Sciences, Discoveries, and Society
Multidisciplinary Journal

Vol. 3 • Núm. 5 • 2026
Septiembre – Octubre
ISSN: 3091-1699
Artículo Revisión

Artículo Revisión

Evaluación formativa y rendimiento académico escolar una revisión narrativa

Formative assessment and school academic achievement a narrative review

Máxima Adriana Márquez Hurtado[1*], **Carmen Rocío Torres Tamayo**[2], **Patty Lulú Estupiñán Ortiz**[3], **Edith Kelly Hurtado Bedoya**[4], **Sara Roxana Hurtado Bedoya**[5]

[1]*Unidad Educativa Ramón Estupiñán, Rioverde - Ecuador*

[2]*Unidad Educativa Ramón Estupiñán, Rioverde - Ecuador*

[3]*Unidad Educativa Ramón Estupiñán, Rioverde - Ecuador*

[4]*Unidad Educativa Franklin Tello Mercado, Camarones - Ecuador*

[5]*Unidad Educativa Ramón Estupiñán, Rioverde - Ecuador*

***Autora de correspondencia:** Máxima Adriana Márquez Hurtado

Recibido: 18-08-2026 **Revisado:** 08-09-2026 **Aceptado:** 29-09-2026 **Publicado:** 20-10-2026

Cómo citar este artículo: Márquez Hurtado, M. A. ., Torres Tamayo, C. R. ., Estupiñán Ortiz, P. L. ., Hurtado Bedoya, E. K. ., & Hurtado Bedoya, S. R. . (2026). Evaluación formativa y rendimiento académico escolar una revisión narrativa. *Multidisciplinary Journal of Sciences Discoveries and Society, 3*(5), 1-11. https://doi.org/10.63969/1wy35060

RESUMEN

Introducción: La evaluación formativa permite utilizar evidencias del aprendizaje para orientar la enseñanza y ofrecer oportunidades de mejora durante el proceso educativo. Este artículo tiene como objetivo analizar su contribución al rendimiento académico escolar, identificar estrategias de aplicación y examinar las condiciones que influyen en su efectividad.

Metodología: Se desarrolló una revisión narrativa con búsqueda documental explícita, apoyada en búsquedas web académicas, páginas editoriales y repositorios institucionales. El corpus comprendió quince publicaciones de 1998 a 2024, seleccionadas por su relación con evaluación formativa, retroalimentación, rúbricas, autoevaluación, coevaluación y condiciones de implementación. Se realizó una síntesis temática que distinguió fundamentos conceptuales, resultados de investigaciones y recomendaciones pedagógicas.

Resultados: Los estudios muestran contribuciones favorables al aprendizaje, aunque con diferencias según las estrategias, los contextos y los diseños de investigación. También se identifican intervenciones sin diferencias estadísticamente significativas y limitaciones en la certeza de la evidencia. La retroalimentación específica, los criterios comprensibles y las oportunidades de revisar el trabajo aparecen como componentes relevantes.

Conclusiones: Se concluye que la evaluación formativa puede apoyar el rendimiento académico cuando las evidencias conducen a ajustes de la enseñanza y acciones del estudiante. Su implementación requiere formación docente, participación estudiantil y seguimiento contextualizado, sin asumir que la aplicación de instrumentos garantiza por sí sola mejores resultados.

Palabras clave: evaluación formativa; rendimiento académico; retroalimentación; autoevaluación; coevaluación.

ABSTRACT

Introduction: Formative assessment enables evidence of learning to inform teaching and provide opportunities for improvement throughout the educational process. This article aims to analyse its contribution to school academic achievement, identify implementation strategies, and examine the conditions influencing its effectiveness.

Methodology: A narrative review with an explicit documentary search was conducted, supported by academic web searches, publisher websites, and institutional repositories. The corpus comprised fifteen publications from 1998 to 2024, selected for their relevance to formative assessment, feedback, rubrics, self-assessment, peer assessment, and

©2026 por los Autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0. (CC BY 4.0) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

implementation conditions. A thematic synthesis distinguished conceptual foundations, research findings, and pedagogical recommendations.
Results: The studies show favourable contributions to learning, although these vary according to strategies, contexts, and research designs. Interventions without statistically significant differences and limitations in the certainty of the evidence were also identified. Specific feedback, understandable criteria, and opportunities to revise work emerge as relevant components.
Conclusions: It is concluded that formative assessment can support academic achievement when the evidence leads to adjustments in teaching and student action. Its implementation requires teacher development, student participation, and context-sensitive monitoring, without assuming that the use of assessment instruments alone guarantees better outcomes.
Keywords: formative assessment; academic achievement; feedback; self-assessment; peer assessment.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje tiene una función pedagógica que trasciende la certificación de resultados. Además de establecer qué conocimientos y habilidades demuestra un estudiante, puede proporcionar información para decidir cómo continuar la enseñanza. Black y Wiliam (1998) situaron esta relación entre evaluación y aprendizaje en el centro de su revisión sobre las prácticas de aula. La información adquiere una función formativa cuando permite reconocer dificultades y modificar las actividades educativas mientras todavía existen oportunidades de mejora. La cuestión principal no consiste, por tanto, en cuántas evaluaciones se aplican, sino en cómo se utilizan sus resultados.

