

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay**

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

Evaluación formativa y retroalimentación efectiva en el bachillerato: una revisión sistemática con propuesta pedagógica para fortalecer el aprendizaje estudiantil

Formative assessment and effective feedback in upper secondary
education: a systematic review with a pedagogical proposal to
strengthen student learning

Christofer Alberto Hurtado Bajaña

Christoferalhuba85@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-5246-5786>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

Ignacio Alberto Morales Tipan

ignacioamoralest1@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-9139-1167>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

Yessenia Elizabeth Gavilanes Castillo

yegc.agmg@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-7245-9764>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

Alicia Elizabeth Zambrano Santos

alicyta_zam@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-6536-2180>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

Karina Mariuxi Fajardo Mora

karina_fajardo_mora@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-3792-4731>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.6109>


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos


LATAM

Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

Artículo recibido: 13 de febrero de 2026.
Aceptado para publicación: 27 de junio de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.6109>

Evaluación formativa y retroalimentación efectiva en el bachillerato: una revisión sistemática con propuesta pedagógica para fortalecer el aprendizaje estudiantil

Formative assessment and effective feedback in upper secondary education: a systematic review with a pedagogical proposal to strengthen student learning

Christofer Alberto Hurtado Bajaña

Christoferalhuba85@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-5246-5786>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

Yessenia Elizabeth Gavilanes Castillo

yegc.agmg@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-7245-9764>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

Alicia Elizabeth Zambrano Santos

alicita_zam@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-6536-2180>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

Karina Mariuxi Fajardo Mora

karina_fajardo_mora@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-3792-4731>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

Ignacio Alberto Morales Tipan

ignacioamoralest1@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-9139-1167>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

Artículo recibido: 13 de febrero de 2026. Aceptado para publicación: 27 de junio de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

La evaluación formativa y la retroalimentación efectiva son prácticas clave para orientar la evaluación escolar hacia la mejora del aprendizaje, especialmente en bachillerato, donde todavía suele asociarse con la calificación. Este artículo analizó literatura científica reciente sobre ambos procesos para identificar hallazgos pedagógicos que sustentan una propuesta aplicable al fortalecimiento del aprendizaje estudiantil. Se realizó una revisión sistemática con orientación propositiva, organizada según PRISMA 2020. La búsqueda incluyó Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc y Google Scholar, con estudios publicados entre 2020 y 2026. Tras las fases de identificación, depuración, elegibilidad e inclusión, se seleccionaron 26 estudios para la síntesis cualitativa. Los resultados muestran que la evaluación formativa es más significativa cuando integra criterios claros, evidencias breves, retroalimentación específica, participación estudiantil y oportunidades reales de mejora.


Asimismo, la retroalimentación resulta más útil cuando es comprensible, oportuna y orienta acciones concretas. A partir de ello, se propone un modelo de microciclos de retroalimentación formativa para vincular evaluación, revisión y progreso académico en el aula.

Palabras clave: evaluación formativa, retroalimentación efectiva, bachillerato, aprendizaje estudiantil, revisión sistemática

Abstract

Formative assessment and effective feedback are key practices for shifting school evaluation toward the improvement of learning, especially in upper secondary education, where assessment is still often associated mainly with grading. This article analyzed recent scientific literature on both processes to identify pedagogical findings that support a proposal aimed at strengthening student learning. A systematic review with a proposal-oriented approach was conducted following the PRISMA 2020 model. The search included Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc, and Google Scholar, considering studies published between 2020 and 2026. After the stages of identification, screening, eligibility, and inclusion, 26 studies were selected for qualitative synthesis. The findings show that formative assessment becomes more meaningful when it integrates clear criteria, brief evidence of learning, specific feedback, student participation, and real opportunities for improvement. Feedback is also more useful when it is understandable, timely, and directed toward concrete student actions. Based on these findings, a model of formative feedback microcycles is proposed to connect assessment, revision, and academic progress in the classroom

Keywords: formative assessment, effective feedback, upper secondary education, student learning, systematic review

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Hurtado Bajaña, C. A., Gavilanes Castillo, Y. E., Zambrano Santos, A. E., Fajardo Mora, K. M., & Morales Tipan, I. A. (2026). Evaluación formativa y retroalimentación efectiva en el bachillerato: una revisión sistemática con propuesta pedagógica para fortalecer el aprendizaje estudiantil. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (3), 2358 – 2379.
<https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.6109>

INTRODUCCIÓN

La evaluación escolar incide de manera directa en cómo los estudiantes interpretan su propio aprendizaje. En el bachillerato, esta función cobra mayor relevancia, porque se espera que los jóvenes desarrollen autonomía académica, revisen sus errores y asuman responsabilidad sobre su proceso formativo. No obstante, en muchas prácticas escolares la evaluación sigue vinculada principalmente con la nota, la promoción o el cierre de unidades. Aunque esta mirada responde a demandas institucionales reales, resulta insuficiente cuando la información obtenida no ayuda al estudiante a reconocer qué ha logrado, qué debe mejorar y qué acciones puede realizar para avanzar.

Ante una evaluación que se centra en el resultado, la evaluación formativa plantea una forma de acompañar mejor el aprendizaje. No busca suprimir la calificación ni negar la valoración del desempeño, sino aprovechar las evidencias producidas durante el proceso para tomar decisiones pedagógicas a tiempo. Valdez et al. (2023) sostienen que la evaluación formativa integra estrategias, instrumentos y retroalimentación para visibilizar los avances del estudiante y orientar la enseñanza. Desde esta perspectiva, el error no se reduce a una falla, sino que aporta información útil para ajustar explicaciones, revisar procedimientos y fortalecer aprendizajes todavía en desarrollo.

En Ecuador, esta forma de entender la evaluación se sostiene en la normativa educativa vigente. El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural concibe la evaluación estudiantil como un proceso permanente de observación, valoración y registro del avance hacia los objetivos de aprendizaje. También indica que la retroalimentación debe ser oportuna, pertinente, precisa y dirigida a mejorar progresivamente el desempeño, sin limitar la evaluación a la asignación de una calificación (Ministerio de Educación, 2023). Esta disposición es relevante porque ubica la evaluación dentro del proceso pedagógico y no solo como un procedimiento administrativo de certificación.

El Instructivo de Evaluación Estudiantil fortalece esta orientación al señalar que las actividades evaluativas deben ser contextualizadas, flexibles y articuladas con aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además, establece que los resultados de la evaluación deben utilizarse para retroalimentar al estudiante y ajustar la práctica docente (Ministerio de Educación, 2025). Esta doble finalidad resulta fundamental, porque la evaluación no solo comunica al estudiante información sobre su desempeño, sino que también brinda al docente señales para revisar su enseñanza. Así, la evaluación formativa puede comprenderse como una práctica pedagógica necesaria para concretar la mejora continua en el aula.

Aunque existen avances conceptuales y normativos, la práctica escolar aún enfrenta tensiones relevantes. Cuando la evaluación se centra en la calificación, muchos estudiantes terminan preocupándose más por el resultado que por el proceso que siguieron para alcanzarlo. En cambio, si la evaluación incorpora criterios claros, retroalimentación comprensible y oportunidades reales de mejora, el estudiante puede identificar sus dificultades sin asumirlas como un fracaso definitivo. Esta diferencia cobra especial importancia en bachillerato, donde aprender no debería limitarse a responder bien, sino a desarrollar la capacidad de analizar, corregir, justificar y mejorar progresivamente el propio desempeño.

La retroalimentación es clave en este cambio, aunque no basta con incorporar para mejorar el aprendizaje. Wisniewski et al. (2020) evidencian que puede favorecerlo, pero sus efectos dependen de la calidad y del tipo de información que recibe el estudiante. Esta distinción permite comprender que retroalimentar no equivale a devolver resultados. Un estudiante puede recibir una prueba corregida, una observación escrita o una calificación sin saber qué hacer después. La retroalimentación efectiva, en cambio, ofrece información clara sobre su desempeño, ayuda a revisar el error y orienta una acción concreta de mejora.

El problema no consiste únicamente en saber si los docentes ofrecen retroalimentación, sino en analizar qué información entregan, cuándo lo hacen y si el estudiante cuenta con oportunidades para utilizarla. Lira (2020) advierte que ciertas prácticas docentes siguen más próximas a una lógica evaluativa que formativa, porque comunican el rendimiento alcanzado, pero no siempre orientan nuevos aprendizajes. Esto evidencia una dificultad habitual: la retroalimentación puede estar presente de manera formal en la evaluación, pero pierde valor pedagógico cuando no se articula con criterios claros, acciones posteriores y momentos de revisión.

