

¿Qué es la evaluación formativa? Conceptualización y grado de conocimiento del profesorado de educación básica

What is formative assessment? Conceptualization and level of knowledge of basic education teachers

Maite ZUBILLAGA-OLAGUE. Personal Docente Investigador en Formación, Universidad Autónoma de Madrid (*maite.zubillaga@uam.es*).

Dra. Laura CAÑADAS. Profesora Permanente Laboral, Universidad Autónoma de Madrid (*laura.cannadas@uam.es*).

Dr. Jesús MANSO. Profesor Titular, Universidad Autónoma de Madrid (*jesus.manso@uam.es*).

Resumen:

Para la investigación y la práctica educativa, es fundamental saber el grado de conocimiento que el profesorado considera que tiene sobre la evaluación formativa, así como cuáles son sus ideas sobre dicho concepto. Sin embargo, la investigación en este ámbito es escasa. Por ello, esta investigación se plantea (1) analizar la percepción del profesorado sobre su grado de conocimiento del concepto *evaluación formativa* y valorar si existen diferencias estadísticamente significativas en función de la etapa educativa en la que ejercen docencia, de la formación en evaluación recibida, del número de actividades formativas sobre evaluación realizadas y de sus años de experiencia docente; y (2) analizar la concepción teórica que el profesorado tiene sobre la evaluación formativa. Para ello, se empleó un diseño mixto con 713 docentes de educación primaria (39.1 %) y secundaria (60.9 %). Para la recogida de información, se empleó el cuestionario #EvalFormEPESO. En concreto, el ítem sobre el grado de conocimiento del concepto *evaluación formativa* y una pregunta abierta que solicita su definición. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de conocimiento del concepto *evaluación formativa* en función de las variables estudiadas. Además, las definiciones reportadas por el profesorado muestran que existen concepciones incompletas o erróneas.

Palabras clave: evaluación formativa, conceptualización, definición, formación, conocimiento, profesorado, educación básica.

Fecha de recepción del original: 02-08-2024.

Fecha de aprobación: 12-11-2024.

Cómo citar este artículo: Zubillaga-Olague, M., Cañadas, L., y Manso, J. (2025). ¿Qué es la evaluación formativa? Conceptualización y grado de conocimiento del profesorado de educación básica [What is formative assessment? Conceptualization and level of knowledge of basic education teachers]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(290), 241-257. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4154>

Abstract:

For educational research and practice, it is vital to identify how much teachers believe they know about formative assessment, as well as their ideas of the concept. However, there has been little research in this area. Therefore, this research aims to: (1) analyse teachers' perceived level of knowledge of the concept *formative assessment*, establishing whether there are statistically significant differences according to the educational level at which they teach, the training in assessment they have received, the number of training activities on assessment they have completed, and their years of teaching experience; and (2) to analyse teachers' theoretical conception of formative assessment. A mixed design was used with 713 teachers from primary education (39.1%) and secondary education (60.9%). The #EvalFormEPESO questionnaire was used to collect information. Specifically, the item about the level of knowledge of the concept *formative assessment* and an open-ended question requesting its definition. The results show statistically significant differences in the level of knowledge of the concept *formative assessment* depending on the variables studied. Moreover, the definitions teachers provided show incomplete or erroneous conceptions.

Keywords: formative assessment, conceptualisation, definition, training, knowledge, teachers, basic education.

1. Introducción

Las concepciones pedagógicas del profesorado tienen un impacto significativo en su práctica de aula y son fundamentales para comprender los resultados de la implementación de las reformas educativas realizadas en el sistema educativo (Martin *et al.*, 2022). En las últimas décadas, las reformas educativas han prestado cada vez más atención al empleo de procesos de evaluación formativa (Casanova, 2021; DeLuca y Klinger, 2010; Van der Linden *et al.*, 2023), puesto que existen evidencias suficientes que demuestran que su empleo contribuye a la mejora de los aprendizajes y a la optimización del propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Bennet, 2011; Pastore *et al.*, 2019). A pesar de los beneficios mostrados por la investigación, existen algunas condiciones previas que dificultan su puesta en práctica, como la motivación y la predisposición del profesorado, la formación y la habilidad del docente para su desarrollo, contar con un entorno favorable en el aula o disponer de las herramientas y las estrategias necesarias para su puesta en práctica (Pastore y Andrade, 2019; Yan y Pastore, 2022). En esta línea, uno de los principales problemas para poder aplicar la evaluación formativa de forma correcta radica en su definición, en su conceptualización precisa, y en las características que determinan cómo implementarla, aspecto que afecta al escenario práctico de la evaluación (Hanefar *et al.*, 2022; Martin *et al.*, 2022). Así, estudios como el de DeLuca y Johnson (2017) muestran que factores como la falta de la alfabetización en evaluación o la falta de conocimiento y habilidad para su puesta en práctica podrían estar detrás de esta situación. Con base en lo anterior, cabría preguntarnos en qué medida el profesorado está familiarizado con el concepto *evaluación formativa* y qué nociones tiene al respecto. El presente trabajo pretende aportar evidencias al respecto.

1.1. Evaluación formativa

La evaluación formativa es una práctica promovida por el actual sistema educativo debido a su potencial pedagógico (Casanova, 2021; DeLuca y Johnson, 2017; Van der Linden *et al.*, 2023). Se define como el conjunto de actividades y tareas integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que facilitan la obtención de información de forma sistemática sobre todos los elementos que intervienen en el aprendizaje del alumnado con el fin de realizar una valoración justa y fundamentada y de proporcionar *feedback* para que el alumnado pueda lograr un mayor éxito académico (Bennet, 2011; DeLuca y Johnson, 2017; Sanmartí, 2019; Yan y Pastore, 2022).

En las últimas décadas, numerosos estudios han demostrado el beneficio de emplear la evaluación formativa en el aprendizaje del alumnado (Bennet, 2011; DeLuca y Klinger, 2010; Gan et al., 2018; Yan y Pastore, 2022). Entre ellos, su uso promueve el desarrollo de estrategias que favorecen que el alumnado sea consciente del lugar y del momento del aprendizaje en el que se encuentra y que reflexione sobre sus fortalezas y los aspectos que mejorar (Hanefar et al., 2022; Jawad, 2020 y Ziqi et al., 2023). Como consecuencia, el estudiantado desarrollará destrezas cognitivas y metacognitivas con las que valorar de forma crítica su proceso de aprendizaje y el de sus iguales (Sanmartí, 2023). Para conseguir estos beneficios, William y Leahy (2015) proponen cinco estrategias clave con las que desarrollar una verdadera evaluación formativa: (1) clarificar, compartir y comprender los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación con el alumnado; (2) fomentar debates, tareas y actividades eficaces que contribuyan a evidenciar el aprendizaje; (3) proporcionar *feedback* y *feedforward* que permita a cada estudiante conocer cómo lo está haciendo en relación con los objetivos de aprendizaje y cómo alcanzarlos en mayor medida; (4) implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje y evaluación; e (5) implicar al alumnado en el proceso de aprendizaje y en la evaluación de sus compañeros y compañeras.

