REVISTA ECUATORIANA DE DESARROLLO SOCIAL Y AMBIENTAL
Julio - Septiembre, 2026 | Vol. 1 | Núm. 3
ISSN: 3151-8303

Retroalimentación efectiva: estrategias para mejorar el rendimiento estudiantil en la educación básica en Ecuador

Effective feedback: strategies to improve student achievement in basic education in Ecuador

Anny Karolina Valencia Vásquez
1 Investigador Independiente; Manabí, Ecuador;
annyvalencia2525@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-5748-435X

Enviado: 21/06/2026 **Aceptado:** 10/07/2026 **Publicado:** 05/08/2026

Tipo de Investigación: Revisión Sistemática **Páginas:** 158 -176

DOI: https://doi.org10.66646/redsa-2026/nyce2j49

Conflicto de Intereses Ninguno que declarar.

Correspondencia: **Anny Karolina Valencia Vásquez**
Investigador Independiente; Manabí, Ecuador;
annyvalencia2525@gmail.com

Esta obra se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

RESUMEN

La retroalimentación constituye un componente central de la evaluación formativa porque permite reducir la distancia entre el desempeño observado y las metas de aprendizaje. En Ecuador, la producción reciente sobre evaluación formativa, retroalimentación inmediata, rúbricas y motivación estudiantil ha crecido; sin embargo, permanece dispersa entre artículos, trabajos de titulación y estudios institucionales con diseños heterogéneos. El objetivo de esta investigación fue sintetizar críticamente la evidencia publicada entre 2020 y 2026 acerca de las estrategias de retroalimentación asociadas con el rendimiento de estudiantes de Educación General Básica (EGB) en Ecuador. Se desarrolló una revisión sistematizada orientada por PRISMA 2020. Debido a que el registro documental disponible no permitió reconstruir una búsqueda exhaustiva y reproducible en todas las bases inicialmente declaradas, se evitó presentar conteos PRISMA no verificables y se trabajó con un corpus de siete documentos ecuatorianos localizados y contrastados, complementado con literatura internacional fundacional y metaanalítica. La información se organizó según diseño, población, estrategia, resultados, limitaciones y calidad metodológica. Los hallazgos muestran que la retroalimentación resulta más útil cuando es clara, específica, oportuna, centrada en la tarea o el proceso, vinculada con criterios explícitos y acompañada de oportunidades reales de revisión. También se identificaron aportes de las rúbricas, la retroalimentación inmediata, la gamificación y el diálogo docente-estudiante. No obstante, la evidencia nacional presenta muestras pequeñas, predominio de autoinformes, diseños transversales y escasez de medidas objetivas o longitudinales. Se concluye que la retroalimentación puede contribuir al rendimiento, la motivación, la autorregulación y la inclusión, pero su efectividad depende de la calidad del mensaje y de la posibilidad de que el estudiante actúe sobre él. Se proponen lineamientos para la práctica docente y una agenda de investigación ecuatoriana alineada con los ODS 4 y 10.

Palabras clave:evaluación formativa; retroalimentación; rendimiento académico; educación general básica; Ecuador; autorregulación.

ABSTRACT

Feedback is a central component of formative assessment because it helps reduce the gap between observed performance and learning goals. In Ecuador, recent scholarship on formative assessment, immediate feedback, rubrics, and student motivation has expanded; however, it remains scattered across journal articles, theses, and institution-based studies with heterogeneous designs. This study aimed to critically synthesize evidence published between 2020 and 2026 on feedback strategies associated with the achievement of students in Ecuadorian Basic General Education. A systematized review guided by PRISMA 2020 was conducted. Because the available documentary record did not allow reconstruction of an exhaustive and fully reproducible search across all databases originally reported, unverifiable PRISMA counts were not presented. Instead, a corpus of seven located and cross-checked Ecuadorian documents was analyzed and complemented with foundational and meta-analytic international literature. Information was organized by design, population, strategy, outcomes, limitations, and methodological quality. Findings indicate that feedback is most useful when it is clear, specific, timely, focused on the task or process, linked to explicit criteria, and followed by genuine opportunities for revision. Contributions from rubrics, immediate feedback, gamification, and teacher-student dialogue were also identified. Nevertheless, national evidence is limited by small samples, reliance on self-report, cross-sectional designs, and a shortage of objective or longitudinal outcome measures. Feedback may support achievement, motivation, self-regulation, and inclusion, but its effectiveness depends on message quality and on students' opportunities to act upon it. Practical guidelines and a research agenda aligned with SDGs 4 and 10 are proposed.

Keywords: formative assessment; feedback; academic achievement; basic education; Ecuador; self-regulation.

INTRODUCCIÓN

El rendimiento estudiantil es una construcción multidimensional que refleja no solo la acumulación de calificaciones, sino también el grado en que el alumnado comprende, aplica y transfiere los aprendizajes previstos. En la Educación General Básica (EGB), su análisis adquiere especial relevancia porque en este nivel se consolidan habilidades de lectura, razonamiento matemático, comunicación, autonomía y convivencia que condicionan trayectorias educativas posteriores. Las dificultades de aprendizaje no pueden atribuirse únicamente a capacidades individuales; también se relacionan con la calidad de la enseñanza, la pertinencia de las actividades, la disponibilidad de apoyos y la forma en que se comunica al estudiante qué ha logrado, qué necesita mejorar y cómo puede avanzar.

Dentro de ese conjunto de factores, la retroalimentación ocupa un lugar estratégico. No equivale a colocar una nota, señalar un error o expresar un juicio general. Es información intencional que compara el desempeño con una meta, criterio o estándar y orienta decisiones posteriores. Su valor pedagógico radica en transformar la evaluación en una oportunidad de aprendizaje. Cuando el estudiante comprende la meta, identifica la distancia entre su producción y el nivel esperado, y dispone de una acción concreta para reducirla, la evaluación deja de ser un cierre y se convierte en parte del proceso de enseñanza.

Hattie y Timperley (2007) organizaron la retroalimentación mediante tres preguntas: hacia dónde voy, cómo estoy avanzando y cuál es el siguiente paso. Estas preguntas corresponden a las funciones de feed up, feedback y feed forward. El modelo también diferencia cuatro niveles: tarea, proceso, autorregulación y persona. La retroalimentación centrada en la tarea informa sobre la corrección o calidad de una respuesta; la centrada en el proceso orienta estrategias para comprender o resolver; la dirigida a la autorregulación favorece monitoreo, planificación y autonomía; y la dirigida a la persona formula juicios globales como “eres inteligente” o “eres descuidado”. Este último nivel suele ser menos útil porque desvía la atención desde el aprendizaje hacia la identidad o la aprobación social.

