

Estrategias de Evaluación formativa y retroalimentación efectiva en el ámbito universitario

Formative assessment strategies and effective feedback in the university setting

Nelson Jhonatan Villarroel Herrera

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador,
njvillarroel@espe.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0008-3550-1290>

Sandra Marisol Chasiluisa Yanchatuña

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador,
smchasiluisa@espe.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0004-8211-7532>

Como citar: Villarroel Herrera, N. J., & Chasiluisa Yanchatuña, S. M. (2026). Estrategias de Evaluación formativa y retroalimentación efectiva en el ámbito universitario. In L. R. Cevallos Velez (Ed.), *Educación y Sociedad. Perspectiva e investigaciones en contextos*. Editorial Didaxis.
<https://doi.org/10.64325/2kbc7947>

Esta obra está bajo una Licencia BY 4.0 International (CC BY).



Resumen

La evaluación formativa es un pilar en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. Se destaca como una de las estrategias pedagógicas más potentes para mejorar los resultados de aprendizaje. Mediante revisión de literatura especializada, se identifican los principios teóricos de la evaluación formativa y se destacan las formas de retroalimentación más efectivas: dialógica, oportuna, específica, orientada a la acción y dirigida a la mejora continua. Esta retroalimentación fortalece la autorregulación, desarrolla competencias metacognitivas y fomenta la autonomía académica del estudiantado. No obstante, su implementación enfrenta barreras importantes: sobrecarga docente, escasa formación pedagógica, estructuras institucionales rígidas y predominio de la evaluación sumativa. Se concluye que transformar las prácticas evaluativas requiere un cambio paradigmático institucional y pedagógico hacia una evaluación auténtica y participativa.

Palabras claves: Evaluación formativa, retroalimentación, educación superior, metacognición, práctica docente.

Abstract

Formative assessment is a pillar in university teaching-learning processes. It stands out as one of the most powerful pedagogical strategies for improving learning outcomes. Through a review of specialized literature, the theoretical principles of formative assessment are identified and the most effective forms of feedback are highlighted: dialogic, timely, specific, action-oriented, and directed toward continuous improvement. This feedback strengthens self-regulation, develops metacognitive competencies, and fosters academic autonomy in students. Nevertheless, its implementation faces important barriers: teacher overload, limited pedagogical training, rigid institutional structures, and the predominance of summative assessment. It is concluded that transforming assessment practices requires an institutional and pedagogical paradigm shift toward an authentic and participatory assessment.

Keywords: Formative assessment, feedback, higher education, metacognition, teaching practice.

Introducción

La evaluación del aprendizaje en el nivel universitario ha generado un debate prolongado y de considerable profundidad durante las últimas décadas, particularmente en lo que respecta a su función pedagógica y a su capacidad efectiva para incidir de manera relevante en la formación integral de la población estudiantil.

Moreno Olivos (2009) advirtió que la evaluación del aprendizaje en el marco de la educación superior se encuentra atravesada por tensiones, contradicciones y problemáticas de distinta índole, las cuales restringen de forma significativa su potencial transformador, al constatar que las prácticas evaluativas que predominan en las instituciones universitarias suelen favorecer la lógica sumativa en detrimento de aquella orientada hacia lo formativo.

Esta condición, lejos de haberse superado con el transcurso del tiempo, continúa presente en numerosos contextos académicos donde la evaluación sigue siendo entendida, en términos generales, como un dispositivo orientado al control y a la certificación de carácter institucional, antes que como un recurso pedagógico dirigido de forma genuina al fortalecimiento de las trayectorias

formativas del estudiantado. En este marco, resulta oportuno indicar que la permanencia de dicho enfoque obedece, en buena proporción, a tradiciones institucionales profundamente arraigadas y a concepciones sobre el rendimiento académico que otorgan primacía a la medición cuantitativa por encima de la comprensión cualitativa del proceso de aprendizaje.

Frente a este panorama, la evaluación de carácter formativo se sitúa como una alternativa pedagógica dotada del potencial necesario para reconfigurar tanto la finalidad como la orientación de las prácticas evaluativas en el terreno de la educación superior.

De acuerdo con Bizarro et al. (2019), esta modalidad evaluativa se inscribe en un enfoque fundamentado en competencias cuyo propósito central consiste en regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, al posibilitar la detección oportuna tanto de las dificultades como de los progresos del estudiantado, de tal manera que las decisiones de orden pedagógico adoptadas por el profesorado puedan encauzarse con mayor grado de pertinencia y exactitud.