1.2. La concepción del profesorado sobre la evaluación

La concepción sobre la evaluación hace referencia a las ideas, los valores y las actitudes que el profesorado tiene en relación con la evaluación educativa (Brown y Gao, 2015; Jawad, 2020), que abarcan tanto aspectos cognitivos como afectivos vinculados a la visión del profesorado sobre el sistema educativo en general. Por un lado, la noción cognitiva sobre la evaluación se relaciona con el conocimiento teórico y las creencias epistemológicas que el profesorado dispone (Pastore y Andrade, 2019). Por otro, la dimensión afectiva refleja la predisposición emocional que el profesorado manifiesta hacia experiencias formativas y prácticas de evaluación desarrolladas a lo largo de su carrera profesional y académica (Yan y Pastore, 2022). En este sentido, la concepción que el profesorado tiene sobre la evaluación puede ser variable y cambiante (Van der Liden et al., 2023; Hanefar et al., 2022); este cambio se producirá cuando muestre una actitud favorable hacia la implementación de nuevas políticas de evaluación. Sin embargo, Pastore et al. (2019) indican que, en ocasiones, el profesorado cuenta con unas ideas y unos sistemas relativamente estables y arraigados a la tradición cultural asociada a la evaluación como medio de medición y calificación. Esto hace que el profesorado se resista al cambio y no se muestre proactivo para implementar y modificar su práctica en un contexto laboral (Martin et al., 2022).

1.3. La alfabetización en evaluación formativa

La alfabetización en evaluación formativa hace referencia al conjunto de conocimientos y habilidades necesarios que el profesorado debe adquirir para desarrollar una evaluación justa, equitativa y adecuada a las necesidades y exigencias del sistema educativo (Yan y Pastore, 2022). Dicha alfabetización reúne todas las aptitudes docentes para diseñar e implementar procesos de evaluación adecuados y contextualizados, así como para realizar un juicio de valor justo y congruente sobre el desempeño del alumnado con el fin de promover aprendizajes significativos (Pastore y Andrade, 2019). Asimismo, la alfabetización del profesorado en evaluación formativa requiere propiciar experiencias apropiadas para experimentar prácticas que favorezcan la autorregulación del aprendizaje del alumnado, como pueden ser la autoevaluación y coevaluación (Sanmartí, 2023; DeLuca y Klinger, 2010). Asimismo, Ziqi et al. (2023) determinan que debe centrarse en el desarrollo de procesos de retroalimentación, que es uno de los indicadores determinantes de la eficacia del proceso de enseñanza.

En la actualidad, la alfabetización en evaluación formativa se entiende como una interacción compleja en la que interfieren diferentes elementos. Xu y Brown (2016) establecen las bases de un marco conceptual y determinan un modelo jerárquico compuesto por seis componentes: (1) base de conocimientos del docente, (2) concepciones de evaluación, (3) contextos institucionales y socioculturales, (4) formación en evaluación en la práctica, (5) aprendizaje del docente e (6) identidad del docente como evaluador.

Desde una perspectiva holística y tomando como referencia esta clasificación, Yan y Pastore (2022) plantean que la alfabetización en evaluación puede agruparse en tres grandes dimensiones que

conforman la identidad docente: (1) conceptual, (2) práctica y (3) socioemocional. La dimensión conceptual hace referencia a los conocimientos fundamentales que el profesorado debe poseer sobre la evaluación formativa, incluyendo sus finalidades y métodos (Pastore y Andrade, 2019). La dimensión práctica reúne las técnicas y los procedimientos concretos que un docente debe emplear para desarrollar una evaluación formativa de calidad y la socioemocional hace referencia a la percepción y concepción que el profesorado tiene sobre el sistema educativo en general y sobre la forma de entender la evaluación en particular (Yan y Pastore, 2022). Brown y Gao (2015) indican que la alfabetización docente se ha enfocado principalmente en evaluaciones sumativas y centralizadas. Sin embargo, desde que la evaluación formativa ha cobrado mayor importancia, han surgido nuevos retos para la alfabetización y la formación del profesorado, que se enfrentan al cambio hacia la construcción de un nuevo paradigma de evaluación (Yan y Pastore, 2022). Por tanto, es fundamental que la alfabetización y la formación del profesorado incluyan la comprensión de los principios teóricos detrás de las prácticas de evaluación y que proporcionen prácticas, instrumentos y procedimientos que se ajusten a estas nuevas propuestas (DeLuca y Klinger, 2010). Para que esto ocurra, Ziqi *et al.* (2023) indican que debe dejarse a un lado la concepción generalizada y anclada en la visión más certificadora de la evaluación.

1.4. Concepción y alfabetización del profesorado sobre evaluación formativa

Las ideas que el profesorado tiene sobre la evaluación van a influir directamente a la hora de implementar procesos de evaluación formativa. En este sentido, el grado de conocimiento del profesorado y la concepción que tengan sobre la evaluación pueden ser un obstáculo para el éxito de su implementación (Van der Liden *et al.*, 2023). Asimismo, la concepción e intención del profesorado está estrechamente ligada, por un lado, a la alfabetización del profesorado en evaluación y, por otro, a la identidad del profesorado como evaluador, es decir, a sus creencias, sentimientos y experiencias (DeLuca y Klinger, 2010). En este sentido, examinar la concepción del profesorado permite identificar las ideas subyacentes que guían su práctica de evaluación y permite entender mejor cómo diseñan e implementan las prácticas evaluadoras (Van der Liden *et al.*, 2023).

En un estudio desarrollado por Pastore *et al.* (2019), los docentes relacionan la evaluación formativa con el proceso para detectar los puntos fuertes y débiles del alumnado y proporcionar *feedback* para su mejora. Sin embargo, los resultados muestran que la visión tradicional asociada a la evaluación sigue prevaleciendo, puesto que el profesorado tiende a considerar que la evaluación formativa sirve como instrumento para supervisar y comprobar el aprendizaje del alumnado (Casanova, 2021; Sanmartí, 2019). En este caso y en coincidencia con Gan *et al.* (2018), destaca que el profesorado asocia la evaluación formativa al empleo de diferentes pruebas (exámenes, pruebas orales o escritas, etc.) de forma periódica para valorar, sobre todo, la dimensión cognitiva del aprendizaje del alumnado.