En años recientes, la literatura ha destacado también el carácter dialógico de la retroalimentación. Araya (2022) cuestiona las miradas que la reducen a una entrega unilateral de comentarios del docente al estudiante y plantea entenderla como una interacción pedagógica. Desde esta visión, quien aprende no solo recibe observaciones, sino que las interpreta, responde a ellas y las convierte en decisiones sobre su propio trabajo. En bachillerato, esta perspectiva resulta valiosa porque contribuye a fortalecer la autonomía académica y a formar estudiantes capaces de revisar sus producciones con mayor conciencia de los criterios de calidad.

La evaluación formativa puede apoyarse en recursos como rúbricas, portafolios, e-portafolios, autoevaluaciones, coevaluaciones, tecnologías educativas y procesos de re-evaluación. Sin embargo, estos instrumentos adquieren verdadero sentido formativo solo cuando se articulan de forma coherente con la enseñanza. Lis et al. (2024) señalan que las rúbricas orientan la corrección escrita y oral cuando hacen explícitos los criterios de desempeño. Castellano y Reyes (2022) muestran que los e-portafolios promueven la reflexión si se acompañan de retroalimentación continua. Kramer et al. (2025), a su vez, resaltan la importancia de integrar estándares, retroalimentación y nuevas oportunidades para demostrar el aprendizaje.

Estos aportes muestran que el reto no está solo en elegir instrumentos, sino en construir procesos evaluativos sostenibles. En el bachillerato, los docentes trabajan con tiempo limitado, grupos numerosos, ritmos de aprendizaje diversos, presión por calificar y exigencias administrativas. Muslu y Siegel (2024) señalan que la tecnología puede facilitar la retroalimentación, aunque no sustituye la mediación del docente. Kusairi (2020) también advierte que ofrecer retroalimentación oportuna se vuelve complejo cuando existen muchos estudiantes y necesidades distintas. Por esta razón, toda propuesta formativa debe ser sólida desde lo pedagógico y, al mismo tiempo, aplicable en condiciones reales de aula.

Aunque la literatura reciente ha estudiado ampliamente la evaluación formativa y la retroalimentación, aún existe una necesidad importante: convertir esos aportes en estructuras pedagógicas breves, claras y aplicables a la vida cotidiana del bachillerato. Muchos estudios analizan instrumentos, efectos o experiencias específicas, pero ofrecen menos orientación sobre cómo organizar una secuencia formativa que lleve del comentario docente a una acción concreta del estudiante. Esta brecha cobra relevancia en sistemas escolares donde la evaluación sigue muy ligada a la calificación y donde los docentes necesitan estrategias que no incrementen excesivamente su carga de trabajo.

Desde este marco, el artículo analiza la literatura científica reciente sobre evaluación formativa y retroalimentación efectiva en bachillerato, con el propósito de identificar hallazgos pedagógicos que sustentan una propuesta para fortalecer el aprendizaje estudiantil. Para ello, se desarrolla una revisión sistemática con orientación propositiva, organizada según el modelo PRISMA 2020. El análisis se centra en estudios sobre evaluación formativa, retroalimentación, participación estudiantil, instrumentos evaluativos, tecnología educativa y mejora del aprendizaje. La relevancia del trabajo está en articular evidencia académica y pertinencia pedagógica para plantear una ruta gradual, aplicable y coherente con las necesidades reales del aula de bachillerato.

METODOLOGÍA

El estudio se planteó como una revisión sistemática de literatura, con enfoque cualitativo-documental y orientación propositiva. Este diseño permitió localizar, seleccionar y examinar investigaciones recientes sobre evaluación formativa y retroalimentación efectiva en bachillerato, secundaria y educación media, con el fin de identificar aportes pedagógicos útiles para fortalecer el aprendizaje estudiantil. No se recurrió al metaanálisis, porque los artículos seleccionados presentaban diferencias importantes en enfoques, poblaciones, instrumentos y diseños metodológicos. Por esta razón, se eligió una síntesis temática de los hallazgos.

El proceso metodológico siguió la estructura PRISMA 2020, diseñada para transparentar las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión en revisiones sistemáticas (Page et al., 2021). Esta guía permitió ordenar la búsqueda, justificar las exclusiones y mostrar con claridad el recorrido seguido hasta conformar el corpus final. Aunque el artículo incorpora una propuesta pedagógica, esta surge del análisis documental y no de una intervención aplicada en el aula.

La búsqueda bibliográfica se efectuó en Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc y Google Scholar académico. Para ello, se emplearon descriptores en español e inglés vinculados con evaluación formativa, retroalimentación efectiva, evaluación para el aprendizaje, instrumentos formativos, rúbricas, autoevaluación, coevaluación, portafolios, tecnología educativa, aprendizaje estudiantil, bachillerato, educación secundaria, formative assessment, effective feedback, assessment for learning, student learning, rubrics, self-assessment, peer assessment, secondary education y high school students. El periodo principal de búsqueda abarcó publicaciones comprendidas entre 2020 y 2026.

Tabla 1

Estrategia de búsqueda documental según bases de datos consultadas

Base de datos / fuente	Descriptores utilizados	Operadores booleanos	Resultados obtenidos
Scopus	Formative assessment, effective feedback, secondary education, student learning	"formative assessment" AND "effective feedback" AND "secondary education" OR "student learning"	1.486
Web of Science	assessment for learning, feedback, rubrics, high school students	"assessment for learning" AND feedback OR rubrics AND "high school students"	1.218
ERIC	Formative feedback, self-assessment, peer assessment, secondary school	"formative feedback" AND "self-assessment" OR "peer assessment" AND "secondary school"	1.094
SciELO	evaluación formativa, retroalimentación, educación secundaria, aprendizaje	"evaluación formativa" AND retroalimentación OR "educación secundaria" AND aprendizaje	842
Redalyc	Evaluación para el aprendizaje, rúbricas, coevaluación, bachillerato	"evaluación para el aprendizaje" AND rúbricas OR coevaluación AND bachillerato	736
Google Scholar académico	evaluación formativa, retroalimentación efectiva, bachillerato, instrumentos formativos	"evaluación formativa" AND "retroalimentación efectiva" OR bachillerato AND "instrumentos formativos"	2.584
Total inicial			7.960

Fuente: Elaboración propia a partir de la búsqueda documental realizada

Los criterios de inclusión consideraron artículos científicos, revisiones sistemáticas, estudios empíricos y propuestas educativas publicados entre 2020 y 2026, escritos en español o inglés, con acceso al texto completo y relación directa con evaluación formativa, retroalimentación efectiva, instrumentos formativos, participación estudiantil, tecnología educativa o mejora del aprendizaje. Se dio prioridad a estudios realizados en bachillerato, secundaria o educación media, aunque también se incluyeron investigaciones de niveles cercanos cuando sus aportes podían transferirse al contexto escolar. Se excluyeron documentos duplicados, textos sin acceso completo, publicaciones fuera del periodo establecido, trabajos sin rigor académico identificable, estudios centrados solo en evaluación sumativa, medición estandarizada o gestión institucional, así como artículos alejados del objetivo de la revisión (Page et al, 2021).

Tabla 2

Proceso de selección de estudios según PRISMA 2020

Fase del proceso	Descripción	Número de registros
Identificación inicial	Registros localizados en bases de datos científicas, repositorios académicos y fuentes indexadas relacionadas con evaluación formativa, retroalimentación efectiva, instrumentos evaluativos y aprendizaje estudiantil.	7.960
Registros del cribado	Registros conservados después de aplicar filtros iniciales por año de publicación, palabras clave, idioma, pertinencia general y disponibilidad académica.	1.422
Cribado	Registros excluidos por duplicación, baja relación temática, ausencia de acceso completo, falta de correspondencia con el nivel educativo o escasa relación con el objetivo de la investigación.	1.310
Elegibilidad	Artículos preseleccionados y revisados mediante lectura de títulos, subtítulos, palabras clave, resúmenes y, cuando fue necesario, lectura ampliada del contenido.	112
Exclusión por baja pertinencia	Artículos descartados después de la revisión detallada por no responder suficientemente al objetivo del estudio, presentar bajo aporte pedagógico o no cumplir criterios definitivos de pertinencia.	86
Inclusión final	Artículos científicos incluidos en la revisión sistemática y en la síntesis cualitativa por cumplir los criterios finales de elegibilidad.	26

