

Comunidades Profesionales de Aprendizaje para Implementar la Evaluación Formativa. De la Evaluación de los Aprendizajes del Alumnado a la Evaluación de la Práctica Docente

Professional Learning Communities to Implement Formative Evaluation. From the Evaluation of Student Learning to the Evaluation of Teaching Practice

Mariana Morales Lobo ^{1,*} y Juan G. Fernández ²

¹ *Evaluar y Aprender, España*

² *Universidad Autónoma de Madrid, España*

DESCRIPTORES:

Comunidades profesionales de aprendizaje
Evaluación formativa
Desarrollo profesional docente
Investigación educativa
Feedback

RESUMEN:

Que la evaluación sea formativa figura en la legislación educativa y, por tanto, debería constituir una de las características fundamentales de la evaluación en todas las etapas de la educación obligatoria. Sin embargo, su implementación es desigual y su propósito malentendido por una parte del profesorado. La necesidad de cambiar la cultura de la evaluación puede conllevar también un cambio en la cultura de la reflexión y la formación del profesorado, que puede recibir también la evaluación formativa de su propio desempeño como una fuente de crecimiento y desarrollo profesional. En el presente artículo se revisan algunos intentos de implementación que se han llevado a cabo en centros educativos muy variados, desde el punto de vista de formadores de docentes que tratan de capacitar a los claustros para llevar a cabo dicha implementación con éxito. Se describen posibilidades y límites de esta aproximación, que pueden informar las decisiones sobre la formación docente en evaluación formativa. En base a esta revisión reflexiva, se sugieren distintas herramientas para que los docentes cambien su mirada sobre la evaluación, destacando el papel que la generación de comunidades de aprendizaje puede tener en dicho proceso.

KEYWORDS:

Professional learning communities
Formative assessment
Teacher professional development
Educational research
Feedback

ABSTRACT:

The fact that assessment is formative is included in educational legislation and, therefore, should be one of the fundamental characteristics of assessment at all stages of compulsory education. However, its implementation is uneven, and its purpose misunderstood by some teachers. The need to change the culture of assessment may also entail a change in the culture of reflection and training of teachers, who may also receive formative assessment of their own performance as a source of professional growth and development. This article reviews implementation attempts that have been carried out in a wide variety of schools, from the point of view of teacher trainers who try to train the teaching staff to carry out such implementation successfully. The possibilities and limits of this approach, which can inform decisions about teacher training in formative assessment, are described. Based on this review, different tools are suggested for teachers to change their approach to assessment, highlighting the role that the generation of learning communities can play in this process.

CÓMO CITAR:

Morales Lobo, M. y Fernández, J. G. (2024). Comunidades profesionales de aprendizaje para implementar la evaluación formativa. De la evaluación de los aprendizajes del alumnado a la evaluación de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 25-38.
<https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.002>

1. Introducción

El desarrollo profesional continuo de los docentes es un pilar fundamental en la mejora de la calidad de la educación (William, 2018), especialmente en lo que atañe a las prácticas relativas a la evaluación. Otros autores como Leigh (2010) concluyen que existen pruebas de que una mayor y mejor formación profesional para los profesores es una de las principales vías para mejorar la educación. A través de la actualización constante de sus conocimientos y habilidades, los docentes pueden mantenerse al día con las mejores prácticas pedagógicas. En resumen, es posible afirmar que la escuela no mejorará si los docentes no evolucionan individual y colectivamente (Krichesky y Murillo, 2016; Verástegui et al., 2023).

Sin embargo, existen diferentes modelos para aproximarse al desarrollo profesional del profesorado. Algunos de ellos tratan de poner el foco en la efectividad docente (Muijs et al., 2014) como un proceso de adopción de prácticas concretas. Según esta visión, los docentes son implementadores de iniciativas diseñadas por otros. Estos enfoques, como advierte Biesta (2023, p. 270):

se atascan en la idea de que la enseñanza es una especie de intervención que, en cierto modo, produce efectos en algún lugar del aprendizaje. Con ello no se basan sólo en una visión un tanto mecánica de la dinámica educativa, sino que, además, corren el riesgo de considerar al profesor como un factor en un proceso productivo, en lugar de como un profesional pensativo y un agente.

En definitiva, se trata de considerar al profesorado como un colectivo cuya labor va más allá de la implementación de determinadas prácticas. Por eso, diversos autores (Creemers y Kyriakides, 2012) destacan la importancia de la práctica reflexiva y la colaboración entre docentes como elementos esenciales para el crecimiento profesional. Perrenoud (2007, p. 1) sugiere que:

los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de situaciones laborales. Por este motivo la principal apuesta consiste en recuperar la razón práctica, es decir los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción.

Para estos autores (Creemers y Kyriakides, 2012; Perrenoud, 2007), la formación docente debe ser un proceso dinámico en el que los educadores se involucren en la revisión constante de su práctica pedagógica, identificando áreas de mejora y adaptando sus enfoques de enseñanza en función de las necesidades de sus estudiantes.

En línea con estas ideas, una aproximación a la mejora continua del profesorado consiste en la creación y cultivo de una comunidad profesional de aprendizaje dentro del claustro de los centros. Una comunidad profesional de aprendizaje es un grupo de educadores que se reúnen de manera regular para compartir experiencias, conocimientos y mejores prácticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. Estas comunidades proporcionan un espacio seguro y colaborativo donde los docentes pueden reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, discutir los desafíos que enfrentan en el aula y buscar soluciones conjuntas.

