

Procesos de evaluación formativa en Educación Básica. Una revisión sistemática

Formative assessment processes in elementary education. A Systematic review

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-678>

Maite Zubillaga-Oлагue

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

Universidad Autónoma de Madrid

Laura Cañas

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

Universidad Autónoma de Madrid

Jesús Manso

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

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El creciente interés en la evaluación formativa requiere un análisis sistemático de los elementos claves de la investigación desarrollada en los últimos años. Los trabajos de revisión existentes se enfocan en los factores que afectan a la evaluación formativa pero no abordan los beneficios percibidos ni las estrategias empleadas. Por ello, esta revisión busca responder las siguientes preguntas: (i) ¿Qué beneficios percibe el profesorado de Educación Básica sobre el empleo de la evaluación formativa en la práctica del aula?; (ii) ¿Cuáles son los factores que influyen en las intenciones del profesorado para utilizar procesos de evaluación formativa en el aula?; (iii) ¿Cuáles son las estrategias de evaluación formativa más empleadas en el aula por parte del profesorado y cómo se emplean? Se realizó una revisión sistemática de los últimos cinco años en WOS, SCOPUS, ERIC y Psychinfo siguiendo la

declaración PRISMA. Tras la aplicación de los criterios de inclusión, 36 estudios fueron analizados. Los resultados muestran que el profesorado percibe beneficios de los procesos de evaluación asociados a 10 variables relacionadas con la mejora del proceso, la regulación del aprendizaje o la optimización de la enseñanza. Por otra parte, los factores que influyen en su intención de aplicación son de carácter personal, de interacción con los demás y contextuales. Finalmente, las estrategias más empleadas son proporcionar feedback, implicar al alumnado en la evaluación, compartir los objetivos y criterios de evaluación. Por tanto, este estudio contribuye a sistematizar las investigaciones realizadas en relación con los procesos de evaluación formativa, abriendo una puerta a la generación de nuevas líneas de investigación y a la aplicación de acciones concretas en la práctica educativa.

Palabras clave: evaluación formativa; educación básica; profesorado; beneficios; estrategias

Abstract

The growing interest in formative assessment requires a systematic analysis of the key elements of the research developed in recent years. Existing literature reviews focus on the factors influencing formative assessment but do not deal with the perceived benefits used or the strategies employed. Thus, this review aims to answer the following questions: (i) What are the benefits perceived by elementary school teachers regarding the use of formative assessment in classroom practice; (ii) What are the factors that influence teachers' intentions to use formative assessment processes in the classroom; (iii) What are the most frequently used formative assessment strategies in the classroom by the teachers and how are they used? A systematic review of the last five years was carried out in WOS, SCOPUS, ERIC and Psycinfo following the PRISMA statement. After applying the inclusion criteria, 36 studies were analyzed. The results show that teachers perceive benefits of assessment processes associated with 10 variables related to process improvement, learning regulation or teaching improvement. Moreover, the factors that influence their intention to apply them are personal, interaction with others and contextual. Finally, the most used strategies are providing feedback, involving students in the evaluation, sharing evaluation objectives and criteria, and asking questions. Therefore, this study contributes to systematize the research carried out in relation to formative assessment processes, opening a door to the generation of new lines of research and the application of concrete actions in educational practice.

Key words: formative assessment; elementary education; teachers; benefits; strategies

Introducción

La evaluación es uno de los aspectos más controvertidos de los procesos educativos (Bilbao-Martínez & Villa-Sánchez, 2019). Su función social, buscando rendir cuentas sobre el rendimiento del alumnado ha hecho que, durante mucho tiempo, este fuese el único foco de atención de estos procesos. Sin embargo, desde hace décadas, la investigación ha mostrado que la evaluación puede tener un inmenso potencial pedagógico en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bizarro et al., 2019). La evaluación formativa, emerge como proceso que busca mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera constante. Concretamente, se ha posicionado como una modalidad que, estando integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, favorece, entre otros, un mayor grado de adquisición del aprendizaje por parte del alumnado, la regulación y auto-regulación de los aprendizajes, la autonomía del alumnado y a renovar la labor docente consiguiendo así, optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Azpilicueta-Amorín, 2020; Hamodi et al., 2015; MacDonald, 2022; Ramírez et al., 2018). Sin embargo, y a pesar de la creciente investigación en torno al tema, no existen estudios que revisen sistemáticamente la percepción que el profesorado tiene de los beneficios que la aplicación de estos procesos puede tener en la práctica del aula. Esto dificulta poder justificar de forma razonada por qué fomentar el desarrollo de prácticas de evaluación formativa en la Educación Básica (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria). Además, conocer los temas de investigación desarrollados en torno a los beneficios de estos procesos contribuirá a la aparición de nuevas propuestas de investigación sobre elementos que no hayan sido previamente abordados.

Además, la aplicación en el aula de estos procesos es escasa, prevaleciendo en muchos casos formas tradicionales de evaluación (Talaquer, 2015). Por ello, cabe preguntarse, ¿qué factores condicionan el empleo de estos procesos? Las revisiones sistemáticas de Heitink et al. (2016), Schildkamp et al., (2020) y Yan et al. (2021) establecen dos tipologías de factores que lo condicionan: los factores personales y los factores contextuales. Los primeros están vinculados a las creencias pedagógicas del profesorado y a la alfabetización percibida para emplear estrategias útiles de evaluación forma-

tiva. Los segundos, se relacionan con las políticas educativas externas e internas del centro, el entorno laboral donde el profesorado ejerce su docencia, las condiciones labores y las destrezas y capacidades del alumnado para un efectivo desarrollo de la evaluación. Estas revisiones recogen estudios previos a octubre de 2019, analizan la percepción de docentes de diferentes niveles educativos incluyendo la educación superior y; no tienen en cuenta factores vinculantes a las relaciones e interacciones que surgen en el contexto escolar (cuerpo docente y alumnado) y su posible repercusión en el empleo de la evaluación formativa. Resulta fundamental contar con información actualizada que permita identificar en qué aspectos se debe incidir para potenciar el desarrollo de la evaluación formativa en el contexto escolar y, a partir de ello, desarrollar acciones que permitan reducir la brecha entre la teoría y la práctica.

Otro de los puntos clave son las estrategias empleadas por el profesorado cuando aplica procesos de evaluación formativa. La literatura recoge la existencia de cinco estrategias clave para la implementación de procesos de evaluación formativa (William & Leahy, 2015): (i) compartir con el alumnado los objetivos y criterios de evaluación; (ii) fomentar preguntas y debates en clase; (iii) facilitar feedback que permita a los estudiantes revisar y mejorar su trabajo; (iv) implicar al alumnado en su propio aprendizaje; e (v) implicar al alumnado en el aprendizaje de sus iguales. Sin embargo, ¿en qué medida el profesorado emplea estas estrategias? ¿en qué aspectos se focaliza en cada una de ellas dentro de los procesos de evaluación formativa? En relación con estas preguntas, parece necesario analizar de forma sistemática cuáles son las estrategias de evaluación formativa que el profesorado reporta emplear cuando aplica estos procesos. De esta forma, podrán derivarse conclusiones sobre qué estrategias pueden ser más pertinentes para iniciar al profesorado en estos procesos y, sobre cuáles debe incidirse en mayor medida en la formación inicial y permanente, así como qué aspectos quedan por indagar desde la investigación.

Por ello, consideramos que existe una brecha en la literatura, y especialmente existe una falta de revisiones sistemáticas que permitan tener una visión metódica de los beneficios percibidos por el profesorado en la aplicación de procesos de evaluación formativa, de los factores que influyen

en que el profesorado emplee estos procesos y de la forma en que se aplican las estrategias de evaluación formativa. Así, la presente revisión busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- P1. ¿Qué beneficios percibe el profesorado de Educación Básica sobre el empleo de la evaluación formativa en la práctica del aula?
- P2. ¿Cuáles son los factores que influyen en las intenciones del profesorado para utilizar procesos de evaluación formativa en el aula?
- P3. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación formativa más empleadas en el aula por parte del profesorado y cómo se emplean?

Método

Se realizó una revisión sistemática de la literatura de los últimos cinco años siguiendo las pautas establecidas en la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021) para este tipo de estudios.

Proceso de búsqueda

Para la investigación, se tomaron como referencia las preguntas de investigación y se definieron los términos de búsqueda siguiendo la estrategia PICO (Costa-Santos et al., 2007), considerando la población y la intervención. Se emplearon términos clave y sus sinónimos para acceder a una variedad amplia de estudios. Tras consultar en la literatura especializada, se utilizaron los términos recogidos en la Tabla 1.