Una dificultad conceptual aparece cuando la evaluación formativa se identifica exclusivamente con instrumentos concretos. Una prueba breve, una rúbrica o una actividad entre compañeros pueden emplearse con propósitos diferentes. Bizarro Flores et al. (2021) destacan la comunicación pedagógica y la participación estudiantil para comprender este enfoque. El carácter formativo de una actividad depende del uso de la información y de las acciones posteriores, lo que permite examinar la evaluación como parte de la enseñanza y no únicamente como una actividad ubicada al finalizarla.

Black y Wiliam (1998), en su revisión sobre evaluación y aprendizaje en el aula, destacaron la importancia de fortalecer las prácticas evaluativas y la retroalimentación como medios para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Posteriormente, Hattie y Timperley (2007) analizaron el papel de la retroalimentación y señalaron que su efectividad depende, entre otros aspectos, del tipo de información proporcionada y de su relación con las metas de aprendizaje. En consecuencia, no basta con comunicar al estudiante si una respuesta es correcta o incorrecta; es necesario ofrecerle información que le permita comprender su desempeño y reconocer cómo avanzar.

En este artículo, el rendimiento académico se entiende como el desempeño demostrado mediante tareas, pruebas y producciones vinculadas con objetivos de aprendizaje. Se distingue de motivación, satisfacción, autonomía y autoeficacia, aunque estas dimensiones puedan relacionarse. Panadero et al. (2023), al examinar las rúbricas, analizaron separadamente los resultados de rendimiento, autorregulación y autoeficacia. Esta diferenciación impide asumir que un beneficio en una dimensión equivale a una mejora de igual magnitud en las demás y orienta la interpretación de la literatura seleccionada.

La evidencia reciente exige una lectura prudente de las contribuciones al rendimiento escolar. Yao et al. (2024) identificaron un efecto promedio favorable, mientras que Sortwell et al. (2024) advirtieron limitaciones en la certeza de las síntesis disponibles. Estas diferencias justifican revisar no solo los beneficios comunicados, sino también los diseños, los contextos y las condiciones de aplicación. El análisis de estrategias concretas necesita distinguir los resultados medidos de las expectativas pedagógicas asociadas con su utilización.

La pertinencia de esta revisión reside en organizar esos aportes para la práctica escolar, con atención a sus posibles aplicaciones pedagógicas en Ecuador. Las orientaciones para este contexto se plantean como derivaciones de la síntesis y no como resultados de una investigación local. La revisión de Schildkamp et al. (2020) permite considerar la importancia de la formación y la colaboración docente, sin suponer que sus hallazgos describen directamente las condiciones de una institución ecuatoriana determinada.

El objetivo es analizar la contribución de la evaluación formativa al rendimiento académico escolar, identificar estrategias sustentadas en la literatura y examinar las condiciones que favorecen o limitan su implementación.

2. METODOLOGÍA

Se desarrolló una revisión narrativa con búsqueda documental explícita y síntesis temática. La pregunta orientadora fue: ¿qué contribuciones de la evaluación formativa al rendimiento académico escolar reporta la literatura seleccionada y qué condiciones intervienen en su aplicación? El propósito consistió en integrar fundamentos conceptuales y resultados de investigación, sin realizar una estimación estadística propia del efecto.

La revisión partió de las siete referencias del manuscrito inicial. La búsqueda complementaria y la contrastación bibliográfica se realizaron el 20 de septiembre de 2026 mediante un buscador web con términos académicos, consultas por título y resolución de DOI. Se localizaron páginas editoriales, registros de ERIC y repositorios institucionales. La localización de documentos mediante búsquedas web no se consideró equivalente a ejecutar búsquedas nativas en Scopus o Web of Science.

Se utilizaron expresiones como “formative assessment academic achievement meta analysis”, “peer assessment self assessment rubrics meta analysis”, “The Power of Feedback Revisited” y “The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness”. Para las referencias previamente identificadas se consultaron sus títulos y DOI. La estrategia combinó ampliación temática y contrastación de autoría, año, revista y localización editorial.

