SANTIAGO E-ISSN 2227-6513

SANTIAGO, 169, 2026
Artículo de Investigación

La evaluación formativa en la educación secundaria: una revisión sistemática

Formative assessment in secondary education: a systematic review

A avaliação formativa no ensino secundário: uma revisão sistemática

Wilson Diomedes Ramírez Arias[1], https://orcid.org/0009-0006-3817-1843
Lida de la Caridad Sánchez Ramírez[2], https://orcid.org/0000-0003-1782-6194

[1]Universidad Adventista Dominicana, República Dominicana
[2]Universidad de Oriente, Cuba

Autor para correspondencia: wramires04@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de esta revisión sistemática fue analizar las tendencias documentadas sobre la evaluación formativa en educación secundaria entre 2015 y 2026, con énfasis en América Latina y República Dominicana, y proponer un marco heurístico que articule las dimensiones cognitiva, sociocultural, evaluativa, socioformativa y curricular. La búsqueda se realizó en SciELO, Redalyc, Scopus, Web of Science, ERIC, Latindex y Dialnet. Tras el cribado, se incluyeron 24 estudios (14 empíricos, 8 revisiones sistemáticas y 2 teóricos) y 12 obras de referencia conceptual. La calidad metodológica se evaluó con instrumentos estandarizados. Los hallazgos se organizaron en cinco dimensiones que configuran el Modelo de Retroalimentación Mediacional para Secundaria (MRMS), propuesto aquí como marco heurístico: activación de saberes previos, mediación dialógica en la zona de desarrollo próximo, retroalimentación autorreguladora, contextualización socioformativa y alineación curricular. El modelo permite interpretar por qué la evaluación formativa mejora el aprendizaje y bajo qué condiciones lo hace. La síntesis sugiere que la brecha entre discurso y práctica se explica por la falta de articulación entre esas cinco dimensiones en la formación docente y el diseño institucional. Se concluye que transformar las prácticas evaluativas exige intervenir simultáneamente sobre las cinco dimensiones. El modelo es una propuesta teórica que requiere validación empírica y que, en su versión actual, no integra la dimensión emocional del aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación formativa, educación secundaria, articulación conceptual, retroalimentación, formación docente.

ABSTRACT

The objective of this systematic review was to analyze documented trends on formative assessment in secondary education between 2015 and 2026, with emphasis on Latin America and the Dominican Republic, and to propose a heuristic framework that articulates the cognitive, sociocultural, evaluative, socioformative, and curricular dimensions. Searches were conducted in SciELO, Redalyc, Scopus, Web of Science, ERIC, Latindex, and Dialnet. After screening, 24 studies—14 empirical, 8 systematic reviews, and 2 theoretical—plus 12 conceptual reference works were included. Methodological quality was assessed using standardized instruments. Findings were organized into five dimensions that configure the Mediational Feedback Model for Secondary Education (MRMS), proposed here as a heuristic framework: activation of prior knowledge, dialogic mediation in the zone of proximal development, self-regulatory feedback, socioformative contextualization, and curricular alignment. The model allows interpreting why formative assessment improves learning and under what conditions it does so. The synthesis suggests that the gap between discourse and practice is explained by the lack of articulation among these five dimensions in teacher training and institutional design. It is concluded that transforming assessment practices requires simultaneous intervention on all five dimensions. The model is a theoretical proposal that requires empirical validation and that, in its current version, does not integrate the emotional dimension of learning.

Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional

Keywords: Formative assessment, secondary education, conceptual articulation, feedback, teacher training.
RESUMO
O objetivo desta revisão sistemática foi analisar as tendências documentadas sobre a avaliação formativa no ensino secundário entre 2015 e 2026, com ênfase na América Latina e na República Dominicana, e propor um marco heurístico que articule as dimensões cognitiva, sociocultural, avaliativa, socioformativa e curricular. A busca foi realizada no SciELO, Redalyc, Scopus, Web of Science, ERIC, Latindex e Dialnet. Após a triagem, foram incluídos 24 estudos (14 empíricos, 8 revisões sistemáticas e 2 teóricos) e 12 obras de referência conceitual. A qualidade metodológica foi avaliada com instrumentos padronizados. Os achados foram organizados em cinco dimensões que configuram o Modelo de Retroalimentação Mediacional para o Ensino Secundário (MRMS), proposto aqui como marco heurístico: ativação de saberes prévios, mediação dialógica na zona de desenvolvimento proximal, retroalimentação autorreguladora, contextualização socioformativa e alinhamento curricular. O modelo permite interpretar por que a avaliação formativa melhora a aprendizagem e em que condições o faz. A síntese sugere que a lacuna entre discurso e prática se explica pela falta de articulação entre essas cinco dimensões na formação docente e no desenho institucional. Conclui-se que transformar as práticas avaliativas exige intervir simultaneamente sobre as cinco dimensões. O modelo é uma proposta teórica que requer validação empírica e que, em sua versão atual, não integra a dimensão emocional da aprendizagem.
Palavras-chave: Avaliação formativa, ensino secundário, articulação conceitual, retroalimentação, formação docente.

Recibido 1/10/2026 Aprobado 20/10/2026

Introducción

La evaluación formativa constituye uno de los enfoques pedagógicos más influyentes para la mejora del aprendizaje escolar. Su relevancia radica en que desplaza la función tradicional de la evaluación como mecanismo de certificación o control hacia una concepción orientada al acompañamiento continuo de los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, evaluar implica obtener información pertinente sobre el progreso del estudiante, interpretar dicha información y utilizarla para tomar decisiones pedagógicas que favorezcan el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias. Los meta-análisis acumulados desde Black y Wiliam (1998) hasta Wisniewski ***et al***. (2020) confirman que la retroalimentación efectiva constituye uno de los factores con mayor impacto en el aprendizaje, en la motivación académica y en la autorregulación de los estudiantes.

La literatura contemporánea coincide en que la evaluación formativa favorece aprendizajes más profundos cuando proporciona orientaciones claras sobre el desempeño alcanzado y sobre las acciones necesarias para avanzar hacia las metas propuestas. En este sentido, la retroalimentación deja de ser un acto puntual asociado a la corrección de errores para convertirse en un proceso permanente de diálogo pedagógico entre docentes y estudiantes. Este enfoque resulta especialmente relevante en la educación secundaria, etapa en la que los adolescentes consolidan capacidades de pensamiento abstracto, desarrollan mayores niveles de autonomía intelectual y construyen progresivamente habilidades de autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, se trata también de un período caracterizado por importantes transformaciones emocionales y sociales que hacen necesario generar entornos de confianza donde la retroalimentación sea percibida como una oportunidad de mejora y no como un juicio sobre las capacidades personales del estudiante.

En las últimas décadas, numerosos sistemas educativos han incorporado la evaluación formativa como componente esencial de las políticas de mejora de la calidad educativa. En América Latina, las reformas curriculares basadas en competencias han promovido enfoques evaluativos centrados en el aprendizaje, la participación activa del estudiante y el desarrollo integral de capacidades. No obstante, diversos estudios señalan la persistencia de una brecha significativa entre los planteamientos normativos y las prácticas reales de aula. Aunque los docentes reconocen la importancia de la evaluación formativa, su implementación suele verse condicionada por factores relacionados con la formación profesional, las condiciones institucionales, la cultura escolar y la comprensión teórica del propio proceso evaluativo.

