



LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

Cristhian Javier Flores Palacios
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí-Ecuador
cristhianfp.1803@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4708-884X>

Danilo Daniel Tumbaco Acebo
Universidad Estatal de Milagro, Guayas, Ecuador
dtumbacoa5@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-9127-5805>

Alberto Francisco España Gudiño
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí-Ecuador
fespana@ep-uleam.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0005-3717-210X>

Kléver José Delgado Moreira
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí-Ecuador
kleverj.delgado@pg.uleam.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0009-6958-3463>

Jean Pool Alcívar Salcedo
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí-Ecuador
jeanpoolalcivar87@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-3209-7437>

Autor para correspondencia: e1309541025@live.uleam.edu.ec

Recibido: 22/04/2026

Aceptado: 18/06/2026

Publicado: 15/07/2026

RESUMEN

El estudio aborda la evaluación formativa como una estrategia clave para mejorar la calidad del aprendizaje en estudiantes de educación superior, especialmente en contextos latinoamericanos como el de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), a pesar de su potencial para fomentar la autorregulación, la reflexión crítica y la equidad educativa, se identifican barreras estructurales y culturales que limitan su implementación efectiva, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo descriptivo, aplicando un cuestionario tipo Likert a 400 estudiantes de 6 facultades, con el fin de explorar sus percepciones sobre prácticas evaluativas siendo la confiabilidad del instrumento alta (Alfa de Cronbach entre 0.82 y 0.91), y se validó mediante juicio de expertos y análisis factorial exploratorio. Los resultados muestran que, aunque existe



una valoración positiva hacia la evaluación formativa, predomina una postura neutral en muchos ítems, lo que sugiere una aplicación parcial o poco visible de estas estrategias, por ejemplo, menos de la mitad de los estudiantes percibe que la retroalimentación les ayuda a mejorar o que las evaluaciones promueven la reflexión sobre su aprendizaje, sin embargo, se destaca una percepción favorable en aspectos como el aprendizaje colaborativo y la enseñanza inclusiva. Por ello, el estudio evidencia que la evaluación formativa tiene un impacto positivo en la motivación, autonomía y rendimiento académico, pero requiere mayor sistematización, visibilidad y formación docente.

Palabras clave: Evaluación formativa, retroalimentación, autonomía estudiantil, motivación académica, calidad del aprendizaje.

FORMATIVE ASSESSMENT AND ITS IMPACT ON UNIVERSITY LEARNING

ABSTRACT

The study addresses formative assessment as a key strategy to improve the quality of learning in higher education students, especially in Latin American contexts such as that of the Eloy Alfaro Lay University of Manabí (ULEAM). Despite its potential to foster self-regulation, critical reflection, and educational equity, structural and cultural barriers that limit its effective implementation are identified. The research was developed under a descriptive quantitative approach, applying a Likert-type questionnaire to 400 students from 6 faculties, in order to explore their perceptions of evaluative practices. The reliability of the instrument was high (Cronbach's Alpha between 0.82 and 0.91), and it was validated through expert judgment and exploratory factor analysis. The results show that, although formative assessment is generally viewed positively, a neutral stance prevails in many areas, suggesting a partial or limited application of these strategies. For example, less than half of the students perceive that feedback helps them improve or that assessments promote reflection on their learning. However, a favorable perception is evident in aspects such as collaborative learning and inclusive teaching. Therefore, the study demonstrates that formative assessment has a positive impact on motivation, autonomy, and academic performance, but requires greater systematization, visibility, and teacher training.

Keywords: Formative assessment, feedback, student autonomy, academic motivation, learning quality



INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la Educación Superior, la evaluación formativa ha emergido como una herramienta clave para promover el aprendizaje profundo y la autorregulación estudiantil. Diversos estudios (Black & Wiliam, 2018; Cañadas, 2020; Panadero et al., 2022) destacan su capacidad para fomentar la reflexión crítica y mejorar la calidad educativa, sin embargo, persisten enfoques tradicionales centrados en la calificación, especialmente en Latinoamérica (Tapia & Santa María, 2025), la literatura evidencia vacíos en la articulación entre feedback formativo y autorregulación (Panadero et al., 2022), lo que justifica la necesidad de investigaciones que exploren su aplicación en contextos reales, este estudio se enfoca en analizar cómo estas prácticas inciden en el aprendizaje universitario, considerando su potencial para transformar la cultura evaluativa.