La búsqueda se realizó en cuatro bases de datos: *Web of Science*, *Scopus*, *Education Resources Information Center (ERIC)*, y *PsychINFO*. En *Web of Science* y *Scopus* se empleó la interfaz ofrecida por las propias bases de datos y en *ERIC* y *PsychINFO* se empleó la plataforma *EbscoHost*. Se realizó una búsqueda independiente en cada una de las bases de datos empleando

los mismos filtros y la misma estrategia. Para iniciar la búsqueda se formuló una ecuación booleana empleando los nexos AND y OR (Tabla 1). Se incorporaron únicamente aquellos artículos correspondientes a los campos de educación, ciencias sociales, psicología y humanidades publicados en los últimos cinco años. Todas las publicaciones se exportaron al gestor bibliográfico *Refworks*.

Tabla I. Preguntas de investigación y palabras clave

Preguntas de investigación	P1. ¿Qué beneficios percibe el profesorado de Educación Básica sobre el empleo de la evaluación formativa en la práctica del aula? P2. ¿Cuáles son los factores que influyen en las intenciones del profesorado para utilizar procesos de evaluación formativa en el aula? P3. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación formativa más empleadas en el aula por parte del profesorado y cómo se emplean?	
PICO	[1]Población	[2]Intervención
Palabras clave	<i>primary education*</i> <i>primary school*</i> <i>elementary education*</i> <i>formal education*</i> <i>secondary school</i>	<i>formative assessment*</i> <i>formative evaluation *</i> <i>alternative assessment*</i> <i>assessment for learning</i>
Búsqueda	$([1] *OR) AND ([2] *OR)$	

Fuente: Elaboración propia

Para la posterior selección de artículos y en coherencia con las preguntas de investigación planteadas, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

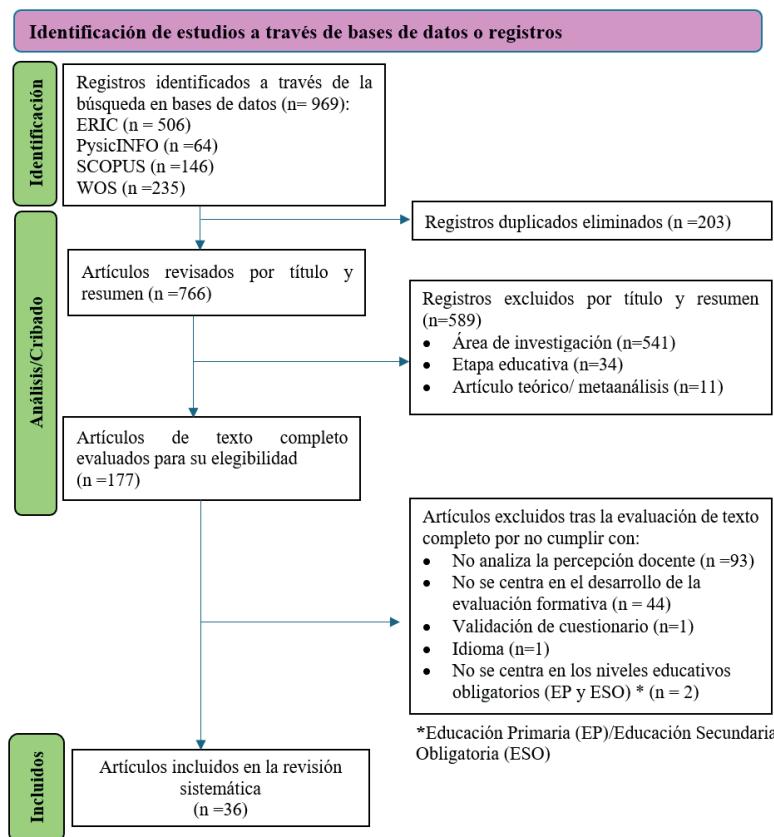
- Estudios que analizan la percepción del profesorado sobre los beneficios de la evaluación formativa o estudios que investiguen los factores influyentes en las intenciones del profesorado para el desarrollo de la evaluación formativa o investigaciones que analicen el empleo de estrategias de evaluación formativa en el aula
- Estudios que presenten resultados empíricos (no trabajo teóricos ni validación de instrumentos, metaanálisis o revisiones sistemáticas)

- Artículos revisados por pares
- Artículos en inglés
- Estudios publicados entre enero de 2018 y marzo de 2023

Selección de artículos y extracción de datos

La selección final de los estudios siguió varias etapas (Figura 1). La búsqueda inicial reportó 969 artículos entre las cuatro bases de datos. Tras eliminar los duplicados ($n= 203$) quedaron 766 publicaciones que revisar. Se analizó el título y resumen de estas, excluyendo aquellas que no cumplían con los criterios de inclusión ($n=589$). De los 177 estudios resultantes para el análisis de texto completo, se excluyeron 141 por no cumplir alguno de los criterios de inclusión establecidos (ver razones de exclusión en la Figura 1). Finalmente, 36 estudios fueron incluidos en la revisión sistemática.

Grafico I. Diagrama de flujo del procedimiento de selección de estudios de acuerdo con la declaración PRISMA



Fuente: Elaboración propia

Análisis de datos

Para analizar la información de las publicaciones seleccionadas, se leyó el texto completo, registrando los resultados en dos plantillas de extracción de datos. La primera recogió las características de los estudios analizados *a través de* las siguientes categorías de análisis: (i) título; (ii) autores y año de

publicación; (iii) metodología de la investigación y procedimiento de recogida de datos; y (iv) número de participantes en el estudio. La segunda sirvió para analizar los resultados y conclusiones de los estudios seleccionados incluyendo aspectos asociados a las preguntas de investigación. Estos criterios fueron empleados para evaluar la calidad interna de los estudios seleccionados y dar respuesta a *The critical appraisal instrument for Systematic Reviews* para evaluar la adecuación de los estudios a la revisión. Se emplearon las directrices PRISMA para evaluar la calidad de esta revisión y se incluyó el registro en PROSPERO. Además, se empleó la herramienta de evaluación crítica AMSTAR2, obteniendo una calificación de confianza general moderada.

Resultados

Análisis descriptivo de la literatura

La plantilla de extracción de datos con las características de los estudios incluidos en la revisión sistemática se presenta en el Anexo I. Una síntesis de la información más relevante de dicha plantilla se presenta en la Tabla 2. En los estudios analizados predomina una metodología cualitativa (55.3%), seguida por la mixta (24.8%) y la cuantitativa (19.4%). La mayoría de los estudios cualitativos o mixtos emplearon un diseño fenomenológico o etnográfico. Los tres métodos de recogida de información más habituales fueron la entrevista (18%), el cuestionario (22.5%) y la observación en el aula (25.7%). El 47.2% de los estudios seleccionados se desarrollaron en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el 33.3 % en Educación Primaria (EP) y, el 13.8% con docentes de ambos niveles educativos. La dispersión geográfica de los estudios es amplia. La mayor parte de la investigación se localiza en Asia (41.6%), seguida de África (22.2%) y Europa (16.6%). En lo que respecta a la materia o área educativa en la que el profesorado impartía la docencia, el 30.5% de los estudios recopiló datos de docentes que imparten

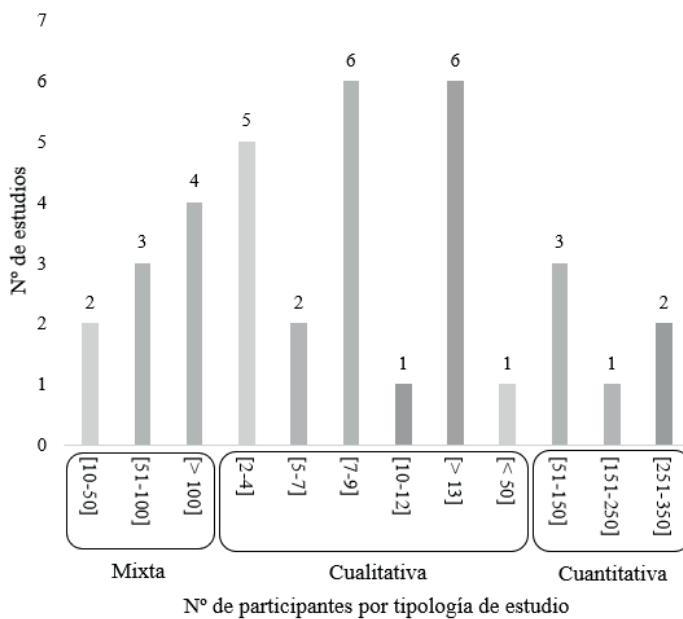
docencia de diferentes disciplinas, otro 30.5% de docentes que imparten las asignaturas de matemáticas e inglés y el 2.7 % de estudios investigan disciplinas relacionadas con las ciencias (Ciencias, Química y STEAM). El número de participantes osciló entre 2 y 47 en los estudios cualitativos y entre 50 y 330 en los estudios cuantitativos (ver Figura I).

