






# Estrategias de evaluación formativa. Percepción del profesorado de educación básica

## *Formative assessment strategies. Basic education teachers' perception*

-  **Maite Zubillaga-Olague** es Docente Investigadora en Formación en la Universidad Autónoma de Madrid (España) ([maite.zubillaga@uam.es](mailto:maite.zubillaga@uam.es)) (<https://orcid.org/0000-0003-0924-1583>)
-  **Dra. Laura Cañadas** es Profesora Permanente Laboral en la Universidad Autónoma de Madrid (España) ([laura.cannadas@uam.es](mailto:laura.cannadas@uam.es)) (<https://orcid.org/0000-0003-4179-9018>)
-  **Dr. Jesús Manso** es Profesor Titular en la Universidad Autónoma de Madrid (España) ([jesus.manso@uam.es](mailto:jesus.manso@uam.es)) (<https://orcid.org/0000-0003-1557-3242>)

**Recibido:** 2025-03-26 / **Revisado:** 2025-06-08 / **Aceptado:** 2025-06-11 / **Publicado:** 2025-07-01

### Resumen

La evaluación formativa es un componente clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite ajustar la práctica docente en función de las necesidades del alumnado y fomentar aprendizajes significativos. Su investigación adquiere especial relevancia por la fuerte influencia pedagógica que ejerce en la optimización de la calidad educativa. Por ello, es necesario conocer la percepción que tiene el profesorado sobre el grado de aplicación de determinadas estrategias. Así, esta investigación busca: (i) conocer la percepción del profesorado de educación básica sobre la frecuencia con la que desarrollan diferentes estrategias vinculadas a la evaluación formativa en el aula; y (ii) analizar si existen diferencias en la frecuencia de uso de estas estrategias en función del género, etapa educativa, en la que desarrollan su docencia, años de experiencia docente, formación recibida en evaluación, número de actividades formativas realizadas y conocimiento del término evaluación formativa. Se desarrolló una investigación cuantitativa, comparativa y de corte transversal con 713 docentes de educación básica. Se usaron los ítems sobre el empleo de estrategias vinculadas a la evaluación formativa del cuestionario #EvalFormEPESO. Las diferencias existentes entre las variables estudiadas se analizaron con las pruebas T- de Student y ANOVA. Los resultados muestran que el empleo de las estrategias analizadas está por encima de los valores medios de la escala. Además, aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de las variables estudiadas lo que muestra que estas son influyentes en el grado de empleo de dichas estrategias. Se concluye en la necesidad de fortalecer la formación docente y fomentar prácticas integradoras para una aplicación coherente y equitativa de la evaluación formativa en educación básica.

**Palabras clave:** evaluación formativa, estrategias, educación primaria, educación secundaria, educación básica, profesorado.

### Abstract

Formative assessment is a key component of the teaching-learning process, as it allows us to adjust teaching practice according to the needs of students and to promote meaningful learning. Its research takes on special relevance due to the strong pedagogical influence it exerts on the optimization of educational quality. For this reason, it is necessary to know the teachers' perception of the degree of application of certain strategies. Thus, this research seeks: (i) to know the perception of basic education teachers on the frequency with which they develop different strategies linked to formative assessment in the classroom; and (ii) to analyze whether there are differences in the frequency of use of these strategies according to gender, educational stage in which they teach, years of teaching experience, training received in assessment, number of training activities carried out and knowledge of the term formative assessment. A cross-sectional, comparative, quantitative research was carried out with 713 basic education teachers. The items on the use of strategies linked to formative assessment from the #EvalFormEPESO questionnaire were used. Differences between the variables studied were analyzed using Student's t-tests and ANOVA. The results show that the use of the strategies analyzed is above the mean values of the scale. Moreover, statistically significant differences appear depending on the variables studied, which show that these are influential in the degree of use of these strategies. The conclusion is that there is a need to strengthen teacher training and promote inclusive practices for a coherent and equitable application of formative assessment in basic education.

**Keywords:** formative assessment; strategies; primary school; secondary education; basic education; teachers.

## 1. Introducción

En los últimos años el sistema educativo español ha tenido que afrontar diversos cambios, entre los que se encuentra la ruptura con procesos tradicionales de evaluación centrada únicamente en la calificación del estudiantado (Sanmartí, 2023; Santos-Calero et al., 2024; Santos-Guerra, 2003). Así, se buscan alternativas que pongan el foco en la evaluación como una herramienta para para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que permita al alumnado aprender más y al profesorado, optimizar su enseñanza (Álvarez-Méndez, 2011; Anijovich, 2017; Berisha et al., 2024; Santos-Guerra, 2003). Son numerosos los estudios que han mostrado los beneficios de integrar los procesos de evaluación formativa en el aula, destacando, entre otros, su capacidad para promover el desarrollo integral del alumnado (Casanova, 2021; Sanmartí, 2023). El empleo de procesos de evaluación formativa debe realizarse a través de prácticas sistemáticas y rigurosas que faciliten la consecución de dichos beneficios (Álvarez-Méndez, 2011; Cai et al., 2022). Así, son cinco las estrategias clave que ha propuesto la literatura para implementar procesos de evaluación formativa (William y Leahy, 2015): (1) Compartir y comprender los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación con el alumnado; (2) realizar debates de clase, preguntas y tareas que permitan evidenciar el aprendizaje; (3) dar *feedback* al alumnado que le permita avanzar en su aprendizaje; (4) implicar al alumnado en la evaluación de su propio aprendizaje; e (5) implicar al alumnado en el proceso de evaluación del aprendizaje de sus compañeros/as. Las tres primeras son las que, según investigaciones previas, el profesorado emplea con mayor frecuencia (Chazi-Nacimba et al., 2024; Kaur, 2022; Kruiper et al., 2022), aunque su empleo en el contexto educativo sigue siendo escaso o no se realiza de forma correcta (Álvarez-Méndez, 2011; Andersson y Palm, 2018; Chazi-Nacimba et al., 2024; Dayal, 2021; Enu, 2021; Jawad, 2020; Yan et al., 2022).

Respecto a la primera de las estrategias, aunque el profesorado tiende a comunicar y explicitar qué es lo que se va a trabajar y cuáles son los logros esperados (Chazi-Nacimba et al., 2024; Grob et al., 2019; Zubillaga-Olague y Cañadas, 2021), generalmente se centra en numerar los objetivos que se pretenden lograr sin asegurarse si han sido comprendidos por

el alumnado (Van der Linden et al., 2023). En el caso del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) incluso, se asocia esta estrategia con compartir con el alumnado el porcentaje otorgado a las diferentes tareas a realizar (Sanmartí, 2023). Una práctica aún menos desarrollada es la involucración del alumnado en la construcción de los objetivos y los criterios de evaluación (Cañadas, 2023; Sanmartí, 2023). Respecto a la segunda de las estrategias, las actividades formativas y preguntas desarrolladas deberían alinearse con los objetivos y criterios de evaluación planteados (Kaur, 2022) además de fomentar el pensamiento crítico y la participación del alumnado (Van der Linden et al., 2023). Sin embargo, cuando se utiliza esta estrategia, generalmente el profesorado formula preguntas con enfoques tradicionales donde únicamente se solicita la respuesta de aquellos que levantan la mano o buscan comprobar si el alumnado está atento (Casanova, 2021; Goertzen et al., 2023; Sanmartí, 2023; Yan et al., 2022). Finalmente, respecto a la tercera de las estrategias, la retroalimentación, el profesorado debería proporcionar información sobre el desempeño del alumnado, aportando detalles específicos sobre qué hacer a continuación que les ayuden a identificar los pasos necesarios para mejorar (Anijovich, 2017; Kruiper et al., 2022; Moreno, 2023).