Se seleccionaron publicaciones relacionadas con fundamentos de la evaluación formativa, retroalimentación, rúbricas, participación del estudiante y condiciones de implementación. Se priorizaron investigaciones escolares y síntesis que incluyeran educación primaria o secundaria. Se conservaron trabajos clásicos por su aporte conceptual. El intervalo de 1998 a 2024 corresponde al corpus reunido; no representa una cobertura exhaustiva de toda la literatura publicada hasta la fecha de consulta.

Se descartaron documentos ajenos a los ejes definidos, registros cuya identidad bibliográfica no pudo establecerse y versiones duplicadas de una misma publicación. No se reconstruyó un total de registros recuperados ni un flujo de exclusiones, porque la búsqueda tuvo un carácter narrativo e intencional.

El corpus quedó conformado por quince publicaciones académicas. Una de ellas se centró en educación superior y se utilizó como contraste sobre el diseño de la autoevaluación, sin trasladar sus resultados directamente a la población escolar. La información se examinó a partir de los textos accesibles y de los resúmenes y registros editoriales o institucionales disponibles. Cuando solo se dispuso de un resumen, la interpretación se limitó a lo expresamente comunicado.

La síntesis organizó las publicaciones por tipo de estudio, contexto, aportes y limitaciones. Se distinguieron fundamentos conceptuales, resultados de investigación y recomendaciones de aplicación. Los tamaños del efecto pertenecen a las publicaciones citadas; no se combinaron ni se sumaron las muestras de las revisiones, dado que pueden compartir estudios primarios.

No se aplicó una evaluación formal propia del riesgo de sesgo. Se consideraron las limitaciones declaradas por las fuentes y la correspondencia entre sus diseños y conclusiones. La revisión tiene alcance interpretativo y no exhaustivo; sus recomendaciones requieren valoración antes de aplicarse en contextos específicos.

3. RESULTADOS

Fundamentos de la evaluación formativa

La evaluación formativa se caracteriza por utilizar información sobre el aprendizaje para tomar decisiones durante el proceso educativo. Su valor no reside únicamente en aplicar instrumentos con frecuencia, sino en utilizar las respuestas, las producciones y las dificultades observadas para modificar la enseñanza y ayudar al estudiante a avanzar.

Bizarro Flores et al. (2021), en su revisión de estudios sobre evaluación formativa en el aula, destacan su relación con la comunicación entre docentes y estudiantes, la retroalimentación y la participación en los procesos de

autoevaluación y coevaluación. Estos elementos permiten comprender que la evaluación formativa implica una interacción continua entre la enseñanza, las evidencias de aprendizaje y las decisiones pedagógicas.

Para que este proceso funcione, es necesario que el docente establezca objetivos comprensibles, identifique qué evidencias permitirán reconocer el aprendizaje y utilice la información obtenida para orientar los siguientes pasos. El estudiante, a su vez, necesita comprender qué se espera de su trabajo, cuáles son sus fortalezas y qué aspectos debe mejorar.

La diferencia entre evaluar para calificar y evaluar para aprender se observa en el uso que se hace de los resultados. En el primer caso, la información puede terminar con la asignación de una nota. En el segundo, la evidencia conduce a una acción: explicar nuevamente un contenido, proponer ejercicios adicionales, revisar una tarea, organizar tutorías o adaptar una actividad.

Por consiguiente, la evaluación formativa no debe entenderse como una acumulación de pruebas pequeñas. Su sentido pedagógico depende de la capacidad de transformar la información obtenida en oportunidades concretas de aprendizaje.

Evidencia sobre rendimiento académico

La relación entre evaluación formativa y rendimiento académico se explica, principalmente, por la posibilidad de identificar dificultades y atenderlas antes de que se acumulen. Cuando el docente detecta una comprensión insuficiente durante una unidad, puede intervenir oportunamente en lugar de esperar hasta la evaluación final.

Black y Wiliam (1998) identificaron, a partir de investigaciones previas, evidencias favorables sobre las mejoras del aprendizaje asociadas con determinadas innovaciones en la evaluación formativa. Sin embargo, la magnitud de los resultados no debe interpretarse como uniforme para todos los estudiantes, asignaturas o métodos.

Sortwell et al. (2024) integraron trece metaanálisis y encontraron efectos positivos de magnitud variable en estudiantes de educación primaria y secundaria. Sin embargo, señalaron que la certeza de la evidencia era predominantemente baja o muy baja. El sentido favorable de los resultados no permite establecer una estrategia universalmente óptima. Esta advertencia exige conservar la diferencia entre la magnitud reportada y la confianza que merece la estimación.

