

MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volume 5

Special
Issue 4

2026

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco

Email: rjposso@revistamentor.ec

Website: <https://revistamentor.ec/>

Editor-in-Chief: Ph.D. Susana Paz Viteri

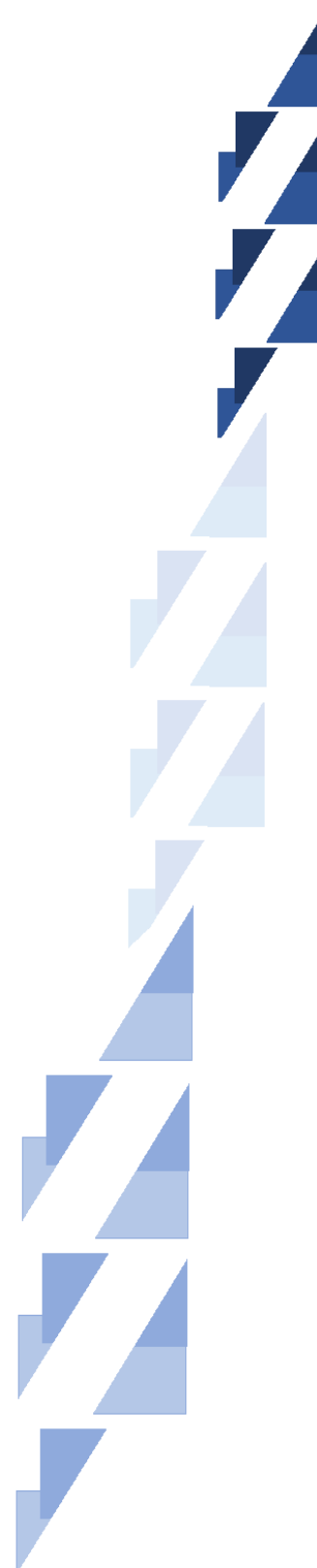
Editorial Coordinator: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Scientific Committee Coordinator: Ph.D. Laura Barba Miranda

Editorial Supervisor: Ph.D. Isidro Lapuente Álvarez

Editors' Committee Coordinator: Msc. María Gladys Cóndor Chicaiza

Reviewers' Board Coordinator: PhD. Javier Fernández-Rio



Review

Formative Assessment and Teacher Feedback for Improving Learning in General Basic Education

Evaluación formativa y retroalimentación docente en el mejoramiento de los aprendizajes Educación General Básica

Pablo Andrés López Puga ¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7411-8150>

Karen Stephanie Silva Coloma ¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7456-633X>

David Alejandro Borja Valladares ¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3451-5026>

Cristopher Andrés Zambrano Zambrano ²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8048-3002>

Andrea Gabriela Ponce Pérez ³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5317-1062>

Diana lizabeth Tonato Quimbíta ⁴

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6634-2023>

Unidad Educativa Fiscomisional Fe y Alegría "La Dolorosa". Quito-Ecuador ¹

Unidad Educativa Fiscomisional "María Augusta Urrutia" Fe y Alegría. Quito-Ecuador ²

Innova Schools. Quito-Ecuador ³

Escuela de Educación Básica "Mis Primeras Huellas". Quito-Ecuador ⁴

Corresponding autor

andreslopezv62@gmail.com

psi.karensilva@outlook.com

alejandro.david98@hotmail.com

cristopherzambrano.lit@gmail.com

andygaby2011@hotmail.com

dianatonato99@gmail.com

Received: 22-04-2026

Accepted: 19-07-2026

Available online: 31-07-2026

Abstract

Formative assessment provides information during the educational process to identify students' progress, difficulties, and needs. Its usefulness goes beyond grading because it supports timely pedagogical decisions and adjustments in teaching. Teacher feedback complements this process by providing specific guidance to improve school learning. The objective of this study was to analyze the contributions of formative assessment and teacher feedback to improving learning in General Basic Education, considering their foundations, pedagogical processes, student participation, implementation conditions, and main limitations. A non-systematic narrative literature review of relevant scientific literature was conducted, organized through a documentary matrix and thematic analysis. The analysis showed that formative assessment integrates evidence, interpretation, and pedagogical decisions, while feedback requires clarity, specificity, and opportunities for action. Self-assessment, criteria, and student participation strengthen self-regulation and support learning improvement. It was concluded that formative assessment contributes to learning when the information obtained leads to timely decisions and allows students to review, correct, and progressively adjust their performance in a responsible manner.