Cuando hablamos de una comunidad de práctica, nos referimos a un grupo social que se forma con el propósito de cultivar un conocimiento especializado. Este conocimiento se desarrolla a través de la compartición de aprendizajes que se basan en la reflexión conjunta de experiencias prácticas. La esencia de su compromiso radica en compartir experiencias previas para crear una comprensión colectiva y coordinar enfoques para enfrentar nuevas experiencias. Creemers y Kyriakides (2012) abogan por la creación y el fortalecimiento de estas comunidades dentro de las instituciones

educativas como parte integral de la formación docente y el desarrollo profesional continuo. No obstante, está claro que primero es necesario repensar ciertas condiciones organizativas de las escuelas y, por encima de todo, culturales, de modo que los centros puedan constituirse en espacios en los que impere la reflexión, la indagación, la colaboración y la colegialidad (Mitchell y Sackney, 2000; Verástegui y Úbeda, 2022).

En el ámbito de la educación en comunidades de aprendizaje, la creación de un entorno compartido desempeña un papel crucial en la facilitación de la comunicación y, por ende, en la promoción de un entendimiento común –conocido como *shared understanding*, según Mercer (2000)–. La interacción que se origina en este contexto resulta altamente efectiva para estimular procesos reflexivos y, en consecuencia, fomentar el aprendizaje de los propios docentes. Siguiendo la perspectiva de Wenger (2001), una comunidad de práctica no se limita a ser un grupo de personas con intereses comunes. En realidad, se trata de una comunidad comprometida con un "objeto de estudio" relacionado con su campo de experiencia, con el propósito de acumular conocimiento (ampliando, profundizando, etc.) acerca de ese objeto.

El objetivo es que este conocimiento influya directamente en la mejora de sus prácticas. Por lo tanto, es fundamental contar con una estructura interna sólida (Verástegui et al., 2023). Esto se hace necesario porque, según Wenger (2001), la gestión del conocimiento es una actividad estratégica: comienza con una estrategia de acción (práctica) y debe concluir con una estrategia vinculada a la práctica. Este ciclo se refleja en el ciclo reflexivo, que comienza con la propia acción (estrategias pedagógicas iniciales) y debe culminar necesariamente con la incorporación de una estrategia adicional, que puede ser más refinada, cambiada o más fundamentada.

Lo que adquiere relevancia en una comunidad de práctica es que las estrategias iniciales, en muchas ocasiones intuitivas, evolucionen hacia campos de conocimiento. En otras palabras, es fundamental que esas estrategias iniciales se conviertan en áreas de conocimiento especializado. Las comunidades de aprendizaje se han hecho especialmente populares en los últimos años al atraer a aquellos docentes que desean trabajar con otros docentes para perfeccionar sus habilidades instructivas, curriculares o de evaluación (William y Thompson, 2017). Ello explica por qué pueden ser tan útiles para fomentar la evaluación formativa en el centro:

Hay varias formas en las que las comunidades de aprendizaje de los profesores pueden ser vehículos particularmente eficaces para apoyar el aprendizaje de los profesores sobre la evaluación. En primer lugar, la práctica de la evaluación formativa depende de un alto nivel de juicio profesional por parte de los profesores, por lo que es coherente construir el desarrollo profesional en torno a un modelo de profesor como experto. En segundo lugar, las comunidades de aprendizaje se mantienen en el tiempo, lo que permite que el cambio se produzca de forma evolutiva, lo que a su vez aumenta la probabilidad de que el cambio se "contagie" tanto a nivel individual como escolar. En tercer lugar, las comunidades de aprendizaje son un lugar no amenazante que permite a los profesores detectar los puntos débiles de sus conocimientos y obtener ayuda de sus compañeros para subsanar esas deficiencias. Por ejemplo, al debatir una práctica de evaluación que gira en torno a un contenido específico (por ejemplo, examinando un trabajo que revela el aprendizaje de los alumnos), los profesores a menudo se enfrentan a lagunas en su propio conocimiento de mecanismos de evaluación, que puede ser subsanado en las conversaciones con sus colegas. (William y Thompson, 2017, p. 17)

Por tanto, la evaluación formativa constituye una oportunidad para fomentar también una cultura de desarrollo profesional docente en la que los principios básicos de esta misma evaluación (objetivos claros, toma de datos y decisiones basadas en ellos)

conforman el motor de mejora para el aprendizaje de la comunidad educativa a todos los niveles.

2. El reto de implementar la evaluación formativa en los centros

La aplicación de la evaluación formativa a nivel de centro educativo es un objetivo a largo plazo que presenta múltiples obstáculos. Uno de ellos es el actual modelo predominante de formación permanente basado en cursillos. Describimos aquí una propuesta alternativa, basada en las comunidades profesionales de aprendizaje, que se ha desarrollado en los últimos 4 años en diferentes centros educativos de España, con el apoyo de una consultora externa.