Boström y Palm (2023), en una intervención de evaluación formativa en Matemática escolar, no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos después de ajustar por desempeño inicial. El hallazgo indica que la intervención examinada no produjo una ventaja detectable en la medición utilizada; no demuestra ineficacia en cualquier contexto. Su inclusión evita seleccionar únicamente investigaciones favorables.

Yao et al. (2024) reunieron 118 estudios primarios y encontraron un efecto global favorable de g = 0,25. Esta estimación describe un promedio, no una mejora garantizada para cada institución. Por su parte, Xuan et al. (2022) sintetizaron 48 estudios de lectura, con 116.051 estudiantes, e identificaron un efecto positivo modesto de aproximadamente 0,19. Las diferencias por características de las intervenciones y contexto cultural refuerzan la necesidad de adaptar las prácticas y examinar resultados por área de aprendizaje.

En conjunto, estos trabajos sugieren que la evaluación formativa tiene potencial para apoyar el aprendizaje, pero su efecto depende del diseño de las actividades, la calidad de la retroalimentación, la respuesta docente a las dificultades detectadas y las oportunidades de mejora que se ofrecen a los estudiantes.

Estrategias y criterios de evaluación

La tabla 1 resume publicaciones representativas del corpus. Los conteos corresponden a las fuentes citadas y no deben sumarse, debido a la posible superposición de estudios entre revisiones.

Tabla 1. *Síntesis comparativa de publicaciones seleccionadas*

Publicación	Diseño y contexto	Aporte principal	Límite de interpretación
Black y Wiliam (1998)	Revisión sobre evaluación en el aula	Fundamenta el uso de evidencias para ajustar la enseñanza.	No representa una intervención única.

Publicación	Diseño y contexto	Aporte principal	Límite de interpretación
Bizarro Flores et al. (2021)	Revisión en distintos niveles educativos	Comunicación, retroalimentación y participación.	No estima un efecto combinado propio.
Yao et al. (2024)	Metaanálisis de 118 estudios escolares	Efecto global favorable: g = 0,25.	El promedio no predice todos los contextos.
Sortwell et al. (2024)	Revisión de trece metaanálisis escolares	Resultados positivos de magnitud variable.	Certeza predominantemente baja o muy baja.
Boström y Palm (2023)	Intervención escolar en Matemática	Sin diferencia significativa ajustada por desempeño inicial.	Resultado circunscrito a la intervención.
Xuan et al. (2022)	Metaanálisis de 48 estudios de lectura	Efecto positivo modesto.	Diferencias por intervención y contexto.
Wisniewski et al. (2020)	Metaanálisis sobre retroalimentación	Importancia del contenido informativo.	Marcada heterogeneidad entre resultados.
Double et al. (2020)	Metaanálisis de 54 estudios controlados	Efecto favorable de coevaluación: g = 0,31.	Incluye diferentes niveles educativos.
Panadero et al. (2023)	Metaanálisis sobre rúbricas	Beneficio en rendimiento académico.	Otras dimensiones menos concluyentes.
Schildkamp et al. (2020)	Revisión de 54 estudios	Condiciones docentes, psicológicas y sociales.	No estima un efecto único sobre rendimiento.

Nota. Elaboración a partir de las publicaciones identificadas. Los estudios primarios pueden superponerse entre revisiones; sus muestras no constituyen grupos independientes.

Las estrategias formativas pueden integrarse a las actividades habituales de enseñanza sin que sea necesario convertir cada clase en una prueba formal. Lo importante es que permitan obtener información útil para orientar el aprendizaje.

Tabla 2. Estrategias de evaluación formativa y su aplicación pedagógica

Estrategia	Aplicación en el aula	Utilidad para el aprendizaje
Preguntas de comprobación	Formular preguntas breves durante la explicación o al finalizar un tema.	Identificar conceptos comprendidos y dudas pendientes.
Actividades diagnósticas breves	Aplicar ejercicios iniciales relacionados con conocimientos previos.	Reconocer necesidades de refuerzo antes de avanzar.
Rúbricas de evaluación	Compartir criterios y niveles de desempeño antes de realizar una tarea.	Ayudar al estudiante a comprender qué debe mejorar.
Retroalimentación específica	Señalar fortalezas, errores y próximos pasos concretos.	Facilitar la corrección y el progreso del trabajo.
Autoevaluación	Solicitar que el estudiante compare su trabajo con los criterios establecidos.	Desarrollar reflexión y responsabilidad sobre el aprendizaje.
Coevaluación	Organizar la revisión de trabajos entre compañeros con pautas claras.	Promover el análisis crítico y el aprendizaje colaborativo.

