

Estrategias de evaluación formativa de profesores de enseñanza básica y media: decisiones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje

Formative Assessment Strategies of Primary and Secondary School Teachers: Decisions to Improve Teaching and Learning

Estratégias de avaliação formativa de professores do ensino fundamental e médio: decisões para melhorar o ensino e a aprendizagem

 José Miguel Olave Astorga¹

 Rodolfo Ignacio Orrego Martínez¹

¹ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Recibido: 29/01/2025
Aceptado: 21/04/2025

Correspondencia:

José Miguel Olave Astorga,
jose.olave@pucv.cl

Cómo citar:

Olave Astorga, J. M., & Orrego Martínez, R. I. (2025). Estrategias de evaluación formativa de profesores de enseñanza básica y media: decisiones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. *Páginas de Educación*, 18(1), e4452.
<https://doi.org/10.22235/pe.v18i1.4452>

Disponibilidad de datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Financiación: Este estudio contó con el financiamiento de:
a) Proyecto Fondecyt Iniciación n.º 11230410, ANID, Chile.

Nota: Este artículo forma parte del dossier temático "Evaluación formativa en contextos disciplinarios específicos: alcances y desafíos".

Resumen: Esta investigación se inscribe en el área de la evaluación educativa, con un enfoque particular en la evaluación formativa aplicada a la enseñanza en los niveles de enseñanza básica y media. El estudio se centra en las estrategias de evaluación formativa que los docentes implementan en sus prácticas pedagógicas. El objetivo principal es identificar las estrategias de evaluación formativa que utilizan los profesores en sus contextos profesionales, definiendo similitudes y diferencias en su contexto de aplicación. La investigación se desarrolló con la participación de 189 profesores de 30 centros educativos del Servicio Local de Educación Pública, quienes participaron en una serie de talleres sobre evaluación formativa entre 2022 y 2024. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas, mientras que el análisis de la información se realizó con un enfoque cualitativo basado en un abordaje descriptivo con codificación en categorías. Los resultados resaltan cómo estas estrategias formativas no solo mejoran la toma de decisiones pedagógicas, sino que favorecen procesos de retroalimentación entre pares. También se observa cómo el desarrollo de juicios evaluativos de profesores y estudiantes sobre la calidad de sus trabajos tiene un eje central en el desarrollo de las estrategias de evaluación. Sin embargo, profesores de enseñanza básica y media coinciden en valorar estrategias como la retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación con objeto de detectar errores en trabajos específicos, dejando menos espacio para procesos que desarrollen estrategias de aprendizaje que sean sostenibles a largo plazo.

Palabras clave: evaluación formativa; profesores; retroalimentación; autoevaluación; coevaluación.



Abstract: This study falls within the field of educational assessment, with a particular focus on formative assessment applied to primary and secondary education. The research centers on the formative assessment strategies that teachers implement in their pedagogical practices. The main objective is to identify the formative assessment strategies employed by teachers within their professional contexts, highlighting similarities and differences in their application. The study was conducted with the participation of 189 teachers from 30 educational institutions within the Local Public Education Service, who engaged in a series of formative assessment workshops between 2022 and 2024. Data collection was carried out through semi-structured interviews, while data analysis followed a qualitative approach based on a descriptive framework with categorical coding. The results underscore how formative assessment strategies not only enhance pedagogical decision-making but also foster peer feedback processes. Moreover, the development of evaluative judgments by both teachers and students regarding the quality of their work emerges as a central axis in the evolution of assessment strategies. Nonetheless, primary and secondary school teachers alike tend to prioritize strategies such as feedback, self-assessment, and peer assessment aimed at identifying errors in specific tasks, while devoting less attention to processes that cultivate sustainable, long-term learning strategies.

Keywords: formative assessment; teachers; feedback; self-assessment; peer assessment.

Resumo: Esta investigação insere-se na área da avaliação educacional, com particular enfoque na avaliação formativa aplicada ao ensino nos níveis de educação fundamental e médio. O estudo centra-se nas estratégias de avaliação formativa que os professores implementam nas suas práticas pedagógicas. O principal objetivo é identificar as estratégias de avaliação formativa utilizadas pelos professores nos seus contextos profissionais, definindo semelhanças e diferenças no seu contexto de aplicação. A investigação foi desenvolvida com a participação de 189 professores de 30 centros educativos do Serviço Local de Educação Pública, que participaram em uma série de oficinas sobre avaliação formativa entre 2022 e 2024. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, enquanto a análise dos dados foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa baseada em uma abordagem descritiva com codificação em categorias. Os resultados destacam como essas estratégias formativas não só melhoram a tomada de decisões pedagógicas, mas também favorecem os processos de feedback entre pares. Observa-se também que o desenvolvimento de juízos avaliativos por parte de professores e estudantes sobre a qualidade de seus trabalhos é central para o desenvolvimento de estratégias de avaliação. No entanto, professores do ensino fundamental e médio concordam em valorizar estratégias como o feedback, a autoavaliação e a coavaliação com o objetivo de detectar erros em trabalhos específicos, deixando menos espaço para processos que desenvolvam estratégias de aprendizagem sustentáveis a longo prazo.

Palavras-chave: avaliação formativa; professores; feedback; autoavaliação; coavaliação.

Implicaciones prácticas

- El trabajo aporta cinco estrategias concretas para promover la autorregulación y la corrección en el aula.
- El uso de criterios y rúbricas facilita que profesores y estudiantes identifiquen claramente la calidad de su desempeño para permitir juicios informados sobre su trabajo y el de sus compañeros.
- Más evaluación formativa en el aula se asocia con una mayor participación activa de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y el aumento de la capacidad de la toma de decisiones profesionales de los profesores basadas en evidencias de aprendizaje.