La perspectiva del presente análisis constituye una revisión de práctica reflexiva, basada en las experiencias de los docentes que asisten a seminarios de formación sobre evaluación formativa. El objetivo fundamental de esta revisión no sistemática es ofrecer una síntesis crítica y reflexiva de la experiencia acumulada en el ámbito de la formación docente, con miras a proponer recomendaciones concretas que puedan informar y orientar prácticas pedagógicas y políticas educativas. Al centrarse en la experiencia, se pretende no solo resaltar los éxitos y desafíos enfrentados en la formación de docentes, sino también destacar aquellos elementos que han demostrado ser efectivos en el proceso formativo. Este enfoque, al integrar la perspectiva práctica con la teórica, busca proporcionar una base sólida para la mejora continua de la formación docente, promoviendo así el avance y la calidad en la educación.

La metodología adoptada se caracteriza por su enfoque exploratorio y descriptivo, permitiendo una aproximación comprensiva a las distintas dimensiones de la experiencia en cuestión. A través de esta revisión, se busca identificar patrones emergentes, tendencias y aspectos relevantes que puedan contribuir a la generación de recomendaciones significativas para mejorar la formación docente.

Desde que publicamos *La evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje* (Morales-Lobo et al., 2022) son muchos los docentes y centros que se han interesado por llevar a las aulas las ideas que recogemos en el libro. A pesar de que en él ofrecemos un enfoque práctico y una colección de ideas de inmediata aplicación, seguimos escuchando algunos comentarios frecuentes que muestran cuán difícil es para algunos este cambio profundo. De entre ellos, destacamos estos dos:

2.1.1. Comentario 1: “Entonces, si no pongo notas durante el proceso, ¿qué nota pongo al final?”

Aunque las competencias ya aparecen en el currículum en la LOE (artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) son amplia mayoría las ocasiones en las que el profesorado evalúa y califica los contenidos o saberes básicos y luego asigna unos porcentajes a cada instrumento utilizado (un examen, una rúbrica, etc.). El camino por recorrer es largo:

- Primero, hay que comprender que lo que debemos evaluar son las competencias, superando la falsa dicotomía entre la competencia y el conocimiento. Ya en la LOMCE se describe la competencia como un elemento curricular clave que integra los contenidos: "Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos" (Ley Orgánica

8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). La competencia incluye y necesita el conocimiento para poder desarrollarse.

- Después hay que hacerse cargo de que evaluarlas implica trabajarlas en clase mediante las situaciones de aprendizaje. La evaluación formativa implica en este contexto recoger datos sobre los progresos de los estudiantes y, sobre todo, analizarlos y tomar decisiones que mejoren esos aprendizajes. Por consiguiente, se trata de evaluar lo que se hace en clase para poder orientar los pasos siguientes.
- Además, en este camino hay que darse cuenta de que la evaluación formativa no tiene como finalidad recompensar el cumplimiento, la constancia o la entrega de tareas, sino que aspira a que el propio estudiante sea capaz de regular su propio proceso de aprendizaje y desarrollar su autonomía como aprendiz, eligiendo con criterio qué tareas, tiempos y esfuerzos necesita para aprender. Desde esta perspectiva, el docente proporciona la organización, el método, los materiales, el apoyo, las explicaciones y el *feedback* al estudiante.
- Finalmente, el referente para “poner la nota” son los criterios de evaluación que aparecen en el currículum. Los instrumentos más adecuados deben pensarse a partir de esos criterios (y no al revés). La nota debería reflejar el mayor logro que ha tenido cada estudiante en cada una de las competencias. Algo así como la mejor marca anual de un atleta. Aunque parece, de entrada, más farragoso que asignar unos porcentajes a unos controles, en realidad es mucho más sencillo y transparente para el estudiante, que sabe en todo momento cómo va en cada objetivo y qué tiene que hacer para lograrlo o superarse.

1.2.2. Comentario 2: “Esto está muy bien, pero no tengo tiempo para ello”

Repensar los procesos de evaluación para que se inserten dentro de los aprendizajes y sirvan de reguladores y no sean una mera recogida de datos requiere reflexión. Aquellos que están introduciendo cambios dedican tiempo a pensar para qué y cómo van a hacer los cambios. También leen más sobre el tema y consultan a otros colegas que han hecho recientemente ese proceso. Los que más avanzan tienen algo en común: una comunidad de profesionales con quienes compartir el proceso. Es el caso de los docentes del grupo *Avaluar per aprendre*, vinculados a la Associació de Mestres Rosa Sensat.

Este tipo de comentarios señala la necesidad de cambiar el enfoque de la formación continua docente, y no simplemente añadir más cosas a la ya sobrecargada agenda educativa. Se trata de sustituir los cursos puntuales, como breves segmentos de aprendizaje aislados que abordaban temas específicos. En la búsqueda de un desarrollo más integral y efectivo, promoviendo un enfoque más profundo y colaborativo, proponemos destinar el tiempo a la reflexión compartida de la práctica docente. Esta transición hacia la desimplementación de la formación basada en cursos puntuales es esencial, ya que abre las puertas a una comprensión más holística y contextualizada del proceso educativo. Según el Informe Talis (OECD, 2019), en España solo el 5 % de los docentes de Secundaria y el 15 % de Primaria observan las clases de otros docentes y les hacen comentarios, aunque en ambos grupos el porcentaje que participa en actividades conjuntas de aprendizaje profesional es del 21 % y del 46 % respectivamente.