Estos resultados se alinean con los obtenidos por Hanefar *et al.* (2022) y Ma y Bui (2021), que especifican que, en el discurso del profesorado, existe una fuerte correlación entre la evaluación como mejora y como rendición de cuentas, lo que indica que las y los docentes consideran que examinar al alumnado contribuye al desarrollo de su aprendizaje. Desde esta perspectiva, se observa una cierta confusión terminológica sobre qué es la evaluación formativa, puesto que el profesorado tiende a confundirla con la evaluación sumativa al tratar de llevarla a cabo de forma sistemática en la práctica docente diaria (Gan *et al.*, 2018; Van der Liden *et al.*, 2023). Esta confusión puede estar influenciada por factores contextuales y por el entorno laboral del profesorado (Ma y Bui, 2021). Así, Pastore y Andrade (2019) determinan que factores como el sesgo cultural sobre la evaluación, la importancia otorgada por las políticas educativas al rendimiento del alumnado y la idea arraigada a esa concepción tradicional de la evaluación hacen que el profesorado todavía tenga una visión de la evaluación bastante limitada. Acorde a esta idea, Hanefar *et al.* (2022) y Pastore *et al.* (2019) señalan que se percibe un ligero cambio en la concepción y percepción de la evaluación que tiene el profesorado, pero que este se encuentra ligado a aspectos más teóricos y discursivos. Por el contrario, son pocos los docentes capaces de representar y definir la evaluación formativa de manera práctica y aún más escasos los que posteriormente se sienten capaces de aplicar estos procesos en el aula. Por ende, para tratar de dar respuesta a esta cuestión, en este estudio, se plantean dos objetivos: (1) analizar la percepción

del profesorado sobre su grado de conocimiento del concepto *evaluación formativa* y valorar si existen diferencias estadísticamente significativas en función de la etapa educativa en la que ejercen docencia, de la formación en evaluación recibida, del número de actividades formativas sobre evaluación realizadas y de sus años de experiencia docente; y (2) analizar la concepción teórica que el profesorado tiene sobre la evaluación formativa.

2. Método

2.1. Diseño del estudio

Para abordar los objetivos de la investigación, se empleó un diseño mixto (Creswell y Plano, 2017). Para responder al primer objetivo, se desarrolló un estudio cuantitativo, comparativo y de corte transversal. Con posterioridad, para contrastar la concordancia entre el grado de conocimiento del concepto con su conocimiento real sobre qué es la evaluación formativa, se desarrolló una investigación cualitativa y descriptiva.

2.2. Participantes

Participaron 713 docentes españoles de Educación Primaria (EP) (39.1%) y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (60.9%). Para su selección, se llevó a cabo un muestreo aleatorio, incidental y no probabilístico. Se calculó la representatividad de la muestra de acuerdo con los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024), lo que permitió concluir que la muestra era representativa. Los participantes cuentan con una experiencia docente media de 11.32 (*DT* ±1.00) años. En la Tabla 1, puede consultarse la información concreta sobre los participantes.

TABLA 1. Información sobre los participantes del estudio.

Variable	<i>n</i>	%
Sexo		
Hombre	226	31.7
Mujer	483	67.7
Otros	4	0.6
Centro escolar		
Público	603	84.6
Privado-concertado	110	15.4
Nivel educativo		
Educación Primaria	279	39.1
Educación Secundaria Obligatoria	434	60.9
Curso académico		
1.º ciclo de EP	90	12.6
2.º ciclo de EP	76	10.7

3.º ciclo de EP	113	15.8
1.º y 2.º de ESO	181	25.4
3.º de ESO	111	15.6
4.º de ESO	142	19.9
Situación laboral		
Funcionario	423	59.3
Interino	182	25.5
Contrato laboral	108	15.1
Años de experiencia docente		
1-5 años de experiencia	164	23.0
6-15 años de experiencia	162	22.7
16-25 años de experiencia	197	27.6
Más de 25 años de experiencia	190	26.6
Mayor grado académico obtenido		
Diplomatura o grado (en el caso de EP)	178	25.0
Licenciatura o equivalente y Certificado de Aptitud Pedagógica (en el caso de ESO)	259	36.3
Posgrado o equivalente (máster o doctorado)	276	38.7

Nota: EP = Educación Primaria; ESO = Educación Secundaria Obligatoria.

2.3. Instrumento

Para la recogida de información, se diseñó un cuestionario *ad hoc* llamado «Procesos de evaluación formativa en educación básica #EvalFormEPESO». Este cuestionario está compuesto por 50 ítems de respuesta cerrada divididos en 6 dimensiones: (1) datos de identificación, (2) formación en evaluación formativa, (3) finalidades atribuidas a la evaluación formativa, (4) participantes y roles en los procesos de evaluación y calificación, (5) *feedback* e (6) instrumentos de evaluación. Para responder a las preguntas, se empleó una escala tipo Likert con 6 niveles de respuesta comprendidos entre 1 (nunca) y 6 (siempre). Además, se incluyeron dos preguntas abiertas donde se solicitaba al profesorado definir el concepto *evaluación formativa* de acuerdo con su percepción y mencionar si consideraban alguna finalidad no contemplada como imprescindible para el desarrollo de una evaluación formativa de calidad. El cuestionario se sometió a un proceso de validación de contenido. Para ello, se contó con la participación de 6 jueces expertos (4 mujeres y 2 hombres) en el área de evaluación formativa, con entre 10 y 30 años de experiencia como docentes universitarios. Se solicitó a los expertos que realizaran una valoración de cada uno de los ítems que conformaban el cuestionario con base en la planilla propuesta por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), que cuenta con 4 categorías de análisis (suficiencia, claridad, relevancia y coherencia) valoradas mediante una escala de 4 niveles comprendidos entre 1 (no cumple el criterio) y 4 (lo cumple en totalidad). Con posterioridad, se utilizó el alfa de Cronbach para comprobar la fiabilidad del cuestionario, que mostró un nivel de consistencia interna de $\alpha = .873$ para el global de la escala. Para dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio, se emplearon los ítems relativos al conocimiento del concepto *evaluación formativa* por parte del profesorado (Tabla 2), que incluían una pregunta cerrada y una abierta.

TABLA 2. Ítems analizados para la investigación.

¿Conoces el concepto *evaluación formativa*?

- ☐ Sí, conozco bien el concepto.
- ☐ Sí, conozco el concepto, aunque tengo dudas de a qué hace referencia.
- ☐ Lo he escuchado, pero no sé muy bien a qué hace referencia.
- ☐ No, es la primera vez que lo escucho.