A pesar del creciente volumen de investigaciones sobre el tema, la producción científica continúa mostrando una importante fragmentación conceptual. Buena parte de los estudios se concentra en componentes específicos de la evaluación formativa, como la retroalimentación, la autoevaluación, el acompañamiento pedagógico o la evaluación por competencias, sin integrarlos dentro de un marco explicativo común. Por ejemplo, Zubillaga Olague ***et al***. (2025) analizan las prácticas evaluativas y las condiciones institucionales que favorecen su implementación; Quico-Quispe ***et al***. (2024) examinan las barreras que limitan el desarrollo de la evaluación

formativa en los contextos latinoamericanos; y Velásquez Díaz (2025) sintetiza la evidencia relacionada con sus efectos sobre el rendimiento académico. Sin embargo, estas revisiones abordan dimensiones particulares del fenómeno y no desarrollan un marco integrador que permita comprender las relaciones existentes entre los distintos componentes que intervienen en las prácticas evaluativas.

Esta fragmentación resulta especialmente visible cuando se analizan los fundamentos teóricos que sustentan la evaluación formativa. Por una parte, la teoría del aprendizaje significativo destaca la importancia de la dimensión cognitiva y de la activación de saberes previos para la construcción de nuevos aprendizajes (Ausubel, 1968). Por otra, la teoría sociocultural enfatiza el papel de la interacción y de la mediación pedagógica en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978). A ello se suman los aportes de la evaluación para el aprendizaje, que sitúan la retroalimentación como núcleo de los procesos de mejora (Black y Wiliam, 1998, 2009); la perspectiva socioformativa, que vincula la evaluación con la resolución de problemas contextualizados y socialmente relevantes (Tobón, 2017); y el enfoque curricular por competencias promovido por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2016), que establece la necesidad de articular enseñanza, aprendizaje y evaluación en torno al desarrollo competencial.

Aunque estas perspectivas comparten elementos complementarios, suelen presentarse de manera aislada en la literatura especializada. Como consecuencia, persiste la necesidad de construir marcos conceptuales que permitan comprender la evaluación formativa como un fenómeno multidimensional e integrado. La ausencia de dichos marcos limita tanto la interpretación de los resultados de investigación como el diseño de programas de formación docente y de políticas educativas orientadas a transformar las prácticas evaluativas.

En este contexto, la presente revisión sistemática se propone analizar las tendencias documentadas sobre la evaluación formativa en educación secundaria entre 2015 y 2026, con especial énfasis en América Latina y la República Dominicana. Asimismo, busca identificar convergencias y vacíos en la literatura disponible y desarrollar un marco heurístico que articule cinco dimensiones fundamentales del fenómeno: la dimensión cognitiva, la sociocultural, la evaluativa, la socioformativa y la curricular. Para ello, se sintetizaron veinticuatro investigaciones desarrolladas en diversos contextos latinoamericanos, se examinaron sus hallazgos principales y se identificó la necesidad de una interpretación integradora. Como resultado de este proceso se propone el Modelo de Retroalimentación Mediacional para Secundaria (MRMS), concebido como una herramienta teórica para comprender las relaciones entre dichas dimensiones y orientar futuras investigaciones, programas de formación docente e iniciativas de transformación de las prácticas evaluativas.

Metodología

Diseño de la revisión

La presente investigación adoptó un enfoque de revisión sistemática con síntesis narrativa y desarrollo de un marco heurístico. Se siguieron las directrices PRISMA 2020 (Page ***et al***., 2021) para la identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de estudios. La calidad metodológica de los estudios empíricos se evaluó mediante la Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), versión 2018 (Hong ***et al***., 2018). Las revisiones sistemáticas se evaluaron con la lista de verificación AMSTAR-2 (Shea ***et al***., 2017). Los estudios teóricos y normativos se evaluaron con criterios de pertinencia conceptual, rigor argumentativo y vigencia.

Estrategia de búsqueda

Las búsquedas se realizaron en SciELO, Redalyc, Scopus, Web of Science, ERIC, Latindex y Dialnet. Se utilizaron combinaciones de términos en español, inglés y portugués: "evaluación formativa", "formative assessment", "avaliação formativa", "retroalimentación", "feedback", "educación secundaria", "secondary education", "ensino médio", "acompañamiento pedagógico", "pedagogical accompaniment". Los operadores booleanos empleados fueron AND y OR. Se aplicaron filtros de período (2015–2026), idioma (español, inglés y portugués) y tipo de documento (artículo de investigación, revisión o tesis doctoral). Las cadenas de búsqueda exactas y el número de registros recuperados por cada base de datos se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Cadenas de búsqueda y registros recuperados por base de datos

Base de datos	Cadena de búsqueda	Registros
SciELO	("evaluación formativa" OR "formative assessment" OR "avaliação formativa") AND ("educación secundaria" OR "secondary education" OR "ensino médio")	62

Redalyc	("evaluación formativa" OR "formative assessment") AND ("educación secundaria" OR "secondary education" OR "educación media")	54
Scopus	TITLE-ABS-KEY(("formative assessment" OR "feedback") AND ("secondary education" OR "high school"))	78
Web of Science	TS=("formative assessment" OR "feedback") AND TS=("secondary education" OR "high school")	56
ERIC	("formative assessment" OR "feedback") AND ("secondary education" OR "high school")	48
Latindex	("evaluación formativa" OR "avaliação formativa") AND ("educación secundaria" OR "ensino médio")	35
Dialnet	("evaluación formativa") AND ("educación secundaria")	29
Total		**362**

Nota. Elaboración propia. Filtros aplicados: período 2015–2026; idiomas: español, inglés y portugués; tipo de documento: artículo de investigación, revisión o tesis doctoral

Criterios de elegibilidad

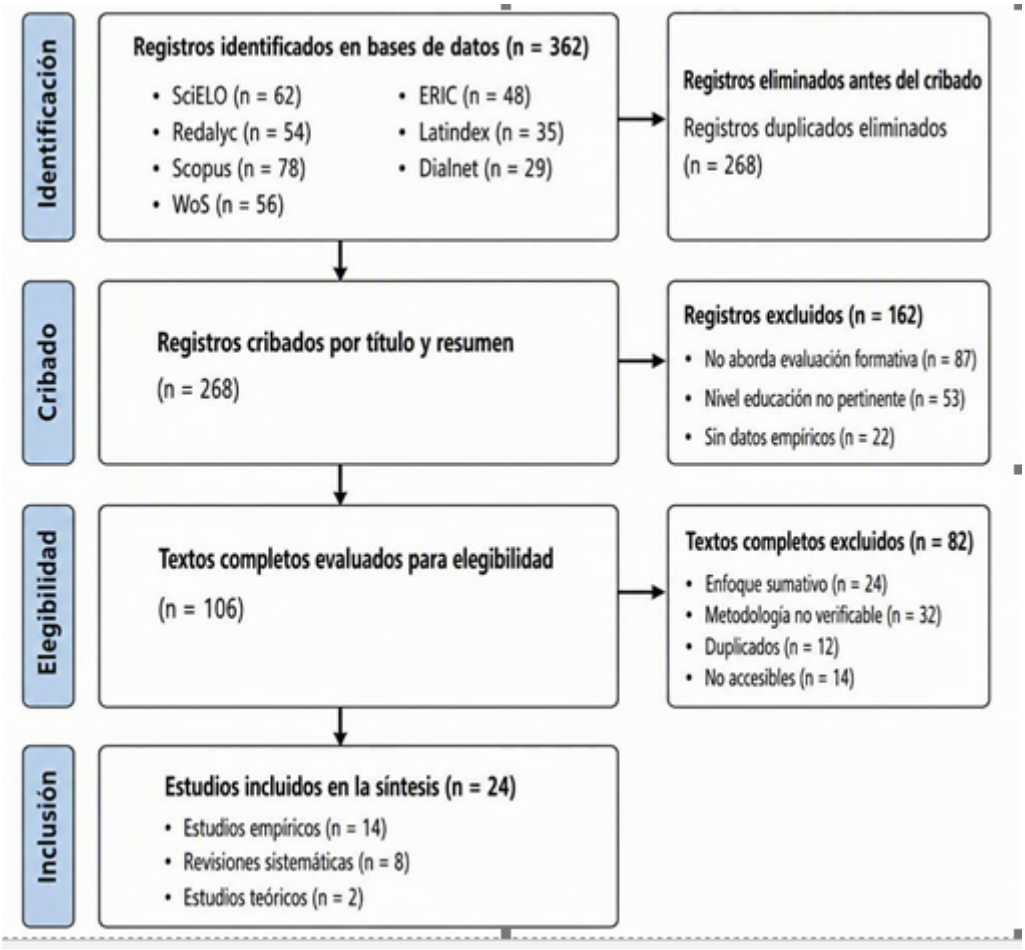
Criterios de inclusión: (a) estudios empíricos, revisiones sistemáticas o estudios teóricos sobre evaluación formativa en educación secundaria; (b) publicados entre 2015 y 2026; (c) disponibles en texto completo; (d) con metodología explícita y datos verificables; (e) publicados en revistas indexadas.