La relevancia de despojarse del paradigma de cursos puntuales radica en el reconocimiento de la complejidad inherente a la enseñanza y el aprendizaje. La práctica docente no se reduce a la asimilación de técnicas o estrategias aisladas, sino que es un entramado dinámico que involucra interacciones complejas entre docentes, estudiantes, contextos y métodos de enseñanza. Al abandonar la limitación impuesta por cursos breves y desconectados, se favorece la inmersión en un espacio de diálogo continuo y reflexión conjunta que abarca la riqueza de la experiencia docente. Esta transición promueve un enfoque más sostenible y enriquecedor, permitiendo que los educadores exploren, cuestionen y mejoren constantemente sus prácticas pedagógicas.

La naturaleza misma de la enseñanza demanda un enfoque que vaya más allá de simples lecciones aisladas. Según Vezub (2013, p. 13): “las trayectorias y experiencias personales previas de los docentes constituyen la matriz desde la cual estos se apropian y reinterpretan los temas, debates y objetos que se discuten en los espacios de formación”. Es por ello que el abandono de los cursos puntuales en favor del tiempo de reflexión compartida permite que los educadores exploren en profundidad no sólo qué enseñar, sino también cómo hacerlo de manera más efectiva. Al brindarles la oportunidad de compartir sus experiencias, desafíos y triunfos en un entorno colaborativo, se crea un espacio para el intercambio de ideas, estrategias y enfoques pedagógicos diversos. Este diálogo continuo no solo enriquece la comprensión individual, sino que también fomenta la construcción colectiva de un conocimiento más amplio y sofisticado.

La puesta en marcha de un enfoque reflexivo compartido también cultiva una cultura de apoyo mutuo y colaboración entre los educadores. En lugar de verse como entes aislados, los docentes se convierten en miembros de una comunidad en constante crecimiento, donde la diversidad de enfoques y perspectivas es celebrada y utilizada como fuente de aprendizaje. Este cambio de paradigma promueve la sinergia entre los colegas, incentivando un entorno donde el aprendizaje continuo es el núcleo de la práctica docente. La interacción frecuente y abierta entre pares no solo fortalece la confianza y el espíritu de equipo, sino que también nutre un ambiente propicio para la experimentación y la innovación pedagógica.

Además, la reflexión compartida de la práctica docente no solo beneficia a los educadores, sino que también impacta directamente en la calidad educativa. Al fomentar la introspección, el análisis crítico y la autoevaluación continua, se impulsa la mejora constante en las aulas. Esta transición permite a los docentes ajustar sus métodos de enseñanza en función de las necesidades cambiantes de los estudiantes y los desafíos presentes en un entorno educativo en constante evolución.

3. Las comunidades profesionales de aprendizaje en acción

A continuación, se presenta el programa formativo desarrollado a lo largo de los últimos 4 años en el acompañamiento de comunidades profesionales de aprendizaje que tienen como objetivo el desarrollo de la evaluación formativa. El programa, denominado “Evaluar y aprender”, ha sido desarrollado en una docena de escuelas en diferentes comunidades autónomas: Canarias (3 IES), Cantabria (1 centro concertado de todas las etapas), Castilla y León (1 centro concertado de todas las etapas), Cataluña (4 centros concertados de todas las etapas y 1 Instituto público de FP), Galicia (1 centro concertado de todas las etapas), Madrid (2 centros concertados de todas las etapas), Comunidad Valenciana (1 centro concertado de todas las etapas y 1 CEIP), País Vasco (1 centro concertado de todas las etapas). Como se puede observar, han participado

centros de titularidad pública y privada, de Primaria, Secundaria y Formación Profesional. En todos los casos, la consultora ha sido Mariana Morales. El programa se estructura así:

- Fase 1: Talleres iniciales.
- Fase 2: Constitución de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) y elección de las estrategias a aplicar y orientaciones para ello.
- Fase 3: Pruebas piloto sucesivas con sus correspondientes sesiones de puesta en común y *feedback*.
- Fase 4: Elaboración de documento-marco que recapitula los pilotajes, así como reflexiones y orientaciones para el futuro. Sesión final de puesta en común con todas las CPA juntas.

El proceso se puede realizar durante los ciclos que se considere necesario (entre 1 y 3 años). Cada ciclo comprende entre 15 y 30 horas por docente participante. Se acompaña de una plataforma virtual en la que se comparten documentos y recursos relacionados con la evaluación formativa.

4. Lecciones aprendidas

En esta sección abordaremos algunas de las lecciones aprendidas durante la formación y el acompañamiento de las comunidades profesionales de aprendizaje.

4.1. La trayectoria previa y la FASE 1

Factores clave:

- La trayectoria de un claustro antes de empezar con el programa ha resultado un interesante predictor del ritmo de trabajo de cada grupo. Aquellos docentes que partían de una cultura de trabajo en equipo, con una dirección clara y con años de formación conjunta sobre otros temas han logrado avances más rápidos y profundos que los demás. Esta experiencia se alinea con las investigaciones citadas en la introducción acerca de qué hace posible el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje. Es el caso del colegio Infant Jesús (Barcelona), donde llevaban una década de trabajo conjunto y reflexión en torno a las metodologías activas, dentro del programa de la Fundació Jesuïtes Educació denominado Horitzó 2020.
- En los casos en los que ha habido un liderazgo que ha priorizado la evaluación formativa en las decisiones organizativas de su centro (facilitando tiempos de reunión, introduciendo el tema en las reuniones con las familias, proveyendo libros y documentación, observando al profesorado y procurando que todos los docentes tuvieran la oportunidad de ser escuchados y participar en el programa), el efecto ha sido muy positivo.
- En los centros con un alto número de profesores, se ha optado por hacer primero la FASE 1 con el equipo directivo ampliado a los jefes de departamento y coordinadores, antes de promover el programa con el conjunto del claustro, con la vista puesta en que serán ellos quienes liderarán sus equipos.
- En la cuestión de la evaluación formativa, los centros con una normativa autonómica más flexible y orientada a promover los aprendizajes

competenciales del alumnado, con programas de evaluación y redes de apoyo accesibles y establecidas desde hace años, han tenido un marco más favorable a la evaluación formativa. Destaca el caso de Cataluña, donde se ha desplazado el foco de las notas numéricas desde la normativa y se han desarrollado desde la administración actuaciones sostenidas en el tiempo para promover la formación sobre el currículum competencial desde las didácticas específicas, generando redes de docentes.