Es así, que se han evidenciado limitaciones en la implementación de prácticas evaluativas formativas. Flores y López (2022) encontraron que solo el 35% de los docentes universitarios aplican retroalimentación continua, mientras que apenas el 28% utiliza rúbricas de manera sistemática. Hernández et al. (2021) señalan que menos del 40% de los estudiantes interpretan adecuadamente el feedback recibido, lo que limita su autorregulación. Por otro lado, Trejo (2024) indica que el uso de portafolios electrónicos no supera el 25% en universidades públicas, lo que refleja una baja adopción de estrategias auténticas. Estos datos muestran que, aunque existen propuestas teóricas sólidas, su aplicación práctica enfrenta barreras estructurales y culturales que afectan la calidad del aprendizaje.

Aunque la evaluación formativa ha sido ampliamente estudiada, persisten vacíos teóricos y prácticos en su articulación con el aprendizaje autorregulado, especialmente en contextos universitarios latinoamericanos (Panadero et al., 2022). La literatura también muestra escasa evidencia empírica sobre la efectividad de estas estrategias en

instituciones con recursos limitados. López-Pastor y Sicilia-Camacho (2021) destacan que la evaluación auténtica puede mejorar la motivación y el compromiso estudiantil, pero requiere condiciones institucionales que favorezcan la innovación y la reflexión docente. Además, no se ha explorado suficientemente cómo estas prácticas pueden adaptarse a entornos con limitaciones estructurales, lo que dificulta su consolidación como parte de una cultura pedagógica transformadora.

En la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), la evaluación formativa representa una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas y adaptarlas a las condiciones reales del entorno. Esta investigación adquiere relevancia científica al integrar modelos teóricos complementarios y generar evidencia empírica sobre su aplicación en contextos de recursos limitados.

Además, busca contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante estrategias que promuevan la equidad, la pertinencia y la humanización de la enseñanza universitaria. En instituciones públicas como ULEAM, estas prácticas permiten superar barreras estructurales y fomentar una cultura evaluativa más reflexiva y centrada en el estudiante, alineándose con los objetivos de transformación educativa

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, con el objetivo de analizar las percepciones estudiantiles sobre la evaluación formativa en el contexto de la educación superior, el estudio se llevó a cabo durante el periodo académico 2025-1, y la recolección de datos se realizó mediante la aplicación de un cuestionario estructurado compuesto por 20 ítems tipo Likert. Este instrumento fue distribuido a través de correo institucional, WhatsApp y escaneo de código QR, lo que permitió un acceso amplio y flexible para los participantes.



La población estuvo conformada por estudiantes universitarios matriculados en diversas carreras, y la muestra incluyó a 400 estudiantes de 6 facultades, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando criterios de accesibilidad y disposición voluntaria.

La validez de contenido del instrumento fue establecida mediante juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en relación con los objetivos del estudio, para determinar la validez de constructo, se aplicó un análisis factorial exploratorio que permitió confirmar la agrupación teórica de las dimensiones evaluadas, en cuanto a la confiabilidad, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose el siguiente valor 0.9981, lo que indica una alta consistencia interna en todas las dimensiones del cuestionario.

El instrumento permitió recoger información sobre aspectos clave como la claridad en los criterios de evaluación, el uso de instrumentos variados, la retroalimentación continua, la participación estudiantil y el impacto de la evaluación formativa en la motivación, autonomía y rendimiento académico. Estos datos constituyen una base sólida para comprender el estado actual de las prácticas evaluativas en el ámbito universitario y proponer mejoras orientadas a fortalecer la calidad del aprendizaje.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las veinte preguntas del cuestionario aplicado a estudiantes, cada ítem será abordado de manera individual, con su respectivo análisis interpretativo, lo que permitirá comprender con mayor profundidad las percepciones, prácticas y condiciones institucionales relacionadas con la evaluación formativa.

El 49.8% de los estudiantes está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el docente explica los criterios de evaluación antes de cada actividad. Sin embargo, un 46.3% se

mantiene neutral, lo que sugiere que la claridad en los criterios aún no es percibida como constante. Solo un 3.9% expresa desacuerdo, y ningún estudiante se muestra totalmente en desacuerdo (Tabla 1).

La transparencia en los criterios de evaluación es clave para la equidad y la motivación estudiantil. Según Ríos y Herrera (2023), “la claridad en los criterios evaluativos permite al estudiante anticipar expectativas y asumir un rol activo en su aprendizaje” (p. 5). La alta neutralidad en las respuestas indica que aún hay margen para mejorar la comunicación docente en este aspecto.