No obstante, generalmente estas prácticas se presentan en forma de marcas de verificación (p. ej. cruces, ticks) o comentarios (p. ej. buen trabajo, bien hecho, sigue así), siendo escasos los docentes que indican aspectos a mejorar y cómo hacerlo. Este hecho se agrava a medida que aumenta el nivel educativo debido a la relevancia que adquiere la evaluación del grado de adquisición del contenido académico, invirtiendo la mayor parte del tiempo en su valoración y, dejando de lado acciones de retroalimentación (Krupier et al., 2022; Moreno, 2023). Esto se complementa con la obligación de establecer calificaciones, lo que hace que, aunque estas vayan acompañadas de un breve comentario, no se le dé importancia ya que la nota adquiere mayor valor para el alumnado y sus familias (Grob et al., 2019; Sanmartí, 2023). En Educación Primaria (EP), aunque se trata de emplear notas cualitativas para mitigar el impacto de este proceso, son escasos los docentes que dicen conocer prácticas que les permitan proporcionar una retroalimentación eficaz (Casanova, 2021).

El empleo de los procesos de evaluación formativa no solo puede variar en función de la etapa en la que se imparta docencia. Otros elementos como el género, el curso académico, los años de experiencia docente y las actividades formativas cursadas pueden estar influyendo el grado de aplicación y en cómo se aplican estas estrategias (Alkharusi, 2011; Cañadas y Santos-Pastor, 2021; Yan et al., 2022). Además, la literatura identifica varias causas específicas que condicionan la puesta en práctica de estos procesos en el aula. Estas se relacionan, por un lado, con factores contextuales como las políticas externas y de centro (p.ej. reformas educativas o la carga cultural asociada a los exámenes como método de evaluación) o condiciones de carácter laboral (p.ej. la falta de tiempo, la elevada ratio) (Dayal, 2021; Sanmartí, 2023; Zubillaga-Olague et al., 2025a; Zubillaga-Olague et al., 2025b) y, por otro lado, con aquellas derivadas de factores personales como la falta de formación y alfabetización en evaluación, aspecto que influye en la autoeficacia percibida para aplicar estos procesos (Santos-Calero et al., 2024; Yan et al., 2022; Zubillaga-Olague et al., 2025b).

Respecto a estos últimos, los factores personales, la formación recibida por el profesorado debería proporcionarle los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para diseñar tareas de evaluación formativa apropiadas, promover cambios en sus creencias y adaptar su enseñanza a las necesidades del alumnado (Molina y López-Pastor, 2019). El profesorado puede recibir formación en evaluación a través de los contenidos que formen parte de la formación inicial y permanente. Cai et al. (2022) y Andersson y Palm (2018) consideran que existe mayor probabilidad de que el profesorado desarrolle estas prácticas cuando conoce lo que involucra el término evaluación formativa y las estrategias vinculadas a esta. Sin embargo, en muchos casos, la formación inicial no recoge asignaturas específicas sobre formación en evaluación. Cuando esto ocurre, la responsabilidad de adquirir estos conocimientos recae en los docentes y los centros escolares a través de la formación permanente (Andersson y Palm, 2018; Chazi-Nacimba et al., 2024; Enu, 2021). No obstante, la oferta de dicha formación depende de la autonomía del centro y de la voluntad docente para cursar estas actividades, lo cual no garantiza que se adquieran las estrategias necesarias para implementar una evaluación formativa de calidad en las aulas

(Sanmartí, 2023). Por ello, se hace necesario conocer las estrategias de evaluación más y menos empleadas, así como las variables que pueden estar influyendo en su implementación. Para ello, se plantean los siguientes objetivos de investigación: (i) conocer la percepción del profesorado de educación básica sobre la frecuencia con la que desarrollan diferentes estrategias vinculadas a la evaluación formativa en el aula; y (ii) analizar si existen diferencias en la frecuencia de uso de estas estrategias en función del género, etapa educativa, en la que desarrollan su docencia, años de experiencia docente, formación recibida en evaluación, número de actividades formativas realizadas y conocimiento del término evaluación formativa.

## 2. Método

### 2.1 Diseño del estudio

Se llevó a cabo una investigación cuantitativa, comparativa y de corte transversal.

