

Percepción del profesorado de educación básica sobre la participación de los diferentes agentes (profesorado y alumnado) en los procesos de evaluación

Basic education teachers' perceptions of the participation of different actors (teachers and students) involved in assessment processes

 **Maite Zubillaga Olague**¹, Universidad Autónoma de Madrid (España)

 **Laura Cañadas**, Universidad Autónoma de Madrid (España)

 **Jesús Manso**, Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen

En las últimas décadas son diversas las investigaciones que ponen en valor la participación del alumnado en los procesos de evaluación formativa, ya sea a través de la autoevaluación, la coevaluación o de la evaluación compartida. Con el fin de analizar la percepción del profesorado sobre el grado de empleo de estas estrategias, así como qué elementos puede influir en un mayor o menor uso de estas, la presente investigación busca: (i) conocer la percepción del profesorado de educación básica sobre la frecuencia con la que participan diferentes agentes (profesorado y alumnado) en el proceso de evaluación en el aula y (ii) analizar si existen diferencias en la frecuencia de uso de estas estrategias en función del género, etapa educativa, años de experiencia docente, formación recibida en evaluación, actividades formativas realizadas y, conocimiento del término evaluación formativa. Participaron 713 docentes de educación básica (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria). Para la recogida de información se emplearon los ítems relativos a los agentes implicados en el proceso de evaluación del cuestionario #EvalFormEP&ESO. Se emplearon las pruebas *T- de Student* y *ANOVA* para comprobar las diferencias en las diferentes variables analizadas. Los resultados muestran valores medios más altos para la heteroevaluación que para los procesos de participación del alumnado. Aparecen diferencias estadísticamente significativas en algunos de los ítems estudiados en todas las variables analizadas, destacando las vinculadas a la etapa educativa y la formación docente, siendo el profesorado de Educación Primaria y el más formado el que dice implicar con mayor frecuencia al alumnado en la evaluación.

Abstract

In recent decades, there have been several investigations that value student participation in formative assessment processes, either through self-assessment, co-assessment or shared assessment. In order to analyze the teachers' perception of the frequency of use of these strategies as well as the elements that may influence a greater or lesser use of these strategies, this research seeks: (i) to know the perception of basic education teachers on the frequency with which different actors (teachers and students) participate in the assessment process in the classroom and (ii) to analyze if there are differences in the frequency of use of these strategies according to gender, educational stage, years of teaching experience, training received in assessment, training activities carried out and knowledge of the term formative assessment. A total of 713 basic education (primary education and secondary school) teachers participated. The items related to the actors involved in the assessment process of the #EvalFormEP&ESO questionnaire were used to collect information. Student's t-tests and ANOVA were used to examine the differences in the different variables analyzed. The results show higher mean values for heteroevaluation than for student participation processes. Statistically significant differences appear in some of the items studied in all the variables analyzed, highlighting those related to the educational stage and teacher training, with Primary Education teachers and those with more training being the ones who say they involve students more frequently in assessment.

¹ Autor de correspondencia: maite.zubillaga@uam.es

Palabras clave / Keywords

evaluación formativa, heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida, educación primaria, educación secundaria.

formative assessment, heteroevaluation, self-assessment, co-assessment, shared assessment, primary education, secondary education.

1. Introducción

La evaluación educativa es uno de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje que más puede influir en la mejora del desempeño del alumnado (Goertzen et al., 2023; Lyon et al., 2019). Para que esta sea verdaderamente efectiva debe entenderse como un proceso continuo y sistemático de recogida de información cuya finalidad es retroalimentar al alumnado y facilitar estrategias que le permitan alcanzar, en el mayor grado posible, los objetivos de aprendizaje establecidos (Goertzen et al., 2023; Grob et al., 2019; Yan, 2019). Por ello, resulta fundamental que esta sea formativa y que no solo permita identificar los logros alcanzados, sino también señalar las áreas que necesitan mayor desarrollo, optimizando el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hanefar et al., 2022). Para que esto pueda ser así, la investigación ha mostrado que son cinco las estrategias clave a emplear en estos procesos (William & Leahy, 2015): (i) aclarar y compartir los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación con el alumnado; (ii) promover discusiones, debates y preguntas efectivas en el aula que permitan obtener evidencias de aprendizaje y fomentar la reflexión del alumnado; (iii) proporcionar retroalimentación que favorezca al progreso del alumnado; (iv) activar al alumnado como agente para evaluar el aprendizaje de sus compañeros y compañeras y; (v) activar al alumnado como responsable de su propio aprendizaje.

Entre las dos últimas estrategias destacan diferentes formas de participación e implicación del alumnado (Barba-Martín & Hortigüela-Alcalá, 2022; Hanefar et al., 2022): (i) la autoevaluación, entendida como un proceso que permite que el alumnado reflexione y juzgue la calidad de su propio trabajo; (ii) la coevaluación o evaluación entre pares, entendida como el proceso en el que se involucra al alumnado en la evaluación de sus iguales, proporcionando retroalimentación sobre su desempeño. En este proceso el estudiantado puede ocupar un doble rol, el de evaluador/a y el de evaluado/a. Como evaluador/a, su función será analizar la calidad del trabajo de un compañero o compañera con base en unos criterios preestablecidos (internos o externos) y ofrecerle retroalimentación. Cuando asume el papel de evaluado/a, su función será recibir esta información y utilizarla para ajustar y optimar su aprendizaje, tomando decisiones sobre las posibles mejoras a implementar (Li, 2017; Zubillaga-Olague & Cañadas, 2022); y, (iii) la evaluación compartida, en la que, tanto el alumnado como el profesorado, intervienen para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma dialogada.