Keywords: Assessment, feedback, learning, students, teaching.

Resumen

La evaluación formativa permite obtener información durante el proceso educativo para identificar avances, dificultades y necesidades de los estudiantes. Su utilidad supera la calificación, porque orienta decisiones pedagógicas oportunas y favorece ajustes en la enseñanza. La retroalimentación docente complementa este proceso al proporcionar orientaciones específicas para mejorar el aprendizaje escolar. El objetivo de esta investigación fue analizar los aportes de la evaluación formativa y la retroalimentación docente para el mejoramiento de los aprendizajes en Educación General Básica, considerando sus fundamentos, procesos pedagógicos, participación del estudiante, condiciones de implementación y principales limitaciones. Se realizó una revisión bibliográfica narrativa no sistemática de literatura científica pertinente, organizada mediante una matriz documental y análisis temático. El análisis evidenció que la evaluación formativa articula evidencias, interpretación y decisiones pedagógicas, mientras la retroalimentación requiere claridad, especificidad y oportunidades de actuación. La autoevaluación, los criterios y la participación estudiantil fortalecen la autorregulación y apoyan la mejora del aprendizaje. Se concluyó que la evaluación formativa aporta al aprendizaje cuando la información obtenida genera decisiones oportunas y permite al estudiante revisar, corregir y ajustar progresivamente su desempeño de forma responsable.

Palabras clave: Evaluación, retroalimentación, aprendizaje, estudiantes, enseñanza.

Introduction

La evaluación constituye un componente inseparable del proceso educativo debido a que permite obtener información sobre los avances, dificultades y necesidades que presentan los estudiantes durante la construcción de sus aprendizajes (Portilla Portilla, 2023). Cuando su aplicación se concentra principalmente en comprobar resultados al finalizar una unidad, periodo o actividad, su capacidad para intervenir oportunamente en el aprendizaje se reduce (Mejía-Rodríguez & Mejía-Leguía, 2021). Esta situación ha favorecido el tránsito desde una concepción centrada en la medición y calificación hacia enfoques en los que evaluar también significa comprender lo que ocurre mientras se aprende y utilizar esa información para orientar las decisiones pedagógicas (Incapié Parejo & Clemenza de Araujo, 2022).

La evaluación formativa adquirió relevancia por situar la evidencia del aprendizaje al servicio de la enseñanza y del propio estudiante. Black & Wiliam (1998) plantearon que las actividades de evaluación adquieren carácter formativo cuando la información obtenida es utilizada para modificar las acciones posteriores de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, no es el instrumento utilizado el que determina por sí mismo el carácter formativo de la evaluación, sino la manera en que la evidencia producida permite reconocer la distancia entre el aprendizaje alcanzado y el esperado y, sobre esa base, adoptar decisiones orientadas a favorecer el progreso del estudiante.

Este planteamiento resulta particularmente relevante en Educación General Básica, etapa en la que los estudiantes atraviesan procesos progresivos de adquisición, integración y consolidación de conocimientos, habilidades y formas de actuación (Sevilla Morocho, 2024). Las diferencias en los ritmos de aprendizaje, conocimientos previos, niveles de autonomía y maneras de comprender una tarea exigen que el docente disponga de información permanente para identificar qué han comprendido los estudiantes, qué dificultades presentan y cuáles son las acciones pedagógicas que pueden favorecer su avance (Espinoza Núñez, 2024).

La evidencia científica ha mostrado que la evaluación formativa puede contribuir positivamente al desempeño académico en los distintos niveles escolares. El metaanálisis de Yan et al. (2021) basado en 118 estudios primarios y 258 tamaños del efecto, confirmó efectos favorables de las prácticas de evaluación formativa sobre el aprendizaje en contextos K-12. De manera complementaria, Sortwell et al. (2024) al analizar metaanálisis desarrollados en educación primaria y secundaria, identificaron efectos positivos de diferente magnitud y señalaron que los resultados dependen de las características de las estrategias formativas implementadas. Estos hallazgos muestran que la evaluación formativa posee potencial educativo, pero que sus beneficios no se producen de manera automática ni responden únicamente a la frecuencia con que se evalúa.