- Los centros con plataformas informáticas de gestión académica no adaptadas a la evaluación formativa de las competencias han mostrado más dificultades. Es el caso de centros con plataformas oficiales o privadas de recogida de datos que no discriminan la calidad de los mismos, su validez, redundancia o importancia. Hemos detectado que este aspecto es un obstáculo importante para el desarrollo de la evaluación formativa, ya que los docentes dirigen sus esfuerzos a alimentar la plataforma con datos para que los vean las familias y para el cálculo de medias, pero no se toman decisiones didácticas a partir de esos datos.

Como factores clave para la intervención en la FASE 1 destacamos:

- Es necesario generar un lenguaje común desde el principio. Distinguir con claridad la evaluación formativa de la sumativa, y comprender que la evaluación formativa debe insertarse en el proceso de aprendizaje para regularlo y que, por tanto, implica recoger evidencias, analizarlas y, sobre todo, tomar decisiones, son las ideas-fuerza del programa. Es necesario recalcar estos aspectos, aunque parezcan muy elementales, ya que son olvidados fácilmente por el paradigma dominante de recoger datos con el fin casi exclusivo de calificar. Hammerness et al (2005) identificaron que cuando los profesores no reciben ayuda para hacer las conexiones necesarias, interpretan las ideas nuevas dentro de sus marcos previos y entonces solo llevan a la práctica cambios superficiales que no interfieren con su marco previo, sin adentrarse en los cambios más profundos que se requieren. Es una asimilación cultural del elemento nuevo en el paradigma de enseñanza dominante. Como dicen Muijs y cols. (2014): “Resolver viejos problemas con nuevos enfoques, como la implementación de estrategias metacognitivas en las clases, a menudo supone salirse de los marcos preexistentes y requiere que los profesores piensen y actúen de una manera diferente”. Es por ello que es necesario ejemplificar con frecuencia con casos de evaluación formativa y señalar cómo se está regulando el aprendizaje, no simplemente describir instrumentos como rúbricas, listas de cotejo, dianas, etc. sin desarrollar los contextos en los que se aplican y sus finalidades. Para ir rápido hay que ir despacio.
- Reforzar y profundizar en la definición de las competencias ha resultado una cuestión clave también para establecer relaciones con otros cambios en la práctica docente que los docentes identifican en los últimos años. En este punto, ha resultado importante insistir en la inclusión de las actitudes dentro de las competencias, ya que aún hay muchos docentes que califican la actitud aparte, entendiéndola como el cumplimiento de normas o la entrega de tareas, sin que haya una relación directa con el aprendizaje que se pretendía lograr en la programación didáctica.
- Comprender qué es lo que hace que otorguemos validez a una evidencia de aprendizaje ha ayudado a los docentes a darle sentido a las adaptaciones de

acceso en las pruebas de evaluación. Así, comprender las cuestiones de diseño para elaborar un cuestionario, por ejemplo, resulta a menudo de mucho interés al profesorado.

- El punto de inflexión en la FASE 1 es la toma de conocimiento sobre las investigaciones disponibles sobre los tipos de *feedback* y sus efectos en el aprendizaje y en la motivación (Panadero, 2023).

4.2. Fases 2 y 3: La gestión interna de la comunidad profesional de aprendizaje

4.2.1. La elección de la estrategia

Como señalamos anteriormente (Morales-Lobo, 2019, p. 52): “El poder de decisión resulta clave en la motivación para el aprendizaje”. Es por ello que cada comunidad de aprendizaje decide qué aspecto de la evaluación formativa desea trabajar con profundidad (por ejemplo: el *feedback*, la metacognición, la diagnosis, la coevaluación, etc.). A partir de esta elección, el asesor proporciona la información y los referentes para que puedan avanzar y se marca un reto a desarrollar en las aulas en los siguientes dos meses, momento en el que se celebra una nueva reunión. Esta segunda reunión – y las sucesivas– se inicia con una puesta en común del trabajo realizado y el asesor va recordando los aspectos teóricos necesarios, proporcionando *feedback* y facilitando las conexiones con otros aspectos de didáctica que surgen al hilo de la conversación que se genera.

