes sobre el tema que se trabaja. Busca encontrar evidencia de la comprensión, ¿verdad?, qué tanto nos estamos acercando a lo que queremos o si nos están perdiendo. Es por eso que le decía que es en el proceso y no al final de..., ¿verdad? Interpreta la evidencia encontrada para la toma de decisiones y plantea estrategias para mejorar esos propósitos iniciales por si el norte no fuera el mismo.”

CP - Docente de Ciencias Naturales en primaria, para una escuela urbana mediana. Guatemala

En cuanto a las metodologías, las entrevistas dan cuenta de una amplia variedad de técnicas que se utilizan en la región. La mayoría de los docentes aplican varias de ellas, según los objetivos que buscan lograr, los contenidos a ver, las restricciones de tiempo y dinero, entre otros. En la tabla 2 se resumen las herramientas más comunes, la descripción entregada por alguno de los docentes entrevistados, los elementos esenciales que las definen de acuerdo con lo recabado en las entrevistas, y las habilidades que más se mencionan asociadas a ellas.

Tabla 2. Metodologías de evaluación formativa en la perspectiva de los docentes entrevistados

Metodología	Cita	Elementos característicos	Habilidades que desarrolla
Proyecto	<p>“El proyecto son una serie de desafíos para resolver un reto, un problema real (...). El trabajo en equipo lo reforzamos desde... apoyarlos como comunidad, como grupo, que vamos haciendo todo; no quedarnos atrás.”</p> <p><i>CN - Docente de Ciencias Naturales en primaria, para una escuela urbana mediana. Costa Rica</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> —Plantea a los estudiantes la resolución de un problema, para lo cual deben llegar a dominar ciertos contenidos y capacidades. —Toma como punto de partida una problemática real, que ojalá se asocie a la comunidad de los estudiantes. —Se desarrolla a lo largo de un período extenso, con actividades que van marcando el avance. —Foco interdisciplinario. —Se trabaja a través de equipos y con roles asignados a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> —Resolución de problemas —Creatividad —Trabajo en equipo

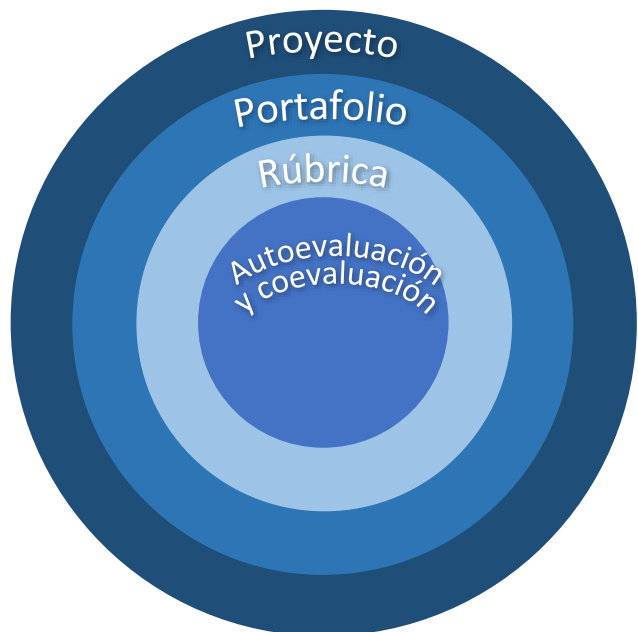
Portafolios	<p>“Las mejoras deben ir las trabajando y guardando en el portafolio, porque cualquiera que yo les pida del portafolio, van a revisar si ellos realmente han mejorado este proceso. Entonces, en ese seguimiento generalmente realizo rúbrica, el producto final y otras técnicas que se utilizan normalmente en educación, ¿verdad?, que son los mapas conceptuales, algunos esquemas y cuadros comparativos. Hay un set de técnicas que se utilizan, ¿verdad?, dramatizaciones, exposiciones, si lo consideramos. Pero le doy bastante valor al portafolio.”</p> <p style="text-align: center;"><i>VL - Docente de Ciencias Sociales en secundaria para una gran escuela urbana. Honduras</i></p>	<p>—Requiere que los estudiantes archiven una serie de evidencias generadas en las diversas actividades que conforman el proceso de aprendizaje.</p> <p>—Se va elaborando de forma paulatina, con hitos a lo largo del proceso que den cuenta del avance del estudiante en tiempo real: no basta una revisión al final del proceso.</p> <p>—Las evidencias requeridas no son azarosas, sino que van vinculadas a objetivos específicos conducentes a la meta de aprendizaje para la cual se estableció el portafolio.</p> <p>—Puede mezclar una variedad de medios y técnicas (plásticos, escritos, reflexiones, evaluaciones, entre otros).</p>	<p>—Metacognición</p> <p>—Orden y responsabilidad</p> <p>—Autonomía</p>
Rúbricas	<p>“Nosotros hacemos rúbricas (...). Entonces, yo hago la rúbrica y se la entrego a ellos, y la conversamos. Entonces la leemos y ellos saben qué estoy esperando yo de ellos por medio de la rúbrica; entonces, la conversamos y la sociabilizamos; entonces, ahí nos preguntamos, yo les pregunto si he sido lo suficientemente clara y ellos me pregunta todo con relación a la rúbrica.”</p> <p style="text-align: center;"><i>YI - Docente de Matemáticas en primaria, para una pequeña escuela urbana. Ecuador</i></p>	<p>—Presenta los estudiantes las dimensiones que se evaluarán en una actividad con anticipación, aclarando cuáles son los criterios que determinarán el nivel de logro en cada una de ellas.</p> <p>—Se socializan con los estudiantes, con el fin de que los estándares de evaluación sean conocidos por todos, tanto para evitar el sesgo como para entregar una ruta clara de cómo mejorar.</p> <p>—Deben cubrir un rango diverso de capacidades, tanto cognitivas como socioemocionales.</p> <p>—Los niveles de la rúbrica deben dar espacio a una gradualidad, en que se explicita si el criterio no se observa, si se ve un logro parcial o si está logrado, preferiblemente asociado a atributos medibles.</p>	<p>—Evaluación</p> <p>—Apropiación del aprendizaje</p> <p>—Foco en la mejora</p>
Autoevaluación y coevaluación	<p>“Bueno, pienso que dentro de la evaluación formativa se aplicaba la autoevaluación, el reconocer qué sé, el</p>	<p>—Pide a los estudiantes que evalúen su propio desempeño o el de sus compañeros, de acuerdo con criterios preestablecidos.</p>	<p>—Conocimiento de sí mismo</p> <p>—Juicio crítico</p> <p>—Honestidad</p>

	<p>reconocer qué aprendo, el reconocer para qué me sirve (...). Primero evalúate: ¿qué sabes?, ¿qué quieres saber de ese tema?, ¿qué aprendí y de qué me va a servir?, ¿cómo aplicar? (...). Y después el compartir. El compartir estos esquemas de uno a uno, o en equipo. Y eso era... La coevaluación.”</p> <p><i>TD - Docente en primaria, para una escuela urbana mediana. México</i></p>	<p>—Debe trabajarse de forma gradual, para desarrollar en los estudiantes las capacidades de evaluación necesarias para hacer un juicio fundamentado y entregar y recibir retroalimentación.</p> <p>—Permite democratizar la evaluación, potenciando la idea de una relación más horizontal entre docente y estudiante al entregarles parte del poder sobre la valoración de su trabajo. En línea con esto, puede complementarse con herramientas de evaluación del estudiante al docente.</p>	
--	--	--	--

Muchas de las metodologías mencionadas pueden implementarse de forma paralela, y de las entrevistas se desprende que algunas son complementarias entre sí. Por ejemplo, una experiencia de aprendizaje basado en proyectos puede monitorearse a través de un portafolio que incluya rúbricas para evaluar determinadas entregas. A su vez, estas rúbricas pueden contener actividades cuya valoración incluya aspectos de autoevaluación o coevaluación.

La complementariedad de estas metodologías de evaluación formativa da cuenta de sus potencialidades para trabajar un amplio rango de habilidades en paralelo. También permite observar cómo puede facilitar el diseño y uso de herramientas pedagógicas y de evaluación que desarrollen gradualmente procesos cognitivos de orden superior. Así, para formar docentes en evaluación formativa, es relevante trabajar una amplia batería de metodologías, cubriendo tanto los elementos teóricos claves como experiencias concretas para ilustrar su uso. Esto entrega a los docentes un repertorio más amplio de herramientas, que pueden utilizar creativa y flexiblemente según los objetivos pedagógicos buscados y las limitaciones y potencialidades que presenten los contextos donde se desempeñan. En este sentido, contribuye a estrategias pedagógicas más pertinentes y relevantes a las culturas e historias propias de las comunidades donde tiene lugar el aprendizaje.

Esquema 1. Trabajo complementario con metodologías de evaluación formativa



4 Conclusiones

El momento global de crisis sanitaria, económica, social y educativa en el que nos encontramos demanda de nosotros más que nunca respuestas conjuntas, con miradas sobre las causas e impactos de estas, y visiones creativas para dar con posibles soluciones y transformar los sistemas educativos. Con ello, la pandemia ha puesto en evidencia la relevancia de priorizar una educación capaz de formar personas que participen en el desarrollo de respuestas colectivas que el mundo necesita.

En América Latina y el Caribe todavía hay rezagos relevantes en los indicadores que velan por la provisión del derecho a la educación: hace falta avanzar en términos de políticas públicas, cobertura curricular, formación docente, gobernanza y gestión escolar. Se observan desde problemáticas básicas de infraestructura y acceso, hasta otras más complejas, como calidad, interculturalidad, equidad y apoyo docente. Estas carencias se traducen en brechas de aprendizaje en habilidades básicas, pero también en capacidades y actitudes complejas, que son fundamentales para ser un ciudadano hábil en las sociedades del siglo XXI. Esto plantea la pregunta de qué mecanismos concretos, realistas y eficaces, se pueden implementar para avanzar en ambos frentes a la vez: fortalecer las habilidades básicas y nucleares de cada estudiante, sin dejar de promover procesos cognitivos complejos, como el pensamiento crítico, la argumentación y la creación, que demanda un mundo cada vez más desafiante.

El escenario de educación a distancia forzado por la pandemia ha permitido que tome fuerza la evaluación formativa. Esta refiere al rango de actividades formales e informales de evaluación que conducen los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para modificar las estrategias pedagógicas en aras de mejorar el logro de los estudiantes, con un foco personalizado (Allal 1980; Heritage 2007; Black y Wiliam 2010; Bennett 2011; Missett et al. 2014; Conderman et al. 2020). En el estudio aquí analizado, se observó que los docentes entrevistados comprenden y utilizan la evaluación formativa. Valoran también su aporte en el contexto actual, y cómo ha permitido un mayor grado de continuidad en los aprendizajes al adaptarse mejor a un contexto donde una proporción importante del tiempo de enseñanza es asincrónico, y los estudiantes están viviendo situaciones muy diversas.

Para los docentes entrevistados, la evaluación formativa se plantea como una herramienta para transformar la enseñanza actual, y avanzar hacia una comprensión diferente de la educación. En esta visión, aquello que se enseña debe estar pensado en función de los estudiantes: contenidos y actividades que les sean útiles y motivadores, que conecten afectivamente con ellos, y en que ellos sean los protagonistas. Hay una inversión en la lógica de qué debe guiar el aprendizaje, pasando de contenidos prescritos que deben ser aprendidos para dar cumplimiento a normativas externas y evitar consecuencias, a aprendizajes significativos, que los estudiantes adquieren movidos por una sed de conocimiento y de autodesarrollo (Rincón Gallardo 2019). Las metodologías favorecidas por los docentes se alinean con esta búsqueda: aprendizaje interdisciplinario, objetivos de aprendizaje centrados en capacidades más que en contenidos, mayor tiempo de instrucción enfocado en habilidades superiores, como metacognición y pensamiento crítico, en lugar de memorización; toma de decisiones participativas; metodologías activas y de aula invertida, y evaluaciones centradas en la aplicación.

Si bien se reconoce que el escenario que generó la pandemia forzó a un trabajo docente mucho más autónomo y terminó así por abrir una ventana de oportunidad para innovar con mecanismos de evaluación formativa, y en algunos países incluso se vio un fomento de estos,

los docentes señalan que todavía persisten múltiples obstáculos contextuales. Limitaciones de tiempo y recursos, resistencias culturales o deficiencias formativas al interior de las instituciones o los sistemas, o requerimientos burocráticos, pueden desincentivar a los profesores a aventurarse con innovaciones de este tipo, llevar a que la implementación no sea óptima, o hacer que la evaluación formativa a ratos se vuelva incoherente con las demandas de los sistemas. Por ejemplo, las exigencias de abordar el contenido curricular del área y grado en un período acotado reducen la capacidad de los docentes para utilizar metodologías que se reconocen como más demandantes, o para modificar el ritmo de enseñanza de acuerdo con las necesidades de los estudiantes que presentan dificultades, o se observan desajustes importantes entre las habilidades complejas que la evaluación formativa fomenta y lo que el sistema educativo considera exitoso a la hora de certificar, promover o premiar a los estudiantes (Allal 1980; Martínez Rizo 2013; Yan et al. 2021).

Con el fin de contribuir en la tarea de seguir instalando la evaluación formativa en la región, la investigación es importante. Por ello, el LLECE está comprometido con profundizar en esta línea, generando datos y documentos que puedan orientar la política pública, y organizando instancias de discusión. Estas entregarán la oportunidad de profundizar en otras dimensiones relevantes para la política educativa y la práctica docente, tales como el rol específico que juegan diversas características del contexto, como la zona o el nivel socioeconómico de las escuelas; la influencia de las trayectorias formativas docentes sobre las prácticas en el aula; el impacto percibido por los estudiantes de trabajar con estas metodologías, o actividades específicas que han resultado exitosas en la región y que podrían inspirar a otros docentes.

Para avanzar hacia una verdadera lógica de evaluación formativa, no bastarán las iniciativas individuales, sino que deben incentivarse las transformaciones en todos los niveles: sistema educativo en general, escuelas, agrupaciones de docentes y comunidades escolares. Algunos de los elementos que influirán en esto son diseños curriculares que favorezcan la lógica de capacidades por sobre la cobertura de contenidos, mayor capacitación docente y mayor libertad en su ejercicio, y una reflexión en torno a los sistemas de evaluación y calificación y sus consecuencias para los estudiantes, tanto a nivel nacional como al interior de los centros educativos, sumado a revisar el propósito de por qué educamos permanentemente en las medidas a implementar. Por último, el generar una mayor y distinta información prevista por sistemas de evaluación más amplios para tomar decisiones de distinto tipo y a distinto nivel, pueden generar espacio para ésta reflexión y acción, con el fin de convocar a la mayor cantidad de maestros en la transformación del sistema educativo para generar mayores oportunidades a los estudiante de nuestra región.

Bibliografía

- Allal, Linda (1980): Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. En: *Infancia y Aprendizaje* 3 (11), pág. 4-22. DOI: 10.1080/02103702.1980.10821803.
- Bennett, Randy Elliot (2011): Formative assessment: a critical review. En: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18 (1), pág. 5-25. DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678.
- Black, Paul; Wiliam, Dylan (2009): Developing the theory of formative assessment. En: *Educ Asse Eval Acc* 21 (1), pág. 5-31. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5.
- Black, Paul; Wiliam, Dylan (2010): Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. En: *Phi Delta Kappan* 92 (1), pág. 81-90. DOI: 10.1177/003172171009200119.
- CEPAL; UNESCO (2020): La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
- Conderman, Greg; Pinter, Erika; Young, Natalie (2020): Formative Assessment Methods for Middle Level Classrooms. En: *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 93 (5), pág. 233-240. DOI: 10.1080/00098655.2020.1778615.
- Delors, Jacques (1999): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: Ediciones Correo de la UNESCO.
- Fang, Zhihui (1996): A review of research on teacher beliefs and practices. En: *Educational Research* 38 (1), pág. 47-65. DOI: 10.1080/0013188960380104.
- Heritage, Margaret (2007): Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? En: *Phi Delta Kappan* 89 (2), pág. 140-145. DOI: 10.1177/003172170708900210.
- Martínez Rizo, Felipe (2009): Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 11 (2), pág. 1-18. Disponible en línea en <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>.
- Martínez Rizo, Felipe (2013): Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. En: *Perfiles Educativos XXXV* (139), pág. 128-150. Disponible en línea en <https://www.redalyc.org/pdf/132/13225611007.pdf>.
- Missett, Tracy C.; Brunner, Marguerite M.; Callahan, Carolyn M.; Moon, Tonya R.; Price Azano, Amy (2014): Exploring Teacher Beliefs and Use of Acceleration, Ability Grouping, and Formative Assessment. En: *Journal for the Education of the Gifted* 37 (3), pág. 245-268. DOI: 10.1177/0162353214541326.
- Nespor, Jan (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. En: *Journal of Curriculum Studies* 19 (4), pág. 317-328. DOI: 10.1080/0022027870190403.
- Pajares, M. Frank (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. En: *Review of Educational Research* 62 (3), pág. 307-332. DOI: 10.3102/00346543062003307.
- Rincón Gallardo, Santiago (2019): Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social. México: Grano de sal.
- UNESCO (1974): Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. Número de acta: 18. Actas de la Conferencia General, Resoluciones.

UNESCO (2010): *Tomorrow Today*. En colaboración con Sean Nicklin und Michele Witthaus. [Paris]: Unesco.

UNESCO (2012): *Education for sustainable development: Sourcebook (Learning & Training Tools, 4)*. Disponible en línea en <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/926unesco9.pdf>.

UNESCO (2013): *Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente*. Documento final de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial. Seúl.

UNESCO (2017a): *Declaración de Buenos Aires: Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. Buenos Aires. Disponible en línea en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>.

UNESCO (2017b): *Global Citizenship Education. A guide for policy-makers*. Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding (APCEIU). Seúl. Disponible en línea en <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/global-citizenship-education-guide-policymakers>.

UNESCO (2017c): *TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. En colaboración con Enrique Hinojosa. UNESCO (Policy Papers UNESCO).

UNESCO (2018): *Avances en la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial. resultados de la sexta consulta sobre la aplicación de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión*. Paris. Disponible en línea en <https://www.gcedclearinghouse.org/es/resources/avances-en-la-educacion-para-el-desarrollo-sostenible-y-la-educacion-para-la-ciudadan%C3%A1a>.

UNICEF (2021a): *COVID-19 and school closures: One year of education disruption*. UNICEF.

UNICEF (2021b): *Formative learning assessment in contexts of remote provision of educational services in Latin America and the Caribbean. Literature review, guidelines and tools*.

Widiastuti, Ida Ayu Made Sri; Mukminatien, Nur; Prayogo, Johannes Ananto; Irawati, Enny (2020): *Dissonances between Teachers' Beliefs and Practices of Formative Assessment in EFL Classes*. En: *INT J INSTRUCTION* 13 (1), pág. 71-84. DOI: 10.29333/iji.2020.1315a.

Yan, Zi; Li, Ziqi; Panadero, Ernesto; Yang, Min; Yang, Lan; Lao, Hongling (2021): *A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment*. En: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, pág. 1-33. DOI: 10.1080/0969594X.2021.1884042.