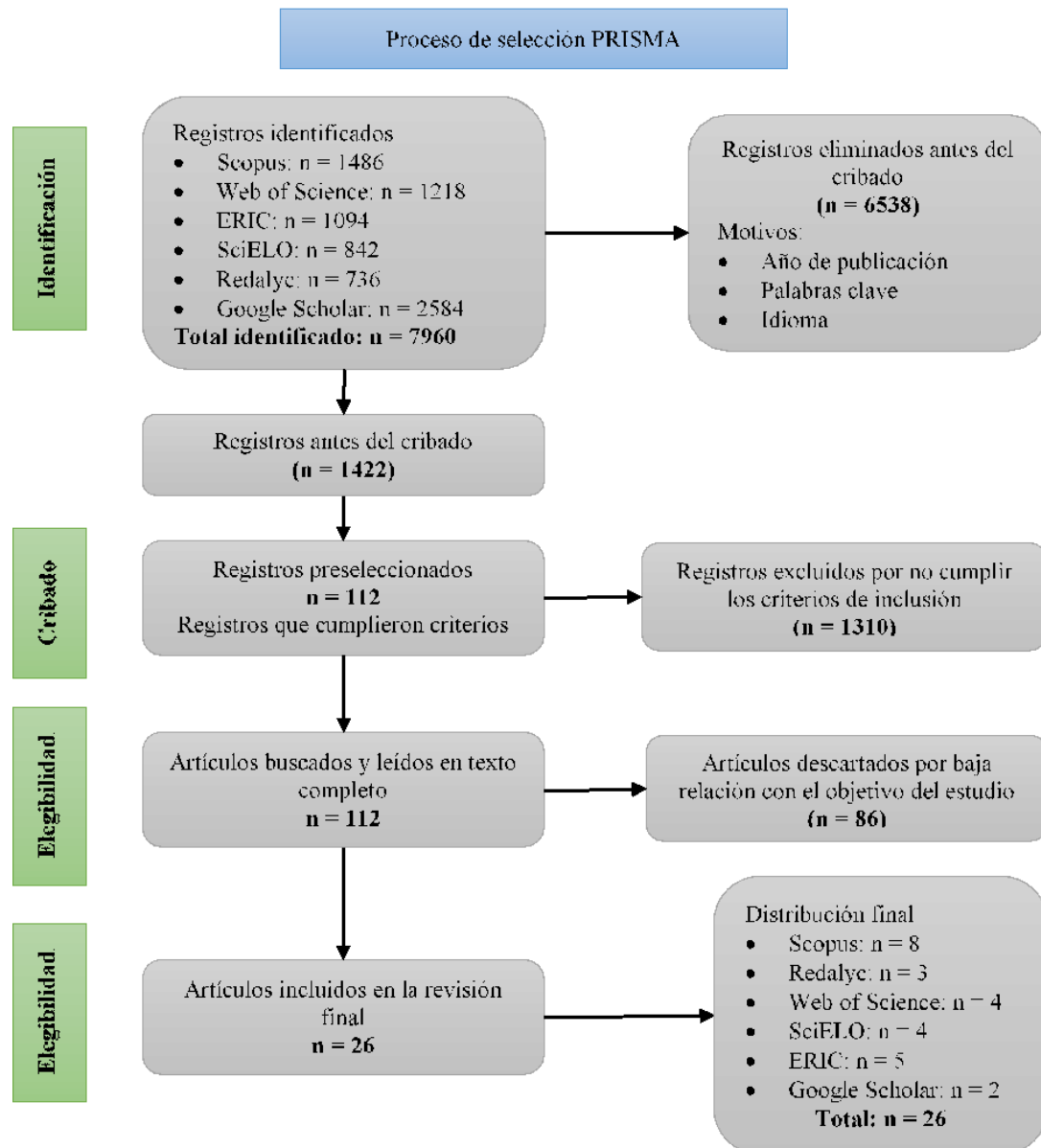
Fuente: elaboración propia con base en PRISMA 2020 (Page et al., 2021)

El proceso de selección siguió una depuración progresiva. En la identificación inicial se localizaron 7.960 registros en bases de datos científicas, repositorios académicos y fuentes indexadas. Luego de aplicar filtros iniciales por año de publicación, palabras clave, idioma, pertinencia general y disponibilidad académica, se conservaron 1.422 registros antes del cribado. Posteriormente, se excluyeron 1.310 documentos por duplicación, baja relación temática, ausencia de acceso completo, falta de correspondencia con el nivel educativo o escasa relación con el objetivo de la investigación, quedando 112 artículos preseleccionados para revisión detallada. Tras la lectura y valoración de pertinencia, calidad académica y aporte al análisis, se descartaron 86 estudios. Finalmente, se incluyeron 26 artículos científicos en la revisión sistemática y en la síntesis cualitativa.

La información de los artículos seleccionados se sistematizó en una matriz de extracción documental. En esta se registraron autor, año, país, objetivo, metodología, nivel educativo, población, estrategia evaluativa, tipo de retroalimentación, instrumentos utilizados, resultados principales y aporte al tema de estudio. La calidad y pertinencia de los documentos se valoraron a partir de la claridad del objetivo, la coherencia metodológica, la relación con el nivel educativo, la solidez de los hallazgos y su utilidad para fundamentar una propuesta pedagógica aplicable al bachillerato.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios según PRISMA 2020



Fuente: elaboración propia con base en PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Los hallazgos fueron codificados en la matriz de extracción y posteriormente agrupados mediante análisis temático. La codificación inicial permitió identificar unidades de significado relacionadas con las funciones de la evaluación, las características de la retroalimentación, los instrumentos formativos, la participación estudiantil, la mediación tecnológica y las condiciones de implementación. Luego,

estas unidades fueron comparadas entre estudios para construir categorías integradoras, a partir de las cuales se organizaron los resultados y se fundamentó la propuesta de microciclos de retroalimentación formativa.

RESULTADOS

La evaluación formativa como proceso de seguimiento y mejora del aprendizaje

El análisis de los artículos seleccionados mostró una coincidencia amplia: la evaluación formativa se comprende como un proceso continuo de seguimiento del aprendizaje, no como una actividad reservada para el cierre de una unidad o bloque curricular. Valdez et al. (2023) la describen como una práctica que integra retroalimentación, estrategias e instrumentos para visibilizar el progreso del estudiante y orientar decisiones pedagógicas durante el proceso. De forma complementaria, Valdivia y Fernández (2020) señalan que su aplicación exige prácticas docentes centradas en la observación, la regulación y la participación gradual del estudiante.

En los artículos revisados, la evaluación formativa se vincula con el uso de la información del desempeño para ajustar la enseñanza antes de cerrar el proceso de aprendizaje. Lira (2020) sostiene que la retroalimentación adquiere valor formativo cuando permite recoger evidencias de procesos en curso y utilizarlas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta mirada, los errores, dudas o producciones incompletas no se entienden sólo como señales de bajo rendimiento, sino como indicios útiles para identificar qué aspectos requieren explicación, práctica, revisión o acompañamiento adicional.

Los estudios también muestran que la evaluación formativa depende de la relación entre objetivos, actividades, criterios, evidencias e instrumentos. Valdez et al. (2023) destacan que los recursos evaluativos deben seleccionarse según la situación de aprendizaje, el producto esperado y los criterios asociados a la tarea. Este hallazgo coincide con los aportes de Castellano y Reyes (2022), quienes evidencian que los e-portafolios favorecen procesos formativos cuando no se limitan a recopilar productos, sino que permiten observar avances, registrar reflexiones y orientar ajustes a partir de la retroalimentación docente.

Una tendencia destacada en estos estudios es la importancia de que los estudiantes conozcan los criterios con los que se evalúa su desempeño. Cuando esos criterios no son claros, la retroalimentación pierde precisión y la mejora queda abierta a interpretaciones generales. Lira (2020) sostiene que retroalimentar implica contar con un estándar de referencia, comparar el desempeño actual con el esperado y proponer una acción que ayude a reducir esa distancia. Por ello, la evaluación formativa no depende solo de instrumentos, sino de información útil, criterios comprensibles y oportunidades reales de ajuste.

Características de la retroalimentación efectiva

La retroalimentación fue uno de los componentes más recurrentes en los trabajos analizados. No obstante, los hallazgos muestran que su efecto no depende únicamente de la presencia de comentarios docentes, sino de la calidad de la información entregada. En el trabajo de Wisniewski et al. (2020) se señala que la retroalimentación puede contribuir al aprendizaje, aunque su impacto depende del tipo de información que se ofrece. De forma similar, Javed et al. (2020) encontraron una relación positiva entre la retroalimentación docente y el logro académico en estudiantes de secundaria, sobre todo cuando la información recibida ayuda a identificar avances y dificultades.

Los trabajos revisados señalan que la retroalimentación efectiva se caracteriza por cuatro elementos principales: claridad, especificidad, oportunidad y orientación hacia una acción concreta. Valdez et al. (2023) y Lira (2020) permiten observar que los comentarios generales, centrados solo en la calificación

o expresados de manera ambigua, tienen menor utilidad para orientar el aprendizaje. En cambio, la retroalimentación resulta más formativa cuando indica qué aspecto debe mejorarse, por qué es necesario hacerlo y cuál puede ser el siguiente paso del estudiante. Esta característica aparece también en los trabajos de Kusairi (2020), Muslu & Siegel (2024) y Van-Der & Adie (2020).