Tabla II. Información descriptiva de los datos analizados

Variable analizada			N Estudios	%
Metodología	Cualitativa	Observación participante y entrevista	14	38.8
		Entrevista	5	13.8
		Intervención y entrevista	1	2.7
	Cuantitativa	Cuestionario	7	19.4
		Observación participante y cuestionario	1	2.7
		Entrevista y cuestionario	5	13.8
	Mixta	Observación participante, entrevista y cuestionario	3	8.3
Nivel educativo	Educación Primaria		12	33.3
	Educación Secundaria Obligatoria		17	47.2
	Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria		5	13.8
Continente	Asia		15	41.6
	África		8	22.2
	Europa		6	16.6
	América (EE. UU y Canadá)		5	13.8
	Australia		1	2.7
Áreas de conocimiento	Disciplinas diferentes		11	30.5
	Matemáticas		11	30.5
	Inglés		11	30.5
	Ciencias		1	2.7
	Química		1	2.7
	STEAM		1	2.7

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico I. N.º de participantes según tipología de estudio



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados se organizaron siguiendo las tres preguntas de investigación: (i) beneficios percibidos por el profesorado de Educación Básica sobre el empleo de la evaluación formativa en la práctica del aula; (ii) factores que influyen en las intenciones del profesorado para utilizar procesos de evaluación formativa en el aula; y (iii) estrategias de evaluación formativa más empleadas en el aula por parte del profesorado de Educación Básica y forma de empleo.

Tabla III. Registro de los estudios analizados Fuente: Elaboración propia.

Variables		N.º de estudio analizado (ver anexo I para relacionar estudios)	N		
Beneficios de la evaluación formativa	Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	5,6,23,31	4		
	Integrada en el proceso E-A	16,24, 36,	3		
	Responder a las necesidades del alumnado	3,16,21,23,31	5		
	Valorar el desempeño del alumnado	1,7,8,13,14,19,21,22,24,26,36	11		
	Diagnosticar las necesidades y dificultades	10, 19,21,36	4		
	Brindar retroalimentación	16,23, 33	3		
	Favorecer la autorregulación (alumnado)	7,10,13,21,22,24,25,26	8		
	Remodelar la enseñanza	6,19,24	3		
	Recopilar evidencias del rendimiento	5, 7, 10,13,16,24	6		
	Indicar desempeño sumativo y establecer calificaciones	6,10,13,16,19,21,22,23	8		
Factores influyentes en el desarrollo de la evaluación formativa	Compromiso personal y motivación	1,2,3,7,14,18,19,20,25	9		
	Autoeficacia percibida	10, 14, 16, 28,35,36	6		
	Habilidades y destrezas	9,11,14,17,30,34,36	7		
	Formación	3,7,9,10,14,20,27,30,36	9		
	Interacción	Poca implicación del cuerpo docente	3,5,20,23,27,29,32,36	8	
		Actitud negativa del alumnado	9,15,26,27,30,34	6	
	Políticas externas	Curriculum	8,9,10,11,30,36	6	
		Pruebas nacionales	5	1	
		Sistema de exámenes/ Pruebas sumativas	1,7,16,31,24,25,26,27,30,32,33,35	12	
	Política del centro	Apoyo directivo	3,9,10,14,17,20,35,36	8	
		Plan de estudios	1,9,10,17,20,21,30,33,34,36	10	
		Falta de autonomía docente	20	1	
Estrategias de evaluación formativa	Factores contextuales	Falta de tiempo	Excesiva carga de trabajo	3,4,5,7,9,10,14,20,24,26,27,29,30,32,35,36	16
			Tareas administrativas	20	1
			Tareas docentes	5,9,10,20,36	5
			Ratios excesivas	3,7,9,27,36	5
			Heterogeneidad del alumnado	24,34	2
	Estrategias de evaluación formativa	Compartir los objetivos y criterios de aprendizaje	Compartir los objetivos y criterios de aprendizaje	3,4,6,8,9,10,11,12,15,17,26,29,30,32,33	15
			Formular preguntas	4,8, 9,10,11,29,33,36	8
			Proporcionar <u>Feedback</u>	3,5,6,8,9,10,13,15,17,18,21,22,29,30,32,33,36	17
			Implicación de los diferentes agentes educativos	3,5,6,8,12,17,18,21,25,26,27,29,31,33,34,36	16

Fuente: Elaboración propia

¿Qué beneficios percibe el profesorado de Educación Básica sobre el empleo de la evaluación formativa en la práctica del aula?

Diecinueve de los estudios identificaron la percepción del profesorado sobre los beneficios del desarrollo de la evaluación formativa en el aula. En la mayoría, los docentes participantes perciben la evaluación formativa como una herramienta para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Boström

& Palm, 2019; Dayal, 2021; Mahalambi et al., 2022; Thaçi & Sopi, 2022). En tres de los estudios destaca el valor de la evaluación formativa como elemento integrado en el proceso de enseñanza aprendizaje (Kaur, 2021; Martin et al., 2021; Zeng & Huang, 2021). En dos estudios el profesorado coincide en que la evaluación formativa favorece al desarrollo del método constructivista centrado en el alumnado puesto que permite recopilar información significativa de su aprendizaje que ayude a responder a sus necesidades (Dayal, 2021; Namoco & Zaharundin, 2021). En consonancia, el profesorado participante en otros once estudios concibe la evaluación formativa como herramienta para valorar el desempeño del alumnado favoreciendo su desarrollo integral (Hasim et al., 2018; Mahlambi, 2021; Taçhi & Sopi, 2022; Zeng & Huang, 2021).

En los estudios de Ma (2021), Martin et al. (2022) y Zeng y Huang (2021) se enfatiza la importancia de brindar retroalimentación sobre el desempeño de las tareas y sobre la instrucción que ha tenido lugar en sus aulas, para así guiar y alentar a su alumnado en su proceso de aprendizaje. También aparece reflejada la función diagnóstica de la evaluación como medio para identificar las necesidades y dificultades del alumnado y adaptar las prácticas de enseñanza (Govender, 2020; Kyaruzi et al., 2018; Ma & Bui, 2021; Zeng & Huang, 2021). Otro de los aspectos investigados es la autorregulación de los aprendizajes como un beneficio del empleo de los procesos de evaluación formativa, específicamente cuando se involucra al alumnado en la evaluación (Demir et al., 2018; Govender, 2020; Hasim et al., 2018; Ma & Bui, 2021; Mahalambi, 2021; Martin et al., 2022; Namoco & Zaharundin, 2021; Ng et al., 2020). Además, en cuatro de los estudios se destaca la función reguladora de la evaluación como medio para obtener evidencias de lo que funciona o no en la práctica y remodelar la enseñanza (Zeng & Huang, 2021).

Por último, y a pesar de apreciarse un cambio de paradigma en lo que respecta a la concepción de la evaluación, todavía se nota una clara influencia de la tradición certificadora de esta. En seis de los estudios se resalta el papel de la evaluación para recopilar evidencias sobre el rendimiento académico del estudiantado, valorar el grado de aprendizaje y verificar su nivel de competencia en las tareas desarrolladas (Boström & Palm, 2019; Demir et al., 2019; Govender, 2020; Hasim et al., 2018; Kaur, 2021; Martin et al., 2022). En ocho

de los estudios también se acentúa la evaluación con una finalidad calificadora, destacando su carácter sumativo (Dayal, 2021; Govender, 2020; Hasim et al., 2018; Kaur, 2021; Kyaruzi et al., 2018; Ma & Bui, 2021; Mahalambi, 2021; Mahalambi et al., 2022). En algunos de estos estudios el profesorado valora la evaluación formativa como herramienta para comparar las calificaciones del curso anterior con las de siguientes cursos (Kaur, 2021) o como pruebas pequeñas realizadas a lo largo del proceso que permiten calificar al final del periodo formativo (Dayal, 2021; Kaur, 2021). Esta percepción de la evaluación hace que en algunos de los estudios el profesorado se muestre confuso a la hora de entender la evaluación formativa (Kaur, 2021; Mahalambi, 2021; Zeng & Huang, 2021).

¿Cuáles son los factores que influyen en las intenciones del profesorado para utilizar procesos de evaluación formativa en el aula?

Veintinueve de los 36 estudios estudian los factores que influyen en las intenciones del profesorado para utilizar procesos de evaluación formativa en el aula. Para analizarlos, se han agrupado en tres categorías: (1) factores personales; (2) factores de interacción con los demás; y (3) factores contextuales.