Indica qué consideras como *evaluación formativa* (detalla un ejemplo).**2.4. Procedimiento**

Para la recogida de información, se recopilaron los correos electrónicos de todos los centros escolares de educación primaria y secundaria del territorio nacional a través de las páginas webs de las comunidades autónomas. Se seleccionaron aquellas que disponían de esta información de forma pública y accesible. El cuestionario se transcribió a la plataforma Google Forms y se remitió por correo electrónico a todos los centros educativos, a los que se solicitó la participación de los docentes de la institución escolar. Junto al cuestionario, se adjuntaron una hoja informativa y el consentimiento informado según lo establecido por los principios éticos de la investigación (American Psychological Association, 2010). Este estudio fue aprobado por el comité de ética de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid con código CEI-126-2604.

2.5. Análisis de la información

Tras recopilar los datos, las respuestas del ítem «¿Conoces el concepto *evaluación formativa*?» se recodificaron en tres grupos para el análisis: (1) Conozco bien el concepto; (2) Conozco el concepto de manera superficial; y (3) No conozco el concepto, no sé a qué se refiere. Con posterioridad, se analizaron los descriptivos y se empleó la prueba chi-cuadrado para analizar si existían diferencias estadísticamente significativas en el conocimiento del concepto en función de las diferentes variables estudiadas. Para ello, se empleó el programa estadístico SPSS (versión 26).

También se analizaron las respuestas escritas de forma abierta reportadas por el profesorado a la pregunta «Indica qué consideras como *evaluación formativa* (detalla una respuesta)». Para ello, se empleó el *software* para análisis cualitativo Atlas.ti. En primer lugar, se extrajeron y contabilizaron los términos más empleados por el profesorado en las definiciones expuestas. A continuación, se realizó un proceso de codificación inductiva basado en un enfoque *bottom-up*. Se buscaron los elementos comunes en el discurso del profesorado y se elaboró una lista de códigos emergentes con base en los temas de la investigación y en la información de los fragmentos analizados. Las frases se tomaron como unidades de codificación y la información se organizó mediante un sistema de codificación abierta. Así, se establecieron 16 subcategorías iniciales que daban una visión detallada de la información recogida. Más adelante, se revisaron todas las citas seleccionadas por cada subcategoría y se agruparon y organizaron en 3 categorías más amplias: (1) evaluación formativa como finalidad o momento, (2) evaluación formativa como instrumento de evaluación y (3) evaluación formativa como proceso de participación (consúltese la Tabla 4 para obtener información sobre la categorización específica).

3. Resultados

La Tabla 3 presenta los resultados sobre el grado de conocimiento que el profesorado reporta tener sobre el concepto *evaluación formativa* y las diferencias en función de las variables analizadas. El 55.0% del profesorado indica conocer bien el concepto *evaluación formativa*, mientras que únicamente el 15.3% indica no conocerlo. Aparecen diferencias estadísticamente significativas en el conocimiento del concepto *evaluación formativa* según el nivel educativo en el que los docentes ejercen

su docencia ($\chi^2(a) = 7.289$, $gl = 2$, $p < 0.05$). El profesorado de ESO es el que muestra estar menos familiarizado con el concepto (18.0% frente al 11.0% de EP que indica no conocerlo). Mientras, el 59.9% del profesorado de EP indica conocer bien el concepto *evaluación formativa* frente al 51.8% de ESO.

También aparecen diferencias estadísticamente significativas en el conocimiento del concepto *evaluación formativa* en función de la formación recibida en evaluación ($\chi^2(a) = 272.237$ $gl = 4$, $p < 0.05$). Destaca que el 91.1% del profesorado que percibe haber recibido suficiente formación en evaluación afirma conocer bien el concepto *evaluación formativa*. Más aún, el 24.0% del profesorado, aunque reporta no haber recibido formación en evaluación, también indica conocerlo bien. Por último, el 43.3% de los docentes participantes que señala no haber recibido formación en evaluación afirma no conocer el concepto.

La percepción del profesorado sobre el conocimiento del concepto *evaluación formativa* en función del número de actividades formativas sobre evaluación realizadas también muestra diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(a) = 135.429$ $gl = 4$, $p < 0.05$). Aquellos con más de tres actividades formativas realizadas son los que muestran conocer mejor el concepto (73.2%), mientras que, entre los que no han realizado ninguna actividad formativa, hay un 35.3% que indica no conocerlo. Finalmente, también aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del profesorado en función de los años de experiencia docente ($\chi^2(a) = 15.617$ $gl = 6$, $p < 0.05$). Aunque en todos los grupos el mayor porcentaje de profesorado se encuentra en el ítem «Sí, conozco bien el término», es el de mayor experiencia docente (más de 25 años) el que muestra un porcentaje más alto (62.1%), y el de menor experiencia docente (1-5 años), el porcentaje más bajo (48.2%). Esta misma tendencia se mantiene con aquellos que dicen no conocer el concepto: aquellos con menor experiencia (de 1 a 5 años) son los que muestran mayor tendencia a no conocer a qué hace referencia el concepto (22.0%), frente a aquellos con mayor experiencia, que son únicamente el 13.2%.

TABLA 3. Conocimiento del concepto *evaluación formativa*. Diferencias en función del nivel educativo, de los años de experiencia, de la formación en evaluación y de las actividades formativas realizadas.

		n	%			χ^2	p
			Conozco bien el concepto	Conozco el concepto de manera superficial	No conozco el concepto, no sé a qué se refiere		
Total		713	55.0	29.7	15.3		
Nivel educativo	Educación Primaria	279	59.9	29.0	11.1	7.289	.026
	Educación Secundaria Obligatoria	434	51.8	30.2	18.0		
Formación recibida	He recibido suficiente formación	203	91.1	18.0	0.0	272.237	.000
	He recibido poca formación	314	51.0	41.1	7.6		
	No he recibido formación	196	34.0	32.7	43.4		

Tras el análisis de las respuestas reportadas por el profesorado, emergieron tres grandes categorías compuestas por un total de 16 subcategorías. Estas se recogen en la Tabla 4. Posteriormente, se presentan los resultados sobre las concepciones que el profesorado tiene en torno a qué es la evaluación formativa a partir de las categorías emergidas en el análisis realizado.

TABLA 4. Categorización empleada para el análisis derivado de la pregunta abierta.