Un elemento común en la literatura es la diferencia entre devolver resultados y retroalimentar. La devolución puede limitarse a comunicar una nota, marcar errores o señalar que una tarea está incompleta; la retroalimentación formativa, en cambio, ofrece información que el estudiante puede utilizar para modificar su desempeño. Van-Der & Adie (2020) aportan a esta línea al analizar percepciones de docentes y estudiantes sobre la retroalimentación efectiva, mostrando que su valor se relaciona con la forma en que los estudiantes la reciben, la interpretan y la emplean en tareas posteriores. Este punto permite comprender que la utilidad del comentario no se agota en su emisión.

La retroalimentación también puede enfocarse en diferentes niveles del desempeño. Algunos estudios la orientan al producto final, mientras otros la centran en el proceso seguido o en la estrategia empleada para resolver una tarea. Yang (2024), por ejemplo, evidencia que diversas formas de retroalimentación escrita generan efectos distintos en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Los modelos ayudaron a reconocer problemas vinculados con ideas y detalles, mientras que la corrección de errores y la reformulación dirigieron mayor atención a aspectos gramaticales. Esto muestra que la retroalimentación debe ajustarse al objetivo específico de aprendizaje.

Retroalimentación dialógica y participación del estudiante

La revisión evidenció un cambio desde una idea unidireccional de la retroalimentación hacia una visión más dialógica. Araya (2022) plantea que el feedback no debe reducirse a la entrega de información del docente al estudiante, sino entenderse como un proceso pedagógico en el que quien aprende interpreta los comentarios, formula preguntas, revisa su trabajo y los utiliza para mejorar. En los estudios analizados, la retroalimentación se relaciona con la interacción, la comprensión de criterios y la participación activa del estudiante en la mejora de sus producciones.

La investigación de Muñoz & Araya (2022) aporta evidencia sobre el vínculo entre retroalimentación docente y autoevaluación. Aunque su estudio corresponde a educación superior, sus hallazgos muestran que los procesos evaluativos adquieren mayor sentido cuando el estudiante no solo recibe información, sino que revisa su propio desempeño e identifica aspectos susceptibles de mejora. Esta orientación coincide con Valdivia y Fernández (2020), quienes sostienen que la evaluación formativa exige generar condiciones para que el estudiante participe en la regulación de su aprendizaje.

La dimensión relacional de la retroalimentación también aparece en Cantero y Aedo (2023), quienes destacan el acompañamiento pedagógico como una experiencia asociada con apoyo constante, colaboración, confianza y observación de prácticas. Aunque el foco de su estudio se sitúa en prácticas pedagógicas finales, sus resultados permiten reconocer que la retroalimentación no opera únicamente como técnica evaluativa, sino también como una relación de acompañamiento. En contextos escolares, este componente resulta relevante porque la manera en que se comunica un comentario puede facilitar o limitar su recepción por parte del estudiante.

El análisis de los estudios indica que la retroalimentación dialógica no requiere, necesariamente, conversaciones extensas ni procesos individualizados en cada tarea. Puede concretarse mediante preguntas breves, revisión de una segunda versión, comparación con criterios, explicación del error o autoevaluación guiada. Sevilla et al. (2021) aportan a esta comprensión al evidenciar que factores personales, como el autoconcepto, las expectativas y el sentido de vida, influyen en el aprendizaje de estudiantes de educación media superior. Este hallazgo permite situar la retroalimentación dentro de

una experiencia académica que también implica confianza, percepción de capacidad y sentido de progreso.

Instrumentos formativos y evidencias de aprendizaje

En la revisión, los instrumentos evaluativos se reconocen como recursos importantes, aunque no garantizan por sí mismos una evaluación formativa. Valdez et al. (2023) identifican el uso de portafolios, rúbricas, diarios docentes, fichas de observación, listas de cotejo, matrices de logro, fichas de autocontrol, autoevaluaciones y coevaluaciones. No obstante, lo central no es la cantidad de instrumentos empleados, sino la función que cumplen en el proceso. Estos recursos adquieren mayor valor formativo cuando permiten recoger información sobre avances, dificultades y necesidades de mejora.

Las rúbricas tienen una presencia importante en los estudios analizados. Lis et al. (2024) las presentan como una estrategia de evaluación formativa en una experiencia de articulación entre niveles educativos, donde ayudaron a orientar la corrección escrita y oral. Desde una revisión sobre rúbricas en plataformas educativas, Llerena et al. (2024) muestran que estas herramientas pueden promover un aprendizaje más autónomo y reflexivo cuando establecen una relación clara entre criterios, desempeño y mejora. En ambos estudios, la rúbrica actúa como un recurso que hace visibles las expectativas y organiza la retroalimentación.

Los portafolios y e-portafolios también se reconocen como recursos útiles para observar procesos de aprendizaje. Castellano y Reyes (2022) evidencian que la elaboración de e-portafolios favorece la evaluación formativa cuando incluye preguntas orientadoras, sugerencias y retroalimentación continua. En estas experiencias, el valor del instrumento no reside en acumular evidencias, sino en ayudar al estudiante a identificar cambios, revisar sus producciones y comprender el sentido de las mejoras realizadas. Esta función distingue el uso formativo del portafolio de una simple recopilación de trabajos terminados.

La autoevaluación y la coevaluación se vinculan con la participación del estudiante y la comprensión de los criterios de desempeño. Valdez et al. (2023) sostienen que las fichas de autoevaluación y evaluación entre pares permiten que el estudiante valore su trabajo a partir de referentes previamente establecidos. Muñoz y Araya (2022), por su parte, muestran que la autoevaluación puede fortalecer la reflexión sobre el propio aprendizaje cuando se articula con la retroalimentación docente. En los estudios revisados, estas prácticas necesitan orientación explícita, ya que pierden utilidad cuando se limitan a opiniones generales sin criterios compartidos.

Tecnología educativa y mediación de la retroalimentación

En varios estudios, la tecnología se presenta como un recurso que ayuda a organizar, agilizar o hacer más visibles los procesos de retroalimentación, aunque no sustituye la mediación del docente. Muslu y Siegel (2024) analizaron aplicaciones digitales utilizadas por una docente de Física de secundaria y encontraron que estas podían fortalecer dimensiones como diálogo, oportunidad, claridad, visibilidad, reflexión y acción. No obstante, sus resultados también evidencian que la docente debía complementar el uso de las herramientas con explicaciones, discusiones e interacciones con los estudiantes. Así, la tecnología amplía algunas posibilidades, pero no reemplaza la intervención pedagógica.

Kusairi (2020) diseñó un sistema web de retroalimentación formativa basado en ítems isomórficos de opción múltiple para la enseñanza de Física en secundaria. El estudio evidencia que una herramienta digital puede organizar información sobre fortalezas y debilidades individuales o grupales, lo que ayuda a reconocer dificultades recurrentes. En una línea cercana, Hagos y Andargie (2024) analizaron el uso de evaluación formativa apoyada en tecnología para aprender conceptos de equilibrio químico, y

resaltaron su aporte al aprendizaje significativo cuando se integra con conocimientos conceptuales y procedimentales.

Otros estudios extienden esta línea hacia entornos digitales de aprendizaje. Díaz et al. (2023) examinan una propuesta de instrumentación didáctica en modalidad b-learning y evidencian que la interacción, la colaboración y la comunicación pueden fortalecerse cuando el entorno virtual responde a una intención pedagógica clara. Lara (2025), en cambio, señala que el uso de herramientas TIC para retroalimentar depende de la formación docente y de la variedad de recursos disponibles. Estos hallazgos indican que la retroalimentación digital necesita criterios definidos, acompañamiento y una selección adecuada de herramientas.

La tecnología también aparece asociada con procesos de andamiaje y personalización. Chen et al. (2023) diseñaron una herramienta mental basada en andamiaje para aulas gamificadas, orientada a apoyar la construcción del aprendizaje mediante recursos digitales. Aunque su foco no se limita exclusivamente a la retroalimentación, el estudio aporta información sobre cómo los entornos tecnológicos pueden estructurar apoyos para guiar el desempeño del estudiante. Harel et al. (2024), desde el campo de la matemática, muestran que la retroalimentación elaborada y personalizada puede apoyar procesos de conjetura, especialmente cuando ayuda al estudiante a revisar sus razonamientos.

Efectos sobre aprendizaje, motivación y rendimiento

Los estudios que examinaron efectos sobre el aprendizaje reportan resultados positivos, aunque estos dependen de cómo se organiza la evaluación y de la manera en que se comunica la retroalimentación. Wisniewski et al. (2020) identificaron que la retroalimentación produce un efecto positivo medio en el aprendizaje, con variaciones según su contenido y orientación. Javed et al. (2020) también hallaron una relación positiva entre retroalimentación docente y logro académico en secundaria. Estos resultados indican que la retroalimentación es más útil cuando brinda información comprensible sobre el desempeño y plantea posibilidades concretas de mejora.