▪ Factores personales

Estos factores se relacionan con las características individuales de los docentes. Encontramos:

- (1) La motivación, el compromiso personal y el entusiasmo por mejorar su labor docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje son uno de los principales factores que los lleva a tratar de desarrollar prácticas de evaluación formativa (Abdulla-Alotaibi, 2018; Ahmed, 2019; Andersson & Palm, 2018; Demir et al., 2018; Jawad, 2020; Krishnan et al., 2020; Kyaruzi et al., 2020; Lam, 2018; Namoco & Zaharundin, 2021).
- (2) La percepción de competencia es fundamental para el uso de la evaluación formativa. Los estudios de Yan et al. (2022) y Saeed et

al. (2018) muestran que los docentes con mayor autoeficacia percibida tienen una mayor predisposición a emplear la evaluación formativa en sus clases. Siete estudios de esta revisión muestran que cuando el profesorado siente que carece de habilidad y destreza para la correcta implementación de prácticas de evaluación alternativa se siente menos dispuesto a su empleo (Figa-Gurundu et al., 2020; Graham et al., 2021; Jawad, 2020; Khechane et al., 2020; Swaran-Singh et al., 2022; Yan, 2021; Zeng & Huang, 2022).

(3) Formación recibida sobre y en evaluación. Nueve estudios destacan la falta de formación en evaluación como un elemento determinante para la aplicación de estos procesos (Andersson & Palm, 2018; Demir et al., 2018; Figa-Gurundu, et al., 2020; Govender, 2020; Jawad, 2020; Lam, 2018; Rahman et al., 2018; Swaran-Singh et al., 2022; Zang & Huang, 2021). Esta falta de formación se asocia, fundamentalmente, a: (a) ausencia de manuales de evaluación alternativa (Figa-Gurundu et al., 2020); (b) falta de ejemplos o prácticas concretas (Demir et al., 2018; Yan, 2021); (c) insuficiencia de herramientas y estrategias que faciliten la implementación de evaluación formativa en el aula (Demir et al, 2018); y (d) las actitudes negativas de los docentes hacia la formación en estos procesos (Figa-Gurundu et al., 2020). Sin embargo, según algunos de los estudios, la formación continua podría dar respuesta a esta falta de formación (Andersson & Palm, 2018; Jawad, 2020)

■ Factores de interacción con los demás

Otro de los aspectos que destaca como un factor que influye en la intención del profesorado de aplicar procesos de evaluación formativa es la falta de implicación y colaboración del profesorado en el contexto escolar (Andersson & Palm, 2018; Boström & Palm, 2019; Lam, 2018; Mahalambi et al., 2022; Rahman et al., 2021; Sun-Keung-Pang, 2020; Veugen et al., 2022; Zeng & Huang, 2021). Acciones como intercambiar experiencias o colaborar con

otros docentes para programar los procesos de evaluación, son factores facilitadores que influyen en la intención del profesorado para aplicar estos procesos (Lam, 2018; Palm, 2018; Rahman et al., 2021).

Por otro lado, la implicación del alumnado en el desarrollo de estas prácticas también es un factor condicionante (Figa-Gurudu, 2020; Johnson et al., 2019; Ng et al., 2020; Rahman et al., 2021; Swaran-Singh et al., 2022; Yan, 2021). Estos estudios muestran una falta de motivación del alumnado para implicarse en las prácticas de auto y coevaluación y una actitud negativa hacia la evaluación formativa, lo que frena, en gran medida, la puesta en práctica de estos procesos (Figa-Gurudu, 2020; Johnson et al., 2019).

■ **Factores contextuales**

Estos factores se relacionan con el entorno educativo. Para su análisis se han organizado en tres bloques:

- (I) Políticas externas: Dieciocho estudios analizan su influencia. Las pocas sinergias entre la administración y la escuela dificultan que se empleen procesos de evaluación formativa (Boström & Palm, 2019; Govender, 2020; Graham et al., 2021; Kaur, 2021; Kechane et al., 2020). A esto se une la exigencia del currículo, que lleva al profesorado a volcar una gran cantidad de tiempo en su cumplimiento (Boström & Palm, 2019; Figa-Gurudu et al., 2020; Govender, 2020; Graham et al., 2021; Kaur, 2021) y la dificultad para incorporar evaluaciones y actividades apropiadas al aula basadas en el contenido y los estándares de aprendizaje estipulados en el currículo (Swaran-Singh et al., 2022). Otro de los elementos que destaca es la importancia otorgada a las pruebas nacionales de evaluación en las políticas educativas nacionales y, en consecuencia, por parte de los centros escolares, lo que lleva al profesorado a preparar al alumnado para la realización de estas pruebas estandarizadas (Boström & Palm, 2019; Figa-Gurudu, 2020; Zeng & Huang, 2021). Por último, la necesidad de tener que establecer calificaciones o realizar exámenes también es un factor que dificulta la implementación de prácticas de evaluación alternativa

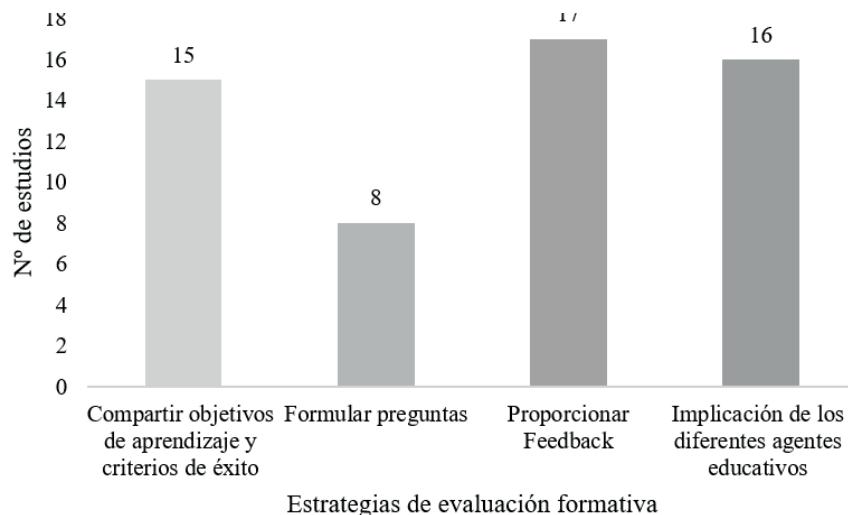
- (Dayal, 2021; Demir et al., 2018; Namoco y Zaharundin, 2021; Vaugen, 2021 & Yan et al., 2022).
- (II) Política del centro: Trece estudios destacan este elemento como factor influyente. La falta de apoyo por parte de las autoridades y del equipo directivo de las escuelas para fomentar la evaluación formativa hace que los docentes se sientan limitados a cumplir con lo establecido en el plan de estudios del centro (Abdullah-Alotaibi, 2018; Figa-Gurudu et al., 2020; Govender, 2020; Khechane et al., 2020; Lam, 2018; Ma & Bui, 2021; Swaran-Singh et al., 2022; Zen & Huang, 2021). Otro factor a considerar son las programaciones de centro, ya que cuando son demasiado extensas no permiten al profesorado invertir tiempo en aplicar procesos de evaluación formativa (Abdullah-Alotaibi, 2018; Figa-Gurudu et al., 2020; Govender, 2020; Khechane et al., 2020; Lam, 2018; Ma & Bui, 2021; Swaran-Singh et al., 2022; Williams-McBean, 2021; Yan, 2021; Zeng & Huang, 2021).
- (III) Condiciones laborales: recogidas en 17 estudios. De estos, 16 destacan que los docentes perciben la falta de tiempo como el más condicionante (Andersson & Palm, 2018; Bernard et al., 2019; Boström & Palm, 2019; Demir et al., 2018; Figa -Gurudu et al., 2020; Govender, 2020; Jawad, 2020; Lam, 2018; Martin et al., 2022; Ng-Win et al., 2020; Rahman et al., 2021; Sin-Keung-Pam, 2020; Swaran-Singh et al., 2022; Yan et al, 2022; Zeng & Huang, 2021). Los docentes atribuyen la escasez de tiempo a la excesiva carga de trabajo docente ligada a las tareas administrativas y docentes. Entre las tareas administrativas destaca estar involucrados en demasiados programas de intervención y la excesiva exigencia de la administración por establecer calificaciones y satisfacer a la burocracia y a los exámenes externos (Boström & Palm, 2019; Demir et al., 2018; Ma & Bui, 2021; Ng-Win, 2021; Rahman et al., 2021; Yan, 2021; Zen & Huang, 2021). Las tareas docentes hacen referencia a acciones como atender a las necesidades de todo el alumnado, preparar las clases, ratios excesivas y la heterogeneidad de alumnado en las aulas dificultado el desarrollo eficaz

de una evaluación formativa individualizada (Andersson & Palm, 2018; Demir et al., 2018; Figa-Gurudu et al., 2020; Martin et al., 2022; Rahman et al., 2021; Yan, 2021; Zeng & Huang, 2021).

