

**LOS EFECTOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA COMPETENCIA EN
EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES
OS EFEITOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NA LITERACIA EM AVALIAÇÃO DOS
PROFESSORES
THE EFFECTS OF CONTINUOUS TRAINING ON TEACHERS' ASSESSMENT LITERACY**

Luís Miguel Pires Almeida^a

Escola Superior de Educação Jean Piaget, Portugal

(luis.almeida@ipiaget.pt) (<https://orcid.org/0000-0001-9655-5876>)

Información sobre el manuscrito:

Recibido/Recebido: 25/07/23

Revisado/Revisado: 06/02/24

Aceptado/Aceito: 06/05/24

RESUMEN

Palabras clave:

evaluación, competencia en
evaluación, formación continua de
profesores, profesores de
educación primaria y secundaria.

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el impacto de la formación continua en evaluación en la competencia de los profesores, especialmente en relación a las deficiencias frecuentemente observadas en la formación inicial. La evaluación es una habilidad esencial para los docentes, pero muchos informan sentirse despreparados para enfrentar los desafíos de esta tarea compleja y multifacética. Participaron 253 profesores que enseñan en la Zona Pedagógica de Lisboa y la Península de Setúbal (Portugal), quienes respondieron al Cuestionario de Evaluación de Alfabetización en Evaluación (QALA), un instrumento que evalúa varios aspectos de la competencia en evaluación, incluyendo la comprensión de los objetivos educativos, la elección adecuada de métodos e instrumentos de evaluación, así como la interpretación y utilización de los resultados obtenidos para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Los resultados destacan la importancia de la formación continua en evaluación. Los profesores que asistieron a cursos específicos en evaluación obtuvieron resultados significativamente superiores a los profesores que no participaron en tales formaciones, demostrando mayor confianza y competencia en la realización de evaluaciones formativas y sumativas. Estos resultados respaldan la necesidad de invertir en programas de desarrollo profesional que se centren en la capacitación de los profesores en evaluación. Las instituciones educativas y los formuladores de políticas deben priorizar la oferta de cursos y talleres específicos para mejorar las habilidades de evaluación de los docentes, abordando las deficiencias identificadas en la formación inicial.

RESUMO

Palavras-chave:

avaliação, literacia em avaliação,
formação contínua de professores,

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da formação contínua em avaliação na literacia dos professores, especialmente em relação às lacunas frequentemente observadas na formação inicial. A avaliação é uma competência essencial para os docentes, mas muitos relatam sentir-se despreparados para

^a Autor de correspondencia.

professores do ensino básico e secundário. enfrentar os desafios dessa tarefa complexa e multifacetada. Participaram 253 professores a lecionar na Zona Pedagógica de Lisboa e na Península de Setúbal (Portugal) os quais responderam ao Questionário de Aferição da Literacia em Avaliação (QALA), um instrumento que avalia diversos aspetos da competência em avaliação, incluindo o entendimento dos objetivos educacionais, a escolha adequada de métodos e instrumentos de avaliação, bem como a interpretação e utilização dos resultados obtidos para melhorar a aprendizagem dos alunos. Os resultados obtidos destacam a importância da formação contínua em avaliação. Professores que frequentaram cursos específicos em avaliação apresentaram resultados significativamente superiores aos professores que não frequentaram tais formações, demonstrando maior confiança e competência na realização de avaliações formativas e sumativas. Estes resultados corroboram a necessidade de investir em programas de desenvolvimento profissional que foquem na capacitação dos professores em avaliação. Instituições educacionais e formuladores de políticas necessitam de priorizar a oferta de cursos e workshops específicos para aprimorar as habilidades de avaliação dos docentes, preenchendo as lacunas identificadas na formação inicial.

ABSTRACT

Keywords:

assessment, assessment literacy, continuous teacher training, elementary and secondary school teachers.

The present study aimed to analyse the impact of continuous assessment training on teachers' literacy, particularly regarding the frequently observed gaps in initial education. Assessment is an essential skill for educators, but many report feeling unprepared to tackle the challenges of this complex and multifaceted task. A total of 253 teachers teaching in the Pedagogical Zone of Lisbon and the Setúbal Peninsula (Portugal) participated in the study, responding to the Assessment Literacy Questionnaire (QALA), an instrument that assesses various aspects of assessment competence, including understanding educational objectives, appropriate selection of assessment methods and instruments, as well as the interpretation and use of obtained results to enhance student learning. The findings emphasize the importance of continuous assessment training. Teachers who attended specific assessment courses showed significantly better results compared to those who did not, demonstrating greater confidence and competence in conducting formative and summative assessments. These results support the need to invest in professional development programs focusing on empowering teachers in assessment. Educational institutions and policymakers should prioritize offering specific courses and workshops to enhance teachers' assessment skills, addressing the identified gaps in initial education.