Estrategia	Aplicación en el aula	Utilidad para el aprendizaje
Borradores y revisiones	Permitir entregar una versión inicial y mejorarla antes de la entrega final.	Convertir los errores en oportunidades de aprendizaje.
Portafolio de evidencias	Reunir trabajos, correcciones y reflexiones a lo largo de una unidad.	Observar progresos y dificultades de manera continua.

Nota. Elaboración propia a partir de los aportes conceptuales de Black y Wiliam (1998), Hattie y Timperley (2007) y Bizarro Flores et al. (2021).

Panadero et al. (2023) encontraron un efecto favorable de las rúbricas sobre el rendimiento, mientras que los resultados sobre autorregulación y autoeficacia fueron menos concluyentes. Esta distinción aconseja explicar los criterios mediante ejemplos y utilizarlos durante la revisión de producciones. Entregar una matriz de puntuación no permite atribuirle automáticamente beneficios en todas las dimensiones del aprendizaje.

Estas estrategias pueden combinarse de acuerdo con el propósito de la clase. Una pregunta breve permite detectar dificultades inmediatas, mientras que una rúbrica y la revisión de borradores resultan más apropiadas para tareas complejas, como un informe científico, un proyecto interdisciplinario o un texto argumentativo.

La selección del instrumento debe responder a una pregunta pedagógica concreta: ¿qué necesita saber el docente para decidir cómo continuar? Cuando esta pregunta no está clara, las actividades evaluativas pueden generar trabajo adicional sin producir información útil.

Retroalimentación y oportunidades de revisión

La retroalimentación comunica información que puede orientar la revisión de una tarea. Shute (2008) destaca la especificidad, la oportunidad y el apoyo al aprendizaje, atendiendo también a las características del estudiante y de la actividad. Su utilidad depende de que el destinatario comprenda qué necesita modificar y disponga de una posibilidad de actuación.

Hattie y Timperley (2007) señalan que la efectividad de la retroalimentación depende de su contenido y de la manera en que ayuda a responder tres cuestiones: hacia dónde se dirige el aprendizaje, cómo se está avanzando y cuáles son los siguientes pasos. Esta perspectiva invita a superar comentarios generales que no orientan una acción concreta.

Wisniewski et al. (2020) sintetizaron 435 estudios y mostraron que la retroalimentación no constituye un tratamiento uniforme. El contenido informativo influye en sus resultados y la variabilidad entre investigaciones es elevada. Por tanto, no corresponde afirmar que cualquier comentario mejora el aprendizaje ni trasladar un promedio a toda práctica de aula.

Por ejemplo, ante un informe escrito, expresiones como “mal trabajo” o “debes estudiar más” ofrecen poca información sobre cómo mejorar. En cambio, señalar que la conclusión no responde a la pregunta de investigación y sugerir que se utilicen dos evidencias del desarrollo del texto proporciona una orientación más útil.

Tabla 3. Ejemplos de retroalimentación orientada a la mejora

Situación observada	Retroalimentación poco útil	Retroalimentación orientada a la mejora
Error en un procedimiento matemático	“Está mal”.	“Revisa el paso en el que aplicaste la operación y comprueba el resultado sustituyéndolo en el ejercicio”.
Argumentación insuficiente	“Falta contenido”.	“Tu postura está clara, pero necesitas incluir una evidencia que respalde el segundo argumento”.
Informe científico incompleto	“No cumple”.	“Incluye la variable observada y explica cómo se relaciona con el resultado obtenido”.
Dificultades de comprensión lectora	“Lee mejor”.	“Identifica la idea principal de cada párrafo y utiliza esas ideas para redactar un resumen”.

Nota. Ejemplos didácticos elaborados para ilustrar principios de retroalimentación específica; no corresponden a datos de una investigación empírica.

La retroalimentación debe ser comprensible, respetuosa y coherente con los objetivos de aprendizaje. Además, es importante que el estudiante disponga de tiempo para utilizarla. Si el docente entrega comentarios, pero no permite revisar el trabajo, la evaluación pierde parte de su función formativa.

También conviene diferenciar entre valorar a la persona y analizar una producción concreta. La retroalimentación debe centrarse en el trabajo, la estrategia utilizada o el proceso de razonamiento, evitando etiquetas que puedan desmotivar o afectar la confianza del estudiante.

Autoevaluación y coevaluación

La participación del estudiante puede organizarse alrededor del examen de evidencias y de criterios de calidad. Andrade (2019), en su revisión de 76 investigaciones empíricas, distingue diferentes usos de la autoevaluación y permite separarla de la simple asignación de una nota. La finalidad pedagógica consiste en reconocer fortalezas, dificultades y actuaciones posteriores.

La autoevaluación consiste en revisar el propio desempeño con base en objetivos, criterios o preguntas orientadoras. No significa asignarse una nota sin fundamento, sino analizar qué se ha logrado, qué dificultades persisten y qué acciones pueden ayudar a mejorar.