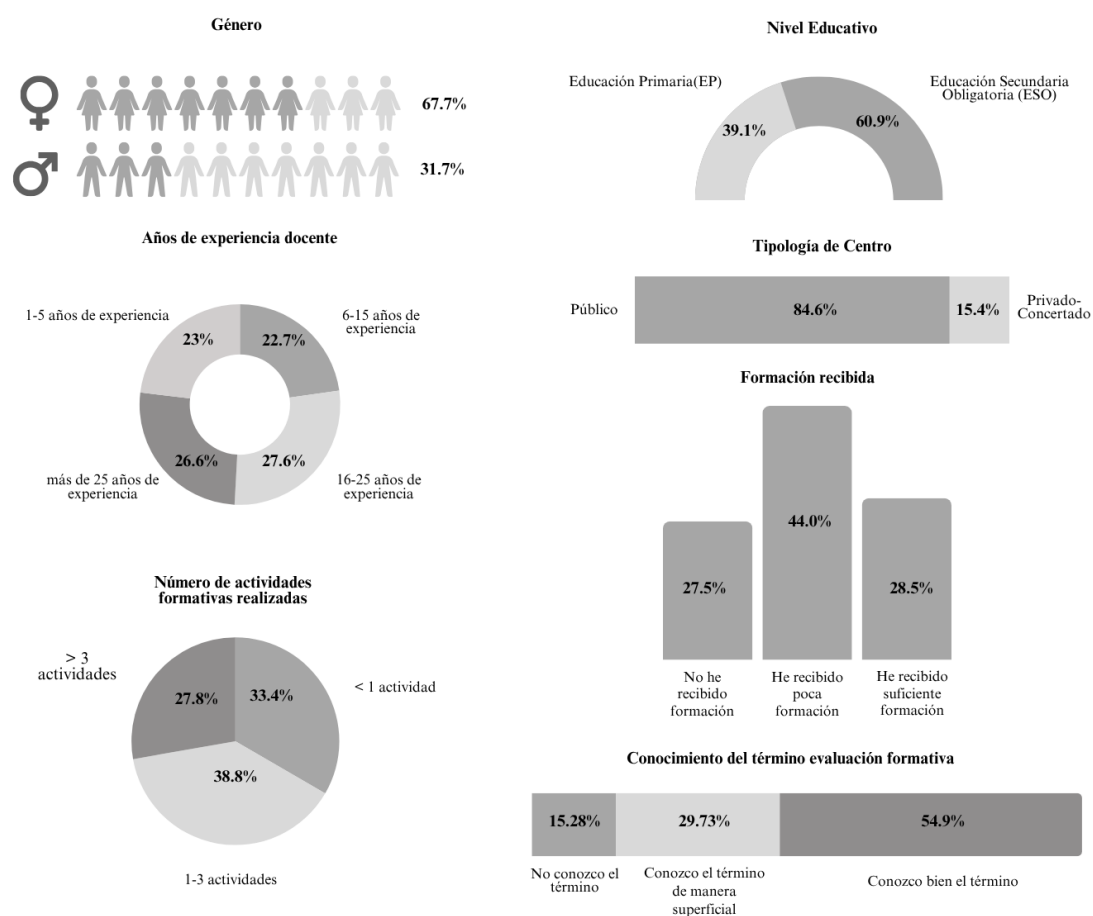
### 2.2 Participantes

En esta investigación participaron 713 docentes españoles de EP (39.1%) y ESO (60.9%) que cuentan con una media de 11.32 (DT  $\pm$  11.00) años de experiencia docente. Para la selección de los participantes se realizó un muestreo incidental, aleatorio y no probabilístico. Las características de los participantes pueden verse en la Figura 1. Para configurar las variables relativas al conocimiento del término “evaluación formativa” y la formación recibida se agruparon las respuestas a las preguntas “¿conoces el término “evaluación formativa?” y “¿has recibido formación en evaluación formativa?”. Respecto a la primera de las preguntas, la de la concepción del término, las respuestas se clasificaron en tres categorías diferentes, que se representan de la siguiente manera: (1) conozco bien el término; (2) conozco el término de manera superficial, que aglutinaba las respuestas “conozco el término, aunque tengo dudas de a qué hace referencia” y; “lo he escuchado, pero no sé muy bien a qué hace referencia”, debido a su similitud y, (3) no conozco el término. En lo referente a la formación, las respuestas se organizaron en tres categorías diferentes: (1) no he recibido formación, que incluye los casos en los que no se ha recibido ningún tipo de

formación; (2) he recibido poca formación, que reúne las respuestas “sí, he recibido algo de formación” y “sí, he recibido poca formación”, que representa los casos en los que, aunque si se ha recibido formación, esta se considera insuficiente, diferenciándose de la ausencia total de la misma y, por último, (3) he recibido

suficiente formación, que integra las respuestas “sí, he recibido suficiente formación” “sí, he recibido algo de formación” y, “sí, he recibido mucha formación”. Esta clasificación se basa en la premisa de que las respuestas “algo”, “bastante” y “suficiente” reflejan una percepción de formación conveniente.

**Figura 1. Información sobre los participantes**



### 2.3 Instrumentos

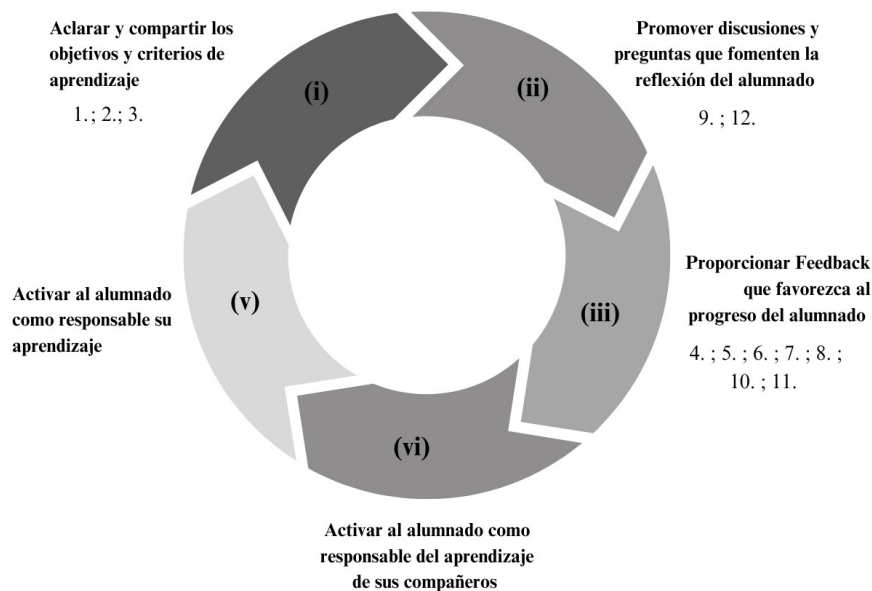
Para la recogida de información se utilizó el cuestionario diseñado *ad hoc* sobre “Procesos de evaluación formativa en Educación Básica #EvalFormEPESO”. Está compuesto por 50 ítems divididos en seis dimensiones de respuesta cerrada tipo Likert con seis niveles de respuesta (1-*nunca* y 6-*siempre*). La escala se sometió a una validación de contenido inter-jueces (6 expertos en el área de evaluación formativa). Además, se comprobó la fiabilidad del

cuestionario, obteniendo un  $\alpha = .873$  para el global de la escala. Para esta investigación se tuvieron en cuenta exclusivamente los ítems correspondientes a la dimensión cinco - *Feedback, seguimiento y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado* (tabla 1) por su relación directa con las tres primeras estrategias de los procesos de evaluación formativa planteadas en la literatura (William y Leahy, 2015). La figura 2 ilustra la relación de los ítems con las estrategias de evaluación formativa.

**Tabla 1.** Dimensiones analizadas e ítems incluidos por cada dimensión

Ítems analizados	
1.	Comparto los objetivos de evaluación con mi alumnado al principio del periodo formativo
2.	Ofrezco al alumnado la oportunidad de negociar elementos del sistema de evaluación de la asignatura o de las tareas
3.	Comparto los criterios de evaluación con mi alumnado al comienzo o durante el periodo formativo
4.	Después de cada periodo o tarea formativa reflexiono con mi alumnado individualmente sobre su progreso
5.	Informo a mi alumnado de lo que ha realizado bien tras realizar una evaluación
6.	Me aseguro de que mi alumnado sepa cuáles son los aspectos (áreas, contenidos, comportamientos, etc.) que necesita trabajar para mejorar su proceso de aprendizaje
7.	Ofrezco a mi alumnado observaciones y valoraciones (de forma oral o escrita y de manera individual o colectiva) en las tareas para que pueda repetirlas con el objetivo de mejorarlas
8.	Reviso diariamente las tareas de mi alumnado y le ofrezco retroalimentación (sin que vaya acompañada de una calificación) cuando trabaja en una tarea o actividad
9.	Ayudo a mi alumnado a buscar la respuesta correcta por medio de otras preguntas o estrategias que le guíen en la solución cuando esta no es adecuada
10.	Proporcione <i>feedback</i> al alumnado que le permita desarrollar estrategias de aprendizaje para aplicar y mejorar en las tareas futuras
11.	Proporcione pautas para ayudar al alumnado a evaluar su trabajo y el de los demás
12.	Pongo en práctica dinámicas de reflexión colectiva con mi alumnado sobre el trabajo realizado y su progreso

**Figura 2.** Relación de los ítems con las cinco estrategias clave



## 2.4 Procedimiento

Se recopilaron los correos electrónicos de todos los centros educativos españoles que disponían de esta información en sus páginas web. Tras la validación del cuestionario, este se transcribió a la plataforma y se envió mediante correo electrónico a los centros educativos. En el correo se solicitó la participación de todo el profesorado del centro para la cumplimentación del cuestionario. Ajustándose a los principios éticos de la investigación (2010) en el

correo electrónico se adjuntó una hoja informativa y un consentimiento informado. Además, esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid (CEI-126-2604).