Uno de los mecanismos que permite transformar la información evaluativa en oportunidades de aprendizaje es la retroalimentación. Hattie & Timperley (2007). la concibieron como información relacionada con el desempeño o la comprensión del estudiante que puede

disminuir la distancia entre su situación actual y los propósitos de aprendizaje. En este sentido, retroalimentar no significa únicamente indicar que una respuesta es correcta o incorrecta ni emitir comentarios generales sobre el desempeño, sino proporcionar información que ayude al estudiante a comprender dónde se encuentra, qué necesita mejorar y qué puede hacer posteriormente para progresar. La investigación ha mostrado, además, que los efectos de la retroalimentación varían considerablemente dependiendo de su contenido y de la manera en que es procesada y utilizada por el estudiante (Wisniewski et al., 2020).

La efectividad de estos procesos también está condicionada por las competencias profesionales del docente. Implementar evaluación formativa requiere formular propósitos de aprendizaje comprensibles, seleccionar situaciones que permitan evidenciar el aprendizaje, interpretar las respuestas de los estudiantes, proporcionar retroalimentación pertinente y realizar ajustes en la enseñanza. Schildkamp et al. (2020) identificaron que la utilización efectiva de la evaluación formativa depende de conocimientos y habilidades docentes vinculados con la evaluación, la interpretación de evidencias y la toma de decisiones pedagógicas. Estas consideraciones evidencian que todavía resulta necesario comprender de manera integrada cómo la evaluación formativa y la retroalimentación docente pueden articularse para favorecer los aprendizajes y qué condiciones pedagógicas determinan su efectividad en Educación General Básica.

La pregunta que orientó la investigación fue: ¿cuáles son los aportes de la evaluación formativa y la retroalimentación docente al mejoramiento de los aprendizajes en Educación General Básica y qué condiciones favorecen su implementación efectiva? A partir de esta interrogante, el objetivo de la investigación fue analizar los aportes de la evaluación formativa y la retroalimentación docente para el mejoramiento de los aprendizajes en Educación General Básica, considerando sus fundamentos, procesos pedagógicos, características de una retroalimentación efectiva, participación del estudiante, condiciones de implementación y principales limitaciones.

Se desarrolló una revisión bibliográfica de carácter narrativo, se consultó literatura científica y académica pertinente relacionada con evaluación formativa, retroalimentación docente, aprendizaje y educación escolar, considerando artículos teóricos, investigaciones empíricas, revisiones y metaanálisis relevantes. La información seleccionada se organizó en una matriz documental que permitió registrar autoría, año, propósito, principales aportes y relación con las categorías de análisis. Se realizó una lectura analítica y una organización temática de la información en torno a los fundamentos de la evaluación formativa, generación e interpretación de evidencias, retroalimentación docente, participación del estudiante, aportes al aprendizaje y condiciones de implementación.

Development

Evaluación formativa como proceso de regulación del aprendizaje

La evaluación formativa se basa en la obtención y utilización de evidencias durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar el nivel de desempeño del estudiante y orientar las acciones posteriores. Su carácter formativo no depende del instrumento aplicado, sino del uso que se realiza de la información obtenida. Una pregunta oral, una tarea escrita, una actividad práctica, una rúbrica o una observación pueden cumplir esta función cuando sus resultados permiten modificar las decisiones del docente o las acciones del estudiante. Black & Wiliam (2009) señalan que la evaluación es formativa cuando la evidencia permite adoptar decisiones mejor fundamentadas sobre los siguientes pasos de la enseñanza y el aprendizaje.

Esta concepción integra la evaluación al desarrollo de la enseñanza. La información recogida permite identificar avances y dificultades antes de finalizar el proceso y realizar ajustes cuando todavía pueden incidir en el aprendizaje. Estos ajustes pueden incluir nuevas explicaciones, apoyos específicos, cambios en la complejidad de las tareas, actividades adicionales o revisión de producciones. Cuando la información obtenida no genera una acción posterior, la evaluación se limita a comprobar resultados.