Asumir esta perspectiva supone concebir la evaluación no como un episodio terminal ni como una actividad desligada del proceso educativo en su

conjunto, sino más bien como una práctica de naturaleza continua, sistemática e integrada, con la capacidad de generar información relevante que contribuya a la mejora progresiva y sostenida del aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria formativa del estudiante.

En el marco que proporciona la evaluación formativa, la retroalimentación desempeña un papel de particular importancia, toda vez que se concibe como el proceso mediante el cual se suministra al estudiantado información referente a su desempeño académico, con el propósito deliberado de orientar, acompañar y fortalecer su trayectoria de aprendizaje.

En su investigación ampliamente referenciada en la literatura especializada, Hattie y Timperley (2007) identificaron la retroalimentación como una de las variables con mayor nivel de incidencia sobre el aprendizaje, si bien advirtieron que su efectividad se encuentra condicionada en buena medida por la manera en que esta es comunicada y por el modo particular en que el estudiante la recibe, la procesa y la interpreta en función de su propio contexto formativo.

En sintonía con esta línea de argumentación, Moreno Olivos (2021) ha subrayado que no toda retroalimentación posee un carácter auténticamente

formativo, ya que puede incluso distorsionar la naturaleza formativa de la evaluación cuando se ofrece de manera extemporánea o cuando se concentra de forma exclusiva en los errores cometidos por el estudiante, sin facilitar orientaciones concretas ni rutas específicas encaminadas a la superación de las dificultades que han sido detectadas.

El propósito vertebrador del presente trabajo consiste en reflexionar en torno a las estrategias de evaluación formativa y de retroalimentación efectiva en el contexto universitario, al explorar de manera articulada tanto sus fundamentos de orden teórico como sus implicaciones en el plano práctico, además de los obstáculos que su implementación efectiva plantea en los escenarios contemporáneos de educación superior.

Bajo esta premisa, la organización del texto se articula en torno a dos ejes temáticos fundamentales: el primero se encamina hacia el análisis de los fundamentos conceptuales y las estrategias inherentes a la evaluación formativa dentro del contexto de la enseñanza universitaria, mientras que el segundo aborda con mayor detenimiento la retroalimentación efectiva, entendida como un componente constitutivo e inseparable de dicha modalidad evaluativa. En la sección que cierra el

documento se desarrolla una discusión de carácter integrador, junto con las conclusiones que derivan del análisis construido a lo largo del texto.

Fundamentos y estrategias de la evaluación formativa en la educación superior

Los cimientos teóricos de la evaluación formativa hunden sus raíces en las propuestas inaugurales de Scriven, quien a lo largo de la década de 1960 estableció la distinción fundacional entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Sin embargo, su incorporación de manera sistemática en el terreno de la educación superior ha cobrado especial notoriedad durante las dos últimas décadas, impulsada en buena medida por los aportes de investigadores como Black y Wiliam (2009), quienes lograron evidenciar que esta modalidad evaluativa cuenta con la capacidad de generar mejoras sustanciales en los procesos de aprendizaje, a condición de que su puesta en práctica se lleve a cabo de forma adecuada y se mantenga de manera sostenida a lo largo del tiempo.

Desde una perspectiva anclada en la realidad latinoamericana, Moreno Olivos (2011) ha advertido que la cultura evaluativa en la región se encuentra todavía en una fase de consolidación gradual,

situación que entraña, de modo simultáneo, un reto de magnitud considerable y una oportunidad de singular valor para la renovación y la reconfiguración de las prácticas evaluativas en el seno de las instituciones de educación superior del continente.

Conviene subrayar, en este punto, que dicho proceso de afianzamiento no responde únicamente a factores pedagógicos, sino que se ve condicionado también por dinámicas institucionales, políticas educativas y tradiciones académicas propias de cada contexto nacional.

Uno de los pilares conceptuales sobre los que se fundamenta la evaluación formativa radica en la comprensión del error como una oportunidad legítima y pedagógicamente significativa para el aprendizaje. A diferencia de la evaluación sumativa, cuya orientación tiende a sancionar el error y a estratificar a los estudiantes conforme a niveles de rendimiento expresados en términos predominantemente cuantificables, la evaluación de carácter formativo opera bajo el supuesto de que las dificultades encontradas y los desaciertos cometidos durante el proceso de aprendizaje constituyen una fuente de información dotada de notable valor pedagógico, a partir de la cual tanto el docente como el estudiante se encuentran en condiciones de identificar y comprender las distancias que separan

el estado actual del aprendizaje respecto de las metas formativas que fueron establecidas con anterioridad.