Kramer et al. (2025) aportan evidencia desde un ensayo controlado aleatorizado por conglomerados con estudiantes de noveno grado. En su estudio, un sistema de calificación basado en estándares, retroalimentación y re-evaluación mejoró el desempeño en Álgebra y Geometría. El componente relevante de esta experiencia es la combinación entre criterios definidos, información sobre el desempeño y nuevas oportunidades para demostrar aprendizaje. En los resultados revisados, la reevaluación no aparece como simple repetición de una tarea, sino como parte de una secuencia en la que el estudiante puede revisar, prepararse y volver a evidenciar avances.

En el área de Ciencias, Sudaria y Sanchez (2024) evidencian que las evaluaciones formativas apoyadas en la taxonomía SOLO pueden fortalecer la comprensión de contenidos sobre terremotos. El estudio muestra que los niveles de respuesta permiten diferenciar formas básicas y más complejas de comprensión. Esta estructura resulta útil para retroalimentar, porque ayuda a reconocer si el estudiante solo recuerda información, establece relaciones entre conceptos, explica procesos o aplica ideas en situaciones nuevas. Así, el comentario docente puede ajustarse al nivel de complejidad alcanzado y al progreso esperado.

Los hallazgos sobre motivación y disposición hacia el aprendizaje presentan matices diversos. Valdez et al. (2023) relacionan la evaluación formativa con motivación, autovaloración, pensamiento crítico y superación personal. Sevilla et al. (2021) evidencian que el autoconcepto, las expectativas y el sentido de vida influyen en el aprendizaje de estudiantes de educación media superior. Estos estudios indican que la retroalimentación puede impactar no solo en el rendimiento, sino también en cómo el estudiante percibe sus posibilidades de mejora. Sin embargo, esta relación depende de la claridad, pertinencia y tono de los comentarios recibidos.

Desafíos de implementación en la práctica docente

Los estudios revisados muestran que la implementación de la evaluación formativa enfrenta desafíos frecuentes. Uno de los más mencionados es el tiempo disponible para ofrecer retroalimentación. Kusairi (2020) advierte que retroalimentar de manera oportuna resulta más difícil cuando los docentes atienden grupos numerosos, necesidades diversas y restricciones de tiempo. Esta dificultad también depende del tipo de evidencia seleccionada: cuanto más extensas o complejas sean las producciones revisadas, mayor será la carga de seguimiento. Por ello, varios estudios resaltan la necesidad de emplear instrumentos manejables, criterios breves y estrategias sostenibles en el aula.

La formación docente aparece como otro aspecto relevante. Lira (2020) identificó que algunas prácticas declaradas por docentes de Matemática se aproximaban más a una lógica evaluativa que formativa, debido a que comunicaban resultados sin orientar suficientemente nuevas acciones de aprendizaje. Orozco (2025), desde el análisis de la práctica pedagógica en Educación Física, muestra dificultades asociadas con el reconocimiento y uso adecuado de distintos tipos de retroalimentación. Estos hallazgos evidencian que retroalimentar no es una habilidad espontánea, sino una práctica que requiere formación, ejemplos, criterios compartidos y reflexión sobre el lenguaje evaluativo.

La cultura escolar centrada en la nota también se identifica como una condición que restringe el alcance de la evaluación formativa. En varios estudios, la calificación mantiene un peso importante en la forma en que estudiantes, familias e instituciones entienden la evaluación. Kramer et al. (2025) evidencian que un sistema basado en estándares y re-evaluación puede orientar parcialmente la atención hacia el dominio del aprendizaje, aunque requiere reglas claras para evitar que las nuevas oportunidades se interpreten solo como mecanismos de recuperación. Esta tensión muestra la necesidad de combinar exigencia académica con oportunidades reales de mejora.

El componente institucional aparece en estudios centrados en planificación, acompañamiento y liderazgo pedagógico. Capera (2023) resalta la planificación educativa como un factor necesario para sostener procesos pedagógicos coherentes y orientados a la mejora. Kenigs et al. (2023) evidencian que la autoevaluación del liderazgo pedagógico puede impulsar experiencias de reflexión crítica y aprendizaje profesional dentro de la escuela. Aunque estos estudios no abordan exclusivamente la evaluación formativa, sus aportes permiten comprender que la retroalimentación no depende solo de decisiones individuales del docente, sino también de acuerdos institucionales, condiciones de trabajo y prácticas colaborativas.

Síntesis objetiva de los hallazgos

Los 26 trabajos revisados evidencian que la evaluación formativa logra mayor solidez cuando se estructura como un proceso de seguimiento, retroalimentación y ajuste. Los estudios coinciden en que su valor no depende solo del uso de instrumentos, sino de la capacidad para emplear evidencias de aprendizaje en la toma de decisiones pedagógicas. Rúbricas, portafolios, e-portafolios, autoevaluaciones, coevaluaciones y sistemas digitales pueden fortalecer este proceso siempre que se articulen con criterios claros, evidencias manejables y oportunidades para que el estudiante revise su desempeño.

La retroalimentación efectiva se presenta como un componente central de la evaluación formativa. Los estudios analizados muestran que los comentarios más útiles son aquellos que ofrecen información específica, comprensible, oportuna y orientada a una acción posterior. También se identificó que la retroalimentación puede adoptar formas diversas según la asignatura, el tipo de tarea y el objetivo de aprendizaje. En escritura, resolución de problemas, ciencias, matemática, educación física o entornos digitales, su utilidad depende de la relación entre el comentario, el criterio de logro y la posibilidad de mejora.

Los resultados muestran, además, que la participación del estudiante es clave para que la retroalimentación adquiera un sentido formativo. Prácticas como la autoevaluación, la coevaluación, la revisión de segundas versiones y la respuesta al comentario docente favorecen procesos de autorregulación. Junto con ello, persisten desafíos importantes: tiempo docente limitado, grupos numerosos, formación insuficiente en retroalimentación, uso superficial de tecnología, planificación débil y culturas escolares centradas en la calificación. Estos hallazgos sustentan la organización de una propuesta pedagógica basada en microciclos de retroalimentación formativa para el bachillerato.

Propuesta pedagógica

Microciclos de retroalimentación formativa para fortalecer el aprendizaje estudiantil en bachillerato

A partir de los hallazgos de la revisión, se propone un modelo pedagógico basado en microciclos de retroalimentación formativa, orientado a fortalecer la comprensión, revisión y mejora del aprendizaje estudiantil. La propuesta responde a una dificultad frecuente en la práctica escolar: muchas actividades evaluativas terminan en una nota, una corrección general o una devolución que el estudiante no siempre logra utilizar. Por ello, el modelo organiza la evaluación como un proceso breve, recurrente y aplicable en distintas asignaturas, sin añadir una carga excesiva al trabajo docente.

Los microciclos no reemplazan los sistemas de evaluación existentes, sino que mejoran el uso pedagógico de la información generada en el aula. Cada tarea, ejercicio, exposición, práctica o producto parcial puede convertirse en una oportunidad para reconocer avances y orientar mejoras. Esta propuesta resulta pertinente para el bachillerato, porque favorece la autonomía, la interpretación de criterios, el reconocimiento de errores y la toma de decisiones académicas. El modelo se estructura en cinco fases: criterio de logro, evidencia breve, retroalimentación focalizada, acción de mejora y verificación del avance. Estas fases ofrecen una ruta flexible para dar continuidad a la retroalimentación.

Objetivo de la propuesta

El objetivo general de la propuesta es fortalecer el aprendizaje en bachillerato mediante microciclos de retroalimentación formativa que ayuden al estudiante a comprender criterios de logro, reconocer avances y dificultades, aplicar mejoras concretas y verificar su progreso durante el proceso.

De este objetivo se derivan tres propósitos pedagógicos: mejorar la claridad evaluativa con criterios visibles antes de la actividad; convertir la retroalimentación en una acción concreta del estudiante, más allá de señalar errores o justificar calificaciones; y promover la autorregulación académica mediante espacios breves de revisión, ajuste y verificación, para que el estudiante participe activamente en la mejora de sus producciones sin depender solo de la corrección final del docente.

Fase 1. Definición del criterio de logro

El modelo de microciclos de retroalimentación formativa se desarrolla en cinco fases articuladas que permiten convertir la evaluación en una oportunidad real de mejora. La primera fase consiste en definir un criterio de logro claro, manejable y vinculado con el objetivo de aprendizaje. Este criterio debe indicar qué se espera observar en el desempeño del estudiante y funcionar como una referencia para producir, revisar y ajustar el trabajo. Por ello, resulta más útil trabajar con uno o dos criterios bien explicados que con una rúbrica extensa difícil de interpretar. En Matemática, por ejemplo, el criterio puede centrarse en la justificación del procedimiento; en Lengua, en la claridad de la idea central y el uso de evidencias; en Ciencias Naturales, en la explicación de relaciones causa-efecto; y en Estudios Sociales, en la interpretación de fuentes o la construcción de argumentos.