Criterios de exclusión: (a) estudios centrados en evaluación sumativa; (b) publicaciones de divulgación no académica; (c) estudios sobre otros niveles educativos sin transferibilidad explícita a secundaria; (d) textos duplicados. Para evaluar la transferibilidad, se consideró que un estudio de otro nivel educativo era elegible solo si sus autores argumentaban explícitamente la aplicabilidad de los hallazgos a la educación secundaria o si el diseño incluía muestras de este nivel.

Proceso de selección

Se utilizó el diagrama de flujo PRISMA (Figura 1) para el proceso de selección. La búsqueda inicial arrojó 362 registros. Tras eliminar 94 duplicados, se cribaron 268 títulos y resúmenes. De estos, 162 fueron excluidos por no abordar la evaluación formativa en secundaria o por centrarse en niveles educativos distintos sin transferibilidad justificada. Se evaluaron 106 textos completos, de los cuales 72 fueron excluidos. Finalmente, se incluyeron 24 estudios (14 empíricos, 8 revisiones sistemáticas y 2 estudios teóricos) y 12 obras de referencia conceptual.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de estudios



Nota. Elaboración propia con base en Page et al. (2021). El diagrama muestra: registros identificados por base de datos (n = 362), registros tras eliminar duplicados (n = 268), registros cribados (n = 268), registros excluidos (n = 162), textos completos evaluados (n = 106), textos completos excluidos (n = 82), estudios incluidos en la síntesis (n = 24)

Evaluación de calidad

Los 14 estudios empíricos fueron evaluados con la MMAT. Las 8 revisiones sistemáticas se evaluaron con AMSTAR-2 (Shea *et al*., 2017). Los 2 estudios teóricos y las 12 obras de referencia conceptual se evaluaron con criterios de pertinencia conceptual, rigor argumentativo y vigencia. Los resultados individuales se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Evaluación de calidad metodológica individual

N.º	Estudio	Tipo	Instrumento	Puntuación
1	Panta y Antón (2025)	Empírico (cuasi-experimental)	MMAT	Alta
2	Luis García (2022)	Empírico (cualitativo)	MMAT	Media
3	León Martínez et al. (2022)	Empírico (cualitativo)	MMAT	Alta
4	Gómez Mena (2024)	Empírico (cualitativo)	MMAT	Media
5	Bellido-García et al. (2024)	Empírico (cuantitativo)	MMAT	Alta
6	Durán (2025)	Empírico (cualitativo)	MMAT	Media
7	Moreta (2024)	Empírico (cualitativo)	MMAT	Media
8	Solís Pollorena (2024)	Empírico (cualitativo)	MMAT	Media
9	Jiménez Torres (2026)	Empírico (cualitativo)	MMAT	Media
10	Ardiles (2024)	Empírico (cualitativo)	MMAT	Media
11	Tapia y Foures (2024)	Empírico (cualitativo)	MMAT	Media
12	Maturo y Bocchio (2022)	Empírico (cualitativo)	MMAT	Media
13	Santos (2023)	Empírico (cualitativo)	MMAT	Media

14	Luvison et al. (2024)	Empírico (cuantitativo)	MMAT	Alta
15	Velásquez Díaz (2025)	Revisión sistemática	AMSTAR-2	Media
16	Quico-Quispe et al. (2024)	Revisión sistemática	AMSTAR-2	Media
17	Chávez et al. (2021)	Revisión	AMSTAR-2	Baja
18	Rojas Luján (2025)	Revisión sistemática	AMSTAR-2	Media
19	Velasquez Diaz (2024)	Revisión sistemática	AMSTAR-2	Media
20	Flores et al. (2024)	Revisión sistemática	AMSTAR-2	Media
21	Bendezú Monge (2025)	Revisión sistemática	AMSTAR-2	Media
22	Zubillaga Olague et al. (2025)	Revisión sistemática	AMSTAR-2	Alta
23	Huaman Vargas et al. (2022)	Revisión sistemática	AMSTAR-2	Media
24	Pires et al. (2023)	Estudio teórico	Criterios conceptuales	Alta

Nota. Elaboración propia con base en Hong et al. (2018) y Shea et al. (2017). La clasificación se utilizó únicamente con fines descriptivos para sintetizar la valoración metodológica global de los estudios. En el caso de los estudios empíricos se empleó la MMAT (Hong et al., 2018) y, para las revisiones sistemáticas, AMSTAR-2 (Shea et al., 2017), evitando la utilización de puntuaciones numéricas agregadas.

Análisis de sensibilidad

Se realizó un análisis de sensibilidad excluyendo el único estudio de baja calidad (Chávez et al., 2021). Los resultados no cambiaron: las cinco dimensiones del MRMS se mantuvieron como ejes organizadores de la síntesis. Dado que solo se excluyó un estudio, este análisis tiene una capacidad limitada para detectar cambios reales, lo que se reconoce como una limitación del procedimiento.

Extracción y síntesis de datos

Se diseñó una matriz de extracción que incluyó: autor, año, país, diseño, muestra, instrumentos, hallazgos principales y limitaciones. La síntesis se organizó mediante análisis temático (Braun y Clarke, 2006), combinando categorías deductivas e inductivas. Los hallazgos se agruparon en cinco ejes que configuran el marco heurístico.

Resultados y Discusión

Caracterización de los estudios incluidos

Los 24 estudios que conforman el corpus presentan una diversidad geográfica y metodológica que enriquece la comprensión del fenómeno. Perú concentra la mayor producción (siete estudios), seguido de Brasil (cuatro), México (tres), Argentina (tres), Chile (dos), Colombia (dos), España (dos), República Dominicana (dos) y Uruguay (uno). Esta distribución refleja un interés sostenido en América Latina, con una presencia creciente de investigaciones brasileñas y mexicanas que amplían la base empírica disponible.