¿Cuáles son las estrategias de evaluación formativa más empleadas en el aula por parte del profesorado y cómo se emplean?

Se encontraron 25 estudios que dan respuesta a la tercera pregunta de investigación, analizando las estrategias en evaluación formativa más empleadas en el contexto escolar. En los estudios analizados estas coinciden con las cinco estrategias clave propuestas por Wiliam y Leahy (2015). Para el análisis, se han agrupado en cuatro estrategias, juntando la implicación del alumnado en su aprendizaje y en el de sus iguales. La Figura II muestra el número de estudios que analizan cada una de las estrategias de evaluación formativa incluidas.

Gráfico II. Número de estudios incluidos por cada una de las estrategias de evaluación formativa analizadas



Fuente: Elaboración propia.

Compartir objetivos de aprendizaje y criterios de éxito con el alumnado

En quince de los estudios analizados se señala que se hacen explícitas las intenciones de aprendizaje y se comparten con el alumnado los objetivos y/o los criterios de evaluación para centrar al alumnado en qué aspectos debe focalizar su aprendizaje. Hay estudios que indican que esto debe realizarse tanto al principio como al final de la lección (Bernard et al., 2019; Sun-Keung-Pang, 2020). Una de las prácticas desarrolladas para compartir con el alumnado estos elementos consiste en desglosar los objetivos de aprendizaje de forma más simple para que sean comprensibles para ellos (Andersson & Palm, 2018; Dayal, 2021). Estos estudios también destacan la importancia de discutir los objetivos de aprendizaje con el alumnado, otorgándole autonomía en determinados momentos para consensuar qué es lo que se pretende lograr y haciéndole partícipe del proceso de enseñanza y aprendizaje (Andersson & Palm, 2018; Dayal, 2021; Dudeck et al., 2021; Sun-Keung-Pang, 2020). Otras estrategias empleadas con este fin incluyen presentar de forma escrita los objetivos de aprendizaje (Anderson & Palm, 2018) o compartir con el alumnado trabajos previos de otros estudiantes, disponiendo de modelos ejemplares que les ayuden a reflexionar sobre qué aspectos debe centrarse para realizar de manera adecuada lo solicitado (Bernard et al., 2019; Veugen et al., 2021).

Fomentar debates, preguntas y tareas en clase que pongan en evidencia el aprendizaje del alumnado

La formulación de preguntas como medio para poner en evidencia el aprendizaje del alumnado se encuentra presente en ocho de los estudios analizados (Bernard et al., 2019; Dubeck et al., 2021; Figa-Gurundu et al., 2020; Govender, 2020; Graham et al., 2021; Sun-Keung-Pang, 2020; Williams-Mc-Bean, 2021; Zeng & Huang, 2021). Se destaca que estas preguntas deben ser relevantes, claras, abiertas y variadas, tratando de motivar al estudiante a pensar, reflexionar, responder y actuar en consecuencia (Bernard et al., 2019; Graham et al., 2021; Sun-Keung-Pang, 2020). Además, estas preguntas

deben ser adecuadas al nivel del alumnado permitiendo valorar el grado de comprensión de cada estudiante (Sun-Keung-Pang, 2020; Williams-McBean, 2022). Para que el uso de esta estrategia resulte efectivo los estudios destacan que las preguntas deben estar integradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y formularse de forma ágil (Dubeck et al., 2019; Figa-Gurundu et al., 2020; Graham et al., 2021; Sun-Keung-Pang, 2020). Uno de los elementos que puede influir en un uso más o menos adecuado de esta estrategia es la experiencia del profesorado, como ha mostrado el estudio de Johnson et al. (2019) donde los docentes más expertos son capaces de utilizar de manera eficaz esta estrategia.

Proporcionar feedback

Entre las estrategias empleadas dentro de los procesos de evaluación formativa el feedback es el que aparece representado un mayor número de estudios (n=17). La retroalimentación oral es la empleada con mayor frecuencia en los estudios para comunicar al alumnado qué es lo que ha hecho bien, indicar los errores cometidos y proporcionar sugerencias para seguir mejorando (Boström & Palm, 2019; Figa-Gurundu et al., 2020; Khechane et al., 2020; Zeng & Huang, 2021). Sin embargo, hay estudios que recogen como estrategia la retroalimentación por escrito cuando se refiere a trabajos y pruebas escritas o trabajos grupales (Andersson & Palm, 2018; Zeng & Huang, 2021). Por otra parte, también se muestra que para que el feedback sea efectivo se deben proponer sugerencias de mejora y no solo comunicar los errores realizados (Andersson & Palm, 2018; Kaur, 2021). Finalmente, tres estudios muestran que no se hace uso correcto del feedback porque no dispone del tiempo ni recursos suficientes para poder detectar, comprender y ayudar a superar los errores de cada estudiante lo que lleva al profesorado a centrar la corrección en subrayar los errores cometidos y establecer una nota (Kaur, 2021; Khechane et al., 2020; Lam, 2018)

Implicar al alumnado en su aprendizaje y evaluación y en la de sus iguales

Finalmente, esta estrategia está presente en 16 estudios. En 11 de estos se aplican estos procesos a través de diferentes técnicas (autoevaluación, co-

evaluación) y en diferentes tareas como trabajos de carácter individual o grupal, presentaciones orales, etc. (Bernard et al., 2019; Boström & Palm, 2019; Dayal, 2021; Dubeck et al., 2021; Grob et al., 2021; Khechane et al., 2020; Krishnan et al., 2020; Namoco & Zaharundin, 2021; Ng et al., 2020; Rahman et al., 2021; Sun-Keung-Pang, 2020). El empleo de la auto y la coevaluación destaca como una estrategia excelente para la evaluación formativa, que contribuye a que el alumnado asuma responsabilidad en su aprendizaje, detectando tanto sus dificultades como las de sus iguales (Mahalambi, 2021; Zeng & Huang, 2021). Esto, a su vez, promueve el desarrollo de la competencia de “aprender a aprender” y del autoaprendizaje (Dudeck et al., 2021). Para el desarrollo de estas prácticas, los estudios recogen diferentes instrumentos y herramientas empleados por el profesorado (Bernard et al., 2019; Dudeck et al., 2021; Thaçi & Sopi, 2022; Williams-McBean, 2022; Yan, 2021), destacando el cuaderno del alumnado, el portafolio, las rúbricas de evaluación y los debates (Bernard et al., 2019; Dudeck et al., 2021; Thaçi & Sopi, 2022; Williams-McBean, 2022). Finalmente, el estudio de Yan (2021) muestra cómo la formación en estos procesos podría aumentar el empleo de estas técnicas.

Conclusiones

De los 36 estudios incluidos en esta revisión 19 contenían información que ha permitido dar respuesta a la primera pregunta de investigación, 29 a la segunda y 25 a la tercera.

Respecto a la primera pregunta de investigación, se ha mostrado que el profesorado percibe los mismos beneficios asociados a la evaluación formativa que otros estudios en las últimas décadas han mostrado (Azpilicueta-Amorín, 2020; Bilbao-Martínez & Villa-Sánchez, 2019). El carácter regulador y de mejora destaca entre los principales beneficios percibidos por el profesorado en relación con la evaluación formativa (Boström & Palm, 2019; Dayal, 2021; Mahalambi et al., 2022; Thaçi & Sopi, 2022). Esto es un punto de gran relevancia dado que, de forma general no se asocia la evaluación for-

mativa a evaluaciones puntuales con un carácter sumativo, sino que se reconoce su valor como medio para mejorar el aprendizaje y como un elemento más integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquellos estudios que reflejan el carácter sumativo de la evaluación lo hacen para indicar que esta sigue siendo un medio útil para recoger evidencias sobre el desempeño del alumnado, pero también criticando que se deba asignar calificaciones a un proceso de evaluación que debe buscar la mejora del aprendizaje únicamente para satisfacer aspectos burocráticos y cumplir con lo establecido por las políticas externas (Ma & Bui, 202; Ng 2021; Rahman et al., 2021).