Allal (2021ca), referido por Valdez et al. (2023), plantea que la cualidad distintiva de la evaluación formativa descansa en su capacidad para ajustar la enseñanza a las necesidades de aprendizaje del alumnado, al posicionar la autorregulación del estudiante como un elemento indisoluble y vertebrador de dicho proceso.

En lo que corresponde de manera particular al ámbito de la educación universitaria, la evaluación formativa se materializa por medio de diversas estrategias orientadas a generar información pertinente y oportuna sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje. Wiliam (2011), dentro de un marco conceptual que ha sido ampliamente retomado por la literatura iberoamericana, identificó cinco estrategias cardinales para que la evaluación repercuta de manera efectiva en los aprendizajes: comunicar al estudiantado los propósitos educativos y los criterios de logro; diseñar y poner en práctica actividades que permitan evidenciar el grado de comprensión alcanzado; fomentar las interacciones entre pares como fuente legítima de aprendizaje colaborativo; activar a los estudiantes en tanto agentes responsables de su propio recorrido formativo; y

ofrecer retroalimentaciones de naturaleza formativa que propicien avances progresivos en el aprendizaje.

Tales estrategias han sido profusamente referenciadas por Anijovich (2019), quien las ha reinterpretado y adecuado al contexto iberoamericano como base para la configuración de un modelo de evaluación formativa con vocación inclusiva.

La puesta en práctica de la evaluación formativa en el contexto de la educación superior implica un cambio profundo en el modo de comprender el papel que desempeña el profesorado universitario a lo largo del proceso de formación académica.

Según Margalef (2014), el tránsito desde un modelo evaluativo de corte tradicional hacia uno de orientación formativa suscita resistencias y paradojas en el profesorado universitario, dado que exige no solamente el dominio de nuevas estrategias e instrumentos, sino también una reconfiguración de las creencias y concepciones acerca de lo que implica el acto de evaluar. En esta misma línea, Contreras-Pérez y Zúñiga-González (2017) hallaron que las concepciones del profesorado sobre la retroalimentación presentan variaciones significativas y que un número considerable de docentes universitarios carece de formación

específica en este campo, circunstancia que repercute negativamente en la calidad de sus prácticas evaluativas.

La evaluación entre pares se constituye como una de las estrategias de evaluación formativa con mayor capacidad de incidencia en el contexto de la educación superior. Hortigüela et al. (2019) pusieron de relieve que la evaluación formativa y compartida, cuando se aplica de forma sistemática, posibilita que el estudiantado desarrolle competencias de naturaleza crítica y reflexiva cuyo alcance trasciende los límites del ámbito estrictamente académico.

Cañadas et al. (2021), a su vez, constataron que los estudiantes universitarios manifiestan una valoración positiva de la evaluación formativa siempre que esta se desarrolle con sistematicidad e incorpore mecanismos de retroalimentación proporcionados en tiempo oportuno. Estos hallazgos resultan convergentes con los de Mellado et al. (2021), quienes detectaron una tendencia al alza en la producción científica orientada al estudio y la promoción de la evaluación formativa dentro del contexto universitario.

Un aspecto adicional de relevancia en la evaluación formativa universitaria atañe al empleo de instrumentos que posibiliten la recopilación

sistemática de evidencias de aprendizaje. Las rúbricas, los portafolios, los diarios reflexivos y las listas de cotejo son algunos de los instrumentos que la literatura especializada identifica como pertinentes para la evaluación formativa. Valdez et al. (2023) señalaron que el adecuado manejo de estrategias e instrumentos por parte del cuerpo docente permite que el estudiantado desarrolle autonomía en su proceso de aprendizaje.

En este sentido, Ravela et al. (2017) propusieron tres conceptos clave para comprender la evaluación formativa: la valoración, la devolución y la orientación, cuya calidad determina en gran medida la respuesta del alumnado ante las prácticas evaluativas.

La retroalimentación efectiva como componente esencial de la evaluación formativa

La retroalimentación constituye el corazón de la evaluación formativa, en tanto representa el mecanismo a través del cual la información generada por la evaluación se transforma en una oportunidad de aprendizaje para el estudiante. Moreno Olivos (2023) ha señalado que la retroalimentación es considerada una de las influencias más poderosas para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, aunque

advierte que existen evidencias de investigación que revelan que las prácticas de retroalimentación actuales en la educación superior no están cumpliendo con este propósito. Esta situación obedece, en parte, a una comprensión limitada de lo que implica una retroalimentación verdaderamente formativa.