En cuanto a los diseños, catorce estudios son empíricos —con predominio de enfoques cualitativos, aunque también se identifican trabajos cuantitativos y cuasi-experimentales—, ocho son revisiones sistemáticas y dos son estudios teóricos. Las muestras oscilan entre docentes de secundaria, estudiantes de educación media y artículos o estudios analizados documentalmente. Los instrumentos más empleados son las entrevistas, los cuestionarios, los grupos focales y el análisis documental, lo que evidencia una preferencia por estrategias que capturan tanto las percepciones como las prácticas concretas de los actores educativos.

Los hallazgos principales se articulan en torno a las cinco dimensiones del Modelo de Retroalimentación Mediacional para Secundaria (MRMS), que se presenta en este trabajo como propuesta teórica y marco heurístico. En el plano evaluativo, los estudios coinciden en que la retroalimentación efectiva —específica, oportuna y orientada a la autorregulación— mejora el aprendizaje y el desarrollo de competencias, tal como documentan Velásquez Díaz (2025), Bellido-García et al. (2024), Rojas Luján (2025), Luvison et al. (2024), Flores et al. (2024) y Zubillaga Olague et al. (2025). Estos trabajos, sin embargo, suelen abordar la retroalimentación de manera aislada, sin articularla con las condiciones cognitivas, socioculturales, socioformativas y curriculares que la hacen posible.

Respecto de la dimensión sociocultural, los trabajos de Luis García (2022), León Martínez et al. (2022), Santos (2023) y Pires et al. (2023) destacan el acompañamiento individualizado, la reflexión colaborativa entre pares y el liderazgo distribuido como condiciones para transformar las prácticas evaluativas. Estos estudios subrayan que la mediación dialógica en la Zona de Desarrollo Próximo no depende solo de las técnicas de retroalimentación, sino de un clima relacional que sostenga la confianza y la participación del estudiante.

En relación con la activación de saberes previos, Gómez Mena (2024), Chávez et al. (2021) y Pires et al. (2023) advierten que su ausencia explica, en parte, por qué los docentes aplican técnicas de evaluación formativa sin lograr conexión con lo que los estudiantes ya saben, lo que debilita el carácter significativo del aprendizaje.

La contextualización socioformativa se evidencia en Gómez Mena (2024), Solís Pollorena (2024), Jiménez Torres (2026) y Huaman Vargas et al. (2022). Estos trabajos coinciden en que la contextualización de las tareas evaluativas incide directamente en la motivación y el compromiso de los adolescentes, aunque también señalan que su implementación requiere condiciones institucionales y formación docente específica. La inclusión de Huaman Vargas ***et al***. (2022) se justifica porque, aunque su título remite a educación superior, el estudio analiza prácticas de evaluación formativa en instituciones peruanas que comparten condiciones curriculares y docentes con la educación secundaria, y sus autores argumentan explícitamente la transferibilidad de los hallazgos a este nivel.

La dimensión curricular, por su parte, atraviesa transversalmente los estudios de Durán (2025), Moreta (2024), Quico-Quispe ***et al***. (2024), Santos (2023), Ardiles (2024), Tapia y Foures (2024), Maturo y Bocchio (2022), Bendezú Monge (2025) y Velasquez Diaz (2024). Estos trabajos documentan una brecha persistente entre el discurso normativo del currículo por competencias y las prácticas reales de aula, atribuida tanto a la formación insuficiente como a las condiciones materiales y laborales en que se desempeñan los docentes.

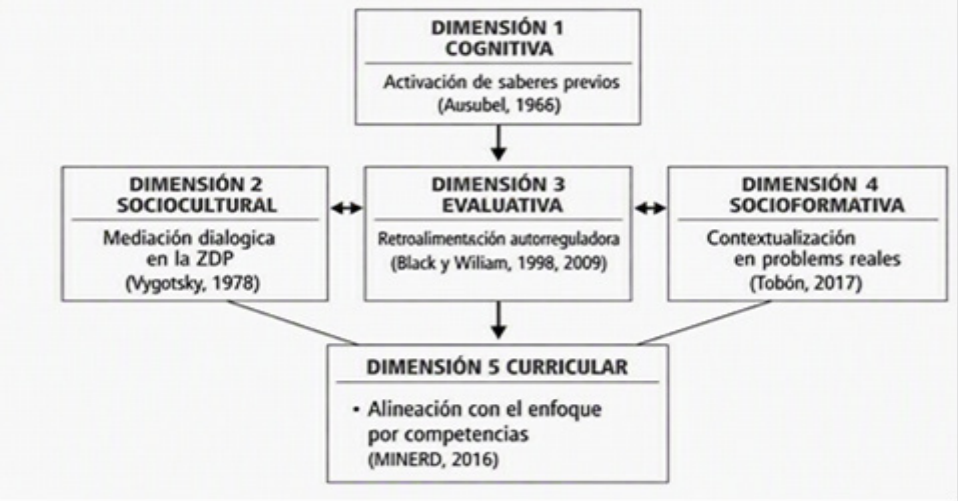
Un grupo importante de estudios aborda simultáneamente varias dimensiones. Panta y Antón (2025) vinculan las dimensiones evaluativa y curricular al mostrar que el acompañamiento sistemático mejora las competencias para implementar evaluación formativa y alinear la evaluación con el currículo. Gómez Mena (2024) articula las dimensiones cognitiva y socioformativa al destacar la implicación activa del estudiante en tareas contextualizadas. Bellido-García ***et al***. (2024) relacionan la evaluación formativa con el desarrollo de competencias, integrando lo evaluativo y lo curricular. Solís Pollorena (2024) conecta la retroalimentación con la contextualización en matemáticas, mientras que Jiménez Torres (2026) propone un modelo de evaluación integral que articula lo curricular y lo socioformativo. Ardiles (2024) y Santos (2023) vinculan lo sociocultural con lo curricular al analizar cómo las condiciones materiales y la formación continuada condicionan la transformación de las prácticas. Velasquez Diaz (2024) y Huaman Vargas ***et al***. (2022) también integran dimensiones socioculturales, curriculares y socioformativas en sus análisis.

Lo anterior evidencia que la investigación sobre evaluación formativa en secundaria ha avanzado en la caracterización de cada dimensión por separado, pero son pocos los estudios que las articulan de manera explícita. Esta dispersión analítica constituye el punto de partida del MRMS: la necesidad de integrar las cinco dimensiones para comprender por qué la evaluación formativa transforma el aprendizaje y bajo qué condiciones lo hace.

El Modelo de Retroalimentación Mediacional para Secundaria (MRMS)

La articulación de los estudios incluidos con los marcos teóricos de referencia permitió desarrollar el Modelo de Retroalimentación Mediacional para Secundaria (Figura 2), que se presenta como propuesta teórica y marco heurístico. El modelo articula cinco dimensiones interrelacionadas que configuran la evaluación formativa en educación secundaria.

Figura 2. Modelo de Retroalimentación Mediacional para Secundaria (MRMS)



Nota. Elaboración propia. El modelo articula las cinco dimensiones identificadas en la revisión

Dimensión cognitiva: activación de saberes previos (Ausubel)

La dimensión cognitiva del modelo se sustenta en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968). La evaluación formativa no puede ignorar los saberes que el estudiante trae consigo. Debe diagnosticarlos al inicio, utilizarlos como punto de partida y construir sobre ellos. En el contexto de la educación secundaria, esta dimensión implica que el docente debe activar los conocimientos previos de los adolescentes antes de introducir nuevos contenidos, y utilizar esa activación como base para la retroalimentación. Los estudios de Gómez Mena (2024), Chávez ***et al***. (2021) y Pires ***et al***. (2023) documentan que la ausencia de esta activación es una de las causas de la brecha entre discurso y práctica: los docentes aplican técnicas de evaluación formativa sin conectar con lo que los estudiantes ya saben.