La segunda pregunta de investigación ha hecho emerger tres tipologías de factores (personales, de interacción con los demás y contextuales) que influyen en las intenciones del profesorado para emplear estrategias de evaluación formativa en el aula y que están en consonancia con las presentadas en las revisiones sistemáticas previas realizadas sobre la temática estudiada (Heitink et al., 2016; Schildkamp et al., 2020; Yan et al., 2021). Entre los factores personales destacan los aspectos motivacionales, la percepción de competencia y la percepción sobre lo formados que se sienten en estos procesos de evaluación. Este último elemento, es reconocido como uno de los grandes factores que influyen en el uso de los procesos de evaluación formativa. Esto remarca la necesidad de una alfabetización del profesorado, tanto del que está en formación, como del que está en activo, con objeto de darles herramientas para emplear estos procesos y hacerles sentirse más competentes para su utilización (Govender, 2020; Jawad, 2020; Saeed et al., 2018; Swaran-Singh et al., 2022). Sin embargo, tanto la realidad de la formación inicial como la continua están lejos de conseguir este objetivo ya que este es uno de los elementos que todavía recibe menos atención (Fraile et al., 2020). Por otra parte, la función certificadora tradicionalmente asociada a los procesos de evaluación junto con el arraigo social existente en torno a la calificación hace que entre los factores de interacción con los demás emerja como elemento de análisis la dificultad para involucrar y convencer al alumnado de los beneficios de los procesos de evaluación formativa para su aprendizaje. Es necesario un cambio de cultura que ponga el foco en la importancia del aprendizaje frente a las notas como único referente del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Figa-Gurudu et al., 2020; Hasim et al., 2018; Ng et al., 2020; Rahman

et al., 2021; Swaran-Singh et al., 2022; Yan, 2021). Finalmente, los factores contextuales tienen un gran peso en el empleo de estrategias de evaluación formativa. La desconexión entre lo que el currículo solicita al profesorado y la realidad de la práctica de aula es uno de los elementos que dificulta el empleo de estos procesos. La falta de formación del profesorado sobre la forma de aplicar el currículo, los aspectos metodológicos y de evaluación puede perjudicar la predisposición del profesorado a utilizar estos procesos (Andersson & Palm, 2018; Demir et al., 2018; Figa-Gurudu et al., 2020; Govender, 2020; Jawad, 2020; Lam, 2018; Rahman et al., 2021; Swaran-Singh et al., 2022; Zeng y Huang, 2021). De la misma forma, puede afectar a que el profesorado sienta que en la elaboración de las leyes y currículo no se tiene en cuenta su opinión (MacDonald, 2022). A nivel interno, los centros educativos tal y como ha reflejado este estudio deberían establecer unas condiciones adecuadas para facilitar la labor del profesorado (Andersson & Palm, 2018; Jawad, 2020; Khechane et al., 2020), apostando por la mejora educativa, promoviendo el empleo de estrategias de evaluación formativa y creando espacios de trabajo para que el profesorado sienta que tiene tiempo para preparar el uso de innovaciones en el aula (Andersson & Palm, 2018; Figa-Gurudu et al., 2020; Khechane et al., 2020; Lam, 2018).

Finalmente, en relación con la última pregunta de investigación, todas las estrategias de evaluación formativa empleadas en los estudios están en consonancia con las estrategias de los procesos de evaluación formativa recogidas en la literatura (William & Leahy, 2015). La estrategia que aparece con mayor frecuencia es proporcionar feedback, seguida por compartir los objetivos y criterios de evaluación. Esto muestra el impulso que desde la investigación se ha dado a la forma de entender y aplicar los procesos de evaluación formativa. Sin embargo, su empleo en el aula todavía es escaso (Fraile et al., 2020; Ramírez et al., 2018) y muchas veces con un carácter puntual (Hamodi et al., 2015; Ramírez et al., 2018). A su vez, esto se relaciona con los obstáculos encontrados para aplicar procesos de evaluación formativa y con la necesidad de propiciar desde el ámbito de la formación de profesorado dinámicas que le permitan desarrollar la evaluación formativa de manera práctica y sistemática en las aulas. Por ello, y tomando como referencia los resultados de este estudio, es necesario visibilizar los beneficios de los procesos

de evaluación formativa, y proporcionar estrategias prácticas de empleo para que esta sea de utilidad y no suponga una carga adicional para el profesorado. Por otro lado, se deben buscar soluciones tanto desde los centros como desde la administración para que el uso de estos procesos sea más accesible.

Esta revisión sistemática presenta un estudio novedoso con respecto a revisiones previas realizadas, incluyendo no solo los factores que condicionan el empleo de procesos de evaluación formativa sino también, los beneficios reportados por el profesorado en las investigaciones y las estrategias más empleadas en dichos estudios. Además, pone el foco de forma específica en la etapa de Educación Básica sin incluir en la misma revisión la Educación Superior cuyo planteamiento y desarrollo es muy diferente y condiciona de diferente forma el empleo de procesos de evaluación formativa. Además, el amplio número de estudios que forman parte de la revisión sistemática permite tener una visión clara de los procesos de evaluación formativa en relación con las tres preguntas de investigación planteadas. Asimismo, ofrece una visión sobre aspectos prácticos de la evaluación formativa que pueden ser de utilidad para equipos directivos o administradores que deseen implementar acciones o políticas educativas en este ámbito. Sin embargo, también presenta algunas limitaciones, propias de los estudios desarrollados bajo esta metodología. A pesar de incluir un gran número de estudios, es posible que alguno haya podido no ser incluido, ya sea por no emplear los términos de evaluación y del contexto de investigación utilizados, empleando algún sinónimo que no haya sido contemplado; o, ya sea porque el foco principal de investigación no responde a algunas de las preguntas planteadas, tocándose únicamente tangencialmente en los estudios. Otro de los aspectos a tener en cuenta es que, dada su amplitud, únicamente se ha incluido literatura en inglés, lo que deja la puerta abierta a que futuras investigaciones puedan abordar artículos en lengua castellana que cumplan el resto de los criterios de inclusión y no se hayan tenido en cuenta en esta investigación. Además, debe tenerse en cuenta que el orden en el que se presentan los resultados dentro de cada pregunta de investigación no indica prioridad o importancia de cada tema tratado con respecto al resto, sino que es el orden elegido por los autores para presentar los resultados.

Futuras investigaciones deberían centrarse en el desarrollo de inter-

venciones en centros y aulas tratando de potenciar el empleo de estos procesos y las estrategias planteadas. Esto permitiría valorar los posibles beneficios derivados de su uso. Esto es fundamental para que el profesorado perciba que es posible llevar estos procesos a la práctica, reduciendo la distancia entre lo que la investigación recoge como beneficioso y lo que es aplicable en las aulas. Sin lugar a duda, entre los retos de la investigación educativa en el ámbito de la evaluación formativa se encuentra el analizar y sistematizar prácticas de evaluación formativa eficaces y de éxito que sirvan de ejemplo para los docentes y contribuir al desarrollo de una evaluación formativa de calidad e impacto.

Agradecimientos

Esta investigación forma parte de la Tesis doctoral de Maite Zubillaga Olague que se desarrolla bajo la financiación de un contrato FPI-UAM (2021)

Referencias bibliográficas

- Abdullah-Alotaibi, K. (2019). Teachers' perceptions of factor influence adoption of formative assessment. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 74-86. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p74>
- Ahmedi, V. (2019). Teachers' attitudes and practices towards formative assessment in primary schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 161-175.
- Andersson, C., & 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>
- Azpilicueta-Amorín, M. (2020). Los beneficios de una correcta evaluación

- formativa en el autoaprendizaje de los alumnos. *Journal of supranational Policies of Education*, 12, 2-25. <https://doi.org/10.15366/jospo2020.12.001>
- Bernard, P., Dudek-Rózycki, K., & Orwat, K. (2019). Integration of inquiry-based instruction with formative assessment: the case of experienced chemistry teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 18, 184-196. <https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.184>
- Bilbao-Martínez, A., & Villa-Sánchez, A. (2019). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XXI*, 22(1), 45-69, <https://doi.org/10.5944/educXXI.19976>
- Bizarro, W., Sucari, W., & Quispe-Coaquiria, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista innova educación*, 1(3), 374-390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r00>
- Boström, E., & Palm, T. (2019). Teachers 'formative assessment practices: changes after a professional-development program, and important conditions for change. *Assessment Matters*, 13, 71-90. <https://doi.org/10.18296/am.0038>
- Dayal, C.H (2021). How teachers use formative assessment strategies during teaching: evidence from the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(7), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n7.1>
- Demir, M., Tannanis, C.A. & Basbogaoglu, U. (2018). Comparative investigation of alternative assessment methods used in Turkey and United States elementary 4th grade mathematics curriculum. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10(7), 72-82. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2018.0561>
- Dubeck, M., DeLucea, C., & Rickey, N. (2021). Unlocking the potential of STEAM education: How exemplary teachers navigate assessment challenges. *The journal of Educational Research*, 114(6), 513-525. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1990002>
- Figa-Gurudu, J., Tarekegne-Melese, W., & Abebe-Kebede, M. (2020). The practice of formative assessment in Ethiopian Secondary school curriculum implementation: The case of West Arsi Zone Secondary