Desde una perspectiva anclada en el socioconstructivismo, la retroalimentación efectiva va más allá de la simple transmisión unidireccional de información por parte del docente hacia el estudiante, y se constituye como un proceso de naturaleza dialógica en el cual ambos actores intervienen de manera activa y corresponsable. Canabal y Margalef (2017) dieron a conocer los resultados de una investigación-acción focalizada en el análisis de los procesos de retroalimentación entre estudiantes y profesores en el marco de un Máster en Docencia Universitaria, y encontraron que instrumentos como las cartas de retroalimentación, los diarios reflexivos y los grupos de discusión se erigen como herramientas de probada eficacia para impulsar una retroalimentación dialógica genuinamente orientada al aprendizaje.

Los hallazgos obtenidos en dicho estudio evidenciaron que esta modalidad de retroalimentación repercute de forma favorable tanto

en la motivación del estudiantado como en la calidad de sus aprendizajes subsiguientes.

En relación con este campo de estudio, Anijovich (2019) propuso un modelo de retroalimentación formativa que contempla cinco modalidades centrales de intervención pedagógica: formular preguntas orientadas a promover la reflexión del estudiantado acerca de su propio proceso de aprendizaje, describir de forma objetiva las producciones académicas realizadas, identificar los avances y logros obtenidos a lo largo del recorrido formativo, proporcionar orientaciones de naturaleza específica dirigidas a la mejora del desempeño, y ofrecer el acompañamiento necesario para que el estudiante progrese de manera continua y sostenida en su trayectoria de formación. Dicho modelo ha sido ampliamente retomado y apropiado por la investigación producida en el ámbito iberoamericano, lo cual pone de manifiesto tanto su pertinencia conceptual como su aplicabilidad en contextos educativos heterogéneos.

Diestra Quinones (2024) confirmó que la retroalimentación de carácter formativo produce un efecto de magnitud significativa sobre el aprendizaje del estudiantado universitario cuando el docente realiza la devolución de forma oportuna, con suficiente claridad expositiva y con el nivel de precisión requerido, favoreciendo de esta manera el

robustecimiento tanto de los procesos metacognitivos como de las capacidades de autorregulación del aprendizaje en la población estudiantil.

El momento temporal en el cual se ofrece la retroalimentación representa un factor de importancia decisiva para asegurar su efectividad desde el punto de vista formativo. A este respecto, Espinoza Freire (2021) evidenció que la retroalimentación sufre una reducción notable de su potencial formativo cuando se entrega con tal demora que el estudiante ya no dispone de condiciones reales para incorporarla en la mejora efectiva de su rendimiento académico ni para traducirla en ajustes concretos dentro de su proceso de aprendizaje. Cabe señalar que esta pérdida de efectividad se acentúa en aquellos escenarios donde la carga académica impide al estudiantado dedicar tiempo suficiente a la revisión y asimilación de los comentarios recibidos.

En el contexto universitario, esta problemática adquiere especial gravedad cuando la retroalimentación queda circunscrita a los trabajos finales o a las evaluaciones parciales, sin que se habiliten instancias intermedias a través de las cuales el estudiante pueda procesar la información proporcionada y efectuar los ajustes pertinentes a lo largo de su proceso de aprendizaje.

A este respecto, Medina Zuta y Mollo Flores (2021) señalaron que la práctica docente reflexiva funciona como un elemento dinamizador de la retroalimentación formativa, al plantear que los docentes que examinan de manera habitual y sistemática su labor pedagógica tienden a ofrecer una retroalimentación de mayor calidad y profundidad.

Otro aspecto de naturaleza fundamental en la retroalimentación efectiva concierne a su dimensión afectiva y relacional. Anijovich y Cappelletti (2017) conceptualizaron las interacciones dialogadas formativas como una modalidad particular de conversación entre docentes y estudiantes, en la cual la construcción de un vínculo de confianza y el cuidado en el empleo de la palabra constituyen condiciones esenciales para que la retroalimentación cumpla plenamente su función orientadora.

De modo complementario, Garces et al. (2020) constataron que la retroalimentación, cuando es concebida como una estrategia de carácter reflexivo, contribuye al fortalecimiento del aprendizaje en carreras renovadas de educación superior, siempre y cuando se despliegue en un clima institucional signado por el respeto mutuo y la confianza recíproca entre los participantes del proceso formativo.

La retroalimentación entre pares constituye una modalidad que ha adquirido un reconocimiento progresivo dentro del ámbito de la educación universitaria a lo largo de los años más recientes. Según lo planteado por Nicol y Macfarlane-Dick (2006), la retroalimentación eficaz en la educación superior debe orientarse al fomento de la autorregulación del aprendizaje, y en este marco la evaluación entre pares se posiciona como una de las estrategias que con mayor grado de consistencia favorece el cumplimiento de tal objetivo formativo.