El empleo de estas estrategias dentro del aula ha mostrado diversos beneficios, siendo el más destacado el aumento de procesos de autorregulación y co-regulación que pueden favorecer el desarrollo de la metacognición (Gutiérrez-Martineti & Riquelme-Arredondo, 2023; Sanmartí, 2023). En este sentido, cuando la responsabilidad de la regulación del aprendizaje recae en el alumnado, este será capaz de construir su propio modelo de acción, establecer objetivos de aprendizaje realistas, ajustar su desempeño y, reconocer sus fortalezas y debilidades para buscar alternativas de mejora, completando el ciclo de evaluación del aprendizaje (Owens-Samo et al., 2023; Yan et al., 2019). De esta forma, no solo participa activamente en el logro de sus metas, sino que también avanza hacia una mayor autonomía académica (Pascual-Arias et al., 2022).

A pesar de ser numerosos los estudios que han mostrado los efectos positivos de estas prácticas, existe una gran reticencia por parte del profesorado para su uso (Grob et al., 2019; Zubillaga-Olague & Cañadas, 2022). Así, estudios como el de Ndoye (2017), muestran como la frecuencia de empleo de la autoevaluación y coevaluación es mayor, especialmente en Educación Primaria, sin embargo, su uso generalmente suele estar asociado a momentos o tareas puntuales, con escasa repercusión en la toma de decisiones sobre aspectos relevantes del aprendizaje. En esta línea, Basurto-Mendoza et al. (2021) resaltan que, en última instancia, estas prácticas resultan insignificantes en comparación con la heteroevaluación, que continúa siendo la forma predominante para evaluar el aprendizaje del alumnado. Esto se agrava aún más en el caso de la evaluación compartida, una práctica poco instaurada en las aulas de educación básica. Kruiper et al. (2022) identifican diversos factores que condicionan la adopción de estas prácticas; entre los que destacan los factores contextuales derivados de políticas educativas, las políticas del centro o las condiciones laborales (la elevada ratio, la heterogeneidad del alumnado o la carga de trabajo). Además, también influyen aspectos como la escasa implicación del profesorado, la actitud negativa del alumnado y los factores personales (Costa-

Akoyt., 2024; Lyon et al., 2019). Vinculado a estos últimos, Molina y López-Pastor (2019) y Pascual-Arias et al. (2022) mencionan que, la formación previa, experiencias anteriores y las actitudes docentes respecto a estas prácticas influyen en su aplicación. A estos aspectos Andrews et al. (2025) suman la conceptualización del profesorado sobre la autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida, que en ocasiones se entienden como formas de calificación participativa. Sin embargo, cuando se aplican teniendo en cuenta su valor democrático, Panadero et al. (2014) defienden sus beneficios para la labor docente, favoreciendo optimizar el tiempo y reducir la carga de trabajo.

En este marco, aunque se percibe que la autoevaluación y la coevaluación han ganado espacio en el discurso docente y cada vez es mayor el esfuerzo por desarrollar estos procesos en el aula, su aplicación sigue estando predominantemente orientada a fines sumativos y puntuales, en lugar de priorizar su potencial formativo (Andrews et al., 2025; Calatayud & Alonso-Tena, 2022; Costa-Akoyt, 2024; Gutiérrez-Martineti & Riquelme-Arredondo, 2023; Van der Linden et al., 2023). En muchas ocasiones estas estrategias se aplican en trabajos en los que el alumnado debe valorar aspectos como la colaboración, el grado de implicación o la actitud de sus compañeros y compañeras (Kanjee, 2020; Lyon et al., 2019) pero sin una responsabilidad compartida real (Panadero et al., 2014; Yan et al., 2019). Esto puede deberse a que el profesorado no dispone de orientaciones sobre cómo desarrollar estas prácticas (Van der Linden et al., 2023). Por ello, uno de los principales desafíos en la implementación de la evaluación participativa radica en ofrecer recursos pedagógicos para incorporar de forma adecuada esta práctica, sin cerrarse únicamente a dar estrategias o instrumentos para ello (Barba-Martín & Hortigüela-Alcalá, 2022). Para lograrlo, es fundamental que la alfabetización en evaluación de quien enseña fomente un aprendizaje más significativo y, sobre todo, más activo y participativo (Barranco et al., 2023; Calatayud & Alonso-Tena, 2022). Es necesario dotar al profesorado de un enfoque estructurado que le permita trasladar al alumnado la importancia de ser consciente de qué aprender, cómo lo aprende y para qué lo aprende (Lyon et al., 2019; Pascual-Arias et al., 2022). En este proceso, tanto la formación inicial como la formación continua juegan un papel esencial, permitiendo instaurar los pilares del proceso de enseñanza-aprendizaje y la cultura evaluativa (Molina & López-Pastor, 2019; Pascual-Arias et al., 2022).

Como consecuencia de lo expuesto hasta el momento, surgen las siguientes preguntas de investigación: (P1.) ¿Cuál es la percepción del profesorado de educación básica (Educación Primaria y Secundaria) sobre la aplicación de estos procesos en el aula? Y, (P2.) ¿qué factores pueden estar influyendo en su implementación en mayor o menor medida? Para tratar de dar respuesta a estas incógnitas, y debido a la escasez de estudios que analizan su aplicación (Andrews et al., 2025; López-Pastor et al., 2005; Ndoye, 2017; Zubillaga-Olague & Cañadas, 2022) se plantean los siguientes objetivos específicos de investigación: (i) conocer la percepción del profesorado de educación básica sobre la frecuencia con la que participan diferentes agentes (profesorado y alumnado) en el proceso de evaluación en el aula y; (ii) analizar si existen diferencias en la frecuencia de uso de estas estrategias en función del género, etapa educativa, años de experiencia docente, formación recibida en evaluación, actividades formativas realizadas y conocimiento del término evaluación formativa.