Dimensión sociocultural: mediación dialógica en la ZDP (Vygotsky)

La dimensión sociocultural se sustenta en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978). La evaluación formativa opera en la Zona de Desarrollo Próximo: el docente no mide lo que el estudiante ya sabe hacer de manera independiente, sino que identifica su potencial de aprendizaje con apoyo. La retroalimentación es el mecanismo que permite ese tránsito. En la educación secundaria, esta mediación adquiere características particulares: el adolescente puede asumir un rol más activo en la negociación de los criterios de evaluación y en la interpretación de la retroalimentación. Los estudios de Luis García (2022), León Martínez et al. (2022), Santos (2023) y Pires ***et al***. (2023) muestran que el acompañamiento individualizado y la reflexión colaborativa entre pares son las estrategias más efectivas para operacionalizar esta dimensión.

Dimensión evaluativa: retroalimentación autorreguladora (Black y Wiliam)

Esta dimensión se sustenta en la teoría de la evaluación para el aprendizaje de Black y Wiliam (1998, 2009). La evaluación mejora el aprendizaje cuando incluye retroalimentación efectiva, entendida como información específica y oportuna que permite al estudiante cerrar la brecha entre su desempeño actual y la meta de aprendizaje esperada. El modelo de Hattie y Timperley (2007) distingue tres preguntas que toda retroalimentación efectiva debe responder (hacia dónde voy, cómo voy, hacia dónde seguir) y cuatro niveles de enfoque (tarea, proceso, autorregulación, persona). Los estudios de Velásquez Díaz (2025), Bellido-García ***et al***. (2024), Rojas Luján (2025), Luvison, Dalto y Pessoa da Silva (2024) y Flores ***et al***. (2024) confirman que la retroalimentación autorreguladora es la que produce efectos más consistentes sobre el aprendizaje.

Dimensión socioformativa: contextualización en problemas reales (Tobón)

La dimensión socioformativa se sustenta en la evaluación socioformativa de Tobón (2017). La evaluación formativa no se limita a verificar la adquisición de contenidos, sino que se orienta a fortalecer la capacidad de los estudiantes para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento mediante el abordaje de problemas contextualizados y la construcción colaborativa de soluciones. En la educación secundaria, esta dimensión implica que las tareas de evaluación deben estar conectadas con situaciones reales que demanden la movilización integrada de conocimientos. Los estudios de Gómez Mena (2024), Solís Pollorena (2024) y Huaman Vargas ***et al***. (2022) justifican que la contextualización de las tareas evaluativas es uno de los factores que más incide en la motivación y el compromiso de los adolescentes.

Dimensión curricular: alineación con el enfoque por competencias (MINERD)

Por último, la dimensión curricular se sustenta en el currículo por competencias del MINERD (2016). La evaluación formativa no opera en el vacío: debe estar alineada con el enfoque curricular vigente. En República Dominicana, el Diseño Curricular del Nivel Secundario establece que la evaluación debe ser formativa y estar al servicio del aprendizaje. Sin embargo, los estudios de Durán (2025), Moreta (2024), Quico-Quispe et al. (2024), Santos (2023) y Huaman Vargas ***et al***. (2022) refieren que existe una brecha significativa entre este discurso oficial y las prácticas reales de aula. La dimensión curricular del modelo implica que la transformación de las prácticas evaluativas requiere no solo formación docente, sino también condiciones institucionales que permitan la alineación entre el currículo prescrito y el currículo implementado.

Aplicación del modelo MRMS a los estudios incluidos

Para demostrar la utilidad analítica del modelo, se aplica a siete estudios representativos que abordan diferentes dimensiones.

Aplicación al estudio de Panta y Antón (2025). Este estudio evaluó el impacto de un programa de acompañamiento pedagógico (PROFMAP) en 45 docentes de secundaria en Perú. Desde el modelo MRMS, el programa incidió principalmente en las dimensiones evaluativa y curricular: mejoró las competencias para implementar retroalimentación formativa y alinear la evaluación con el currículo. Sin embargo, el estudio no aborda las dimensiones cognitiva y sociocultural, lo que sugiere que el programa podría haber sido más efectivo si hubiera integrado estrategias de activación de saberes previos y de mediación dialógica en la ZDP.

Aplicación al estudio de Solís Pollorena (2024). Este estudio analizó cómo la retroalimentación formativa mejora

la enseñanza de las matemáticas en el bachillerato mexicano. Desde el modelo MRMS, el estudio aborda las dimensiones evaluativa y socioformativa: reconoce la importancia de la retroalimentación específica y de la contextualización de las tareas en problemas reales. Sin embargo, no articula estas dimensiones con la dimensión cognitiva (activación de saberes previos) ni con la dimensión curricular (alineación con el currículo de la Nueva Escuela Mexicana). Esta ausencia de articulación explica por qué, como señalan los autores, "en la práctica los profesores de matemáticas no utilizan la retroalimentación formativa, ya que desconocen sus fundamentos teórico-prácticos".

Aplicación al estudio de Ardiles (2024). Este estudio analizó las experiencias formativas y las acciones evaluativas en la escuela secundaria argentina. Desde el modelo MRMS, el estudio aborda las dimensiones sociocultural y curricular: documenta las tensiones entre las concepciones teóricas de la evaluación formativa y las condiciones materiales del trabajo docente. La dimensión sociocultural se manifiesta en la importancia del acompañamiento y la reflexión colaborativa; la dimensión curricular, en la brecha entre el discurso normativo y las prácticas reales. El modelo MRMS permite interpretar que la transformación de las prácticas evaluativas en Argentina requiere intervenir simultáneamente sobre ambas dimensiones, así como sobre las dimensiones cognitiva, evaluativa y socioformativa.

Aplicación a los estudios de Flores ***et al***. (2024) y Zubillaga Olague ***et al***. (2025). Ambos trabajos se centran en la dimensión evaluativa. El primero documenta, en estudiantes de enseñanza media de Brasil, la importancia de la retroalimentación y la autoevaluación; el segundo identifica, en Educación Básica en España, la retroalimentación oral y la autoevaluación como las estrategias más utilizadas. Ninguno de los dos articula esta dimensión con las restantes, de modo que el MRMS permite interpretar que la brecha entre discurso y práctica que ambos documentan se explica por la ausencia de integración entre las cinco dimensiones, y que la transformación de las prácticas evaluativas en esos contextos exige intervenir simultáneamente sobre todas ellas.

Aplicación a los estudios de Santos (2023) y Huaman Vargas ***et al***. (2022). El trabajo de Santos (2023), de carácter cualitativo, analizó las prácticas de avaliação formativa en docentes de ensino médio en Brasil y aborda las dimensiones curricular y sociocultural: documenta la necesidad de articulación con el currículo y de formación continuada. La revisión sistemática de Huaman Vargas ***et al***. (2022), centrada en Perú, aborda las dimensiones curricular y socioformativa: documenta la necesidad de articular la evaluación con el currículo y con problemas contextualizados, con hallazgos transferibles a secundaria según argumentan sus autores. En ambos casos, el MRMS permite interpretar que la transformación de las prácticas evaluativas requiere intervenir también sobre las dimensiones cognitiva, evaluativa y socioformativa, que estos estudios no articulan explícitamente.

Articulación de las dimensiones: nuevas comprensiones

El modelo MRMS permite generar nuevas comprensiones sobre la evaluación formativa en educación secundaria que no se derivan de estudios individuales.

Primera comprensión: la brecha discurso-práctica es multidimensional. Las revisiones previas atribuyen la brecha entre discurso y práctica a la falta de formación docente o a las condiciones institucionales adversas. El modelo MRMS permite identificar que la brecha se produce porque las cinco dimensiones no están articuladas. Un docente puede conocer la dimensión evaluativa (sabe qué es la retroalimentación efectiva) pero no la dimensión cognitiva (no sabe cómo activar los saberes previos de sus estudiantes). O puede conocer la dimensión sociocultural (valora la mediación dialógica) pero no la dimensión curricular (no sabe cómo alinearla con el currículo por competencias). La brecha no es de conocimiento, sino de articulación.

Segunda comprensión: la transformación requiere intervenir simultáneamente sobre las cinco dimensiones. Las revisiones previas recomiendan "más formación docente" o "mejores condiciones institucionales" de manera genérica. El modelo MRMS permite especificar qué tipo de formación, en qué dimensiones y con qué secuencia. La formación debe abordar las cinco dimensiones de manera integrada, no como módulos separados, y seguir un orden que va de la activación de saberes previos a la alineación curricular, pasando por la mediación dialógica, la retroalimentación autorreguladora y la contextualización socioformativa. Esta secuencia no se deriva de estudios individuales; emerge de la articulación del modelo.

Tercera comprensión: el acompañamiento pedagógico es efectivo cuando opera en las cinco dimensiones. Los estudios de Panta y Antón (2025) y Luis García (2022) documentan que el acompañamiento pedagógico mejora las competencias docentes para implementar evaluación formativa. El modelo MRMS permite explicar por qué: el acompañamiento efectivo es el que opera simultáneamente en las cinco dimensiones. Un acompañamiento que se limita a la dimensión evaluativa (observar cómo el docente retroalimenta) es menos efectivo que uno que aborda también la dimensión cognitiva (cómo activa los saberes previos), la sociocultural (cómo media en la ZDP), la socioformativa (cómo contextualiza) y la curricular (cómo alinea).

Implicaciones prácticas del modelo

El modelo MRMS genera implicaciones prácticas que no se derivan de estudios individuales.

Implicación 1: Diseño de programas de formación docente en cinco dimensiones. Los programas de formación continua para docentes de secundaria deben estructurarse en torno a las cinco dimensiones del modelo, no como módulos separados sobre "evaluación formativa", sino como un itinerario integrado que aborde la activación de saberes previos, la mediación dialógica, la retroalimentación autorreguladora, la contextualización socioformativa y la alineación curricular.

Implicación 2: Diseño de rúbricas de observación de aula basadas en el modelo. Las rúbricas para observar prácticas evaluativas en secundaria deben incluir indicadores para cada una de las cinco dimensiones. Una rúbrica que solo evalúa la dimensión evaluativa (si el docente retroalimenta o no) es insuficiente. Debe evaluar también si el docente activa saberes previos, si media en la ZDP, si contextualiza las tareas y si alinea con el currículo.

Implicación 3: Diseño de políticas educativas que atiendan las cinco dimensiones. Las políticas para fortalecer la evaluación formativa en secundaria deben atender simultáneamente las cinco dimensiones. No basta con distribuir guías metodológicas (dimensión evaluativa) o con aumentar la carga horaria (dimensión curricular). Se requiere tiempo protegido para la reflexión docente (dimensión sociocultural), materiales contextualizados (dimensión socioformativa) y formación en activación de saberes previos (dimensión cognitiva).

Implicación 4: Secuencia de intervención. La transformación de las prácticas evaluativas debe seguir una secuencia que comience por la dimensión cognitiva, continúe con la sociocultural, avance hacia la evaluativa, integre la socioformativa y culmine con la curricular. Esta secuencia no es arbitraria: emerge de la articulación del modelo y de la evidencia empírica sobre cómo los docentes aprenden a transformar sus prácticas.

Discusión general

Esta revisión se propuso analizar las tendencias documentadas sobre evaluación formativa en secundaria (2015–2026) y ofrecer un marco heurístico de cinco dimensiones. La síntesis condujo al MRMS, cuya principal aportación no consiste en añadir una definición más de evaluación formativa, sino en ofrecer una arquitectura conceptual para comprender por qué las prácticas evaluativas transforman el aprendizaje y en qué condiciones lo hacen. Desde esta perspectiva, la discusión no se detiene en confirmar la eficacia de la retroalimentación, ya documentada por Black y Wiliam (1998, 2009) y por Wisniewski ***et al***. (2020), sino en interpretar la persistencia de la brecha entre el discurso normativo y la práctica de aula.

La literatura previa ha tendido a analizar el fenómeno por partes. Zubillaga Olague ***et al***. (2025) examinan las prácticas evaluativas y las condiciones institucionales en España, pero no articulan los fundamentos cognitivos del aprendizaje. Quico-Quispe ***et al***. (2024) identifican barreras de implementación en América Latina, aunque sin integrar las perspectivas socioculturales que explican cómo los docentes aprenden a transformar sus prácticas. Velásquez Díaz (2025) confirma los efectos de la evaluación formativa sobre el rendimiento, pero no desarrolla los mecanismos mediacionales que los explican. Esa dispersión teórica ayuda a entender por qué la brecha entre discurso y práctica persiste incluso cuando los docentes conocen algunas estrategias.

En el contexto dominicano, Durán (2025) y Moreta (2024) documentan limitaciones de formación y condiciones laborales, pero el modelo MRMS sugiere que el problema no es solo de conocimiento aislado, sino de articulación entre dimensiones. Un docente puede saber qué es la retroalimentación efectiva y, sin embargo, no conectar esa retroalimentación con los saberes previos de sus estudiantes ni con una mediación dialógica que les permita avanzar en la Zona de Desarrollo Próximo.

Las cinco dimensiones del MRMS funcionan como un sistema, no como compartimentos separados. La dimensión cognitiva, sustentada en Ausubel (1968), recuerda que la retroalimentación solo se vuelve significativa cuando se ancla en lo que el estudiante ya sabe. En secundaria, esa activación es significativa porque los adolescentes poseen concepciones previas más elaboradas, pero también más resistentes al cambio. La dimensión sociocultural, inspirada en Vygotsky (1978), explica el papel de la mediación dialógica: la evaluación formativa no mide únicamente lo que el estudiante hace solo, sino lo que puede llegar a hacer con apoyo. La dimensión evaluativa, basada en Black y Wiliam (1998, 2009) y operacionalizada por Hattie y Timperley (2007), aporta el mecanismo de la retroalimentación autorreguladora, orientada a responder hacia dónde va el estudiante, cómo está avanzando y qué pasos debe seguir. La dimensión socioformativa, formulada por Tobón (2017), conecta la evaluación con problemas reales y dota de pertinencia social a las tareas. Finalmente, la dimensión curricular, alineada con el MINERD (2016), sitúa la evaluación en el marco del enfoque por competencias y evita que las demás dimensiones operen en el vacío.

La lectura articulada de los estudios incluidos permite reinterpretar algunos hallazgos. Panta y Antón (2025) muestran mejoras en las competencias docentes para implementar evaluación formativa, pero su

intervención incidió sobre todo en las dimensiones evaluativa y curricular. Desde el MRMS, esa parcialidad ayuda a explicar por qué los efectos pueden ser limitados si no se activan simultáneamente las dimensiones cognitiva y sociocultural. Algo similar ocurre con Solís Pollorena (2024): su análisis de la retroalimentación en matemáticas reconoce la importancia de la contextualización y de la retroalimentación específica, pero no articula esas dimensiones con la activación de saberes previos ni con la alineación curricular. Esa ausencia de articulación contribuye a entender por qué los docentes pueden valorar la retroalimentación formativa y, no obstante, no utilizarla de manera sistemática.