- Schools. *Educational Assessment*, 25(4), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10627197.2020.1766958>
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Costa-Santos, C.M., Mattos-Pimienta, C.A., & Cuce-Nobre, M.R. (2007). Estrategia PICO para la Construcción de preguntas de investigación y la búsqueda de evidencia. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(3). <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300023>
- Govender, P. (2020). Insights into Grade 2 teachers 'enactment of formative assessment in teachers selected priority schools in Gauteng. *South African Journal of Education*, 40(2), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v40ns2a1780>
- Graham, M.A., Staden, S.V., & Dzamesi, P. D. (2021). Communicating lesson objectives and effective questioning in the mathematics classroom: The Ghanaian Junior High School Experience. *International Journal of Instruction*, 14(4), 965-984. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14455a>
- Grob, R., Holmeier, M., & Labudde, P. (2021). Analyzing formal formative assessment activities in the context of inquiry at primary and upper secondary school in Switzerland. *International Journal of Science Education*, 43(3), 407-427. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1663453>
- Hamodi, C., López-Pastor, V.M., & López-Pastor, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Hasim, Z., Di, S., & Barnard, R. (2018). Eliciting teachers' understanding and their reported practices on school-based formative assessment: Methodological challenges. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(1), pp. 158-166. <https://doi.org/10.17509/ijal.v8i1.11476>
- Heitink, M.C., Van del Kleij, F.M., Veldekkamp, B.P., & Schildkamp, K. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assess-

- ment for learning in classroom practice. *Educational research review*, 17, 50-62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002>
- Jawad, A.H. (2020). Examination of Iraqi teachers' attitudes, intentions, and practices regarding formative assessment. *International Journal of Language Testing*, 10(2), 145-166.
- Johnson, C.C., Sondergeld, T.A., & Walton, J.B. (2019). A study of implementation of formative assessment in three large urban districts. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2408-2439. <https://doi.org/10.3102/0002831219842347>
- Kaur, K. (2021). Formative assessment in English Language Teaching: exploring the enactment practices of teachers within three primary schools in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(4), 685-710. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1997707>
- Khechane, N., Makara, M.C., & Rambura, A.M. (2020). Primary mathematics teachers' assessment practices in the context of the integrated primary curriculum in Lesotho. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 24(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/18117295.2020.1735672>
- Krishnan, J., Black, R.W., & Olson, C.B. (2020). The power of context: Exploring Teachers formative assessment for online collaborative writing. *Reading & writing quarterly. Overcoming Leaning Difficulties* 37(3), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1764888>
- Kyaruzi, F., Strijbos, J-W., Ufer, S., & Brown, G. T. L. (2018). Teacher AfL perceptions and feedback practices in mathematics education among secondary schools in Tanzania. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.01.004>
- Lam, R. (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge conceptions and practices of classroom-bases writing assessment in Hong-Kong. *System*, 81, 78-89. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.006>
- Ma, M., & Bui, G. (2021). Chinese secondary school teachers' conceptions of L2 assessment: A mixed Methods study. *Studies in second Language Learning and Teaching*, 11(3), 445-472. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2021.11.3.7>
- MacDonald, M.A. (2022). *Teacher perspectives on formative assessment*

- within a primary classroom.* [Tesis doctoral, Teaching & Learning, Old Dominion University] <https://doi.org/10.25777/nmct-hd61>
- Mahlambi, S.B. (2021). Assessment for learning as a driver for active learning and learner participation in mathematics. *International journal of educational methodology*, 7(3), 473-485. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.3.473>
- Mahlambi, S.B., Van den Berg, G., & Mawela, A.S. (2022). Exploring the use of assessment for learning in the mathematics classroom. *Journal of Education*, 89, 24-46. <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i89a02>
- Martin, C.L., Mraz, M., & Polly, D. (2022). Examining elementary school teachers' perception and use of formative assessment in mathematics. *International electronic journal of elementary education*, 14(3), 417-425. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.253>
- Namoco, S., & Zaharundin, R. (2021). Pedagogical Beliefs and Learning Assessment in Science: Teachers experiences anchored on theory of reasoned action. *Journal of Turkish Science Education*, 18(2), 304-319. <https://doi.org/10.36681/tused.2021.67>
- Ng, S. W., Kwan, Y. W., & Huey Lei, K. H. (2020). Enhancing Student Learning and Teacher Development: Does "Assessment for Learning" Matter? *International Journal of Educational Reform*, 29(3), 275-292. <https://doi.org/10.1177/1056787920918595>
- Page, M., McKenzie, J.E., Bossuyt, M.P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tezkaff, M.J., Akl, E.A., Bernnan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo., Wilson, E., & McDonald, S... Moher, D. (2021). The Prisma 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Research Methods and reporting*, 372(71), 1-8. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.112>
- Rahman, K.A., Hasan, M.K., Namaziandost, E. & Seraj, P.M.I. (2021). Implementing a formative assessment model at the secondary schools: attitudes and challenges. *Language Testing in Asia*, 11(18), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00136-3>
- Ramírez, H., Chiquito-Gómez, T., & Alzate-Vanegas, I. (2018). La evaluación formativa: un cambio metodológico para los aprendizajes. Con-

- cepciones y realidades en las prácticas. *Revista Textos*, 22, 33-44.
- Saeed, M., Hafsa, T. & Iqra, L. (2018). Teachers' perceptions about the use of classroom assessment techniques in elementary and secondary schools. *Bulletin of education and research*, 40(1), 115-130.
- Schildkamp, K., Van der Kleij, F.M., Heitink, M.C., Kippers, W.B., & Veldkamp, B.P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Sun-Keung-Pang, N. (2020). Teachers' reflective practices in implementing assessment for learning skills in classroom teaching. *ECNU Review of Education*, 5(3), 470-490. <https://doi.org/10.1177/2096531120936290>
- Swaran-Singh, C.K., Muhammad, M.M., Mostafa, N.A., Noordin, N., Darmir, R., Yunus, M.M., Kiong, T.T., & Singh, T.S.M. (2022). Challenges and needs of ESL teachers in implementing portfolio assessment as alternative assessment in teaching English. *Asian Journal of University Education*, 18(3), 711-723. <https://doi.org/10.24191/ajue.v18i3.18955>
- Thaçi, L., & Sopi, X. (2022). The differences in formative assessment evaluation between teachers and students – a non-parametric analysis. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(5), 1631-1642. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i5.7256>
- Veugen, M.J., Gulikers, J.T.M., & Brok, P. (2022). Secondary school teachers use of online formative assessment during COVID.19 lockdown: experiences and lesson learned. *Journal of Computer Assisted learning*, 38(5), 1466-1481. <https://doi.org/10.1111/jcal.12699>
- Williams-McBean, C.T. (2021). Contextual Considerations: Revision of the William and Thompson (2007) Formative assessment framework in the Jamaican context. *The Qualitative Report*, 26(9), 2943-2969. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4800>
- William, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.
- Yan, Z. (2021). Assessment-as-learning in classrooms: the challenges and professional development. *Journal of Education for Teaching*, 47(2),

293-295. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1885972>

Yan, Z., Chiu, M.M. & 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>

Yan, Z., Ziqui-Li, Panadero, E., Min-Yang, & Hongling-Lao (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 228-260. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>

Zeng, J. & Huang, L. (2021). Understanding formative assessment practice in the EFL exam-oriented context: An application of the theory of planned behavior. *Frontiers in Psychology*, 12(9). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774159>

Información de contacto: Maite Zubillaga Olague. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: maite.zubillaga@uam.es