Categoría	Subcategoría	Código	N.º de referencias	Descripción
Evaluación formativa como finalidad o momento	Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Eval_MejoraEA	103 citas	Evaluación como proceso que contribuye a mejorar la enseñanza y el aprendizaje del alumnado
	Orientadora, dar <i>feedback</i> al alumnado	Eval_Orient	171 citas	Proceso que ayuda a guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje
	Autorregulación de la enseñanza y el aprendizaje	Eval_Autorreg	112 citas	Controlar, gestionar o dirigir el propio aprendizaje
	Procesual e integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Eval_Inter	122 citas	Evaluación como parte del proceso, no como actividad aislada
	Evaluación para valorar el desempeño del alumnado	Eval_Desempeño	65 citas	Evaluar cómo se ha desarrollado una tarea con relación a los objetivos establecidos
	Evaluación competencial	Eval_Competencia	10 citas	Evalúa el desarrollo competencial
	Certificadora	Eval_Calif	97 citas	Comprobar resultados y establecer una «nota»
Evaluación continua parcial		EvalC_Parcial	73 citas	Pruebas o tareas parciales realizadas en momentos concretos
Evaluación formativa como instrumento de evaluación		Eval_Instru	60 citas	Herramientas o medios específicos para recogida de información
Evaluación formativa como proceso de participación	Heteroevaluación	Eval_Hetero_eval	1 cita	El profesorado evalúa al alumnado
	Autoevaluación	Eval_Auto_eval	31 citas	El alumnado evalúa su propio trabajo
	Coevaluación	Eval_Co_eval	18 citas	El alumnado evalúa el trabajo de sus compañeros
	Evaluación compartida	Eval_Compa	18 citas	La evaluación es compartida entre docente y el alumnado
No lo sabe			23 citas	

3.1. Evaluación formativa como finalidad o momento

En un total de 103 citas analizadas, los docentes entienden la evaluación formativa como un elemento que favorece la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, en escasas ocasiones el profesorado reporta información precisa sobre aspectos específicos que detallen cómo contribuye la evaluación formativa a producir esa mejora, sin que haya una profundización en aspectos más prácticos y pedagógicos.

«Mejorar el proceso de enseñanza»; «dirigida a la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje»; «sirve para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje»; «la que ayuda a mejorar el proceso de aprendizaje»; «persigue la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje»; «mejora continua»; «mejora constante del proceso el aprendizaje» (Eval_MejoraEA).

«Mejorar constantemente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ella, vemos qué, cómo, cuándo y cuánto los alumnos y las alumnas están aprendiendo. En función de esto, podemos ir regulando las actividades de clase, los recursos y las estrategias» (Eval_MejoraEA).

En un total de 283 citas, la evaluación formativa se define como una práctica que contribuye a la autorregulación, tanto del proceso de enseñanza por parte del profesorado como del aprendizaje por parte del alumnado. En este sentido, el profesorado determina que la evaluación formativa debe ser aquella que ayuda a detectar los errores y las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de orientar la práctica docente y de proporcionar *feedback* que ayude al alumnado a mejorar su desempeño.

«Identificar las dificultades y los errores, ver cuáles son las posibles causas y tomar decisiones para poder superarlas. Se trata de autorregular el aprendizaje» (Eval_Orient; Eval_Autorreg).

«Retroalimentación sobre el desempeño en una tarea para orientar el aprendizaje del alumno» (Eval_Orient).

«Evaluación procesual en la que los hitos evaluados suponen el punto de partida de las acciones didácticas. Se basa en la obtención de un *feedback* para conocer exactamente en qué punto se encuentra el alumnado con respecto a su proceso de aprendizaje para, a través de los resultados, planificar las acciones relativas a la enseñanza» (Eval_Autorreg).

En esta línea, 122 citas destacan el carácter procesual de la evaluación formativa; la definen como un elemento que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y destacan su carácter integrado. Desde esta perspectiva, se entiende como un proceso continuo que se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso, sin tener un carácter finalizador.

«La realizamos a diario en cada observación del trabajo en el aula. Es casi una metodología, una forma de trabajar. Es una manera de hacer en clase que te obliga a estar en continuo cambio. Cuando empiezas una unidad didáctica, te planteas cómo va a ser la clase e incluso la planificas, pero en función del grupo, de sus intereses, de su punto de partida y de su diversidad... A partir de la evaluación formativa, la unidad didáctica se convierte en algo plástico, un mero objetivo, un fin» (Eval_Inter).

«Valoración de todo el proceso, no solo del resultado final»; «evaluación continua; no dejar la evaluación para el final, sino ir viendo cómo va el proceso» (Eval_Inter).

Son 65 las citas de docentes que afirman que la evaluación formativa sirve para valorar el desempeño del alumnado a lo largo de un período formativo y para conocer el nivel de desarrollo de aprendizaje. En este caso, únicamente 10 de ellas aluden al carácter competencial de la evaluación y predomina el discurso del profesorado que defiende que la evaluación sirve para valorar la adquisición de conocimientos por parte del alumnado.

«Evaluación que se va llevando a cabo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y que permite comprobar si los alumnos van adquiriendo las competencias, saberes básicos...» (Eval_Desempeño).

«Ver en qué grado se han adquirido las competencias»; «conocer durante el proceso de aprendizaje cómo va el alumnado dominando los contenidos y las competencias»; «reflexión del alumno sobre el proceso de aprendizaje y su nivel de adquisición de competencias»; «deja ver el

proceso de aprendizaje de cada niño, no solo a nivel de contenidos, sino también de competencias» (Eval_Desempeño; Eval_Competencia).

Sin embargo, en el discurso del profesorado, sigue apareciendo una visión tradicional ligada al concepto de evaluación. En 97 citas, la evaluación formativa se define como un elemento para calificar al alumnado, aunque sea en diferentes pruebas y momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

«Exámenes al final de cada bloque»; «comprobar el conocimiento adquirido por los alumnos; ej.: un examen escrito»; «el/la docente evalúe el rendimiento escolar con la finalidad de que los alumnos y sus familias tomen conciencia del nivel académico adquirido»; «al final de curso o trimestre, calificar esa evolución de forma cuantitativa o cualitativa»; «constantemente se sepa “cuánto” están aprendiendo los alumnos»; «calificar la práctica» (Eval_Calif).

«Por ejemplo nota del examen más nota de actividades»; «notas otorgadas de forma más o menos continuada en función de los trabajos y de las tareas realizados» (Eval_Calif; EvalC_Parcial).

3.2. Evaluación formativa como instrumento de evaluación

Otro de los aspectos más referenciados por el profesorado cuando trata de definir el concepto *evaluación formativa* es asimilar la evaluación formativa a instrumentos y procedimientos de evaluación. De las citas analizadas, 60 reportan el nombre de algún tipo de instrumento de evaluación. En estos casos el profesorado únicamente menciona los instrumentos o procedimientos empleados, sin profundizar en el *cómo* o el *para qué* los emplea.