2. Metodología

2.1. Diseño de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación se llevó a cabo un estudio cuantitativo, comparativo y de corte transversal. La recogida de información se realizó entre los meses de enero y marzo de 2023.

2.2. Participantes

Participaron un total de 713 docentes que imparten clase en las etapas de Educación Primaria (39.1 %) y Educación Secundaria Obligatoria (60.9%). La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo aleatorio, incidental y no probabilístico del profesorado de educación básica del territorio español. Del total del profesorado, un 31.7% eran hombres, un 67.7% eran mujeres y, un 0.6% prefirieron no reportar información sobre su género. El profesorado participante cuenta con una media de 17.32 (DT± 11) años de experiencia docente. En la Tabla 1. puede consultarse información detallada sobre los participantes del estudio.

Tabla 1
Características de la muestra participante

Variables		%
Género	Hombre	31.7
	Mujer	67.7
	Otros	0.6
Centro escolar	Público	84.6
	Privado-Concertado	15.4
Nivel Educativo	Educación Primaria	39.1
	Educación Secundaria Obligatoria	60.9
Situación laboral	Funcionario	59.3
	Interino	25.5
	Contrato Laboral	15.2
Años de experiencia	1-5 años	23
	6-15 años	22.7
	16-25 años	27.6
	Más de 25 años	26.6
Mayor grado académico obtenido	Diplomatura o grado (en el caso de EP)	25
	Licenciatura o equivalente y Certificado de Aptitud Pedagógica (en el caso de ESO)	36.3
	Posgrado o equivalente (máster y/o doctorado)	38.7
Formación recibida	He recibido suficiente formación	28.5
	He recibido poca formación	44
	No he recibido formación	27.5

2.3. Instrumento

Para la recogida de información se empleó el cuestionario diseñado *ad hoc*, *Cuestionario sobre evaluación formativa en las aulas de EP y ESO #EvalFormEP&ESO*. Este está compuesto por 50 ítems divididos en 6 dimensiones. Para dar respuesta a las preguntas se empleó una escala Likert con seis niveles de respuesta comprendidos entre 1(nunca) y 6 (siempre). La escala fue sometida a una validación inter-jueces en la que participaron 6 jueces expertos con una media de 20 años de experiencia en la temática investigada y obtuvo una consistencia interna de $\alpha = 0.873$. De todos los ítems que componen el cuestionario, se empleó el que recoge información sobre participantes en el proceso de evaluación y calificación. El estudio ha contemplado únicamente los ítems relativos a los procesos de participación en la evaluación, excluyendo aquellos relacionados con la participación en la calificación por no estar directamente vinculados con la evaluación formativa. Para eliminar posibles sesgos de interpretación de los términos asociados a las formas de participación planteadas (autoevaluación; coevaluación; heteroevaluación y, evaluación compartida) se incluyó en el cuestionario una definición de cada uno de estos procesos. De este modo, se buscó que el profesorado contara con una conceptualización uniforme sobre los fines formativos de estas prácticas y pudiera reflexionar de manera más precisa sobre su empleo en el aula. La Tabla 2. reúne la información de los ítems empleados, la definición asociada a cada uno de ellos y su relación con los conceptos establecidos por la literatura.

Tabla 2.

Relación de los ítems analizados, la definición reportada y el nombre usual empleado en la literatura para su conceptualización.

Ítems analizados: Implicación de los diferentes agentes en la evaluación	Definición para cada uno de los conceptos	Nombre usual empleado por la literatura
El alumnado realiza una evaluación de su propio trabajo	Se considera “autoevaluar” cuando el alumnado realiza una valoración de su propio aprendizaje y reconoce sus posibilidades, errores, limitaciones y cambios necesarios para mejorar su aprendizaje. El proceso de autoevaluación permite la retroalimentación constante del propio proceso de aprendizaje del alumnado.	Autoevaluación
El alumnado evalúa a sus compañeros/as	Se considera “co-evaluar” cuando el alumnado evalúa el aprendizaje de sus iguales, reconoce sus aciertos y errores, y proponen cambios necesarios para que puedan mejorar. El proceso de coevaluación permite la retroalimentación entre iguales sobre el proceso de aprendizaje.	Coevaluación/ evaluación entre iguales
El profesor/a evalúa a su alumnado	Se considera “heteroevaluación” cuando el profesor/a evalúa el desempeño del alumnado.	Heteroevaluación
El profesorado y el alumnado evalúan conjuntamente las diferentes tareas	Se considera “evaluación compartida” cuando docente y alumnado participan activamente en la valoración del aprendizaje. Se basa en la colaboración y el diálogo entre ambas partes para reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo objetivos claros y fomentando la autorregulación.	Evaluación compartida

2.4. Procedimiento

Para la recogida de información se recopilaron los correos electrónicos de todos los colegios e institutos españoles que disponían de esta información de manera libre y gratuita en sus páginas web. Se accedió a esta información a través de los portales educativos de cada una de las comunidades autónomas del territorio nacional. Una vez que el cuestionario fue diseñado y validado, se transcribió a la plataforma *Google Forms* y se envió mediante correo electrónico a las secretarías de los centros educativos. En este correo se solicitaba la remisión del cuestionario a todo el equipo docente del centro educativo para su cumplimentación, independientemente de la etapa o el área en la que impartieran docencia. Ciñéndose a los principios éticos de la investigación (American Psychological Association, 2010) el correo electrónico incluyó una hoja informativa y un formulario de consentimiento informado adjunto. El Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid en la reunión realizada el 4 de noviembre de 2022 aprobó este estudio (CEI-126-2604).