Anexo

Características de los estudios incluidos en la revisión sistemática

Nº artículo	Título	Autor y año de publicación	País/ región	Nivel educativo	Área/materia	Metodología	Nº participantes
Nº 1	Teachers' perception of factors influences adoption of formative assessment	Abdullah-Alotaibi, K. (2018)	Rivadhi	ESO	Disciplinas diferentes	Mixta Cualitativa (entrevista) Cuantitativa (cuestionario)	210 docentes 25 docentes (entrevista)
Nº 2	Teachers' attitudes towards formative assessment in primary schools	Almedri, V. (2019)	Kosovo	EP	Disciplinas diferentes	Cualitativa (cuestionario abierto)	47 docentes
Nº 3	Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development-a motivation perspective	Andersson, C. & Palm, T. (2018)	Suecia	EP	Matemática	Cualitativa (cuestionario y entrevista docentes y observación participativa)	22 docentes
Nº 4	Integration of inquiry-based instruction with formative assessment: The case of experiences chemistry teachers	Bernard, P., Dudek-Różczyk, K. & Orwat, K. (2019)		ESO	Química	Cualitativa (entrevista)	2 docentes
Nº 5	Teachers' formative assessment practices changes after a professional-development programme, and important conditions for change	Boström, E. & Palm, T. (2019)	Suecia	ESO	Matemática	Mixta Cuantitativa (observación y entrevista) Cuantitativa (cuestionario)	14 docentes
Nº 6	How teachers use formative assessment strategies during teaching: evidence from classroom	Dayal, C.H (2021)	Australia	ESO	Matemática	Cualitativa/Estudio de casos (entrevista)	2 docentes
Nº 7	Comparative investigation of alternative assessment methods used in Turkey and United States elementary 4th grade mathematics curriculum	Demir, M., Tannus, C.A. & Başboğaçlı, U. (2018)	Turquía y EE. UU	4º de EP	Matemática	Cualitativa (observación y entrevista)	24 docentes
Nº 8	Unlocking the potential of STEAM education: How exemplary teachers navigate assessment challenges	Dubeck, M., DeLucea, C. & Rickey, N. (2021)	Canadá	ESO	STEAM	Cualitativa (entrevista)	14 docentes
Nº 9	The practice of formative assessment in Ethiopian Secondary School curriculum implementation: The case o west Arsi Zone Secondary schools	Figa-Guduru, J., Tarekegne-Melese, W. & Abebe-Kebde, M. (2020)	Etiopía	ESO	Disciplinas diferentes	Mixta Cualitativa (observación participativa y entrevista) Cuantitativa (cuestionario) Cualitativa, estudio de casos (entrevista y observación participante)	176 maestros 258 estudiantes 8 directores 6 docentes (entrevista) 4 supervisores
Nº 10	Insights into Grade 2 teacher's enactment of formative assessment in mathematics in selected priority schools in Ga'nteng	Govender, P. (2020)	Sudáfrica	EP	Matemática	Cualitativa, estudio de casos (entrevista y observación participante)	2 docentes
Nº 11	Communicating lesson objectives and effective questioning in the mathematics classrooms: The Ghanaian Junior High school experience	Graham, M.A., Staden, S.V. & Dzamasi, P.D. (2021)	Ghana	ESO	Matemática	Cualitativa/ Intervención (entrevista)	9 docentes
Nº 12	Analyzing formal formative assessment activities in the context of inquiry at primary and upper secondary school in Switzerland	Grob, R., Holmeier, M. & Labudde, P. (2021)	Suecia	EP y ESO	Ciencias	Mixta Cuantitativo (cuestionario) y Cualitativo (entrevista)	20 docentes (9 EP y 11 ESO)
Nº 13	Eliciting teachers' understanding and their reported practices on school-based formative assessment: Methodological challenges	Hasim, Z., Di, S. & Bamard, R. (2018)	Malasia	EP	Inglés	Cualitativa/Estudio de casos (entrevista)	6 docentes
Nº 14	Examinations of Iraqi EFL teachers' attitudes, intentions, and practices regarding formative assessment	Jawad, A.H. (2020)	Irak	De EP hasta la Universidad	Inglés	Cuantitativa (cuestionario)	102 docentes
Nº 15	A study of implementation of formative assessment in three large urban districts	Johnson, C.C., Sondergeld, T.A. & Walton, J.B. (2019)	EE. UU	EP y ESO	Disciplinas diferentes	Mixta Cuantitativa (observación participativa) Cuantitativa (cuestionario)	1º Parte: 28 docentes 2º Parte: 1097 docentes
Nº 16	Formative assessment in English language teaching: exploring the enactment practices of teachers within three primary schools in Singapore	Kaur, K. (2021)	Singapur	EP (1º y 2º)	Inglés	Cualitativa/Estudio de casos (observación participativa y entrevista)	6 docentes
Nº 17	Primary Mathematics Teachers assessment practices in the context of the integrated primary curriculum in Lesotho	Khechane, N.C., Makara, M.C. & Rambuda, A.M. (2020)	Lesoto	EP	Matemática	Cualitativa/estudio de casos (observación participativa y entrevista)	4 docentes

Zubillaga Olague, M., Cañadas,L., Manso, J. PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Nº 18	The power of context: exploring teacher's formative assessment for online collaborative writing	Krishnan, J., Black, R. & Olson, C.B. (2020)	EE. UU	8º ESO	Ingles	Qualitativa/ Estudio de casos (entrevista y observación participativa)	2 docentes
Nº19	Teacher Afl. perceptions and feedback practices in mathematics education among secondary schools in Tanzania	Kyanuzi, F., Strijbos, J.W., Ufer, S., & Brown, G. T. L. (2018)	Tanzania	ESO	Matemática	Mixta Cuantitativa (cuestionario) Cualitativa (entrevista)	54 docentes
Nº 20	Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong	Lam, R. (2018)	Hong Kong	ESO	Ingles	Mixta Cualitativa (entrevista y observación participativa) Cuantitativa (cuestionario)	66 docentes
Nº 21	Chinese secondary school teachers' conceptions of L2 assessment: a mixed-methods study	Ma, M. & Bui, G. (2021)	China	ESO	Ingles	Mixta Cuantitativa (cuestionario) Estudio de casos/Cualitativa (entrevista)	66 docentes 2 docentes (entrevista)
Nº 22	Assessment for learning as a driver for active learning and learner participation in mathematics	Mahlamäki, S. B. (2021)	Johannesburg	EP	Matemática	Cualitativa (entrevista y observación)	9 docentes
Nº 23	Exploring the use of assessment for learning in the mathematics classrooms	Mahlamäki, S.B., Van den Berg, G. & Mawela, A.S. (2022)	Sudáfrica	6º EP	Matemática	Cualitativa Estudio de casos (entrevista y observación participante)	9 docentes
Nº 24	Examining Elementary school teachers' perceptions of and use of formative assessment in mathematics	Martin, C.L., Mraz, M. & Polly, D. (2022)	EE. UU	EP	Matemática	Cuantitativa (cuestionario)	62 docentes
Nº 25	Pedagogical Beliefs and learning assessment in science teachers' experiences anchored on theory of reasons actions	Namoco, S. & Zahanundin, R. (2021)	Filipinas	ESO	Disciplinas diferentes	Cualitativa (entrevista)	6 docentes
Nº 26	Enhancing Student Learning and Teacher Development: Does "assessment for learning" matter?	Ng, S. W., Kwan, Y. W., & Huey Lei, K. H. (2020)	Hong Kong	Ingles		Cualitativa/Estudio de casos (intervención)	4 docentes
Nº 27	Implementing a formative assessment model at a secondary school: attitudes and challenges	Rahman, K.A., Hasan, M.K., Namaziaudost, E. & Srai, P.M. (2021)	Bangladesh	ESO	Ingles	Cualitativa (entrevista)	12 docentes
Nº 28	Teachers' perception about the use of classroom assessment techniques in elementary and secondary schools	Saeed, M., Hafsa,T. & Iqra, L. (2018)	Lahore	EP y ESO	Disciplinas diferentes	Cuantitativa (cuestionario)	330 docentes
Nº 29	Teachers' reflective practices in implementing assessment for learning skills in classroom teachers	Sun-Keung-Pang, N. (2020)	Hong Kong	EP	Disciplinas diferentes	Cuantitativa (cuestionario)	34 docentes
Nº 30	Challenges and needs of ESL teachers in implementing portfolio assessment as alternative assessment in teaching English	Swaran-Singh, C. K., Masturn-Muhammad, M.M., Mostafa,A.N., Noordin,N., Darmi, R., Yusus, M.M., Kiong, T.T. & Singht, T.S.M. (2022)	Malaysia	Ingles		Cualitativa (observación participativa y entrevista)	5 docentes
Nº31	The differences in formative assessment evaluation between teachers and students-a non-parametric analysis	Thaqi,L. & Sopi, X. (2022)	Kosovo	ESO	Disciplinas diferentes	Cuantitativa (cuestionario)	217 docentes
Nº 32	Secondary school teachers use of online formative assessment during COVID 19 lockdown: experiences and lesson learned	Veugen, M.J., Guitkers, J.T.M. & Brok, P. (2022)	Netherlands	ESO	Disciplinas diferentes	Cuantitativa (cuestionario)	50 docentes
Nº 33	Contextual Considerations: Revision of the William and Thompson (2007) Formative assessment framework in the Jamaican context	Williams-McBens, C.T. (2021)	Tanzania	ESO	Ingles	Cualitativa (entrevista y observación)	32 docentes
Nº 34	Assessment-as-learning in classroom: the challenges and professional development	Yan, Z. (2021)	Hong Kong	EP	Disciplinas diferentes	Cualitativa (Observación participativa y entrevista)	47 docentes
Nº 35	Predicting Teachers Formative Assessment Practices: Teacher Personal and Contextual Factors	Yan, Z., Chiu, M.M. & Cheng, E.C. (2022)	Hong Kong	EP y ESO	Disciplinas diferentes	Cuantitativa (cuestionario)	296 docentes
Nº36	Understanding formative assessment practice in the EFL exam-oriented context: An application of the theory of planned behavior	Zeng, J. & Huang, L. (2021)	China	ESO	Ingles	Mixta Cualitativa (entrevista) Cuantitativa (cuestionario)	Entrevistas: 10 docentes Cuestionario: 171 docentes