Por su parte, Torres y Ossa (2022), al examinar la retroalimentación entre pares en el ámbito particular de la escritura académica universitaria, determinaron que esta práctica no solo favorece la mejora cualitativa de los textos elaborados por el estudiantado, sino que al mismo tiempo fortalece el desarrollo de habilidades de naturaleza metacognitiva en aquellos estudiantes que desempeñan el rol de evaluadores.

Este hallazgo incorpora una dimensión formativa complementaria que va más allá de la simple corrección del producto escrito y se sitúa en el plano del aprendizaje reflexivo, donde la capacidad de valorar críticamente el trabajo ajeno repercute de forma positiva en la propia producción textual del estudiante evaluador.

La integración de las tecnologías digitales en los procesos de retroalimentación ha generado un espectro de posibilidades sin precedentes para la evaluación formativa en el nivel de educación superior. En esta dirección, Valdivia (2014) analizó los rasgos distintivos que configuran una retroalimentación efectiva en el marco de la enseñanza universitaria y subrayó que las plataformas digitales permiten ampliar tanto los formatos disponibles como los tiempos dedicados a la retroalimentación, al propiciar una comunicación de carácter más dinámico, fluido y sostenido entre el profesorado y el estudiantado.

Esta condición resulta especialmente relevante en escenarios formativos donde la inmediatez y la accesibilidad de la información pedagógica repercuten de manera directa sobre la calidad de los aprendizajes que se construyen en el entorno universitario.

Con todo, García-Jiménez (2015) advirtió que la mera incorporación de recursos tecnológicos no asegura por sí sola la calidad de la retroalimentación ofrecida, dado que esta se encuentra condicionada de manera decisiva por la intencionalidad pedagógica con la que tales herramientas sean utilizadas en la práctica docente.

El modelo de retroalimentación desarrollado por Hattie y Timperley (2007) diferencia cuatro niveles en los que la retroalimentación puede incidir: el nivel de la tarea, el nivel del proceso, el nivel de la autorregulación y el nivel del yo. Estos autores precisaron que la retroalimentación provista de mayor efectividad corresponde a aquella que opera en los niveles del proceso y de la autorregulación, en la medida en que posibilita al estudiante construir estrategias orientadas a la gestión autónoma de su propio aprendizaje. En el contexto iberoamericano, la UNESCO (2021) corroboró que la evaluación formativa confiere un papel protagónico a la retroalimentación, al generar mayores oportunidades de interacción entre el estudiante y el docente, dimensión que resulta fundamental para sostener y fortalecer el vínculo pedagógico en escenarios educativos heterogéneos y sujetos a una transformación permanente.

Discusión

El análisis desarrollado a lo largo de este trabajo permite identificar una convergencia notable en la literatura especializada respecto al potencial transformador que poseen la evaluación formativa y la retroalimentación efectiva dentro del campo de la educación superior.

Los autores consultados coinciden en resaltar que la transición desde un paradigma evaluativo articulado en torno a la calificación hacia uno genuinamente orientado al aprendizaje constituye una necesidad pedagógica de primer orden, la cual sigue encontrando resistencias de considerable magnitud en el entorno universitario.

Resulta pertinente reconocer que tales resistencias no obedecen exclusivamente a factores individuales del profesorado, sino que se enraízan en culturas institucionales, estructuras curriculares y dinámicas organizativas que históricamente han privilegiado la función certificadora de la evaluación. Moreno Olivos (2023) advierte que, a pesar del amplio cuerpo de evidencia acumulado sobre la relevancia de la retroalimentación, las prácticas que predominan en una proporción significativa de universidades siguen siendo insuficientes para favorecer un aprendizaje de calidad en la población estudiantil.

Una de las tensiones que la producción académica ha logrado poner de manifiesto concierne a la relación que se configura entre la retroalimentación formativa y las condiciones de orden institucional que facilitan o, por el contrario, restringen su implementación efectiva en la práctica educativa.

Diversos autores, entre quienes se encuentran Margalef (2014), Contreras-Pérez y Zúñiga-González (2017), han documentado que el profesorado universitario se ve confrontado con obstáculos derivados del elevado número de estudiantes por grupo, la sobrecarga asociada a múltiples funciones laborales, la carencia de formación específica en materia de evaluación y las presiones de carácter institucional orientadas a la producción de calificaciones expresadas en términos numéricos. La confluencia de estas condiciones da lugar a una brecha persistente y difícil de salvar entre el discurso pedagógico referido a la evaluación formativa y las posibilidades reales de concretarla en el ejercicio cotidiano del aula universitaria.

Con todo, los hallazgos que se desprenden de la revisión efectuada también dan cuenta de experiencias exitosas que ponen en evidencia la viabilidad de integrar prácticas de retroalimentación efectiva en el nivel de educación superior. Las investigaciones desarrolladas por Canabal y Margalef (2017), Garces et al. (2020) y Torres y Ossa (2022) revelan que, cuando se generan las condiciones apropiadas para ello, la retroalimentación de carácter dialógico produce efectos positivos sobre la motivación, el rendimiento académico y la capacidad de autorregulación del estudiantado.

Estos resultados mantienen coherencia con los planteamientos formulados por Anijovich (2019), quien sostiene que la retroalimentación formativa contribuye a reducir la distancia existente entre el estado inicial del aprendizaje y los objetivos formativos trazados, al tiempo que robustece la motivación del estudiantado y favorece la emergencia de prácticas docentes dotadas de un carácter genuinamente reflexivo.

Un aspecto que merece atención particular en el contexto de esta discusión lo constituye la diferenciación entre la retroalimentación entendida como mera transmisión de información y la retroalimentación concebida como proceso dialógico, Moreno Olivos (2021) ha argumentado que la concepción tradicional de la retroalimentación, heredada del paradigma conductista, reducía este proceso a la transmisión unidireccional de información desde el docente hacia el estudiante, sin tomar en cuenta la participación activa de este último en la construcción de significado a partir de las observaciones recibidas.

Se configuraba, en lo esencial, un modelo comunicativo de carácter vertical en el que el estudiantado quedaba relegado a una posición receptora y pasiva, carente de agencia respecto de su propio proceso evaluativo.

Frente a esta concepción de carácter restrictivo, los enfoques contemporáneos plantean una retroalimentación de índole dialógica que involucre de manera activa al estudiante tanto en la interpretación como en el aprovechamiento efectivo de la información evaluativa que se le proporciona.

Esta perspectiva cobra especial pertinencia dentro del contexto universitario, espacio formativo en el cual se espera que el estudiantado alcance niveles progresivamente más elevados de autonomía intelectual y de capacidad para gestionar de manera responsable y estratégica su propio proceso de aprendizaje.

La revisión llevada a cabo permite asimismo identificar la necesidad de profundizar en la investigación sobre retroalimentación efectiva en contextos específicos de la educación superior latinoamericana. Si bien los marcos teóricos contruidos desde la tradición anglosajona, como aquellos propuestos por Hattie y Timperley (2007), Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y Wiliam (2011), proporcionan una base conceptual de notable solidez, diversos autores del ámbito iberoamericano han puesto de relieve la importancia de contextualizar dichas propuestas tomando en consideración las particularidades de orden cultural, institucional y pedagógico que resultan propias de la región y que

condicionan de manera significativa las formas en que la retroalimentación es comprendida, valorada y puesta en práctica en los entornos universitarios del continente.

En esta dirección, los trabajos de Moreno Olivos (2023), Anijovich (2019), Ravela et al. (2017) y Canabal y Margalef (2017) constituyen aportes de considerable valor para la construcción de un marco referencial propio de evaluación formativa y retroalimentación en el ámbito de la educación superior iberoamericana.

Finalmente, cabe destacar que la efectividad de la retroalimentación no depende únicamente de las estrategias empleadas, sino también de la relación pedagógica en la que se inscribe. Espinoza Freire (2021) subrayó que las características de una buena retroalimentación incluyen la objetividad, la comprensibilidad, el uso de un lenguaje asertivo y efectivo, la pertinencia y un carácter constructivo en todo momento. Diestra Quinones (2024) agrego que la retroalimentación formativa promueve la reflexión sobre los procesos de aprendizaje, la autorregulación y la autonomía en los estudiantes, por lo que su implementación resulta indispensable en todo proceso educativo universitario.

Conclusiones

La revisión efectuada a lo largo de este trabajo permite formular un conjunto de conclusiones de carácter sustantivo. En primera instancia, la evaluación formativa se configura como un enfoque pedagógico provisto de un potencial considerable para transformar las prácticas evaluativas imperantes en la educación superior, siempre que sea asumida como un proceso de naturaleza continua, sistemática y encaminada de forma deliberada hacia la mejora progresiva del aprendizaje.

Tanto las bases teóricas revisadas como las evidencias de naturaleza empírica que fueron sometidas a análisis coinciden en indicar que la evaluación formativa propicia el desarrollo de competencias de alta complejidad cognitiva, entre las que destacan la autorregulación, la metacognición y el pensamiento crítico, capacidades que resultan imprescindibles para una formación universitaria que aspire a ser rigurosa e integral en su proyección. Cabe enfatizar, asimismo, que el fortalecimiento de tales competencias no ocurre de forma espontánea, sino que exige un diseño evaluativo intencional y articulado con los propósitos formativos de cada programa académico.

En segundo lugar, la retroalimentación efectiva se configura como el componente central e irremplazable de la evaluación formativa. Para que la retroalimentación logre desplegar cabalmente su función orientadora en el proceso de aprendizaje, resulta necesario que sea oportuna en lo referente a su dimensión temporal, precisa en lo que respecta a su contenido, dialógica en cuanto a su naturaleza comunicativa y focalizada en el proceso de aprendizaje más que en la simple asignación de calificaciones de carácter numérico.

En este sentido, la evidencia revisada refuerza la idea de que una retroalimentación fragmentaria o descontextualizada pierde gran parte de su capacidad formativa, por lo cual su integración debe responder a una planificación pedagógica deliberada y articulada con el conjunto de actividades de enseñanza.

Los marcos conceptuales elaborados por Anijovich (2019), Hattie y Timperley (2007) y Wiliam (2011) aportan referentes teóricos de solidez considerable para el diseño de prácticas de retroalimentación con capacidad real de incidir de forma positiva en el aprendizaje de la población estudiantil que transita por el nivel universitario.

En tercera instancia, la puesta en marcha de la evaluación formativa y la retroalimentación efectiva dentro del contexto universitario afronta desafíos de índole estructural que no resultan susceptibles de ser resueltos exclusivamente a partir de la voluntad individual del profesorado. Se torna imprescindible contar con condiciones institucionales que favorezcan la formación pedagógica permanente del cuerpo docente, la disminución de las ratios de estudiantes por docente, la flexibilización de los sistemas de calificación que se encuentran en vigor y la habilitación de espacios destinados a la reflexión colegiada en torno a las prácticas evaluativas.

En consonancia con lo planteado por Margalef (2014) y Moreno Olivos (2023), la transformación de la evaluación en el ámbito de la educación superior representa un proyecto de largo alcance que exige el compromiso coordinado y permanente del conjunto de actores que integran el sistema educativo en sus diversos niveles de responsabilidad. Cabe destacar que dicho compromiso no se agota en la voluntad individual del profesorado, sino que requiere condiciones institucionales favorables, políticas académicas coherentes y espacios de formación docente que acompañen de manera efectiva este proceso de cambio.

En cuarta instancia, la producción investigativa generada en el contexto iberoamericano ha registrado avances de notable relevancia en la comprensión de la evaluación formativa y la retroalimentación efectiva, aun cuando subsisten vacíos que reclaman atención prioritaria por parte de la comunidad académica. Resulta imperativo promover la realización de estudios de corte longitudinal que permitan valorar el impacto de las estrategias de retroalimentación a lo largo del tiempo, así como investigaciones encaminadas a explorar con mayor profundidad las percepciones y las experiencias vividas por el estudiantado universitario en relación con las prácticas de retroalimentación que reciben durante el curso de su trayectoria formativa.

De manera complementaria, se requiere el desarrollo de trabajos que analicen con el rigor necesario la relación existente entre la retroalimentación formativa y la evaluación mediada por tecnologías digitales en el marco de la educación superior contemporánea, considerando las particularidades que los entornos virtuales e híbridos imprimen a la interacción pedagógica.

A modo de consideración final, el presente artículo reafirma la importancia de concebir la evaluación como una práctica pedagógica dispuesta de forma genuina al servicio del aprendizaje y del

desarrollo integral del estudiantado. Según lo ha señalado la UNESCO (2021), la evaluación formativa confiere un papel protagónico a la retroalimentación y genera oportunidades de interacción significativa entre docentes y estudiantes, dimensión que resulta determinante para el fortalecimiento de los procesos formativos en la educación superior del presente. En este sentido, la retroalimentación no debe entenderse como un acto aislado o circunstancial, sino como un componente estructural del proceso educativo que permea el conjunto de las experiencias de aprendizaje.

Avanzar hacia la construcción de una cultura evaluativa que valore el proceso formativo con la misma intensidad que el resultado obtenido, que privilegie el diálogo pedagógico por encima de la calificación numérica y que deposite confianza plena en la capacidad de todos los estudiantes para aprender y mejorar de manera continua y sostenida, se erige como uno de los desafíos más apremiantes y, al mismo tiempo, más promisorios que enfrenta la educación universitaria en el espacio iberoamericano en la coyuntura actual.