Introducción

En Chile la evaluación formativa ha tenido un creciente incentivo a partir de la política de fortalecimiento de la evaluación en aula (Mineduc, 2018). Esta política se levanta para subsanar dos puntos críticos en el sistema de evaluación chileno: el evidente desequilibrio entre la evaluación externa versus la evaluación de aula (Mineduc, 2015), y la falta de articulación a nivel de aula entre evaluación formativa y sumativa (Mineduc, 2015). La nueva política ha entregado una señal muy clara para apoyar el uso formativo de la evaluación por medio de la reciente promulgación del decreto de promoción, calificación y evaluación (Chile, 2018). Esta normativa promueve distintas estrategias de evaluación formativa, y señala que la evaluación:

Tendrá un uso formativo en la medida que se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos, es decir, cuando la evidencia del desempeño de estos se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y por los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (artículo n.º 4).

En particular se promueve la generación de evidencias de buena calidad con el fin de que los docentes puedan dar seguimiento al aprendizaje de sus estudiantes, levantando juicios evaluativos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de tareas escolares. Este juicio evaluativo es clave en el proceso formativo, ya que se vuelve una herramienta para tomar decisiones profesionales que ayuden al estudiante a sostener su propio aprendizaje junto con decisiones destinadas a mejorar las estrategias implementadas. Así se señala en el documento que apoya el proceso de implementación de la normativa (Unidad de Currículum y Evaluación [UCE], 2017), que plantea que el juicio evaluativo es una interpretación sobre el aprendizaje recogido por evidencias formativas y sumativas, y por tanto, articula la evidencia del desempeño de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje (p. 8).

El artículo asume el concepto de evaluación formativa propuesto por Heritage (2007), quien plantea que es “un proceso sistemático para reunir evidencias sobre el aprendizaje, en el cual participan los estudiantes activamente con sus profesores, compartiendo objetivos de aprendizaje, comprendiendo cómo progresa su aprendizaje, qué pasos deben dar y cómo hacerlo” (p. 142). Actualmente, la literatura especializada da cuenta de un amplio consenso sobre la importancia de construir un juicio evaluativo sobre el aprendizaje, con objeto de tomar decisiones pedagógicas pertinentes al proceso general y no meramente sobre resultados aislados (Black & Wiliam, 2018).

La implementación de estrategias de evaluación formativa en el sistema escolar de enseñanza básica y media es un tema de interés en la literatura internacional, que deja puntos claros y opacidades para futuras investigaciones. En este sentido, la evaluación formativa ha sido valorada positivamente por los docentes a nivel latinoamericano Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2020), lo que debería implicar un cambio de enfoque evaluativo y también en las prácticas en el aula. Sin embargo, observamos que la implementación de estrategias con sentido formativo se ha centrado en la mejora de los instrumentos de evaluación con una escasa transferencia en el ejercicio profesional. Además, sus prácticas poseen baja incidencia para informar a sus estudiantes de sus logros y generar con ellos estrategias de mejora (Anijovich & Cappelletti, 2017; López et al., 2020; Puin, 2021). En este sentido, Andersson y Palm (2018) plantean que la evaluación formativa tiene el potencial de mejorar significativamente el rendimiento de los alumnos, pero carece de una base de investigación sólida sobre cómo apoyar a los profesores para que apliquen dicha práctica.

El presente artículo busca identificar las principales estrategias de evaluación formativa que realizan los profesores en el contexto de su ejercicio profesional, distinguiendo similitudes y diferencias en enseñanza básica y media. En particular, profundiza en las estrategias que se derivan del análisis de las evidencias de aprendizaje propias de las tareas escolares realizadas por sus estudiantes para indagar sobre la pregunta: ¿qué estrategias de evaluación formativa implementan los profesores en los contextos de enseñanza básica y media? El artículo describe las decisiones profesionales que se orientan hacia la retroalimentación y el diálogo entre estudiantes sobre su propio aprendizaje (Ruiz-Primo, 2011). Analiza las estrategias que los profesores promueven con sus estudiantes en favor del control y el seguimiento de los procesos cognitivos y socioemocionales involucrados en el aprendizaje y que permiten modelar y regular acciones con objeto de seguir aprendiendo. Estas estrategias individuales o entre estudiantes las entenderemos como de auto y corregulación del aprendizaje (Andrade et al., 2021) por medio de la participación activa de los estudiantes favoreciendo el diseño de estrategias de enseñanza que incluyan la autoevaluación y la coevaluación. De esta manera, el artículo identifica los próximos pasos que los docentes definen como importantes para continuar con el aprendizaje de sus estudiantes y les permite encaminar su práctica hacia una evaluación transformativa (Popham, 2013).

En particular, nos preocupa indagar sobre las estrategias de evaluación formativa que se desarrollan en el ámbito de la enseñanza básica y media del sistema escolar regular. Dado este interés, se presenta una revisión sistemática guiada por el protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021), que incluye solo los artículos publicados en las bases de datos Web of Science (WoS) y Scopus. La búsqueda, realizada en enero de 2025, se centró en la frase clave “formative assessment strategies” en títulos, resúmenes y palabras clave, y se utilizaron operadores booleanos como “formative assessment AND strategies AND feedback AND teachers”. Se excluyeron artículos de revisión sistemática y aquellos centrados en niveles de educación parvularia y superior. Posteriormente, se aplicaron seis criterios de inclusión: 1) textos publicados en los últimos tres años, es decir, desde 2022 en adelante; (2) escritos en

español o inglés; (3) artículos empíricos de revistas científicas; (4) el contexto de la investigación está situado en la educación escolar; (5) el área de investigación se vincula con ciencias sociales, educación e investigación educativa; (6) los temas estudiados están ligados a estrategias de evaluación formativa. Tras aplicar este protocolo, se seleccionaron 12 artículos de un total de 29, obtenidos de las bases de datos WoS y Scopus (ver Tabla 1).