La coevaluación, por su parte, implica que los estudiantes revisen el trabajo de sus compañeros utilizando criterios previamente establecidos. Para que sea útil, el docente debe explicar cómo formular observaciones respetuosas, justificar las valoraciones y proponer recomendaciones específicas.

Double et al. (2020), en un metaanálisis de 54 estudios con grupos de comparación, encontraron un efecto global favorable de la evaluación entre pares de $g = 0{,}31$. El corpus abarcó educación primaria, secundaria y superior, por lo que su alcance es más amplio que el escolar. El resultado apoya considerar esta práctica, sin suponer que cualquier organización de la coevaluación obtiene el mismo efecto.

En una actividad de exposición oral, por ejemplo, los estudiantes pueden revisar si la presentación tiene una idea central clara, si utiliza evidencias y si mantiene una organización comprensible. Después de recibir observaciones, cada participante puede seleccionar uno o dos aspectos para mejorar en una nueva intervención.

Yan et al. (2022) reunieron 175 estudios sobre autoevaluación y coevaluación y comunicaron resultados favorables. También observaron diferencias metodológicas: los diseños de medidas repetidas produjeron efectos mayores que los experimentales o cuasiexperimentales. Por ello, sus estimaciones no establecen una superioridad universal entre modalidades. Como contraste complementario, Yan et al. (2023) analizaron la autoevaluación en educación superior y destacaron diferencias relacionadas con su explicitación y retroalimentación; sus magnitudes no se trasladan aquí a escolares.

Estas prácticas contribuyen a que la evaluación deje de ser una actividad exclusiva del docente. Sin embargo, necesitan orientación, criterios transparentes y un ambiente en el que los errores se comprendan como parte del aprendizaje.

Orientaciones para el contexto escolar ecuatoriano

Las siguientes orientaciones se plantean como aplicaciones pedagógicas de la síntesis, no como hallazgos de una investigación realizada en Ecuador. Su incorporación debe ajustarse al currículo y a las disposiciones oficiales aplicables al nivel y periodo escolar. No se establecen porcentajes de calificación ni se atribuyen procedimientos administrativos a una normativa determinada.

Desde una perspectiva pedagógica, la evaluación formativa puede integrarse en el trabajo cotidiano de las instituciones mediante acciones que no requieren necesariamente recursos tecnológicos avanzados. Las preguntas orales, las listas de cotejo, las revisiones de cuadernos, los ejercicios de aplicación y las conversaciones individuales pueden proporcionar información valiosa para orientar la enseñanza.

En el Bachillerato, estas prácticas pueden vincularse con actividades que exijan aplicar conocimientos y demostrar competencias. En Matemática, el docente puede solicitar que los estudiantes expliquen los pasos de un procedimiento, en lugar de registrar únicamente la respuesta final. En Lengua y Literatura, puede revisar borradores antes de la

entrega definitiva. En Ciencias Naturales, puede utilizar preguntas de predicción y análisis de resultados para identificar dificultades de comprensión.

Como orientación de aplicación, se propone diferenciar necesidades colectivas e individuales antes de seleccionar un apoyo. Cuando una dificultad sea compartida, puede revisarse la explicación; cuando se concentre en determinados estudiantes, pueden organizarse actividades focalizadas. Estas decisiones requieren observar las producciones posteriores para reconocer avances o persistencia de la dificultad. No se presentan como efectos comprobados en una población local.

No obstante, estas acciones deben ajustarse a los recursos, el tiempo disponible, las necesidades de los estudiantes y las reglas institucionales. La evaluación formativa no sustituye las obligaciones de calificación o registro que establezca la normativa; busca que la información recogida durante el proceso tenga un uso pedagógico efectivo.

Condiciones docentes e institucionales

La revisión de Schildkamp et al. (2020), que integró 54 estudios, identificó conocimientos y habilidades docentes, factores psicológicos y condiciones sociales que influyen en la utilización de la evaluación formativa. Este resultado permite superar una interpretación centrada exclusivamente en instrumentos e incorporar la colaboración y el desarrollo profesional.

Desde esta síntesis se propone abordar con estudiantes y familias el propósito de las actividades de revisión. Una actuación posible consiste en explicar qué evidencia se utilizará, qué aspecto se espera mejorar y cuándo podrá revisarse el trabajo. Se trata de una orientación pedagógica que necesita adaptación institucional, no de una descripción de las actitudes de una comunidad educativa específica.