Referencias

- Allal, L. (2021). Involving primary school students in the co-construction of formative assessment in support of writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(5-6), 584-601. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1951164>

- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la formacion docente y el trabajo en el aula: retroalimentacion formativa. SUMMA y Fundacion La Caixa. https://conferencia.summaedu.org/wp-content/uploads/2024/07/RETROALIMENTACION-FORMATIVA_2019_Vertical.pdf
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluacion como oportunidad. Paidós. <https://drive.google.com/file/d/1qSAPVxBULjWCLsap20N46JPxIXriTn5/view>
- Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluacion formativa en el marco del enfoque por competencias. Revista Innova Educacion, 1(3), 374-390. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/45>
- Black, P. y 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>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentacion: la clave para una evaluacion orientada al aprendizaje. Profesorado: Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado, 21(2), 149-170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. y Castejoon, F. J. (2019). Competencias docentes en la formacion inicial del profesorado de educacion fisica. Retos, 35, 284-288. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761684>
- Contreras-Perez, G. y Zuniga-Gonzalez, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentacion: una revision de la literatura. Magis: Revista Internacional de Investigacion en Educacion, 9(19), 69-90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>
- Diestra Quinones, R. V. (2024). Retroalimentacion formativa en estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana ConCiencia, 9(1). <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.3>
- Espinoza Freire, E. E. (2021). Importancia de la retroalimentacion formativa en el proceso de ensenanza-aprendizaje. Universidad y Sociedad, 13(4), 389-397. https://www.researchgate.net/publication/355928603_Importancia_de_la_retroalimentacion_formativa_en_el_proceso_de_ensenanza-aprendizaje
- Garces, J., Labra, P. y Vega, G. (2020). La retroalimentacion, una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carreras renovadas de educacion superior. Cuadernos de Investigacion

- Educativa, 11(1), 37-59.
<https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2942>
- Garcia-Jimenez, E. (2015). La evaluacion del aprendizaje: de la retroalimentacion a la autorregulacion. El papel de las tecnologias. RELIEVE, 21(2), art. M2.
<https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hortiguera, D., Perez-Pueyo, A. y Gonzalez-Calvo, G. (2019). Pero... a que nos referimos realmente con la evaluacion formativa y compartida? Confusiones habituales y reflexiones practicas. Revista Iberoamericana de Evaluacion Educativa, 12(1), 13-27.
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Margalef, L. (2014). Evaluacion formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. Educacion XX1, 17(2), 35-55.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70630580001.pdf>
- Medina Zuta, P. y Mollo Flores, M. (2021). La practica docente reflexiva: motor impulsor de la retroalimentacion formativa. Conrado, 17(81), 179-186. <https://www.studocu.com/es-ar/document/escuela-normal-superior-n0-32-general-jose-de-san-martin/taller-de-practica-ii/practica-reflexiva-docente-eje-de-retroalimentacion-formativa/140799895>
- Mellado, P. C., Sanchez, P. y Blanco, M. (2021). Tendencias de la evaluacion formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. ALTERIDAD: Revista de Educacion, 16(2), 170-183.
<https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- Moreno Olivos, T. (2009). La evaluacion del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafios. Revista Mexicana de Investigacion Educativa, 14(41), 563-591.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200010&lng=es&tlng=es
- Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluacion y la mejora de la escuela. Perfiles Educativos, 33(131), 116-130.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.131.24236>
- Moreno Olivos, T. (2021). La retroalimentacion. Un proceso clave para la ensenanza y la evaluacion formativa. Universidad Autonoma Metropolitana-Cuajimalpa.
https://www.researchgate.net/publication/353026883_La_retroalimentacion_Un_proceso_clave_para_la_ensenanza_y_la_evaluacion_formativa

- Moreno Olivos, T. (2023). La retroalimentación de la evaluación formativa en educación superior. *Universidad y Sociedad*, 15(2), 685-694.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3673>
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
<https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). Como mejorar la evaluación en el aula: reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Grupo Magro Editores.
- Torres, L. y Ossa, C. (2022). El feedback entre pares en la escritura académica universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 20(3), 143-158. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.16254>
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. En Blanco y Negro: Revista sobre Docencia Universitaria, 5(2), 20-24.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/articloe/view/11388>
- Valdez, L. S., Sanchez, J. O. y Lescano, G. S. (2023). Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Educación*, 47(2), 794-812.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53987>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes (EUR 31006 EN)*. Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2760/115376>
- Siddiq, F., Røkenes, F. M., Lund, A. y Scherer, R. (2023). New kid on the block? A conceptual systematic review of digital agency. *Education and Information Technologies*, 29, 2519-2550.
<https://doi.org/10.1007/s10639-023-12038-3>