En Educación General Básica, las diferencias en conocimientos previos, ritmos de aprendizaje y niveles de autonomía requieren información que permita reconocer las necesidades individuales y grupales. A partir de las evidencias, el docente puede determinar si una dificultad corresponde a un estudiante, a un grupo o a la mayoría de la clase y decidir la intervención correspondiente. La evaluación formativa establece así una relación entre evidencia, interpretación y decisión pedagógica.

La investigación respalda los efectos de estas prácticas en contextos escolares, Yao et al., (2024) en un metaanálisis de 118 estudios primarios y 258 tamaños del efecto realizados en contextos K-12, encontraron efectos positivos de la evaluación formativa sobre el logro académico. Sortwell et al. (2024), al analizar 13 metaanálisis de educación primaria y secundaria, identificaron efectos de diferentes magnitudes según las estrategias implementadas. Estos resultados indican que los efectos dependen de las características y condiciones de aplicación de las prácticas formativas.

Obtención e interpretación de evidencias para orientar la enseñanza

La evaluación formativa requiere evidencias que permitan identificar qué sabe el estudiante, cómo aplica sus conocimientos y qué dificultades presenta. Para que la información sea útil debe mantener correspondencia con los propósitos de aprendizaje y aportar datos sobre los conocimientos, razonamientos, procedimientos y resultados observados. Por ello, la selección de las actividades debe considerar tanto aquello que se pretende evaluar como las decisiones que podrán adoptarse con la información obtenida.

Las evidencias pueden proceder de distintas fuentes. Las preguntas realizadas durante la clase permiten identificar niveles de comprensión; las producciones escritas muestran procedimientos y argumentos; las actividades prácticas permiten observar la aplicación de

conocimientos; y las conversaciones, exposiciones y observaciones aportan información sobre procesos que no siempre se identifican mediante una prueba escrita. La combinación de estas fuentes permite analizar el aprendizaje desde diferentes evidencias y evita depender de un único instrumento.

La utilidad de la información también depende de su interpretación, Schildkamp et al. (2020) identificaron entre los requisitos para desarrollar evaluación formativa los conocimientos y habilidades docentes relacionados con la definición de objetivos y criterios, recopilación de evidencias, interpretación de resultados y selección de acciones posteriores. El docente debe relacionar lo observado con los aprendizajes esperados para determinar las intervenciones necesarias.

Desde esta perspectiva, el error proporciona información sobre conocimientos o procedimientos que requieren revisión. En lugar de limitarse a disminuir una puntuación, las respuestas incorrectas, incompletas o parcialmente correctas pueden analizarse para identificar las dificultades que explican el desempeño. Esta interpretación permite seleccionar actividades o apoyos relacionados con las necesidades detectadas.

Veugen et al. (2021) señalan que docentes y estudiantes necesitan compartir una comprensión de los propósitos y prácticas de evaluación formativa. Sus resultados muestran diferencias entre las acciones que los profesores consideran formativas y la manera en que los estudiantes las interpretan. Cuando estos últimos perciben una actividad principalmente como control o calificación, puede disminuir su utilización como oportunidad para revisar el aprendizaje.

Por ello, los propósitos y criterios deben comunicarse de manera comprensible. Estos referentes permiten al estudiante interpretar su desempeño y reconocer la relación entre sus resultados y los aprendizajes esperados. Al mismo tiempo, proporcionan al docente criterios para interpretar la evidencia y ajustar la enseñanza.

Retroalimentación docente y aprendizaje

La retroalimentación comunica al estudiante información derivada de la evaluación que puede utilizar para revisar su desempeño. Su efecto depende del contenido y de la utilidad de la información proporcionada. Hattie y Timperley (2007) estructuraron la retroalimentación en torno a tres aspectos: los propósitos que se espera alcanzar, el progreso realizado y las acciones siguientes. De esta forma, relaciona el desempeño actual con los resultados esperados.

Informar un resultado no equivale necesariamente a proporcionar retroalimentación formativa. Comunicar que una respuesta es incorrecta, asignar una calificación o señalar que un trabajo debe mejorar describe el desempeño, pero ofrece poca información sobre cómo modificarlo Shute (2008) sostiene que la retroalimentación formativa debe proporcionar información específica

que permita al estudiante modificar su actuación. Por ello, debe señalar el aspecto que requiere atención y orientar una acción posterior.

Wisniewski et al. (2020), en un metaanálisis de 435 estudios con más de 61 000 participantes, identificaron un efecto positivo de la retroalimentación sobre el aprendizaje, aunque con variaciones según el tipo de información proporcionada. Los resultados fueron mayores cuando esta se relacionó con la tarea, los procesos y la autorregulación, mientras que las formas con menor contenido informativo presentaron efectos más reducidos.

En Educación General Básica, la retroalimentación debe adecuarse a la edad y al nivel de comprensión del estudiante. Señalar qué aspecto se realizó correctamente, qué necesita revisión y qué acción puede realizarse proporciona información más específica que expresiones generales como “bien”, “mal” o “debes mejorar”. El comentario debe centrarse en aspectos del desempeño que puedan modificarse y evitar valoraciones sobre características personales.

Brandmo & Gamlem (2025) en una revisión de 96 estudios con estudiantes de 10 a 16 años, encontraron relaciones entre la claridad, especificidad y personalización de la retroalimentación y variables como desempeño, motivación y participación. También identificaron que los comentarios vagos o predominantemente negativos pueden relacionarse con respuestas de evitación. Estos hallazgos muestran que el contenido de la retroalimentación y la forma en que es recibida constituyen elementos del proceso evaluativo.

La relación entre docente y estudiante también interviene en la interpretación de la retroalimentación. Rodríguez Buitrago & Sandoval-Estupiñán (2022) identificaron la confianza como uno de los factores asociados con la recepción de los comentarios docentes. Por ello, la información debe comunicar con claridad los aspectos que requieren revisión y las acciones que pueden desarrollarse a partir de ella.

Retroalimentación como proceso activo

Las perspectivas actuales sobre retroalimentación consideran al estudiante como participante del proceso. Panadero & Lipnevich (2022) al revisar diferentes modelos y tipologías, encontraron que sus efectos dependen de las características del mensaje, el contexto, las características del estudiante y las acciones realizadas después de recibir la información, la retroalimentación puede tener efectos limitados cuando el estudiante no la comprende o no dispone de oportunidades para utilizarla.

Una observación escrita puede utilizarse para corregir una respuesta, revisar un procedimiento, modificar una producción o aplicar la orientación en una actividad posterior. Si los comentarios se reciben cuando la actividad ha concluido y no existe posibilidad de revisión o aplicación, disminuye su función formativa.

La retroalimentación oral permite aclarar de manera inmediata la información proporcionada. Van Der Kleij & Adie (2020) identificaron diferencias entre las percepciones

docentes y estudiantiles respecto de la retroalimentación oral y señalaron la importancia de considerar cómo los estudiantes reciben y utilizan las orientaciones. Las preguntas, aclaraciones y explicaciones permiten precisar aquello que debe revisarse.

Estas interacciones pueden desarrollarse mediante preguntas orientadoras, conversaciones durante la resolución de actividades, revisión conjunta de procedimientos y análisis de producciones. El docente puede proporcionar apoyos que permitan al estudiante identificar y corregir dificultades sin entregar directamente la solución. Los apoyos pueden reducirse conforme aumenta la autonomía del estudiante.

La retroalimentación también puede contribuir a que el estudiante valore progresivamente su propio desempeño. De esta manera, la regulación inicialmente realizada por el docente puede complementarse con procesos de autoevaluación y toma de decisiones por parte del estudiante.

Autoevaluación, criterios de evaluación y autorregulación

La participación del estudiante requiere que conozca los propósitos y criterios utilizados para valorar su desempeño. Los criterios proporcionan referentes para comparar una producción con los resultados esperados y permiten identificar aspectos logrados y elementos que requieren modificación.

Las rúbricas pueden cumplir esta función cuando sus criterios se utilizan durante el desarrollo y revisión de las actividades. Panadero & Jonsson (2013) encontraron que las rúbricas pueden hacer explícitos los criterios de evaluación, reducir la incertidumbre respecto de las expectativas y apoyar procesos de autorregulación. Su utilidad formativa depende de que los criterios sean comprendidos y utilizados por los estudiantes y no únicamente empleados por el docente para asignar una puntuación.

La autoevaluación constituye otra forma de participación, Andrade (2019) la define como un proceso mediante el cual los estudiantes valoran la calidad de sus procesos y productos, identifican diferencias respecto de los criterios y realizan modificaciones. No consiste únicamente en solicitar que el estudiante se asigne una calificación, sino en utilizar criterios para analizar su desempeño y decidir qué necesita revisar.

Panadero et al. (2017) mediante cuatro metaanálisis que integraron 19 estudios y 2 305 estudiantes, identificaron efectos positivos de la autoevaluación sobre componentes del aprendizaje autorregulado y la autoeficacia. Estos hallazgos indican que participar en la valoración del propio desempeño puede contribuir al establecimiento de metas, seguimiento del progreso y ajuste de estrategias.

En Educación General Básica, la autoevaluación puede introducirse progresivamente. En los primeros niveles pueden utilizarse criterios sencillos, preguntas de reflexión y comparación con modelos. Posteriormente pueden incorporarse procedimientos que demanden mayor análisis y autonomía.

La evaluación entre pares también puede utilizarse con propósitos formativos cuando existen criterios claros y orientación docente. Analizar el trabajo de otro estudiante implica aplicar criterios y formular observaciones sobre el desempeño. Estas prácticas requieren enseñanza y acompañamiento para evitar comentarios generales o valoraciones sustentadas en preferencias personales.

Aportes al mejoramiento de los aprendizajes

Los efectos de la evaluación formativa se explican por la relación entre identificación de necesidades, ajuste de la enseñanza, retroalimentación y participación del estudiante. No dependen únicamente de la frecuencia con que se evalúa ni de la utilización de un instrumento específico.

Yao et al. (2024) identificaron efectos positivos de la evaluación formativa sobre el aprendizaje en contextos K-12, mientras que Sortwell et al. (2024) encontraron diferencias en la magnitud de los efectos según las características de las intervenciones. Estos resultados muestran que las estrategias, el contexto y las condiciones de implementación influyen en los resultados obtenidos.

La retroalimentación interviene en este proceso cuando proporciona información que puede utilizarse para modificar el desempeño. Los comentarios relacionados con los propósitos de aprendizaje, aspectos específicos de la tarea y acciones posteriores presentan mejores condiciones para orientar la revisión que aquellos limitados a comunicar un resultado (Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020).

El estudiante también participa en la regulación cuando comprende qué se espera, identifica su situación respecto de los criterios y dispone de información para realizar ajustes. La autoevaluación y la utilización de criterios contribuyen a este proceso al proporcionar referentes para supervisar el desempeño (Andrade, 2019; Panadero et al., 2017).

Los aportes de estas prácticas no se limitan a las calificaciones. También se relacionan con la identificación de errores, comprensión de criterios, selección de estrategias y autorregulación. Estas capacidades pueden aplicarse en diferentes actividades y áreas de aprendizaje conforme aumenta la autonomía del estudiante.

Condiciones para la implementación en Educación General Básica

La evaluación formativa requiere cambios en el uso de la información evaluativa y no solamente la incorporación de instrumentos. Schildkamp et al. (2020) señalan que los docentes necesitan conocimientos y habilidades para definir objetivos y criterios, recopilar evidencias, interpretarlas y seleccionar acciones posteriores. Por ello, incorporar rúbricas, listas de cotejo o cuestionarios sin utilizar sus resultados para modificar la enseñanza no constituye por sí mismo una práctica formativa.

Yan et al. (2021), a partir del análisis de 52 estudios, identificaron factores personales y contextuales relacionados con la implementación de la evaluación formativa. Entre ellos se encuentran conocimientos, creencias, actitudes y autoeficacia docente, además del apoyo institucional y las condiciones de trabajo. La aplicación de estas prácticas depende, por tanto, tanto de la preparación del docente como del contexto en el que desarrolla su actividad.

La formación docente constituye una de estas condiciones, De Vries et al. (2022) analizaron un programa de desarrollo profesional sobre evaluación para el aprendizaje y mostraron la necesidad de fortalecer las competencias requeridas para su implementación. La formación puede incluir diseño de actividades, interpretación de producciones estudiantiles, elaboración de retroalimentación y análisis de las decisiones adoptadas a partir de la evidencia.