«Examen»; «un examen escrito»; «prueba escrita»; «en una prueba escrita, varias opciones de ejercicios»; «test, respuesta múltiple, preguntas de desarrollo, respuesta corta, relacionar, identificar imágenes»; «una rúbrica de una exposición de un proyecto»; «observación constante»; «rúbricas»; «portfolios, carpeta de aprendizaje, rúbrica y dianas de evaluación»; «cuestionarios, juegos, dinámica de clase» (Eval_Instru).

3.3. Evaluación formativa como proceso de participación

Algunos participantes asimilar la evaluación formativa a un proceso de participación del alumnado en la evaluación. Desde esta perspectiva, son 31 citas las que emplean la autoevaluación como equivalente de evaluación formativa y 18 las que emplean el término *coevaluación* como sinónimo de este. Por tanto, se ve que existe un empleo de los términos autoevaluación y coevaluación como sustitutivos del concepto *evaluación formativa* y, por tanto, como sinónimos de esta práctica.

«Autoevaluación y coevaluación de los alumnos»; «autoevaluarte»; «autoevaluación del alumnado»; «autoevaluación, coevaluación»; «autoevaluación y coevaluación» (Auto_eval; Co_eval).

Por otro lado, también hay participantes que indican que estos procesos están integrados en esta práctica y destacan la importancia de empoderar al alumnado para que tenga voz en el proceso evaluativo. Sin embargo, únicamente son 18 las citas que presentan una definición de la evaluación formativa como un proceso colaborativo y compartido con el alumnado, donde este participa en la evaluación de su propia práctica como en la de sus compañeros.

«El alumnado es participe de su proceso de aprendizaje y es consciente de cuáles son los aspectos propuestos por el profesor en la materia, que van asociados al aprendizaje cooperativo, entre otras metodologías, junto con las autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones» (Eval_compa; Auto_eval; Co_eval).

4. Discusión

Este estudio ha analizado, por un lado, la percepción del profesorado sobre el grado de conocimiento que reporta tener sobre el concepto *evaluación formativa*, así como si existen diferencias en esto en función de diferentes variables; y, por otra parte, la concepción teórica que el profesorado posee sobre la evaluación formativa.

Respecto al primer objetivo, es el profesorado de educación primaria el que, con mayor frecuencia, reporta conocer bien el concepto *evaluación formativa* en comparación con el profesorado de secundaria. En este aspecto, Cañadas *et al.* (2018) destacan que, mientras el profesorado de educación primaria cursa una formación inicial de cuatro cursos académicos sobre aspectos educativos (didáctica, currículo escolar, pedagogía, etc.), el profesorado de secundaria recibe formación sobre estos aspectos en el máster de formación de profesorado, que únicamente tiene una duración de un curso académico. Por tanto, la formación didáctico-pedagógica recibida en la formación inicial podría ser un hecho determinante para una mejor alfabetización del profesorado sobre qué es la evaluación formativa.

En lo que respecta a la formación recibida en evaluación, es el profesorado que mayor formación considera haber recibido y más actividades formativas dice haber realizado el que afirma conocer bien el término y el que reporta valores más altos en todos los ítems analizados. Estos resultados están en la línea de los estudios desarrollados por Yan y Pastore (2022), Pastore y Andrade (2019) y Ziqi *et al.* (2023), en los que destacan que la alfabetización en evaluación es esencial para el conocimiento claro de lo que es la evaluación formativa y el desarrollo de estas prácticas en las aulas. Por tanto, parece fundamental que se establezcan formaciones específicas focalizadas en la evaluación formativa y en su aplicación en el aula tanto en los grados de formación inicial como en los posgrados y en la formación continua para el profesorado en activo. En esta línea, parecería lógico pensar que aquellos docentes recién egresados son los que deberían haber recibido una formación inicial más específica, exhaustiva y actualizada. Sin embargo, es el profesorado con más de 25 años de experiencia el que indica conocer mejor el concepto. Esto podría indicar que, en la actualidad, es la formación continua la que ha puesto el foco en reforzar la formación en evaluación formativa y que la formación inicial aún no está dando respuesta a las necesidades formativas del futuro profesorado.

Respecto al segundo objetivo, se analizan las definiciones que el profesorado reporta sobre qué entiende como evaluación formativa. A pesar de que entre las cuatro palabras más repetidas se encuentran *proceso*, *aprendizaje*, *alumnado* y *mejora*, la nube de palabras refleja la frecuencia de cada palabra en el conjunto del texto analizado, sin interpretar su significado contextual. Esto requiere un análisis más exhaustivo de las respuestas cualitativas para analizar el grado de profundidad con el que el profesorado define la evaluación formativa y para extraer una conclusión sobre la idea generalizada que posee del concepto. En este sentido, se observa una proliferación de concepciones en el discurso del profesorado que muestran una falta de conformidad sobre qué se considera como evaluación formativa (Martin *et al.*, 2022). Únicamente un tercio del profesorado la define como proceso que contribuye a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Ma y Bui (2021) y Pastore *et al.* (2019), donde el profesorado, además, destaca que, para que se produzca esa mejora, se deben identificar las necesidades del alumnado y propiciar las herramientas y estrategias necesarias para que este pueda progresar y avanzar, aspecto que no se ve reflejado en las definiciones presentadas en nuestro estudio. Esto mismo se vislumbra en otro de los elementos que deben formar parte de la definición de evaluación formativa y que los participantes de este estudio solo reconocen de forma parcial: la función orientadora y reguladora de la evaluación formativa. Menos de la mitad de las citas resaltan el valor del *feedback* y existe una concepción superficial sobre su propósito y aplicación (DeLuca y Klinger, 2010; DeLuca y Johnson, 2017; Gan *et al.*, 2018.). Esto nos lleva a considerar que el profesorado tiene una idea generalizada de qué pretende ser la evaluación formativa, pero no sabe explicarlo con certeza, elemento que también ha sido destacado en estudios previos (Hanerfar *et al.*, 2022; Ma y Bui, 2021; Martin *et al.*, 2022).

Por otra parte, un gran número de citas muestran que existen concepciones erróneas al equiparar la evaluación formativa a los diferentes momentos en los que puede desarrollarse la evaluación (inicial, continua o final). Así, hay participantes que asemejan el concepto con la realización de pruebas continuas a lo largo del proceso para establecer una calificación final. Estos resultados, acordes a los de Gebril (2017) y Looney *et al.* (2018), revelan que se tiende a equiparar la evaluación formativa con la simple recopilación de calificaciones, sin un cambio sustancial en su enfoque evaluativo tradicional.