## 2.5 Análisis estadístico

Los análisis se llevaron a cabo mediante el programa estadístico SPSS (Windows, v.26.00). El nivel de significación estadística se estableció en  $\leq .05$ . Todas las variables se presentan como Media (M) y Desviación Típica (DT). Para abordar el segundo objetivo se

empleó la prueba para las diferencias en función del género y etapa educativa en la que los docentes ejercen la docencia. Se empleó la prueba ANOVA para analizar las diferencias en función de: (i) años de experiencia docente; (ii) formación recibida; (iii) número de actividades formativas realizadas y; (iv) conocimiento del término evaluación formativa; aplicandola prueba para comprobar las diferencias inter-grupos.

### 3. Resultados

La tabla 2 recoge los descriptivos de las estrategias de evaluación analizadas y las diferencias existentes en dichas variables en función del género

del profesorado. Todos los ítems muestran valores medios superiores al valor medio de la escala, destacando el ítem “Me aseguro de que mi alumnado sepa cuáles son los aspectos (áreas, contenidos, comportamientos, etc.) que necesita trabajar para mejorar su proceso de aprendizaje” ( $5.27 \pm 0.95$ ) como el más valorado y “Ofrezco al alumnado la oportunidad de negociar elementos del sistema de evaluación de la asignatura o de las tareas” ( $3.07 \pm 1.36$ ) como el menos valorado. En lo que respecta a la variable género, aparecen diferencias estadísticamente significativas en seis de los 12 ítems (ver ítems 6, 7, 8, 9, 10 y 11 en la tabla 2), siendo en todos los casos las mujeres las que reportan valores medios más altos.

**Tabla 2.** Estrategias de evaluación analizadas. Diferencias en función del género

N	Total	Género		P	
		Mujer	Hombre		
		713	483		226
		M±DT	M±DT		M±DT
1. Comparto los objetivos de evaluación con mi alumnado al principio del periodo formativo	4.96±1.26	4.97±1.25	4.95±1.26	.830	
2. Ofrezco al alumnado la oportunidad de negociar elementos del sistema de evaluación de la asignatura o de las tareas	3.07±1.36	3.08±1.35	3.05±1.38	.787	
3. Comparto los criterios de evaluación con mi alumnado al comienzo o durante el periodo formativo	5.04±1.35	5.00±1.39	5.12±1.29	.265	
4. Después de cada periodo o tarea formativa reflexiono con mi alumnado individualmente sobre su progreso	4.35±1.34	4.36±1.35	4.31±1.32	.670	
5. Informo a mi alumnado de lo que ha realizado bien tras realizar una evaluación	5.14±1.06	5.16±1.07	5.11±1.04	.517	
6. Me aseguro de que mi alumnado sepa cuáles son los aspectos (áreas, contenidos, comportamientos, etc.) que necesita trabajar para mejorar su proceso de aprendizaje	5.27±0.95	5.35±0.90	5.08±1.03	<b>.000**</b>	
7. Ofrezco a mi alumnado observaciones y valoraciones (de forma oral o escrita y de manera individual o colectiva) en las tareas para que pueda repetir las con el objetivo de mejorarlas	5.09±1.05	5.18±0.99	4.88±.16	<b>.000**</b>	
8. Reviso diariamente las tareas de mi alumnado y le ofrezco retroalimentación (sin que vaya acompañada de una calificación) cuando trabaja en una tarea o actividad	4.45±1.29	4.54±1.28	4.25±1.30	<b>.005**</b>	
9. Ayudo a mi alumnado a buscar la respuesta correcta por medio de otras preguntas o estrategias que le guíen en la solución cuando esta no es adecuada	4.75±1.32	4.84±1.12	4.58±1.14	<b>.003**</b>	
10. Proporciono <i>feedback</i> al alumnado que le permita desarrollar estrategias de aprendizaje para aplicar y mejorar en las tareas futuras	4.80±1.08	4.87±1.05	4.67±1.24	<b>.021*</b>	
11. Proporciono pautas para ayudar al alumnado a evaluar su trabajo y el de los demás	4.17±1.33	4.25±1.30	4.00±1.38	<b>.022*</b>	
12. Pongo en práctica dinámicas de reflexión colectiva con mi alumnado sobre el trabajo realizado y su progreso	4.07±1.39	4.13±1.38	3.92±1.41	.062	

Nota. En negrita las diferencias estadísticamente significativas: (\* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ).

**Tabla 3.** Estrategias de evaluación analizadas. Diferencias en función de la etapa educativa y la experiencia docente

N	Etapa educativa			Experiencia docente				P	
	Educación Primaria (EP)	ESO	P	1-5 años	6-15 años	16-25 años	Más de 25 años		
	279	434		164	162	197	190		
	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT			
1.	Comparto los objetivos de evaluación con mi alumnado al principio del periodo formativo	4.62±1.32	5.18±1.17	<b>.000**</b>	4.71±1.39 <sup>a</sup>	5.01±1.28	5.10±1.15 <sup>a</sup>	5.01±1.21	.026*
2.	Ofrezco al alumnado la oportunidad de negociar elementos del sistema de evaluación de la asignatura o de las tareas	3.00±1.30	3.12±1.40	.230	3.10±1.41	3.01±1.37	3.11±1.38	3.07±1.29	.905
3.	Comparto los criterios de evaluación con mi alumnado al comienzo o durante el periodo formativo	4.36±1.48	5.48±1.06	<b>.000**</b>	4.95±1.39	5.13±1.33	5.07±1.35	5.03±1.35	.659
4.	Después de cada periodo o tarea formativa reflexiono con mi alumnado individualmente sobre su progreso	4.34±1.30	4.35±1.36	.970	4.12±1.35 <sup>a</sup>	4.41±1.34	4.50±1.30 <sup>a</sup>	4.33±1.34	.050*
5.	Informo a mi alumnado de lo que ha realizado bien tras realizar una evaluación	5.09±1.08	5.18±1.04	.291	4.98±1.19	5.16±1.00	5.27±0.88	5.13±1.12	.064
6.	Me aseguro de que mi alumnado sepa cuáles son los aspectos (áreas, contenidos, comportamientos, etc.) que necesita trabajar para mejorar su proceso de aprendizaje	5.25±0.92	5.27±0.97	.750	5.10±1.06 <sup>a</sup>	5.32±0.91	5.37±0.83 <sup>a</sup>	5.25±0.95	.043*
7.	Ofrezco a mi alumnado observaciones y valoraciones (de forma oral o escrita y de manera individual o colectiva) en las tareas para que pueda repetir las con el objetivo de mejorarlas	5.10±0.99	5.08±1.09	.732	4.91±1.18 <sup>a</sup>	5.21±0.95	5.24±0.91 <sup>a</sup>	4.97±1.14	.004**
8.	Reviso diariamente las tareas de mi alumnado y le ofrezco retroalimentación (sin que vaya acompañada de una calificación) cuando trabaja en una tarea o actividad	4.71±1.15	4.28±1.35	<b>.000**</b>	4.28±1.29	4.47±1.31	4.50±1.25	4.51±1.32	.309
9.	Ayudo a mi alumnado a buscar la respuesta correcta por medio de otras preguntas o estrategias que le guíen en la solución cuando esta no es adecuada	4.80±1.09	4.72±1.17	.343	4.68±1.18	4.83±1.13	4.85±1.11	4.63±1.13	.175
10.	Proporciono <i>feedback</i> al alumnado que le permita desarrollar estrategias de aprendizaje para aplicar y mejorar en las tareas futuras	4.84±0.98	4.78±1.14	.429	4.65±1.14 <sup>a</sup>	4.99±1.01 <sup>a</sup>	4.84±1.06	4.73±1.09	.026*
11.	Proporciono pautas para ayudar al alumnado a evaluar su trabajo y el de los demás	4.40±1.19	4.02±1.40	<b>.000**</b>	4.01±1.34	4.16±1.39	4.34±1.21	4.14±1.38	.121
12.	Pongo en práctica dinámicas de reflexión colectiva con mi alumnado sobre el trabajo realizado y su progreso	4.31±1.29	3.91±1.44	<b>.000**</b>	3.76±1.46 <sup>a</sup>	4.06±1.44	4.33±1.25 <sup>a</sup>	4.06±1.40	.002**