Fase 2. Producción de una evidencia breve

La segunda fase corresponde a la producción de una evidencia breve de aprendizaje. Esta no debe entenderse como un producto final ni como una tarea extensa, sino como una muestra concreta del pensamiento del estudiante mientras aún existe posibilidad de intervenir. Puede ser una respuesta escrita, un procedimiento parcial, una explicación oral, un organizador gráfico, una pregunta de salida, un párrafo inicial, una hipótesis, una comparación conceptual o la primera versión de una actividad. Este tipo de evidencia hace viable el modelo en aulas numerosas, porque permite identificar dificultades comunes sin esperar al cierre de la unidad. Si varios estudiantes presentan el mismo problema, la retroalimentación puede ser grupal; si la dificultad es específica, puede ofrecerse apoyo individual o entre pares.

Fase 3. Retroalimentación focalizada

La tercera fase es la retroalimentación focalizada. Su propósito no es corregir todos los errores, sino orientar al estudiante sobre el aspecto más relevante del criterio trabajado. Para que sea útil, debe ser comprensible, referirse directamente al criterio y señalar una acción concreta de mejora. Comentarios generales como “mejora tu respuesta” aportan poca información; en cambio, una orientación como “mencionas la causa, pero falta explicar la consecuencia con un ejemplo” ayuda al estudiante a saber qué debe hacer. Así, la exigencia académica se mantiene, pero se transforma en una guía aplicable.

Fase 4. Acción de mejora del estudiante

La cuarta fase es la acción de mejora del estudiante. La retroalimentación solo adquiere sentido formativo cuando el estudiante la utiliza para corregir, ampliar, reorganizar, justificar o entregar una segunda versión parcial de su trabajo. No siempre es necesario repetir toda la tarea; muchas veces basta con intervenir el aspecto relacionado con el criterio. Esta acción debe ser breve, visible y verificable, de modo que el error no cierre el aprendizaje, sino que abra una posibilidad de ajuste.

Fase 5. Verificación del avance

La quinta fase corresponde a la verificación del avance. Esta puede realizarse mediante una revisión rápida, una comparación entre versiones, una ficha breve de reflexión, una conversación corta o una revisión entre pares guiada por el criterio inicial. No requiere necesariamente una nueva calificación, pero sí una evidencia mínima de progreso. Además, ofrece información al docente para ajustar la enseñanza, revisar la claridad del criterio o continuar hacia niveles de mayor complejidad. De este modo, el microciclo equilibra evaluación, retroalimentación y planificación pedagógica.

Organización operativa del microciclo

La propuesta puede aplicarse en una clase, durante dos sesiones o a lo largo de una semana, según la complejidad de la actividad. En tareas sencillas, el microciclo puede desarrollarse en una misma hora pedagógica: el docente presenta el criterio, los estudiantes producen una evidencia breve, reciben retroalimentación y realizan una corrección puntual. En actividades más complejas, como proyectos, informes o exposiciones, el proceso puede extenderse a varias sesiones. Esta flexibilidad temporal evita que el modelo se convierta en una exigencia rígida y permite adaptarlo a la realidad institucional.

Tabla 3

Organización del microciclo de retroalimentación formativa

Fase del microciclo	Propósito pedagógico	Acción del docente	Acción del estudiante	Evidencia esperada
Criterio de logro	Aclarar qué se espera aprender o demostrar	Presenta uno o dos criterios comprensibles	Reconoce qué aspecto debe cuidar en su trabajo	Criterio visible en consigna, pizarra, rúbrica breve o guía
Evidencia breve	Observar el aprendizaje en proceso	Propone una tarea parcial o manejable	Produce una respuesta, borrador, explicación o resolución	Producto parcial relacionado con el criterio
Retroalimentación focalizada	Orientar una mejora concreta	Señala un aspecto prioritario de mejora	Interpreta el comentario y reconoce qué debe ajustar	Comentario oral, escrito, digital o entre pares
Acción de mejora	Convertir el comentario en una acción	Da tiempo y orientación para corregir	Modifica, completa, justifica o reescribe una parte del trabajo	Segunda versión, corrección puntual o explicación del cambio
Verificación del avance	Comprobar si hubo progreso	Revisa la mejora y registra avances	Compara su producción inicial y corregida	Registro breve de avance o evidencia mejorada

Fuente: elaboración propia a partir de la propuesta pedagógica.

En Matemática, el microciclo puede emplearse en la resolución de problemas: el criterio se centra en la justificación del procedimiento, la evidencia corresponde a una resolución parcial, la retroalimentación señala el paso que necesita explicación, la mejora consiste en justificar el proceso y la verificación compara la primera respuesta con la versión corregida. Así, la evaluación no se limita al resultado numérico, sino que considera el razonamiento construido.

En Lengua y Literatura, puede aplicarse a la escritura argumentativa. El criterio puede enfocarse en la claridad de la tesis o en el uso de evidencias; la evidencia inicial sería un párrafo de borrador, y la retroalimentación orientaría su precisión o respaldo. Luego, el estudiante reescribe el fragmento y se verifica si la nueva versión mejora.

En Ciencias Naturales, el modelo permite revisar explicaciones causales mediante la relación entre causa, proceso y consecuencia. En Estudios Sociales o Educación para la Ciudadanía, favorece el análisis de fuentes y argumentos, al ayudar a diferenciar opiniones de interpretaciones sustentadas con evidencias.

Recursos complementarios de la propuesta

Para sostener el modelo sin aumentar la carga docente, se propone una bitácora mínima de mejora. Esta no funciona como portafolio extenso ni como carpeta adicional, sino como un registro breve del criterio trabajado, la retroalimentación recibida y la acción de mejora realizada. Puede elaborarse en el cuaderno, una hoja de seguimiento, una plantilla impresa o un documento digital. Durante un parcial, basta registrar las actividades que evidencian avances significativos.

La retroalimentación entre pares puede incorporarse como apoyo complementario, siempre que esté guiada por criterios claros. Para evitar comentarios superficiales, el docente puede asignar roles sencillos, como lector de claridad, verificador de criterio, buscador de evidencias o formulador de preguntas. Así, los estudiantes aprenden a revisar con responsabilidad y trasladan esos aprendizajes a sus propias producciones.

La tecnología debe asumirse como una opción flexible, no como requisito. Formularios, documentos compartidos, comentarios digitales o audios breves pueden facilitar el proceso; sin embargo, en contextos con recursos limitados, también puede aplicarse mediante cuadernos, hojas impresas, pizarra o diálogo oral. Lo esencial es mantener la secuencia: criterio, evidencia, comentario, mejora y verificación.

Evaluación de la propuesta

La evaluación de la propuesta debe centrarse en el proceso de mejora, no solo en el producto final. Para ello, se recomienda valorar tres dimensiones: comprensión del criterio, uso de la retroalimentación y evidencia de avance. La primera permite identificar si el estudiante entiende qué se espera de su desempeño; la segunda verifica si interpreta el comentario recibido y lo convierte en una acción concreta; y la tercera muestra si la producción corregida evidencia progreso frente a la versión inicial. Estas dimensiones pueden evaluarse mediante registros breves, rúbricas simplificadas o listas de cotejo.

Tabla 4

Evaluación de los microciclos de retroalimentación formativa

Dimensión evaluada	Indicador observable	Medio de verificación
Comprensión del criterio	El estudiante identifica qué aspecto debe mejorar o demostrar	Explicación breve, autoevaluación o consigna marcada
Uso de la retroalimentación	El estudiante realiza una acción vinculada con el comentario recibido	Corrección, reescritura, justificación o segunda versión
Evidencia de avance	La producción final muestra mejora parcial o clara frente a la evidencia inicial	Comparación entre primera y segunda versión
Autorregulación	El estudiante reconoce qué cambió y por qué lo hizo	Bitácora mínima, reflexión breve o diálogo de cierre
Viabilidad docente	El microciclo puede aplicarse sin sobrecargar la planificación	Registro de tiempo, frecuencia de aplicación y ajustes realizados

Fuente: elaboración propia a partir del modelo propuesto.

La evaluación también debe permitir que el docente valore la viabilidad del modelo. No se trata solo de comprobar si el estudiante mejora, sino de identificar si la estrategia puede sostenerse en la práctica cotidiana. Para ello, conviene iniciar con una frecuencia moderada: un microciclo por unidad, por parcial o por actividad relevante. Después, según los resultados y la familiaridad del grupo, puede ampliarse su uso. Esta implementación gradual evita que la propuesta se convierta en una exigencia burocrática y favorece que docentes y estudiantes comprendan su sentido formativo.