Asimismo, existe una tendencia a emplear los términos *auto-* y *coevaluación* o el nombre de diferentes instrumentos de evaluación (rúbrica, portfolio, observación, etc.) como sinónimos de evaluación formativa. Si bien estas herramientas y estrategias pueden ser elementos integrales del proceso (William y Leahy, 2015), su mera utilización no constituye una evaluación formativa *per se*. Esta confusión muestra que el profesorado no es capaz de argumentar cómo el uso de estos instrumentos o la implicación del alumnado en el proceso evaluativo es relevante. En consecuencia y de acuerdo con Martin *et al.* (2022), Pastore *et al.* (2019) y Ziqi *et al.* (2023), se observa que las concepciones del profesorado todavía están influidas por una visión superficial de la evaluación, entendida como un instrumento o una herramienta de medida y no como un conjunto de prácticas interrelacionadas. Tal desconocimiento de lo que es la evaluación formativa podría llevar a que no se implemente de manera efectiva y que no se produzca un cambio real en las prácticas pedagógicas (DeLuca y Klinger, 2010; Gan *et al.*, 2018). Así, como señalan Ma y Bui (2021), es fundamental abordar y trabajar las ideas y concepciones que el profesorado tiene sobre la evaluación formativa y fomentar una concepción crítica y reflexiva en torno a ella, dado que, sin un cambio conceptual, la implementación efectiva de estas estrategias en el aula resulta sumamente difícil.

5. Conclusiones

Esta investigación ha mostrado que, a pesar de que el profesorado afirma conocer el concepto *evaluación formativa*, no es capaz de definirla de forma precisa. En este sentido, se observa que el profesorado no realiza una definición exhaustiva de la evaluación formativa y que, en algunos casos, incluso, la confunde con métodos, estrategias e instrumentos de evaluación específicos.

Resulta necesario implementar cambios en la formación inicial y continua del profesorado: por un lado, hay que dedicar más hora a la formación en procesos de evaluación formativa y en su aplicación; por otro, se debe promover un enfoque renovado y centrado en el estudiante. Es fundamental trabajar y reflexionar con el profesorado sobre el por qué y el para qué de cada práctica evaluativa, ya que esto les permitirá recapacitar sobre sus concepciones, alinear sus métodos con los objetivos educativos y promover cambios significativos en este ámbito. Además, es esencial que, desde entornos formativos, se ofrezcan prácticas, estrategias y herramientas (pautas concretas, manuales, instrumentos adecuados, etc.) que permitan desarrollar una evaluación formativa eficaz de manera sistemática en el aula.

Este estudio presenta numerosas fortalezas. Entre ellas, encontramos el abordaje de un tema que apenas ha sido estudiado, el número elevado de participantes, así como el empleo de un diseño mixto que no solo ha brindado una imagen de la realidad en cuanto a la percepción sobre el conocimiento del concepto *evaluación formativa*. También ha permitido profundizar en qué es la evaluación formativa para los docentes y ofrecer una visión de los aspectos que todavía quedan por trabajar y de aquellos en los que la alfabetización en evaluación debería incidir más. No obstante, la investigación también presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, la muestra participante cuenta con docentes de educación primaria y educación secundaria del contexto español, conclusiones que únicamente se pueden extrapolar a contextos similares. Además, el profesorado reporta una opinión con base en su percepción sobre un concepto específico, lo que no ofrece una visión objetiva sobre lo que realmente considera; así, puede estar sesgada por su interés en dar respuestas socialmente deseables. Del mismo modo, el uso de una única pregunta abierta en el cuestionario aporta una perspectiva inicial de la concepción del profesorado sobre la evaluación formativa, pero limita la profundidad de su análisis. Futuras investigaciones deberían ahondar en el tema con mayor profundidad a través de entrevistas o grupos de discusión, para obtener una comprensión más detallada y profundizar en cómo las ideas que el profesorado tiene sobre la evaluación pueden influir en su práctica docente y en su respuesta a las reformas institucionales. Esto podría complementarse con el análisis de la influencia de variables sociodemográficas como el género, el lugar de trabajo, la edad o el nivel educativo en el que imparten clase en la percepción que los docentes tienen sobre la evaluación formativa. Además, sería fundamental observar el contexto real del aula y las diferentes posibilidades de las que el profesorado dispone para poner en práctica este tipo de procesos en su práctica diaria.

Contribuciones de los autores

Maite Zubillaga-Olague: Conceptualización; Curación de datos; Escritura (borrador original).

Laura Cañadas: Escritura (revisión y edición).

Jesús Manso: Visualización; Escritura (revisión y edición).

Política de Inteligencia Artificial (IA)

Los autores no declaran haber hecho uso de Inteligencia Artificial (IA) para la elaboración de sus artículos.

Financiación

Este trabajo se llevó a cabo con la financiación del contrato FPI-UAM (2021) que disfruta Maite Zubillaga-Olague.

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association [Manual de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología]* (6th ed.). American Psychological Association.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review [Evaluación formativa: una revisión crítica]. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Brown, G., y Gao, L. (2015). Chinese teachers' conception of assessment for and of learning: Six competing and complementary purposes [La concepción que tienen los profesores chinos de la evaluación para y del aprendizaje: seis finalidades contrapuestas y complementarias]. *Cogent education*, 2(1), 993836. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2014.993836>
- Cañadas, L., Castejón, F. J., y Santos-Pastor, M. L. (2018). Relación entre la participación del alumnado en la evaluación y la calificación en la formación inicial del profesorado en educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 1(1), 291-300. <https://doi.org/10.12800/ccd.v1i1.1172>
- Casanova, M. A. (2021). La historia interminable: una nueva ley y otra vez a vueltas con la evaluación. *Avances en Supervisión Educativa*, (36). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.737>
- Creswell, J. W., y Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research [Diseño y realización de investigaciones con métodos mixtos]*. Sage.
- DeLuca, C., y Johnson, S. (2017). Developing assessment capable teachers in this age of accountability [Formar profesores capaces de evaluar en la era de la rendición de cuentas]. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 24(2), 121-126. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1297010>
- DeLuca, C., y Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning [Desarrollo de la alfabetización en evaluación: identificación de lagunas en el aprendizaje de los candidatos a profesores]. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 17(4), 419-438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Gan, Z., Leong, S. S., Su, Y., y He, J. (2018). Understanding Chinese EFL teachers' conceptions and practices of assessment: Implications for teacher assessment literacy development [Comprensión de las concepciones y prácticas de evaluación de los profesores chinos de EFL: implicaciones para el desarrollo de la alfabetización en evaluación docente]. *Australian Review of Applied Linguistics*, 41(1), 4-27. <https://doi.org/10.1075/aral.17077.gan>
- Gebril, A. (2017). Language teachers' conceptions of assessment: An Egyptian perspective [Concepciones de los profesores de idiomas sobre la evaluación: una perspectiva egipcia]. *Teacher Development*, 21(1), 81-100. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1218364>

