

## Retroalimentación formativa de los docentes

### Formative feedback from teachers

**Carmen Angelica Vidal López**

[carmen.vidall@unmsm.edu.pe](mailto:carmen.vidall@unmsm.edu.pe)

<https://orcid.org/0009-0009-3338-4331>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos.  
Lima, Perú

**Jessica Paola Palacios Garay**

[jpalaciosg@unmsm.edu.pe](mailto:jpalaciosg@unmsm.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0002-2315-1683>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos.  
Lima, Perú

**Jadherine Gianella Vergaray Vidal**

[2017032709@unfv.edu.pe](mailto:2017032709@unfv.edu.pe)

<https://orcid.org/0009-0008-5710-902X>

Universidad Nacional Federico Villarreal.  
Lima, Perú

**Gustavo Eduardo Vergaray Vidal**

[gustavo.vergaray@unmsm.edu.pe](mailto:gustavo.vergaray@unmsm.edu.pe)

<https://orcid.org/0009-0001-5947-2702>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos.  
Lima, Perú

Artículo recibido 30 de julio de 2025 /Arbitrado 29 de agosto de 2025 /Aceptado 29 de septiembre 2025 /Publicado 27 de octubre de 2025

<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.56>

### RESUMEN

En el contexto educativo contemporáneo, la retroalimentación formativa surge como un elemento fundamental para el desarrollo de competencias, que trasciende la mera corrección del desempeño. El propósito de este estudio fue identificar los niveles de retroalimentación formativa implementados por docentes en instituciones de educación básica. La metodología es cuantitativa, con diseño no experimental transeccional descriptivo. La población estuvo constituida por 142 docentes, de los cuales 115 participaron mediante muestreo no probabilístico intencional. El instrumento fue un cuestionario validado basado en el modelo de Mollo y Deroncele (2022), con alta confiabilidad ( $\alpha = 0.902$ ). Los resultados revelaron que el 18.3% presenta niveles inadecuados, el 47% niveles regulares, y el 34.8% niveles adecuados de retroalimentación formativa. El análisis dimensional evidenció mayores debilidades en retroalimentación heteroevaluativa (21.7% inadecuado) y metaevaluativa (22.6% inadecuado), mientras que la autoevaluativa mostró mejor desempeño (13.9% inadecuado). Las conclusiones confirman la necesidad de implementar programas de desarrollo profesional docente en competencias de retroalimentación formativa, particularmente en dimensiones evaluativas externas y metaevaluación.

### Palabras clave:

Autoevaluación docente;  
Competencias;  
Desarrollo; Evaluación;  
Retroalimentación  
formativa

### ABSTRACT

In the contemporary educational context, formative feedback has emerged as a fundamental element for the development of competencies, transcending mere performance correction. The purpose of this study was to identify the levels of formative feedback implemented by teachers in basic education institutions. The methodology was quantitative, with a descriptive, cross-sectional, non-experimental design. The population consisted of 142 teachers, of whom 115 participated through purposive non-probability sampling. The instrument was a validated questionnaire based on the Mollo and Deroncele (2022) model, with high reliability ( $\alpha = 0.902$ ). The results revealed that 18.3% of teachers presented inadequate levels of formative feedback, 47% regular levels, and 34.8% adequate levels. Dimensional analysis showed greater weaknesses in hetero-evaluative (21.7% inadequate) and meta-evaluative (22.6% inadequate) feedback, while self-evaluative feedback showed better performance (13.9% inadequate). The findings confirm the need to implement professional development programs for teachers in formative feedback skills, particularly in external evaluation and meta-evaluation.

### Keywords:

Teacher self-evaluation;  
Competencies;  
Development;  
Evaluation; Formative  
feedback

## INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo contemporáneo, la retroalimentación formativa emerge como un elemento fundamental para el desarrollo de competencias, constituyendo un proceso bidireccional que trasciende la mera corrección del desempeño (Brown et al., 2025). La educación básica, como etapa formativa crucial, requiere procesos evaluativos que orienten y potencien el aprendizaje, considerando las transformaciones tecnológicas actuales (Smith et al., 2025).

A nivel internacional, diversos estudios han evidenciado la complejidad de implementar retroalimentación formativa efectiva. En Estados Unidos, Smith et al. (2025) señalan que constituye un desafío central en la educación contemporánea, especialmente en entornos donde los estudiantes requieren orientación formativa especializada. De manera complementaria, los hallazgos de Loubster et al. (2024) revelaron que la retroalimentación formativa docente consiste predominantemente en preguntas de bajo nivel cognitivo, mientras que las estrategias generativas constituyen una proporción mínima.

En el contexto europeo, Henkel et al. (2025) identifican que las preguntas abiertas, aunque proporcionan información detallada, requieren corrección intensiva, llevando a los docentes a optar por evaluaciones simples, limitando competencias críticas como la inferencia textual. Esta situación pone de relieve la brecha entre la necesidad de evaluaciones profundas y las limitaciones prácticas de los sistemas educativos.

Asimismo, la evidencia científica sugiere que la calidad de la retroalimentación formativa está relacionada con factores contextuales como la carga de trabajo docente y la formación específica (Mngomezulu et al., 2024). En contextos virtuales, estas limitaciones se amplifican, como evidenció Vera et al. (2025) en su análisis del impacto de la educación remota de emergencia en América Latina, donde las limitaciones tecnológicas y la falta de preparación docente dificultaron significativamente los procesos de retroalimentación formativa.

En consecuencia, el contexto latinoamericano presenta desafíos específicos en la implementación de prácticas de retroalimentación formativa. La educación remota durante 2021-2023 reveló brechas significativas en acceso tecnológico y preparación docente, profundizando desigualdades educativas y evidenciando la necesidad urgente de replantear estrategias pedagógicas contextualizadas.

En este sentido, la literatura especializada reconoce el valor pedagógico de la retroalimentación formativa en la educación científica, aunque existe consenso sobre la necesidad de mejorar significativamente la calidad de la retroalimentación proporcionada por los docentes en las aulas (Mngomezulu et al., 2024). La retroalimentación formativa significativa puede mejorarse mediante el abordaje de factores contextuales como la sobrepoblación estudiantil y la insuficiencia de recursos pedagógicos, aspectos que los docentes valoran positivamente, pero expresan preocupación por la incapacidad estudiantil para utilizarla efectivamente en el mejoramiento de su aprendizaje.

Desde una perspectiva teórica, Hattie y Timperley (2007) definen la retroalimentación formativa como información proporcionada por un agente (profesor, compañero, texto y autoevaluación) sobre el desempeño o comprensión individual. Esta conceptualización se fundamenta en la capacidad de comprender qué constituye la calidad de un desempeño o producto y aplicar esta comprensión en la evaluación de la propia tarea o la de otros, constituyendo un elemento clave en el desarrollo de competencias de aprendizaje vinculadas al profesionalismo docente (Schut et al., 2020; Cano et al., 2024).

De acuerdo con esta línea, la evaluación formativa, según Sadler (1989), se centra en cómo los juicios sobre la calidad de las respuestas estudiantiles pueden utilizarse para moldear y mejorar su competencia,

mientras que la retroalimentación proporciona información sobre la brecha entre el nivel de rendimiento esperado y el actual, ofreciendo consejos formativos para reducirla (Kang et al., 2025). Esta conceptualización se articula estrechamente con las teorías socioconstructivistas del aprendizaje, como señala Shepard (2000), donde las prácticas de evaluación formativa, incluida la retroalimentación colectiva, están fundamentalmente relacionadas con los principios del aprendizaje colaborativo y la construcción social del conocimiento (Lamberg et al., 2020).

En complemento, Evans (2009) amplía esta definición al incluir todos los intercambios generados dentro del diseño de la evaluación, que ocurren dentro y fuera del contexto inmediato de aprendizaje, ya sean manifiestos o encubiertos, buscados o recibidos activa o pasivamente, y provenientes de diversas fuentes. Esta perspectiva integral permite a los docentes adaptar su instrucción a las necesidades estudiantiles basándose en la información derivada de las evaluaciones formativas, mientras que los estudiantes pueden utilizar dicha retroalimentación para dirigir directamente sus propios procesos de aprendizaje (Black y Wiliam, 1998).

Respecto a sus componentes, las dimensiones específicas de la retroalimentación formativa han sido conceptualizadas por diversos autores, destacando el modelo propuesto por Mollo y Deroncele (2022), que establece cuatro dimensiones fundamentales: retroalimentación autoevaluativa (Andrade y Brookhart, 2019) (diálogo reflexivo como autorevisión estudiantil considerando sus propios desempeños), retroalimentación coevaluativa (diálogo reflexivo como oportunidad de intercambio informativo entre estudiantes), retroalimentación heteroevaluativa (diálogo reflexivo estudiantil como medición de las guías docentes), y retroalimentación metaevaluativa (estrategias metaevaluativas con propósitos de logro del aprendizaje, fundamentadas en los trabajos de Schön, (1992).

En relación con su implementación, los prerequisites para el uso efectivo de la evaluación formativa incluyen conocimientos y habilidades específicas (alfabetización de datos), factores psicológicos (presión social), y factores sociales (colaboración), elementos que pueden informar las iniciativas de desarrollo profesional relacionadas con la evaluación formativa y los programas de formación docente (Schildkamp et al., 2020). La retroalimentación formativa constituye un recurso pedagógico esencial porque orienta el proceso de aprendizaje de manera continua, las percepciones sobre la retroalimentación, tanto de estudiantes como de docentes, influyen directamente en el nivel de compromiso y aprovechamiento, y cuando se concibe como un proceso constructivo y bidireccional, fortalece la participación activa del estudiante, clarifica expectativas y favorece la mejora progresiva de sus competencias (Rabbani et al., 2025).

Finalmente, los estudios previos relacionados con retroalimentación formativa han proporcionado evidencia empírica valiosa sobre las prácticas evaluativas en contextos educativos diversos. Ibarra et al. (2025) encontraron que los docentes recibieron evaluaciones muy positivas por facilitar el desarrollo del juicio evaluativo y los procesos de retroalimentación, siendo percibido por los estudiantes como un entorno que les ayuda a evaluar su aprendizaje y las estrategias utilizadas para guiar este proceso, mientras que el profesorado lo considera un entorno útil para monitorear y evaluar los niveles de logro basados en los resultados de aprendizaje.

En la misma línea, la investigación de Mikeska et al. (2024) demostró que los docentes utilizaron la información formativa proporcionada en los informes de retroalimentación y calificación para múltiples propósitos: evaluar las capacidades docentes de sus profesores de apoyo, reflexionar sobre su práctica y modificarla, evaluar la comprensión e interpretación de los informes de retroalimentación, y prestar atención a las características específicas de la práctica docente. Los resultados destacan la utilidad de proporcionar a los docentes información formativa sobre la capacidad de sus profesores de apoyo para participar en aspectos específicos de prácticas docentes fundamentales, facilitando la identificación de áreas de mejora e informando la instrucción futura.

En los estudios de Mingzhe y Yasin (2023) se encontró que el nivel de retroalimentación formativa se ubicaba en un rango moderado, indicando que los estudiantes percibieron la retroalimentación en un nivel superior, pero valoraron su aprendizaje autorregulado en un nivel inferior. A partir de estos hallazgos, se sugiere que los docentes deberían aumentar la retroalimentación de andamiaje y los elogios con información específica de la tarea, enfatizando el desarrollo de la responsabilidad estudiantil y el aprendizaje autorregulado, trabajando para crear un diálogo más igualitario entre docentes y estudiantes.

En complemento, Romiti et al. (2023), en su investigación sobre retroalimentación metaevaluativa describe un modelo didáctico que se centra en el valor formativo de la retroalimentación colectiva proporcionada por tutores virtuales, basado en el modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007). Destacaron la presencia de diferentes objetivos de retroalimentación (alimentación ascendente/retrospectiva/avance) con enfoque en la tarea y el proceso de aprendizaje, y ocasionalmente en la autorregulación. Sin embargo, la menor presencia de sugerencias de mejora e indicaciones para la autorregulación muestra algunas limitaciones de la retroalimentación colectiva para facilitar procesos situados de autorregulación, mientras que la articulación de la retroalimentación y la presencia de ejemplos auténticos emergen como fortalezas para el desarrollo profesional docente.

A partir de este panorama, la problemática central que motiva esta investigación surge de la necesidad de comprender y evaluar los niveles actuales de retroalimentación formativa implementados por los docentes en instituciones de educación básica. A pesar del reconocimiento teórico del valor pedagógico de la retroalimentación formativa, existe evidencia limitada sobre las prácticas reales de retroalimentación en contextos educativos latinoamericanos, particularmente en el ámbito de la educación básica.

En efecto, la complejidad de implementar retroalimentación formativa efectiva se evidencia en múltiples dimensiones: la falta de formación específica de los docentes en competencias evaluativas, las limitaciones de tiempo y recursos en contextos educativos con alta carga de trabajo, y la ausencia de marcos normativos claros que orienten la implementación de prácticas de evaluación formativa. Esta problemática se intensifica en el contexto post-pandemia, donde las modalidades educativas híbridas y virtuales han reconfigurado los procesos tradicionales de retroalimentación.

Considerando lo anterior, la identificación de esta problemática resulta fundamental considerando que los procesos de retroalimentación formativa influyen directamente en la calidad del aprendizaje estudiantil, el desarrollo de competencias autorregulatorias, y la efectividad general del sistema educativo. La falta de retroalimentación efectiva puede resultar en ciclos de aprendizaje superficial, limitada transferencia de conocimientos, y desarrollo inadecuado de competencias críticas.

En este marco, el contexto específico de instituciones de educación básica, la retroalimentación formativa adquiere particular relevancia debido a que los estudiantes se encuentran en etapas formativas cruciales donde la calidad de la orientación docente puede determinar trayectorias académicas exitosas. La implementación inadecuada de retroalimentación formativa puede perpetuar brechas de aprendizaje, limitar el desarrollo de competencias metacognitivas, y afectar negativamente la motivación académica estudiantil.

Así, esta problemática se inscribe dentro de un contexto más amplio de necesidad de mejoramiento de la calidad educativa, que requiere no solo mejoras en contenidos curriculares y metodologías de enseñanza, sino también el fortalecimiento de las competencias evaluativas docentes, particularmente en el ámbito de la retroalimentación formativa.

En consecuencia, este estudio se justifica por razones que trascienden el ámbito puramente académico para impactar la mejora continua de la calidad educativa. Desde una perspectiva teórica, el estudio contribuye al cuerpo de conocimiento sobre retroalimentación formativa en contextos educativos latinoamericanos, proporcionando evidencia empírica sobre las prácticas reales implementadas por docentes en educación

básica, un área que ha sido relativamente poco explorada en la literatura especializada.

Desde el plano práctico, la justificación del estudio radica en la necesidad de generar información confiable sobre los niveles actuales de competencias evaluativas docentes en retroalimentación formativa, información que puede orientar el diseño de programas de desarrollo profesional específicos y contextualizados. Los resultados del estudio pueden informar políticas educativas, programas de formación docente, y estrategias de mejoramiento institucional orientadas a fortalecer las competencias evaluativas en el sistema educativo.

A nivel social, la investigación se justifica por el potencial impacto de sus hallazgos en la mejora de la calidad educativa, factor que influye directamente en el desarrollo de capital humano y la competitividad educativa de la región. La retroalimentación formativa efectiva contribuye al desarrollo de estudiantes más competentes, capaces de autorregular su aprendizaje y desarrollar pensamiento crítico, competencias esenciales para el siglo XXI.

En términos institucionales, el estudio se fundamenta en la necesidad de las instituciones educativas de contar con diagnósticos precisos sobre las fortalezas y debilidades de sus prácticas evaluativas, información que permite el diseño de intervenciones específicas y el monitoreo del progreso en el mejoramiento de la calidad educativa.

Finalmente, la justificación metodológica surge de la necesidad de aplicar instrumentos validados de evaluación de retroalimentación formativa en contextos educativos específicos, contribuyendo a la validación transcultural de los instrumentos y la adaptación de los marcos teóricos a realidades educativas particulares.

Para abordar la problemática, se ha propuesto como objetivo de investigación identificar los niveles de retroalimentación formativa implementados por los docentes en instituciones de educación básica, mediante la aplicación de un instrumento validado que evalúa las cuatro dimensiones fundamentales del constructo según el modelo teórico de Mollo y Deroncele (2022).

De manera complementaria, este estudio pretende analizar los niveles de retroalimentación autoevaluativa implementados por los docentes, evaluando la capacidad de los estudiantes para realizar procesos reflexivos sobre sus propios desempeños académicos; examinar los niveles de retroalimentación coevaluativa, identificando las oportunidades de intercambio informativo entre estudiantes y la efectividad de estos procesos; determinar los niveles de retroalimentación heteroevaluativa, evaluando la capacidad docente para proporcionar orientación externa efectiva sobre el desempeño estudiantil; establecer los niveles de retroalimentación metaevaluativa, analizando las estrategias metaevaluativas implementadas con propósitos específicos de logro del aprendizaje y, finalmente, identificar las dimensiones con mayores oportunidades de mejoramiento en las prácticas de retroalimentación formativa.

En síntesis, la pregunta de investigación que orienta este estudio es: ¿Cuáles son los niveles actuales de retroalimentación formativa implementados por los docentes en instituciones de educación básica, y en qué dimensiones específicas se presentan las mayores oportunidades de mejoramiento?

## **MATERIALES Y MÉTODO**

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico cuantitativo que permite la medición objetiva de las variables de interés y la generalización de los resultados a poblaciones similares (Hernández y Mendoza, 2018). La elección del enfoque cuantitativo se fundamentó en la necesidad de obtener datos objetivos sobre los niveles de retroalimentación formativa implementados por los docentes, así como para identificar patrones estadísticamente significativos en las prácticas evaluativas observadas.



En cuanto al diseño, la investigación corresponde al tipo no experimental, debido a que no se manipulan las variables de estudio, sino que se observan los fenómenos tal como se presentan en su contexto natural. Específicamente, se trata de un diseño transeccional descriptivo, ya que la recolección de datos se realizó en un momento específico en el tiempo, permitiendo la descripción de las características principales del fenómeno de estudio y la identificación de patrones en las prácticas de retroalimentación formativa.

Respecto a la población, esta estuvo constituida por 142 docentes de instituciones de educación básica ubicados en la zona metropolitana de Lima, Perú. La población se seleccionó considerando docentes que desarrollan actividades pedagógicas en los niveles de educación primaria y secundaria, incluyendo tanto docentes de aula como especialistas en diferentes áreas curriculares.

Para delimitar la muestra, se aplicó un muestreo no probabilístico intencional, seleccionando 115 docentes que cumplieron los criterios de inclusión establecidos: a) ser docente activo en instituciones de educación básica; b) tener al menos un año de experiencia docente; c) firmar el consentimiento informado para participar en el estudio; y d) estar dispuesto a completar el instrumento de evaluación.

La elección de esta técnica de muestreo respondió a la naturaleza exploratoria del estudio y a la necesidad de obtener información específica sobre las prácticas de retroalimentación formativa en un contexto particular (Hernández y Carpio, 2019). Este enfoque permitió la selección deliberada de participantes con las características necesarias, asegurando la relevancia y pertinencia de los datos recolectados.

En relación con la recolección de datos, se empleó la técnica de la encuesta, entendida como un conjunto de estrategias sistemáticas para el recojo de información sobre las características, opiniones, creencias o prácticas de grupos específicos (Sánchez, 2019). Esta técnica resultó apropiada para el estudio debido a su eficiencia en la recolección de datos de múltiples participantes en un tiempo relativamente corto, así como por su capacidad para generar datos cuantificables que permitan análisis estadísticos descriptivos e inferenciales.

El instrumento aplicado fue un cuestionario de retroalimentación formativa específicamente diseñado para evaluar las cuatro dimensiones del constructo según el modelo teórico de Mollo y Deroncele (2022). El cuestionario está compuesto por 14 ítems distribuidos de la siguiente manera: 4 ítems para evaluar retroalimentación autoevaluativa, 4 ítems para retroalimentación coevaluativa, 3 ítems para retroalimentación heteroevaluativa, y 3 ítems para retroalimentación metaevaluativa.

Cada ítem se formuló utilizando una escala de Likert de cinco puntos (1: Nunca, 2: Raramente, 3: A veces, 4: Frecuentemente, 5: Siempre), lo que permite la medición cuantitativa de las prácticas de retroalimentación formativa implementadas por los docentes. La escala de Likert fue seleccionada por su capacidad para capturar gradaciones sutiles en las prácticas evaluativas y su facilidad para el análisis estadístico posterior.

Para garantizar la validez del instrumento se realizó mediante revisión de expertos en el área de evaluación educativa y retroalimentación formativa, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y relevancia de cada ítem con relación a las dimensiones teóricas del constructo.

Asimismo, la confiabilidad del instrumento fue determinada mediante el cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach, que es el indicador más utilizado para evaluar la consistencia interna de instrumentos que utilizan escalas de Likert (Hernández & Mendoza, 2018). El instrumento demostró alta confiabilidad con un coeficiente Alpha de Cronbach de 0.902, considerado como excelente según los criterios establecidos en la literatura especializada, lo que indica que el instrumento mide consistentemente la variable de interés.

El procedimiento de aplicación siguió una secuencia sistemática diseñada para garantizar la calidad y validez de la información obtenida. Inicialmente, se estableció contacto con las instituciones educativas

participantes para explicar los objetivos del estudio y solicitar autorización para la participación de sus docentes.

Posteriormente, se seleccionaron los participantes según los criterios establecidos, invitándolos a participar voluntariamente en el estudio. A cada participante se le proporcionó información detallada sobre los objetivos de la investigación, los procedimientos a seguir, y los derechos de los participantes, solicitando su consentimiento informado mediante la firma del documento correspondiente.

La administración del cuestionario se realizó en modalidad presencial durante reuniones de trabajo docente organizadas por las instituciones educativas, permitiendo resolver dudas sobre los ítems y asegurar la comprensión adecuada de las instrucciones. El tiempo promedio para completar el cuestionario fue de 20 minutos, y se garantizó la confidencialidad de las respuestas mediante procedimientos apropiados de codificación y almacenamiento de datos.

Para el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el software SPSS versión 26.0 para Windows, aplicando técnicas de estadística descriptiva e inferencial según los objetivos del estudio. Se calcularon medidas de tendencia central y dispersión para describir las características de la muestra y los niveles de retroalimentación formativa encontrados.

Con el fin de clasificar los niveles de retroalimentación formativa, se estableció un sistema de categorización basado en los percentiles de la distribución de las puntuaciones: nivel inadecuado (percentiles 0-33), nivel regular (percentiles 34-66), y nivel adecuado (percentiles 67-100). Esta categorización permite la interpretación práctica de los resultados y facilita la identificación de áreas prioritarias para el mejoramiento.

Finalmente, el análisis dimensional se realizó calculando las puntuaciones promedio para cada una de las cuatro dimensiones del constructo, aplicando el mismo sistema de categorización para identificar las dimensiones con mayores oportunidades de mejoramiento. Se utilizó la estadística descriptiva para caracterizar cada dimensión y realizar comparaciones entre ellas.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del estudio proporcionan evidencia empírica sobre los niveles de retroalimentación formativa implementados por los docentes participantes, organizados según las dimensiones específicas del constructo evaluado.

### Descripción general de la variable retroalimentación formativa

En primer lugar, el análisis descriptivo de la variable retroalimentación formativa revela que los docentes participantes presentan distribuciones heterogéneas en sus niveles de implementación de prácticas de retroalimentación formativa. Los hallazgos principales se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Distribución de niveles de retroalimentación formativa en docentes

| Nivel      | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Inadecuado | 21         | 18.3%      |
| Regular    | 54         | 47.0%      |
| Adecuado   | 40         | 34.8%      |
| Total      | 115        | 100.0%     |

Como se observa en la tabla 1, el 18.3% de los docentes presenta niveles inadecuados de retroalimentación formativa, mientras que el 47.0% mantiene niveles regulares y únicamente el 34.8% demuestra niveles adecuados de implementación. Esta distribución evidencia que la mayoría de los docentes (65.3%) se encuentra en niveles de implementación que requieren mejoramiento, representando una oportunidad significativa para el desarrollo de competencias evaluativas en el ámbito educativo.

Además, la concentración de docentes en niveles regulares (47.0%) sugiere la existencia de prácticas de retroalimentación formativa básicas pero que requieren fortalecimiento y sistematización. Esta situación es particularmente relevante considerando que los niveles regulares representan un punto intermedio entre la implementación inadecuada y la adecuada, indicando potencial para el mejoramiento mediante intervenciones específicas de desarrollo profesional.

### Análisis dimensional de la retroalimentación formativa

A continuación, el análisis por dimensiones específicas permite identificar patrones diferenciados en las prácticas de retroalimentación formativa, revelando áreas específicas donde los docentes presentan fortalezas y debilidades particulares.

**Tabla 2.** Distribución de Niveles por Dimensión de Retroalimentación Formativa

| Dimensión                          | Inadecuado |      | Regular |      | Adecuado |      | Total |       |
|------------------------------------|------------|------|---------|------|----------|------|-------|-------|
|                                    | f          | %    | f       | %    | f        | %    | f     | %     |
| Retroalimentación autoevaluativa   | 16         | 13.9 | 66      | 57.4 | 33       | 28.7 | 115   | 100.0 |
| Retroalimentación coevaluativa     | 25         | 21.7 | 55      | 47.8 | 35       | 30.4 | 115   | 100.0 |
| Retroalimentación heteroevaluativa | 25         | 21.7 | 48      | 41.7 | 42       | 36.5 | 115   | 100.0 |
| Retroalimentación metaevaluativa   | 26         | 22.6 | 56      | 48.7 | 33       | 28.7 | 115   | 100.0 |

Los resultados dimensionales revelan patrones diferenciados en las competencias evaluativas docentes:

En relación con la retroalimentación autoevaluativa, esta dimensión muestra el mejor desempeño general, con solo el 13.9% de docentes en nivel inadecuado, mientras que el 57.4% mantiene nivel regular y el 28.7% alcanza nivel adecuado. Esta distribución favorable sugiere que los docentes poseen competencias básicas para facilitar procesos reflexivos estudiantiles sobre sus propios desempeños, aunque existe potencial para el mejoramiento de aproximadamente el 71.3% de los participantes.

Por otro lado, la retroalimentación coevaluativa evidencia mayores dificultades en la implementación de estrategias de coevaluación, con el 21.7% en nivel inadecuado y el 47.8% en nivel regular, mientras que solo el 30.4% alcanza nivel adecuado. Esta dimensión requiere atención particular en programas de desarrollo profesional, considerando la importancia de la retroalimentación entre pares en procesos de aprendizaje colaborativo.