El tiempo disponible y el número de estudiantes también condicionan las prácticas evaluativas. La evaluación formativa no requiere comentarios escritos individualizados después de cada actividad. Pueden combinarse retroalimentaciones orales, análisis colectivo de errores frecuentes, preguntas durante la clase, comentarios individuales, autoevaluación y evaluación entre pares. La selección depende de las necesidades identificadas y de las posibilidades de utilización de la información.

La relación entre evaluación formativa y calificación requiere igualmente diferenciación. Cuando toda actividad produce una nota, los estudiantes pueden concentrar su atención en el resultado y prestar menor atención a la información destinada a mejorar su desempeño. La existencia de actividades de práctica, revisión y corrección sin calificación puede facilitar el uso de la retroalimentación antes de la valoración final.

Conclusions

La evaluación formativa adquiere valor cuando modifica la actuación pedagógica a partir de la información obtenida. Su aporte no radica en evaluar con mayor frecuencia, sino en utilizar los resultados para tomar decisiones oportunas sobre la enseñanza y ofrecer al estudiante posibilidades concretas de mejora antes de cerrar un proceso de aprendizaje.

La retroalimentación docente resulta más efectiva cuando genera una respuesta posterior del estudiante. Su calidad no debe valorarse únicamente por la precisión del comentario, sino por la capacidad de este para provocar revisión, corrección, ajuste de estrategias o nuevas actuaciones. Esto sitúa al estudiante como participante del proceso evaluativo y no solo como receptor de observaciones.

La aplicación sostenida de estas prácticas en Educación General Básica requiere superar una cultura evaluativa centrada principalmente en la calificación. Es necesario fortalecer las competencias evaluativas del profesorado, generar espacios para la revisión de los aprendizajes y establecer condiciones institucionales que permitan incorporar la evaluación formativa como parte habitual de la enseñanza.

References

- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brandmo, C., & Gamlem, S. M. (2025). Students' perceptions and outcome of teacher feedback: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10, 1572950. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1572950>
- De Vries, J. A., Dimosthenous, A., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2022). The impact on student achievement of an assessment for learning teacher professional development program. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101184. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101184>
- Espinoza Núñez, C. (2024). Liderazgo directivo en la adaptación curricular para estudiantes con habilidades diversas. *Revista de Climatología*, 24, 83–89. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.83-89>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- incapié Parejo, N., & Clemenza de Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 1–15. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37678>
- Mejía-Rodríguez, D. L., & Mejía-Leguía, E. J. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–14. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.38>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>

- Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- Portilla Portilla, M. G. (2023). El currículo y la evaluación. Perspectivas analíticas sobre los resultados de aprendizaje. *Revista UNIMAR*, 41(2), 158–166. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art9>
- Rodríguez Buitrago, A. G., & Sandoval-Estupiñán, L. Y. (2022). El valor de la confianza en la escuela. *Revista de Investigación En Educación*, 20(1), 40–57. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i1.3966>
- Schildkamp, K., Van Der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Sevilla Morocho, L. E. (2024). El juego como estrategia inclusiva de aprendizaje en estudiantes de Educación General Básica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 28(310), 120–131. <https://doi.org/10.46642/efd.v28i310.7411>
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Sortwell, A., Trimble, K., Ferraz, R., Geelan, D. R., Hine, G., Ramirez-Campillo, R., Carter-Thuiller, B., Gkintoni, E., & Xuan, Q. (2024). A Systematic Review of Meta-Analyses on the Impact of Formative Assessment on K-12 Students' Learning: Toward Sustainable Quality Education. *Sustainability*, 16(17), 7826. <https://doi.org/10.3390/su16177826>
- Van Der Kleij, F., & Adie, L. (2020). Towards effective feedback: An investigation of teachers' and students' perceptions of oral feedback in classroom practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(3), 252–270. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1748871>
- Veugen, M. J., Gulikers, J. T. M., & Den Brok, P. (2021). We agree on what we see: Teacher and student perceptions of formative assessment practice. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101027. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101027>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 228–260. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>

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

Funding

The authors received no funding for the development of the research.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

Author Contributions

The authors contributed to the development of the manuscript.