- Hanefar, S. B. M., Anny, N. Z., y Rahman, M. S. (2022). Enhancing teaching and learning in higher education through formative assessment: Teachers' perceptions [Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior mediante la evaluación formativa: percepciones de los profesores]. *International Tools in Education*, 9(1), 61-79. <https://doi.org/10.21449/ijate.946517>
- Jawad, A. H. (2020). Examination of Iraqi EFL teachers' attitudes, intentions, and practices regarding formative assessment [Examen de las actitudes, intenciones y prácticas de los profesores iraquíes de EFL en relación con la evaluación formativa]. *International Journal of Language Testing*, 10(2), 145-166.
- Looney, A., Cumming, J., Van Der Kleij, F., y Haris, K. (2018). Reconceptualizing the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity [Reconceptualizar el papel de los profesores como evaluadores: la identidad de evaluación del profesorado]. *Assessment in Education: Principle, Policy y Practice*, 25(5), 442-467.
- Ma, M., y Bui, G. (2021). Chinese secondary school teachers' conceptions of L2 assessment. A mixed-methods study [Concepciones de los profesores de secundaria chinos sobre la evaluación de L2. Un estudio de métodos mixtos]. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(3), 445-472.
- Martin, C. L., Marz, M., y Polly, D. (2022). Examining elementary school teachers' perceptions of and use of formative assessment in mathematics [Examinar las percepciones y el uso de la evaluación formativa en matemáticas por parte de los profesores de primaria]. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(3), 417-425.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Sistema estatal de indicadores de educación 2024*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Pastore, S., y Andrade, H. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model [Alfabetización del profesorado en materia de evaluación: un modelo tridimensional]. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128-138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>
- Pastore, S., Manuti, A., y Scardigno, A. F. (2019). Formative assessment and teaching practice: The point of view of Italian teachers [Evaluación formativa y práctica docente: el punto de vista de los profesores italianos]. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 349-374. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604668>
- Sanmartí, N. (2023). El reto de la participación del alumnado en evaluación. *Participación educativa*, 10(13), 77-89.
- Sanmartí, N. (2019). ¿Es posible una evaluación gratificante y útil para aprender? *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, (86), 43-49.
- Van der Linden, J., Van der Vleuten, C., Nieuwenhuis, L., y Van Schilt-Mol, T. (2023). Formative use of assessment to foster self-regulated learning: The alignment of teacher's conceptions and classroom assessment practices [Uso formativo de la evaluación para fomentar el aprendizaje autorregulado: la alineación de las concepciones de los profesores y las prácticas de evaluación en el aula]. *Journal of Formative Design and Learning*, 7, 195-207. <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00082-8>
- Wiliam, D., y Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms* [Integrar la evaluación formativa: técnicas prácticas para aulas K-12]. Learning Sciences International.
- Xu, Y., y Brown, G. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization [La alfabetización en evaluación docente en la práctica: una reconceptualización]. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Yan, Z., y Pastore, S. (2022). Are teachers literate in formative assessment? The development and validation of the teacher formative assessment literacy scale [¿Están los profesores alfabetizados en evaluación formativa? Desarrollo y validación de la escala de alfabetización del profesorado en evaluación formativa]. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 1-11.
- Ziqi, L., Yan, Z., Chan, K., Zhan, Y., y Gou, W. Y. (2023). The role of a professional development program in improving primary teachers' formative assessment literacy [El papel de un programa de desarrollo profesional en la mejora de la alfabetización en evaluación formativa de los profesores de primaria]. *Teacher Development*, 27(4), 337-467. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2223595>

Biografía de los autores

Maite Zubillaga-Olague. Estudiante de doctorado en Educación en la escuela de doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Máster en Ciencias de la Actividad Física y Deporte (Innovación y Calidad educativa, 2020) por la misma universidad y Grado en Magisterio en Educación Primaria con mención en Educación Física (2019) por la Universidad Pública de Navarra. En la actualidad, se encuentra desarrollando su tesis doctoral con un contrato para la Formación de Personal Investigador FPI-UAM (2021). Su línea de investigación se centra en el desarrollo de los procesos de evaluación, en concreto en los procesos de evaluación formativa empleados por el profesorado que desempeña su labor docente en etapas de educación escolar (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria). También investiga en la línea de analizar este tipo de procesos en el área de educación física, ámbito en el que se han centrado algunas de sus publicaciones.

 <https://orcid.org/0000-0003-0924-1583>

Laura Cañadas. Profesora en el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Doctorado con mención internacional en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (2018) por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), con un contrato para la Formación de Personal Investigador (FPI-UAM). Título de Experta en Docencia Universitaria (UAM, 2017), Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato (2015, UNED), Máster en Innovación, Evaluación y Calidad en Educación Física (2014, UAM) y Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (2013, UAM). Su línea de investigación se centra en el empleo de la evaluación formativa en la formación inicial del profesorado y en el uso de nuevas metodologías en esta etapa, especialmente en educación física. Ha colaborado en proyectos de investigación nacionales y de transferencia y ha realizado estancias de investigación en Strathclyde, Lovaina y Oporto. Pertenece a la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación y a la Red Internacional de Investigación en Educación Física y Promoción de Hábitos Saludables. Ha sido delegada del decano para la Calidad y el Desarrollo de las Titulaciones (marzo 2020-noviembre 2021). En la actualidad, es vicedecana de Calidad.

 <https://orcid.org/0000-0003-4179-9018>

Jesús Manso. Profesor en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) desde 2014, doctor en Educación con Mención Europea (2012; Premio Pedro Roselló) y Máster en Mejora y Calidad de la Educación (2009). Cuenta con una licenciatura en Psicopedagogía (Premio Nacional a la Excelencia, 2008) y es diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Especial (Beca de Excelencia, 2006). Es miembro activo del «Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales» de la UAM (www.gipes-uam.com) y sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado, las competencias y la política educativa comparada. También ha sido vicedecano de Estudios de Grado de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM hasta 2020 y es coordinador del doble grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria desde 2017. En la actualidad, es decano de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la UAM.

 <https://orcid.org/0000-0003-1557-3242>