2.5. Análisis de datos

Para dar respuesta al primer objetivo planteado, se presentan los descriptivos de la muestra para las variables estudiadas. Estos resultados se presentan como Media (M) y Desviación Típica (DT). Para dar respuesta al segundo objetivo se empleó la prueba T- de Student para comprobar las diferencias en función del género y nivel educativo donde el profesorado ejerce la docencia. En el caso del género, se eliminaron las respuestas correspondientes al 0.6% del colectivo docente que decidió no reportar información al respecto. Para analizar las diferencias entre los años de experiencia, la formación recibida en evaluación, las actividades formativas realizadas y el conocimiento del término “evaluación formativa” se empleó la prueba ANOVA. Se aplicó la prueba de Scheffé como análisis *post-hoc* para comprobar las diferencias inter-grupos. Los análisis se realizaron con el software estadístico SPSS (v.26) y se estableció un nivel de significatividad de $p < .05$.

3. Resultados

En la Tabla 3., se muestran los resultados relativos a la percepción del profesorado sobre la frecuencia de uso de los diferentes procesos participativos de evaluación y, las diferencias en función del género y nivel educativo en el que ejercen su labor. El ítem relativo a la heteroevaluación es el que muestra valores medios

más altos (5.41 ± 0.89) y muy cercanos al valor máximo de la escala (6, siempre). Por el contrario, todos los ítems asociados a procesos de participación del alumnado (autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida) muestran valores medios cercanos (autoevaluación) e inferiores al valor medio de la escala (coevaluación y evaluación compartida). Respecto a las diferencias entre las variables estudiadas, en lo que respecta al género, aparecen diferencias estadísticamente significativas en el uso de la autoevaluación (3.57 ± 1.20 vs. 3.24 ± 1.26), siendo las mujeres las que reportan valores medios más altos. Por otro lado, en lo que respecta al nivel educativo, aparecen diferencias estadísticamente significativas en los cuatro ítems estudiados. En la heteroevaluación (5.50 ± 0.84 vs. 5.28 ± 0.96) es el profesorado de ESO el que muestra valores medios más altos, mientras que, en los tres ítems asociados a la participación del alumnado en la evaluación son aquellos quienes ejercen su labor en la etapa de Educación Primaria los que muestran valores medios más altos: (i) autoevaluación (3.82 ± 1.03 vs. 3.23 ± 1.29); (ii) coevaluación (3.32 ± 1.06 vs. 2.78 ± 1.17) y, (iii) evaluación compartida (3.21 ± 1.31 vs. 2.83 ± 1.42).

Tabla 3.

Participación de los diferentes agentes en los procesos de evaluación y diferencias en función del género y el nivel educativo

N	Total	Género		P	Etapa Educativa		P
		Mujer	Hombre		Educación Primaria	ESO	
		M±DT	M±DT		M±DT	M±DT	
Heteroevaluación	5.41 ± 0.89	5.38 ± 0.93	5.48 ± 0.82	.146	5.28 ± 0.96	5.50 ± 0.84	.001**
Autoevaluación	3.46 ± 1.23	3.57 ± 1.20	3.24 ± 1.26	.001**	3.82 ± 1.03	3.23 ± 1.29	.000**
Coevaluación/ evaluación entre iguales	2.99 ± 1.16	3.04 ± 1.14	2.89 ± 1.21	.115	3.32 ± 1.06	2.78 ± 1.17	.000**
Evaluación compartida	2.98 ± 1.39	2.98 ± 1.41	2.98 ± 1.36	.995	3.21 ± 1.31	2.83 ± 1.42	.000**

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

En la Tabla 4., se muestran los resultados sobre la participación de los diferentes agentes en los procesos de evaluación en función de los años de experiencia docente y de la formación en evaluación recibida. En lo que respecta a la experiencia docente, únicamente la “evaluación compartida” presenta diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado con 16-25 años de experiencia (3.18 ± 1.38) y los que cuentan con menos de 5 años de experiencia (2.84 ± 1.39), siendo los primeros los que muestran valores medios más altos. En lo que respecta a la formación recibida, aparecen diferencias estadísticamente significativas en los cuatro ítems estudiados. Por su parte, la heteroevaluación (5.54 ± 0.81) muestra diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de docentes que dicen no haber recibido formación y aquellos que consideran haber recibido suficiente (5.31 ± 0.92). En la autoevaluación y la coevaluación, aparecen diferencias entre todos los grupos analizados, siendo el grupo de docentes que considera haber recibido suficiente formación el que muestra valores medios más altos, seguido del grupo con poca formación y, finalmente, por el grupo sin formación. Por último, en la evaluación compartida aparece diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado que dice no haber recibido formación con los otros dos grupos estudiados: (i) he recibido poca formación (2.68 ± 1.40 vs. 2.99 ± 1.38); y (ii) he recibido suficiente formación (2.68 ± 1.40 vs. 3.25 ± 1.35).

Tabla 4.

Participación de los diferentes agentes en los procesos de evaluación en función de los años de experiencia docente y de la formación en evaluación recibida.

N	Experiencia Docente				p	Formación recibida			P
	1-5 años	6-15 años	16-25 años	Más de 25 años		No he recibido formación	He recibido poca formación	He recibido suficiente formación	
	164 M±DT	162 M±DT	197 M±DT	190 M±DT		196 M±DT	314 M±DT	203 M±DT	
Heteroevaluación	5.45±0.080	5.46±0.91	5.46±0.92	5.28±0.95	.160	5.54±0.81 ^a	5.39±0.93	5.31±0.92 ^a	.034*
Autoevaluación	3.38±1.19	3.38±1.38	3.63±1.22	3.43±1.11	.154	3.16±1.24 ^{ab}	3.43±1.18 ^{bc}	3.79±1.22 ^{ac}	.000**
Coevaluación/ evaluación entre iguales	3.05±1.14	3.05±1.23	3.07±1.19	2.82±1.07	.121	2.66±1.14 ^{ab}	2.97±1.13 ^{bc}	3.34±1.13 ^{ac}	.000**
Evaluación compartida	2.84±1.39 ^a	2.82±1.43	3.18±1.38 ^a	3.02±1.35	.041*	2.68±1.40 ^{ab}	2.99±1.38 ^a	3.25±1.35 ^b	.000**

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

^a 1º grupo de diferencia

^b 2º grupo de diferencia

^c 3º grupo de diferencia

En la Tabla 5., se presentan los resultados sobre la participación de los diferentes agentes en los procesos de evaluación en función de las actividades formativas realizadas y el conocimiento del término “evaluación formativa”. Respecto a las actividades formativas realizadas, la heteroevaluación muestra diferencias entre el grupo de docentes con menos de una actividad formativa realizada y quienes dicen haber participado en más de 3 actividades (5.54±0.83 vs. 5.33±0.94), mostrando los primeros valores medios más altos. La autoevaluación muestra diferencias entre el profesorado que dice haber participado en menos de una actividad formativa con el que dicen haber participado en entre 1 y 3 actividades (3.72±1.25 vs. 3.27±1.24) y, con aquel que ha realizado más de 3 actividades formativas (3.72±1.25 vs. 3.44±1.17). En la coevaluación, el grupo que dice contar con menos de una actividad realizada es el que muestra diferencias con el grupo entre 1 y 3 actividades (2.75±1.19 vs 3.01±1.10) y más de 3 actividades (2.75±1.19 vs. 3.27±1.15). Por último, la evaluación compartida muestra diferencias entre el grupo con entre 1 y 3 actividades (2.98±1.40 vs. 2.78±1.39) y el que cuenta con más de 3 actividades formativas (2.98±1.40 vs. 2.93±1.33). En estas tres últimas estrategias, es el profesorado que ha realizado un mayor número de actividades formativas el que muestra valores medios más altos. Por otro lado, en lo referente a las diferencias en función del grado de conocimiento del término “evaluación formativa”, la heteroevaluación muestra diferencias entre el profesorado que dice no conocer el término y aquel que dice conocerlo bien (5.63±0.75 vs. 5.34±0.93). La autoevaluación muestra diferencias entre el grupo que dice conocer bien el término con el que no conoce el término (3.68±1.21 vs. 3.01±1.24) y el que lo conoce de manera superficial (3.68±1.21 vs. 3.29±1.16), siendo aquellos que dicen no conocer el término los que reportan valores medios más altos. De la misma forma, la coevaluación muestra diferencias entre el grupo que dice conocer bien el término con el que no lo conoce (3.23±1.17 vs. 2.52±1.18) y el que lo conoce de manera superficial (3.23±1.17 vs. 2.80±1.00). Finalmente, la evaluación compartida también muestra diferencias entre el profesorado que dice conocer bien el término con aquel que dice no conocerlo (3.20±1.41 vs. 2.51±1.31) y, los que dicen conocerlo de manera superficial (3.20±1.41 vs. 2.81±1.33). En estos tres últimos casos es el grupo de docentes que dice conocer bien el término el que reporta valores medios más altos.

Tabla 5.

Participación de los diferentes agentes en los procesos de evaluación en función de las actividades formativas realizadas y el conocimiento del término "evaluación formativa".

	Actividades formativas realizadas			<i>P</i>	Conocimiento del término: evaluación formativa			<i>p</i>
	Menos de una actividad	Entre 1 y 3 actividades	Más de 3 actividades		No conozco el término	Conozco el término de manera superficial	Conozco bien el término	
	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>		<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	
	238	277	198		109	212	392	
	M±DT	M±DT	M±DT		M±DT	M±DT	M±DT	
Heteroevaluación	5.54±0.83 ^a	5.36±0.91	5.33±0.94 ^a	.027*	5.63±0.75 ^a	5.42±0.90	5.34±0.93 ^a	.011*
Autoevaluación	3.27±1.24 ^a	3.44±1.17 ^b	3.72±1.25 ^{ab}	.001**	3.01±1.24 ^a	3.29±1.16 ^b	3.68±1.21 ^{ab}	.000**
Coevaluación/ evaluación entre iguales	2.75±1.19 ^{ab}	3.01±1.10 ^a	3.27±1.15 ^b	.000**	2.52±1.18 ^a	2.80±1.00 ^b	3.23±1.17 ^{ab}	.000**
Evaluación compartida	2.78±1.39 ^a	2.93±1.33 ^b	2.98±1.40 ^{ab}	.001**	2.51±1.31 ^a	2.81±1.33 ^b	3.20±1.41 ^{ab}	.000**

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

^a 1º grupo de diferencia

^b 2º grupo de diferencia

^c 3º grupo de diferencia

4. Discusión

La presente investigación se desarrolló con el propósito de responder a dos interrogantes derivadas de los vacíos identificados en la literatura especializada (P1) ¿Cuál es la percepción del profesorado de educación básica (Educación Primaria y Secundaria) sobre la aplicación de estos procesos en el aula? Y, (P2) ¿qué factores pueden estar influyendo en su implementación en mayor o menor medida?, para ello, se establecieron los siguientes objetivos que guiaron el estudio: (i) conocer la percepción del profesorado de educación básica sobre la frecuencia con la que participan diferentes agentes (profesorado y alumnado) en el proceso de evaluación en el aula y; (ii) analizar si existen diferencias en la frecuencia de uso de estas estrategias en función del género, etapa educativa, años de experiencia docente, formación recibida en evaluación, actividades formativas realizadas y conocimiento del término evaluación formativa.

Respecto al primer objetivo, entre las estrategias más empleadas por el profesorado destaca la heteroevaluación, reportando valores medios muy cercanos al valor máximo de la escala. Estos resultados están en línea con estudios previos como los de Basurto-Mendoza et al. (2021) y Zubillaga-Olague y Cañadas (2022) donde, principalmente, se evidencia que el profesorado desempeña el papel de trasmisor del conocimiento y es responsable de la evaluación. Por su parte, todos los ítems que implican la participación del alumnado en el proceso de evaluación, ya sea en la valoración tanto de su trabajo como el de sus compañeros y compañeras, muestran valores medios inferiores al valor medio de la escala. Estos resultados coinciden con Basurto-Mendoza et al. (2021), López-Pastor et al. (2005) y Ndoye (2017) que muestran el uso aislado de prácticas participativas y destacan clara la predominancia de la heteroevaluación. En esta línea, Lyon et al. (2019) y Sanmartí (2023) señalan que la visión tradicional y unidireccional de la evaluación ha prevalecido durante años, asumiendo que esta es únicamente responsabilidad del docente. Por su parte, Andrews et al. (2025) y Owens-Samo et al. (2023) destacan que, si bien evaluar es una competencia esperada en el profesorado, esto no implica que el alumnado deba ser excluido del proceso. Por el contrario, se debe formar al alumnado en la adquisición de esta habilidad para construir un sistema de evaluación constructiva basada en el diálogo y la colaboración (Li, 2017; Sammartí, 2023).

En lo que respecta al segundo objetivo, aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de las variables analizadas en diferentes ítems, en especial, en aquellos que analizan las formas de participación del alumnado en la evaluación. En cuanto al género, son las mujeres las que dicen poner en práctica con mayor frecuencia procesos de autoevaluación, sin mostrar diferencias en los demás aspectos. Este fenómeno podría estar vinculado a la mayor presencia de mujeres en los programas de formación inicial docente, lo que puede influir en el perfil de los participantes. De hecho, este estudio refleja esta realidad, evidenciando una mayor participación femenina. Asimismo, dentro de las prácticas de evaluación participativa, Andrews et al. (2025) y Yan et al. (2019) señalan que la investigación predominantemente se ha

enfaticado en el uso de la autoevaluación, lo que puede condicionar su difusión y su frecuencia de empleo, consolidándola como una herramienta más habitual.

En lo que respecta al nivel educativo, el profesorado de Educación Primaria presenta valores medios más altos en todos los ítems relativos a las formas de evaluación participativa, resultados que concuerdan con los encontrados por Basurto-Mendoza et al. (2021). Esto podría estar vinculado al cambio metodológico que ha tenido lugar en las últimas décadas (Panadero et al., 2019; Sanmartí, 2023), orientado hacia un enfoque más competencial y cooperativo del currículo escolar. Este hecho se acentúa en la etapa de Educación Primaria y demanda procesos de evaluación en consonancia (Van der Linden et al., 2023; Zubillaga-Olague et al., 2025). No obstante, a pesar de que cada vez es más relevante la construcción de un modelo evaluación más equitativo y colaborativo, Basurto-Mendoza et al. (2021) señalan que el profesorado sigue siendo representado como la única figura en la toma de decisiones sobre el desempeño del alumnado, el diseño del proceso de evaluación y los criterios establecidos. Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá (2022) afirman que al profesorado le resulta especialmente difícil involucrar al alumnado en las decisiones sobre el proceso de evaluación y tratarlos como participantes con el mismo nivel de implicación. Esta dificultad puede estar vinculada con que el profesorado no confía plenamente en la capacidad del alumnado para llevar a cabo evaluaciones rigurosas, ya sea por su formación insuficiente, la falta de madurez o la posibilidad de que actúe bajo sesgos de amistad (Andrews et al., 2025). En el caso de ESO, aunque el alumnado podría estar más preparado para participar en estas dinámicas, el profesorado señala que, promover estas estrategias de manera exhaustiva requiere una inversión significativa de tiempo y esfuerzo, además de una formación más completa del profesorado (Kruiper et al., 2022).

Asimismo, el profesorado de ESO dice encontrarse con dificultades derivadas de la importancia que tanto el alumnado como las familias, así como el propio sistema educativo, otorgan a las calificaciones y el rendimiento académico a medida que aumenta el nivel educativo (Barranco et al., 2023). Esto se debe a la magnitud que adquiere la nota numérica para acceder a sistemas superiores de formación como la universidad o la formación profesional (Grob et al., 2019). A esto añaden la sobrecarga derivada de la necesidad de cubrir un contenido curricular que les resulta excesivo, lo que limita su disponibilidad para desarrollar propuestas más formativas de evaluación (Costa-Akoyt, 2024). Otra dificultad mencionada es la baja tolerancia al error por parte del alumnado (Sanmartí, 2023), ya que, tal y como señala Kruiper et al. (2022) no logran percibir el error como una oportunidad de aprendizaje. Esta actitud se ve reforzada por la costumbre del alumnado a lidiar con procesos de evaluación sumativa en etapas previas que hace que se quede simplemente con el fallo sin saber cómo usar esto para mejorar y optimizar su aprendizaje, lo que, a su vez, afecta a la autoestima e incide en su capacidad de autorregular su aprendizaje (Barranco et al., 2023; Lyon et al., 2019; Panadero et al., 2019). Esto, sumado a la poca predisposición de quienes ejercen la docencia hacia métodos de evaluación alternativos y a la preferencia por mantener un control absoluto sobre el proceso, refuerza la percepción de colectivo docente como la única autoridad para juzgar el rendimiento del alumnado (Hanefar et al., 2022; Panadero et al., 2014). Como consecuencia, en la línea de nuestro estudio, la heteroevaluación se mantiene como práctica predominante en esta etapa (Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá, 2022; Zubillaga-Olague & Cañadas, 2022).