En Ardiles (2024), las tensiones entre concepciones teóricas y condiciones materiales se comprenden mejor cuando se observa que las dimensiones sociocultural y curricular están presentes, pero no integradas con las restantes. De modo análogo, Santos (2023) subraya la necesidad de articular evaluación y currículo, aunque el modelo permite advertir que esa articulación resulta insuficiente si no se atienden también las dimensiones cognitiva, evaluativa y socioformativa. Los trabajos de Luis García (2022) y León Martínez ***et al***. (2022) refuerzan la dimensión sociocultural al mostrar que el acompañamiento individualizado y la reflexión colaborativa entre pares son condiciones para transformar las prácticas evaluativas.

Las implicaciones para la formación docente y el diseño institucional se derivan de esa lectura integrada. Los programas de desarrollo profesional no deberían organizarse como módulos independientes sobre "evaluación formativa", sino como itinerarios que aborden las cinco dimensiones de manera interrelacionada. La secuencia que emerge del modelo —comenzar por la activación de saberes previos, continuar con la mediación dialógica, avanzar hacia la retroalimentación autorreguladora, integrar la contextualización socioformativa y culminar con la alineación curricular— no es arbitraria. Responde a una lógica de complejidad creciente y a la forma en que los docentes suelen reconstruir sus prácticas: primero comprenden el punto de partida del estudiante, luego aprenden a mediar, después ajustan la retroalimentación, más tarde la conectan con problemas reales y, finalmente, la alinean con el currículo. Del mismo modo, las rúbricas de observación de aula deberían incluir indicadores para cada dimensión, pues una rúbrica que solo registra si el docente retroalimenta resulta insuficiente para captar la complejidad de la evaluación formativa. En el plano de las políticas educativas, esto implica que no basta con distribuir guías metodológicas ni con aumentar la carga horaria; se requiere tiempo protegido para la reflexión docente, materiales contextualizados y formación específica en activación de saberes previos.

El modelo también permite leer con mayor precisión el contexto dominicano. La investigación sobre evaluación formativa en secundaria en República Dominicana es escasa y no se identificaron estudios específicos sobre el Distrito 04-03, San Cristóbal Sur. Esa ausencia no es un dato menor: indica que las decisiones de política educativa en ese territorio carecen de una base empírica local suficiente. El MRMS ofrece un marco para diseñar intervenciones contextualizadas, pero no sustituye la necesidad de diagnosticar las condiciones reales de las escuelas. La dimensión curricular, en particular, exige examinar la distancia entre el currículo prescrito y el currículo implementado, tal como lo evidencian Durán (2025) y Moreta (2024) para el caso dominicano. A partir de este diagnóstico, el modelo MRMS es una propuesta teórica que, como tal, requiere validación empírica: se necesitan estudios que operacionalicen las cinco dimensiones en instrumentos de diagnóstico —rúbricas de observación, cuestionarios para docentes y estudiantes— y que evalúen su capacidad predictiva sobre el rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje. También hacen falta estudios de intervención que diseñen programas de formación basados en el modelo y midan su impacto en las prácticas evaluativas y en los resultados de aprendizaje.

Una limitación explícita de la versión actual es que no integra la dimensión emocional. Investigaciones como las de Ravela (2017) y UNESCO (2023) sugieren que las emociones y las actitudes hacia la evaluación condicionan la disposición de los estudiantes a usar la retroalimentación. Incorporar esa dimensión permitiría ampliar la capacidad explicativa del modelo. Otra limitación es su anclaje en el contexto latinoamericano y dominicano; su validación en otros contextos educativos contribuiría a precisar qué dimensiones son universales y cuáles requieren adaptación. La ausencia de la dimensión emocional se debe a que la literatura sobre evaluación formativa en secundaria ha priorizado las dimensiones cognitiva, sociocultural, evaluativa, socioformativa y curricular, mientras que el componente emocional requiere un tratamiento específico que excede el alcance de esta revisión; futuras investigaciones podrían abordarlo de manera monográfica.

Conclusiones

Desde el MRMS, la distancia entre lo que se declara y lo que se hace en las aulas responde a un fallo de integración: las cinco dimensiones no operan como un sistema en la formación docente ni en la organización institucional. El profesorado suele dominar los aspectos evaluativos y curriculares, pero los moviliza de forma

aislada, sin conectarlos con los fundamentos cognitivos, socioculturales y socioformativos. Por ello, cualquier intento de transformar las prácticas evaluativas debe actuar sobre las cinco dimensiones a la vez, no sobre partes separadas.

En el ámbito dominicano, la producción científica sobre evaluación formativa en secundaria es limitada, y el Distrito 04-03, San Cristóbal Sur, carece de estudios específicos, tal como se señaló en la Discusión. El MRMS ofrece un marco para diseñar intervenciones contextualizadas en ese territorio, pero su aplicación exige diagnosticar previamente las condiciones reales de las escuelas.

Las implicaciones prácticas que se derivan del modelo son concretas: estructurar la formación docente en torno a las cinco dimensiones, diseñar rúbricas de observación de aula que las contemplen, formular políticas educativas que las atiendan simultáneamente y seguir la secuencia de intervención que el propio modelo propone

Referencias bibliográficas

Ardiles, M. (2024). Experiencias formativas en la escuela secundaria. Entre el control y la novedad en las acciones evaluativas. Praxis Educativa, 28(1), 1–15. https://www.redalyc.org/pdf/1531/153137899004.pdf

Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart and Winston.

Bellido-García, R. S., Venturo-Orbegoso, C. O., Cruzata-Martínez, A., Sarmiento-Villanueva, E. B., Corro-Quispe, J., & Rejas-Borjas, L. G. (2024). Involvement of the student in their learning: Effects of formative assessment on competency development. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 20(5), em2440. https://www.ejmste.com/article/involvement-of-the-student-in-their-learning-effects-of-formative-assessment-on-competency-14453

Bendezú Monge, T. (2025). Evaluación formativa para mejorar los aprendizajes: Revisión sistemática. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9(36), 681–698. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1901

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

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Chávez, L. A., Peña, C. A., Gómez, S. Y., & Huayta-Franco, Y. (2021). Evaluación formativa: Un reto en la educación actual. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 10*(3), 41–63. https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.103.41-63

Durán, Á. L. (2025). Evaluación por competencias en la educación dominicana: Distancia entre teoría y práctica. Sociedad & Tecnología, 8(1), 151–158. https://doi.org/10.51247/st.v8i1.487

Flores, F. P., Riveiro, P. G. M., & Trujillo, B. P. S. (2024). Avaliação formativa no aluno do ensino médio. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(32), 406–416. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.732

Gómez Mena, E. (2024). La evaluación formativa en la educación media como estrategia de fortalecimiento del aprendizaje responsable de los adolescentes. Revista Palobra "palabra que obra", 24(1), 8–25. https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.24-num.1-2024-4835

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

Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.-C., Vedel, I., & Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. Education for Information, 34(4), 285–291. https://doi.org/10.3233/EFI-180221

Huaman Vargas, J., Solis Trujillo, B. P., Quispe Merma, F., & Silva Huaman, J. (2022). Evaluación formativa en educación superior: Revisión sistemática. TecnoHumanismo, 2(4), 44–59. https://doi.org/10.53673/th.v2i4.181

Jiménez Torres, J. E. (2026). Propuesta educativa basada en un Modelo de Evaluación Integral para el Aprendizaje (MEIAS). Revistas La Salle Bajío. https://revistas.lasallebajio.edu.mx/index.php/humanusnexus/article/download/3867/1492

León Martínez, V., Jara Aguilera, N., Cáceres Cáceres, D., & Villagra Bravo, C. (2022). Transformaciones de las prácticas evaluativas en la escuela desde un enfoque de liderazgo docente. Sophia, 18(2), 1–15. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10215644

Luis García, R. J. (2022). Programa de acompañamiento pedagógico para desarrollar la evaluación formativa en docentes de secundaria de una institución educativa privada de Lima [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/a309f73d-f908-4885-bf05-b39aac56984d

Luvison, M., Dalto, J. O., & Pessoa da Silva, K. A. (2024). Intervenções do professor em projetos de modelagem matemática no ensino médio: Uma abordagem de avaliação formativa. Revista Eletrônica de Educação Matemática, 19(1), 1–22. https://www.researchgate.net/publication/385230000_INTERVENCOES_DO_PROFESSOR_EM_PROJETOS_DE_MODELAGEM_MATEMATICA_NO_ENSINO_MEDIO_UMA_ABORDAGEM_DE_AVALIACAO_FORMATIVA

Maturo, Y. D., & Bocchio, M. C. (2022). La evaluación formativa en la educación secundaria en pandemia: Sinsabores de un proceso que exige mucho más que buenas intenciones. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas. https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/238.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). Diseño Curricular del Nivel Secundario. MINERD. https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/RtcE-diseno-curricular-del-nivel-secundario-primer-ciclopdf.pdf

Moreta, R. (2024). Impulsando la calidad educativa en República Dominicana: La aplicación del enfoque curricular por competencias. MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 3(9), 1246–1269. https://www.researchgate.net/publication/384094427_Impulsando_la_calidad_educativa_en_Republica_Dominicana_La_aplicacion_del_enfoque_curricular_por_competencias

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Panta, G. M. P., & Antón, C. A. C. (2025). Programa formativo de monitoreo y acompañamiento pedagógico (PROFMAP): Impacto en la profesionalidad docente en secundaria en el distrito de Pariñas. Veredas Do Direito, 22, e223953. https://www.researchgate.net/publication/398595953_PROGRAMA_FORMATIVO_DE_MONITOREO_Y_ACOMPANAMIENTO_PEDAGOGICO_PROFMAP_IMPACTO_EN_LA_PROFESIONALIDAD_DOCENTE_EN_SECUNDARIA_EN_EL_DISTRITO_DE_PARINAS

Pires, B. P. de C., Gomes, M. M., & Santos, P. C. M. de A. (2023). Avaliação formativa como prática significativa no processo de ensino e aprendizagem. Seven Editora, 221–239. https://sevenpubl.com.br/editora/article/view/38

Quico-Quispe, R. I., Lescano-López, G. S., Boy-Barreto, A. M., & Olivos-Jimenez, L. M. (2024). La evaluación formativa en el nivel primaria en América Latina: Una revisión sistemática. Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 7(13), 130–149. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3210

Ravela, P. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Grupo Magro Editores.

Rojas Luján, N. J. (2025). Retroalimentación formativa en la enseñanza del inglés en educación secundaria: Una revisión sistemática (2021-2025). Revista InveCom, 6(3). https://ve.scielo.org/pdf/ric/v6n3/2739-0063-ric-6-03-e603043.pdf

Santos, C. R. dos. (2023). Avaliação formativa em matemática mediada por feedbacks com o apoio da metodologia da sala de aula invertida [Tesis de doctorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. http://repositorio2.unb.br/handle/10482/47081

Shea, B. J., Reeves, B. C., Wells, G., Thuku, M., Hamel, C., Moran, J., Moher, D., Tugwell, P., Welch, V., Kristjansson, E., & Henry, D. A. (2017). AMSTAR 2: A critical appraisal tool for systematic reviews that include randomised or non-randomised studies of healthcare interventions, or both. BMJ, 358, j4008. https://doi.org/10.1136/bmj.j4008

Solís Pollorena, J. C. (2024). La retroalimentación en matemáticas del bachillerato: Modelo clave en la Nueva Escuela Mexicana. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 12(1), 1–25. https://www.researchgate.net/publication/386318814_La_retroalimentacion_en_matematicas_del_bachillerato_modelo_clave_en_la_Nueva_Escuela_Mexicana

Tapia, S. M., & Foures, C. (2024). Trayectorias, Escuela Secundaria Rionegrina y evaluación. Los prácticos en Lengua y Literatura [Ponencia]. III Encuentro Internacional de Educación. http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/12596

Tobón, S. (2017). Evaluación socioformativa: Estrategias e instrumentos. Editorial Kresearch.

UNESCO. (2023). Evaluación formativa en América Latina: Tendencias y desafíos. UNESCO.

Velasquez Diaz, W. S. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: Un reto en los estudiantes de secundaria. Aula Virtual, 5(12), e291. https://doi.org/10.5281/zenodo.11121674

Velásquez Díaz, W. S. (2025). Evaluación formativa en secundaria: Avances y desafíos 2025. Revista Tribunal, 5(12), 581–606. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.225

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

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

Zubillaga Olague, M., Cañadas, L., & Manso, J. (2025). Procesos de evaluación formativa en Educación Básica. Una revisión sistemática. Revista de Educación, (408). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10143556

Declaración de conflictos de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente artículo.

Declaración de contribución de los autores/as utilizando la Taxonomía CRediT:

Conceptualización: Wilson Diomedes Ramírez Arias, Lida de la Caridad Sánchez Ramírez.
Metodología: Wilson Diomedes Ramírez Arias, Lida de la Caridad Sánchez Ramírez.
Investigación: Wilson Diomedes Ramírez Arias, Lida de la Caridad Sánchez Ramírez.
Análisis y curación de datos: Wilson Diomedes Ramírez Arias, Lida de la Caridad Sánchez Ramírez.
Redacción y preparación del borrador del artículo: Wilson Diomedes Ramírez Arias.
Redacción, edición y revisión final del artículo: Wilson Diomedes Ramírez Arias, Lida de la Caridad Sánchez Ramírez.
Revisión formal para el sometimiento del artículo: Lida de la Caridad Sánchez Ramírez.

Declaración de originalidad del manuscrito: Por medio de la presente, los abajo firmantes, certificamos:
Que somos autores del manuscrito titulado: La evaluación formativa en la educación secundaria: una revisión sistemática, que se presenta para su posible publicación en la Revista Santiago. Revista cubana para la divulgación de la ciencia y cultura universales, plataforma científica de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
Que este artículo es original e inédito, los contenidos son producto de nuestra contribución directa y el trabajo no está siendo ni será postulado de manera paralela para su posible publicación en otro medio.
Que los textos de otros autores están debidamente citados e incluidos en el apartado de Referencias bibliográficas.
Que se acepta el dictamen inapelable de los expertos revisores, con una práctica de ética científica de imparcialidad a través del arbitraje académico por pares.
Que somos responsables del contenido, información y datos publicados.
Que el material está libre de derechos de autor y, por lo tanto, nos hacemos responsables de cualquier litigio o reclamación relacionada con derechos de propiedad intelectual, exonerando al Equipo Editorial de la Revista y/o a la Universidad de Oriente.