Tabla 1. *Criterios de evaluación*

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	25,5%
De acuerdo	24,3%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	46,3%
En desacuerdo	3,9%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: “El docente explica claramente los criterios de evaluación antes de cada actividad”.

El 48.5% de los estudiantes está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las actividades están alineadas con los objetivos del curso. Sin embargo, un 47.1% se mantiene neutral (Tabla 2) , lo que podría reflejar una falta de conexión explícita entre los objetivos y las tareas evaluativas. La alineación entre objetivos y actividades es esencial para la coherencia pedagógica. Flores et al. (2022) destacan que “la planificación evaluativa debe ser coherente con los propósitos formativos para generar aprendizajes significativos” (p. 3). La neutralidad predominante sugiere que los docentes podrían reforzar la explicitación de esta relación en sus clases.



Tabla 2. *Percepciones sobre las actividades alineadas con los objetivos de aprendizaje*

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	25,7%
De acuerdo	22,8%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	47,1%
En desacuerdo	4,4%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: "Las actividades evaluativas están alineadas con los objetivos de aprendizaje del curso".

El 48.8% de los estudiantes reconoce el uso de instrumentos variados como rúbricas o listas de cotejo. Por otro lado, un 48% se abstuvo de emitir una opinión clara, lo que podría reflejar desconocimiento sobre los instrumentos utilizados. Solo el 3.2% manifestó desacuerdo (Tabla 3).

La diversidad de instrumentos favorece la inclusión y la equidad. Bravo y Santos (2019) sostienen que "el uso de herramientas variadas permite atender a la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades académicas" (p. 340), por lo que su exposición debe ser parte del proceso pedagógico.

Tabla 3. *Uso de diversos instrumentos de evaluación estudiantes*

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	26%
De acuerdo	22,8%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	48%
En desacuerdo	3,2%
Totalmente en desacuerdo	0%



Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: "El docente utiliza diversos instrumentos para evaluar (rúbricas, listas de cotejo, etc)".

Apenas el 46.5% de los estudiantes percibe que la evaluación se realiza de forma continua. Un 49.3% no manifestó una postura definida, lo que podría indicar que la evaluación sigue concentrándose en momentos puntuales. El 4.2% expresó desacuerdo (Tabla 4).

La evaluación continua permite monitorear el progreso y ajustar estrategias. Bustamante y Camacho (2024) afirman que "la evaluación formativa debe ser sistemática y distribuida para generar retroalimentación efectiva" (p. 70), lo que refuerza la necesidad de prácticas evaluativas sostenidas.

Tabla 4. *Percepciones sobre la evaluación de forma continua*

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	25,7%
De acuerdo	20,8%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	49,3%
En desacuerdo	4,2%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: "La evaluación se realiza de forma continua durante el semestre, no solo al final".

El 46% de los estudiantes considera que el docente promueve su participación en el proceso evaluativo. En cambio, un 48.8% no se pronunció con claridad, lo que podría reflejar una participación limitada o poco estructurada. El 4.9% expresó desacuerdo (Tabla 5).

La participación fortalece la autonomía y el compromiso. Sánchez-Mart et al. (2019) destacan que "la implicación del estudiante en la evaluación fomenta la reflexión crítica



y el compromiso con su aprendizaje” (p. 5), por lo que es necesario fomentar espacios de coevaluación y autoevaluación.

Tabla 5. *Percepciones sobre la participación del estudiante en el proceso de evaluación*

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	25,7%
De acuerdo	20,3%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	48,8%
En desacuerdo	4,9%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: "El docente promueve la participación del estudiante en el proceso evaluativo".

El 47% de los estudiantes afirma que recibe retroalimentación oportuna. No obstante, un 48.8% no expresó una opinión clara, lo que podría indicar que la retroalimentación no siempre es percibida como sistemática. El 4.2% manifestó desacuerdo (Tabla 6).

La retroalimentación inmediata permite ajustes efectivos. Rodríguez et al. (2021) afirman que “la retroalimentación inmediata permite al estudiante corregir errores y ajustar sus estrategias de estudio en tiempo real” (p. 6), lo que refuerza su valor como herramienta pedagógica.

Tabla 6. *Facilitar retroalimentación posterior a cada evaluación*

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	25,2%
De acuerdo	21,8%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	48,8%
En desacuerdo	4,2%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: "El docente proporciona retroalimentación oportuna después de cada evaluación".