Por su parte, la experiencia docente no parece ser un factor determinante en la frecuencia de empleo de procesos de heteroevaluación, autoevaluación o coevaluación, pero sí que parece serlo en el caso de la evaluación compartida. En este caso, son las personas dedicadas a la enseñanza con entre 16 y 25 años de experiencia las que afirman emplearla con mayor regularidad, aunque aquellas más nóveles les preceden con valores muy similares. Fernández-Garcimartín et al. (2022) y Molina y López-Pastor (2019) manifiestan que, aunque la consolidación de la evaluación compartida el entorno académico ha cobrado mayor relevancia en los últimos años impulsada por el auge en el ámbito de la investigación y de la formación inicial, todavía no es una práctica muy instaurada en el ámbito escolar. Como resultado, Calatayud y Alonso-Tena (2022) y Pascual-Arias et al. (2022) sugieren que el personal docente recientemente egresado podría llegar a las aulas con una mayor predisposición a involucrar al alumnado en la toma de decisiones sobre la evaluación, una tendencia que podría afianzarse en la etapa de educación básica con el tiempo. Igualmente, la puesta en práctica de estas estrategias de forma asidua hace que con los años su desarrollo sea más evidente en las aulas, razón que puede llevar a que sea el profesorado con mayor trayectoria profesional quienes más la implementan.

Asociada a esta idea y, en concordancia con los resultados de esta investigación, Calatayud y Alonso-Tena (2022) y Yan et al. (2019) defienden que tanto la formación recibida en evaluación como el conocimiento del término evaluación formativa, resultan factores desencadenantes para el desarrollo de prácticas de evaluación participativa, siendo el profesorado más formado y el que comprende qué implica la evaluación

formativa quienes afirman involucrar con mayor frecuencia al alumnado en el proceso evaluativo. Estos resultados están en la línea de Fernández-Garcimartín et al. (2022) y Panadero et al. (2019) que dicen que existe una mayor transferencia de enfoques de evaluación participativa cuando estos han sido abordados previamente. De este modo, si quienes ejercen la docente a lo largo de su formación, tanto inicial como continua, se ven inmersos en prácticas de evaluación participativa contextualizadas, tendrán mayores probabilidades de transferir ese aprendizaje a su práctica diaria con éxito (Pascual-Arias et al., 2022). Y es que, aunque exista una tendencia global a promover propuestas de evaluación más formativas en las aulas universitarias, aún predomina un enfoque tradicional de la evaluación (Panadero et al., 2019). Asimismo, Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá (2022) y Sanmartí (2023) determinan que la formación no solamente ha de basarse en la adquisición de técnicas o recursos de aplicación concretos, sino que debe ir más allá y generar procesos que influyan e incidan directamente en la identidad profesional docente.

5. Conclusiones

Esta investigación ha puesto de manifiesto que, aunque la literatura avale los beneficios de la evaluación participativa, su frecuencia de empleo en las aulas de educación básica sigue siendo limitada. A pesar de que el profesorado indica que emplea con mayor regularidad procesos de autoevaluación y coevaluación, aún predomina de forma muy destacada la heteroevaluación, donde quien enseña es también quien asume el rol principal de estas tareas. Los resultados revelan una visión panorámica sobre la frecuencia de empleo de los procesos de participación en la evaluación dentro del contexto escolar y factores que inciden en su implementación. Entre estos últimos, destacan la formación, las actividades formativas realizadas y la alfabetización en evaluación, que parecen influir en la aplicación de prácticas democráticas de participación, de modo que, a mayor formación y participación en actividades formativas, mayor es la probabilidad de que el personal docente emplee estas estrategias en el aula. Esta investigación abre una ventana al ámbito de la formación docente, destacando la necesidad de mantenerse actualizados y fortalecer propuestas que promuevan la utilización de procesos participativos. De esta manera, se favorecerá que quienes se forman para el ejercicio docente egresen con estrategias efectivas para involucrar al alumnado de forma significativa en el aula.

No obstante, este estudio presenta ciertas limitaciones, en particular las derivadas de la metodología cuantitativa, que impide un análisis profundo de la realidad del aula. Este enfoque no permite indagar en los motivos específicos que llevan al profesorado a emplear (o no) procesos de evaluación participativa ni en la manera en que estos se desarrollan en la práctica. En línea con investigaciones previas, los resultados sugieren que el alumnado sigue desempeñando un papel pasivo en su evaluación. Así, con el fin de comprender mejor la realidad de las aulas, futuras investigaciones deberían explorar en mayor profundidad el impacto de la participación del alumnado en los procesos de evaluación, identificar prácticas exitosas y analizar las razones que llevan al profesorado a fomentar o limitar dicha participación.

Taxonomía CRediT:

Maite Zubillaga-Olagüe: conceptualización y metodología; recopilación y gestión de datos; análisis de datos; adquisición de la financiación; investigación; escritura-borrador original y escritura (revisión y edición). **Laura Cañadas:** investigación; supervisión; validación; escritura (revisión y edición). **Jesús Manso:** escritura (revisión y edición).