El segundo desafío se relaciona con la formación docente. Diseñar criterios claros, interpretar las evidencias de aprendizaje y ofrecer retroalimentación útil requiere conocimientos pedagógicos y tiempo de planificación. Schildkamp et al. (2020), en una revisión sistemática sobre las condiciones necesarias para la evaluación formativa, destacan la importancia de los conocimientos y las capacidades docentes para su aplicación en el aula.

Un tercer desafío es el tiempo disponible. En cursos numerosos, proporcionar comentarios individualizados a todos los estudiantes puede resultar complejo. Para responder a esta dificultad, pueden combinarse retroalimentación grupal, rúbricas, revisión entre pares y comentarios focalizados en los errores más relevantes.

Otro aspecto importante es la equidad. Las actividades evaluativas deben considerar las distintas necesidades de aprendizaje, las condiciones de acceso a recursos y las posibles barreras de comunicación. La evaluación no debería perjudicar a un estudiante por una dificultad ajena al objetivo que se pretende medir.

Finalmente, es necesario evitar que la evaluación formativa se reduzca a aplicar cuestionarios frecuentes o a utilizar plataformas digitales. La tecnología puede facilitar la recopilación de respuestas y la entrega de comentarios, pero no reemplaza el juicio pedagógico del docente. La herramienta solo resulta valiosa cuando la información obtenida se interpreta y se utiliza para mejorar el aprendizaje.

4. DISCUSIÓN

La literatura revisada permite sostener que la evaluación formativa constituye una estrategia relevante para orientar la enseñanza y apoyar el desarrollo del aprendizaje. Su principal contribución consiste en establecer un vínculo entre la evidencia recogida durante las actividades educativas y las decisiones que se adoptan para responder a las necesidades de los estudiantes.

Los aportes de Black y Wiliam (1998) y Hattie y Timperley (2007) destacan la importancia de la evaluación y la retroalimentación en el proceso de aprendizaje. A su vez, la revisión de Bizarro Flores et al. (2021) resalta la comunicación pedagógica y la participación del estudiante como componentes de estas prácticas. En conjunto, estos trabajos ofrecen fundamentos para comprender por qué evaluar durante el proceso puede ayudar a detectar dificultades y orientar la mejora.

Los resultados deben interpretarse considerando tanto su dirección como su certeza. Yao et al. (2024) y Xuan et al. (2022) presentan contribuciones promedio favorables, mientras que Sortwell et al. (2024) advierten limitaciones para

formular recomendaciones firmes. El resultado sin diferencias significativas de Boström y Palm (2023) refuerza la necesidad de examinar el contexto y la intervención, en lugar de atribuir eficacia a toda actividad denominada formativa.

Las estrategias tampoco constituyen componentes intercambiables. Las rúbricas explicitan criterios, la autoevaluación solicita examinar el propio desempeño y la coevaluación incorpora el juicio de compañeros. Los trabajos de Panadero et al. (2023), Andrade (2019) y Double et al. (2020) permiten reconocer esas funciones. Su selección debe responder a la dificultad que se pretende atender, evitando acumular instrumentos sin una finalidad clara.

En el contexto ecuatoriano, una implementación efectiva puede comenzar con cambios graduales en las prácticas de aula: comunicar los objetivos, compartir criterios de evaluación, formular preguntas de comprobación, identificar errores frecuentes y reservar espacios para la corrección. Estas acciones pueden incorporarse a las actividades habituales sin depender exclusivamente de plataformas digitales o de instrumentos complejos.

Para las instituciones educativas, también resulta pertinente promover espacios de colaboración docente en los que se compartan rúbricas, se analicen evidencias de aprendizaje y se revisen las estrategias que están funcionando. De esta manera, la evaluación formativa puede pasar de ser una responsabilidad individual a convertirse en una práctica pedagógica apoyada por la institución.

Las limitaciones incluyen la selección intencional, la consulta parcial de algunas publicaciones mediante resúmenes, la ausencia de una evaluación formal propia del riesgo de sesgo y la posible superposición de estudios entre revisiones. No se recogieron datos de estudiantes ni se compararon calificaciones mediante una intervención propia. Por tanto, el corpus no establece la efectividad específica de las orientaciones en Ecuador; esta requiere investigaciones contextualizadas con mediciones y diseños apropiados.

5. CONCLUSIÓN

La evaluación formativa ofrece una alternativa pedagógica para comprender el aprendizaje como un proceso continuo de identificación de avances, reconocimiento de dificultades y toma de decisiones. Su importancia radica en que permite utilizar la información del aula para orientar la enseñanza y ofrecer a los estudiantes oportunidades concretas de mejora.

La revisión documental muestra que la retroalimentación específica, las preguntas de comprobación, las rúbricas, la autoevaluación, la coevaluación y la revisión de trabajos pueden contribuir a identificar necesidades de aprendizaje. No obstante, estas estrategias deben aplicarse con objetivos claros, criterios comprensibles y actividades posteriores que permitan utilizar los resultados de la evaluación.

La relación entre evaluación formativa y rendimiento académico debe interpretarse con prudencia. La literatura reporta resultados favorables en diversos contextos, pero también evidencia que los efectos varían y que algunas intervenciones no producen diferencias significativas. Por esta razón, no es adecuado considerar la evaluación formativa una solución automática a los problemas de rendimiento escolar.

En el contexto ecuatoriano, su fortalecimiento requiere articular las prácticas de aula con el currículo, la normativa vigente y las necesidades de los estudiantes. Asimismo, es conveniente impulsar la formación docente, la planificación de actividades de retroalimentación y el trabajo colaborativo entre profesores.

En definitiva, mejorar el rendimiento académico no consiste únicamente en incrementar las calificaciones, sino en ayudar a los estudiantes a comprender lo que aprenden, reconocer sus dificultades y desarrollar estrategias para superarlas. La evaluación formativa adquiere verdadero valor cuando cada evidencia de aprendizaje se convierte en una oportunidad para tomar mejores decisiones pedagógicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education, 4*, Article 87. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087

Bizarro Flores, W. H., Paucar Miranda, P. J., & Chambi-Mescco, E. (2021). Evaluación formativa: Una revisión sistemática de estudios en aula. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5*(19), 872–891. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.244

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Boström, E., & Palm, T. (2023). The effect of a formative assessment practice on student achievement in mathematics. *Frontiers in Education, 8*, Article 1101192. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1101192

Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review, 32*, 481–509. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L., & Fernández-Castilla, B. (2023). Effects of rubrics on academic performance, self-regulated learning, and self-efficacy: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review, 35*, Article 113. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09823-4

Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research, 103*, Article 101602. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*(1), 153–189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795

Sortwell, A., Trimble, K., Ferraz, R., Geelan, D. R., Hine, G., Ramirez-Campillo, R., Carter-Thuiller, B., Gkintoni, E., & Xuan, Q. (2024). A systematic review of meta-analyses on the impact of formative assessment on K-12 students' learning: Toward sustainable quality education. *Sustainability, 16*(17), Article 7826. https://doi.org/10.3390/su16177826

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

Xuan, Q., Cheung, A., & Sun, D. (2022). The effectiveness of formative assessment for enhancing reading achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 990196. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.990196

Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review, 37*, Article 100484. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484

Yan, Z., Wang, X., Boud, D., & Lao, H. (2023). The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 48*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2012644

Yao, Y., Amos, M., Snider, K., & Brown, T. (2024). The impact of formative assessment on K-12 learning: A meta-analysis. *Educational Research and Evaluation, 29*(7–8), 452–475. https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2363831

CONSIDERACIONES ÉTICAS

El artículo corresponde a una revisión narrativa de publicaciones académicas. No se realizó una intervención con participantes humanos ni se recogieron datos personales. Se identifican las fuentes consultadas y se distinguen sus resultados de las orientaciones pedagógicas derivadas de la síntesis.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

Se utilizó ChatGPT como apoyo en la búsqueda complementaria de publicaciones, la revisión y reformulación del manuscrito. La responsabilidad por la comprobación de las fuentes, las interpretaciones y la versión final corresponde a las autoras.

FINANCIAMIENTO

La presente investigación no recibió subvenciones, becas ni apoyo financiero específico por parte de organismos públicos, entidades comerciales u organizaciones sin fines de lucro.

CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declaran que no existe conflicto de intereses relacionado con la elaboración de este artículo.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Nombres de autoras e iniciales:
Máxima Adriana Márquez Hurtado (MAMH); Carmen Rocío Torres Tamayo (CRTT); Patty Lulú Estupiñán Ortiz (PLEO); Edith Kelly Hurtado Bedoya (EKHB); Sara Roxana Hurtado Bedoya (SRHB).
Funciones desempeñadas por las autoras:
Conceptualización: MAMH y CRTT.
Curación de datos: PLEO y EKHB.
Análisis formal: CRTT, PLEO y SRHB.
Adquisición de fondos: no aplica si el trabajo no contó con financiación específica.
Investigación: MAMH, CRTT, PLEO, EKHB y SRHB.
Metodología: MAMH y CRTT.
Administración del proyecto: MAMH.
Recursos: NA
Software: no aplica si no hubo desarrollo de software o programación.
Supervisión: MAMH.
Validación: CRTT, EKHB y SRHB.
Visualización: PLEO y EKHB.
Redacción – Borrador original: MAMH, CRTT y PLEO.
Redacción – Revisión y edición: MAMH, CRTT, PLEO, EKHB y SRHB.