Tabla 1

Artículos seleccionados para revisión sistemática

Base de datos	Lugar del estudio	Título del artículo y revista
WoS	Países Bajos	Pals, F. F. B., Tolboom, J. L. J., & Suhre, C. J. M. (2023). Formative assessment strategies by monitoring science students' problem-solving skill development. <i>Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education</i> , 23, 644-663. https://doi.org/10.1007/s42330-023-00296-9
WoS	Japón	Nishizuka, K. (2022). From assessment for learning to assessment for expansion: Proposing a new paradigm of assessment as a sociocultural practice. <i>Journal of Teaching and Learning</i> , 16(3), 44-68. https://doi.org/10.22329/jtl.v16i3.6976
WoS	Sudáfrica	De Beer, M., & Lautenbach, G. (2024). Using online formative assessment tools in grade 6 social sciences during the Covid-19 pandemic. <i>South African Journal of Childhood Education</i> , 14(1). https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1438
WoS	España	Asún, S., Romero-Martín, M. R., Cascarosa, E., & Iranzo, I. (2023). Assessment in Secondary Education, is it formative and shared? Exploring perceptions of professionals and future professionals in Education. <i>Cultura, Ciencia y Deporte</i> , 18(55), 191-213. https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1956
WoS	Colombia	Pyle, A., Zosh, J. M., D'Sa, N., Maldonado-Carreño, C., Escallón, E., Ariapa, M., Giacomazzi, M., Pavel, K. F., Schriger, S., Robson, S., & Omoeva, C. (2024). Teacher perspectives on the usefulness of a formative assessment tool to support their implementation of learning through play. <i>Journal of Research in Childhood Education</i> , 1-18. https://doi.org/10.1080/02568543.2024.2421967
WoS	Singapur	Kaur, K., & Lim-Ratnam, C. (2023). Implementation of formative assessment in the English language classroom: insights from three primary schools in Singapore. <i>Educational Research Policy and Practice</i> , 22, 215-237. https://doi.org/10.1007/s10671-022-09327-y
WoS Scopus	China	Moyo, S. E., Combrinck, C., & Van Staden, S. (2022). Evaluating the impact of formative assessment intervention and experiences of the Standard 4 teachers in teaching higher-order-thinking skills in mathematics. <i>Frontiers in Education</i> , 7. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.771437
WoS Scopus	China	Yan, Z., & King, R. B. (2023). Assessment is contagious: The social contagion of formative assessment practices and self-efficacy among teachers. <i>Assessment in Education: Principles, Policy & Practice</i> , 30(2), 130-150. https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2198676
WoS Scopus	Sudáfrica	Ramollo, J., & Kanjee, A. (2023). Supporting teachers to develop formative assessment knowledge and skills in no-fee schools. <i>South African Journal of Childhood Education</i> , 13(1). https://doi.org/10.4102/sajce.v13i1.1247
Scopus	Japón	Yoshida, H., Nishizuka, K., & Arimoto, M. (2023). Examining the process of developing evaluative judgement in Japanese elementary schools —

		utilising the co-regulation and evaluative judgement model. <i>Assessment in Education: Principles, Policy & Practice</i> , 30(2), 151-176. https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2193332
Scopus	España	Slingerland, M., Weeldenburg, G., & Borghouts, L. (2024). Formative assessment in physical education: Teachers' experiences when designing and implementing formative assessment activities. <i>European Physical Education Review</i> , 30(4), 620-637. https://doi.org/10.1177/1356336X241237398
Scopus	China	Le Lam, Vu Phuong Lien, Le Thai Hung, & Nguyen Thi Phuong Vy. (2024). Impact of professional development activities on teachers' formative assessment practices. <i>International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)</i> , 13(5). https://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.29588

A partir del análisis de las investigaciones seleccionadas se identifican obstáculos en la adopción de la evaluación formativa, como la falta de capacitación docente, la resistencia al cambio y las limitaciones tecnológicas. Según Asún et al. (2023), las estrategias de evaluación formativa en colegios se mantienen, en su mayoría, atadas a concepciones tradicionales. Sin embargo, algunos docentes innovadores intentan introducir nuevas perspectivas, como la implementación de actividades de aprendizaje a través del juego (Pyle et al., 2024). Pals et al. (2024) destacan prácticas exitosas de evaluación formativa, como la evaluación de trabajos escritos centrada en la mejora de aprendizajes, en lugar de calificaciones. Por su parte, De Beer y Lautenbach (2024) señalan barreras en la implementación de estrategias de evaluación formativa en las clases en línea, atribuidas a la falta de capacitación y apoyo en el uso de tecnologías para la enseñanza y la evaluación. Finalmente, Moyo et al. (2022) dan énfasis a la disposición de los docentes a apoyar el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior como estrategia para mejorar la enseñanza.

En segundo lugar, se subraya la necesidad de programas de desarrollo profesional que fortalezcan las competencias docentes en evaluación formativa. En este sentido, Ramollo y Kanjee (2023) evidencian mejoras significativas en las prácticas de evaluación formativa en los docentes de colegios vulnerables de Sudáfrica, tras la implementación de un programa de desarrollo de capacidades en evaluación. Kaur y Lim-Ratnam (2023) analizan cómo las creencias y percepciones previas de los docentes influyen en la implementación de políticas nacionales sobre evaluación formativa en Singapur. Le Lam et al. (2024) investigan el impacto del desarrollo profesional en la evaluación formativa en Vietnam, y destacan cómo las expectativas de resultados y la autoeficacia de los docentes median la efectividad de las estrategias de evaluación formativa en el aula.

En tercer lugar, los estudios resaltan la retroalimentación como un componente esencial en la evaluación formativa, aunque su impacto varía según el contexto y la implementación específica. Yoshida et al. (2023) investigan los procesos de correulación en una escuela primaria japonesa y proponen un modelo de correulación y juicio evaluativo para mejorar la eficacia de la evaluación formativa. En una línea similar, Yan y King (2023) destacan la complejidad de los efectos de la evaluación formativa en el aprendizaje y sugieren que la retroalimentación por sí sola no tiene un impacto significativo.

En cuarto lugar, se presentan dos enfoques teórico-prácticos para mejorar la evaluación formativa en el aula. Nishizuka (2022) aboga por un marco teórico sociocultural que trascienda los valores tradicionales y los discursos culturales, promoviendo una cultura compartida de evaluación entre profesores y estudiantes. Slingerland et al. (2024) remarcan la importancia de un enfoque sostenido, colaborativo y respaldado para implementar de manera efectiva la evaluación formativa en la educación física.