Introducción

El proceso de evaluación de los alumnos siempre se ha considerado una de las responsabilidades más importantes de los profesores, así como una de las tareas en las que se invierte más tiempo (Mertler, 2003; Ramesal, 2011). Por tanto, la posesión de conocimientos y competencias en materia de evaluación son elementos fundamentales que deben poseer todos los profesores. En términos muy generales, el conjunto de conocimientos y competencias en materia de evaluación se denomina alfabetización en evaluación.

El concepto de alfabetización en evaluación fue presentado por primera vez por Richard Stiggins (1991) como un conocimiento profundo de las cuestiones relacionadas con la evaluación. También según Stiggins, los educadores/profesores con altos niveles de alfabetización en evaluación saben qué evaluar, por qué evaluar, cómo evaluar, los problemas relacionados con la evaluación y cómo evitar que se produzcan estos problemas (Stiggins, 1995). Brown (2008), por su parte, considera la alfabetización en evaluación como la capacidad de diseñar, seleccionar, interpretar y utilizar adecuadamente la información resultante del proceso de evaluación, con el fin de permitir la toma de decisiones educativas apropiadas.

La investigación en este ámbito de la evaluación ha revelado dos aspectos importantes e igualmente preocupantes. Por un lado, nos muestra que los profesores no están adecuadamente preparados para evaluar el aprendizaje de los alumnos (DeLuca & Klinger, 2010; Koh, 2011; Xu & Brown, 2016) y, por otro, que los profesores, independientemente de su experiencia docente, muestran una considerable falta de confianza a la hora de evaluar a los alumnos de forma adecuada y precisa (Koh, 2011; Yamtim & Wongwanich, 2014; Volante & Fazio, 2007). Esto se debe a una clara carencia de contenidos sobre evaluación en la formación inicial del profesorado, así como a la falta de estudios sobre evaluación que permitan a los docentes profundizar en sus conocimientos en este ámbito (DeLuca, Chávez, Bellara y Cao, 2013). Estos aspectos ayudan a explicar por qué una gran proporción de profesores ha mostrado una debilidad significativa en el desarrollo y aplicación de formas diversificadas de evaluación, así como una incapacidad para interpretar los datos resultantes de la aplicación de instrumentos de evaluación (Koh, 2011). Mertler (2003) también sugiere que, en la formación inicial, los profesores en prácticas rara vez asisten a programas que les enseñen, por ejemplo, el papel de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje o enfoques que tengan repercusiones significativas en el aprendizaje. Esta idea se ve reforzada por Xu y Brown (2016) cuando señalan que muchos programas de formación inicial del profesorado solo ofrecen un curso introductorio sobre cuestiones relacionadas con la evaluación o, en algunos casos, no lo ofrecen en absoluto. La principal consecuencia de estas lagunas es el uso de malas prácticas en la evaluación, lo que lleva a los profesores, en muchos casos, a evaluar a sus alumnos de forma similar a como ellos fueron evaluados cuando eran estudiantes (McGee & Colby, 2014).

Sin embargo, como ya se ha mencionado, la tarea de evaluación es una de las principales responsabilidades de los profesores, ya que es un proceso fundamental para comprobar y mejorar el aprendizaje de los alumnos (Hailaya, Alagumalai & Ben, 2014, McGee & Colby, 2014). La alfabetización en materia de evaluación es, por tanto, una de las principales características que deben desarrollar todos los profesores, incluso antes de iniciar su carrera docente, es decir, desde su formación inicial. Newfields (2006) destaca tres razones por las que la alfabetización en materia de evaluación es tan importante. El primero se refiere a la universalización de la evaluación en el contexto escolar, es decir, la

evaluación está presente en la gran mayoría de los sistemas escolares del mundo. Este factor hace que los profesores de todo el mundo dediquen gran parte de su tiempo a actividades relacionadas directa o indirectamente con la evaluación. En segundo lugar, Newfields (2006) hace hincapié en la necesidad de comprender la literatura educativa sobre cuestiones de evaluación. Una mayor familiaridad con los conceptos y los procesos estadísticos inherentes a la evaluación facilita que los profesores se mantengan al día en estos campos, y están en mejores condiciones de introducir nuevos métodos que mejoren el aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, la evaluación. Por último, el autor señala que un profesor con altos niveles de alfabetización en materia de evaluación es capaz de comunicar los resultados escolares de forma más eficaz a los alumnos (retroalimentación).