El 47.3% de los estudiantes considera que la retroalimentación les ayuda a mejorar. Un 40% no se pronunció con claridad, y un 12.7% expresó desacuerdo (Tabla 7), lo que revela una percepción menos favorable respecto al impacto de la retroalimentación.

La retroalimentación debe orientar al desarrollo. López et al. (2020) afirman que “la retroalimentación efectiva no señala errores, sino que orienta al estudiante hacia el desarrollo de competencias” (p. 4), lo que exige mayor claridad y personalización en los comentarios docentes.

Tabla 7. *Percepción de la retroalimentación para mejorar e identificar errores*

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	26%
De acuerdo	21,3%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	40%
En desacuerdo	12,7%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: “La retroalimentación que recibo me ayuda a identificar mis errores y mejorar”.

El 46.5% de los estudiantes percibe que la retroalimentación se utiliza como acompañamiento. Un 50% optó por no posicionarse, lo que podría reflejar una visión instrumental de la retroalimentación como corrección más que como guía. Solo el 3.4% expresó desacuerdo (Tabla 8).

La retroalimentación debe ser vista como acompañamiento. González y Rincón (2023) afirman que “cuando la retroalimentación se presenta como acompañamiento, se fortalece la relación pedagógica y la motivación del estudiante” (p. 8), lo que exige un cambio de enfoque en su aplicación.



Tabla 8. *Uso de la retroalimentación como herramienta complementaria*

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	25,7%
De acuerdo	20,8%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	50%
En desacuerdo	3,4%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: "El docente utiliza la retroalimentación como herramienta de acompañamiento, no de sanción".

El 46.3% de los estudiantes considera que la retroalimentación incluye sugerencias específicas para mejorar. En cambio, el 49.8% no manifestó una postura clara, lo que podría reflejar que las recomendaciones no siempre son explícitas o personalizadas. Solo el 3.7% expresó desacuerdo (Tabla 9).

Las sugerencias concretas son esenciales para orientar el aprendizaje. Salazar et al. (2022) afirman que "la retroalimentación debe incluir indicaciones específicas que permitan al estudiante mejorar su desempeño en futuras actividades" (p. 3). Esto implica que los docentes deben enriquecer sus comentarios con ejemplos prácticos y recomendaciones claras.

Tabla 9. *Inclusión de sugerencias en la retroalimentación*

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	25,2%
De acuerdo	21,1%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	49,8%
En desacuerdo	3,7%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: "La retroalimentación incluye sugerencias específicas para mejorar mi desempeño".



El 46.8% de los estudiantes percibe que la retroalimentación fortalece su proceso de aprendizaje. Por otro lado, el 49.5% optó por no emitir una opinión definida, lo que podría indicar que el vínculo entre retroalimentación y aprendizaje no siempre es evidente. El 3.7% expresó desacuerdo (Tabla 10). La retroalimentación significativa potencia el aprendizaje profundo. Ramírez et al. (2021) sostienen que “la retroalimentación significativa permite al estudiante construir conocimiento y desarrollar habilidades metacognitivas” (p. 7). Por ello, es necesario que los docentes refuercen el carácter formativo de sus devoluciones.

Tabla 10. *Percepciones sobre la retroalimentación y el aprendizaje*

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	25,5%
De acuerdo	21,3%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	49,5%
En desacuerdo	3,7%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: "Siento que la retroalimentación fortalece mi proceso de aprendizaje".

El 47.1% de los estudiantes considera que las evaluaciones les permiten reflexionar sobre su proceso de aprendizaje (Tabla 11). En contraste, un 20% no expresó una postura clara, mientras que un 32.9% manifestó desacuerdo, lo que revela una percepción crítica sobre el valor reflexivo de las evaluaciones aplicadas.

La evaluación debe promover la metacognición y el pensamiento crítico. Según Córdova et al. (2021), “la reflexión sobre el propio aprendizaje es una competencia clave que debe ser estimulada mediante prácticas evaluativas formativas” (p. 12). El alto porcentaje de desacuerdo sugiere que los instrumentos actuales podrían estar centrados en resultados más que en procesos.



Tabla 11. Percepciones sobre la evaluación y reflexión del propio aprendizaje

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	25%
De acuerdo	22,1%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20%
En desacuerdo	29%
Totalmente en desacuerdo	3,9%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: "Las evaluaciones me permiten reflexionar sobre mi propio proceso de aprendizaje".