Metodología

Los participantes del estudio son parte de una Red Profesional de Evaluación Formativa, en la que durante 2022-2024 han participado 189 docentes bajo la dependencia de un Servicio Local de Educación Pública de Chile (SLEP). Esta red organiza seis talleres anuales que apoyan la implementación de estrategias de evaluación formativa para profesores pertenecientes a 30 centros educativos de administración del SLEP. La participación en estos talleres es voluntaria y en ellos participan profesores

de enseñanza básica y media. En particular, los profesores llevan a los talleres tareas escolares de sus propios estudiantes y entre pares analizan evidencias, mejoran sus instrumentos, ajustan sus criterios de evaluación y brindan retroalimentación a los trabajos de sus estudiantes.

Participantes del estudio

El tipo de estudio que se presenta es exploratorio bajo un enfoque cualitativo y su análisis es orientado según la teoría fundamentada. El diseño consideró definiciones a priori (Flick, 2015) para seleccionar profesores con características significativas, con la finalidad de observar diferencias y similitudes en la aplicación de estrategias de evaluación formativa. Así, los participantes fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios de homogeneidad y de heterogeneidad:

- Que desarrollen su ejercicio profesional en niveles de enseñanza básica y enseñanza media (ver Tabla 2).
- Que pertenezcan a las cinco comunas incluidas en el SLEP.
- Que cuenten con alfabetización en temáticas de evaluación educativa (Brookhart, 2023; Deneen & Brown, 2016).
- Que sean participantes en los talleres organizados por la Red Profesional de Evaluación Formativa, con objeto de que su práctica evaluativa genere evidencias sobre la implementación de estrategias de evaluación formativa en su ejercicio profesional.

Tabla 2

Libro de códigos preestablecidos

N.º transcripción	Género	Nivel de enseñanza
T1	Femenino	Enseñanza básica
T2	Femenino	Enseñanza básica
T3	Femenino	Enseñanza básica
T4	Femenino	Enseñanza básica
T5	Femenino	Enseñanza básica
T6	Femenino	Enseñanza básica
T7	Femenino	Enseñanza básica
T8	Femenino	Enseñanza media
T9	Femenino	Enseñanza media
T10	Masculino	Enseñanza media
T11	Masculino	Enseñanza media
T12	Femenino	Enseñanza básica
T13	Masculino	Enseñanza media
T14	Femenino	Enseñanza media
T15	Masculino	Enseñanza media

Técnica de recolección de información

En el trabajo de campo se aplicaron 15 entrevistas semiestructuradas del tipo focalizadas (Flick, 2015). Las entrevistas contaron con el consentimiento informado de cada participante, de acuerdo con el comité de bioética y seguridad de Proyecto Fondecyt Iniciación n.º 11230410, ANID, Chile.

Análisis de información

Las entrevistas fueron analizadas mediante codificación selectiva (Acuña, 2015) utilizando el programa Atlas.ti. Luego se realizó un análisis controlado de los textos al interior de sus contextos de comunicación, conocido como análisis cualitativo de contenido (Cáceres, 2003; Mayring, 2000). Las unidades de análisis seleccionadas se organizan según la clasificación de estrategias de evaluación formativa propuesta por Wiliam y Siobhán (2020), tal como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3

Descripción de las categorías de análisis

Código	Nombre	Descripción
Estrategia 1	Clarificar, compartir y comprender las intenciones de aprendizaje y sus criterios.	Describe cómo los profesores definen y comunican de manera transparente los criterios de éxito de las tareas a sus estudiantes. Además, incluye el uso de ejemplos y modelos concretos que facilitan la comprensión y promueven la participación activa de los estudiantes en el proceso.
Estrategia 2	Diseñar discusiones, tareas y actividades efectivas que proveen evidencias de aprendizaje.	Describe los criterios para la elaboración de actividades de evaluación alineadas con los objetivos de aprendizaje definidos en el currículum de cada asignatura, con objeto de recoger evidencias de aprendizaje de buena calidad.
Estrategia 3	Entregar retroalimentación que permita que los estudiantes reconozcan dónde están en su aprendizaje y qué deben mejorar.	Se centra en la entrega de retroalimentación específica, clara y orientada a la mejora de los aprendizajes. También considera la oportunidad en la entrega de esta retroalimentación y su capacidad para fomentar acciones concretas que impulsen a los estudiantes hacia el logro de los objetivos propuestos.
Estrategia 4	Impulsar a que los estudiantes se visualicen como dueños de su propio aprendizaje.	Describe estrategias para ayudar a los estudiantes a seguir y monitorear su propio aprendizaje de manera individual, con objeto de reconocer errores y mejoras para futuros aprendizajes.
Estrategia 5	Impulsar a los estudiantes a que se vean a sí mismos como un recurso de aprendizaje.	Describe estrategias que promueven el aprendizaje entre pares, la evaluación mutua y la construcción colaborativa del conocimiento, fomentando interacciones significativas entre estudiantes.

Nota. Adaptado de Wiliam y Siobhán (2020).

Resultados

Las unidades de análisis agrupadas en los códigos representan segmentos de información coherentes con las estrategias de evaluación formativa definidas para su observación. Los resultados se presentan de acuerdo con las cinco estrategias mencionadas en la Tabla 2. En este análisis se distinguen las estrategias de enseñanza básica y media, buscando reconocer similitudes y diferencias en el desarrollo de las estrategias enunciadas por los participantes.

Estrategia 1: Clarificar, compartir y comprender las intenciones de aprendizaje y sus criterios

El presente código registra 38 enraizamientos a partir de los datos analizados a través del programa Atlas.ti; 12 de enseñanza básica y 26 de enseñanza media.

En el caso de los profesores de enseñanza básica, los criterios se elaboran con base en focos curriculares y habilidades disciplinarias (por ejemplo, pensamiento crítico, razonamiento matemático). Junto con estos focos, también aparecen habilidades transversales, como el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo, criterios orientados a preparar a los estudiantes en el mundo real, tal como se observa en la siguiente cita:

Generalmente necesitamos de la colaboración y del trabajo con otros. El trabajar en equipo para mí ha sido un descubrimiento y el evaluar en equipo también, porque me doy cuenta que en la vida diaria todo lo que hacemos lo hacemos con otros (T2).

Como estrategia de comunicación de los criterios se utilizan rúbricas, que son pautas con descripciones de cualidades del desempeño que reúnen los principales focos o criterios de evaluación.

La rúbrica es socializada entre los estudiantes mediante distintas estrategias, como por ejemplo, diálogos en los que la maestra hace preguntas sobre el objetivo del trabajo, qué se va a valorar, entre otras. En estas instancias también aparece la participación de los estudiantes cuando sugieren aspectos a valorar, incluyendo en este diálogo preguntas como qué les gustaría que se evaluara en esta actividad.

En el caso de los profesores de educación media, los criterios se utilizan para identificar las cualidades que deben tener las tareas solicitadas, es decir, tienen un uso más localizado, orientado a monitorear el proceso de resolución de la tarea establecida:

Intento tener bien consciente los criterios que elaboré en el instrumento para poder hacer el juicio evaluativo acerca del trabajo que están haciendo los estudiantes (T10).

Es posible diferenciar que en el caso de la educación media el monitoreo de los aprendizajes se hace con mayor frecuencia incorporando a sus estudiantes en el proceso de desarrollo de las tareas. Esta actividad promueve un apego a los objetivos curriculares y resguarda que la calificación se ajuste de manera genuina tanto al proceso como a los criterios que se han definido:

Ya tengo el instrumento armado, la prueba, la rúbrica. Entonces, la evaluación formativa la idea es que permita monitorear que el estudiante tenga buenos resultados en la calificación final (T11).

En ambos casos la estrategia general de socialización de criterios es visualizar una ruta de aprendizaje en la que se definen objetivos de aprendizaje y criterios que consideran las actividades de evaluación. Luego esta ruta es socializada con los estudiantes junto con los criterios de evaluación. Se observa que en el caso de los profesores de enseñanza básica los criterios son utilizados para la comprensión de las habilidades disciplinares y transversales, más bien con un sentido formativo, mientras que en el caso de los profesores de educación media los criterios se utilizan para monitorear el proceso y la consecución de logros para la calificación.

Estrategia 2: Diseñar discusiones, tareas y actividades efectivas que proveen evidencias de aprendizaje

El presente código registra 51 enraizamientos a partir de los datos analizados con el programa Atlas.ti y es la categoría que contempla la mayor cantidad de referencias dentro del programa. Del total, 32 corresponden a enseñanza básica y 19 a enseñanza media.

En el caso de los profesores de enseñanza básica, observamos que el uso de criterios guía el diseño de las actividades de evaluación; sin embargo, también se incluyen elementos que consideran la trayectoria formativa del grupo de estudiantes, como las evidencias de aprendizaje que han realizado en actividades anteriores. Esta consideración se hace parte del proceso de calibrar el diseño de las actividades y los instrumentos.

A la vez, es importante destacar que los profesores mencionan que los instrumentos se deben ajustar a las formas de aprender de sus estudiantes y las necesidades educativas a partir de la diversidad del aula. Estos elementos de contextualización integrados en el diseño se orientan para otorgar una mayor pertinencia a las actividades de evaluación, tal como se observa en la siguiente cita:

El diseño siempre uno lo relaciona con algo de su vida, de su entorno, de cosas que ellos conocen, para que no sea tan distante de lo que están aprendiendo" (T1).

Un aspecto particular de los profesores de enseñanza básica es el uso del juego como estrategia de evaluación:

Haciendo juegos de preguntas, entonces ahí estamos evaluando formativamente, y uno está viendo si realmente están aprendiendo lo que es el contenido o los conceptos" (T1).

Pareciera que los intereses de los estudiantes y sus formas de aprender ayudan a diversificar las actividades, tal como proponer pequeñas investigaciones, realizar informativos de temas de interés o disertaciones utilizando medios digitales. Es decir, los diseños incluyen distintas habilidades, con el

objeto de incluir a todos los estudiantes, reconociendo que no todos parten del mismo lugar y que poseen diversos modos de aprender. En este sentido, aparecen los diseños de aprendizajes basados en proyectos, en los que habitualmente se incluyen distintas asignaturas.

En el caso de los profesores de enseñanza media, los diseños son valorados como estrategia para levantar evidencias del proceso de aprendizaje, con objeto de dar seguimiento a los objetivos de aprendizaje:

Entonces en general uso las evaluaciones, por una parte, para tener esa evidencia y también las ocupo como espacios de aprendizaje (T8).

Junto con este objetivo, los diseños se inclinan por dar un espacio de participación activa a los estudiantes en desafíos que implican acercarse a su contexto de vida:

Al incorporar evaluación formativa, es necesario también modificar de una forma u otra nuestra planificación de las clases, porque la evaluación formativa implica un cambio de paradigma a la hora de pensar a nuestro estudiante entre un estudiante pasivo y uno activo (T11).

En este caso, también se incluyen como estrategias diversas actividades que permitan dar una mayor participación a los estudiantes.

En ambos casos los profesores de enseñanza básica y media se orientan a diversificar los instrumentos de evaluación, con objeto de entregar una mayor pertinencia a las actividades y una mayor participación en el aprendizaje a sus estudiantes. En el caso de los profesores de enseñanza media, se observa una mayor preocupación por el diseño de los instrumentos de evaluación pertinentes al cumplimiento de los objetivos del programa de estudios, mientras que los profesores de enseñanza básica buscan una mayor integración de conocimientos. En ambos casos prima el aprendizaje activo de sus estudiantes.

Estrategia 3: Entregar una retroalimentación que permita que los estudiantes avancen

El presente código registra 49 enraizamientos a partir de los datos analizados con el programa Atlas.ti; 28 de enseñanza básica y 21 de enseñanza media.

En el caso de los profesores de enseñanza básica, la retroalimentación es valorada para detectar errores. En la mayoría de los casos se realiza a partir de correcciones individuales que apuntan a que el estudiante se dé cuenta del error utilizando como estrategia un diálogo centrado en el trabajo del estudiante. Cuando los profesores detectan que hay errores comunes, se incluyen retroalimentaciones de forma grupal o al curso en general. También destacan estrategias de retroalimentación entre pares, en la que los compañeros se definen como minipedagogos. Es así como entre estudiantes se recomiendan estrategias para mejorar, tal como se observa en la siguiente cita:

Se valoran entre ellos y son capaces de decírselo de buena forma: mira, te ayudo a hacer esto... oye, y si te ayudo mejor a pintar, y es como que en el proceso se van enseñando (T12).