Gottheiner y Siegel (2012) destacan otro aspecto que permite comprender mejor la importancia de la alfabetización en materia de evaluación. Los autores afirman que el uso de herramientas de evaluación diversificadas debería ser una de las principales características de un profesor experto en evaluación. Así, los profesores con tales características son capaces de adoptar y desarrollar instrumentos más adecuados y acordes con los objetivos educativos a evaluar (Gottheiner & Siegel, 2012, p. 534), haciéndolo más justo y fiable. Malone (2013) también señala que una evaluación sólida y correctamente aplicada proporciona a los profesores, a los alumnos y a todas las partes interesadas información importante sobre el rendimiento de los estudiantes y el grado en que se están cumpliendo o no los objetivos educativos. Así pues, la evaluación puede y debe integrarse en la enseñanza, formando una relación en la que informa y mejora la enseñanza y viceversa. Sin embargo, esta relación recíproca no puede prosperar cuando los profesores no tienen la formación suficiente para llevar a cabo todas las acciones que implica una buena evaluación. En consecuencia, un bajo nivel de alfabetización en materia de evaluación pone en peligro tanto la evaluación de los estudiantes como todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuanto mejor dominen los profesores las nociones y los procesos que conducen a la toma de decisiones cuando se trata de evaluar a los alumnos, mejores serán las opciones que elijan para sus estudiantes. Popham (2018) señala incluso que, desde el principio, el éxito de un profesor aumenta cuanto mayor es su alfabetización en evaluación, ya que evita los errores típicos que suelen cometer los profesores con bajos niveles de alfabetización en evaluación. Los errores típicos a los que se refiere Popham (2018) suelen encuadrarse en las siguientes categorías: a) uso de instrumentos de evaluación inadecuados; b) uso incorrecto de instrumentos de evaluación adecuados; c) no uso de instrumentos de evaluación formativa.

El uso de instrumentos de evaluación inadecuados es uno de los errores más graves que cometen los profesores con escasos conocimientos de evaluación. Popham (2018) señala que un error común es el uso de pruebas estandarizadas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, ya que, según el autor, no hay pruebas de que dichas pruebas sean apropiadas para una tarea de evaluación tan importante. El segundo error identificado por Popham se produce cuando los instrumentos de evaluación desarrollados para un fin concreto se utilizan para otros fines. Aunque no hay nada que impida a un profesor encontrar nuevos usos para una herramienta de evaluación, es necesario asegurarse de que la herramienta es adecuada para el fin previsto, pues de lo contrario la información recogida podría estar sesgada. Un ejemplo ilustrativo de este tipo de error podría ser la aplicación de una prueba a un alumno con necesidades educativas especiales que no tenga en cuenta sus características y dificultades. Aunque la prueba puede ser correcta y adecuada para la mayoría de los alumnos, puede no serlo para el alumno en cuestión. La tercera categoría de errores está estrechamente relacionada con la evaluación formativa. Aunque se reconoce que la evaluación formativa es la que más

contribuye al desarrollo del aprendizaje de los alumnos, cuando no se aplica, o se utiliza incorrectamente, no produce los efectos que debería. Los profesores con altos niveles de conocimientos sobre evaluación conocen el valor y la utilidad de la evaluación formativa y, por tanto, toman mejores decisiones sobre qué herramientas utilizar para desarrollar el aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, los profesores con un bajo nivel de conocimientos sobre evaluación tienden a no utilizar este tipo de evaluación o a hacerlo de forma incorrecta (Koh, 2011; Yamtim & Wongwanich, 2013).

Teniendo en cuenta, por un lado, la importancia que la alfabetización en evaluación tiene en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por otro, las carencias que muestran los profesores en este ámbito (debido a una formación inicial que en muchos casos descuida esta área), muchos sienten la necesidad de profundizar en sus conocimientos y desarrollar habilidades de evaluación, por ejemplo, asistiendo a cursos de formación continua.

En este contexto, se considera formación continua a todas las formas deliberadas y organizadas de desarrollo profesional de los profesores, ya sea a través de conferencias, seminarios, cursos, talleres u otras propuestas (Santos & Silva, 2009). Sin embargo, hay que tener en cuenta que la formación continua no es algo ocasional, ni un instrumento destinado a suplir las carencias de una formación inicial deficiente o de mala calidad, sino que debe ser siempre parte integrante de la práctica profesional del profesor (Laranjeira, Abreu, Nogueira & Soligo, 1999). Según Libâneo (1998), la formación continua de los profesores debe conducirles a la acción reflexiva. Sólo así los profesores podrán reformular su práctica, replanteándose los puntos positivos y negativos que se produzcan en el transcurso de las actividades docentes. En otras palabras, la formación continua debe permitir a los profesores desarrollar sus competencias y habilidades con el objetivo de reorientar sus prácticas actuales como consecuencia de la introducción de nuevas metodologías de enseñanza, la diversificación de los contextos de trabajo, los cambios en los procedimientos o expectativas de gestión, o como resultado de un cambio de funciones en la escuela (Logan y Sachs, 1988).

El objetivo de este artículo es analizar el impacto que la formación continua en evaluación tiene, por un lado, en la percepción que tienen los profesores de sus conocimientos y competencias en evaluación y, por otro, en sus niveles de alfabetización en evaluación. Los resultados muestran que la asistencia a cursos de formación continua en evaluación mejora significativamente tanto la percepción que tienen los profesores de sus conocimientos y competencias en evaluación como sus niveles de alfabetización en este ámbito.

Método

Participantes

Participaron en este estudio 253 profesores de enseñanza primaria y secundaria del área pedagógica de Lisboa y Península de Setúbal (Portugal). Como puede verse en el tabla 1, la gran mayoría de los participantes eran mujeres (79,45%). En cuanto al área de conocimiento de los profesores participantes, se observa que Idiomas es la más representada (27,21%), seguida de Primaria (22,07%), Matemáticas y Ciencias Experimentales (21,03%), Ciencias Sociales y Humanidades (15,17%) y, por último, Expresión (14,48%). Más de la mitad de los participantes imparten clases en el 3er Ciclo de Educación Básica y Secundaria (51,02%), seguidos de los profesores del 2º Ciclo (27,21%) y del 1er Ciclo (21,77%). En cuanto a la experiencia docente, la mayoría tiene entre 7 y 25 años de servicio (52,96%), seguidos de los participantes con entre 26 y 35

años (28,46%) y más de 35 años (10,67%). Por último, cabe señalar que la gran mayoría de los profesores (73,12%) reconoce haber asistido a cursos de formación continua en materia de evaluación.

Tabla 1*Datos generales del participante*

	Variabes	N	%
Sexo	Mujer	201	79.45
	Hombre	52	20.55
Área temática	1er Ciclo de Educación Básica	64	22.07
	Matemáticas y Ciencias Experimentales	61	21.03
	Ciencias Sociales y Humanidades	44	15.17
	Idiomas	79	27.24
	Expresiones	42	14.48
Nivel de estudios	1er Ciclo de Educación Básica	64	21.77
	2º Ciclo de Educación Básica	80	27.21
	3er Ciclo de Educación Básica y Secundaria	150	51.02
Experiencia docente (años)	6 o menos	20	7.91
	7-25	134	52.96
	26-35	72	28.46
	Más del 35	27	10.67
Formación continua en evaluación	Sí	185	73.12
	No	68	36.88

Instrumento

Para analizar las percepciones de los profesores sobre sus conocimientos y competencias en materia de evaluación, se utilizó el Cuestionario para la Evaluación de la Alfabetización en Evaluación (QALA) elaborado por Almeida (2021). La QALA consta de cuatro partes. La primera corresponde a la recogida de información general de los encuestados. La segunda parte tiene por objeto recoger información sobre la percepción que tienen los profesores de sus conocimientos y competencias en materia de evaluación. Consta de 20 ítems de tipo *Likert* con una escala que va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). La tercera parte consta de 40 ítems dicotómicos (Verdadero/Falso) y pretende recoger información sobre los conocimientos de los profesores acerca de la evaluación en el aula. La cuarta parte consta de 20 ítems de opción múltiple y tiene por objeto recoger información sobre los conocimientos de los profesores en materia de evaluación en relación con 5 escenarios hipotéticos.

Los ítems de la segunda, tercera y cuarta parte se organizan en torno a cuatro dominios de alfabetización evaluativa, inspirados en la propuesta de Abell y Siegel (2011):

- *Conocimiento de los objetivos y funciones de la evaluación:* Se trata de verificar el conocimiento de los objetivos y funciones de la evaluación en general y de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en particular. Esta dimensión también incluye el conocimiento de las diferencias entre evaluación criterial y normativa;
- *Conocimiento del plan de estudios y de lo que es importante aprender y evaluar:* En este ámbito, es importante comprobar el conocimiento de los profesores sobre los diferentes tipos de currículo, los documentos curriculares vigentes en Portugal (Aprendizajes Esenciales y Perfil del Alumno que Abandona la Enseñanza Obligatoria), la legislación vigente en el ámbito de la evaluación en

la enseñanza primaria y secundaria, el conocimiento de los dominios de complejidad cognitiva, como la Taxonomía de Bloom, propuesta por Bloom (1956), la taxonomía de Marzano, propuesta por Marzano (2000), y la Profundidad del Conocimiento, propuesta por Webb (1997), así como el conocimiento de las herramientas que ayudan a construir instrumentos de evaluación;

- *Conocimiento de la construcción y uso de diferentes herramientas de evaluación:* En particular, instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. También es importante comprobar los conocimientos de los profesores a la hora de elaborar diferentes ítems de evaluación y la inclusión de los alumnos en el proceso de evaluación;
- *Conocimiento de cómo interpretar y utilizar la información recopilada en el proceso de evaluación:* Esta dimensión pretende verificar los conocimientos y habilidades de los profesores para calcular medidas de localización y dispersión, así como algunas propiedades psicométricas de los instrumentos de evaluación. También se consideró relevante calibrar los conocimientos y habilidades en la construcción de instrumentos de registro de la evaluación y el uso de la retroalimentación en el aula.

El QALA mostró buenas cualidades psicométricas, medidas mediante el modelo de *Rasch*, y buenos niveles de consistencia interna en las partes 2 y 3, con valores de alfa de *Cronbach* de 0,94 y 0,74 respectivamente (Almeida, 2023). La parte 4 presentó valores de alfa de *Cronbach* de 0,59, que, aunque es un valor modesto, según algunos autores es aceptable, satisfactorio y suficiente (Taber, 2017).

Procedimientos

Debido a la situación de pandemia resultante del COVID-19, con las recomendaciones específicas relativas al distanciamiento social y a evitar las aglomeraciones, no fue posible recoger datos en persona de los profesores. Como alternativa, se elaboró una versión en línea del QALA (Cuestionario para la Medición de la Alfabetización en Evaluación), que se envió a los directores de diversas instituciones de enseñanza, tanto del sector público como del privado, que abarcaban la Zona Pedagógica de Lisboa y la Península de Setúbal, siempre que ofrecieran al menos uno de los programas de estudio considerados en esta investigación.

Para minimizar los posibles efectos del sesgo de deseabilidad social, se garantizó el anonimato de los encuestados y no se les pidió ninguna información que pudiera identificarlos. Además, se informó a los participantes de que sus respuestas se agruparían por áreas temáticas y no por grupos de contratación, lo que reforzaba aún más el anonimato de los datos recogidos.

Adoptar un método de recogida de datos en línea tenía varias ventajas. Además de cumplir las directrices necesarias en materia de salud y seguridad durante la pandemia, ha facilitado una participación más amplia de un variado abanico de educadores, con la participación de diversas instituciones educativas. Al eliminar la necesidad de presencia física, este método permitió que profesores de zonas remotas contribuyeran al estudio, garantizando una muestra más completa y representativa.

La respuesta a la versión en línea de la QALA fue alentadora, y un número significativo de profesores proporcionó información valiosa sobre sus conocimientos en materia de evaluación. La disposición de los educadores a participar en este estudio, incluso en circunstancias tan difíciles, demuestra su compromiso con el desarrollo profesional y su dedicación a mejorar sus prácticas de evaluación.

En conclusión, adoptar un enfoque de recopilación de datos en línea fue una respuesta pragmática a la situación de pandemia, que permitió realizar un estudio exhaustivo a pesar de las dificultades que planteaban las circunstancias. El uso de la tecnología permitió una mayor participación y garantizó el anonimato de los encuestados, reforzando la integridad de los datos

recogidos. La cooperación de los profesores a la hora de compartir sus experiencias y perspectivas a través de este nuevo método de recogida de datos ejemplifica la resistencia y adaptabilidad de la comunidad educativa en tiempos de crisis.

Análisis estadístico

Los datos obtenidos se analizaron mediante estadísticas descriptivas e inferenciales, con lo que se obtuvo un análisis completo. El análisis descriptivo utilizó medidas de tendencia central, como la media, la moda y la mediana, así como medidas de dispersión, como la desviación típica, el mínimo y el máximo.

En cuanto al análisis inferencial de los datos, optamos por utilizar un conjunto de técnicas no paramétricas. La decisión de utilizar métodos no paramétricos estuvo motivada por el hecho de que no se cumplía el supuesto de normalidad de la distribución, como lo demuestra la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*. Por ello, en el análisis inferencial se utilizó la prueba *U* de *Mann-Whitney* para dos muestras independientes, lo que permitió realizar comparaciones significativas entre grupos. El nivel de significación adoptado para el análisis inferencial fue del 5%, garantizando así un enfoque riguroso de la interpretación de los resultados. Además, la herramienta estadística utilizada para realizar estos análisis fue el programa JASP (versión Linux), desarrollado por la Universidad de Ámsterdam, que goza de gran prestigio por su eficacia y precisión.

La combinación de estadísticas descriptivas e inferenciales permitió una comprensión exhaustiva y en profundidad de los datos recogidos. Las medidas de tendencia central proporcionaron información sobre los valores centrales de los datos, mientras que las medidas de dispersión pusieron de relieve la variabilidad de los resultados. Por otra parte, el análisis inferencial permitió comparar diferentes grupos, revelando patrones y relaciones importantes entre las variables estudiadas.

El uso de técnicas no paramétricas en el análisis inferencial dotó al estudio de solidez y fiabilidad, incluso ante distribuciones no normales. De este modo, al garantizar la exactitud de los resultados obtenidos, la investigación aportó valiosas pistas para comprender los fenómenos analizados.

Resultados

Los resultados obtenidos en la Parte 2 de la QALA, que trata de la percepción de los conocimientos y competencias en materia de evaluación, se han sistematizado en la Tabla 2. Al analizar los datos, queda claro que los profesores que han asistido a cursos de formación continua en evaluación tienen valores sustancialmente más altos que los que no han asistido a dichos cursos. Esta tendencia se observa tanto en cada uno de los ámbitos considerados como en los resultados globales.

Al aplicar la prueba de *Mann-Whitney*, cuyos resultados se muestran en la última columna de la tabla, se observa que tanto para el conjunto total de dominios como para 3 de los 4 dominios específicos, las diferencias entre profesores con formación permanente en evaluación y profesores sin dicha formación son estadísticamente significativas para la variable analizada. La única excepción se produjo en el ámbito 3, que trata de los conocimientos sobre el uso de diferentes herramientas de evaluación. Sin embargo, es importante destacar que el valor *p* para el dominio 3 estaba muy cerca del nivel establecido de significación estadística ($p=0,054$).

Estos resultados son muy relevantes, ya que refuerzan la importancia de la formación continua en evaluación para el desarrollo de las competencias de los profesores en esta área crucial de la práctica docente. Los resultados indican claramente que la participación en cursos específicos de evaluación influye positivamente en la

percepción que tienen los profesores de sus conocimientos y capacidades para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Los profesores que se han dedicado a la formación continua en materia de evaluación han mostrado una mayor conciencia de sus competencias y habilidades en este ámbito, lo que se refleja positivamente en su práctica educativa. Este conocimiento más sólido de la evaluación les permite abordar las tareas de evaluación en el aula con mayor eficacia y confianza, lo que redundará en importantes beneficios para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 2

Resultados obtenidos en la Parte 2 de la QALA - Percepción de los conocimientos y competencias de evaluación

	Con formación continua en evaluación (N=185)		No hay formación continua en evaluación (N=68)		<i>p-valor</i>
	Media (Máx.=5)	DP	Media (Máx.=5)	DP	
Ámbito 1: Conocimiento de los objetivos y funciones de la evaluación	4.09	.62	3.87	.54	.005
Ámbito 2: Conocimiento del plan de estudios y de lo que es importante aprender y evaluar	3.88	.62	3.64	.44	.001
Ámbito 3: Conocimiento del uso de diferentes instrumentos de evaluación	4.32	.57	4.17	.51	.054
Ámbito 4: Conocimiento de cómo interpretar y utilizar la información recopilada en el proceso de evaluación	3.79	.73	3.54	.67	.010
Resultados generales	4.02	.55	3.80	.44	.001

La Tabla 3 sistematiza los resultados obtenidos en la Parte 3 de la QALA, es decir, el conocimiento de la evaluación. Al analizar los resultados destacan dos aspectos. Por una parte, existe una clara falta de conocimientos por parte de los profesores sobre diversos aspectos de la evaluación. Cabe señalar que el ámbito con mayor porcentaje de aciertos fue el ámbito 2 (Conocimientos sobre el plan de estudios y lo que es importante aprender y evaluar), con alrededor del 67,5%, alcanzado por los profesores con formación continua en evaluación. El ámbito con el índice más bajo de respuestas correctas fue el ámbito 4 (Conocimiento de cómo interpretar y utilizar la información recopilada en el proceso de evaluación), con alrededor del 37,2%, obtenido por profesores sin formación continua en evaluación. Por otro lado, es evidente que, como ocurría en la Parte 2 de la QALA, los profesores con formación continua en evaluación obtienen resultados sustancialmente superiores a los profesores sin este tipo de formación. En el Ámbito 1 (Conocimiento de los objetivos y las funciones de la evaluación), la diferencia entre estos dos grupos de profesores es prácticamente inexistente (sólo 0,27 puntos porcentuales), y las diferencias entre estos dos grupos no son estadísticamente significativas, como lo verifica la prueba de *Mann-Whitney*.

En el ámbito 2 (Conocimientos sobre el plan de estudios y lo que es importante aprender y evaluar), los profesores con formación continua en evaluación obtuvieron un porcentaje medio de aciertos de alrededor del 67,5%. En cambio, los profesores sin

formación continua alcanzaron un porcentaje medio de aciertos de alrededor del 61,5%, lo que representa una diferencia de 6 puntos porcentuales. La prueba de *Mann-Whitney* muestra que las diferencias en los resultados obtenidos por estos dos grupos de profesores son estadísticamente significativas ($p=0,008$).

En el ámbito 3 (Conocimiento del uso de instrumentos de evaluación diversificados), los profesores con formación continua en evaluación alcanzaron un porcentaje medio de aciertos de alrededor del 61%, mientras que los profesores sin formación continua alcanzaron un porcentaje medio de aciertos cercano al 54,3%, lo que representa una diferencia de alrededor de 6,7 puntos porcentuales entre los dos grupos. La prueba de *Mann-Whitney* muestra que las diferencias en los resultados obtenidos por estos dos grupos de profesores son estadísticamente significativas ($p=0,017$).

El dominio 4 (Conocimiento de cómo interpretar y utilizar la información recogida en el proceso de evaluación) es el que presenta resultados más modestos, tanto en el grupo de profesores con formación permanente en evaluación (media de 45,19% de aciertos) como sin este tipo de formación (media de 37,21% de aciertos). La diferencia entre los dos grupos analizados es de unos 8 puntos porcentuales, por lo que es el ámbito en el que las diferencias son más significativas. La prueba de *Mann-Whitney* confirmó que la diferencia entre los dos grupos era estadísticamente significativa ($p=0,001$).

Dadas las diferencias observadas en cada uno de los ámbitos considerados, la parte 3 de la QALA (Conocimientos sobre evaluación) también muestra que los profesores con formación continua en evaluación obtienen resultados más satisfactorios que los profesores sin este tipo de formación. Aun así, las deficiencias en el ámbito de los conocimientos evaluados son notables, dados los bajos resultados obtenidos.

Tabla 3

Resultados obtenidos en la Parte 3 de la QALA - Conocimientos de evaluación

	Con formación continua en evaluación (N=185)		No hay formación continua en evaluación (N=68)		<i>p-valor</i>
	%	DP	%	DP	
Ámbito 1: Conocimiento de los objetivos y funciones de la evaluación	66.59	14.63	66.32	13.48	.856
Ámbito 2: Conocimiento del plan de estudios y de lo que es importante aprender y evaluar	67.46	18.84	61.47	16.51	.008
Ámbito 3: Conocimiento del uso de diferentes instrumentos de evaluación	60.97	19.81	54.26	18.15	.017
Ámbito 4: Conocimiento de cómo interpretar y utilizar la información recopilada en el proceso de evaluación	45.19	18.18	37.21	15.63	.001
Resultados generales	60.05	13.34	54.82	10.77	.001

La tabla 4 resume los resultados obtenidos en la Parte 4 de la QALA, que trata de los Escenarios en un contexto de evaluación. A diferencia de lo observado en las partes 2 y 3, en esta sección de la QALA no se hace especial hincapié en los profesores con formación continua en evaluación, en comparación con los profesores que no han asistido a dicha formación. Sorprendentemente, los profesores sin formación continua en evaluación obtuvieron mejores resultados en dos dominios específicos -Conocimiento sobre el currículo y lo que es importante aprender y evaluar (Dominio 2) y Conocimiento

sobre el uso de instrumentos de evaluación diversificados (Dominio 3)-, así como un mejor rendimiento general en la Parte 4.

Los resultados obtenidos y la prueba de *Mann-Whitney* aplicada a esta parte de la QALA sugieren que no existe una relación particular entre los resultados obtenidos y la asistencia o no a cursos de formación continua en materia de evaluación. De hecho, no se identificó ningún dominio con un *valor p* estadísticamente significativo, lo que indica que la formación continua en evaluación no parece estar directamente asociada a los resultados obtenidos en esa sección específica del cuestionario. Este hallazgo puede plantear cuestiones pertinentes sobre los factores que influyen en la actuación de los profesores en situaciones de evaluación, más allá de la formación continua. Otros factores contextuales, la experiencia profesional de los profesores o incluso los enfoques pedagógicos adoptados pueden desempeñar un papel relevante en este contexto.

Es esencial interpretar estos resultados con cautela y tener en cuenta la complejidad de las interacciones entre las distintas variables que pueden afectar al rendimiento de los profesores en los escenarios de evaluación. Esta diversidad de factores puede requerir más investigación y estudios complementarios para comprender mejor la dinámica que subyace a estos resultados aparentemente contradictorios.

Tabla 4

Resultados obtenidos en la Parte 4 de la QALA - Escenarios en un contexto de evaluación

	Con formación continua en evaluación (N=185)		No hay formación continua en evaluación (N=68)		<i>p</i> -valor
	%	DP	%	DP	
Ámbito 1: Conocimiento de los objetivos y funciones de la evaluación	63.36	21.36	62.06	22.70	.798
Ámbito 2: Conocimiento del plan de estudios y de lo que es importante aprender y evaluar	62.82	18.67	65.00	17.06	.373
Ámbito 3: Conocimiento del uso de diferentes instrumentos de evaluación	66.82	20.51	70.3	19.08	.296
Ámbito 4: Conocimiento de cómo interpretar y utilizar la información recopilada en el proceso de evaluación	45.94	19.82	42.06	18.00	.125
Resultados generales	59.73	13.62	59.85	12.73	.921

Debate y conclusiones

La formación inicial es el primer paso en la construcción de la profesionalidad docente, pero se ha visto que es claramente insuficiente para preparar a los profesores para todas las tareas a las que tendrán que enfrentarse a lo largo de su carrera. Una de las áreas que se ha descuidado notablemente en la formación inicial es la evaluación escolar. Sin embargo, es bien sabido que una gran parte del tiempo de clase se dedica a tareas directa o indirectamente relacionadas con la evaluación, ya sea formativa o sumativa.

Las deficiencias detectadas en la formación inicial hacen que los profesores tengan unos niveles relativamente bajos de conocimientos sobre la evaluación, lo que resulta preocupante dada la importancia de la tarea de evaluación en todo el proceso de

enseñanza y aprendizaje. Por ello, muchos profesores optan por la formación continua, sobre todo en el ámbito de la evaluación pedagógica, para compensar las carencias que sienten.

En este artículo, el objetivo principal era comparar las percepciones que los profesores con y sin formación continua en evaluación tenían sobre sus conocimientos de la evaluación y medir sus niveles de alfabetización en evaluación. Al comparar los dos grupos analizados, intentamos establecer una relación entre los niveles de conocimientos sobre evaluación de los profesores y el hecho de que hubieran asistido o no a cursos de formación continua sobre evaluación.

De los resultados se extrajeron dos conclusiones fundamentales. Los resultados parecen mostrar que los profesores que habían asistido a cursos de formación continua sobre evaluación tenían una mejor percepción de sus conocimientos y su capacidad para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Además, los profesores con formación continua en evaluación mostraron mayores niveles de conocimientos sobre evaluación en comparación con los profesores que no habían asistido a dicha formación. Así pues, los efectos positivos de la formación continua sobre los niveles de alfabetización en materia de evaluación son evidentes, compensando así las deficiencias observadas en la formación inicial del profesorado.

Los resultados de este estudio ponen de relieve la importancia de considerar la evaluación como un elemento central de las prácticas docentes y subrayan la necesidad de promover y fomentar la participación de los profesores en cursos y talleres específicos sobre evaluación. Estas iniciativas pueden ser aplicadas tanto por las instituciones educativas como por los responsables de la política educativa, con el objetivo de garantizar que los profesores estén preparados para afrontar los retos de la evaluación en el aula.

En resumen, la formación continua en materia de evaluación representa una herramienta eficaz para elevar el nivel de alfabetización de los profesores en este ámbito fundamental. Al reforzar sus competencias en materia de evaluación, estos profesionales tienen la oportunidad de mejorar sus prácticas, proporcionando un entorno educativo más enriquecedor y eficaz. Promover una cultura de desarrollo profesional continuo es fundamental para garantizar el progreso educativo y, al mismo tiempo, satisfacer las necesidades de los educadores en su crecimiento profesional.

Referencias

- Abell, S., & Siegel, M. (2011). Assessment Literacy: What science teachers need to know and be able to do. In D. Corrigan et al. (Eds.), *The Professional Knowledge Base of Science Teaching*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3927-9_12
- Almeida, L. (2023). Qualidades Psicométricas do Questionário de Aferição da Literacia em Avaliação. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), e23007. <http://doi.org/10.21814/rpe.24079>
- Almeida, L. (2021). *Literacia em Avaliação de Professores: Desenvolvimento e Aplicação do Questionário de Aferição da Literacia em Avaliação*, [Tese de Doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias].
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Book I: Cognitive Domain. David Mckay.
- Brown, G. (2008). Assessment literacy training and teachers' conceptions of assessment. In C.M. Rubic-Davis and C. Rawlinson (Eds.), *Challenging Thinking about Teaching and Learning*. Nova Science Publishers.

- DeLuca, C., & Klinger, D. (2010). Assessment literacy development: identifying gap in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17 (4), 419-438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>
- DeLuca, C., Chavez, T., Bellara, A., & Cao, C. (2013). Pedagogies for preservice assessment education: Supporting teacher candidates' assessment literacy development. *The Teacher Educator*, 48 (2), 128-142. <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.760024>
- Gottheiner, D., & Siegel, M. (2012). Experienced Middle School Science Teachers' Assessment Literacy: Investigating Knowledge of students conceptions in Genetics and ways to shape instruction. *Journal of Science Teacher Education*, 23, 531-557. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9278-z>
- Hailaya, W., Alagumalai, S., & Ben. F. (2014). Examining the utility of Assessment Literacy Inventory and its portability to education systems in the Asia Pacific region. *Australian Journal of Education*, 58 (297), 297-317. <https://doi.org/10.1177/0004944114542984>
- Koh, K. (2011). Improving teachers' assessment literacy through professional development. *Teaching Education*, 22 (3), 255-276. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.593164>
- Laranjeira, M. I., Abreu, A. N., Nogueira, N. & Soligo, R. (1999). Referências para Formação de Professores. In Bicudo, M. A. V. & Silva, Junior C. A. (Orgs.). *Formação do Educador e Avaliação Educacional: Formação Inicial e Contínua*. Unesp.
- Libâneo, J. (1998). *Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissões docente*. Cortez.
- Logan, L., & Sachs, J. (1988). Inservice Education in Queensland: Some Lessons. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 16 (1), 63-69. <https://doi.org/10.1080/0311213880160105>
- Malone, M. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30 (3), 329-344. <https://doi.org/10.1177/0265532213480129>
- Marzano, R. J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Corwin.
- McGee, J., & Colby, S. (2014). Impact of an assessment course on teacher candidates' assessment literacy. *Action in Teacher Education*, 36 (5-6), 522-532. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.977753>
- Mertler, C. (2003). *Preservice versus inservice teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?* In *The Mid-Western Educational Research Association*. Columbus, Ohio.
- Newfields, T. (2006). Teacher development and assessment literacy. Authentic Communication. In *5th Annual JALT Pan-SIG Conference*. (pp. 48-73).
- Popham, W. (2018). *Assessment literacy for educators in a hurry*. ASCD.
- Ramesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: a qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27, 472-482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Santos, J., & Silva, P. (2009). Formação continuada dos docentes na contemporaneidade: desafios e possibilidades. *I Encontro da Associação Nacional de Política e Administração em Educação*. AMPAE-AL. VI EPEAL, Alagoas.
- Stiggins, R. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534-539.
- Stiggins, R. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77 (3), 238-246.

- Taber, K. (2017). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring Teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 749-770.
- Webb, N. L. (1997). *Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science* (Council of Chief State School Officers and National Institute for Science Education Research Monograph No. 6). Madison: University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Educational Research.
- Xu, Y., & Brown, G. (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>
- Yamtim, V., & Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 2998-3004. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.696>