El 45.9% de los estudiantes afirma haber participado en actividades de autoevaluación. Sin embargo, el 50.2% prefirió no posicionarse, lo que podría reflejar desconocimiento o escasa implementación de estas prácticas. El 3.7% expresó desacuerdo (Tabla 12).

La autoevaluación fortalece la autonomía y la autorregulación. De acuerdo con Pérez et al. (2020), "la autoevaluación permite al estudiante identificar sus avances y dificultades, promoviendo un aprendizaje más consciente" (p. 6). La falta de posicionamiento indica que estas actividades podrían no estar suficientemente integradas en el diseño curricular.

Tabla 12. Participación en actividades de autoevaluación

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	26%
De acuerdo	19,9%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	50,2%
En desacuerdo	3,7%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: "He participado en actividades de autoevaluación durante el semestre".



El 45.8% de los estudiantes considera que las estrategias evaluativas fomentan su autonomía. En cambio, el 50.2% no expresó una postura definida, lo que podría indicar que la relación entre evaluación y autonomía no es suficientemente explícita. Solo el 3.7% manifestó desacuerdo (Tabla 13).

La autonomía estudiantil debe ser una meta transversal en la evaluación. Según Vargas et al. (2023), “las estrategias evaluativas que promueven la reflexión y la toma de decisiones fortalecen la autonomía del estudiante” (p. 9). La falta de claridad en las respuestas sugiere que los docentes podrían reforzar el vínculo entre evaluación y empoderamiento personal.

Tabla 13. *Fomento de las estrategias evaluativas en la autonomía*

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	25,7%
De acuerdo	20,1%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	50,2%
En desacuerdo	3,7%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: “Las estrategias evaluativas fomentan mi autonomía como estudiante”.

El 47.1% de los estudiantes se siente capaz de identificar sus fortalezas y debilidades académicas. Un 49.5% optó por no emitir una opinión clara, lo que podría reflejar una falta de herramientas o espacios para el autodiagnóstico. El 3.4% expresó desacuerdo (Tabla 14).

La evaluación debe facilitar el autoconocimiento académico. De acuerdo con Herrera et al. (2022), “la identificación de fortalezas y debilidades permite al estudiante ajustar sus estrategias de aprendizaje y mejorar su rendimiento” (p. 4). La neutralidad predominante indica que los docentes podrían incorporar más instancias de reflexión guiada.



Tabla 14. Percepción para identificar fortalezas y debilidades académicas

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	26%
De acuerdo	21,1%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	49,5%
En desacuerdo	3,4%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: "Me siento capaz de identificar mis fortalezas y debilidades académicas".

El 46% de los estudiantes considera que la evaluación formativa les motiva a organizar mejor su tiempo y tareas. En contraste, el 50.5% no expresó una postura definida, lo que podría indicar que la motivación no siempre está vinculada directamente con las prácticas evaluativas, el 3.4% manifestó desacuerdo (Tabla 15).

La evaluación formativa puede ser un motor de organización y compromiso. Según Martínez et al. (2021), "cuando la evaluación se vincula con metas personales y procesos de mejora, incrementa la motivación académica" (p. 7). La falta de posicionamiento sugiere que los docentes podrían hacer más explícito el propósito formativo de sus evaluaciones

Tabla 15. Motivación de la evaluación formativa

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	25,7%
De acuerdo	20,3%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	50,5%
En desacuerdo	3,4%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: "La evaluación formativa me motiva a organizar mejor mi tiempo y mis tareas".



El 45.1% de los estudiantes considera que las prácticas evaluativas del docente han mejorado su rendimiento académico. En contraste, el 51.2% evitó posicionarse con claridad, lo que podría reflejar una percepción difusa sobre el impacto directo de la evaluación en el desempeño y el 3.7% expresó desacuerdo (Tabla 16).

La evaluación debe ser vista como una herramienta de mejora continua. Según Morales et al. (2021), “las prácticas evaluativas que promueven la reflexión y el seguimiento permiten mejorar el rendimiento académico de forma sostenida” (p. 11). La falta de posicionamiento indica que los docentes podrían reforzar el vínculo entre evaluación y progreso académico.

Tabla 16. *Percepciones sobre las prácticas evaluativas y el rendimiento académico*

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	25,5%
De acuerdo	19,6%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	51,2%
En desacuerdo	3,7%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: “Las prácticas evaluativas del docente han mejorado mi rendimiento académico”.