Junto a esta estrategia, se observa el uso de la rúbrica para identificar las cualidades de su trabajo que representan desempeños esperados, reconociendo por medio de la rúbrica aspectos importantes del trabajo que se debe realizar, completar o mejorar:

Entonces ya empiezan a evaluar lo que están mirando. ¿Tiene título el cuento? Sí, ya. ¿Y el título es atractivo? ¿Poco desafiante para el lector? De esta manera van mejorando (T12).

A pesar de encontrarse entre los profesores de enseñanza básica una valoración positiva de la retroalimentación como una estrategia integrada a la enseñanza, la estimación del tiempo para desarrollar estas estrategias se observa como una dificultad, es decir, hay una sensación de falta de tiempo.

En el caso de los profesores de enseñanza media, la estrategia más utilizada para la retroalimentación es abrir un diálogo con los estudiantes para identificar los aspectos que deben mejorar, abriendo un espacio de valoración dialógico. De esta manera facilita la capacidad de observar errores comunes del trabajo. En este diálogo se utiliza la rúbrica para ayudar a este proceso de valoración, con objeto de mejorar la realización de las tareas escolares. Al igual que en enseñanza básica, la retroalimentación es un espacio de diálogo entre pares para corregir los errores comunes entre los estudiantes.

Tanto en los profesores de enseñanza básica como en educación media, la estrategia de retroalimentación se utiliza para monitorear cuánto están aprendiendo, identificar errores comunes y definir caminos de mejora. Se distingue el énfasis en corregir errores localizados en el trabajo o producto que se está realizando. No se observan indicaciones de los profesores para generar mejores niveles de logros en los trabajos o el traspaso de estrategias para mejorar en los próximos trabajos, o desarrollar habilidades transversales que les permitan afrontar otros trabajos en el futuro; es decir, se observa una retroalimentación localizada en el trabajo específico.

Estrategia 4: Impulsar a que los estudiantes se visualicen como dueños de su propio aprendizaje

El presente código registra 16 enraizamientos a partir de los datos analizados con el programa Atlas.ti; ocho en enseñanza básica y ocho en enseñanza media.

En el caso de los profesores de enseñanza básica, atribuyen la autoevaluación como un espacio de reflexión para los estudiantes sobre su propio trabajo. En estos espacios se incluyen criterios de participación en el trabajo como también reflexiones sobre aprendizajes disciplinares para identificar fortalezas y aspectos que pueden mejorar. En estos ejercicios el uso de la rúbrica se vuelve un instrumento de mucha utilidad, ya que describen cualidades de desempeños ordenados en niveles siguiendo una lógica de novato a experto. De esta manera, los estudiantes pueden identificar su estado actual y los próximos pasos de mejora, tal como se observa en la siguiente cita:

En el fondo las rúbricas para mí se transformaron en eso un poco, en la ruta de aprendizaje (T12).

Como estrategia particular, en enseñanza básica algunos profesores invitan a los estudiantes a colorear la rúbrica para identificar el nivel en el que se encuentra su trabajo y con colores diferentes los elementos que deben mejorar en el futuro. A la vez, se observa que este espacio de autoevaluación se realiza más bien al final del trabajo. No se registran relatos de que se utilice como un espacio que ayude a monitorear el proceso.

En el caso de los profesores de enseñanza media, al igual que en enseñanza básica, la autoevaluación se considera una instancia de autorreflexión sobre el propio trabajo de los estudiantes. Por ello se comparten preguntas que invitan al estudiante a examinar sus desempeños:

¿Cómo estoy aprendiendo? ¿Qué estoy aprendiendo también? Hacer un proceso de metacognición, de autoconocimiento, ver qué cosas les están costando también en ese proceso, qué tienen que mejorar, o sea, tener más autonomía (T8).

En esta estrategia también se incluyen preguntas de comprensión socioemocional, que interrogan sobre posibles temores que surgen en el proceso de desarrollo de las tareas, con objeto de detectar emociones como la frustración o inseguridades desarrolladas en el propio trabajo. De esta manera, la autoevaluación se vuelve un espacio más retrospectivo y de autoconocimiento frente al proceso de aprendizaje. Al igual que en enseñanza básica, la utilización de la rúbrica es muy importante a la hora de que los estudiantes identifiquen el estado de logro del trabajo. A la vez, la rúbrica se vuelve un instrumento que ayuda a validar los puntos obtenidos en la tarea para luego convertirlos en una calificación. De esta manera, la estrategia es útil como proceso de validación del logro y por ende su calificación.

En ambos casos la estrategia de autoevaluación es utilizada tanto en enseñanza básica como en media. Se observa como una instancia de autorregulación del aprendizaje individual, que invita a los estudiantes a responsabilizarse por su propio aprendizaje. Este proceso es acompañado con

instrumentos como rúbricas que describen desempeños distribuidos por niveles de logro. Para el caso de los estudiantes de educación media, esta instancia se utiliza para validar el proceso de calificación.

Estrategia 5: Impulsar a los estudiantes a que se vean a sí mismos como un recurso de aprendizaje

El presente código registra 13 enraizamientos a partir de los datos analizados con el programa Atlas.ti; cinco de enseñanza básica y ocho de enseñanza media.

En el caso de los profesores de enseñanza básica, esta estrategia se utiliza para el desarrollo del aprendizaje entre pares, en el que los estudiantes son considerados pares válidos para el desarrollo de juicios evaluativos. En esta estrategia se orienta a que los estudiantes puedan identificar errores en el trabajo de sus pares, con objeto de entregar recomendaciones de mejora. De esta manera, funciona también como retroalimentación entre pares.

En el caso de los profesores de enseñanza media, esta estrategia es considerada un espacio de corregulación del aprendizaje, en el que los pares opinan y comparten estrategias de monitoreo para mejorar el trabajo de sus compañeros. En enseñanza media esta estrategia también se utiliza como una instancia de seguimiento de los aprendizajes a nivel de curso, ya que se observa cómo los estudiantes pueden, por ejemplo, explicar a otros aspectos de mejora, lo que valoran como un espacio para verificar quiénes se encuentran más avanzados y quiénes requieren mayor apoyo, tal como se observa en la siguiente cita:

Cuando veo que hay niños que ayudan a otros, ahí yo veo, ‘ah, este si aprendió’, porque le está explicando a su compañero el ejercicio (T15).

Si bien impulsar que sus estudiantes se vean a sí mismos como un recurso de aprendizaje es la estrategia menos desarrollada, es valorada como una instancia de corregulación del aprendizaje.

Similitudes en las estrategias de evaluación formativa

Tanto en enseñanza básica como en media, los profesores utilizan estrategias de evaluación formativa que fomentan la participación activa de los estudiantes. En ambos niveles, las estrategias apuntan a diversificar las actividades de evaluación y a proporcionar una retroalimentación oportuna centrada en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se observa el uso de la coevaluación como una herramienta complementaria para el aprendizaje entre pares, aunque con menor desarrollo en comparación con otras estrategias. A la vez, se observa el uso de instrumentos orientados al monitoreo del aprendizaje, como el uso de criterios de evaluación y rúbricas que operacionalizan estos criterios. Según lo observado, el uso es diverso; sin embargo, el eje común de estos instrumentos es ayudar a los estudiantes en la comprensión del nivel de logro de las tareas realizadas e identificar mejoras en el trabajo.

Diferencias en las estrategias de evaluación formativa

En enseñanza básica las estrategias se enfocan en integrar los aprendizajes disciplinares y las habilidades transversales o de orden superior con un enfoque activo e integral. Para ello se utilizan actividades contextualizadas como juegos y proyectos interdisciplinarios. Por otro lado, en educación media las estrategias están más orientadas al seguimiento del aprendizaje, con foco en el correcto cumplimiento de las tareas definidas en las actividades de evaluación. Este seguimiento tiene especial énfasis en la detección de errores individuales o grupales que afectan la consecución de logros que se traducen en calificaciones. Junto con ello, las estrategias en la enseñanza media buscan identificar la aplicación de conceptos y las habilidades disciplinares correspondientes a objetivos de aprendizaje presentes en las bases curriculares de cada asignatura, mientras que en enseñanza básica tienen un objetivo más formativo que va más allá de la realización de objetivos específicos del programa de estudio. Por último, observamos que en el caso de la enseñanza media se busca generar mayor articulación entre el proceso formativo y la generación de calificaciones que se desprenden del proceso formativo.

Discusión

En primer lugar, la implementación de las estrategias de evaluación formativa no solo ayuda a los profesores a saber qué necesitan hacer en sus próximas decisiones de mejora (Heritage, 2007), sino que también ayudan a los estudiantes a involucrarse en su propio aprendizaje. Por lo tanto, planteamos que la implementación de estrategias de evaluación formativa está lejos de ser una acción unidireccional, por el contrario, refuerza la relación pedagógica entre los estudiantes y los profesores.

En segundo lugar, los hallazgos apuntan a que los profesores definen las decisiones profesionales en torno a juicios evaluativos sobre las tareas de sus estudiantes en tres acciones complementarias: definir estrategias de retroalimentación (Brookhart & Moss, 2015); mejorar sus propios instrumentos evaluativos, especialmente sus rúbricas (Andrade, 2023); y adecuar y ajustar la enseñanza futura con objeto de elevar la participación a partir de la coevaluación y la autoevaluación (Andrade & Beekman, 2023; Andrade & Heritage, 2018).

En tercer lugar, notamos que una dificultad común en la aplicación de estrategias de evaluación formativa es el uso del tiempo lectivo, ya que se observa acuerdo en que estas estrategias involucran mayor tiempo en sus planificaciones, dificultad que podría limitar su implementación, tal como lo observa Asún et al. (2023). Como contrapartida, se señala que estas estrategias son apoyadas por el uso de criterios y rúbricas que mejoran la participación de los estudiantes, y apoyan el proceso de autorregulación y corrección del aprendizaje (Andrade & Brookhart, 2016), en este caso, a partir de la formulación de juicios sobre su trabajo y el de los demás.

En suma, un aporte del estudio ha sido vincular la implementación de estrategias de evaluación formativa con la construcción de juicios evaluativos por parte de profesores y estudiantes, y con ello coincidir en que el juicio evaluativo en contextos de evaluación formativa responde a un proceso complejo, situado y que fortalece la identidad evaluativa de los profesores en ejercicio (Adie et al., 2024; Looney et al., 2018; Xu & Brown, 2016).

Por último, la implementación de estrategias de evaluación enriquece aquello que se conoce como la toma de decisiones sobre los próximos pasos, orientando en profesores y estudiantes acciones en favor de mejorar los aprendizajes futuros (Wyatt-Smith et al., 2024).

Conclusiones

A modo de conclusión observamos que profesores de enseñanza básica y media promueven la implementación de estrategias de evaluación formativa, ya que favorecen la diversificación de las actividades de evaluación (UCE, 2024) con acento en el aprendizaje activo de los estudiantes. Si bien ambas etapas educativas coinciden en valorar la retroalimentación y la autoevaluación, estas estrategias se centran mayoritariamente en trabajos específicos, dejando menos espacio para desarrollar habilidades transversales y sostenibles a largo plazo. Este enfoque localizado podría limitar el potencial de las prácticas evaluativas formativas, por ello, se identifica la necesidad de avanzar hacia estrategias que combinen un monitoreo continuo y el desarrollo integral de los aprendizajes.

A la vez, observamos que el juicio evaluativo, entendido como el proceso para valorar el trabajo propio y el de los demás, se vuelve central en la aplicación de estrategias de evaluación formativa. Su ejercicio sostenido podría ayudar a resolver aquellas preguntas centrales que caracterizan la evaluación formativa, es decir, determinar dónde estamos en el aprendizaje y qué debemos seguir haciendo para mejorar. Por tanto, diseñar actividades diversas que entreguen evidencias de buena calidad, analizarlas y desarrollar qué se ha aprendido son parte de un mismo proceso, en el que el juicio evaluativo se sitúa como un puente entre la enseñanza y el aprendizaje.

Referencias

- Acuña, V. M. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 77-84. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>
- Adie, L., Wyatt-Smith, C., Finch, M., & DeLuca, C. (2024). Evidence of teacher assessment work and its relationship to their assessment identity. *Teaching and Teacher Education*, 141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104518>
- Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2016). The Role of Classroom Assessment in Supporting Self-Regulated Learning. *Enabling Power of Assessment*, 4, 293-309. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_17

- Andrade, H. L. (2023). What Is Next for Rubrics?: A Reflection on Where We Are and Where to Go From Here. En *Improving Learning Through Assessment Rubrics: Student Awareness of What and How They Learn* (pp. 314-326). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6086-3.ch017>
- Andrade, H. L., & Beekman, K. (2023). Editorial: Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1063123>
- Andrade, H. L., Brookhart, S. M., & Yu, E. C. (2021). Classroom Assessment as Co-Regulated Learning: A Systematic Review. *Frontiers in Education*, 6, 751168. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.751168>
- Andrade, H. L., & Heritage, M. (2018). *Using Formative Assessment to Enhance Learning, Achievement, and Academic Self-Regulation*. Routledge.
- Andersson, C., & Palm, T. (2018). Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through 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., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Asún, S., Romero-Martín, M. R., Cascarosa, E., & Iranzo, I. (2023). Assessment in Secondary Education, is it formative and shared? Exploring perceptions of professionals and future professionals in Education. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 191-213. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1956>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom Assessment and Pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Brookhart, S. M. (2023). Assessment Literacy in a Better Assessment Future. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 46(2), 162-179. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2023-0202>
- Brookhart, S. M., & Moss, C. M. (2015). How to give professional feedback. *Educational Leadership*, 72(7), 24-30. <https://www.ascd.org/el/articles/how-to-give-professional-feedback>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- De Beer, M., & Lautenbach, G. (2024). Using online formative assessment tools in grade 6 social sciences during the COVID-19 pandemic. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1438>
- Chile. (2018, 31 de diciembre). Decreto n.º 67: Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n.º 511 de 1997, n.º 112 de 1999 y n.º 83 de 2001. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Deneen, C. C., & Brown, G. T. L. (2016). The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1225380>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145. <https://doi.org/10.1177/003172170708900210>
- Kaur, K., & Lim-Ratnam, C. (2023). Implementation of formative assessment in the English language classroom: insights from three primary schools in Singapore. *Educational Research Policy and Practice*, 22, 215-237. <https://doi.org/10.1007/s10671-022-09327-y>
- Le Lam, Vu Phuong Lien, Le Thai Hung, & Nguyen Thi Phuong Vy. (2024). Impact of professional development activities on teachers' formative assessment practices. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(5). <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.29588>
- Looney, A., Cumming, J., Van Der Kleij, F., & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 442-467. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>
- López, V., Molina, M., Pascual, C., & Manríquez, J. C. (2020). La importancia de utilizar la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del Profesorado de Educación Física: los proyectos de aprendizaje tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, 37, 600-627. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>

- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Política de fortalecimiento de la evaluación en aula. Cuadernillo 5*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/05/Orientaciones-Ingreso-Tardío.pdf>
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2024). *Evaluación diversificada: orientaciones para su desarrollo en los establecimientos escolares*. Mineduc. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-354086_archivo_01.pdf
- Moyo, S. E., Combrinck, C., & Van Staden, S. (2022). Evaluating the impact of formative assessment intervention and experiences of the Standard 4 teachers in teaching higher-order-thinking skills in mathematics. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.771437>
- Nishizuka, K. (2022). From assessment for learning to assessment for expansion: Proposing a new paradigm of assessment as a sociocultural practice. *Journal of Teaching and Learning*, 16(3), 44-68. <https://doi.org/10.22329/jtl.v16i3.6976>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2020). *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374611>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,... McGuinness, L. A. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pals, F. F. B., Tolboom, J. L. J., & Suhre, C. J. M. (2023). Formative assessment strategies by monitoring science students' problem-solving skill development. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 23, 644-663. <https://doi.org/10.1007/s42330-023-00296-9>
- Popham, J. (2013). *Evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.
- Puin, J. (2021). Modelo de evaluación formativa para el aprendizaje desde concepciones y prácticas evaluativas. *Convergencia Educativa*, 10, 23-43.
- Pyle, A., Zosh, J. M., D'Sa, N., Maldonado-Carreño, C., Escallón, E., Ariapa, M., Giacomazzi, M., Pavel, K. F., Schriger, S., Robson, S., & Omoeva, C. (2024). Teacher perspectives on the usefulness of a formative assessment tool to support their implementation of learning through play. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02568543.2024.2421967>
- Ramollo, J., & Kanjee, A. (2023). Supporting teachers to develop formative assessment knowledge and skills in no-fee schools. *South African Journal of Childhood Education*, 13(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v13i1.1247>
- Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.04.003>
- Slingerland, M., Weeldenburg, G., & Borghouts, L. (2024). Formative assessment in physical education: Teachers' experiences when designing and implementing formative assessment activities. *European Physical Education Review*, 30(4), 620-637. <https://doi.org/10.1177/1356336X241237398>
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2017). *Evaluación formativa en el aula: Orientaciones para docentes. Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza*. Mineduc. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-313582_archivo_01.pdf
- William, D., & Siobhán, L. (2020). *Integrar la evaluación formativa en la enseñanza: Técnicas para usar a lo largo de toda la trayectoria escolar*. Aptus.
- Wyatt-Smith, C., Adie, L., & Harris, L. (2024). Supporting teacher judgement and decision-making: Using focused analysis to help teachers see students, learning, and quality in assessment data. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3984>
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

-
- Yoshida, H., Nishizuka, K., & Arimoto, M. (2023). Examining the process of developing evaluative judgement in Japanese elementary schools —utilising the co-regulation and evaluative judgement model. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 30(2), 151-176. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2193332>
- Yan, Z., & King, R. B. (2023). Assessment is contagious: The social contagion of formative assessment practices and self-efficacy among teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 30(2), 130-150. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2198676>
-

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

J. M. O. A. ha contribuido en 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14; R. I. O. M. en 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi.