Ciencia y Educación
(L-ISSN: 2790-8402 E-ISSN: 2707-3378)
Vol. 7 No. 9.1
Edición Especial IX 2026

LA RETROALIMENTACIÓN DOCENTE Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA MEDIA

TEACHER FEEDBACK AND FORMATIVE ASSESSMENT IN MIDDLE-LEVEL BASIC GENERAL EDUCATION

Autores: [1]Daniela Arely González Minda, [2]Alexia Sahian Marcillo Condoy, [3]Milton Alfonso Criollo Turisina y [4]Leidy Dayana Tubón Loja.

[1]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-7381-004X
[2]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-6795-793X
[3]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3394-1160
[4]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0001-8859-2383
[1]E-mail de contacto: dgonzalezm13@unemi.edu.ec
[2]E-mail de contacto: amarcilloc4@unemi.edu.ec
[3]E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec
[4]E-mail de contacto: ltubonl@unemi.edu.ec
Afiliación: [1*2*3*4*]Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
Artículo recibido: 19 de Agosto del 2026.
Artículo revisado: 21 de Agosto del 2026.
Artículo aprobado: 21 de Agosto del 2026.
[1]Licenciada en Educación Básica, graduada en la Universidad Técnica de Babahoyo, (Ecuador). Maestrante en Educación Básica en la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
[2]Licenciada en Criminología y Criminalística, graduada de la Universidad Latinoamericana en Línea UTEL, (Ecuador). Maestrante en Educación Básica en la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
[3]Licenciado en Ciencias de la Educación especialización en Arte, graduado en la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Docencia Universitaria, graduado de la Universidad Cesar Vallejo, (Perú). Docente en la Universidad Cesar Vallejo (Perú).
[4]Licenciada en Pedagogía de la Informática, graduada en la Universidad Técnica de Machala, (Ecuador). Maestrante en Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Resumen

La retroalimentación que brinda el docente durante el proceso de aprendizaje desempeña un papel importante en el marco de la evaluación formativa, ya que permite orientar al estudiante, identificar dificultades y realizar ajustes pedagógicos mientras aún existe la posibilidad de mejorar. El estudio se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo, a través de un diseño no experimental y transversal, de alcance correlacional. Como punto de partida, la presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre la retroalimentación docente y la evaluación formativa en profesores de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa "Emilio Estrada Cardona", durante el período lectivo 2026-2027. El estudio se realizó con un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de corte transversal, de alcance correlacional y orientación aplicada. Los 45 profesores que conformaban la población accesible de la institución. Para recabar la información se utilizó un cuestionario con escala tipo Likert, conformado por dos subescalas elaboradas para recoger datos sobre las variables analizadas. La confiabilidad alcanzó valores de $\alpha = 0.920$ para retroalimentación docente y $\alpha = 0.894$ para evaluación formativa. Debido a que los datos no presentaron distribución normal, se utilizó el coeficiente rho de Spearman. Los resultados evidenciaron una relación positiva y estadísticamente significativa entre la retroalimentación docente y la evaluación formativa ($\rho = 0.684$, $p < 0.001$). Entre las dimensiones analizadas, el uso pedagógico de la retroalimentación presentó la asociación de mayor magnitud ($\rho = 0.646$), seguido de la participación del estudiante y mejora continua ($\rho = 0.623$). Se concluye que mayores niveles de retroalimentación docente tienden a asociarse con mayores niveles de evaluación formativa, sin que estos resultados impliquen una relación causal.

Palabras clave: Retroalimentación docente, Evaluación formativa, Educación General Básica Media, Práctica docente, Aprendizaje.

Abstract

Feedback provided by the teacher during the learning process plays a crucial role in formative assessment, as it allows for student guidance, the identification of difficulties, and the making of pedagogical adjustments while there is still room for improvement. This study employed a quantitative approach using a non-experimental, cross-sectional design with a correlational scope. The research aimed to analyze the relationship between teacher feedback and formative assessment among teachers of intermediate-level General Basic Education at the "Emilio Estrada Cardona" Educational Unit during the 2026–2027 academic year. The study utilized a quantitative approach, a non-experimental cross-sectional design, and was correlational and applied in nature. The participants consisted of the 45 teachers making up the institution's accessible population. Data collection was carried out using a Likert-scale questionnaire comprising two subscales designed to gather information on the variables under analysis. Reliability values reached α = 0.920 for teacher feedback and α = 0.894 for formative assessment. As the data did not follow a normal distribution, Spearman's rho coefficient was used. The results revealed a positive, statistically significant relationship between teacher feedback and formative assessment (ρ = 0.684, p < 0.001). Among the dimensions analyzed, the pedagogical use of feedback showed the strongest association (ρ = 0.646), followed by student participation and continuous improvement (ρ = 0.623). It is concluded that higher levels of teacher feedback tend to be associated with higher levels of formative assessment, although these results do not imply a causal relationship.

Keywords: Teacher feedback, Formative assessment, Middle General Basic Education, Teaching Practice, Learning.

Sumário

O feedback fornecido pelo professor durante o processo de aprendizagem desempenha um papel crucial na avaliação formativa, pois permite orientar o aluno, identificar dificuldades e realizar ajustes pedagógicos enquanto ainda há margem para melhorias. Este estudo adotou uma abordagem quantitativa, utilizando um delineamento não experimental e transversal, com caráter correlacional. A pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre o feedback do professor e a avaliação formativa entre docentes do nível intermediário da Educação Básica Geral na Unidade Educacional "Emilio Estrada Cardona", durante o ano letivo de 2026–2027. O estudo empregou uma abordagem quantitativa e um delineamento transversal não experimental, sendo de natureza correlacional e aplicada. Os participantes foram os 45 professores que compunham a população acessível da instituição. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com escala Likert, composto por duas subescalas elaboradas para levantar informações sobre as variáveis em análise. Os valores de confiabilidade atingiram α = 0,920 para o feedback do professor e α = 0,894 para a avaliação formativa. Como os dados não apresentaram distribuição normal, utilizou-se o coeficiente rho de Spearman. Os resultados revelaram uma relação positiva e estatisticamente significativa entre o feedback do professor e a avaliação formativa (ρ = 0,684; p < 0,001). Entre as dimensões analisadas, o uso pedagógico do feedback apresentou a associação mais forte (ρ = 0,646), seguido pela participação do aluno e pela melhoria contínua (ρ = 0,623). Conclui-se que níveis mais elevados de feedback do professor tendem a estar associados a níveis mais elevados de avaliação formativa, embora esses resultados não impliquem uma relação de causalidade..

Palavras-chave: Retroalimentação docente, Avaliação formativa, Educação Geral Básica Média, Prática docente, Aprendizagem.

Introducción

La evaluación formativa ha ganado relevancia en los estudios educativos de los últimos años ya que permite recoger información mientras el aprendizaje está todavía en desarrollo y desde esta información, realizar ajustes en la

intervención docente no solo se limita al rendimiento académico, sino que también está vinculado a procesos como la autorregulación, la participación y el compromiso que el estudiante tiene con su propio aprendizaje. En este sentido, Sortwell et al. (2024), mediante una revisión paraguas de 13 metaanálisis realizados con estudiantes K-12, encontraron efectos positivos de distinta magnitud, desde niveles triviales a grandes.

Sin embargo, los autores también señalaron que estos resultados no fueron uniformes ya que dependieron tanto de las estrategias de evaluación aplicadas como de la calidad metodológica de los estudios incluidos. Por otra parte, Pastore (2023) a partir de una revisión sistemática de 42 investigaciones sobre alfabetización evaluativa docente, advirtió que una de las dificultades más persistentes consiste en trasladar los planteamientos actuales sobre evaluación a las dinámicas reales del aula. Así, la evidencia disponible permite reconocer una cuestión central: la evaluación formativa posee un importante potencial educativo, pero su efectividad está estrechamente relacionada con la preparación del docente y con su capacidad para aplicarla de manera coherente con las características del contexto (Pastore, 2023; Sortwell et al., 2024).

Dentro de este escenario internacional, la retroalimentación docente ocupa un lugar especialmente relevante, pues constituye uno de los medios a través de los cuales la evaluación formativa puede convertirse en una práctica concreta dentro del aula. En Australia, Brooks et al. (2024) analizaron una intervención desarrollada en 13 escuelas, junto con 9 instituciones de comparación, y encontraron incrementos significativamente mayores en la percepción de utilidad del feedback en seis estrategias específicas, aunque los resultados no mostraron mejoras generales uniformes. En España, Zubillaga et al. (2025) estudiaron las prácticas de 713 docentes de educación básica, observando que la aplicación de estrategias formativas se encontró por encimade la media. Pero también ellos diferencias según la formación recibida, la experiencia profesional y el conocimiento que tenían los docentes sobre este enfoque.

Resultados similares fueron reportados por Letina et al. (2025) en Croacia, quienes encuestaron a 396 docentes de primaria y encontraron una relación significativa entre la manera en que estos percibían la evaluación y las prácticas que realizaban en el aula. Sin embargo, también observaron la permanencia de un modelo híbrido en el que las prácticas sumativas continuaban teniendo un peso importante. En conjunto, estos estudios muestran que el reto actual no radica únicamente en reconocer el valor de la evaluación formativa, sino en reducir la distancia que todavía existe entre su aceptación teórica y su aplicación efectiva en la práctica pedagógica (Brooks et al., 2024).

Esta dificultad también se manifiesta en otros sistemas educativos. En Ghana, Armah (2025), a partir de una muestra nacional de 516 docentes de matemáticas de secundaria, encontró una marcada dependencia de las pruebas tradicionales y una utilización limitada de estrategias diagnósticas y formativas. Además, la formación profesional específica en evaluación fue el único predictor significativo relacionado con mejores prácticas. Por su parte, Suherman et al. (2025) en Indonesia, evaluaron a 100 docentes en formación y registraron un nivel moderado de alfabetización en evaluación formativa ($M = 3.02$; $DE = 0.56$), resultado que evidencia ciertos avances en el plano conceptual, aunque todavía insuficientes para

asegurar una implementación sólida. Estos dos estudios evidencian que el problema no depende únicamente del trabajo individual del docente. Cuando no existen procesos de formación específicos ni condiciones institucionales que respalden estas prácticas, la retroalimentación puede quedar reducida a comentarios ocasionales o generales, en lugar de consolidarse como una estrategia continua para favorecer la mejora del aprendizaje (Armah, 2025; Suherman et al., 2025).

En el contexto latinoamericano también se han identificado resultados que permiten comprender mejor esta problemática. En Perú, Bellido et al. (2024), en un estudio realizado con 116 estudiantes de secundaria, encontraron que la evaluación formativa influyó significativamente en el desarrollo de competencias científicas y tecnológicas, con un Nagelkerke $R^2 = 0.708$. En Ecuador, León et al. (2025), al analizar a 131 estudiantes pertenecientes a cuatro universidades estatales, reportaron correlaciones positivas y significativas superiores a $r = 0.86$ entre evaluación formativa, competencias y metodologías activas.

No obstante, los autores también señalaron que la permanencia de prácticas institucionales de carácter sumativo continúa siendo una limitación importante. Estos hallazgos muestran que, aunque en la región existe un reconocimiento creciente del valor de la evaluación formativa, esta todavía convive con formas tradicionales de evaluar que pueden limitar una retroalimentación oportuna, específica y realmente orientada al progreso del estudiante (Bellido et al., 2024; León Ortiz et al., 2025). En un nivel más cercano al contexto de esta investigación, esta situación adquiere especial importancia en la Educación General Básica Media, etapa en la que la evaluación debería ir más allá de la simple verificación de resultados y convertirse en un proceso de acompañamiento al desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales. Aunque la evidencia internacional y regional sobre evaluación formativa y retroalimentación ha aumentado, todavía es limitada la investigación situada que permita comprender cómo se desarrolla específicamente la retroalimentación docente en contextos concretos de EGB Media.

Esta falta de información dificulta una comprensión más precisa del desarrollo de la retroalimentación en el aula, las dificultades que los docentes encuentran al aplicarla y su relación con el seguimiento del aprendizaje, la autorregulación y la mejora progresiva de los estudiantes por esta situación, la investigación tiene como objetivo analizar la relación entre la retroalimentación docente y evaluación formativa en Educación General Básica Media, con el objetivo de aportar orientaciones que permitan fortalecer las prácticas evaluativas y, con ello, favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La retroalimentación docente puede entenderse como la respuesta que recibe el estudiante después de realizar una actividad, resolver una tarea o poner en práctica determinados conocimientos. En el ámbito educativo, esta respuesta cumple una función importante porque permite establecer un vínculo entre lo que el estudiante conoce y la manera en que utiliza ese conocimiento en una situación concreta. Vista así, la retroalimentación no se queda solo en señalar equivocaciones o en confirmar que una respuesta es correcta. Su valor real está en brindar orientaciones que posibiliten al estudiante reconocer sus fortalezas, identificar los aspectos a mejorar y avanzar progresivamente en el desarrollo de sus

competencias. (Okumu et al., 2025). Esta práctica también puede comprenderse como un proceso de interacción entre el docente y el estudiante orientado a favorecer el aprendizaje. Para que la retroalimentación resulte realmente útil, la información ofrecida debe ser comprensible, responder a las necesidades del estudiante y, sobre todo, brindar indicaciones que puedan traducirse en acciones concretas de mejora. En este sentido, la calidad del feedback no depende únicamente de la cantidad de comentarios que realiza el docente, sino de su capacidad para comunicar qué se ha logrado, qué necesita atención y qué puede hacerse para avanzar (Brandmo y Gamlem, 2025).

También se debe comprender la retroalimentación como un proceso de intercambio donde el estudiante juega un papel activo. No es suficiente solo recibir los comentarios del profesor, sino que se debe interpretar, cuestionar y utilizar esa información para tomar decisiones sobre el propio aprendizaje. Y es a esta participación a la que hacen referencia Brooks et al. (2024), donde la retroalimentación se convierte en un espacio de diálogo que permite reconocer el nivel de desempeño alcanzado, contrastarlo con las metas propuestas y definir qué acciones pueden ayudar a mejorar. En este sentido, la retroalimentación se vuelve más valiosa cuando estimula la reflexión y orienta al estudiante para que participe conscientemente en su proceso de aprendizaje.

La autora señala que la calidad del feedback no solo depende del contenido del mensaje, sino también de cuándo se da, cuánto se comunica, cómo se presenta y a quién va dirigido. A su vez, piensa en el foco, la función, la comparación, la valencia, la claridad, la especificidad y el tono. Estos elementos permiten comprender que retroalimentar no es sólo corregir una actividad, sino dar una información relevante y comprensible que ayude al estudiante a reconocer dónde está, qué necesita mejorar y cómo puede avanzar en su aprendizaje. A partir de esta concepción, la investigación toma como referente teórico el modelo de retroalimentación efectiva propuesto por Brookhart (2008). Desde este punto de vista se señala que la calidad del feedback no solo depende del contenido, sino también de cuándo se da, cuánto se comunica, cómo se presenta y a quién va dirigido.

A partir de estos planteamientos y considerando las características particulares de la presente investigación, la variable retroalimentación docente se organizó en cinco dimensiones: claridad y especificidad; oportunidad y frecuencia; modalidad e interacción; uso pedagógico; y participación del estudiante y mejora continua. Esta organización recupera elementos relacionados tanto con las estrategias como con el contenido de la retroalimentación planteados por Brookhart (2008), pero los adapta al análisis de las prácticas declaradas por docentes de Educación General Básica Media. De esta manera, se busca que las dimensiones respondan no solo al referente teórico seleccionado, sino también a las condiciones propias del contexto en el que se desarrolla el estudio. Finalmente, la adaptación fue sometida a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos, con el propósito de valorar la correspondencia existente entre las dimensiones, los indicadores y los ítems formulados.

La claridad y especificidad hacen referencia a la forma en que el docente comunica al estudiante qué aspectos de su trabajo han sido logrados, cuáles presentan dificultades y qué acciones puede realizar para mejorar. La retroalimentación es más útil cuando evita los

comentarios muy generales y ofrece orientaciones claras que ayudan al estudiante a saber qué debe hacer para seguir progresando, Bader et al. (2024) observaron que los participantes valoraban sobre todo los comentarios de los docentes que les ayudaron a reconocer tanto sus puntos fuertes como los aspectos que debían mejorar, junto con sugerencias concretas para mejorar el trabajo realizado. Por ello, en esta dimensión se pretende conocer si las orientaciones proporcionadas por el profesorado son lo suficientemente claras y específicas como para que el estudiante las entienda y las utilice de forma eficaz en la mejora de su desempeño.

La retroalimentación también depende del momento en que se ofrece y de la continuidad con la que acompaña el proceso de aprendizaje. Una orientación puede ser pertinente en su contenido, pero perder parte de su utilidad si llega cuando el estudiante ya no tiene posibilidades de revisar o modificar la actividad realizada. Fisher et al. (2025) observaron que la demora en la entrega del feedback se relacionaba con una menor motivación estudiantil, especialmente cuando los participantes debían esperar más de diez días para recibirlo. En este sentido, esta dimensión permite valorar si el docente proporciona retroalimentación de manera suficientemente frecuente y en momentos en los que todavía puede ser utilizada para corregir, revisar y mejorar el trabajo antes de concluir el proceso evaluativo.

La modalidad e interacción comprenden las diferentes formas mediante las cuales el docente puede ofrecer retroalimentación, ya sea de manera oral o escrita, individual o colectiva, así como las posibilidades de diálogo que se generan a partir de ella. Su importancia no depende solamente del medio utilizado para comunicar la retroalimentación, sino también de las oportunidades que se generan para que el estudiante pregunte, aclare dudas y participe en la búsqueda de alternativas para mejorar. To et al. (2025) entienden la retroalimentación dialógica como un intercambio recíproco en el que docentes y estudiantes revisan criterios, comparan el desempeño alcanzado con el esperado y acuerdan posibles acciones de mejora. Desde esta mirada, la dimensión considera tanto las formas en que se comunica la retroalimentación como el nivel de interacción que se construye durante ese proceso.

La retroalimentación pedagógica hace referencia al modo en que la información que se obtiene a través del mismo proceso se convierte en una base para la toma de decisiones sobre la enseñanza. Esto significa que los comentarios y las dificultades detectadas no se limitan a meras correcciones, sino que son una herramienta para que el docente identifique qué contenidos necesitan refuerzo, qué estudiantes requieren mayor acompañamiento y qué estrategias conviene ajustar para responder de manera más adecuada a las necesidades de aprendizaje observadas.

Pai (2025) plantea un ciclo recíproco entre evaluación formativa y feedback en el que la información recogida permite decidir a quién volver a enseñar, qué contenido retomar, cuándo intervenir y qué estrategia resulta más adecuada. Así, la retroalimentación adquiere un sentido verdaderamente pedagógico cuando se transforma en un insumo para reajustar la planificación y orientar nuevas oportunidades de aprendizaje. La participación del estudiante y la mejora continua parten de la idea de que recibir retroalimentación no es suficiente si el alumnado no logra comprenderla y utilizarla posteriormente. En este proceso, el estudiante

debe comprender las observaciones realizadas, identificar lo que hizo bien y las dificultades presentadas, y emplear esta información para hacer cambios en sus trabajos, Mohammadi et al. (2025) encontraron mejoras significativas en la participación estudiantil y en la calidad de la producción escrita. En consecuencia, esta dimensión permite examinar hasta qué punto la retroalimentación favorece una participación, promueve la autorreflexión y conduce a acciones concretas de mejora a lo largo del aprendizaje.

Según la Teoría de la Intervención del Feedback de Kluger y DeNisi (1996) la retroalimentación mejora el desempeño cuando dirige la atención hacia la tarea, las estrategias y las acciones necesarias para avanzar. El efecto puede disminuir si se centra en aspectos personales o muy poco relacionados con el aprendizaje. Por Eso, esta teoría defiende la importancia de una información clara, específica y orientada a posibilidades concretas de mejora. Según la Teoría del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (2000), el estudiante participa activamente en el aprendizaje cuando establece metas, selecciona estrategias, supervisa sus avances y reflexiona sobre los resultados. En este proceso, la retroalimentación docente le proporciona información que le permite reconocer sus aciertos, identificar los aspectos que necesita mejorar y ajustar sus decisiones. De este modo, el feedback promueve una participación más consciente y una regulación progresiva del propio aprendizaje.

Según el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje se construye a través de la interacción, la mediación y el andamiaje. En este contexto, la retroalimentación docente puede verse como una modalidad de acompañamiento pedagógico que facilita el diálogo acerca del desempeño, identifica dificultades y proporciona apoyos adaptados a las necesidades del estudiante. tal forma, la retroalimentación es interactiva y está orientada a la mejora del aprendizaje. La evaluación formativa se puede entender como un proceso permanente que toma y usa evidencias del aprendizaje para reconocer avances, identificar dificultades y dar apoyo mientras que el proceso educativo todavía está en desarrollo.

Desde esta perspectiva, evaluar no significa únicamente comprobar los resultados alcanzados al finalizar una actividad, sino disponer de información que permita intervenir de manera oportuna cuando el estudiante lo necesita. Wondim y Dessie (2025) destacan precisamente esta función de seguimiento, diagnóstico y retroalimentación, mediante la cual la evaluación se convierte en un recurso para acompañar el progreso y favorecer la mejora del aprendizaje. Además de su capacidad para seguir, también resulta útil para guiar la enseñanza. Vegliante (2025) la evaluación formativa adquiere sentido cuando las evidencias recogidas permiten reconocer fortalezas y dificultades, ajustar la planificación y modificar estrategias en función de las necesidades del aprendizaje. De este modo, la información obtenida no se limita a registrar resultados, sino que sirve para regular tanto la enseñanza como el progreso del estudiante.

La evaluación formativa también favorece una participación más activa del estudiante en su propio aprendizaje. Pinto-Llorente e Izquierdo-Álvarez (2024) señalan que este enfoque promueve la reflexión, la autonomía y la autorregulación, al permitir que el alumnado reconozca sus avances y tome decisiones a partir de la retroalimentación recibida. Así, la evaluación deja de centrarse solo en la calificación final y pasa a orientar la mejora continua. Para respaldar la variable evaluación

formativa esta investigación toma como referencia el modelo conceptual de Nguyen y Nguyen (2026). Desde esta propuesta, la evaluación se entiende como un proceso continuo donde las evidencias del aprendizaje se recogen, analizan y utilizan para orientar decisiones pedagógicas. De este modo, la evaluación adquiere significado cuando la información recabada contribuye a identificar el avance del estudiante y a establecer medidas concretas para mejorar en el transcurso del proceso educativo.

A partir de este enfoque, la evaluación formativa se estructura en torno a tres dimensiones complementarias entre sí: generación de evidencias, interpretación diagnóstica y acción pedagógica. La primera tiene que ver con la obtención de información acerca del rendimiento y el progreso de los alumnos a través de tareas, preguntas, observaciones y otras actividades evaluativas. La segunda implica analizar esas evidencias para reconocer los avances, las dificultades y las necesidades de apoyo. La acción pedagógica consiste en utilizar esa información para tomar decisiones como dar retroalimentación, ajustar estrategias de enseñanza, modificar la planificación, dar apoyos diferenciados.

Estas tres dimensiones funcionan como un ciclo: primero se recoge información, luego se interpreta y, a partir de ella, se toman decisiones pedagógicas. Esta organización resulta útil para la investigación porque permite comprender la evaluación formativa como un proceso continuo orientado a la mejora del aprendizaje. Aunque el modelo fue planteado en contextos de educación superior y enseñanza de lenguas, su aplicación en Educación General Básica Media requiere ajustes acordes con las características del nivel y una validación que garantice la pertinencia de sus dimensiones e indicadores.

La generación de evidencias es el punto de partida de la evaluación formativa, porque permite conocer qué comprende el estudiante, qué dificultades presenta y cuál es su nivel de desempeño durante el aprendizaje. Estas evidencias pueden recogerse mediante tareas, preguntas, observaciones, producciones académicas y otras actividades evaluativas desarrolladas antes, durante o después de una experiencia de enseñanza. Nguyen y Nguyen (2026) destacan que esta recopilación sistemática resulta necesaria para reconocer el estado actual del aprendizaje y establecer diferencias entre los logros alcanzados y los resultados esperados. En la presente investigación, esta dimensión permitirá valorar con qué frecuencia los docentes obtienen información sobre el progreso de sus estudiantes a lo largo de las actividades pedagógicas.

Obtener evidencias no es suficiente para que la evaluación sea realmente formativa. El docente necesita analizar la información recogida para comprender qué está ocurriendo en el aprendizaje, reconocer avances, identificar dificultades frecuentes y determinar qué estudiantes o contenidos requieren mayor apoyo. Desde esta perspectiva, la interpretación diagnóstica va más allá de registrar respuestas o calificaciones, porque busca comprender las necesidades del alumnado y orientar decisiones posteriores. En este estudio, esta dimensión permitirá analizar cómo los docentes interpretan las evidencias para reconocer el progreso y las necesidades de los estudiantes de Educación General Básica Media. La acción pedagógica aparece cuando la información recogida e interpretada se transforma en decisiones orientadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Esto puede incluir ofrecer retroalimentación, ajustar estrategias metodológicas, modificar el ritmo de trabajo,

replantear actividades o brindar apoyos diferenciados. Nguyen y Nguyen (2026) consideran esta respuesta como una parte esencial del ciclo formativo, ya que evita que la evaluación se limite únicamente a detectar dificultades. En la investigación, esta dimensión permitirá valorar cómo los docentes utilizan las evidencias para intervenir de manera pertinente y generar nuevas oportunidades de aprendizaje.

La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000) sostiene que la motivación aumenta cuando las personas perciben autonomía, se sienten competentes y mantienen vínculos positivos con su entorno. Esta idea se relaciona con la evaluación formativa, ya que puede ayudar al estudiante a reconocer sus avances, tomar decisiones y participar de manera más activa en su aprendizaje. Cuando la evaluación ofrece orientaciones claras y oportunidades de mejora, deja de centrarse únicamente en el control y puede convertirse en un apoyo para fortalecer la motivación y el compromiso académico.

La Teoría del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (2000) afirma que el estudiante participa de forma activa en su aprendizaje, estableciendo metas, eligiendo estrategias, supervisando su desempeño y reflexionando sobre los resultados. Esa mirada está vinculada con la evaluación formativa, puesto que los datos que se obtienen en el transcurso del proceso permiten reconocer los avances, detectar las dificultades y realizar los ajustes pertinentes antes de que concluya el aprendizaje. De tal manera, la evaluación no sólo asigna una calificación, sino que brinda información útil para revisar decisiones, modificar estrategias y fortalecer capacidades tales como la planificación, el monitoreo y la mejora continua.

Materiales y Métodos

La investigación es de tipo aplicado ya que parte de una problemática concreta del contexto escolar y busca generar orientaciones útiles para fortalecer la evaluación formativa mediante la retroalimentación docente en la Educación General Básica Media. En este sentido, el estudio se orientó a producir información que pudiera aportar al entendimiento y mejoría de las prácticas evaluativas que se desarrollan en el aula.

Los datos fueron recopilados en un momento puntual a través de un cuestionario dirigido a los docentes, lo cual permitió conocer sus percepciones acerca de las prácticas relacionadas con ambas variables. El estudio fue de tipo correlacional con el fin de determinar el grado, la dirección y la significancia estadística de la relación entre la retroalimentación docente y la evaluación formativa. Así, se pudo determinar el grado de asociación entre las calificaciones obtenidas, sin asumir relaciones causa efecto. La población estuvo constituida por 45 profesores de Educación General Básica Media, de la Unidad Educativa “Emilio Estrada Cardona”, del cantón Quinindé, provincia de Esmeraldas, durante el período lectivo 2026-2027.

Se utilizó un enfoque cuantitativo ya que se obtuvo la información a través de un cuestionario estructurado con escala tipo Likert y posteriormente se analizó mediante procedimientos estadísticos. Este enfoque permitió obtener datos medibles sobre la retroalimentación docente y la evaluación formativa y examinar la relación entre ambas variables dentro del contexto estudiado. El diseño fue no experimental y transversal, ya que las variables se analizaron tal como se presentaban en su entorno natural, sin que se produjera intervención ni modificación

deliberada de sus condiciones. datos fueron recopilados en un momento puntual a través de cuestionario dirigido a los docentes, lo cual permitió conocer sus percepciones acerca de las prácticas relacionadas con ambas variables.

Por otro lado, el estudio fue de tipo correlacional asociativo con el fin de determinar el grado, la dirección y la significancia estadística de la relación entre la retroalimentación docente y la evaluación formativa. La encuesta se empleó como técnica principal para recoger la información, ya que permitió obtener datos estandarizados sobre las prácticas de retroalimentación docente y evaluación formativa. Como apoyo al proceso, también se recurrió al juicio de expertos para revisar la validez de contenido del instrumento antes de su aplicación definitiva.

El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado y autoadministrado con escala tipo Likert, dividido en dos subescalas. La primera correspondió a la retroalimentación docente y la segunda a la evaluación formativa. Las opciones de respuesta fueron: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre. Esta escala permitió identificar con qué frecuencia los docentes declararon desarrollar prácticas relacionadas con ambas variables.

La subescala de retroalimentación docente se organizó en cinco dimensiones: claridad y especificidad, oportunidad y frecuencia, modalidad e interacción, uso pedagógico de la retroalimentación, y participación del estudiante y mejora continua. Su construcción se apoyó en aportes teóricos sobre calidad del feedback, alfabetización docente para la retroalimentación y prácticas dialógicas. En esta línea, Nedrehagen et al. (2025) destacan que la retroalimentación dialógica puede favorecer la autorregulación y el desarrollo cognitivo. Estos fundamentos permitieron definir las dimensiones e indicadores que integraron la subescala. En la dimensión de claridad y especificidad se demostró la precisión de las orientaciones, la identificación de aciertos y errores y la relación de los comentarios con los criterios de evaluación. Para oportunidad y frecuencia se tomó en cuenta el momento en que se da la retroalimentación, su regularidad y continuidad.

La modalidad e interacción que incluye formas de retroalimentación oral, escrita, individual y dialógica. En el aspecto pedagógico, se tuvo en cuenta la adecuación de la enseñanza, la relación con los objetivos de aprendizaje y el uso de instrumentos evaluativos. Por último, la participación del estudiante y mejora continua incluyendo la reflexión de los errores, el empleo de la retroalimentación para mejorar y la integración de procesos de autoevaluación y coevaluación.

La subescala evaluación formativa evaluación formativa se estructuró en tres dimensiones: generación de evidencias, interpretación diagnóstica y acción pedagógica. Su estructura se rige por un ciclo: recopila información sobre el aprendizaje, la analiza y la emplea para guiar las decisiones pedagógicas. De esta manera, la evaluación formativa no se limita a recoger resultados, sino que intenta entender qué revelan las evidencias y usar esa información para mejorar el aprendizaje.

En la dimensión de generación de evidencias se tuvo en cuenta tareas, preguntas, participación y productos de aprendizaje como fuentes para obtener información del progreso del estudiante. La lectura diagnóstica se enfocó en el análisis de los logros, las dificultades y las necesidades de apoyo que se identifican durante

el proceso educativo. Por último, la acción pedagógica consistió en el ajuste de estrategias, el acompañamiento diferenciado y la toma de decisiones orientadas a mejorar el aprendizaje. La validez de contenido del instrumento se hizo mediante el juicio de tres expertos en metodología de investigación, evaluación educativa y didáctica. Cada especialista revisó los ítems mediante una escala del 1 al 5, considerando criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. También hicieron observaciones sobre la redacción, pertinencia y relación de los artículos con los indicadores y las dimensiones. Con base en estas recomendaciones se hicieron los ajustes necesarios antes de aplicar el cuestionario.

Para evaluar la confiabilidad se empleó el coeficiente alfa de Cronbach. Estos resultados indican que ambas escalas presentan una alta consistencia interna, lo que respalda la coherencia de los artículos empleados para medir las variables del estudio. La escala de retroalimentación docente obtuvo un valor de $\alpha = 0.920$ y la de retroalimentación formativa obtenida $\alpha = 0{,}894$. Los resultados indican que ambas escalas presentan una alta consistencia interna, lo que respalda la coherencia de los ítems empleados para medir las variables del estudio.

Para iniciar con el análisis correlacional se verificó la distribución de los datos a través de la prueba de Shapiro-Wilk. La retroalimentación docente obtuvo un valor de $W = 0.931$, $p = 0.010$ y la evaluación formativa un valor de $W = 0.944$, $p = 0.031$. En ambos En algunos casos, los valores de significancia fueron menores de 0.05, por lo que se calcularon que los datos no seguían una distribución normal. Por ello se empleó el coeficiente rho de Spearman para analizar la relación entre las variables y sus dimensiones.

La investigación se realizó respetando el consentimiento informado y la participación voluntaria de los docentes. Los participantes fueron informados, antes de responder el cuestionario, sobre el propósito del estudio, el carácter académico del mismo, el uso de los datos y el derecho a aceptar o rechazar su participación sin consecuencias.

En este sentido, Schmid y Garrels (2025) señalan que la confidencialidad, las relaciones de poder y la capacidad de decisión de los participantes son aspectos que requieren una especial atención en investigaciones con seres humanos. Los procedimientos se desarrollaron buscando disminuir posibles riesgos y resguardar adecuadamente la información obtenida, de manera que la aplicación de los instrumentos se haga dentro de un marco de respeto hacia los participantes y las disposiciones institucionales. De esta manera, se pretendió garantizar una decisión libre e informada, coincidiendo con Alhabsi (2024) que reconoce el consentimiento informado como un principio ético fundamental en las investigaciones que involucran personas.

El cuestionario no solicitó datos que permitieran identificar a los participantes de forma directa, y la información recabada se utilizó exclusivamente para fines académicos y científicos. Se cuidó también la confidencialidad, el anonimato y el manejo responsable de la información. cuestionario no solicitó datos que permitieran identificar a los participantes de forma directa, y la información recabada se utilizó exclusivamente para fines académicos y científicos. En este sentido, Schmid y Garrels (2025) señalan que la confidencialidad, las relaciones de poder y la capacidad de decisión de los participantes son aspectos que requieren una atención especial en investigaciones con seres humanos. Se obtuvo

la autorización de la institución educativa para iniciar el trabajo de campo. procedimientos se desarrollaron buscando disminuir posibles riesgos y resguardar adecuadamente la información obtenida, de manera que aplicación de los instrumentos se hiciera dentro de un marco de respeto hacia los participantes y las disposiciones institucionales.

Resultados y Discusión

Los resultados presentados corresponden al proceso estadístico, basado en las respuestas de 45 docentes de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa "Emilio Estrada Cardona", ubicada en el cantón Quinindé, provincia de Esmeraldas. El análisis comprendió la confiabilidad de las escalas, la descripción de las dimensiones, la comprobación del supuesto de normalidad y el análisis de la relación entre la retroalimentación docente y la evaluación formativa. La consistencia interna de las escalas se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Como se observa en la Tabla 1, la escala de retroalimentación docente alcanzó un valor de $\alpha = 0.920$, mientras que la escala de evaluación formativa obtuvo un coeficiente de $\alpha = 0.894$.

Tabla 1. *Relación entre claridad y especificidad de la retroalimentación y evaluación formativa.*

Dimensión	Variable relacionada	Rho de Spearman	p	N
Claridad y especificidad	Evaluación formativa	0.612	< 0.001	45

Fuente: Elaboración propia.

Se identificó una relación positiva y estadísticamente significativa entre la claridad y especificidad de la retroalimentación y la evaluación formativa, $\rho = 0.612$, $p < 0.001$. El resultado evidencia que una mayor claridad y precisión en la retroalimentación tiende a asociarse con mayores niveles de evaluación formativa.

Tabla 2. *Relación entre oportunidad y frecuencia de la retroalimentación y evaluación formativa*

Dimensión	Variable relacionada	Rho de Spearman	p	N
Oportunidad y frecuencia	Evaluación formativa	0.571	< 0.001	45

Fuente: elaboración propia

Los resultados evidenciaron una relación positiva y estadísticamente significativa entre la oportunidad y frecuencia de la retroalimentación y la evaluación formativa, $\rho = 0.571$, $p < 0.001$. Esto muestra que una retroalimentación más oportuna y frecuente tiende a relacionarse con una mayor presencia de prácticas de evaluación formativa.

Tabla 3. *Relación entre modalidad e interacción de la retroalimentación y evaluación formativa*

Dimensión	Variable relacionada	Rho de Spearman	p	N
Modalidad e interacción	Evaluación formativa	0.498	< 0.001	45

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 3 evidencia una relación positiva y moderada entre la modalidad e interacción de la retroalimentación y la evaluación formativa, con un coeficiente Rho de Spearman de 0,498. Este resultado indica que, a medida que mejora la forma en que se desarrolla la

retroalimentación y aumenta la interacción durante este proceso, también tiende a fortalecerse la evaluación formativa. Asimismo, el valor de significancia obtenido fue $p < 0,001$, inferior al nivel convencional de 0,05, por lo que la relación identificada es estadísticamente significativa. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula de ausencia de relación entre las variables. Considerando los 45 participantes, los resultados sugieren que una retroalimentación caracterizada por modalidades adecuadas y una mayor interacción entre docente y estudiante constituye un elemento relevante para favorecer los procesos de evaluación formativa.

Tabla 4. *Relación del uso pedagógico y la participación del estudiante con la evaluación formativa.*

Dimensión de la retroalimentación	Variable relacionada	Rho de Spearman	p	N
Uso pedagógico de la retroalimentación	Evaluación formativa	0.646	< 0.001	45
Participación del estudiante y mejora continua	Evaluación formativa	0.623	< 0.001	45

Fuente: elaboración propia

El uso pedagógico de la retroalimentación presentó una relación positiva y estadísticamente significativa con la evaluación formativa, $\rho = 0.646$, $p < 0.001$. De igual manera, la participación del estudiante y mejora continua mostró una asociación positiva y significativa, $\rho = 0.623$, $p < 0.001$. Entre ambas dimensiones, el uso pedagógico presentó la correlación de mayor magnitud.

Tabla 5. *Relación entre la retroalimentación docente y la evaluación formativa.*

Variables	Rho de Spearman	p	N	Interpretación
Retroalimentación docente – Evaluación formativa	0.684	< 0.001	45	Positiva y significativa

Fuente: Elaboración propia.

El análisis mostró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la retroalimentación docente y la evaluación formativa, $\rho = 0.684$, $p < 0.001$. Esto indica que, a mayores puntuaciones en retroalimentación docente, tienden a presentarse mayores puntuaciones en evaluación formativa. Al comparar las relaciones obtenidas, el uso pedagógico de la retroalimentación presentó el coeficiente más elevado ($\rho = 0.646$), seguido de la participación del estudiante y mejora continua ($\rho = 0.623$), la claridad y especificidad ($\rho = 0.612$), la oportunidad y frecuencia ($\rho = 0.571$) y la modalidad e interacción ($\rho = 0.498$). Todas las correlaciones fueron positivas y estadísticamente significativas con valores de $p < 0.001$. Con un nivel de significancia de 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación: H_1: Existe una relación estadísticamente significativa entre la retroalimentación docente y la evaluación formativa en los docentes de Educación General Básica Media. En relación con el primer objetivo específico, se encontró una asociación positiva y estadísticamente significativa entre la claridad y especificidad de la retroalimentación docente y la evaluación formativa ($\rho = 0.612$, $p < 0.001$). Este resultado permite observar que, cuando las orientaciones del docente son claras, precisas y se centran en aspectos concretos del desempeño, existe una mayor presencia de prácticas formativas. Brandmo y Gamlem (2025) señalan que la utilidad de la retroalimentación depende, entre otros

aspectos, de que la información sea comprensible, específica y orientada a la mejora. Esto permite considerar que la claridad del mensaje no es solo una característica de forma, sino un elemento que ayuda al estudiante a reconocer sus avances, identificar lo que debe revisar y comprender cómo puede seguir mejorando.

Respecto al segundo objetivo específico, la oportunidad y frecuencia de la retroalimentación también mostró una relación positiva y significativa con la evaluación formativa ($\rho = 0.571$, $p < 0.001$). El resultado destaca la importancia de brindar retroalimentación mientras el proceso de aprendizaje todavía está en marcha y no únicamente al finalizar una actividad. Vegliante (2025) sostiene que la evaluación formativa necesita información que pueda utilizarse a tiempo para realizar ajustes, orientar al estudiante y generar nuevas oportunidades de mejora. Por ello, una retroalimentación frecuente y entregada en momentos adecuados puede tener mayor utilidad pedagógica, ya que permite revisar errores y ajustar estrategias antes del cierre de la evaluación.

En cuanto al tercer objetivo específico, la modalidad e interacción de la retroalimentación presentó una correlación positiva y estadísticamente significativa con la evaluación formativa ($\rho = 0.498$, $p < 0.001$). Aunque fue la asociación de menor magnitud entre las dimensiones estudiadas, el resultado muestra que la manera en que se comunica la retroalimentación y el nivel de interacción que se genera también guardan relación con las prácticas formativas. Nedrehagen et al. (2025) explican que la retroalimentación dialógica supone intercambio, aclaración de significados y participación. De forma similar, Brooks et al. (2024) destacan que las prácticas de feedback centradas en el estudiante necesitan condiciones que favorezcan una participación más activa. La menor magnitud encontrada podría indicar que sostener espacios de diálogo e interacción resulta más complejo que ofrecer comentarios claros u oportunos, especialmente en contextos donde todavía predominan prácticas tradicionales de evaluación.

En el cuarto objetivo específico se encontró una tendencia particularmente importante. El uso pedagógico de la retroalimentación presentó la asociación más alta con la evaluación formativa ($\rho = 0.646$, $p < 0.001$), mientras que la participación del estudiante y mejora continua alcanzó también una relación positiva y significativa ($\rho = 0.623$, $p < 0.001$). Estos resultados muestran que la retroalimentación adquiere mayor sentido cuando la información obtenida no se limita a una corrección, sino que se utiliza para ajustar la enseñanza y promover que el estudiante participe en la revisión de su propio aprendizaje. Zubillaga et al. (2025) destacan la importancia del feedback y de la implicación del alumnado dentro de la evaluación formativa. De manera similar, Welson et al. (2025) señalan que la retroalimentación permite responder a necesidades concretas de aprendizaje y orientar acciones de mejora.

Al comparar las dimensiones analizadas, el uso pedagógico de la retroalimentación presentó el coeficiente más elevado ($\rho = 0.646$), seguido de la participación del estudiante y mejora continua ($\rho = 0.623$), la claridad y especificidad ($\rho = 0.612$), la oportunidad y frecuencia ($\rho = 0.571$) y, finalmente, la modalidad e interacción ($\rho = 0.498$). Aunque todas las relaciones fueron positivas y estadísticamente significativas, no se presentaron con la misma intensidad. Las asociaciones más altas correspondieron a aquellas dimensiones en las que la información

recogida se convierte en decisiones pedagógicas y en oportunidades concretas para que el estudiante revise y mejore su desempeño. Esto permite interpretar que la retroalimentación adquiere mayor valor formativo cuando genera una acción posterior y no queda reducida a comunicar un resultado. En cuanto al objetivo general, se encontró una relación positiva y estadísticamente significativa entre la retroalimentación docente y la evaluación formativa ($\rho = 0.684$, $p < 0.001$). En los docentes participantes, las puntuaciones más altas en retroalimentación tendieron a presentarse junto con mayores puntuaciones en evaluación formativa.

Este resultado coincide con Welson et al. (2025), quienes reconocen la retroalimentación como un elemento importante para orientar procesos de mejora durante el aprendizaje. Asimismo, Vegliante (2025) sostiene que la evaluación formativa adquiere sentido cuando la información obtenida se utiliza para regular las acciones pedagógicas y ajustar la intervención docente. En consecuencia, los resultados respaldan la hipótesis de investigación y muestran una asociación consistente entre ambas variables. Sin embargo, por tratarse de un estudio correlacional y no experimental, estos hallazgos no permiten establecer una relación de causa y efecto.

Conclusiones

En relación con el primer objetivo específico, los resultados mostraron una relación positiva y estadísticamente significativa entre la claridad y especificidad de la retroalimentación docente y la evaluación formativa ($\rho = 0.612$, $p < 0.001$). Esto permite señalar que las orientaciones claras, precisas y centradas en aspectos concretos del desempeño se vinculan con una mayor presencia de prácticas de evaluación formativa. Respecto al segundo objetivo específico, se encontró una asociación positiva y significativa entre la oportunidad y frecuencia de la retroalimentación y la evaluación formativa ($\rho = 0.571$, $p < 0.001$). En este sentido, brindar retroalimentación de manera continua y en momentos adecuados del proceso educativo se relaciona favorablemente con el desarrollo de prácticas formativas.

En cuanto al tercer objetivo específico, la modalidad e interacción de la retroalimentación también mostró una relación positiva y estadísticamente significativa con la evaluación formativa ($\rho = 0.498$, $p < 0.001$). Aunque fue la asociación de menor magnitud, el resultado evidencia que el diálogo y las distintas formas de interacción durante la retroalimentación también forman parte de las prácticas vinculadas con una evaluación de carácter formativo. Para el cuarto objetivo específico, el uso pedagógico de la retroalimentación presentó la relación más alta con la evaluación formativa ($\rho = 0.646$, $p < 0.001$), seguido de la participación del estudiante y mejora continua ($\rho = 0.623$, $p < 0.001$). Estos hallazgos muestran que la retroalimentación adquiere mayor valor cuando la información obtenida sirve para orientar decisiones pedagógicas y, al mismo tiempo, involucra al estudiante en la revisión y mejora de su propio aprendizaje.

Finalmente, respecto al objetivo general, se confirmó una relación positiva y estadísticamente significativa entre la retroalimentación docente y la evaluación formativa ($\rho = 0.684$, $p < 0.001$). En el contexto analizado, mayores puntuaciones en retroalimentación docente tendieron a presentarse junto con mayores puntuaciones en evaluación formativa. Por ello, los resultados respaldan la existencia de una asociación consistente entre ambas variables; sin embargo, debido al diseño correlacional del estudio, no es

posible afirmar que una produzca directamente cambios en la otra.

Referencias Bibliográficas

Armah, P. (2025). Assessment practices of Ghanaian senior high school mathematics teachers: A national survey of practices, self-rated skills, and predictors. *European Journal of Mathematics and Science Education, 6*(3), 161–177. https://doi.org/10.12973/ejmse.6.3.161

Bader, M., Hoem Iversen, S., & Borg, S. (2024). Student teachers' reactions to formative teacher and peer feedback. *European Journal of Teacher Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2385717

Bellido, R., Venturo, C, Cruzata, A., Sarmiento, E., Corro, J., & Rejas, L. (2024). Involvement of the student in their learning: Effects of formative assessment on competency development. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 20*(5), Article em2440. https://doi.org/10.29333/ejmste/14453

Brandmo, C., & Gamlem, S. (2025). Students' perceptions and outcome of teacher feedback: A systematic review. *Frontiers in Education, 10*, Article 1572950. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1572950

Brooks, C., Burton, R., Van der Kleij, F., Ablaza, C., Carroll, A., Hattie, J., & Salinas, J. G. (2024). "It actually helped": Students' perceptions of feedback helpfulness prior to and following a teacher professional learning intervention. *Frontiers in Education, 9*, Article 1433184. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1433184

Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development. https://eric.ed.gov/?id=ED509138

Duarte, B., Jumbo, M., León, A., Gavilánez, L. O., & Romero, M. (2025). La evaluación formativa en la educación básica de Ecuador: Un eje para la calidad educativa. *Ciencia y Reflexión, 4*(3), 1320–1350. https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.445

Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6*, 27–36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6._Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Fisher, D., Brotto, G., Lim, I., & Southam, C. (2025). The impact of timely formative feedback on university student motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 50*(4), 622–631. https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2449891

Istencioglu, T., Yang, L., Dawson, P., & Boud, D. (2026). How do teachers design and do feedback? Development and validation of the teacher feedback literacy scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/02602938.2026.2661361

León, L., Loja, J., Llanos, A., & Arteaga, W. (2025). Evaluación formativa y metodologías activas: Un eje para la educación superior. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON, 5*(5), 45–60. https://doi.org/10.62305/alcon.v5i5.813

Letina, A., Škugor, A., & Tomaš, S. (2025). Teachers' perceptions and practices of assessment in primary schools. *European Journal of Educational Research, 14*(4), 1105–1121. https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.4.1105

Mohammadi, Z., Admiraal, W., & Saab, N. (2025). Empowering students' agentive engagement through formative assessment in online learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 22*, Article 9. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00498-7

Nedrehagen, E., Vee, T. S., Stokstad, J. M., & Orm, S. (2025). A scoping review of dialogic formative feedback practices in higher education. *Frontiers in Education, 10*, Article

1696703. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1696703

Nguyen, N. Q., & Nguyen, L. (2026). Formative assessment for knowledge cultivation in university EFL classrooms: A systematic review from higher education. *Language Testing in Asia, 16*, Article 22. https://doi.org/10.1186/s40468-026-00430-y

Okumu, M., Lammert, C., Gokmen, C., & Mule, F. (2025). Mapping the feedback landscape: A systematic review of research on feedback sources, methods, and technologies in preservice teacher education. *Frontiers in Education, 10*, Article 1657737. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1657737

Pai, G. (2025). Using formative assessment and feedback from student response systems (SRS) to revise statistics instruction and promote student growth for all. *Journal of Statistics and Data Science Education, 33*(1), 16–25. https://doi.org/10.1080/26939169.2024.2321241

Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education, 8*, Article 1217167. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217167

Pinto, A., & Izquierdo, V. (2024). Digital learning ecosystem to enhance formative assessment in second language acquisition in higher education. *Sustainability, 16*(11), Article 4687. https://doi.org/10.3390/su16114687

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

Suherman, A., Surayya, S. A., Dwimaulani, A., & Setiawan, B. (2025). A study of formative assessment literacy in Indonesia: Insight from pre-service EFL teachers. *SCOPE: Journal of English Language Teaching, 9*(2), 856–866. https://doi.org/10.30998/scope.v9i2.26043

Tapia, G., & Santa, H. (2024). Prácticas de evaluación formativa en educación: Tendencias en Latinoamérica y el mundo. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (26), 297–318. https://doi.org/10.37135/chk.002.26.14

To, J., Aluquin, D., & Tan, K. (2025). Making student voice heard in dialogic feedback: Feedback design matters. *Frontiers in Education, 10*, Article 1550328. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1550328

Vegliante, R. (2025). Formative assessment and educational benefits. *Encyclopedia, 5*(2), Article 68. https://doi.org/10.3390/encyclopedia5020068

Welson, M, Castañeda, I., & Chuquinaira, H. (2025). Retroalimentación en la evaluación formativa: Retos y desafíos. *Revista Científica UISRAEL, 12*(2), 13–29. https://doi.org/10.35290/rcui.v12n2.2025.1287

Wondim, M., & Dessie, B. (2025). Unveiling formative assessment in Ethiopian higher education institutions: Practices and socioeconomic influences. *Frontiers in Education, 10*, Article 1515335. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1515335

Zubillaga, M., Cañadas, L., & Manso, J. (2025). Estrategias de evaluación formativa. Percepción del profesorado de educación básica. *Alteridad, 20*(2), 259–272. https://doi.org/10.17163/alt.v20n2.2025.08

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Daniela Arely González Minda, Alexia Sahian Marcillo Condoy, Milton Alfonso Criollo Turisina y Leidy Dayana Tubón Loja.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT).

Daniela Arely González Minda: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Alexia Sahian Marcillo Condoy: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Milton Alfonso Criollo Turisina: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Leidy Dayana Tubón Loja: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.