

## *Implicancias de la evaluación formativa: Un artículo de revisión sistemática*

### *Implications of formative assessment: A systematic review article*

**Santos Walter Santacruz Revilla**

[ssantoscruzr@ucvvirtual.edu.pe](mailto:ssantoscruzr@ucvvirtual.edu.pe)  
<https://orcid.org/0009-0007-4914-1321>  
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

**Rosmary Nancy Cumpa Argote**

[rcumpaa@ucvvirtual.edu.pe](mailto:rcumpaa@ucvvirtual.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0003-3885-5955>  
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

**Rosa Jacqueline Escobar Muñoz**

[roescobarm@ucvvirtual.edu.pe](mailto:roescobarm@ucvvirtual.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0002-0854-7233>  
Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Ica, Perú

Artículo recibido: 13 de febrero de 2026/Arbitrado: 10 de marzo de 2026/Aceptado: 06 de abril 2026/Publicado: 28 de abril de 2026

<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i11.167>

## RESUMEN

La evaluación formativa mejora y promueve prácticas pedagógicas equitativas e inclusivas. No obstante, persisten vacíos en la comprensión de sus implicancias reales, particularmente en contextos latinoamericanos donde coexisten discursos innovadores con culturas evaluativas de arraigo sumativo. El objetivo de este estudio es analizar las implicancias de esta evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la evidencia científica reciente. Se adopta la metodología PRISMA y se consultan las bases de datos Scopus, WoS, Scielo, Dialnet y Latindex. Se incluyen artículos empíricos y revisiones publicadas entre 2015 y 2025 en español e inglés, centrados en evaluación formativa en educación básica, media y superior. Se excluyen editoriales, estudios de evaluación sumativa, poblaciones no educativas y registros duplicados. La muestra incluye 19 estudios de una población de 223. Los resultados evidencian que la evaluación formativa constituye un proceso reflexivo, situado y comunicativo, cuya operacionalización depende de la calidad de la retroalimentación, la participación estudiantil y las condiciones institucionales. Asimismo, se identifican tensiones entre el potencial de los entornos digitales y las brechas estructurales que limitan su aprovechamiento. Se concluye que avanzar hacia una cultura evaluativa formativa exige intervenciones que articulen políticas, formación docente situada y condiciones de trabajo pedagógico sostenibles.

## Palabras clave:

Analíticas de aprendizaje; Educación; Equidad educativa; Evaluación formativa; Retroalimentación

## ABSTRACT

Formative assessment enhances and promotes equitable and inclusive pedagogical practices. However, gaps persist in understanding its real implications, particularly in Latin American contexts where innovative discourses coexist with deeply embedded summative evaluation cultures. This study aims to analyze the implications of formative assessment in teaching-learning processes based on recent scientific evidence. The PRISMA methodology is adopted, consulting databases such as Scopus, WoS, Scielo, Dialnet, and Latindex. Empirical articles and reviews published between 2015 and 2025 in Spanish and English, focused on formative assessment in basic, secondary, and higher education, are included. Editorials, summative evaluation studies, non-educational populations, and duplicate records are excluded. The sample comprises 19 studies out of a population of 223. Results reveal that formative assessment constitutes a reflective, situated, and dialogic process, which operationalization depends on the quality of feedback, student participation, and institutional conditions. Likewise, tensions are identified between the potential of digital environments and structural gaps that limit their effective use. It is concluded that advancing toward a formative evaluation culture requires interventions that integrate policies, situated teacher training, and sustainable pedagogical working conditions.

## Keywords:

Learning analytics; Education; Educational equity; Formative assessment; Feedback

## INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa cobra una creciente centralidad en el debate educativo contemporáneo por su potencial para mejorar los aprendizajes y promover una participación más activa del estudiantado en su propio proceso formativo (Asiú et al., 2021). En lugar de limitarse a certificar resultados, este enfoque genera evidencias continuas para ajustar la enseñanza, fortalecer la comprensión conceptual y favorecer la autorregulación del aprendizaje. Diversas investigaciones y organismos internacionales coinciden en que la retroalimentación oportuna y pertinente, articulada con criterios claros de logro, constituye un componente clave de sistemas educativos orientados a la calidad y la equidad (UNICEF, 2021; UNESCO, 2021). En este escenario, resulta necesario revisar críticamente las implicancias de la evaluación formativa, tanto en el plano pedagógico como en el institucional, a fin de comprender su contribución real a la mejora educativa y reconocer los desafíos que enfrenta su implementación en distintos niveles y contextos.

A escala internacional, la evaluación formativa se consolida como un eje estratégico para transformar las prácticas del aula y responder a las demandas de sistemas educativos cada vez más diversos. Informes recientes destacan su relevancia para apoyar la inclusión, reducir brechas de aprendizaje y orientar decisiones pedagógicas basadas en evidencias. Sin embargo, en América Latina persisten tensiones entre discursos que promueven enfoques formativos y culturas evaluativas fuertemente centradas en la calificación sumativa y en la rendición de cuentas estandarizada (Tapia y Santa María, 2024). En contextos como el peruano, estas tensiones se expresan en la coexistencia de marcos normativos que reconocen la importancia de la evaluación para el aprendizaje, con prácticas docentes que según Pasquel et al. (2024), en muchos casos, consideran como un privilegio la nota como fin último. De ahí que esta brecha entre prescripciones y prácticas configura un problema que justifica indagar, con profundidad, las implicancias reales de la evaluación formativa en los centros educativos.

En la literatura reciente se identifican aportes significativos que profundizan en las prácticas, desafíos e implicancias de la evaluación formativa en distintos campos disciplinares y se destaca la necesidad de comprenderla como un proceso situado, negociado y dinámico (Anijovich et al., 2025). Otros estudios como el de Bizarro et al. (2019) sistematizan la producción científica disponible y muestran que, pese a su amplia difusión, persisten vacíos en torno a la coherencia entre enfoques teóricos, estrategias implementadas y resultados observados en el aula. En el ámbito latinoamericano, se advierte una creciente preocupación por vincular la evaluación formativa con la mejora de los aprendizajes, la participación estudiantil y la construcción de criterios compartidos de calidad educativa, lo que refuerza la pertinencia de llevar a cabo estudios que integren resultados dispersos y permitan identificar tendencias, tensiones y oportunidades de desarrollo.

En Perú, Cruzado (2022) reflexiona sobre el papel de la evaluación formativa en la educación básica, lo que subraya su potencial para fortalecer procesos de enseñanza orientados a la comprensión y al desarrollo de competencias, así como los obstáculos derivados de tradiciones evaluativas fuertemente arraigadas. Paralelamente, emergen debates sobre las implicancias de la incorporación de tecnologías digitales y de la inteligencia artificial en los procesos de evaluación, que plantean desafíos de gobernanza, transparencia y ética educativa (Félix et al., 2025). Estudios regionales ponen de manifiesto que las prácticas de evaluación formativa presentan avances desiguales, en su apropiación conceptual y en su conversión a estrategias de retroalimentación y acompañamiento pedagógico. Barboza (2025) corrobora debilidades que reflejan deficiencias en los sistemas educativos, lo que limita el desarrollo de la evaluación formativa. La articulación de estos antecedentes ofrece un marco propicio para examinar sus implicancias desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Consecuentemente, el objetivo del artículo es analizar las implicancias de la evaluación formativa

en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la consideración de evidencias provenientes de distintos niveles educativos y contextos. Particularmente, se propone identificar cómo se conceptualiza y operacionaliza la evaluación formativa en la literatura reciente; describir las prácticas y estrategias asociadas a su implementación, lo cual según Velasquez (2024) incluye el papel de la retroalimentación y de los entornos digitales; y examinar sus desafíos y oportunidades para mejorar la calidad y la equidad educativa, en concordancia con las agendas internacionales impulsadas por las Naciones Unidas (2023) en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La revisión se justifica por la necesidad de disponer de una síntesis que oriente políticas, formación docente e intervenciones pedagógicas, por ende, la pregunta de la investigación radica en describir cuáles son las implicancias de la evaluación formativa en los procesos educativos contemporáneos.

## MÉTODO

La presente revisión se desarrolló bajo los lineamientos de la declaración PRISMA, enfoque metodológico que garantizó la transparencia, replicabilidad y rigor en la identificación, selección y síntesis de la evidencia científica. Se optó por este diseño porque permitió integrar de manera estructurada resultados dispersos sobre un fenómeno complejo y multidimensional como la evaluación formativa, lo cual facilitó la construcción de un mapa interpretativo que respondió a los objetivos planteados. La población estuvo constituida por el total de publicaciones indexadas en bases de datos especializadas que abordaron la evaluación formativa en contextos educativos, mientras que la muestra quedó conformada por 19 estudios que superaron todos los filtros de elegibilidad y control de calidad.

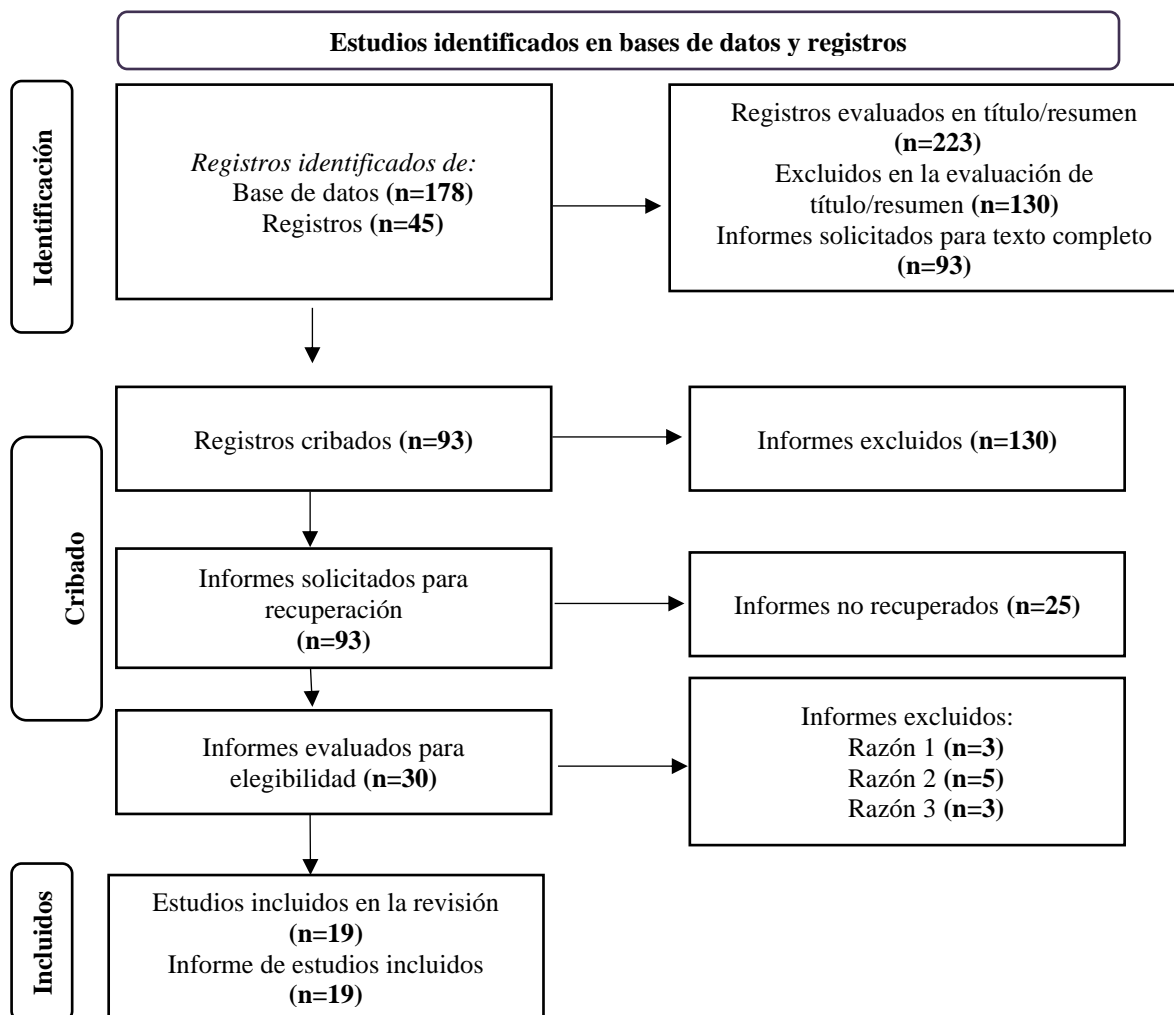
La búsqueda de estudios se ejecutó durante los meses de noviembre, 2025 y enero, 2026 en cinco bases de datos específicas, entre ellas Scopus, WoS, Scielo, Dialnet y Latindex. Se combinaron términos controlados y lenguaje libre mediante operadores booleanos como (“evaluación formativa” OR “formative assessment”) AND (“prácticas” OR “implementation” OR “retroalimentación” OR “feedback”) AND (“educación” OR “teaching”). Como técnica de recolección de datos se empleó una ecuación de búsqueda sistemática aplicada uniformemente en todas las fuentes, complementada con la revisión manual de listas de referencias de estudios previos y documentos de organismos internacionales como UNESCO y UNICEF. El instrumento utilizado para la extracción de datos fue una matriz diseñada en hoja de cálculo, la cual permitió registrar de forma estandarizada autor, año, categoría y aporte principal de cada estudio incluido.

El proceso de selección se realizó en fases secuenciales según ilustra la Figura 1. Inicialmente se identificaron 223 registros, de los cuales 178 procedían de bases de datos y 45 de fuentes complementarias. Tras la evaluación de títulos y resúmenes, se excluyeron 130 registros por no ajustarse a los siguientes criterios de inclusión establecidos, es decir, estudios centrados en evaluación sumativa y publicados entre 2015 y 2025 en español e inglés, lo que representó una primera depuración del 58.3%. Se solicitó la recuperación de 93 informes a texto completo, aunque 25 de ellos no se pudieron recuperar debido a restricciones de acceso y disponibilidad. Finalmente, se evaluaron 30 estudios para su elegibilidad, de los cuales se excluyeron 11 (tres por ser editoriales, cinco constituir estudios de evaluación sumativa y tres por duplicidad o población no pertinente). La muestra definitiva quedó conformada por 19 estudios que cumplieron todos los criterios de inclusión y fueron sometidos al análisis.

Para garantizar la validez del proceso, dos revisores realizaron de forma independiente la extracción y codificación de los datos; las discrepancias se resolvieron mediante discusión y consenso.

Asimismo, la calidad metodológica de los estudios incluidos se evaluó mediante listas de verificación adaptadas según el diseño de investigación. Ningún estudio fue excluido meramente por esta evaluación, aunque las limitaciones identificadas se consideraron en la discusión de los hallazgos. La síntesis de la evidencia se organizó en tres ejes analíticos derivados de los objetivos de la revisión (conceptualización y operacionalización, prácticas y estrategias de implementación, y desafíos y oportunidades para la equidad y la calidad educativa).

**Figura 1.** Diagrama de flujo para la selección de los artículos según Prisma

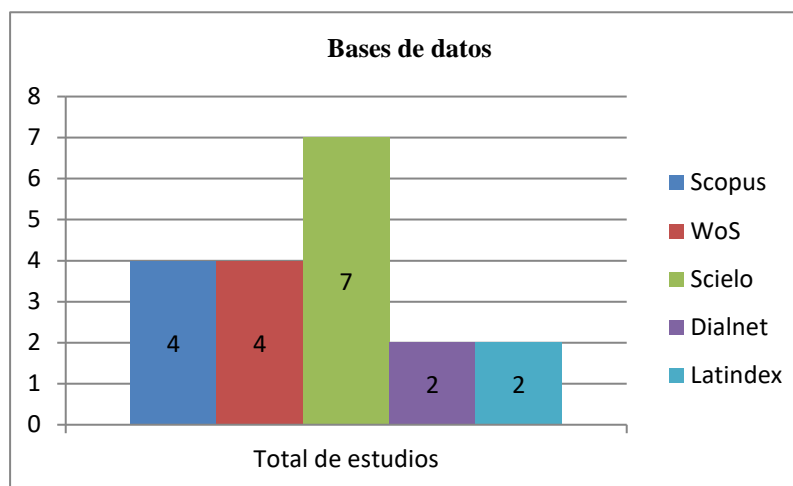


## RESULTADOS

Los hallazgos evidencian su influencia en la mejora del aprendizaje, el fortalecimiento de la retroalimentación pedagógica, el desarrollo de competencias y la participación activa de los estudiantes, así como los principales desafíos y oportunidades asociados a su implementación en distintos contextos de enseñanza, es por ello, que la Figura 2 muestra la distribución de los 19 estudios incluidos según las bases de datos consultadas. Se observa el predominio de Scielo, con siete (7) documentos, lo que representa el 36,8% del total. Esta concentración evidencia la producción científica regional en la muestra y resulta coherente con el enfoque latinoamericano de la revisión. Le siguen Scopus y WoS, con cuatro (4) estudios cada una (21% respectivamente), lo que aporta visibilidad internacional y respaldo

de literatura indexada. Dialnet y Latindex contribuyen con dos (2) estudios cada una (10,5%), lo que complementa el espectro con fuentes de acceso abierto y de Iberoamérica. La diversidad refleja una estrategia de búsqueda equilibrada que integra repositorios regionales y globales. No obstante, la representación de Dialnet y Latindex permite comprender que, pese a su relevancia para la difusión en español, sus estudios no cumplieron los criterios de elegibilidad y presentaban limitaciones metodológicas. De esta manera, la procedencia de los estudios garantiza una cobertura amplia y contextualizada.

**Figura 2.** Bases de datos consultadas



Los resultados se organizan en tres ejes analíticos que responden a los objetivos planteados en este estudio. La Tabla 1 sintetiza los aportes principales de los diferentes estudios incluidos, organizados en categorías que permiten visualizar tendencias, consensos y vacíos en la literatura reciente. A partir de esta matriz, el primer eje reconstructivo examina cómo la evaluación formativa es comprendida y puesta en acción en distintos niveles y contextos. Si bien existe acuerdo en concebirla como un proceso sistemático, reflexivo y centrado en la retroalimentación, los hallazgos revelan matices relevantes según el enfoque disciplinar, el nivel educativo y las condiciones institucionales. A continuación, se desarrollan los resultados alcanzados, luego de considerar sus fundamentos teóricos, así como las estrategias mediante las cuales se materializa en las aulas.

### Conceptualización y operacionalización de la evaluación formativa

La evaluación formativa, de acuerdo con Asiú et al. (2021) se conceptualiza como un proceso sistemático y continuo orientado a recolectar evidencias sobre el aprendizaje para retroalimentar la enseñanza y la actividad de los estudiantes. En contraste con la evaluación sumativa, Bizarro et al. (2019) consideran que su finalidad principal no es certificar resultados finales, sino apoyar la construcción progresiva de competencias y la toma de decisiones oportunas. Esta perspectiva reconoce el carácter situado y dinámico de la evaluación, en la medida en que se configura en interacción con los marcos curriculares, los contextos institucionales y las características del estudiantado (Anijovich et al., 2025). Diversos trabajos destacan, además, la vinculación de este enfoque con agendas de calidad y equidad educativa, al priorizar la inclusión y la reducción de brechas de aprendizaje (Cruzado, 2022). La conceptualización de la evaluación formativa supone, por tanto, articular criterios claros de logro, mecanismos participativos y prácticas reflexivas sustentadas en evidencias.

Desde esta comprensión, Dayal (2021) declara que la evaluación formativa se operacionaliza mediante prácticas que transforman los datos recogidos en materias para la mejora de la enseñanza y el

aprendizaje. Entre dichas prácticas se incluyen la clarificación de objetivos de aprendizaje, el uso de tareas auténticas y la explicitación de criterios comprensibles para los estudiantes, que orientan la interpretación de los desempeños (Bizarro et al., 2019). García et al. (2021) describen que su implementación requiere planificar momentos de observación, diálogo y análisis de productos de aprendizaje, de modo que la información se interprete y utilice para ajustar las estrategias pedagógicas. En América Latina, esta operacionalización atraviesa por tensiones entre discursos que enfatizan el acompañamiento formativo y culturas escolares centradas en la calificación y la rendición de cuentas (Pasquel et al., 2024). En consecuencia, hay que analizar cómo los docentes convierten las orientaciones normativas en decisiones cotidianas de aula y qué condiciones favorecen esa transcripción.

Un elemento de la operacionalización de la evaluación formativa es la retroalimentación, entendida por Herrero et al. (2020) como un proceso mediante el cual se proporcionan orientaciones para avanzar en el aprendizaje. La literatura plantea que, más que una transmisión unidireccional de información, constituye un proceso que promueve la reflexión, la autorregulación y la participación activa del estudiantado (Winstone et al., 2022). Ello implica considerar la oportunidad, claridad y pertinencia del mensaje, así como su alineación con criterios de logro previamente compartidos (Vidal et al., 2025). Diversos estudios como es el caso de Leenknecht et al. (2021) subrayan que la retroalimentación demanda espacios para que los estudiantes interpreten, cuestionen y se apropien de las indicaciones recibidas, transformándolas en acciones de mejora. La evaluación formativa se hace visible, de este modo, en dispositivos tales como comentarios cualitativos, devoluciones orales, rúbricas comentadas y actividades de coevaluación y autoevaluación.

La literatura también vincula la evaluación formativa con procesos de autorregulación del aprendizaje y con la construcción de mayor autonomía estudiantil. Desde esta perspectiva, Jara et al. (2022) asumen que la operacionalización no se limita a las acciones del docente, sino que incluye estrategias para que los estudiantes monitoreen sus avances y dificultades, tomen conciencia de sus procesos y ajusten sus propias metas. Prácticas como la participación en la definición de criterios, la revisión de trabajos a la luz de dichos criterios y la formulación de planes de mejora son señaladas como clave por Asiú et al. (2021) y Cruzado (2022), para convertir la evaluación en experiencia de aprendizaje. Se destaca, además, la necesidad de configurar climas de aula donde el error se entienda como oportunidad y no como motivo de sanción, lo que contribuye a reducir la ansiedad frente a la evaluación (Tamayo y Toapanta, 2019). De ahí que estas condiciones permiten que la evaluación se perciba como recurso de apoyo y no solo como mecanismo de control.

Por último, Stanja et al. (2023) exponen que la conceptualización y la operacionalización de la evaluación formativa se inscriben en un escenario que atraviesa por transformaciones tecnológicas y demandas de innovación pedagógica, mientras que Velasquez (2024) resalta que la incorporación de entornos digitales y herramientas de analíticas de aprendizaje posibilita el seguimiento de los progresos estudiantiles y la generación de retroalimentación específica y oportuna. Paralelamente, el uso de inteligencia artificial plantea interrogantes relativas a la transparencia, la equidad y la responsabilidad institucional, que requieren marcos de gobernanza y criterios éticos claros (Félix et al., 2025). Vidal et al. (2025) subraya, además, que el potencial formativo de estas herramientas depende de la formación docente y de la coherencia con los propósitos educativos declarados. En conjunto, estos aportes muestran que avanzar en la evaluación formativa implica articular fundamentos conceptuales, decisiones pedagógicas y condiciones institucionales en perspectiva crítica.

### **Descripción de las prácticas y estrategias asociadas a la implementación de la evaluación formativa**

Las prácticas asociadas a la implementación de la evaluación formativa suelen organizarse alrededor de momentos de recogida de evidencias, análisis conjunto y toma de decisiones pedagógicas

inmediatas. En el aula, Dayal (2021) concibe que esto se convierte en el uso sistemático de preguntas abiertas, actividades de diagnóstico breve y tareas que permiten visualizar los procesos de pensamiento del estudiantado, más que solo el resultado final. De modo que estas dinámicas se complementan con instrumentos como rúbricas, listas de cotejo y portafolios, que ayudan a hacer explícitos los criterios de logro y a monitorear el progreso a lo largo del tiempo (Anijovich et al., 2025; Bizarro et al., 2019). Se asume entonces a Olave y Orrego (2025) al establecer que la clave de estas prácticas radica en su carácter reiterado, o sea, la información que generan se integra en la planificación inmediata y en la reorientación de las actividades siguientes. Así, la evaluación se incorpora al flujo de la enseñanza cotidiana en lugar de situarse solo al final de las unidades.

En distintos niveles educativos, Asiú et al. (2021) y Jara et al. (2022) describen estrategias que buscan involucrar activamente al estudiantado en la interpretación de sus desempeños y en la identificación de metas de mejora. Entre ellas se destacan la autoevaluación guiada, la coevaluación entre pares y la construcción compartida de criterios, que convierten la evaluación en un espacio de diálogo sobre la calidad del trabajo y las formas de mejorarlo. Talanquer (2015) y Tamayo y Toapanta (2019) asumen que estas estrategias no operan de manera aislada, sino que se articulan con secuencias didácticas que alternan momentos de explicación, práctica y reflexión sobre el error. Los estudios de Cruzado (2022) y Pasquel et al. (2024) muestran que cuando estas prácticas se sostienen en el tiempo, se fortalece la percepción de la evaluación como oportunidad de aprendizaje y no solo como mecanismo sancionador. No obstante, su adopción requiere un cambio deliberado en las rutinas docentes y en la cultura evaluativa de las instituciones.

Dentro de este conjunto de prácticas, la retroalimentación adquiere un papel articulador, en tanto conecta la información recogida con orientaciones concretas para la mejora. Herrero et al. (2020) evidencian que, en contextos de formación práctica, la retroalimentación detallada y situada permite que los estudiantes reconozcan fortalezas y debilidades específicas de su desempeño, así como estrategias alternativas para abordar las tareas. Más recientemente, Winstone et al. (2022) plantean la necesidad de comprender la retroalimentación no solo como información que se emite, sino como un proceso en el que el estudiante participa activamente, cuando interpreta, cuestiona y aplica las indicaciones recibidas. Ello implica de acuerdo con Vidal et al. (2025), diversificar los formatos de devolución ya sea escrita, oral, grupal, individual y generar oportunidades para que el estudiantado responda a esa información, por ejemplo, mediante nuevas versiones de sus trabajos o planes de acción revisados. Así, la retroalimentación se integra a un ciclo continuo de mejora.

Los entornos digitales amplían las posibilidades de implementación de estas estrategias al facilitar la generación, almacenamiento y análisis de evidencias de aprendizaje. Plataformas virtuales y sistemas de gestión del aprendizaje según Velasquez (2024) permiten configurar cuestionarios breves, foros de discusión y tareas en línea que producen datos sobre los avances y dificultades de los estudiantes en tiempo casi real. En estudios como el de Stanja et al. (2023) se explora el uso de analíticas de aprendizaje para identificar patrones en las respuestas, niveles de participación o trayectorias de desempeño, lo cual abre oportunidades para una retroalimentación más personalizada y oportuna. Por tal motivo, estas herramientas pueden apoyar tanto la labor del docente como los procesos de autorregulación del estudiantado, siempre que se integren de manera coherente con los objetivos formativos y los criterios de evaluación (Leenknecht et al., 2021). Sin embargo, su potencial depende en gran medida de las competencias digitales del profesorado y de las condiciones de acceso.

Más allá de las plataformas convencionales, Félix et al. (2025) señalan el impacto de la inteligencia artificial y de marcos de gobernanza asociados en la configuración de nuevas prácticas

evaluativas. Se discute, por ejemplo, el uso de sistemas automatizados que generan retroalimentación inmediata sobre productos escritos o tareas en línea, y que apoyan procesos de revisión y mejora continua del trabajo estudiantil. Estos desarrollos obligan a replantear el rol docente, que pasa de ser exclusivamente emisor de juicios a convertirse en mediador crítico de la información que producen las herramientas digitales (Tapia y Santa María, 2024). Al mismo tiempo, Félix et al. (2025) subraya la importancia de garantizar la transparencia en el uso de datos y la equidad en el acceso, para evitar que las innovaciones tecnológicas profundicen brechas existentes. Desde esta perspectiva, las prácticas y estrategias de evaluación formativa mediadas por la tecnología requieren ser acompañadas por políticas institucionales claras y procesos de formación docente continuos.

### **Desafíos y oportunidades para mejorar la calidad y la equidad educativa**

La literatura encabezada por Tapia y Santa María (2024) y Pasquel et al. (2024) evidencia que uno de los desafíos más persistentes para que la evaluación formativa contribuya a la calidad y la equidad radica es la brecha entre los marcos normativos y las prácticas reales de aula. Aunque los currículos y lineamientos oficiales reconocen su potencial para mejorar los aprendizajes y atender la diversidad, muchos docentes continúan operando desde lógicas predominantemente sumativas, centradas en la calificación y la rendición de cuentas (Cruzado, 2022; Tamayo y Toapanta, 2019). Por consiguiente, esta tensión se transforma en prácticas fragmentadas, en las que algunos elementos formativos se incorporan de manera puntual, sin articularse como plantea Anijovich et al. (2025), en un enfoque coherente de acompañamiento pedagógico. El desafío consiste, por tanto, en fortalecer las condiciones institucionales y profesionales que permitan pasar de declaraciones programáticas a procesos evaluativos sistemáticos, sensibles a las necesidades de los estudiantes.

Otro desafío relevante se relaciona con las condiciones de trabajo docente y los recursos disponibles para implementar prácticas formativas consistentes. Los estudios de García et al. (2021) y Tapia y Santa María (2024) señalan que la carga administrativa, el número elevado de estudiantes por aula y la presión por cumplir metas de rendimiento estandarizado dificultan la planificación de actividades de seguimiento continuo y retroalimentación personalizada. Entonces, esta situación de acuerdo con Velasquez (2024) genera la percepción de que la evaluación formativa incrementa la carga laboral sin ofrecer apoyos suficientes, lo que alimenta resistencias y adopciones superficiales. Para superar estos obstáculos es necesario repensar tiempos, estructuras de acompañamiento y dispositivos de coordinación interna que permitan a los docentes utilizar la información evaluativa como una forma para mejorar la enseñanza y no solo como requisito burocrático (Olave y Orrego, 2025). Al respecto, la gestión escolar desempeña un papel clave.

La formación inicial y continua de los docentes constituye, al mismo tiempo, un desafío y una oportunidad para alinear la evaluación formativa con objetivos de calidad y equidad. En el estudio de Cruzado (2022), el autor resalta que, pese al consenso discursivo sobre su importancia, muchos profesores carecen de herramientas conceptuales y metodológicas para diseñar estrategias de recogida de evidencias, generar retroalimentación útil y promover la participación activa del estudiantado. Esta limitación impacta diferenciadamente en contextos con menor acceso a oportunidades de actualización profesional, lo que profundiza brechas entre centros y territorios. Al mismo tiempo, los procesos de capacitación orientados a fortalecer la comprensión de la evaluación formativa, su vínculo con el enfoque por competencias y su potencial inclusivo pueden actuar como palanca de transformación pedagógica (Asiú et al., 2021; Bizarro et al., 2019). De este modo, la formación docente se configura como un espacio estratégico para resignificar la evaluación.

En cuanto a las oportunidades, Pasquel et al. (2024) reconocen que la evaluación formativa ofrece un marco para avanzar hacia una mayor equidad al poner el foco en los procesos y no en los resultados.

Al propiciar la identificación temprana de dificultades y la adaptación de la enseñanza, permite atender la heterogeneidad de ritmos, estilos y trayectorias de aprendizaje, lo que resulta relevante en contextos marcados por desigualdades socioeducativas. La retroalimentación orientada a metas específicas, según Herrero et al. (2020), contribuye a que los estudiantes comprendan qué se espera de ellos y cómo pueden progresar y reduce la opacidad que suele caracterizar a las prácticas evaluativas tradicionales. Asimismo, Talanquer (2015) asume que la participación en procesos de autoevaluación y coevaluación favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas y de agencia, necesarias para una ciudadanía más crítica y reflexiva. Los autores de este estudio consideran que estas oportunidades refuerzan el carácter emancipador de la evaluación al implementarse consistentemente.

Finalmente, el desarrollo de entornos digitales y herramientas basadas en analíticas de aprendizaje e inteligencia artificial abre un campo de posibilidades para fortalecer el carácter formativo de la evaluación, aunque también introduce desafíos de justicia educativa. El uso de plataformas virtuales, retroalimentación automatizada y sistemas de seguimiento continuo contribuye a una atención más personalizada y a la generación de datos finos sobre los procesos de aprendizaje, siempre que se integre críticamente en el diseño pedagógico (Stanja et al., 2023). Sin embargo, la desigual distribución de recursos tecnológicos y competencias digitales entre escuelas, docentes y estudiantes, según Félix et al. (2025), profundiza brechas si no se acompaña de políticas de acceso y formación adecuadas. En este contexto, las discusiones sobre gobernanza de datos, transparencia y ética aseguran que la evaluación formativa mediada por la tecnología contribuya eficaz y efectivamente a la calidad y la equidad, y no solo a nuevos mecanismos de control (Tapia y Santa María, 2024).

**Tabla 1. Síntesis de los resultados sobre evaluación formativa: categorías, aportaciones y estudios incluidos**

Categoría principal	Aporte principal	Referencia
<b>Prácticas y conceptualización</b>	Predominio en prácticas latinoamericanas; operacionalización vía retroalimentación continua.	Anijovich et al. (2025)
	La evaluación formativa es un proceso reflexivo, sistemático, organizativo y retroalimentador.	Asiú et al. (2021)
	Enfoque por competencias con evidencias sistemáticas. En la evaluación formativa los estudiantes son participantes activos con sus docentes.	Bizarro et al. (2019)
	La evaluación formativa es relevante en el proceso educativo, busca la formación íntegra a partir de la retroalimentación.	Cruzado (2022)
	La evaluación formativa eleva la percepción de que la enseñanza y evaluación facilitan prácticas más interactivas y efectivas.	Dayal (2021)
	El feedback en contextos específicos es un elemento clave para el desarrollo de procesos de evaluación formativa; incentiva la dinámica de diálogo entre profesorado y estudiantado.	Herrero et al. (2020)
	Estrategias docentes de educación básica y media para la mejora continua del aprendizaje.	Olave y Orrego (2025)
	La evaluación formativa investiga cómo promover la transferencia creativa de conocimientos para formar ciudadanos capaces de afrontar retos futuros.	Talanquer (2015)
<b>Implicancias y oportunidades</b>	Necesidad de implementar programas de desarrollo profesional docente en competencias de retroalimentación formativa, particularmente en dimensiones evaluativas externas y metaevaluación.	Vidal et al. (2025)
	La integración de inteligencia artificial en la evaluación formativa requiere marcos de gobernanza adaptativos y prácticas institucionales holísticas que garanticen transparencia, equidad y sostenibilidad.	Félix et al. (2025)
	Para transformar el núcleo pedagógico desde el enfoque evaluativo, se deben modificar las formas de aprender y enseñar en la escuela.	Jara et al. (2022)
Las analíticas de aprendizaje potencian las tres prácticas de la evaluación formativa (obtención, interpretación y respuesta a evidencias) para evaluar las concepciones de los estudiantes.	Stanja et al. (2023)	

**Desafíos e  
implementación**

La investigación sobre retroalimentación debe explicitar qué concepción del término emplea, información o proceso dialógico, y transformar su lenguaje como primer paso para transformar su práctica.	Winstone et al. (2022)
La evaluación formativa requiere cambiar las prácticas tradicionales en aulas y espacios virtuales, así contribuir con la evolución de la enseñanza-aprendizaje en los espacios educativos a distancia.	García et al. (2021)
La evaluación formativa, percibida como práctica, se asocia con una mayor satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia del estudiantado, lo que incrementa su motivación autónoma en un proceso recíproco y mediado.	Leenknecht et al. (2021)
Tensiones en la enseñanza secundaria entre normas y prácticas sumativas.	Pasquel et al. (2024)
La finalidad de la evaluación formativa no es calificar y asignar una nota, sino ayudar a aprender, modelar un estudio inteligente y corregir errores a tiempo.	Tamayo y Toapanta (2019)
Dificultad y resistencia en la implementación de la evaluación formativa debido al desconocimiento y a los modelos de aprendizaje tradicionales utilizados.	Tapia y Santa María (2024)
Necesidad de capacitación de docentes en evaluación formativa para mejorar su práctica pedagógica.	Velasquez (2024)

## DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos, se confirma la centralidad de la evaluación formativa como proceso sistemático de recogida y uso de evidencias para orientar la enseñanza y el aprendizaje, en línea con lo planteado por Asiú et al. (2021), Cruzado (2022) y Bizarro et al. (2019). La revisión muestra una convergencia con los estudios de Red Educa (2025) que describen la evaluación formativa como un dispositivo regulador del aprendizaje, orientado a ajustar de manera continua las prácticas docentes y las actividades de aula. Esta convergencia refuerza la idea de que su valor no reside únicamente en la mejora de resultados, sino en la reconfiguración de las relaciones pedagógicas. No obstante, también se evidencian matices en torno al grado de participación estudiantil y a la profundización de la autorregulación, lo que corrobora la existencia de modelos más centrados en el docente frente a otros que avanzan hacia esquemas realmente co-construidos.

En relación con las prácticas y estrategias, los hallazgos destacan la importancia de dispositivos como rúbricas, listas de cotejo, portafolios, coevaluación y autoevaluación, en coherencia con las descripciones de Dayal (2021), Anijovich et al. (2025) y Jara et al. (2022). Estas prácticas coinciden con otras propuestas que consideran la evaluación formativa como un entramado de acciones distribuidas a lo largo del proceso de enseñanza, que permiten conocer qué, cómo y cuánto se está aprendiendo para ajustar las estrategias didácticas como describe iSpring (2024). Sin embargo, la revisión revela que, en muchos contextos, dichas estrategias se aplican de forma fragmentada o puntual, sin consolidar una cultura evaluativa verdaderamente formativa. Este contraste permite asumir que el desafío no se limita a disponer de técnicas, sino a integrarlas en secuencias pedagógicas coherentes y sostenibles en el tiempo.

El papel de la retroalimentación emerge como un eje articulador de la evaluación formativa, en consonancia con Herrero et al. (2020), Winstone et al. (2022) y Vidal et al. (2025), quienes subrayan su carácter comunicativo y progresivo. Los resultados de la revisión coinciden con los planteamientos de Profuturo (2024) que entienden el feedback como información cualitativa que permite cerrar brechas entre el desempeño actual y el deseado, más que como una simple transmisión de correcciones. Al mismo tiempo, se identifican tensiones entre concepciones de la retroalimentación centradas en el docente y perspectivas que ponen el acento en la agencia estudiantil. Esta tensión se refleja en la variabilidad de formatos, tiempos y niveles de profundidad de las devoluciones, lo que condiciona su impacto real sobre la autorregulación y la equidad en el aula.

Un aporte relevante del estudio es la articulación entre evaluación formativa, entornos digitales e inteligencia artificial, aspecto que se vincula con los planteamientos de Stanja et al. (2023), Velasquez (2024) y Félix et al. (2025). Los resultados indican que las plataformas virtuales, las analíticas de aprendizaje y los sistemas de retroalimentación automatizada amplían las posibilidades de seguimiento fino y de personalización, en sintonía con enfoques que subrayan el potencial regulador de estas herramientas para mejorar la validez de la evaluación, escalar la retroalimentación comunicativa y personalizar los procesos de aprendizaje (Banihashem et al., 2025). No obstante, también se evidencia que su aprovechamiento depende de las competencias digitales docentes, de las políticas de acceso y de marcos de gobernanza que garanticen transparencia y uso ético de los datos. En relación con eso, la tecnología aparece como oportunidad para fortalecer la equidad y como factor de ampliación de brechas si no se acompaña de decisiones institucionales consistentes.

Finalmente, los desafíos identificados en torno a la brecha entre marcos normativos y prácticas, las condiciones de trabajo docente y las desigualdades de acceso permiten situar la evaluación formativa en un horizonte de tensión entre promesas y realizaciones, tal como apuntan Tapia y Santa María (2024),

Pasquel et al. (2024) y García et al. (2021). La revisión coincide con otras investigaciones que señalan

la necesidad de considerar la evaluación formativa como un cambio cultural más que como un conjunto de técnicas, lo que exige tiempo, acompañamiento y formación situada (Chen, 2015). Entre las contribuciones del estudio destacan que ofrece una síntesis actualizada de la producción latinoamericana reciente, articula el análisis pedagógico con las implicancias tecnológicas y de gobernanza. Entre sus limitaciones, se reconocen el número acotado de bases consultadas y la exclusión de literatura no indexada, lo que abre la necesidad de futuras revisiones que exploren otros contextos y metodologías.

## CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática sintetiza la evidencia sobre las implicancias de la evaluación formativa en el sector educativo, tras responder a los objetivos y preguntas de investigación planteados. En primer término, se identifica que la evaluación formativa se conceptualiza como un proceso reflexivo, sistemático, dialógico y situado, cuya operacionalización se materializa mediante prácticas de retroalimentación continua, clarificación de criterios, uso de tareas auténticas y estrategias participativas como la autoevaluación y la coevaluación. No obstante, persiste una brecha entre los marcos normativos que la promueven y las prácticas reales del aula, especialmente en América Latina y Perú, donde culturas evaluativas de arraigo sumativo y condiciones laborales adversas dificultan su implementación coherente. La tensión reflejada evidencia que el desafío no es únicamente técnico-instrumental, sino cultural y estructural, y demanda intervenciones que articulen políticas institucionales, formación docente situada y condiciones de trabajo que viabilicen el seguimiento pedagógico continuo.

En segundo lugar, se constata que la retroalimentación constituye el eje articulador de la evaluación formativa, siempre que sea concebida como un proceso comunicativo y no como una transmisión unidireccional de información. Los hallazgos muestran que la retroalimentación eficaz requiere oportunidades para que los estudiantes interpreten, cuestionen y apliquen las orientaciones recibidas, transformándolas en acciones concretas de mejora. Sin embargo, su implementación efectiva se ve limitada por el escaso tiempo disponible, la masificación de las aulas y la persistencia de enfoques centrados en la corrección más que en la promoción de la autorregulación. Por tanto, avanzar hacia una retroalimentación genuinamente formativa implica resignificar el error como oportunidad de aprendizaje y diversificar los formatos de devolución e incorporar además dispositivos que transfieran progresivamente al estudiante el control sobre su propio proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, la revisión evidencia que la incorporación de entornos digitales, analíticas de aprendizaje e inteligencia artificial abre nuevas posibilidades para fortalecer el carácter formativo de la evaluación, al permitir un seguimiento más continuo, personalizado y basado en evidencia. No obstante, su potencial transformador depende críticamente de las competencias digitales docentes, de la infraestructura tecnológica disponible y de la existencia de marcos de gobernanza que garanticen la transparencia, equidad y ética en el uso de los datos. Lejos de ser neutrales, estas herramientas profundizan brechas existentes si no se acompañan de políticas de acceso universal y formación continua. Por consiguiente, la integración tecnológica en la evaluación formativa se subordina a principios pedagógicos y de justicia educativa, para evitar el determinismo tecnológico, así como la automatización de prácticas tradicionales.

Finalmente, esta revisión ofrece una contribución original al campo debido a que sistematiza la

producción científica latinoamericana reciente sobre evaluación formativa e integra dimensiones pedagógicas, tecnológicas e institucionales que suelen abordarse por separado. Entre las limitaciones del estudio se reconoce el número acotado de bases de datos consultadas, la exclusión de literatura no indexada y el predominio de estudios cualitativos que, si bien aportan profundidad, dificultan la generalización de los hallazgos. Se recomienda que futuras investigaciones profundicen en el estudio de las condiciones institucionales que favorecen la sostenibilidad de las prácticas formativas, así como en el diseño y evaluación de programas de formación docente situados. En definitiva, la evaluación formativa no es un fin en sí misma, sino un medio para construir sistemas educativos más equitativos, reflexivos y centrados en el aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Anijovich, R., Fraile, J., y Balbi, A. (2025). Evaluación formativa en contextos disciplinares: prácticas, desafíos e implicancias. *Páginas de educación*, 18(1), 7. <https://doi.org/10.22235/pe.v18i1.4610>
- Asiú, L. E., Asiú, A. M., y Barboza, Ó.A. (2021). Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(78), 134–139. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1654>
- Banihashem, S. K., Gašević, D., y Noroozi, O. (2025). A critical review of using learning analytics for formative assessment: Progress, pitfalls and path forward. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(3), e70056. <https://doi.org/10.1111/jcal.70056>
- Bizarro, W., Sucari, W., y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista innova educación*, 1(3), 374-390. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/download/45/88>
- Chen, J. (2015). Formative assessment as a vehicle for changing classroom practice in a specific cultural context. *Cultural Studies of Science Education*, 10(3), 753–762. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9599-7>
- Cruzado, J.J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Dayal, H. C. (2021). How teachers use formative assessment strategies during teaching: Evidence from the classroom. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 46(7), 1-21. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.050769179114913>
- Félix, E. A., Figueroa, M. G., Huamán, C., y Ziliman, M. D. los A. (2025). Evaluación formativa e inteligencia artificial: marcos de gobernanza y transparencia institucional. *Revista Simón Rodríguez*, 5(10), 499-516. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.80>
- García, J. M., Farfán, J. F., Fuertes, L. C., y Montellanos, A. R. (2021). Evaluación formativa: un reto para el docente en la educación a distancia. *Delectus*, 4(2), 45-54. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i2.130>
- Herrero, A., Aparicio, J.L., y Fraile, A. (2020). El feedback como clave de la evaluación formativa. Un estudio de casos en el Prácticum de educación física. *Educación Física Y Deporte*, 39(1), 73–98. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a05>
- iSpring. (2024, 1 de noviembre). Qué es la evaluación formativa y cómo realizarla. *iSpring Blog*. <https://www.ispring.es/blog/evaluacion-formativa>
- Jara, N., Cáceres, D., León, V., y Villagra, C. (2022). Transitar hacia la evaluación como aprendizaje. *Mendive. Revista De Educación*, 20(4), 1219–1236. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3037>
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhlen, M., Fryer, L., Rikers, R., y Loyens, S. (2021). Formative assessment as practice: the role of students' motivation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236–255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- Naciones Unidas. (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible” Edición Especial. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023\\_Spanish.pdf?\\_gl=1\\*1nhtxhd\\*\\_ga\\*MTg4ODg2ODY5Mi4xNzYwMjcwNDQx\\*\\_ga\\_TK9BQL5X7Z\\*czE3NjAyNzU0OTc6bzIkZzEkdDE3NjAyNzU2NTc6kajQwJGwwJGgw](https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*1nhtxhd*_ga*MTg4ODg2ODY5Mi4xNzYwMjcwNDQx*_ga_TK9BQL5X7Z*czE3NjAyNzU0OTc6bzIkZzEkdDE3NjAyNzU2NTc6kajQwJGwwJGgw)

- Olave, J. M., y Orrego, R. I. (2025). Estrategias de evaluación formativa de profesores de enseñanza básica y media: decisiones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. *Páginas De Educación*, 18(1), e4452. <https://doi.org/10.22235/pe.v18i1.4452>
- Pasquel, F., Manguinuri, P.G., y Solis, B.P. (2024). La evaluación formativa en el estudiante del nivel secundaria. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(32), 406–416. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.732>
- ProFuturo. (2024, 21 de junio). Evaluación formativa: la evaluación que ayuda a los alumnos a aprender. Observatorio ProFuturo. <https://profuturo.education/observatorio/tendencias/evaluacion-formativa-la-evaluacion-que-ayuda-a-los-alumnos-a-aprender/>
- Red Educa. (2025, 27 de marzo). La evaluación formativa como aprendizaje de calidad. Red Educa. <https://www.rededuca.net/blog/educacion-y-docencia/evaluacion-formativa-aprendizaje-calidad>
- Stanja, J., Gritz, W., Krugel, J., Hoppe, A., y Dannemann, S. (2023). Formative assessment strategies for students' conceptions—The potential of learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 54(1), 58-75. <https://doi.org/10.1111/bjet.13288>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), 177-179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.06.001>
- Tamayo, J. M., y Toapanta, J. C. V. (2019). La evaluación formativa: Interpretación y experiencias. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 01-08. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/download/1269/470>
- Tapia, G.I., y Santa María, H.R. (2024). Prácticas de evaluación formativa en educación: tendencias en Latinoamérica y el mundo. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 26, 297-318. <https://doi.org/10.37135/chk.002.26.14>
- UNESCO. (2021). Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045.locale=es>
- UNICEF. (2021). Formative assessment for quality, inclusive digital and distance learning during and beyond the COVID-19 pandemic: Learning guide for teachers and trainer's manual. <https://www.unicef.org/flnhub/media/2621/file/61aa5aed187886e20dc765f7-Formative-Assesment-for-Quality-Inclusive-Digital-and-Distance-Learning-.pdf.pdf>
- Velasquez, W. S. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria. *En aula virtual*, 5(12), 133-160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11121674>
- Vidal, C.A., Palacios, J.P., Vergaray, J.G., y Vergaray, G.E. (2025). Retroalimentación formativa de los docentes. *Revista Simón Rodríguez*, 5(10), 198-210. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.56>
- Winstone, N., Boud, D., Dawson, P., y Heron, M. (2022). From feedback-as-information to feedback-as-process: a linguistic analysis of the feedback literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 47(2), 213–230. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1902467>