<sup>a</sup> 1º grupo de diferencia<sup>b</sup> 2º grupo de diferencia<sup>c</sup> 3º grupo de diferencia

Nota. En negrita las diferencias estadísticamente significativas: (\*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01).

En la tabla 3 se presentan las diferencias en función del nivel educativo en el que el profesorado ejerce su labor docente y de los años de experiencia docente. En el caso del nivel educativo, aparecen diferencias estadísticamente significativas en cinco de los 12 ítems estudiados. En el caso de los ítems 1 y 3 (ver tabla 3), ambos vinculados con la primera estrategia de evaluación formativa (compartir objetivos y criterios de evaluación con el alumnado) es el profesorado de ESO el que reporta valores medios más altos. En los ítems 8, 11 y 12 (ver tabla 3) es el profesorado de EP el que reporta valores medios más altos. En relación con la experiencia docente aparecen diferencias estadísticamente significativas en seis ítems. Concretamente, en los ítems 1, 4, 6, 7 (ver tabla 3) aparecen diferencias inter-grupos entre el profesorado con entre 1-5 años de experiencia docente y aquellos con entre 16-25 años de experiencia, siendo estos últimos los que muestran valores medios más altos. En el ítem 10 aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado con entre 1-5 años de experiencia docente y aquellos con entre 6-15 años de experiencia, siendo estos últimos los que muestran valores medios más altos. Finalmente, en el ítem 12 aparecen diferencias inter-grupos entre el profesorado con menos de cinco años de experiencia y aquellos que cuentan con entre 16-25 años de experiencia docente, mostrando estos últimos valores medios más altos.

En la tabla 4 se presentan las diferencias en la percepción del empleo de las estrategias de evaluación analizadas en función de la formación recibida, las actividades formativas realizadas por el profesorado y el grado de conocimiento del término “evaluación formativa”. En relación con las diferencias en función de la formación recibida en evaluación, estas aparecen en cuatro de los 12 ítems. En el ítem 1 y el 12 aparecen diferencias entre el grupo que dice haber recibido suficiente formación con los otros dos grupos analizados. En el ítem 2 aparecen diferencias entre el profesorado que dice no haber

recibido formación con los otros dos grupos. En el ítem 11 aparecen diferencias entre todos los grupos estudiados. En todos los casos, el profesorado que dice haber recibido suficiente formación es el que muestra valores medios más altos, seguido por el grupo con poca formación y, por el grupo que dice no haber recibido formación.

Respecto a las diferencias en función de las actividades formativas realizadas, estas aparecen en cinco de los 12 ítems estudiados. Específicamente, aparecen diferencias en el ítem 1 y 2 entre aquellos que dicen haber realizado menos de una actividad formativa y aquellos que dicen haber realizado más de tres; en el ítem 7 entre el profesorado con entre 1 y 3 actividades formativas realizadas y aquellos que dicen haber realizado más de 3; en el ítem 11 entre el grupo con menos de una actividad formativa realizada y los otros dos grupos analizados; y en el ítem 12 entre el profesorado con más de tres actividades formativas realizadas y los otros dos grupos analizados. En todos los casos el profesorado con más actividades formativas realizadas es el que reporta valores medios más altos.

En el caso del grado de conocimiento del término “evaluación formativa”, aparecen diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los 12 ítems estudiados. El ítem 1 y 2 muestran diferencias entre el grupo que dice conocer bien el término y el que dice conocerlo de manera superficial. En el ítem 11 el grupo de profesorado que dice no conocer el término es el que muestra diferencias estadísticamente significativas con los otros dos grupos analizados. Finalmente, el ítem 12 presenta diferencias entre los docentes que dicen conocer bien el término con los otros dos grupos. En todos los casos el grupo que afirma conocer el término “evaluación formativa” el que reporta valores medios más altos seguido por el profesorado que dice conocer el término de manera superficial a excepción del ítem 1 en el que es el profesorado que dice no conocer el término es el que sucede al profesorado que dice conocerlo bien.

**Tabla 4.** Estrategias de evaluación analizadas. Diferencias en función de la formación recibida, el número de actividades formativas realizadas y el conocimiento del término "evaluación formativa"