Shute (2008) define la retroalimentación formativa como información comunicada al aprendiz con la intención de modificar su pensamiento o comportamiento para mejorar el aprendizaje. Su revisión mostró que los mensajes específicos, no evaluativos, comprensibles y relacionados con objetivos claros suelen superar a los elogios vagos o a la simple indicación de acierto y error. Sin embargo, la oportunidad temporal no debe interpretarse como una regla absoluta. La respuesta inmediata puede ser apropiada para errores conceptuales básicos o tareas procedimentales, mientras que un breve retraso puede favorecer reflexión en problemas complejos. Por ello, la calidad de la retroalimentación depende de la interacción entre contenido, momento, nivel cognitivo y posibilidad de uso.

Black y Wiliam (1998, 2009) situaron la retroalimentación dentro de una teoría más amplia de evaluación formativa. Para estos autores, una práctica es formativa cuando la evidencia obtenida sobre el aprendizaje se utiliza para adaptar la enseñanza y las acciones del estudiante. La evaluación formativa comprende clarificar metas y criterios, generar evidencia, ofrecer

información útil, activar a los pares como recursos y desarrollar la autorregulación. En consecuencia, la retroalimentación no es un comentario aislado, sino una pieza de un sistema de decisiones en el aula.

La literatura metaanalítica confirma que la retroalimentación suele producir efectos positivos, aunque muy variables. Wisniewski, Zierer y Hattie (2020) encontraron que su impacto depende fuertemente del tipo de información ofrecida. Los mensajes que orientan procesos, estrategias y autorregulación son más prometedores que los elogios o recompensas desvinculados de la tarea. Esta variabilidad explica por qué no basta con recomendar "dar más retroalimentación". Una devolución frecuente pero confusa, excesiva, tardía o imposible de aplicar puede aumentar la carga cognitiva, desalentar al estudiante o reforzar una dependencia permanente del docente.

En el contexto ecuatoriano, la evaluación formativa se vincula con la necesidad de fortalecer aprendizajes, participación e inclusión en aulas heterogéneas. Las diferencias territoriales, socioeconómicas, culturales, lingüísticas y de acceso tecnológico demandan prácticas capaces de reconocer puntos de partida diversos. La retroalimentación puede contribuir a la equidad cuando visibiliza necesidades antes de que se acumulen, proporciona apoyos diferenciados y evita que la calificación sea la única información disponible. No obstante, también puede reproducir desigualdades si se distribuye de manera desigual, utiliza lenguaje poco accesible o presupone recursos tecnológicos que determinados estudiantes no poseen.

La producción nacional reciente incluye estudios sobre retroalimentación inmediata, evaluación educativa, rúbricas, motivación, calidad educativa y uso de herramientas digitales. El manuscrito original reunía varias de estas contribuciones, pero presentaba dificultades que comprometían su publicabilidad: ecuaciones de búsqueda corruptas, conteos aproximados en el diagrama PRISMA, referencias incompletas, confusión entre estudios empíricos y revisiones, y afirmaciones causales superiores a lo permitido por los diseños. Además, el propio texto reconocía que Scopus y ERIC no habían sido consultadas directamente, que la selección fue realizada por un solo revisor y que parte del análisis dependió de resúmenes. Estas condiciones impiden sostener una revisión sistemática exhaustiva en sentido estricto.

Por esta razón, el presente artículo adopta la denominación de revisión sistematizada orientada por PRISMA 2020. Este tipo de revisión conserva procedimientos explícitos de formulación de preguntas, elegibilidad, extracción y síntesis, pero declara las limitaciones que impiden alcanzar la exhaustividad de una revisión sistemática completa. La decisión fortalece la honestidad metodológica, reduce el riesgo de falsa precisión y permite aprovechar críticamente el corpus localizado sin inventar registros, exclusiones o evaluaciones que no puedan auditarse.

El objetivo general fue sintetizar críticamente la evidencia ecuatoriana reciente sobre estrategias de retroalimentación y evaluación formativa asociadas con el rendimiento estudiantil en EGB. De manera específica se buscó: identificar las estrategias descritas; valorar el tipo y solidez de la evidencia; analizar los mecanismos mediante los cuales podrían influir en aprendizaje, motivación, autorregulación e inclusión; y proponer

lineamientos para docentes, instituciones y futuras investigaciones. La pregunta orientadora fue: ¿qué características de la retroalimentación aparecen vinculadas con mejores resultados educativos en estudiantes de EGB en Ecuador y cuáles son las limitaciones de la evidencia disponible?

La revisión se relaciona con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, especialmente con la meta 4.1, referente a resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos, y con la meta 4.c, vinculada a la formación y disponibilidad de docentes calificados. También dialoga con el ODS 10 porque una retroalimentación accesible, diferenciada y oportuna puede funcionar como apoyo compensatorio para estudiantes que enfrentan mayores barreras. Esta vinculación no implica afirmar que toda retroalimentación reduce automáticamente las desigualdades; exige analizar quién la recibe, con qué calidad, mediante qué recursos y con qué oportunidades para utilizarla.

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión sistematizada de literatura con orientación narrativa y procedimientos inspirados en PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La revisión sistematizada se seleccionó porque el material de partida contenía un conjunto previamente identificado de documentos, pero no un historial de búsqueda suficientemente completo para reproducir todas las consultas, fechas, filtros y decisiones de cribado. En lugar de reconstruir retrospectivamente datos inexistentes, se aplicaron criterios explícitos para depurar, verificar y analizar las fuentes disponibles.

La pregunta se estructuró mediante una adaptación del esquema PICO. La población correspondió a estudiantes y docentes de EGB en Ecuador; la intervención o fenómeno de interés comprendió retroalimentación formativa, retroalimentación inmediata, evaluación formativa, rúbricas, gamificación y estrategias relacionadas; la comparación incluyó, cuando estuvo disponible, prácticas tradicionales o situaciones previas a la intervención; y los resultados abarcaron rendimiento académico, aprendizaje, motivación, autonomía, participación e inclusión. Debido a la diversidad de diseños y resultados, no se realizó metaanálisis.