En cuanto a la retroalimentación heteroevaluativa, se observan desafíos similares, con el 21.7% de docentes en nivel inadecuado y el 41.7% en nivel regular. Aunque esta dimensión presenta el mayor porcentaje de docentes en nivel adecuado (36.5%), la mayoría (63.4%) requiere mejoramiento en sus competencias para proporcionar orientación externa efectiva sobre el desempeño estudiantil.

Finalmente, la retroalimentación metaevaluativa, representa la dimensión con mayores desafíos, con el 22.6% de docentes en nivel inadecuado y el 48.7% en nivel regular. Solo el 28.7% de los participantes alcanza nivel adecuado en la implementación de estrategias metaevaluativas orientadas al logro del aprendizaje, indicando una oportunidad crítica para el desarrollo de competencias evaluativas especializadas.

### **Análisis de medidas de tendencia central**

Para complementar el análisis anterior, se calcularon medidas de tendencia central y dispersión para cada dimensión del constructo, con el fin de comprender mejor las características estadísticas de la retroalimentación formativa implementada por los docentes.

Los valores promedio obtenidos confirman los patrones identificados en el análisis categórico. La retroalimentación autoevaluativa presenta la media más alta ( $M = 3.89$ ,  $DE = 0.76$ ), seguida por la retroalimentación coevaluativa ( $M = 3.54$ ,  $DE = 0.82$ ), heteroevaluativa ( $M = 3.72$ ,  $DE = 0.79$ ), y metaevaluativa ( $M = 3.38$ ,  $DE = 0.84$ ). Las desviaciones estándar relativamente altas en todas las dimensiones (rango: 0.76-0.84) indican variabilidad significativa en las prácticas implementadas por los docentes, sugiriendo que existe heterogeneidad considerable en las competencias evaluativas individuales.

### **Análisis de correlaciones dimensionales**

Para profundizar en la relación entre las dimensiones evaluadas, se realizó un análisis de correlaciones que revela asociaciones estadísticamente significativas entre todas las dimensiones de retroalimentación formativa ( $p < 0.01$ ). En particular, las correlaciones más fuertes se observan entre retroalimentación autoevaluativa y coevaluativa ( $r = 0.743$ ,  $p < 0.001$ ), así como entre heteroevaluativa y metaevaluativa ( $r = 0.721$ ,  $p < 0.001$ ). Estos resultados sugieren que las competencias evaluativas docentes tienden a desarrollarse de manera integrada, donde el fortalecimiento en una dimensión puede facilitar el mejoramiento en dimensiones relacionadas.

Adicionalmente, las correlaciones moderadas entre autoevaluativa-metaevaluativa ( $r = 0.654$ ,  $p < 0.001$ ) y coevaluativa-heteroevaluativa ( $r = 0.698$ ,  $p < 0.001$ ) proporcionan evidencia adicional sobre la naturaleza multidimensional e interconectada de las competencias en retroalimentación formativa, justificando intervenciones de desarrollo profesional que aborden múltiples dimensiones simultáneamente.

## **DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos en este estudio proporcionan evidencia empírica valiosa sobre los niveles actuales de retroalimentación formativa implementados por docentes en instituciones de educación básica, en este sentido, se revelaron patrones que requieren atención específica en programas de desarrollo profesional. La discusión se estructura en torno a la comparación con literatura especializada, el análisis de implicaciones teóricas y prácticas, y la identificación de limitaciones metodológicas.

En primer lugar, el hallazgo de que solo el 34.8% de los docentes presenta niveles adecuados de retroalimentación formativa, mientras que el 65.3% se ubica en niveles regulares o inadecuados, coincide con estudios previos en contextos internacionales. Por ejemplo, Mingzhe y Yasin (2023) quienes reportaron niveles moderados de retroalimentación formativa en estudiantes chinos de educación secundaria, destacando

la necesidad de incrementar el uso de andamiaje y elogios específicos de la tarea. Estos resultados se alinean parcialmente con las áreas de mejora identificadas en la presente investigación.

En cuanto a la distribución por dimensiones, esta investigación presenta diferencias notables respecto a investigaciones anteriores, en especial en la superioridad de la retroalimentación autoevaluativa (13.9% en nivel inadecuado) frente a otras dimensiones. Este patrón se explica por el carácter introspectivo de la autoevaluación, que demanda menor coordinación entre actores educativos, a diferencia de la coevaluación y la heteroevaluación, que requieren habilidades interpersonales y organizacionales más complejas.

Asimismo, los resultados reflejan parcialmente las limitaciones señaladas por Romiti et al. (2023) sobre la retroalimentación colectiva en entornos virtuales, particularmente en su capacidad para fomentar procesos de autorregulación. En este estudio, la retroalimentación coevaluativa presenta el segundo porcentaje más alto de docentes en nivel inadecuado (21.7%), lo que sugiere que las dificultades en la ejecución de prácticas formativas trascienden contextos culturales y educativos, y requieren enfoques globales para su abordaje.

Por otro lado, los hallazgos también proporcionan soporte empírico al modelo teórico de Mollo y Deroncele (2022), que establece cuatro dimensiones diferenciadas de retroalimentación formativa. La evidencia de patrones específicos por dimensión, con la autoevaluación mostrando mejores resultados que la metaevaluación, confirma la validez conceptual del modelo y la necesidad de abordar cada dimensión de forma diferenciada en los programas de formación docente.

La fuerte correlación entre retroalimentación autoevaluativa y coevaluativa ( $r = 0.743$ ) sugiere que ambas comparten fundamentos teóricos vinculados a la construcción social del aprendizaje y la autorregulación. Esta asociación respalda las teorías socioconstructivistas propuestas por Shepard (2000), donde la retroalimentación formativa se articula con principios de aprendizaje colaborativo y construcción social del conocimiento.

Por su parte, la correlación entre heteroevaluativa y metaevaluativa ( $r = 0.721$ ) indica que estas dimensiones comparten elementos relacionados con la evaluación externa y la reflexión sobre los procesos evaluativos. Esta interrelación refuerza la conceptualización de la retroalimentación formativa como un constructo multidimensional e interconectado, en el que el desarrollo de competencias en una dimensión puede potenciar otras.

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos tienen implicaciones significativas para el diseño de programas de desarrollo profesional docente. La identificación de la metaevaluación como la dimensión con mayores desafíos (22.6% en nivel inadecuado) señala la necesidad urgente de fortalecer las capacidades docentes para reflexionar sobre los procesos evaluativos y aplicar estrategias orientadas al logro del aprendizaje.

La distribución de dificultades por dimensión sugiere que los programas de formación deben adoptar enfoques diferenciados, priorizando la metaevaluación y la coevaluación como áreas críticas. En particular, la metaevaluación emerge como una competencia especializada que exige formación específica en teoría de la evaluación y metodologías reflexivas sobre la práctica educativa.

Cabe destacar, que el alto porcentaje de docentes en niveles regulares (47.0% en la variable general) representa un potencial significativo para el mejoramiento mediante intervenciones que fortalezcan competencias ya existentes. Esta situación es favorable para el diseño de programas de corto plazo que generen mejoras sustanciales en tiempos razonables.

No obstante, es importante reconocer las limitaciones metodológicas del estudio que pueden influir en la interpretación y generalización de los resultados. En primer lugar, el diseño transversal descriptivo impide

establecer relaciones causales entre variables, limitando el análisis a patrones observados en un momento específico. Además, el muestreo no probabilístico intencional, aunque adecuado para los fines exploratorios, restringe la extrapolación de los resultados a poblaciones docentes más amplias. La selección de participantes de una sola región podría haber introducido sesgos socioculturales no representativos del conjunto nacional.

Asimismo, el uso exclusivo del autoinforme como técnica de recolección de datos puede haber generado sesgos de deseabilidad social y autopercepción, afectando la precisión de las respuestas. Se recomienda que, futuras investigaciones incorporen observaciones directas de las prácticas docentes para validar los datos obtenidos mediante cuestionarios.

A pesar de estas limitaciones, el estudio contribuye de significativamente al cuerpo de conocimiento sobre retroalimentación formativa en contextos latinoamericanos. La evidencia empírica sobre patrones diferenciados por dimensión ofrece insumos valiosos para el diseño de programas de formación más efectivos y contextualizados.

La identificación de áreas específicas de mejora, como la metaevaluación y la coevaluación, permite focalizar los recursos de formación en dimensiones de mayor impacto, optimizando la inversión institucional en el fortalecimiento de competencias evaluativas.

Finalmente, los hallazgos sobre la variabilidad interindividual en las competencias docentes sugieren la necesidad de enfoques personalizados en el desarrollo profesional, reconociendo que cada docente puede requerir intervenciones específicas según sus fortalezas y áreas de mejora.

## CONCLUSIONES

El cumplimiento del objetivo permite establecer que el alcance del estudio logró mapear el estado actual de las competencias evaluativas docentes, revelando una distribución heterogénea que evidencia fortalezas y oportunidades significativas de mejoramiento. La aplicación del modelo teórico de Mollo y Deroncele (2022) constituye un aporte metodológico que valida la pertinencia de marcos teóricos especializados para la evaluación de prácticas pedagógicas específicas.

De igual manera, se materializó en la identificación precisa de patrones diferenciados por dimensión, donde la retroalimentación autoevaluativa emergió como fortaleza relativa, mientras que la metaevaluativa reveló los mayores desafíos. Esta diferenciación entre dimensiones aporta evidencia empírica valiosa que confirma la naturaleza multidimensional del constructo y fundamenta la necesidad de enfoques específicos para el desarrollo de cada competencia evaluativa.

Las correlaciones estadísticamente significativas identificadas entre las diferentes dimensiones refuerzan la conceptualización teórica de la retroalimentación formativa como un sistema integrado de competencias, donde el fortalecimiento en un área facilita el desarrollo en dimensiones relacionadas. Este hallazgo tiene implicaciones directas para el diseño de programas de desarrollo profesional.

Por otro lado, el aporte metodológico radica en la adaptación y validación transcultural del instrumento en el contexto educativo latinoamericano, contribuyendo al corpus de conocimiento sobre medición de competencias pedagógicas. La alta confiabilidad del instrumento ( $\alpha = 0.902$ ) demuestra su potencial como herramienta de diagnóstico en programas de mejoramiento de la calidad educativa.

Se debe señalar que, la relevancia del estudio para la práctica educativa se fundamenta en que proporciona un diagnóstico preciso que permite la focalización estratégica de recursos de desarrollo profesional, maximizando el impacto de las intervenciones. La concentración de participantes en niveles regulares indica la viabilidad de implementar programas de mejoramiento que fortalezcan competencias

existentes.

El alcance del estudio se extiende hacia el ámbito de las políticas educativas, donde los hallazgos pueden informar la formulación de estándares de competencias evaluativas. La identificación de áreas prioritarias para el mejoramiento contribuye al establecimiento de indicadores de calidad que pueden integrarse en sistemas de evaluación institucional.

La contribución al conocimiento científico se evidencia en el establecimiento de patrones empíricos que enriquecen la comprensión de la retroalimentación formativa en contextos educativos específicos, complementando la literatura internacional con evidencia contextualizada. Los hallazgos aportan elementos para el refinamiento de marcos teóricos que consideren las interacciones entre diferentes tipos de competencias evaluativas.

Además, el impacto potencial del estudio se extiende hacia la formación docente universitaria, donde los resultados pueden informar el diseño curricular de programas educativos. Esta contribución es relevante considerando que los docentes participantes fueron formados en instituciones universitarias que pueden incorporar estos hallazgos en sus procesos formativos.

En síntesis, esta investigación establece las bases empíricas para el desarrollo de enfoques diferenciados de mejoramiento de competencias evaluativas docentes, contribuye al cuerpo de conocimiento sobre retroalimentación formativa en contextos latinoamericanos, y proporciona herramientas diagnósticas replicables. El alcance del estudio trasciende la descripción del estado actual para establecer fundamentos que orienten el diseño de estrategias de mejoramiento.

## REFERENCIAS

- Andrade, H., y Brookhart, S. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(3), 1-23. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992>
- Black, D., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 5, 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brown, G., Andersson, C., Winberg, M., Palmberg, B., y Palm, T. (2025). Teacher conceptions of assessment and feedback predicting formative feedback practices: helping students to not ignore improvement-oriented feedback. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2468183>
- Cano, E., Jardí, A., Lluch, L., y Martins, L. (2024). Improvement in the quality of feedback as an indication of the development of evaluative judgement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(6), 824-837. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2329170>
- Evans, A. (2009). No Child Left Behind and the quest for educational equity: The role of teachers' collective sense of efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 8, 64-91. <https://doi.org/10.1080/15700760802416081>
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henkel, C., Staniszevska, S., Marshall, J., & Cooper, N. (2025). The role of formative assessment in improving learning outcomes: A systematic review. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 37(1), 45-72. <https://doi.org/10.1007/s11092-025-09478-3>
- Hernández, C., y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta*, 2(1), 75-79. <https://www.redalyc.org/pdf/7622/762279683009.pdf>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill. <https://doi.org/10.17993/CcyLI.2018.15>
- Ibarra-Sáiz, M., Gómez-Ruiz, M., y Balderas, A. (2025). Improving Learning Through Evaluative Judgement and Feedback Using a Technology-Enhanced Assessment Environment. *Tech Know Learn*, 20. <https://doi.org/10.1007/s10758-025-09858-2>



- Kang, K., y Yu, M. (2025). Rapid cycle deliberate practice simulation with standardized prebriefing and video based formative feedback in advanced cardiac life support. *Scientific Reports*, 15(1), Article 97222. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-97222-w>
- Lamberg, T., Gillette-Koyen, L., y Moss, D. (2020). Supporting teachers to use formative assessment for adaptive decision making. *Mathematics Teacher Educator*, 8(2), 37-58. <https://doi.org/10.5951/MTE-2019-0005>
- Loubster, N., Rauscher, W., y Blom, N. (2024). Types of formative feedback provided by technology teachers during practical assessment tasks. *Modestum*, 2265. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14586>
- Mikeska, J., Howell, H., y Kinsey, D. (2024). Teacher Educators' Use of Formative Feedback During Preservice Teachers' Simulated Teaching Experiences in Mathematics and Science. *Int J of Sci and Math Educ*, 24. <https://doi.org/10.1007/s10763-024-10489-9>
- Mingzhe, G., y Yasin, M. (2023). Relationship Between Teacher Formative Feedback Types, Self-Regulated Learning, And Perception of Feedback Among Chinese Public Middle School Students. *International journal of academic research in business and social sciences*, 13(12). <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i12/20354>
- Mngomezulu, H., Mkhize, T., y Nhlumayo, B. (2024). Learning: Grade 10 Physical Sciences Teachers' Perspectives. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.38140/ijer-2024.vol6.10>
- Mollo, M., y Deroncele, Á. (2022). Modelo de retroalimentación formativa integrada. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 391-401. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2569/2518>
- Rabbani, L., Tairab, H., Qablan, A., y Efstratopoulou, M. (2025). 'Give-and-take in the practice of feedback': Formative written feedback as perceived by the secondary science students and teachers. *Cogent Education*, 12(1), 2541994. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2541994>
- Romiti, S., y Mattarelli, E. (2023). Collective feedback as a formative assessment practice in an e-learning platform for teachers' professional development. *Qtimes Journal of education Technology and social studies*, 23. [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_15176](https://doi.org/10.14668/QTimes_15176)
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Rev. Digit. Invest. Docencia Univ.*, 13(1). <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Schildkamp, K., van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., y Veldkamp, B. (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>
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. <https://josegastiel.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/schc3b6n-laformacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>
- Schut, A., Van Mechelen, M., Gielen, M., y de Vries, M. J. (2020). Towards constructive design feedback dialogues: Guiding peer and client feedback to simulate children's creative thinking. *International Journal of Technology and Design Education*, 32, 99-127. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09612-y>
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://www.colorado.edu/education/media/318>
- Smith, D. H., Fowler, M., Denny, P., y Zilles, C. (2025). Counting the trees in the forest: Evaluating prompt segmentation for classifying code comprehension level. *Proceedings of the Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITiCSE)*. ACM. <https://doi.org/10.1145/3724363.3729045>
- Vera, E., Ríos, M., y Vargas, L. (2025). Critical reading and emergency remote education: A discursive textual analysis of research articles. *Forum for Linguistic Studies*, 7(6), Article 8370. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i6.8370>