El 46.3% de los estudiantes afirma que la evaluación formativa ha incrementado su motivación por aprender. Por otro lado, el 50.2% no expresó una postura definida, lo que podría indicar que la motivación está influida por múltiples factores más allá de la evaluación y el 3.4% manifestó desacuerdo (Tabla 17).

La motivación académica se potencia cuando la evaluación se orienta al proceso. De acuerdo con Torres et al. (2022), “la evaluación formativa genera un entorno de aprendizaje más seguro y motivador, donde el error se convierte en oportunidad” (p.



5). Esto sugiere que los docentes deben enfatizar el carácter constructivo de sus prácticas evaluativas.

Tabla 17. *Percepciones sobre la evaluación formativa y el aprendizaje*

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	25,5%
De acuerdo	20,8%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	50,2%
En desacuerdo	3,4%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: "La evaluación formativa ha incrementado mi motivación por aprender".

El 65.6% de los estudiantes considera que las actividades evaluativas promueven el aprendizaje colaborativo. Solo el 30.5% no se pronunció con claridad, mientras que apenas un 3.9% expresó desacuerdo (Tabla 18). Este resultado muestra una percepción positiva y más definida respecto al componente social de la evaluación.

El aprendizaje colaborativo se fortalece cuando la evaluación incluye dinámicas grupales. Según Paredes et al. (2023), "las actividades evaluativas que promueven la interacción entre pares favorecen el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas" (p. 9). Este resultado sugiere que los docentes están incorporando estrategias colaborativas con éxito.

Tabla 18. *Promoción de las actividades evaluativas*

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	36,2%
De acuerdo	29,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30,5%
En desacuerdo	2,9%
Totalmente en desacuerdo	1%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: "Las actividades evaluativas promueven el aprendizaje colaborativo".



El 46.1% de los estudiantes siente que aprende más cuando el docente utiliza estrategias formativas. En cambio, el 50.5% prefirió no emitir una opinión clara, lo que podría reflejar una falta de conciencia sobre el enfoque metodológico del docente, y el 3.4% manifestó desacuerdo (Tabla 19).

Las estrategias formativas deben ser explícitas y contextualizadas. De acuerdo con Jiménez et al. (2020), “el aprendizaje significativo se potencia cuando el estudiante comprende el propósito de las estrategias formativas y participa activamente en ellas” (p. 6). Esto implica que los docentes deben comunicar mejor el enfoque pedagógico que aplican.

Tabla 19. *Percepción del aprendizaje con estrategias formativas*

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	26,5%
De acuerdo	19,6%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	50,5%
En desacuerdo	3,4%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: “Siento que aprendo más cuando el docente utiliza estrategias formativas”.

El 68.2% de los estudiantes considera que la evaluación formativa contribuye a una enseñanza más inclusiva y significativa. Solo el 28.2% evitó posicionarse, y apenas un 3.6% expresó desacuerdo (Tabla 20). Este resultado refleja una percepción ampliamente favorable sobre el impacto inclusivo de la evaluación.

La evaluación formativa es clave para la inclusión educativa. Según Delgado et al. (2021), “la evaluación con enfoque formativo permite atender la diversidad del aula y construir procesos de enseñanza más equitativos” (p. 4). Este resultado confirma que



los docentes están aplicando prácticas que favorecen la participación y el reconocimiento de las diferencias.

Tabla 20. *Contribución de la evaluación formativa y la enseñanza inclusiva*

RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	46,4%
De acuerdo	21,8%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	28,2%
En desacuerdo	3,6%
Totalmente en desacuerdo	0%

Nota. Los porcentajes corresponden a la pregunta de encuesta: "La evaluación formativa contribuye una enseñanza más inclusiva y significativa".

Los resultados obtenidos permiten identificar tendencias clave sobre la percepción y aplicación de la evaluación formativa en estudiantes universitarios. A través del análisis de las respuestas al cuestionario, se evidencian tanto fortalezas como limitaciones en las prácticas evaluativas actuales, lo que ofrece una base sólida para reflexionar sobre el estado de la cultura pedagógica en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

En primer lugar, se observa que, aunque existe una valoración positiva hacia la evaluación formativa, predomina una postura neutral en muchos ítems. Esto sugiere que las estrategias formativas se aplican de manera parcial o poco visible. Por ejemplo, menos de la mitad de los estudiantes considera que la retroalimentación les ayuda a mejorar, o que las evaluaciones promueven la reflexión sobre su aprendizaje. Esta falta de claridad también se refleja en la percepción sobre la alineación entre actividades y objetivos del curso.

Por otro lado, se destaca una percepción favorable en aspectos como el aprendizaje colaborativo y la enseñanza inclusiva. El 65.6% de los estudiantes considera que las actividades evaluativas promueven el trabajo en equipo, y el 68.2% cree que



contribuyen a una enseñanza más significativa. Sin embargo, la participación activa del estudiante en el proceso evaluativo sigue siendo limitada, y la autoevaluación no está suficientemente integrada en la práctica docente, lo que afecta el desarrollo de la autonomía y la autorregulación.

Finalmente, el instrumento utilizado demostró una alta confiabilidad, con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.9981, validado mediante juicio de expertos y análisis factorial exploratorio. Estos resultados confirman que el cuestionario fue técnicamente sólido para captar las percepciones estudiantiles. En conjunto, los hallazgos evidencian que la evaluación formativa tiene un impacto positivo en la motivación y el rendimiento académico, pero requiere mayor sistematización, visibilidad y formación docente para consolidarse como parte de una cultura pedagógica transformadora.

DISCUSIÓN

Según Panadero et al. (2022), la evaluación formativa debe estar estrechamente vinculada con el aprendizaje autorregulado, sin embargo, los resultados del estudio muestran que esta conexión aún no se consolida en la práctica docente. La alta proporción de respuestas neutrales indica que los estudiantes no perciben claramente cómo las evaluaciones les ayudan a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Esto sugiere que los docentes aún priorizan enfoques tradicionales centrados en la calificación, lo que limita el desarrollo de competencias metacognitivas y la autonomía estudiantil.

Flores y López (2022) señalan que solo el 35% de los docentes aplican retroalimentación continua, lo cual se refleja en los resultados del presente estudio, donde menos de la mitad de los estudiantes considera que la retroalimentación les ayuda a mejorar. Además, muchos no identifican sugerencias específicas en los comentarios recibidos. Esto evidencia que la retroalimentación, aunque presente, no siempre cumple su

función formativa. Para que sea efectiva, debe ser oportuna, personalizada y orientada al desarrollo de competencias, como lo afirman López et al. (2020).

De acuerdo con Paredes et al. (2023), las actividades evaluativas que promueven la interacción entre pares fortalecen el aprendizaje colaborativo. En este estudio, el 65.6% de los estudiantes percibe que las evaluaciones fomentan el trabajo en equipo, lo que representa una fortaleza en la práctica docente. Asimismo, el 68.2% considera que la evaluación formativa contribuye a una enseñanza más inclusiva, lo que indica que los docentes están incorporando estrategias que atienden la diversidad del aula y favorecen la equidad educativa.

López-Pastor y Sicilia-Camacho (2021) destacan que la consolidación de una cultura pedagógica transformadora requiere condiciones institucionales que favorezcan la innovación. Los hallazgos del estudio muestran que, aunque existe una base favorable, la evaluación formativa aún no se aplica de manera sistemática. La falta de participación estudiantil en procesos de autoevaluación y coevaluación limita el desarrollo de la autonomía. Por ello, se recomienda fortalecer la formación docente, mejorar la comunicación de criterios y fomentar espacios de reflexión activa para consolidar estas prácticas.

CONCLUSIONES

La presente investigación evidencia que la evaluación formativa representa una herramienta pedagógica con alto potencial para mejorar la calidad del aprendizaje en la educación superior, especialmente en contextos como el de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM). A través del análisis de las percepciones estudiantiles, se identificó que, aunque existe una valoración positiva hacia estas prácticas, su aplicación aún es parcial y poco sistemática. La alta proporción de respuestas neutrales en varios ítems sugiere que los estudiantes no logran identificar claramente el propósito

formativo de las evaluaciones, lo que limita el desarrollo de competencias como la autorregulación, la autonomía y la reflexión crítica.

Asimismo, se constató que la retroalimentación, uno de los pilares de la evaluación formativa, no siempre cumple su función orientadora, siendo percibida en muchos casos como insuficiente o poco personalizada. Sin embargo, se destacan aspectos positivos como el fomento del aprendizaje colaborativo y la enseñanza inclusiva, lo que indica avances en la incorporación de enfoques más equitativos y participativos. La alta confiabilidad del instrumento (Alfa de Cronbach de 0.9981) respalda la validez de los datos obtenidos, lo que fortalece la relevancia de los hallazgos.