Se consideraron documentos publicados entre 2020 y el 23 de junio de 2026, en español o inglés, con acceso a información suficiente para identificar autores, año, contexto, propósito, metodología y hallazgos. Se incluyeron estudios empíricos desarrollados en EGB ecuatoriana, trabajos de titulación con datos originales y revisiones nacionales directamente relacionadas con evaluación formativa y rendimiento. Se excluyeron publicaciones centradas exclusivamente en educación superior, textos de opinión sin método, registros duplicados y documentos cuya existencia o datos bibliográficos no pudieron confirmarse. Los trabajos de Bachillerato se utilizaron únicamente como contexto cuando aportaban tendencias transferibles, pero no se incorporaron al núcleo principal.

Las búsquedas de verificación combinaron términos en español: (“retroalimentación” OR “feedback” OR “evaluación formativa”) AND (“rendimiento académico” OR “aprendizaje” OR “motivación”) AND (“educación básica” OR “EGB”) AND (“Ecuador”). También se utilizaron consultas por título exacto y por dominio institucional para contrastar los documentos

señalados en el manuscrito de origen. Las fuentes de localización incluyeron portales de revistas, Dialnet y repositorios universitarios ecuatorianos. Debe subrayarse que estas consultas tuvieron una función de verificación y depuración del corpus, no de búsqueda bibliográfica exhaustiva equivalente a una revisión Cochrane.

El corpus inicial del manuscrito estaba compuesto por ocho referencias ecuatorianas principales. Tras la verificación se corrigieron datos de autoría, títulos, revistas y DOI. Un registro de 2026 no se mantuvo como evidencia central porque no se logró establecer con suficiente claridad su diseño y relación específica con EGB a partir del material disponible. De este modo, el corpus analítico quedó integrado por siete documentos: Yagual Clemente (2024), Pérez Chicaiza et al. (2024), Pacheco Mena et al. (2025), Moya-Muñoz et al. (2025), Romero Saldarriaga et al. (2025), Duarte Castillo et al. (2025) y Villacís Olvera (2025).

Para cada documento se extrajeron: referencia, tipo de publicación, contexto, participantes cuando se reportaron, diseño, estrategia o foco evaluativo, resultados principales, naturaleza de la medida de resultado y limitaciones. La extracción buscó diferenciar cuidadosamente entre resultados observados, percepciones de participantes, propuestas pedagógicas y conclusiones de revisiones. Esta distinción fue necesaria porque el manuscrito original presentaba como equivalentes estudios experimentales, revisiones bibliográficas, análisis cualitativos y trabajos basados en percepción.

La valoración metodológica se realizó mediante criterios adaptados del Mixed Methods Appraisal Tool: claridad de la pregunta, adecuación del diseño, descripción de muestra, calidad de instrumentos, correspondencia entre datos y conclusiones, manejo de sesgos y transferibilidad. No se asignó una puntuación numérica absoluta, ya que ello podría producir una falsa jerarquía entre diseños distintos. En su lugar, se clasificó la confianza interpretativa como moderada, baja o muy baja. La categoría no evalúa la importancia del tema, sino cuánto respaldo ofrece cada documento para sostener afirmaciones sobre efectos.

La síntesis fue narrativa y temática. Primero se describieron las características del corpus. Después se agruparon las estrategias en cinco categorías: retroalimentación inmediata y oportuna; información descriptiva vinculada con criterios; rúbricas y transparencia evaluativa; diálogo, motivación y autorregulación; y mediación tecnológica o gamificada. Finalmente se analizaron mecanismos, condiciones de implementación, riesgos y vacíos. No se calcularon tamaños de efecto porque los estudios no proporcionaron métricas comparables y varios no utilizaron diseños que permitieran estimar causalidad.

Al tratarse de una investigación documental con fuentes públicas, no fue necesaria aprobación de un comité de ética. Se aplicaron principios de integridad académica: no se fabricaron conteos PRISMA, no se atribuyeron diseños más robustos que los reportados, se distinguió asociación de causalidad y se corrigieron referencias bibliográficas. La revisión reconoce que una futura versión sistemática completa debería registrar previamente un protocolo, descargar textos íntegros, utilizar dos revisores independientes, documentar las fechas y ecuaciones por base, y publicar la matriz de exclusiones.

TABLA 1

Criterios de elegibilidad

Dimensión	Inclusión	Exclusión
Periodo	2020–23 de junio de 2026	Fuera del periodo, salvo fundamentos teóricos
Contexto	EGB en Ecuador	Educación superior o inicial exclusivamente
Tema	Retroalimentación o evaluación formativa vinculada con aprendizaje	Evaluación sumativa sin componente formativo
Tipo	Estudio empírico, tesis o revisión con método explícito	Opinión, publicidad o documento sin método
Información	Autoría, año, propósito, método y hallazgos identificables	Registro no verificable o insuficiente

RESULTADOS

Los siete documentos analizados fueron publicados entre 2024 y 2025. Cuatro correspondieron a artículos de revista con aproximaciones empíricas o análisis de prácticas, uno fue un trabajo de titulación con datos cuantitativos, uno fue un estudio institucional breve y uno una revisión bibliográfica. El conjunto evidencia interés creciente por la evaluación formativa, pero no constituye una base homogénea. Las poblaciones variaron desde estudiantes de séptimo y noveno año hasta docentes de una institución de Machala; otros trabajos abordaron la educación básica de manera general.

La primera constatación es que la etiqueta "evaluación formativa" agrupa intervenciones diferentes. En algunos documentos se refiere a comentarios inmediatos sobre errores; en otros, a rúbricas, gamificación, preguntas, observación o ajustes de enseñanza. Esta amplitud conceptual favorece una visión integral, pero dificulta atribuir los resultados a un componente específico. Cuando una intervención combina tutorías, recursos adicionales, diálogo con familias y retroalimentación, no es metodológicamente válido afirmar que cualquier mejora observada provino exclusivamente de la retroalimentación.

TABLA 2

Características del corpus

Fuente	Tipo/diseño	Población o contexto	Foco	Resultado interpretable	Confianza
Yagual Clemente (2024)	Intervención institucional; reporte breve	Séptimo EGB, Santa Elena	Retroalimentación inmediata	Mejoras reportadas y propuesta de apoyo; causalidad no establecida	Baja
Pérez Chicaiza et al. (2024)	Estrategia educativa con validación	Cuarto EGB	Evaluación, motivación y rendimiento	Viabilidad y valoración positiva de la estrategia	Moderada-baja
Pacheco Mena et al. (2025)	Revisión bibliográfica	Educación básica	Evaluación formativa	Tendencia favorable en literatura revisada	Moderada para tendencias

Moya-Muñoz et al. (2025)	Artículo analítico/ revisión	Aula y práctica docente	Feedback claro y metacognición	Convergencia conceptual con mejora del desempeño	Moderada-baja
Romero Saldarriaga et al. (2025)	Cualitativo con encuesta/observación	100 docentes, Machala	Rúbricas	Rúbrica como instrumento predominante	Moderada para prácticas
Duarte Castillo et al. (2025)	Análisis documental	EGB ecuatoriana	Calidad e inclusión	Argumenta relevancia sistémica y formativa	Baja para efectos
Villacís Olvera (2025)	Cuantitativo correlacional	20 estudiantes de noveno EGB	Motivación, gamificación y percepción	ρ = .762 entre preferencia evaluativa y motivación; percepción favorable	Baja-moderada

YagualClemente(2024)analizólaretroalimentación inmediata en séptimo año de EGB de la Escuela de Educación Básica General César Rohon Sandoval. El documento reporta que la intervención permitió identificar dificultades en Matemática y Lengua y Literatura, e incorporó tutorías, recursos adicionales, grupos de apoyo y participación de familias. Aunque se denomina experimental, la información disponible no muestra con suficiente detalle asignación de grupos, mediciones estandarizadas o análisis estadísticos. Por ello, sus hallazgos son útiles como experiencia contextual y propuesta institucional, pero la confianza para inferir causalidad es baja.

Pérez Chicaiza, Chicaiza Guaranda y Ortiz Aguilar (2024) desarrollaron una estrategia de evaluación educativa para estudiantes de cuarto año de EGB. El trabajo destaca la validación por expertos y sostiene que la propuesta es viable, pertinente y flexible. Su contribución principal consiste en articular evaluación, motivación y rendimiento, además de ofrecer una intervención estructurada. Sin embargo, para juzgar la magnitud de los efectos se requiere revisar con detalle el diseño de aplicación, la comparabilidad de las mediciones y la posible influencia de factores concurrentes.

Pacheco Mena, Cruz Carrera, Bautista Plaza y Chiliquinga Lema (2025) realizaron una revisión bibliográfica de diez estudios publicados entre 2019 y 2024. Esta fuente no aporta datos primarios ecuatorianos comparables, pero ayuda a comprender el consenso conceptual en torno a la influencia positiva de la evaluación formativa. Su inclusión se justifica como síntesis nacional complementaria. La confianza interpretativa es moderada para describir tendencias y baja para estimar efectos específicos en una población ecuatoriana.

Moya-Muñoz, López-Vélez, Pérez-Marquin y Cedeño-León (2025) examinaron la retroalimentación formativa como estrategia para mejorar el desempeño en el aula. El artículo enfatiza claridad, oportunidad, especificidad y metacognición. Su mayor aporte es conectar la retroalimentación con la capacidad del estudiante para reconocer errores y ajustar estrategias. Los resultados convergen con la literatura internacional, aunque la naturaleza del diseño obliga a interpretar con prudencia expresiones

como “mejora significativa” si no se acompañan de tamaños de efecto, intervalos de confianza o comparación robusta.

Romero Saldarriaga y colaboradores (2025) estudiaron instrumentos de evaluación formativa utilizados por docentes de EGB en Machala. Mediante observación y encuestas a cien docentes, identificaron las rúbricas como recurso predominante. Este hallazgo es relevante porque desplaza la atención desde la existencia de retroalimentación hacia la estructura que la hace posible. Una rúbrica puede clarificar criterios, reducir ambigüedad y apoyar comentarios específicos; sin embargo, su sola presencia no garantiza una práctica formativa. Puede utilizarse únicamente para calificar, sin diálogo, revisión ni participación del estudiante.

Duarte Castillo y colaboradores (2025) presentaron la evaluación formativa como eje de calidad educativa en Ecuador. El artículo relaciona la práctica con motivación, participación, inclusión y formación docente. Su contribución es principalmente analítica y de contextualización. Resulta útil para discutir políticas y condiciones sistémicas, pero no debe tratarse como prueba directa de un efecto causal sobre el rendimiento. La calidad de sus conclusiones depende de la solidez y pertinencia de las fuentes que sintetiza.

Villacís Olvera (2025) investigó la evaluación formativa como herramienta para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de noveno año. En una muestra de veinte estudiantes, el 50 % indicó que la evaluación formativa siempre contribuía a mejorar su rendimiento y el 45 % que casi siempre; además, se reportó una correlación de Spearman de 0,762 entre evaluación preferida y motivación. Estos datos muestran una asociación perceptiva fuerte en un grupo pequeño, pero no prueban mejora objetiva de calificaciones ni causalidad. La gamificación apareció como la modalidad preferida y motivadora.

En conjunto, las fuentes coinciden en que la retroalimentación es valorada positivamente por estudiantes y docentes. No obstante, el nivel de evidencia es predominantemente descriptivo o asociativo. Los estudios con medidas objetivas antes y después, grupos comparables, seguimiento longitudinal y control de variables son escasos. Por ello, la conclusión más defendible no es que la retroalimentación produzca siempre una mejora significativa, sino que determinadas formas de retroalimentación muestran una relación consistente y teóricamente plausible con mejores condiciones para aprender.

La categoría con mayor presencia fue la retroalimentación oportuna. Su beneficio potencial consiste en evitar que los errores se consoliden y permitir ajustes dentro del mismo ciclo de aprendizaje. En tareas breves, ejercicios matemáticos, lectura guiada o práctica lingüística, una orientación cercana al desempeño puede ser especialmente útil. Sin embargo, la oportunidad debe combinarse con dosificación. Interrumpir continuamente al estudiante o proporcionar la solución antes de que intente autorregularse puede disminuir el esfuerzo productivo.

La segunda categoría fue la retroalimentación descriptiva vinculada con criterios. Los documentos nacionales tienden a destacar que el mensaje debe ser claro y específico. En términos prácticos, esto significa sustituir comentarios como “mal”, “incompleto” o “debes esforzarte”

por información que identifique el criterio, señale evidencia del trabajo y proponga una acción. Por ejemplo: “La respuesta identifica la causa principal, pero necesita explicar la relación con la consecuencia; agrega una oración que conecte ambas ideas”. Este formato reduce ambigüedad y protege la motivación al centrar el juicio en el producto, no en la persona.

La tercera categoría correspondió a rúbricas y criterios explícitos. Las rúbricas pueden apoyar feed up al mostrar qué se espera, feedback al ubicar el desempeño y feed forward al indicar el siguiente nivel. Su eficacia aumenta cuando se analizan antes de la tarea, se redactan en lenguaje comprensible, incluyen ejemplos y se utilizan para revisar. Una rúbrica entregada únicamente al final conserva una función sumativa. En cambio, una rúbrica discutida, aplicada en autoevaluación y reutilizada durante la mejora se integra a la evaluación formativa.

La cuarta categoría reunió motivación, autonomía y diálogo. La evidencia ecuatoriana muestra que los estudiantes valoran modalidades participativas y gamificadas. El mecanismo probable no es la diversión por sí misma, sino la combinación de metas visibles, respuesta rápida, progresión y participación. La gamificación puede aportar información inmediata, pero también generar comparación social o centrarse en velocidad y puntos. Su diseño debe priorizar comprensión, oportunidades de reintento y explicación de errores.

La quinta categoría fue la mediación tecnológica. Aunque el corpus específico de EGB ofrece evidencia limitada, las plataformas digitales facilitan preguntas de respuesta inmediata, bancos de errores, registros de progreso y comentarios multimodales. Su incorporación debe considerar conectividad, disponibilidad de dispositivos, alfabetización digital y protección de datos. En zonas con conectividad irregular, estrategias de bajo costo —tarjetas de respuesta, códigos de colores, mini pizarras, audios breves o guías impresas— pueden cumplir funciones equivalentes.

La evaluación de calidad mostró que ningún documento ofrecía por sí solo evidencia alta para una afirmación causal generalizable a toda la EGB ecuatoriana. Dos trabajos alcanzaron confianza moderada para describir prácticas o asociaciones; los demás se clasificaron con confianza baja debido a muestras pequeñas, falta de comparación, insuficiente descripción estadística o naturaleza de revisión. Esta valoración no invalida los aportes, sino que delimita el tipo de conclusión que puede extraerse.

Desde la perspectiva de equidad, la retroalimentación posee un doble potencial. Puede reducir brechas cuando identifica dificultades tempranas, ofrece múltiples vías de comprensión y permite reintentos. Pero puede ampliarlas si los estudiantes con mejor desempeño reciben comentarios más ricos, si la atención se concentra en quienes participan con mayor frecuencia o si la devolución depende de tecnología inaccesible. La distribución de la retroalimentación debe, por tanto, auditarse: quién recibe comentarios, cuántos, de qué calidad y con qué seguimiento.

TABLA 3

Síntesis de estrategias y condiciones

Estrategia	Mecanismo esperado	Condiciones de efectividad	Riesgo frecuente
Inmediata u oportuna	Corrige errores antes de su consolidación	Momento adecuado, brevedad y posibilidad de reintento	Interrumpir el razonamiento o entregar la respuesta
Descriptiva y específica	Reduce ambigüedad y orienta acciones	Criterios claros, lenguaje accesible, una prioridad	Comentarios vagos o excesivos
Rúbricas	Hace visibles metas y progresión	Uso antes, durante y después de la tarea	Convertir la rúbrica en una nota fragmentada
Diálogo y preguntas	Promueve explicación y autorregulación	Clima seguro, espera y escucha	Interrogatorio o dependencia del docente
Gamificación/tecnología	Aumenta participación y velocidad de respuesta	Explicación de errores, acceso equitativo y reintentos	Centrarse en puntos, velocidad o competencia

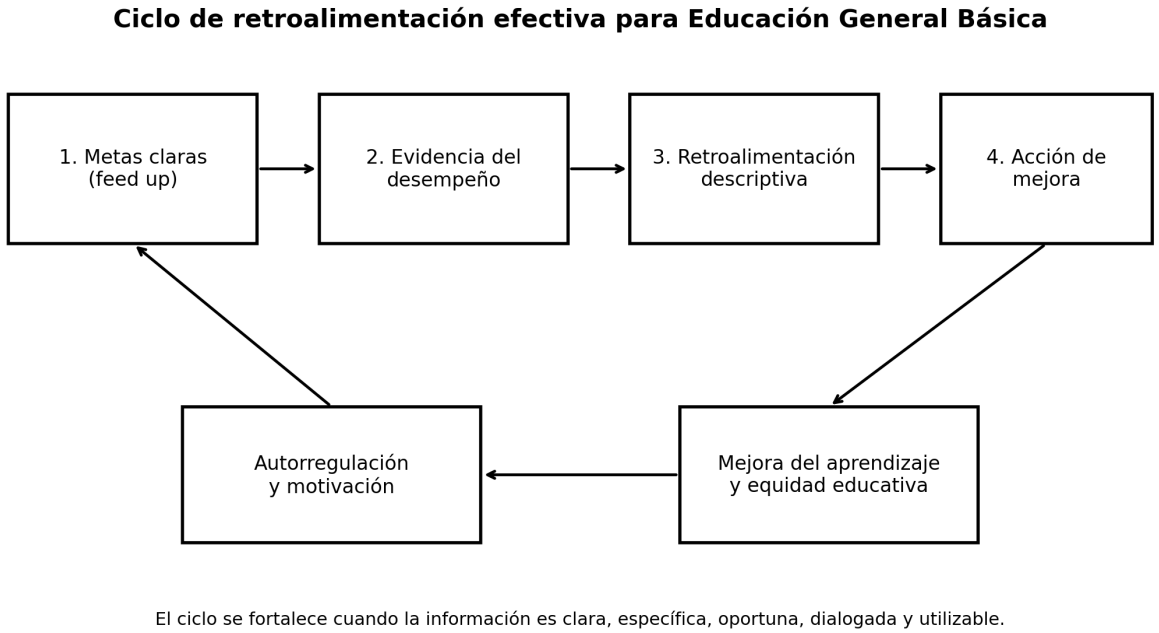

Figura 1. Ciclo de retroalimentación efectiva propuesto a partir de la síntesis teórica y documental.

DISCUSIÓN

La síntesis evidencia una convergencia general entre la literatura ecuatoriana y los marcos internacionales: la retroalimentación más prometedora es aquella que comunica metas, interpreta evidencia y orienta acciones. Esta coincidencia fortalece la plausibilidad de los resultados nacionales. No obstante, la convergencia teórica no reemplaza la necesidad de diseños sólidos. Que un estudio utilice términos reconocidos o llegue a una conclusión compatible con Hattie y Timperley no garantiza que haya demostrado el efecto en su muestra.

Una primera implicación es abandonar la idea de retroalimentación como cantidad. El problema no se resuelve aumentando el número de comentarios escritos. Un docente puede invertir mucho tiempo en marcar tareas sin que el alumnado comprenda

ni utilice la información. La unidad relevante no es el comentario emitido, sino el ciclo completado: meta comprendida, evidencia recogida, mensaje interpretado, acción realizada y nuevo desempeño observado. Si no existe oportunidad de actuar, la retroalimentación se convierte en información retrospectiva.

La segunda implicación concierne al nivel del mensaje. La evidencia teórica recomienda priorizar tarea, proceso y autorregulación. En la EGB, los mensajes sobre la tarea son necesarios para corregir conceptos y procedimientos, pero deben progresar hacia el proceso: explicar cómo comparar información, verificar una operación, planificar un texto o utilizar una estrategia de lectura. Posteriormente, la retroalimentación puede promover autorregulación mediante preguntas como: ¿qué criterio ya cumpliste?, ¿qué estrategia te funcionó?, ¿qué revisarás primero? Esta progresión evita que el estudiante dependa siempre de respuestas directas.

La tercera implicación es la importancia del clima emocional. La retroalimentación implica exposición del error y puede ser vivida como amenaza. Los hallazgos nacionales sobre motivación deben interpretarse a la luz de esta dimensión. El docente necesita normalizar el error como evidencia, utilizar un lenguaje respetuoso y comunicar expectativas altas con apoyo. Elogiar el esfuerzo de forma indiscriminada tampoco es suficiente; conviene reconocer estrategias concretas y relacionarlas con el progreso.

La cuarta implicación se refiere a la temporalidad. La retroalimentación inmediata fue una de las estrategias más destacadas en el corpus ecuatoriano. Su valor es claro cuando el error bloquea aprendizajes posteriores o cuando la tarea requiere corrección rápida. Sin embargo, una aplicación mecánica puede reducir la reflexión. Una pauta útil es ofrecer respuesta inmediata sobre conceptos básicos o seguridad, y utilizar preguntas o pistas graduadas en tareas complejas. Así se equilibra apoyo con autonomía.

La quinta implicación es que las rúbricas deben transformarse en herramientas de aprendizaje. El estudio de Romero Saldarriaga et al. muestra su presencia en la práctica docente, pero el desafío es su uso. Una rúbrica formativa debería contener pocos criterios relevantes, descriptores observables y niveles que indiquen progresión. Antes de la tarea, permite analizar ejemplos; durante la tarea, orienta autoevaluación; después, organiza la revisión. Además, debe evitar un exceso de categorías que convierta el aprendizaje en una lista fragmentada.

La sexta implicación se relaciona con gamificación y tecnología. La preferencia reportada por Villacís Olvera sugiere que las herramientas lúdicas pueden aumentar participación. Sin embargo, la motivación percibida no debe confundirse con aprendizaje duradero. Un cuestionario digital puede mostrar respuestas correctas sin explicar razonamientos. Para que sea formativo, debe permitir revisar errores, recibir explicaciones, intentar nuevamente y transferir lo aprendido a una tarea distinta. La tecnología debe servir al ciclo pedagógico, no sustituirlo.

En relación con el ODS 4, la retroalimentación aporta a la calidad cuando mejora la precisión de las decisiones docentes y hace visibles los criterios de éxito. La meta 4.c exige formación docente no solo en técnicas, sino en interpretación de evidencia y diseño de oportunidades de mejora.

Un taller aislado sobre herramientas digitales será insuficiente si no cambia la planificación, la interacción y el seguimiento. Las instituciones pueden utilizar comunidades profesionales de aprendizaje para revisar ejemplos de comentarios, analizar trabajos de estudiantes y acordar criterios compartidos.

Respecto del ODS 10, la retroalimentación puede convertirse en una estrategia de justicia pedagógica. Los estudiantes que parten con menor dominio necesitan información más accesible y oportunidades adicionales, no expectativas reducidas. La diferenciación no significa simplificar permanentemente el currículo, sino ajustar apoyos para avanzar hacia metas comunes. Para estudiantes con necesidades educativas específicas, pueden utilizarse formatos visuales, audio, modelado, fragmentación de tareas y tiempos de respuesta flexibles.

Los hallazgos también muestran una brecha entre discurso y medición. Los estudios suelen afirmar que la retroalimentación mejora el rendimiento, pero con frecuencia miden satisfacción, motivación o percepción. Estas variables son importantes, aunque distintas. La investigación futura debe definir con precisión el resultado: calificaciones, desempeño en pruebas, calidad de productos, retención, transferencia, autorregulación o asistencia. También debería informar la confiabilidad de instrumentos y separar resultados primarios de secundarios.

Otro vacío es la ausencia de estudios longitudinales. La mejora inmediata después de una actividad no indica necesariamente aprendizaje estable. Es necesario evaluar si los estudiantes retienen y transfieren las estrategias semanas o meses después. Además, los estudios deberían comparar modalidades: comentarios directos, preguntas, audio, rúbricas, retroalimentación entre pares y sistemas digitales. Estos diseños permitirían identificar qué funciona, para quién, en qué asignatura y en qué condiciones.

La ruralidad y la diversidad territorial requieren atención específica. La evidencia revisada no permite comparar de manera suficiente instituciones urbanas, rurales, amazónicas, costeras o insulares. Tampoco analiza con profundidad lengua materna, discapacidad, nivel socioeconómico o acceso digital. Sin esta desagregación, la relación con equidad se mantiene principalmente teórica. Una agenda nacional debería incluir muestreo territorial y análisis de interacción para evitar recomendaciones basadas solo en contextos accesibles.

La formación docente constituye el punto de articulación entre evidencia y práctica. Para implementar retroalimentación efectiva, el profesorado necesita tiempo, criterios, ejemplos y herramientas para registrar seguimiento. En grupos numerosos, resulta inviable escribir comentarios extensos sobre cada tarea. Se pueden utilizar estrategias sostenibles: códigos asociados a errores frecuentes, comentarios colectivos seguidos de revisión individual, conferencias breves, retroalimentación entre pares guiada, muestreo de criterios y uso de plantillas flexibles.

A partir de la síntesis se propone una secuencia de cinco pasos. Primero, definir y comunicar una meta observable. Segundo, obtener evidencia mediante una tarea alineada. Tercero, identificar una fortaleza y una prioridad de mejora. Cuarto, ofrecer una acción concreta, pista o pregunta. Quinto,

solicitar una respuesta del estudiante: corregir, explicar, comparar o planificar. Este quinto paso es decisivo porque convierte la retroalimentación en aprendizaje activo.

La retroalimentación entre pares puede ampliar la cobertura, pero requiere entrenamiento. No debe reducirse a "revisar al compañero". Los estudiantes necesitan criterios, modelos de lenguaje y responsabilidad sobre su propia revisión. Una rutina breve puede pedir: señalar dónde se cumple un criterio, formular una pregunta y proponer una mejora. El docente monitorea el respeto y la precisión, y cada autor decide qué cambio adoptar y justificar.

La autoevaluación también puede fortalecer autorregulación. En EGB, debe ser concreta y apoyada con ejemplos. Preguntas como "¿terminé?" son menos útiles que "subraya la evidencia que sostiene tu idea principal" o "marca el paso en el que verificaste la operación". El objetivo no es que el estudiante asigne una nota exacta, sino que aprenda a reconocer calidad, detectar necesidades y planificar acciones.

La principal fortaleza de esta revisión es la corrección de sobreafirmaciones y la verificación bibliográfica del corpus. También integra resultados nacionales con una teoría consistente y distingue los niveles de evidencia. Su principal limitación es no constituir una revisión sistemática exhaustiva. La búsqueda no cubrió de manera reproducible todas las bases, no contó con dos revisores y no fue posible acceder de forma homogénea a cada texto completo. Por tanto, las conclusiones describen tendencias del corpus localizado, no la totalidad de la investigación ecuatoriana.

Una segunda limitación es la heterogeneidad. Los trabajos difieren en población, propósito, diseño e instrumentos. Algunos estudian directamente la retroalimentación; otros la incluyen dentro de evaluación formativa. La síntesis temática permite comparar mecanismos, pero no calcular un efecto agregado. Una tercera limitación es la calidad desigual del reporte: varios documentos no ofrecen información suficiente para juzgar sesgo, validez y precisión.

Pese a estas limitaciones, la revisión ofrece una base útil para la toma de decisiones. La evidencia permite recomendar principios de bajo riesgo y alto valor pedagógico: clarificar metas, centrar comentarios en la tarea y proceso, limitar prioridades, posibilitar revisión, monitorear respuesta y adaptar formatos. Estas recomendaciones son coherentes con la literatura internacional y con las experiencias ecuatorianas, aunque deben evaluarse rigurosamente en distintos territorios.

Para avanzar desde experiencias aisladas hacia una política institucional, cada centro educativo puede construir un protocolo mínimo de retroalimentación. Este protocolo no debería imponer frases rígidas, sino acordar principios comunes: toda tarea relevante tendrá criterios comunicados; los comentarios distinguirán fortalezas y prioridades; se reservará un momento de revisión; y los equipos docentes analizarán periódicamente muestras de trabajos. La dirección puede apoyar mediante calendarios realistas, reducción de tareas evaluativas redundantes y espacios de moderación. La coherencia institucional evita que el estudiante encuentre criterios contradictorios entre asignaturas y convierte la retroalimentación en una cultura compartida.

La recomendación de ofrecer retroalimentación

individual detallada sobre cada producto es poco sostenible en aulas numerosas. La eficiencia no debe lograrse eliminando la calidad, sino seleccionando el momento y el foco. Un docente puede alternar criterios por tarea, utilizar retroalimentación colectiva basada en patrones, organizar estaciones de revisión, grabar audios breves o preparar bancos de comentarios editables. Lo importante es que las plantillas no se conviertan en mensajes impersonales. Cada devolución debería incluir al menos una referencia concreta al trabajo y una acción que el estudiante pueda ejecutar.

La participación de las familias puede ampliar el impacto, especialmente en EGB, pero requiere orientaciones cuidadosas. Informar únicamente calificaciones puede generar presión o castigo sin apoyar el aprendizaje. En cambio, una comunicación breve puede explicar la meta trabajada, el progreso observado y una pregunta que la familia pueda realizar. No se trata de trasladar la función docente al hogar ni de exigir conocimientos especializados, sino de favorecer conversaciones sobre estrategias, hábitos y revisión. En contextos con baja conectividad, cuadernos de seguimiento o mensajes de audio pueden ser más inclusivos que plataformas complejas.

Una agenda de investigación nacional debería comenzar con estudios piloto bien reportados. Por ejemplo, comparar durante ocho o doce semanas dos modalidades de retroalimentación en una misma asignatura, utilizar una prueba de desempeño antes y después, registrar fidelidad de implementación y recoger percepciones sin convertirlas en el único resultado. Posteriormente, diseños multicéntricos podrían incluir instituciones de Costa, Sierra, Amazonía y Galápagos. La publicación de protocolos, instrumentos y datos anonimizados permitiría replicación y acumulación de evidencia, algo especialmente necesario en un campo donde los conceptos suelen usarse de manera amplia.

La investigación también debe estudiar la recepción de la retroalimentación. Dos estudiantes pueden recibir el mismo comentario y responder de forma distinta según conocimientos previos, confianza, comprensión lingüística o experiencias de evaluación. Por ello, además de analizar lo que el docente emite, conviene observar qué entiende el estudiante, qué emoción experimenta, qué decisión toma y qué cambio produce. Entrevistas cognitivas, registros de revisión y análisis de versiones sucesivas pueden revelar mecanismos que las encuestas generales no capturan.

Finalmente, el uso emergente de inteligencia artificial exige criterios pedagógicos y éticos. Las herramientas automatizadas pueden generar comentarios rápidos, pero pueden equivocarse, simplificar criterios o exponer datos personales. Su uso en EGB debería mantenerse bajo supervisión docente, evitar decisiones automáticas de alto impacto y garantizar que el mensaje sea apropiado para la edad. La IA puede apoyar la generación de preguntas, ejemplos o borradores de comentarios; la responsabilidad de validar la precisión, el tono, la pertinencia curricular y la equidad permanece en el profesional de la educación.

TABLA 4

Lineamientos operativos para el aula

Paso	Acción docente	Ejemplo de formulación
1. Meta	Comunicar criterios	"Al finalizar, explicarás dos causas y su relación con una consecuencia".
2. Evidencia	Observar el desempeño	"Muestra el procedimiento y señala dónde verificaste el resultado".
3. Prioridad	Limitar el foco	"La idea principal es clara; ahora conecta la evidencia con tu conclusión".
4. Acción	Proponer siguiente paso	"Añade una oración que explique por qué ese dato sostiene tu argumento".
5. Respuesta	Dar tiempo de mejora	"Reescribe el párrafo y subraya el cambio realizado".
6. Seguimiento	Contrastar progreso	"Compara ambas versiones y explica qué mejoró".

CONCLUSIONES

La evidencia ecuatoriana reciente sugiere que la retroalimentación puede contribuir al rendimiento estudiantil, la motivación, la participación y la autorregulación en EGB, pero no toda devolución produce los mismos efectos. Las características más consistentes son claridad, especificidad, oportunidad, relación con criterios y orientación hacia una acción posterior. La retroalimentación centrada en la tarea, el proceso y la autorregulación posee mayor valor formativo que los juicios generales sobre la persona.

Las rúbricas, la retroalimentación inmediata, el diálogo y la gamificación ofrecen posibilidades relevantes, siempre que formen parte de un ciclo de mejora. Una rúbrica sin revisión, un cuestionario sin explicación o un comentario entregado cuando la tarea ya terminó pueden conservar una función principalmente sumativa. La condición decisiva es que el estudiante disponga de tiempo, apoyo y responsabilidad para actuar sobre la información.

La solidez de la evidencia nacional todavía es limitada. Predominan diseños descriptivos, muestras pequeñas, autoinformes y estudios de corta duración. En consecuencia, no es posible afirmar un tamaño de efecto nacional ni generalizar resultados a todos los subniveles y territorios. La investigación futura debe incorporar medidas objetivas, grupos de comparación cuando sean éticamente viables, seguimiento longitudinal, análisis por asignatura y desagregación territorial y socioeducativa.

Para docentes, se recomienda trabajar con una o dos prioridades por tarea, utilizar lenguaje observable, formular preguntas que promuevan razonamiento, incorporar oportunidades de corrección y registrar si el estudiante respondió. Para directivos, resulta pertinente proteger tiempos de planificación colaborativa, construir criterios comunes y acompañar el análisis de trabajos. Para responsables de política educativa, se requiere formación continua que combine teoría, práctica, observación y seguimiento, además de estrategias que no dependan exclusivamente de conectividad.

La retroalimentación puede aportar simultáneamente al ODS 4 y al ODS 10 cuando

mejora aprendizajes y distribuye apoyos según necesidades sin disminuir expectativas. Para ello, debe concebirse como una interacción pedagógica y ética: informa, orienta, escucha y abre una nueva oportunidad. Su finalidad no es justificar una calificación, sino ayudar a que cada estudiante comprenda cómo avanzar.

BIBLIOGRAFÍA

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Duarte Castillo, B. A., Jumbo Jaramillo, M. M., León Villón, A. M., Gavilánez López, L. O., & Romero Saldarriaga, M. A. (2025). La evaluación formativa en la educación básica de Ecuador: Un eje para la calidad educativa. Ciencia y Reflexión, 4(3), 1320–1350. https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.445

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Moya-Muñoz, L. D., López-Vélez, C. R., Pérez-Marquin, J. M., & Cedeño-León, M. M. (2025). La retroalimentación formativa como estrategia para mejorar el desempeño en el aula. Revista Científica Zambos, 4(2), 155–170. https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/118

Naciones Unidas. (s. f.). Objetivo 4: Educación de calidad. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Naciones Unidas. (s. f.). Objetivo 10: Reducción de las desigualdades. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inequality/

Pacheco Mena, M. X., Cruz Carrera, E. Z., Bautista Plaza, F. J., & Chiliquinga Lema, S. J. (2025). Evaluación formativa y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de educación básica. Revista Imaginario Social, 8(1). https://doi.org/10.59155/is.v8i1.274

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pérez Chicaiza, J. H., Chicaiza Guaranda, J. A., & Ortiz Aguilar, W. (2024). Evaluación educativa: Una herramienta para mejorar el rendimiento académico de estudiantes de cuarto año de EGB. Sinergia Académica, 7(3), 90–121. https://doi.org/10.51736/sa.v7i3.329

Romero Saldarriaga, M. A., Salazar Apolo, J. D. C., Buñay Lata, M. V., Cabrera Maldonado, N. E., & Saltos Zambrano, K. M. (2025). Las rúbricas como instrumento predominante en la evaluación formativa: Un estudio en educación general básica, Ecuador 2025. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(2), 4846–4867. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17259

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. Review of Educational Research, 78(1), 153–189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo

de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO.

Villacís Olvera, M. L. (2025). La evaluación formativa como herramienta para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje [Trabajo de titulación de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Institucional UPSE.

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. Frontiers in Psychology, 10, 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

Yagual Clemente, J. L. (2024). Impacto de la retroalimentación inmediata en el rendimiento estudiantil en los estudiantes del séptimo año en la Escuela de Educación Básica General César Rohon Sandoval durante el periodo lectivo 2023–2024 [Trabajo de titulación, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Institucional UPSE.

DERECHOS DE AUTOR

Valencia Vásquez, A. K. (2026).

OPEN ACCESS

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0, que permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.

COMO CITAR:

Valencia Vásquez, A. K. (2026). Retroalimentación efectiva: estrategias para mejorar el rendimiento estudiantil en la educación básica en Ecuador. *REDSA Revista Ecuatoriana de Desarrollo Social yAmbiental, 1*(3) 158 - 176. https://doi.org10.66646/redsa-2026/nyce2j49

CC BY NC SA