En este sentido, cada comunidad de aprendizaje decide cuál es la práctica sobre la que desea intervenir, para lo cual debe tener presente que sea una práctica habitual y recurrente. En muchos casos se eligen competencias como los procesos de expresión oral o escrita, la elaboración de mapas conceptuales, esquemas o representaciones gráficas, etc. En estos casos resulta relativamente sencillo incorporar un nuevo diseño didáctico que incluya modelaje, *feedback* y metacognición. Entre el profesorado de ciencias y matemáticas hay cierta tendencia a elegir estrategias como el rediseño de preguntas dirigidas a averiguar de manera precisa los conceptos y las concepciones erróneas del alumnado e insertarlas dentro de un proceso de toma de decisiones para solucionar los errores detectados. También se dan casos en los que los docentes eligen alguna cuestión no competencial, como hacer copias de textos o presentar el cuaderno de manera primorosa. En estos casos, las estrategias aplicadas son principalmente el modelaje, el *feedback* y la metacognición. Respetar el punto de partida de cada uno es clave para que cada docente pueda llevar a cabo su proceso de comprensión e implementación de la evaluación formativa. En las reuniones de la comunidad de aprendizaje se comparten las prácticas y se ofrece *feedback*. Quienes parten de prácticas menos efectivas escuchan lo que hacen sus compañeros, al igual que se les escucha a ellos, y a menudo toman nota de actividades que quizá no se atrevían a poner en práctica o que les generaban muchas dudas.

Otra cuestión clave en las fases 2, 3 y 4 es tener siempre presente cuál es la principal concepción errónea en la evaluación formativa, profundamente arraigada: confundir poner notas continuamente con hacer una evaluación formativa. En este sentido, es importante que salga el tema desde los propios participantes, aclarar la cuestión las veces que sea necesario y reconducir hacia la evaluación formativa:

Estamos tratando de avanzar en la evaluación formativa y las preguntas que se han aportado hasta ahora son sobre cómo hacer la evaluación sumativa. Recordamos que la evaluación formativa tiene como finalidad regular los

aprendizajes, así que vamos a centrarnos en qué tipo de decisiones y actividades podemos pensar después de recoger las evidencias de aprendizaje.

4.2.2. Participación

Otro de los elementos clave en las comunidades profesionales de aprendizaje es garantizar la participación equitativa de los docentes. Es habitual que en un equipo docente se establezcan jerarquías, generalmente relacionadas con la edad, la antigüedad o el prestigio de las disciplinas. Para lograr una participación equitativa se utilizan técnicas de facilitación de reuniones sencillas:

- Al plantear una pregunta, dejar 2-3 minutos para que cada uno piense las respuestas.
- Si el grupo es numeroso, continuar con otros 2-3 minutos para poner en común las respuestas en pequeños grupos. Luego se eligen los portavoces al azar.
- Compartir las respuestas en un tablero de manera anónima.
- Realizar una ronda de intervenciones por orden (por ejemplo, según como están sentados, por cursos, por departamentos, etc.).

A estas dinámicas podemos añadir otras relacionadas con la escucha activa y la metacognición:

- Pedir a alguien del grupo que haga un resumen de las ideas más relevantes.
- Pedir al grupo que formule preguntas de contexto o de aclaraciones sobre lo que ha explicado un compañero.
- Invitar a cada uno a compartir en un tablero qué ideas ha tomado de los demás al final de la sesión.
- Comenzar la siguiente reunión con el tablero anterior y preguntar quiénes han puesto en práctica algunas de las ideas tomadas de otros.

Algunas veces estas dinámicas incomodan a ciertos docentes ya que no cumple con sus expectativas previas: muchos prefieren pasar desapercibidos, otros escuchan por primera vez a las profesoras más jóvenes o a los docentes de especialidades como Educación Física que tienen mucho que aportar en cuestiones como el *feedback*, etc. De alguna manera, sienten que algo se ha movido en el *statu quo* y, efectivamente, así es: escuchar a todos los miembros de la comunidad profesional es un cambio que rompe las inercias del equipo docente, beneficia a la comunidad profesional en su conjunto y la hace crecer. En la mayoría de los casos, los docentes valoran muy positivamente estos espacios para compartir la práctica y reflexionar sobre ella.

4.2.3. Feedback de calidad entre docentes

Aprender a dar *feedback* de calidad va de la mano con aprender a recibirlo. Al compartir las prácticas en la comunidad profesional de aprendizaje, la finalidad es doble: comunicarlo al resto del grupo y recibir su *feedback* para poderlas mejorar. Hemos encontrado sumamente útil la escalera del *feedback* (Wilson, 2005):

Paso 1: Preguntas aclaratorias. Un docente o un portavoz de un equipo, explica a los demás la práctica desarrollada. Se le anima a mostrar ejemplos de los diseños realizados y de las tareas realizadas por los estudiantes. Entonces, se piden todas las aclaraciones que se necesiten. Por ejemplo, puede solicitar algo de contexto: ¿Qué hicieron en la

clase anterior? ¿Qué hay planificado para las clases siguientes? También puede preguntarse sobre la intención de alguna actividad: Cuando preguntaste x, ¿querías que simplemente lo evocaran o buscabas mayor profundidad en las respuestas? Otras aclaraciones necesarias pueden ser sobre los criterios de evaluación, su relación con el currículum, el propósito principal de aprendizaje o sobre algún estudiante concreto. Cualquier detalle en el que se desee una aclaración o mayor detalle se pregunta en este momento.