Apoyos

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

Referencias

- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*, 6th Ed. American Psychological Association
- Andrews, C., Richards, M. & Whiting, E. (2025). Teachers' definitions, beliefs, and reasons for using or not using student self-assessment. *Teacher Development*, 29(1), 70-90. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2373160>
- Barba-Martín, R.A. & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). "Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma". Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1>
- Barranco, R., Bretones, E. & Morales, S. (2023). La participación del alumnado en los centros de educación secundaria obligatoria. *Pedagogía Social*, 44, 29-49. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.02

- Basurto-Mendoza, S., Moreira-Cadeño, J. A., Velásquez-Espinales, A. N. y Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como enfoque de innovación en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 56(6), 828-845. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2408>
- Calatayud, M^a. A. & Alonso-Tena, B. (2022). Complicidad entre autoevaluación y aprendizaje. Matices para su implantación en la universidad. *Revista iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 23-42. <https://doi.org/10.15366/rie2022.15.1>
- Costa-Akoyt, M. (2024). Formative assessment in Timor-Laste: teachers' perception and practice. *International Journal of Educational Innovation and Research*, 3(1), 75-85. <https://doi.org/10.31949/ijeir.v3i1.7243>
- Fernández-Garcimartín, C. Fuentes-Nieto, T., Molina-Soria, M. & López-Pastor, V. (2022). La participación del alumnado en la evaluación formativa en formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 61-80. <https://doi.org/10.15366/rie2022.15.1>
- Goertzen, L., Schils, T. & Heeneman, S. (2023). Co-designing formative assessment practices: a collaboration between elementary school teachers and researchers to conceptualize and implement formative assessment as a unified practice. *Teaching and Teacher Education*, 134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104306>
- Grob, R., Holmeier, M. & Labudde, P. (2019). Analyzing formal formative assessment activities in the context of inquiry at primary and upper secondary school in Switzerland. *International Journal of Science Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1663453>
- Gutiérrez-Martinetti, S. & Riquelme-Arredondo, A. (2023). The Challenge of Classroom Assessment: Analyzing the Discourse of Primary School Teachers from Chile. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 16(2), 169-181. <https://doi.org/10.26822/iejee.2024.323>
- Hanefar, S.B.M., Anny, N.Z. & Rahman, M.S. (2022). Enhancing teaching and learning in higher education through formative assessment: Teachers Perceptions. *International Tools in Education*, 9(1), 61-79. <https://doi.org/10.21449/ijate.946517>
- Kanjee, A. (2020). Exploring primary school teachers use of formative assessment across fee and no fee-schools. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), 1-13. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.824>
- Kruiper, S.M., Martijn, J.M., Leenknecht, & Slof, B. (2022). Using scaffolding strategies to improve formative assessment practice in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 458-476. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1927981>
- Li, L. (2017). The role of anonymity in peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 645-656. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1174766>
- López-Pastor, V.M., Gonzalez-Pascual, M., y Barba-Martín, J.J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem, didáctica de la educación física*, 17, 21-37. <http://hdl.handle.net/11162/21846>
- Lyon, C., Nabors-Oláh, L. & Wylie, C. (2019). Working toward integrated practice: understanding the interaction among formative assessment strategies. *The Journal of Educational Research*, 112(3), 301-314. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1514359>
- Molina, M. & López-Pastor, V. (2019). ¿Evalúo cómo me evaluaron en la facultad? Transferencia de la evaluación formativa y compartida vivida durante la formación inicial del profesorado a la práctica como docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.1.005>
- Ndoye, A. (2017). Peer/self-assessment and student learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255-269. <https://bit.ly/41jUkFc>
- Owens-Samo, J., Exner-Cortens, D., DeShazer, M., Seipp, J., Cappella, E., May, N & Zieg, N. (2023). Elementary School Teachers' Self-Assessment of Use of Positive Behavior Support Strategies and Goal Setting Related to Equity-Focused. *Education Sciences*, 13(8), 847. <https://doi.org/10.3390/educsci13080847>
- Panadero, E., Brown, G. & Courtney, M. (2014). Teachers' reasons for using self-assessment: a survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 365-383. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2014.919247>
- Panadero, E., Lipnevich, A. A., & Broadbent, J. (2019). Turning self-assessment into self-feedback. In D. Boud, M. D. Henderson, R. Ajjawi, & E. Molloy (Eds.), *The Impact of Feedback in Higher Education: Improving Assessment Outcomes for Learners* (147-163). Springer http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3_9
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V., Fuentes-Nieto, T. & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). La formación permanente del profesorado como elemento influyente para implicar al alumnado en su evaluación. Un estudio de caso. *Revista iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 81-100. <https://doi.org/10.15366/rie2022.15.1>
- Sanmartí, N. (2023). El reto de la participación del alumnado en la evaluación. *Participación educativa*, 77-89.
- Van der Linden, J., Van der Vleuten, C., Nieuwenhuis, L. & Van Schilt-Mol, T. (2023). Formative Use of Assessment to Foster Self-Regulated Learning: The Alignment of Teacher Conceptions and Classroom Assessment Practices. *Journal of Formative Design in learning*, 7, 195-207. <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00082-8>
- William, D. & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.
- Yan, Z., Brown, L., Chi-Kin-Lee, J. & Xue-lan, Q. (2019). Students' self-assessment: why do they do it? *Educational Psychology*, 40(4), 509-532. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1672038>

- Zubillaga-Olague, M. & Cañadas, L. (2022). Agentes participantes en los procesos de evaluación y calificación en Educación Física. *Contextos Educativos*, 30, 83-98. <http://doi.org/10.18172/con.5371>
- Zubillaga-Olague, M., Cañadas, L. & Manso, J. (2025). ¿Qué es la evaluación formativa? Conceptualización y grado del conocimiento del profesorado de educación básica. *Revista Española de Pedagogía*, 83(290), 241-257. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4154>