En consecuencia, se concluye que, para consolidar la evaluación formativa como parte de una cultura pedagógica transformadora, es necesario fortalecer la formación docente, mejorar la comunicación de criterios, personalizar la retroalimentación y fomentar espacios de autoevaluación y coevaluación. Estas acciones permitirán avanzar hacia un aprendizaje más significativo, autónomo e inclusivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravo Mancero, P., & Santos Jiménez, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 26, 327-352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.13>
- Bustamante Bula, R., & Camacho Bonilla, A. (2024). Inteligencia artificial (IA) en las escuelas: una revisión sistemática (2019-2023). *Enunciación*, 29(1), 62-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.22039>
- Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), 1-10. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1214>
- Delgado, M., Herrera, S., & Ruiz, J. (2021). Evaluación formativa e inclusión educativa en contextos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie8611234>



- El Comercio. (2024). Deserción escolar y crisis de aprendizaje en Ecuador. El Comercio. <https://www.elcomercio.com/opinion/editorial/desercion-escolar-y-crisis-de-aprendizaje-en-ecuador/>
- Flores Gómez, C., Villalobos-Vergara, P., & Maturana Castillo, D. (2022). Retroalimentación en las prácticas pedagógicas: interacciones entre supervisores universitarios y profesores en formación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), e1577. <https://www.redalyc.org/journal/4985/498576699001/>
- Flores, C., & López, M. (2022). Delivering effective student feedback in higher education: An evaluation of the challenges and best practice. *International Journal of Research in Education and Science*, 10(2), 473-501. <https://doi.org/10.46328/ijres.3404>
- Huamán Vargas, J., Solís Trujillo, B. P., Quispe Merma, F., & Silva Huamán, J. (2022). Evaluación formativa en educación superior: revisión sistemática. *TecnoHumanismo*, 2(4), 44-59. <https://doi.org/10.38140/tecn.hum.v2i4.875>
- López, J., Martínez, L., & Paredes, F. (2020). Making feedback effective? Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1728908>
- López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education: Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Martínez, R., López, S., & García, T. (2021). Evaluación formativa y motivación académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.01.001>
- Ministerio de Educación. (2023). Estadística Educativa. Volumen 4. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Estadistica-Educativa_Volumen-4.pdf
- Molina Soria, M., Pascual Arias, C., & López Pastor, V. M. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *Alteridad*, 15(2), 5-15. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>
- 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. *Imaginario Social*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10293845>



- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Paredes, M., & Searle, M. (2023). Collaborative evaluation designs as an authentic course assessment. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 38(2), 24-33. <https://doi.org/10.3138/cjpe.69691>
- Pérez, L., Gómez, R., & Salinas, C. (2020). Autoevaluación y aprendizaje autónomo en la educación superior: percepciones estudiantiles. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 1-18. <https://doi.org/10.6018/rie.38.2.123456>
- Quintero, A. (2025). La evaluación formativa y su impacto en la educación superior. Prezi. <https://prezi.com/p/fukrj8ubngmo/la-evaluacion-formativa-y-su-impacto-en-la-educacion-superior/>
- Ríos Muñoz, D., & Herrera Araya, D. (2023). Retroalimentación docente y autoevaluación de los estudiantes en educación superior: innovación evaluativa en la formación inicial de profesores de educación primaria. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280123. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280123>
- Rodríguez, M., Pérez, J., & Vargas, L. (2021). Evaluación formativa y retroalimentación en la educación superior: percepciones estudiantiles. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.6>
- Salazar, J., Martínez, L., & Paredes, F. (2022). La retroalimentación formativa en la educación universitaria: análisis de prácticas docentes. *Revista de Educación Superior del Sur*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.35626/res.10.1.2022.123>
- Tapia Ramos, G. I., & Santa María Relaiza, H. R. (2025). Prácticas de evaluación formativa en educación: tendencias en Latinoamérica y el mundo. *Ciencia y Humanismo*, 26, 297-318. <https://doi.org/10.37135/chk.002.26.14>
- Torres, A., Ramírez, L., & Gómez, C. (2022). Evaluación formativa y motivación en la educación superior: percepciones estudiantiles. *Revista de Educación y Pedagogía*, 34(1), 1-15. <https://doi.org/10.17533/udea.rep.123456>
- ULEAM. (2019). Manual de seguimiento y evaluación de resultados de aprendizaje. <https://departamentos.uleam.edu.ec/gestion-aseguramiento-calidad/files/2019/01/PAR-01-Manual-Seguimiento-y-evaluacion-de-resultados-de-aprendizaje-V1-1.pdf>