Paso 2. Aspectos positivos. El segundo paso de la escalera del *feedback* consiste en mencionar los aspectos positivos. El propio docente que expone su práctica mencionará aquellos aspectos que considera más positivos y los compañeros pueden añadir algunos más. En este punto recomendamos reconducir los aspectos que se mencionen hacia las cuestiones de evaluación que esté trabajando la comunidad profesional. Por ejemplo: si se está trabajando el *feedback* de calidad, se destacarán aspectos como la brevedad y especificidad del *feedback* o la inserción dentro de un proceso más amplio en el que el estudiante tiene la oportunidad de reintentarlo (no tanto si la actividad resultó oportuna o divertida para los estudiantes). Para abordar este punto de la escalera del *feedback* algunas preguntas pueden ser: ¿Qué mantendría de esta práctica si la volviera a hacer? ¿De qué aspectos me siento más satisfecho y por qué?

Paso 3. Expresar inquietudes. Resulta más empoderador cuando es el docente que está exponiendo quien formula sus propias inquietudes, frente a cuando son los demás miembros de la comunidad quienes lo hacen ya que favorecemos su metacognición y, además, evitamos que se sienta juzgado. He aquí algunas buenas preguntas para favorecer la expresión de las inquietudes: ¿Qué te ha sorprendido? ¿Qué te preocupa? ¿Qué aspecto cambiarías si tuvieras ocasión? ¿Sobre qué te gustaría que te aportásemos alguna idea u opinión? El facilitador recapitula las inquietudes. Es muy habitual que en los pasos anteriores ya se hayan expresado algunas inquietudes y en este momento se enumeran todas.

Paso 4: Ofrecer sugerencias. Las sugerencias deben centrarse en aquellas inquietudes que se han formulado en el punto anterior. Aquí los demás docentes o el consultor aportarán las ideas que tenga a partir de sus observaciones y de su experiencia. Es probable que tenga respuestas para algunas inquietudes, pero no para todas. En estos casos, pueden explorar conjuntamente qué pasos dar para encontrarlas.

Todo el proceso de la escalera del *feedback* lleva tiempo - típicamente, se suele dedicar unos 40 minutos por práctica- y es precisamente esta calma lo que permite que podamos desmenuzar la práctica y aprender todos de ella. Para completar este proceso de la escalera del *feedback*, una pregunta final de metacognición remata el proceso: ¿Con qué ideas te quedas? A partir de esta pregunta, se reelabora la práctica y se reinicia el ciclo de acción-reflexión compartidas.

Fase 4. La reelaboración de la práctica y la recapitulación reflexiva sobre lo aprendido.

El número de ciclos de aplicación y reflexión dedicados a la misma práctica dependerá en gran medida de lo que decida la propia comunidad profesional. El arte de encontrar el punto justo para acordar que ya hemos aprendido lo suficiente sobre una estrategia y podemos pasar a otra no es fácil, ya que dentro de una misma comunidad hay perfiles con diferentes ritmos y grados de autoexigencia. Es posible que algún miembro del grupo de los más principiantes en evaluación formativa se exprese así: “Bien, esto ya lo sabemos hacer. Pasemos a otra cosa”. Es el conocido efecto Dunning-Kruger (Kruger y Dunning, 1999): Sobreestimamos los propios conocimientos cuando

empezamos a conocer algo de un tema. De algún modo, como antes no sabíamos nada y ahora sabemos un poco, nos resulta muy familiar y creemos que sabemos mucho más de lo que realmente sabemos.

Por ello, recomendamos siempre hacer una recapitulación de lo que se ha aprendido en un portfolio, que incluya la transferencia de la práctica a otros contextos (por ejemplo, si se hizo en una clase de 4º, replicarlo en una clase de 2º). Este portfolio puede incluir un índice como este:

- 1. Introducción. Descripción de la estrategia desarrollada y del contexto en el que se aplica.
- 2. Planificación. Cambios introducidos en la práctica docente. Se incluyen ejemplos variados sobre lo que han hecho los estudiantes.
- 3. Valoración. Resultados de aprendizaje y lecciones aprendidas. Orientaciones para el futuro.

Recapitular y compartir lo aprendido al final del ciclo de reflexión-acción requiere, de nuevo, una pausa para pensar conjuntamente en lo que se ha aprendido como comunidad profesional. El portfolio sirve, además, como documento útil para la gestión del conocimiento en el propio centro educativo, ya que el curso siguiente se puede aportar a los docentes de nueva incorporación para que tengan una idea clara de cómo se trabaja. Un caso de recapitulación de la práctica transformada fue publicado por Jordi Rull, participante en el programa, en un artículo que describe cómo transformó la evaluación en la materia de Química de 2º de Bachillerato (Rull-Pallarès y Sanmartí Puig, 2023).

Los rituales y ceremonias de paso son importantes en todas las comunidades, por lo que la práctica final suele consistir en reunir a las diferentes comunidades profesionales del mismo centro que han estado trabajando de manera simultánea para hacer una sesión última de compartir buenas prácticas y celebrar lo aprendido.

5. Conclusiones

Implementar la evaluación formativa en un centro no es un camino fácil ni breve. La experiencia con comunidades profesionales de aprendizaje, sin ser perfecta, ha mostrado logros más allá de los tradicionales cursillos de formación. Supone incorporar a los equipos docentes en muchas decisiones didácticas que, de otro modo, quedan delegadas en la inercia –o en el libro de texto–.

Es, además, un salto cualitativo del profesor reflexivo a la comunidad reflexiva. Como hemos mostrado, requiere tener en cuenta una serie de cuestiones complejas sobre cómo se aprende, pero aplicadas al desarrollo profesional docente, diseñando cuidadosamente la secuencia y los elementos clave: explorar el conocimiento previo, poder elegir, rediseñar, reflexionar, dar y recibir *feedback*, repetir el ciclo, consolidar, transferir, recapitular, documentar y celebrar.

En el fondo, se trata de ponderar conocimientos teóricos y experiencia directa de aula. Aunque nos cuesta ponernos de acuerdo en este tema, probablemente la respuesta sea más compleja e implique diferentes tipos de “experticia” (Fernández, 2021, p. 8). Por eso, es fundamental facilitar encuentros formales entre profesores para reflexionar conjuntamente. Esto es altamente valorado en programas de formación que se basan en comunidades de aprendizaje. Para lograr esto, es crucial crear estos espacios dentro de la estructura organizativa escolar. Dado que el tiempo es un recurso preciado, se

sugiere no establecer nuevas estructuras o grupos docentes, sino aprovechar los ya existentes, como los departamentos en la Secundaria o los equipos de tutores.

Estos equipos pueden integrar la reflexión sobre la práctica en sus conversaciones pedagógicas, concentrando el esfuerzo colectivo en este aspecto en lugar de enfocarse únicamente en cuestiones administrativas que podrían ser delegadas. Gestionar el tiempo de manera sensata es crucial: permitir que cada persona comparta los aspectos más relevantes de su práctica y establecer métodos para brindar retroalimentación de calidad entre colegas, incluso a través de la observación mutua.

Con el presente artículo, tratamos de contribuir a la implementación de la evaluación formativa a través de las comunidades profesionales de aprendizaje. Es decir, un grupo de profesores que se reúne regularmente para discutir sus propias prácticas docentes debe considerar cómo brindar una retroalimentación de calidad y aplicarlo al analizar sus propias prácticas. Esto no solo enriquecerá sus reuniones, sino que también les permitirá aprender a fondo cómo y qué evaluar para un mayor y mejor aprendizaje.

Referencias

- Biesta, G. (2023). Outline of a theory of teaching: What teaching is, what it is for, how it works, and why it requires artistry. En A. Praetorius y C Charalambous (Eds.), *Theorizing teaching* (pp. 57-76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25613-4_9
- Creemers, B. P. M. y Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203817537>
- Fernández, J. G. (2021). El pensamiento crítico y la formación permanente del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 522, 8-9.
- Hammerness, K. M., Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). Jossey-Bass.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2016). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 57-74. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.1.004>
- Kruger, J. y Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.6.1121>
- Leigh, A. (2010). Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students' test scores. *Economics of Education Review*, 29, 480-488. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.010>
- Mercer, N. (2000). *Lenguaje y pensamiento*. Paidós.
- Mitchell, C. y Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Zeitlinger.
- Morales-Lobo, M. (2019). Implementando la evaluación formativa a nivel de centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 504, 50-54.
- Morales-Lobo, M., Fernández, J. G. y Sanmartí, N. (2022). *La evaluación formativa: Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. SM.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Werf, M., Creemers, B., Timperley, H. y Earl, L. (2014). State of the art. Teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 51-77. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD.

- Panadero, E. (2023). Toward a paradigm shift in feedback research: Five further steps influenced by self-regulated learning theory. *Educational Psychologist*, 58(3), 193-204.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2223642>
- Perrenoud P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Rull-Pallarès, J. y Sanmartí Puig, N. (2023). Una avaluació sense qualificacions al batxillerat: Una estratègia per potenciar la regulació dels aprenentatges. *Ciències*, 46, 46-53.
<https://doi.org/10.5565/rev/ciencies.484>
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124.
- Verástegui, M. y Úbeda, J. (2022). El papel del conocimiento en la agencia docente: Un modelo teórico de comprensión. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 237-255.
<https://doi.org/10.14201/teri.26953>
- Verástegui, M., Manso, J. y Úbeda, J. (2023). Systemic model of educational teacher knowledge: Teacher collaboration as the main key. *Qualitative Research in Education*, 12(2), 149-174.
<https://doi.org/10.17583/qre.11384>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Wiliam, D. y Thompson, M. (2017). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work?. En D. Dwyer (Ed.), *The future of assessment* (pp. 53-82). Routledge.
- Wilson, D. (2005). *Learning at work: Research lessons on leading learning in the workplace*. Harvard Graduate School of Education.

Breve CV de los/as autores/as

Mariana Morales Lobo

Consultora Educativa Independiente (evaluaryaprender.com) para instituciones y centros educativos en España y Latinoamérica, especializada en evaluación formativa. Participa como docente en cursos universitarios de posgrado en diversas instituciones públicas y privadas. Ha intervenido en más de 70 centros educativos, acompañando regularmente a los docentes en su desarrollo profesional. Licenciada en Filosofía y Letras (Filología), ha sido profesora de Secundaria y Bachillerato durante 15 años. Es coautora del libro “La evaluación formativa: Estrategias eficaces para regular el aprendizaje” (SM, 2022) y autora de “La observación de aula. Un instrumento para la mejora educativa a través de la mirada y la escucha” (SM, 2023). Email: marianamoraleslobo1@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5234-648X>

Juan G. Fernández

Docente e Investigador Predoctoral en la UAM, autor de “Educar en la complejidad” y “En blanco: cómo focalizar la atención, la memoria para aprender”, coautor de “La evaluación formativa”. Divulgador a través de su blog www.investigaciondocente.com y formador de docentes. Email: juangff@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2614-2106>