	Formación recibida en evaluación				Actividades formativas realizadas			Conocimiento del término: evaluación formativa				
	No he recibido formación	He recibido poca formación	He recibido suficiente formación	p	Menos de una actividad	Entre 1 y 3 actividades	Más de 3 actividades	p	No conozco el término	Conozco el término de manera superficial	Conozco bien el término	p
N	196	314	203		238	277	198		109	212	392	
	M±DT	M±DT	M±DT		M±DT	M±DT	M±DT		M±DT	M±DT	M±DT	
1.Comparto los objetivos de evaluación con mi alumnado al principio del periodo formativo	4.79± 1.39 <sup>a</sup>	4.92± 1.22 <sup>b</sup>	5.20± 1.16 <sup>ab</sup>	<b>.003**</b>	4.76± 1.36 <sup>a</sup>	4.99± 1.22	5.18± 1.16 <sup>a</sup>	<b>.002**</b>	4.92± 1.29	4.76± 1.36 <sup>a</sup>	5.09± 1.19 <sup>a</sup>	<b>.010*</b>
2.Ofrezco al alumnado la oportunidad de negociar elementos del sistema de evaluación de la asignatura o de las tareas	2.77± 1.32 <sup>ab</sup>	3.11± 1.34 <sup>a</sup>	3.31± 1.38 <sup>b</sup>	<b>.000**</b>	2.84± 1.34 <sup>a</sup>	3.08± 1.29	3.34± 1.43 <sup>a</sup>	<b>.001**</b>	2.89± 1.44	2.91± 1.27 <sup>a</sup>	3.21± 1.38 <sup>a</sup>	<b>.009**</b>
3.Comparto los criterios de evaluación con mi alumnado al comienzo o durante el periodo formativo	4.86± 1.54	5.08± 1.29	5.16± 1.23	.075	4.90± 1.50	5.08± 1.30	5.16± 1.24	.111	5.01± 1.42	4.95± 1.42	5.10± 1.39	.430
4.Después de cada periodo o tarea formativa reflexiono con mi alumnado individualmente sobre su progreso	4.31± 1.35	4.25± 1.38	4.53± 1.22	.051	4.27± 1.38	4.29± 1.33	1.53± 1.27	.085	4.31± 1.27	4.31± 1.32	4.38± 1.36	.820
5.Informo a mi alumnado de lo que ha realizado bien tras realizar una evaluación	5.17± 1.06	5.12± 1.08	5.15± 1.02	.842	5.17± 1.05	5.10± 1.11	5.17± 0.97	.716	5.14± 0.98	5.08± 1.12	5.18± 1.03	.567
6.Me aseguro de que mi alumnado sepa cuáles son los aspectos (áreas, contenidos, comportamientos, etc.) que necesita trabajar para mejorar su proceso de aprendizaje	5.29± 0.95	5.20± 0.99	5.33± 0.88	.280	5.29± 0.96	5.18± 1.04	5.36± 0.80	.099	5.24± 0.94	5.20± 1.02	5.31± 0.93	.375
7.Ofrezco a mi alumnado observaciones y valoraciones (de forma oral o escrita y de manera individual o colectiva) en las tareas para que pueda repetirlas con el objetivo de mejorarlas	5.10± 1.09	5.05± 1.09	5.13± 0.96	.683	5.10± 1.08	4.98± 1.12 <sup>a</sup>	5.23± 0.91 <sup>a</sup>	<b>.040*</b>	5.05± 1.11	5.04± 1.11	5.13± 1.02	.570
8.Reviso diariamente las tareas de mi alumnado y le ofrezco retroalimentación (sin que vaya acompañada de una calificación) cuando trabaja en una tarea o actividad	4.43± 1.36	4.44± 1.28	4.47± 1.23	.953	4.39± 1.33	4.47± 1.30	4.48± 1.24	.719	4.29± 1.36	4.39± 1.32	4.52± 1.25	.212
9.Ayudo a mi alumnado a buscar la respuesta correcta por medio de otras preguntas o estrategias que le guíen en la solución cuando esta no es adecuada	4.74± 1.16	4.68± 1.19	4.85± 0.99	.262	4.76± 1.14	4.73± 1.14	4.76± 1.13	.909	4.74± 1.14	4.74± 1.13	4.76± 1.14	.987
10.Proporciono feedback al alumnado que le permita desarrollar estrategias de aprendizaje para aplicar y mejorar en las tareas futuras	4.77± 1.13	4.78± 1.86	4.87± 1.03	.593	4.77± 1.09	4.75± 1.09	4.90± 1.05	.293	4.76± 1.15	4.73± 1.13	4.85± 1.04	.349
11. Proporciono pautas para ayudar al alumnado a evaluar su trabajo y el de los demás	3.85± 1.45 <sup>ab</sup>	4.18± 1.29 <sup>ac</sup>	4.47± 1.19 <sup>bc</sup>	<b>.000**</b>	3.90± 1.43 <sup>ab</sup>	4.22± 1.30 <sup>a</sup>	4.42± 1.20 <sup>b</sup>	<b>.000**</b>	3.66± 1.45 <sup>ab</sup>	4.09± 1.35 <sup>a</sup>	4.35± 1.24 <sup>b</sup>	<b>.000**</b>
12. Pongo en práctica dinámicas de reflexión colectiva con mi alumnado sobre el trabajo realizado y su progreso	3.76± 1.46 <sup>a</sup>	4.02± 1.44 <sup>b</sup>	4.44± 1.15 <sup>ab</sup>	<b>.000**</b>	3.86± 1.46 <sup>a</sup>	4.00± 1.38 <sup>b</sup>	4.40± 1.29 <sup>ab</sup>	<b>.000**</b>	3.70± 1.52 <sup>a</sup>	3.89± 1.40 <sup>b</sup>	4.27± 1.32 <sup>ab</sup>	<b>.000**</b>

<sup>a</sup> 1º grupo de diferencia  
<sup>b</sup> 2º grupo de diferencia  
<sup>c</sup> 3º grupo de diferencia

Nota. En negrita las diferencias estadísticamente significativas: (\*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01)

#### 4. Discusión

Respecto al primer objetivo de esta investigación, conocer la percepción del profesorado de educación básica sobre la frecuencia con la que

desarrollan diferentes estrategias vinculadas a la evaluación formativa en el aula, los resultados muestran que las estrategias aplicadas con mayor frecuencia son aquellas relacionadas con el proceso de retroalimentación, en consonancia con lo planteado por

Zubillaga-Olague et al. (2025b). En particular, se valora la importancia de proporcionar al alumnado información clara sobre los aspectos que necesita mejorar, junto con orientaciones específicas que le permitan revisar su desempeño y avanzar en su aprendizaje. No obstante, más allá de la frecuencia de implementación de estas estrategias, resulta necesario analizar la finalidad con la que se aplican. En este marco, diversos autores (Adbullah -Alotaibi, 2019; Zubillaga-Olague et al., 2025a) advierten que, aunque se reconoce el potencial regulador de la evaluación, en la práctica docente todavía se observan confusiones entre el uso del *feedback* con fines formativos y su aplicación como mecanismo para certificar, de forma periódica, del logro de lo aprendido.

Por otro lado, entre las estrategias menos valoradas se encuentra aquella donde se busca ceder responsabilidades al alumnado. Esto evidencia que, aunque existe una percepción elevada del empleo de una mayoría de estrategias asociadas a la evaluación formativa, cuando se trata de estrategias que requieren ceder decisiones y tareas al alumnado, aún existe reticencia (Berisha et al., 2022; Chazi-Nacimba et al., 2024; Dayal, 2021). En este sentido Grob et al. (2029) determinan que, el profesorado enfrenta diversas dificultades para compartir responsabilidades con sus estudiantes, entre las que destacan la percepción de una falta de formación del alumnado para reflexionar sobre su propio aprendizaje, la necesidad de garantizar una evaluación justa y objetiva, así como las limitaciones de tiempo y recursos para implementar este tipo de prácticas de manera sistemática. Estos hallazgos permiten trazar un panorama claro sobre las prácticas de evaluación que actualmente predominan en el aula, ayudando a identificar tanto los aspectos que el profesorado percibe como más consolidados, como aquellos que todavía requieren atención.

Respecto al segundo objetivo, analizar si existen diferencias en la frecuencia de uso de estas estrategias en función de diferentes factores, aproximadamente el 50 % de los ítems analizados muestran diferencias estadísticamente significativas. En lo que respecta al género, en general, son las mujeres las que destacan por asegurarse de que el alumnado conozca los aspectos a mejorar, ofrecer al alumnado observaciones y valoraciones en las tareas realizadas, y por ofrecer un *feedback* que fomente la autorregulación. Esto podría ser consecuencia de la tradición histórica relaciona-

da con la predominancia femenina en la profesión docente, lo que podría reflejar una correlación entre el género, la formación y la disposición hacia prácticas más pedagógicas (Alkharusi, 2011). También son las que dicen formular, en mayor medida preguntas que ayuden al alumnado a buscar la solución correcta. Sin embargo, la realización de muchas preguntas no conlleva a que estas sean de calidad, por ello, habría que profundizar en el propósito y finalidad de esta (Casanova, 2021). Estudios como el de Cahzi-Nacimba et al. (2021) han mostrado que las preguntas realizadas por el profesorado, a menudo, tienden a limitarse a comprobaciones rutinarias empleadas para repasar y verificar la comprensión del alumnado, sin profundizar en su capacidad de reflexionar o aplicar lo aprendido (Kaur, 2022).

En lo que respecta al nivel educativo, los resultados muestran tendencias diferenciadas. Según Adbullah-Alotaibi (2019) y Yan et al. (2018), las características de la propia etapa educativa, la formación, y el nivel de madurez y motivación del alumnado, pueden influir en la predisposición del profesorado para el desarrollo de estrategias de evaluación formativa. Por ejemplo, en lo referente a compartir los objetivos de evaluación con el alumnado esta es una práctica desarrollada con mayor frecuencia en la ESO. Esto podría explicarse por la percepción de mayor madurez cognitiva del alumnado en esta etapa, lo que facilita la comprensión de los objetivos y su impacto en el aprendizaje (Grob et al., 2019). También es en esta etapa educativa donde se muestra compartir más asiduamente los criterios de evaluación con el alumnado, permitiendo que sepan que se espera de ellos a lo largo del periodo formativo y, pudiendo autorregular su aprendizaje (Kruiper et al., 2022). Sin embargo, sería importante analizar cómo se desarrolla esta práctica en el aula, puesto que, en muchas ocasiones, únicamente se explicita el valor o peso porcentual asignado a cada tarea en la calificación final (Sanmartí, 2023). También existen diferencias según esta variable en el carácter del *feedback* proporcionado. Al igual que en nuestro estudio, en los de Goertzen et al. (2023) y Kaur (2022) es en EP donde se apuesta por emitir comentarios sin calificaciones.

Como señalan estos autores esto puede buscar mitigar la presión de las calificaciones y realizar una evaluación de carácter más formativo. Por el contrario, el profesorado de la ESO sí que suele

acompañar el *feedback* con calificaciones por la mayor presión del sistema educativo, las familias y el alumnado, ligado a la carga cultural vinculada a la evaluación (Sanmartí, 2023) y a la relevancia del rendimiento académico a medida que aumenta el nivel educativo (Enu, 2021; Kruiper et al., 2021). También es el profesorado de EP el que dice proponer, en mayor medida, pautas para que el alumnado implemente dinámicas de reflexión colectiva para evaluar el trabajo realizado. Esto puede deberse a que, en esta etapa es más común el empleo del trabajo colaborativo y trabajo en grupo, lo que conlleva adaptar la evaluación a estos procesos (Kaur, 2022) o a que, el alumnado permanezca con un mismo docente durante periodos prolongados de tiempo, lo que puede propiciar estas prácticas (Goertzen et al., 2023).

En relación con las diferencias en función de la experiencia docente, de acuerdo con nuestros resultados, Jawad (2020) y Zubillaga-Olague et al. (2025a; 2025b) muestran que los docentes con larga trayectoria laboral tienden a mostrar mayor autoeficacia percibida para promover prácticas de evaluación formativa y, por tanto, es más probable que la apliquen en su aula. En este estudio es el profesorado con entre 6 y 25 años de experiencia el que dice compartir con más frecuencia los objetivos de aprendizaje con el alumnado y reflexionar con su alumnado de forma individual sobre las tareas formativas realizadas, en comparación con aquellos sin casi experiencia. También, este grupo de docentes destaca por ofrecer al alumnado observaciones y valoraciones en las tareas realizadas, por asegurarse de que el alumnado conozca los aspectos a mejorar y por ofrecer un *feedback* que fomente la autorregulación, gracias al bagaje adquirido sobre lo que funciona en contextos específicos. La práctica, la experiencia acumulada y el ensayo-error permiten optimizar la implementación de estas estrategias, y puede hacer que el profesorado tenga más conocimiento del alumnado y más herramientas para otorgar *feedback* individualizado de manera eficaz. Sin embargo, sería importante analizar cómo se desarrollan estas prácticas en el aula y la finalidad de la retroalimentación, ya que muchas veces se centra más en el resultado final que en el proceso, lo que limita su potencial para un desarrollo integral y una mejora continua (Enu, 2021; Goertzen et al., 2023; Yan et al., 2022). Además, también habría que

considerar el tipo de *feedback* facilitado dado que o se suelen realizar indicaciones específicas sobre cómo mejorar (Berisha et al., 2024; Kruiper et al., 2022). También es este grupo de docentes el que destaca por ofrecer *feedback* individualizado. Esto puede deberse a que experiencia acumulada a lo largo de los años les proporciona herramientas y estrategias pedagógicas para adaptar sus métodos a las particularidades del alumnado (Yan et al., 2022).

En lo que respecta a la formación, según, Berisha et al. (2024) y Enu (2021), uno de los cambios más comunes realizados por el profesorado tras participar en actividades o programas de desarrollo profesional sobre evaluación es empezar a aclarar y comunicar al estudiantado los objetivos de aprendizaje al principio de cada actividad o sesión. Igualmente, el profesorado formado es más consciente de las características de retroalimentación que debe aportar a su alumnado y, a su vez, dispone de un abanico más amplio de recursos y estrategias que facilitan su aplicación en el aula (Andersson y Palm, 2018; Berisha et al., 2024). Por último, el profesorado con mayor formación, mayor experiencia y más conocimiento del término “evaluación formativa” destaca por activar con mayor frecuencia estrategias metacognitivas. La mayor experiencia docente y la mayor formación específica en evaluación puede llevar a una mayor confianza en la capacidad para manejar grupos y, por tanto, más posibilidades de aplicar estrategias que involucren al alumnado (Grob et al., 2019). Mientras que, la menor formación en estos procesos puede dificultar la aplicación de estrategias que requieran de una reflexión compartida y del establecimiento de pautas para la autorregulación del aprendizaje (Andersson y Palm, 2018).

## 5. Conclusiones

Este estudio ha mostrado que, el profesorado de educación básica indica utilizar con una alta frecuencia las estrategias de evaluación formativa recogidas en esta investigación. Sin embargo, aún existen áreas de mejora, sobre todo en lo que respecta a compartir responsabilidades de la evaluación con el alumnado. Además, las variables analizadas en el estudio se muestran como elementos que influyen en la frecuencia de uso de estas estrategias en el aula. Particularmente, los docentes con mayor

experiencia, los que han recibido formación, así como aquellos que participan activamente en actividades formativas y poseen un mayor conocimiento del concepto de evaluación formativa, perciben que aplican estas estrategias con mayor frecuencia en su labor diaria. Este estudio ofrece una visión valiosa sobre los aspectos que requieren atención para avanzar en la implementación de estas estrategias y sobre las áreas que debería focalizarse la formación en estos procesos. Los resultados pueden servir como referencia para diseñar programas de formación docente más efectivos y alineados con las necesidades reales del profesorado.

Entre las fortalezas de esta investigación destaca la amplia muestra de profesorado, así como la innovación de la propia investigación, indagando en aspectos que no han sido previamente analizados en profundidad en contextos de educación básica. Por otra parte, presenta ciertas limitaciones propias de la investigación cuantitativa, al no poder analizar las razones que llevan a los docentes a adoptar determinadas prácticas o, para identificar la calidad de la formación recibida. Asimismo, dado que los resultados se basan en las percepciones autorreportadas de los docentes, los resultados podían estar expuestos al sesgo de respuesta. Para lograr una comprensión más profunda y realista de la aplicación de estas estrategias en las aulas y del impacto de la formación en su desarrollo, estudios futuros podrían considerar incorporar metodologías de investigación como la observación o las entrevistas. Igualmente, entre las líneas de investigación futuras, es necesario ampliar la investigación en torno a esta temática. Por un lado, analizando la influencia de otras variables sociodemográficas en el desarrollo de estas estrategias y; por otro lado, ampliando la muestra dentro del contexto español y otros contextos internacionales, como incluyendo la percepción de otros agentes educativos como el alumnado.

### Contribución de autores

**Maite Zubillaga-Olague:** conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de la financiación, investigación, metodología, visualización, escritura-borrador original, escritura-revisión y edición.

**Laura Cañadas:** investigación, supervisión, validación, escritura-revisión y edición.

**Jesús Manso:** escritura-revisión y edición.

### Referencias bibliográficas

- Alkharusi, H. (2011). Teachers' classroom assessment skills: influence of gender, subject area, grade level, teaching experience and in-service assessment training. *Journal of Turkish Science Education*, 8(2), 39-48.
- Álvarez-Méndez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*, 6th Ed. American Psychological Association
- Andersson, C. y Palm, T. (2018). Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice thought professional development- a motivation perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 576-597. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1430685>
- Anijovich, R. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Berisha, F., Vula, E., Gisewhite, R. y McDuffie, H. (2024). The effectiveness and challenges of implementing a formative assessment professional development program. *Teacher Development. An international Journal of Teachers Professional development*, 28(1), 19-43. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2210533>
- Cai, Y., Yang, M. y Yao, J. (2022). More is not always better: the nonlinear relationship between formative assessment strategies and reading achievement. *Assessment in education, principles, policy & practice*, 29(6), 711-728. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2158304>
- Cañadas, L. (2023). Contribution of formative assessment for developing teaching competences in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 516-532. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1950684>
- Cañadas, L. y Santos-Pastor, M. L. (2021). La evaluación formativa desde la perspectiva de docentes novales en las clases de Educación Física en Primaria y Secundaria, *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-20. <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.25>
- Casanova, M<sup>a</sup> A. (2021). La historia interminable: una nueva ley y otra vez a vueltas con la evaluación. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 36(1), 1-6. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.737>
- Chazi-Nacimba, F. G., Bastidas-Guerrero, J. D., Del Rocío Hurtado-Mora, M. y Chugchilán-Fauta, M<sup>a</sup> R. (2024). Formative assessment strategies in higher education: impact on the right to education and

- knowledge retention. *International Journal of Religion*, 11(5), 6662-6675.  
<https://doi.org/10.61707/6tt06882>
- Dayal, C. (2021). How teachers use formative assessment strategies during teaching: evidence from the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 56(7), 1-22.  
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n7.1>
- Enu, J. (2021). Factors affecting teacher educators' adoption of formative assessment strategies in the mathematics classroom. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15(4), 483-489.  
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v15i4.20341>
- Goertzen, L., Schils, T. y Heeneman, S. (2023). Co-designing formative assessment practices: a collaboration between elementary school teachers and researchers to conceptualize and implement formative assessment as a unified practice. *Teaching and Teacher Education*, 134.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104306>
- Grob, R., Holmeier, M. y Labudde, P. (2019). Analyzing formal formative assessment activities in the context of inquiry at primary and upper secondary school in Switzerland. *International Journal of Science Education*, 1-21.  
<https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1663453>
- Jawad, A.H. (2020). Examination of Iraqi teachers' attitudes, intentions, and practices regarding formative assessment. *International Journal of Language Testing*, 10(2), 145-166.
- Kaur, K. (2022). Formative assessment in English language teaching: exploring the enactment practices of teacher within three primary schools in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(4), 695-710.  
<https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1997707>
- Kruiper, S. M., Martijn, J. M., Leenknecht, y Slof, B. (2022). Using scaffolding strategies to improve formative assessment practice in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 458-476.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1927981>
- Molina, M. y López-Pastor, V. (2019). ¿Evalúo cómo me evaluaron en la facultad? Transferencia de la evaluación formativa y compartida vivida durante la formación inicial del profesorado a la práctica como docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101.  
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Moreno, T. (2023). La retroalimentación de la evaluación formativa en educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 685-694.
- Sanmartí, N. (2023). El reto de la participación del alumnado en la evaluación. *Participación educativa*, 77-89.
- Santos-Calero, E., Zubillaga-Olague, M. y Cañadas, L. (2024). Procesos de coevaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Alteridad*, 19(1), 22-33.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.02>
- Santos-Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres. *Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80. <https://bit.ly/4dYmps5>
- Van der Linden, J., Van der Vleuten, C., Nieuwenhuis, L. y Van Schlit-Mol, T. (2023). Formative use of assessment to foster self-regulated learning: the alignment of teacher conceptions and classroom assessment practices. *Journal of Formative Design in 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*. Learning Sciences International.
- Yan, Z., Chiu, M. M. y Cheng, E. C. (2022). Predicting Teachers formative assessment practices: teacher personal and contextual factors. *Teaching and Teacher education*, 114(5), 1-13.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103718>
- Zubillaga-Olague, M. y Cañadas, L. (2021). Finalidades de los procesos de evaluación y calificación en Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(29), 124-135.  
<https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4398>
- Zubillaga-Olague, M., Cañadas, L. y Manso, J. (2025a). ¿Qué es la evaluación formativa? Conceptualización y grado del conocimiento del profesorado de educación básica. *Revista Española de Pedagogía*, 83(290), 241-257.  
<https://doi.org/10.22550/2174-0909.4154>
- Zubillaga Olague, M., Cañadas, L. y Manso, J. (2025b). Procesos de evaluación formativa en Educación Básica. Una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 1.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-678>