Condiciones para la implementación

La aplicación de microciclos requiere condiciones pedagógicas mínimas. Primero, deben seleccionarse actividades relevantes, especialmente aquellas que permitan observar razonamiento, comprensión, argumentación, resolución de problemas o construcción progresiva de un producto.

Segundo, conviene trabajar con criterios breves y comprensibles, ya que una cantidad excesiva de indicadores o un lenguaje demasiado técnico dificulta que el estudiante los use para mejorar. Tercero, es necesario reservar un momento para la acción de mejora, aunque sea breve, porque sin esta fase la retroalimentación pierde continuidad.

También debe cuidarse el clima de aula. La retroalimentación formativa no puede convertirse en exposición pública del error ni en una corrección que afecte la confianza del estudiante. Debe asumirse como parte natural del aprendizaje, mediante un lenguaje centrado en el desempeño y no en la persona. En lugar de descalificar al estudiante, se debe señalar qué aspecto del trabajo requiere mayor claridad, evidencia o justificación. Esta precisión fortalece una relación más equilibrada entre evaluación, exigencia y mejora.

Aporte pedagógico de la propuesta

El aporte principal de la propuesta es convertir la retroalimentación en una secuencia breve, viable y verificable. En lugar de aumentar instrumentos o calificaciones, el modelo organiza la evaluación mediante criterios claros, evidencias breves, comentarios focalizados, acciones de mejora y verificación del avance. Así, los microciclos permiten que la evaluación no concluya solo con una nota, sino que funcione como experiencia de aprendizaje. Aunque reconoce limitaciones del aula, como tiempo docente, diversidad estudiantil y presión por calificar, ofrece una alternativa práctica para fortalecer una evaluación más justa, comprensible y formativa.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de la revisión permiten sostener que la evaluación formativa y la retroalimentación efectiva adquieren mayor valor cuando se articulan como un proceso pedagógico continuo y no como acciones aisladas dentro de la enseñanza. Esta afirmación resulta especialmente relevante para el bachillerato, donde la evaluación suele estar atravesada por exigencias de calificación, promoción y control del rendimiento. Frente a esa tradición, los estudios analizados muestran una tendencia común: la evaluación tiene mayor sentido formativo cuando permite reconocer la distancia entre el desempeño actual y el esperado, ofrecer orientación comprensible y generar oportunidades reales de mejora antes del cierre del aprendizaje.

Una primera tensión identificada se relaciona con la diferencia entre evaluar para registrar resultados y evaluar para producir información útil. La literatura revisada coincide en que la evaluación formativa no depende únicamente del instrumento empleado, sino del uso pedagógico que se hace de la evidencia recogida. Valdez et al. (2023) y Lira (2020) permiten comprender que una rúbrica, una lista de cotejo o una autoevaluación pueden tener un valor formativo solo si ayudan a tomar decisiones durante el proceso. Cuando esos recursos se aplican únicamente al final de la tarea, su función se aproxima más a la justificación de una calificación que al acompañamiento del aprendizaje.

La retroalimentación aparece como el núcleo operativo de esta transformación, aunque los estudios también advierten que no toda retroalimentación mejora el aprendizaje. Wisniewski et al. (2020) muestran que sus efectos son variables y dependen del tipo de información ofrecida, lo que obliga a mirar con cautela las prácticas escolares que confunden retroalimentar con corregir, felicitar o señalar errores. En este punto, la discusión no puede limitarse a defender la retroalimentación como una buena práctica; el problema central está en su calidad. Un comentario puede estar bien intencionado y, al mismo tiempo, resultar poco útil si no indica qué debe revisar el estudiante y cómo puede hacerlo.

Otro aspecto importante es la dimensión dialógica de la retroalimentación. Araya (2022) cuestiona la idea del feedback como transmisión unilateral y propone comprenderlo como una interacción en la que el estudiante interpreta, pregunta y usa la información recibida. Esta perspectiva resulta especialmente

pertinente para el bachillerato, porque los estudiantes no solo necesitan saber qué está bien o mal, sino aprender a revisar sus propias decisiones académicas. La retroalimentación dialógica no exige necesariamente conversaciones extensas en cada actividad; puede expresarse en una segunda versión, una explicación del error, una autoevaluación breve o una respuesta del estudiante al comentario recibido.

La participación estudiantil, en este sentido, no debe entenderse como un complemento opcional, sino como una condición para que la evaluación formativa tenga efecto. Muñoz & Araya (2022) y Valdivia & Fernández (2020) muestran que la autoevaluación y la regulación del aprendizaje requieren criterios claros, oportunidades de revisión y acompañamiento docente. Esta idea permite discutir un problema frecuente: muchos estudiantes reciben comentarios, pero no han sido formados para utilizarlos. Por ello, la evaluación formativa no solo demanda mejores prácticas docentes, sino también una alfabetización evaluativa del estudiante, entendida como la capacidad de comprender criterios, valorar evidencias y tomar decisiones de mejora.

La propuesta de microciclos de retroalimentación formativa responde precisamente a esa necesidad de traducir la evidencia revisada en una estructura pedagógica viable. Su aporte no consiste en añadir un nuevo instrumento evaluativo, sino en ordenar el proceso alrededor de cinco momentos: criterio visible, evidencia breve, retroalimentación focalizada, acción de mejora y verificación del avance. Esta secuencia permite enfrentar una debilidad común de la retroalimentación escolar: muchas veces el comentario llega, pero no se convierte en una acción posterior. Al exigir una respuesta del estudiante, el microciclo desplaza la evaluación desde la simple devolución hacia una experiencia concreta de mejora.

No obstante, esta propuesta debe leerse con prudencia pedagógica. Los estudios sobre re-evaluación y oportunidades de mejora, como el de Kramer et al. (2025), muestran efectos favorables cuando existen criterios claros y nuevas posibilidades para demostrar aprendizaje; sin embargo, también sugieren que dichas oportunidades requieren estructura. Si la mejora se interpreta como repetición automática o recuperación sin trabajo previo, la evaluación puede perder exigencia académica. Por eso, el microciclo no debe confundirse con flexibilización ilimitada, sino con una forma organizada de sostener la exigencia mediante revisión, preparación y evidencia de avance.

Los instrumentos formativos también requieren una lectura crítica. Las rúbricas, portafolios, eportafolios, autoevaluaciones y coevaluaciones pueden favorecer el aprendizaje, pero su sola presencia no garantiza profundidad pedagógica. Lis et al. (2024), Llerena et al. (2024) y Castellano & Reyes (2022) muestran que estos recursos funcionan mejor cuando clarifican criterios, orientan la revisión y permiten observar progresos. El riesgo, en cambio, aparece cuando se convierten en formatos burocráticos o en documentos que aumentan la carga docente sin modificar la experiencia de aprendizaje. La calidad formativa depende menos del recurso en sí y más de su integración con el objetivo, la evidencia y la retroalimentación.

La tecnología introduce una tensión similar. Muslu y Siegel (2024), Kusairi (2020), Díaz et al. (2023) y Lara (2025) permiten reconocer que los entornos digitales pueden favorecer rapidez, organización, visibilidad y seguimiento de la retroalimentación. Sin embargo, también muestran que la mediación docente sigue siendo decisiva. Una plataforma puede registrar respuestas, generar reportes o facilitar comentarios, pero no interpreta por sí sola las necesidades cognitivas, emocionales y contextuales del estudiante. De ahí que la tecnología, dentro de la propuesta, deba asumirse como apoyo flexible y no como condición indispensable para aplicar evaluación formativa.

Desde una perspectiva institucional, los hallazgos sugieren que la evaluación formativa no puede depender únicamente de la voluntad individual del docente. Capera (2023) y Kenigs et al. (2023) permiten ampliar la mirada hacia la planificación, el liderazgo pedagógico y la construcción de

acuerdos escolares. Para que la retroalimentación sea comprendida y utilizada por los estudiantes, la institución necesita promover criterios comunes sobre reentregas, uso de comentarios, participación estudiantil y comunicación con las familias. Sin esos acuerdos, las prácticas formativas pueden quedar fragmentadas, sujetas al estilo de cada docente y poco sostenibles en el tiempo.

La discusión muestra que el valor de la evaluación formativa en bachillerato depende de su capacidad para transformar la información evaluativa en decisiones pedagógicas y acciones de aprendizaje. El modelo de microciclos se ubica en ese punto de encuentro entre evidencia científica y aplicabilidad escolar. Su pertinencia radica en que reconoce problemas reales del aula: tiempo limitado, grupos numerosos, presión por calificar y necesidad de retroalimentar sin sobrecargar al docente. Al mismo tiempo, conserva una exigencia central: la retroalimentación solo es formativa cuando el estudiante la comprende, la usa y puede demostrar algún avance a partir de ella.

Limitaciones

Una primera limitación del estudio es su carácter documental. Aunque la revisión permitió organizar hallazgos recientes sobre evaluación formativa y retroalimentación efectiva, la propuesta de microciclos no fue aplicada empíricamente en aulas de bachillerato. Por ello, su eficacia requiere validación mediante intervenciones, estudios de caso o investigaciones mixtas en contextos escolares reales.

Otra limitación se relaciona con la diversidad de los estudios incluidos. Aunque se priorizaron investigaciones sobre bachillerato, secundaria o educación media, algunos aportes proceden de niveles o contextos formativos cercanos. Esto enriqueció el análisis, pero exige cautela al transferir los hallazgos, pues la edad de los estudiantes, la cultura evaluativa, la carga docente y las condiciones institucionales pueden modificar su aplicación.

Además, la revisión se desarrolló mediante síntesis cualitativa y temática, no mediante metaanálisis. Por tanto, los resultados deben entenderse como tendencias pedagógicas relevantes, no como medidas generalizables de impacto. Finalmente, la flexibilidad de la propuesta también implica variaciones según asignatura, recursos y estilo docente, por lo que futuras investigaciones deberían validar su sostenibilidad en distintas áreas del bachillerato.

CONCLUSIÓN

La revisión estableció que la evaluación formativa y la retroalimentación efectiva fortalecen el aprendizaje en bachillerato cuando se integran al proceso y no se limitan a acciones posteriores a la calificación. Evaluar formativamente no implica aplicar más instrumentos, sino aprovechar mejor la información del desempeño estudiantil mediante criterios claros, comentarios comprensibles y oportunidades reales de mejora.

La retroalimentación efectiva resulta decisiva, aunque su valor depende de cómo se formula y utiliza. Los comentarios generales, tardíos o centrados solo en el resultado orientan poco el aprendizaje; en cambio, una retroalimentación clara, específica, oportuna y accionable ayuda al estudiante a reconocer qué debe mejorar y cómo hacerlo. Esto exige participación activa mediante autoevaluación, coevaluación, revisión de segundas versiones y explicación de los cambios realizados.

Como aporte central, se propone el modelo de microciclos de retroalimentación formativa, organizado en cinco momentos: criterio visible, evidencia breve, retroalimentación focalizada, acción de mejora y verificación del avance. Esta ruta ofrece una alternativa gradual, viable y pedagógicamente fundamentada para transformar la evaluación en una experiencia de aprendizaje más justa, comprensible y orientada al progreso.

REFERENCIAS

- Araya, D. (2022). Perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación en el aula: Consideraciones para un enfoque pedagógico y dialógico. *EDUCARE Revista Electrónica*, 27(1). doi:10.15359/ree.27-1.14547
- Cantero, D., & Aedo, R. (2023). "Nunca me dejó sola". Experiencias de acompañamiento durante prácticas pedagógicas finales en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1). doi:10.15517/aie.v23i1.51619
- Capera, J. (2023). Planificación educativa en los procesos pedagógicos en el marco de la praxis formativa del educador crítico en la escuela. *Revista Nuestramérica*. doi:10.5281/zenodo.10357325
- Castellano, S., & Reyes, B. (2022). CONSTRUCCIÓN DE E-PORTAFOLIOS EN PRÁCTICAS FORMATIVAS BAJO MODALIDAD A DISTANCIA. *Universidad Santo Tomás*, 61(3), 219-239. doi:10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1245
- Chen, Y.-C., Hou, H.-T., & Wu, C.-H. (2023). Design and Development of a Scaffolding-Based Mindtool for Gamified Learning Classrooms. *Journal of Educational Computing Research*, 61(1), 3-29. doi:10.1177/07356331221101081
- Díaz, A., Islas, J., & Rodríguez, J. (2023). Formulación de un diseño de instrumentación didáctica en bLearning para educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1). doi:10.48102/rlee.2024.54.1.604
- Hagos, T., & Andargie, D. (2024). Effects of Formative Assessment with Technology on Students' Meaningful Learning in Chemistry Equilibrium Concepts. *Chemistry Education Research and Practice*, 25(1), 276-299. doi:10.1039/d2rp00340f
- Harel, R., Olsher, S., & Yerushalmy, M. (2024). Personal Elaborated Feedback Design in Support of Students' Conjecturing Processes. *Research in Mathematics Education*, 26(1), 70-89. doi:10.1080/14794802.2022.2137571
- Javed, T., Asghar, M., & Nazak, N. (2020). Association of teacher feedback with scholastic attainment at secondary level in Pakistan. *South African Journal of Education*, 40(2). doi:10.15700/saje.v40ns2a1679
- Kenigs, O., Bravo, C., Bustos, C., & Mellado, M. (2023). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: Una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1). doi:10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1396
- Kramer, S., Posner, M., Browman, A., Lawrence, N., & Roem, J. (2025). The Impacts of a StandardsBased Grading System Emphasizing Formative Assessment, Feedback, and Re-Assessment: A Mixed Methods, Cluster Randomized Control Trial in Ninth Grade Mathematics Classrooms. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. doi:10.1080/19345747.2023.2287594
- Kusairi, S. (2020). A web-based formative feedback system development by utilizing isomorphic multiple choice items to support physics teaching and learning. *Journal of Technology and Science Education*. doi:10.3926/jotse.781
- Lara, G. (2025). Retroalimentación y herramientas TIC utilizadas por profesores universitarios. *ALTERIDAD Revista De Educación*, 20(2). doi:10.17163/alt.v20n2.2025.07

Lira, M. (2020). Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en Matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos. *Perspect. educ.*, 59(2). doi:10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1062

Lis, D., Llera, D., & Bonino, N. (2024). Las rúbricas como estrategia de evaluación formativa en una experiencia de articulación interniveles. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(53). doi:10.21703/rexe.v23i53.2387

Llerena, E., Garro, L., Taípe, A., & Ocampo, S. (2024). LA RÚBRICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZAAPRENDIZAJE EN PLATAFORMAS EDUCATIVAS. *CHAKIÑAN revista de ciencias sociales y humanidades* (23). doi:10.37135/chk.002.23.13

Ministerio de Educación. (2023). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Reglamento General a la LOEI. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2023/03/reglamento-LOEI-2023.pdf>

Ministerio de Educación. (2025). Instructivo de evaluación estudiantil de los servicios educativos ordinarios. Obtenido de <https://recursos.educacion.gob.ec/red/instructivo-de-evaluacionestudiantil-de-los-servicios-educativos-ordinarios/>

Muñoz, D., & Araya, D. (2022). Retroalimentación docente y autoevaluación de los estudiantes en educación superior: innovación evaluativa en la formación inicial de profesores de educación primaria. *RBE*. doi:10.1590/S1413-24782023280123

Muslu, N., & Siegel, M. (2024). Feedback Through Digital Application Affordances and Teacher Practice. *Journal of Science Education and Technology*. doi:10.1007/s10956-024-10117-9

Orozco, C. (2025). Retroalimentación educativa en la Práctica pedagógica docente de los estudiantes de educación física, recreación y deportes. *Revista De la Fahce*, 27(2). doi:10.24215/23142561e330

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., . . . Eliz. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 790-799. Obtenido de www.revespcardiol.org/es-declaracionprisma-2020-una-guia-articulo-S0300893221002748

Page, M., Moher, D., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., . . . Elizabet. (2021). Explicación y desarrollo de PRISMA 2020: guía actualizada y ejemplos para la presentación de informes de revisiones sistemáticas. *The BMJ*. doi:10.1136/bmj.n160

Sevilla, D., Martín, M., Sunza, S., & Druet, N. (2021). Autoconcepto, expectativas y sentido de vida: Sinergia que determina el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 25(1). doi:10.15359/ree.25-1.12


Sudaria, C., & Sanchez, J. (2024). SOLO-Based Formative Assessments in Teaching and Learning Earthquakes. *Science Education International*, 35(4), 408-420. doi:10.33828/sei.v35.i4.11

Valdez, L., Sánchez, J., & Lescano, G. (2023). Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Revista Educación*. doi:10.15517/revedu.v47i2.53987

Valdivia, S., & Fernández, M. (2020). La evaluación formativa en un contexto de renovación pedagógica: prácticas al servicio del éxito. *Rev. Actual. Investig. Educ*, 20(1). doi:10.15517/aie.v20i1.40159

Van-Der, F., & Adie, L. (2020). Towards effective feedback: an investigation of teachers' and students' perceptions of oral feedback in classroom practice. *Evaluación en la educación: principios, política y práctica*, 27(3), 252-270. doi:10.1080/0969594X.2020.1748871

Yang, Y.-C. (2024). Noticing and EFL Written Feedback Strategies. *Taiwan Journal of TESOL*, 21(1), 1-36. doi:10.30397/TJTESOL.202404_21(1).0001

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons .