

Las rúbricas como herramienta de evaluación formativa para mejorar el desempeño académico***Rubrics as a Formative Assessment Tool to Improve Academic Performance***

Cedeño Murillo Bel Anahis, Quiñonez García Lilibeth Ximena, Ronquillo Valencia Leandro David, Núñez Michuy Carlos Manuel.

**CIENCIA, TECNOLOGÍA Y
SOCIEDAD**

Julio - diciembre, V°7-N°2; 2026

Recibido: 15-08-2026

Aceptado: 17-08-2026

Publicado: 31-12-2026

PAIS

- Quevedo - Ecuador
- Quevedo - Ecuador
- Quevedo - Ecuador
- Quevedo - Ecuador

INSTITUCION

- Universidad Técnica Estatal de Quevedo, UTEQ.
- Universidad Técnica Estatal de Quevedo, UTEQ.
- Universidad Técnica Estatal de Quevedo, UTEQ.
- Universidad Técnica Estatal de Quevedo, UTEQ.

CORREO:

- ✉ bcedenom4@uteq.edu.ec
- ✉ lquinonezg2@uteq.edu.ec
- ✉ lronquillov@uteq.edu.ec
- ✉ cnunezm@uteq.edu.ec

ORCID:

- 🌐 <https://orcid.org/0000-0002-4851-2596>
- 🌐 <https://orcid.org/0000-0002-1459-2401>
- 🌐 <https://orcid.org/0000-0003-0255-216X>
- 🌐 <https://orcid.org/0000-0002-1459-2401>

FORMATO DE CITA APA

Cedeño, B., Quiñonez, L., Ronquillo, L., Núñez, C. (2026). Las rúbricas como herramienta de evaluación formativa para mejorar el desempeño académico. Revista G-ner@ndo, V°7 (N°2). P. 3388 – 3399.

Resumen

¿Basta con entregar una rúbrica clara para que la evaluación cumpla su función formativa? A partir de esa pregunta, este estudio analizó cómo perciben los estudiantes de sexto grado el uso de rúbricas en su evaluación, y en qué medida esa percepción se relaciona con su desempeño académico. Se trabajó con un enfoque cuantitativo, no experimental y correlacional, mediante un cuestionario tipo Likert aplicado a 37 estudiantes de una institución de Quevedo, Ecuador. Los resultados mostraron que la claridad de los criterios y la utilidad de la retroalimentación se asociaron de forma positiva y significativa con la percepción de mejora en el desempeño, aunque la retroalimentación fue el aspecto peor valorado, especialmente por su falta de oportunidad. Estos hallazgos sugieren que las rúbricas cumplieron bien su función de orientar al estudiante, pero que el acompañamiento posterior sigue siendo la tarea pendiente para que la evaluación sea realmente formativa.

Palabras clave: evaluación formativa; rúbrica; retroalimentación; desempeño académico; Educación Básica

Abstract

Is a clear rubric enough for assessment to fulfill a formative function? Based on this question, the study examined how sixth-grade students perceived the use of rubrics in their assessment, and the extent to which that perception related to their academic performance. A quantitative, non-experimental, correlational approach was used, applying a Likert-type questionnaire to 37 students at a school in Quevedo, Ecuador. Results showed that the clarity of criteria and the usefulness of feedback were positively and significantly associated with students' perceived improvement in performance, although feedback was the lowest-rated aspect, particularly due to its lack of timeliness. These findings suggest that rubrics succeeded in guiding students, but that follow-up support remains the pending task for assessment to become genuinely formative.

Keywords: formative assessment; rubric; feedback; academic performance; Basic Education

Introducción

Hace más de veinte años que la evaluación formativa se identifica como uno de los elementos que más incide en los resultados de aprendizaje. El trabajo pionero de Black & William, (1998) mostró que cuando el proceso evaluativo se orienta a retroalimentar y reajustar la enseñanza, en lugar de limitarse a asignar una calificación, el desempeño estudiantil mejora de forma sostenida. Las rúbricas se inscriben precisamente en esta lógica: son instrumentos que hacen explícitos los criterios de desempeño esperado y que, idealmente, deberían acompañar tanto al docente como al estudiante a lo largo de todo el proceso formativo, y no únicamente al cierre de una unidad o periodo.

En Ecuador, investigaciones recientes desarrolladas en instituciones de Educación General Básica confirman que las rúbricas se han posicionado como el recurso de evaluación formativa preferido por el profesorado, superando en frecuencia de uso a las pruebas escritas y a la observación directa (Saldarriaga et al., 2025). No obstante, ese mismo estudio señala una contradicción importante: elaborar rúbricas demanda un esfuerzo considerable de los docentes, quienes con frecuencia carecen de formación suficiente para diseñarlas y aplicarlas con criterio pedagógico. Es justamente esta brecha, entre un instrumento ampliamente adoptado y las limitaciones reales para explotar su potencial formativo, la que motiva y da sentido a esta investigación.

Por todo lo anteriormente expuesto, los autores centran su estudio en analizar cómo se emplean las rúbricas en la evaluación formativa y de qué manera esta práctica se vincula, según la percepción del estudiantado, con el desempeño académico de estudiantes de Educación General Básica. Para lograrlo, se plantean tres objetivos específicos: caracterizar la percepción de los estudiantes sobre la claridad de los criterios comunicados a través de las rúbricas y la utilidad de la retroalimentación recibida; determinar el nivel de mejora en el desempeño académico que los estudiantes perciben asociado al uso de rúbricas; y establecer el grado de asociación entre la claridad percibida, la utilidad de la retroalimentación y la percepción de mejora en el desempeño académico.

De lo expuesto se desprende la pregunta que orienta este estudio: ¿en qué medida la claridad percibida de los criterios comunicados a través de las rúbricas y la utilidad percibida de la retroalimentación se asocian con el desempeño académico que los propios estudiantes perciben haber alcanzado? Dado el carácter correlacional del diseño, se plantea como hipótesis de trabajo que, a mayor claridad percibida de los criterios y mayor utilidad percibida de la retroalimentación, mayor será también la percepción de mejora en el desempeño académico.

En consecuencia, el artículo sigue este orden: se expone el marco teórico que sostiene la investigación, centrado en la evaluación formativa, las rúbricas como herramienta pedagógica y su implementación en el contexto ecuatoriano; posteriormente, se describe el diseño metodológico, participantes, instrumentos, procedimiento y plan de análisis, con lo cual se cierra esta primera fase del estudio, seguidamente se plantean los resultados, discusión, conclusiones y referencias y, en última instancia se elabora el resumen y abstract del estudio.

Para Black & Wiliam, (1998), la evaluación formativa es, ante todo, un proceso que busca generar información útil para reorientar la enseñanza y el aprendizaje mientras el proceso sigue en marcha, a diferencia de la evaluación sumativa, que llega al final para certificar un resultado ya cerrado. Esta distinción resulta esencial para entender el papel de las rúbricas, porque un mismo instrumento puede funcionar de maneras muy distintas dependiendo del momento en que se aplique y de la intención con que el docente lo utilice.

Vista así, la evaluación deja de ser solo un mecanismo de medición para convertirse en parte del propio proceso de aprender. Esto tiene una consecuencia importante: el desempeño académico de un estudiante no depende únicamente de cuánto sabe, sino también de qué tan claro tiene lo que se espera de él y de la calidad de la retroalimentación que recibe mientras aprende. En esta línea, Moya et al., (2025) muestran que una retroalimentación formativa clara, específica y oportuna mejora de manera significativa el desempeño estudiantil, además de favorecer habilidades como la autorregulación y el pensamiento crítico.

Contar con criterios explícitos, como los que ofrece una rúbrica bien construida, se convierte entonces en una condición favorable para mejorar el desempeño, aunque, por sí sola, no sea garantía suficiente: su verdadero potencial formativo depende de cómo y cuándo se utilice.

Esta idea conecta con un planteamiento ya clásico de Andrade (2000), para quien las rúbricas instructivas cumplen una doble función: ayudan al docente a evaluar y, al mismo tiempo, enseñan, en la medida en que hacen visible para el estudiante qué distingue un trabajo logrado de uno que no lo es. Panadero y Jonsson (2013), en una revisión de estudios sobre el uso formativo de las rúbricas, matizan sin embargo esta promesa: encontraron que su efecto sobre el aprendizaje no es automático, sino que depende de condiciones como la calidad del propio instrumento, la familiaridad del estudiante con su uso y el acompañamiento que el docente ofrezca al momento de compartirlo, condiciones que no siempre están presentes en la práctica cotidiana de aula.

Más allá de su función calificadora, las rúbricas cumplen un papel importante en cómo el estudiante entiende lo que se espera de él y en su capacidad para regular su propio trabajo. La

revisión sistemática de Huapaya et al., (2026) respalda esta idea: al analizar estudios universitarios recientes sobre evaluación formativa, encontraron que la combinación de retroalimentación, autoevaluación o coevaluación y rúbricas, lo que los autores llaman una tríada, resulta especialmente efectiva para fortalecer la metacognición y la autoeficacia de los estudiantes. Esto sugiere que el potencial formativo de una rúbrica rara vez opera de forma aislada, sino en conjunto con otras prácticas evaluativas que sitúan al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje.

Ahora bien, no todas las rúbricas cumplen esta función de la misma manera, y aquí entra en juego el tipo de instrumento elegido. Saldarriaga et al., (2025) encontraron, en su estudio con docentes ecuatorianos, que las rúbricas analíticas, aquellas que desglosan y valoran cada criterio por separado, tienden a asociarse con la evaluación formativa, precisamente porque permiten una retroalimentación más detallada y específica. Las rúbricas holísticas, en cambio, que valoran el desempeño como un todo, resultaron más vinculadas a la evaluación sumativa, ya que agilizan la calificación, pero a costa de perder precisión en el detalle. Esta diferencia no es menor: elegir entre una y otra depende en gran medida de si lo que se busca es acompañar un proceso de aprendizaje extendido, donde conviene una rúbrica analítica o simplemente emitir una valoración rápida sobre una tarea puntual, donde una rúbrica holística puede ser suficiente.

Saldarriaga et al., (2025), en un estudio realizado con cien docentes de una institución de EGB en Ecuador, encontraron que las rúbricas constituyen el instrumento evaluativo predominante, utilizado principalmente por su capacidad para estructurar criterios y ofrecer retroalimentación detallada. No obstante, el mismo estudio identificó desafíos relevantes: la carga de trabajo que implica diseñar rúbricas de calidad, la necesidad de adaptarlas a distintos niveles y áreas, y vacíos de formación docente que limitan su aprovechamiento pleno como herramienta formativa.

En una línea similar, Castillo et al., (2025) sostienen que, si bien el currículo ecuatoriano ha incorporado progresivamente instrumentos como las rúbricas y las listas de cotejo, persisten desafíos asociados a la falta de formación continua del profesorado y a la carga administrativa que enfrenta, lo que puede reducir el uso de estos instrumentos a un ejercicio de calificación más que a una práctica genuinamente formativa.

Un aporte importante para pensar el uso de las rúbricas viene de la noción de evaluación formativa y compartida, entendida como aquella que involucra activamente al estudiante en el proceso evaluativo, incluyendo, siempre que sea posible, la construcción conjunta de los criterios de evaluación. Añazco et al., (2024), en una revisión sistemática centrada en experiencias latinoamericanas, muestran que este tipo de evaluación fortalece la corresponsabilidad entre

docente y estudiante, al promover la participación en la definición de objetivos, la autoevaluación y la coevaluación, lo que contribuye a construir una cultura evaluativa más democrática y participativa. Bajo esta lógica, un instrumento como la rúbrica solo cumple una función verdaderamente formativa cuando el estudiante tiene un rol activo en su construcción o, al menos, en su comprensión, y no cuando se limita a ser una tabla que el docente aplica de forma unilateral al final del proceso.

Sin embargo, declarar que se usa una evaluación formativa no garantiza que esto ocurra en la práctica. Velásquez, (2025), en una revisión sistemática de 30 estudios publicados entre 2019 y 2024, encontró que uno de los principales obstáculos para consolidar la evaluación formativa es, precisamente, la persistencia de enfoques tradicionales que se etiquetan como formativos sin serlo realmente: se sigue evaluando con la mirada puesta en la calificación final, sin que exista una retroalimentación genuina durante el proceso de aprendizaje. El autor concluye que superar esta brecha exige transformar la cultura evaluativa hacia un enfoque centrado en procesos, y no solo en resultados, lo que a su vez fortalece la participación activa del estudiantado.

La relevancia de estos aportes para el presente artículo radica en que permiten formular una pregunta central: no basta con que una institución declare utilizar rúbricas para asumir que su evaluación es formativa; es necesario indagar cómo se diseñan estos instrumentos, cómo se comparten con el estudiantado y qué uso real se hace de la retroalimentación que generan.

Métodos y Materiales

En el estudio se utiliza un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo-correlacional. Se optó por trabajar únicamente con encuestas porque el objetivo central, conocer la percepción del estudiantado sobre el uso de las rúbricas y su relación con el desempeño académico, puede abordarse de forma directa preguntando a un número suficiente de estudiantes, sin necesidad de recurrir a técnicas cualitativas adicionales.

El estudio se desarrolló en la Escuela de Educación Básica Regional Litoral, Quevedo, Ecuador, institución cuya población total ascendió a 231 estudiantes. La muestra estuvo conformada por 37 estudiantes de sexto grado de Educación General Básica Media, cifra que correspondió a la totalidad de estudiantes matriculados en ese grado; se trató, por tanto, de un censo del grupo accesible para la autora.

Dado que la población institucional ($N = 231$) era reducida, el tamaño de la muestra se calculó aplicando la fórmula para poblaciones finitas:

$$n = (N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q) / (e^2 \cdot (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q)$$

Donde $N = 231$, $Z = 1,96$ (nivel de confianza del 95 %), $p = q = 0,5$, y $e = 0,15$ (margen de error del 15 %). Al reemplazar los valores:

$$n = (231 \cdot 1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5) / (0,15^2 \cdot 230 + 1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5) = 221,85 / 6,135 \approx 36$$

El resultado del cálculo ($n \approx 36$) cumple y supera ligeramente con el número de estudiantes efectivamente matriculados en sexto grado (37), por lo que se trabajó con la totalidad del grupo disponible.

Para recoger la información se utilizó un cuestionario con escala tipo Likert de cinco puntos, que se organizó en tres dimensiones: la claridad percibida de los criterios comunicados a través de las rúbricas, la utilidad percibida de la retroalimentación recibida y la percepción de mejora en el propio desempeño académico. El instrumento reunió dieciocho ítems, distribuidos de manera equilibrada entre las tres dimensiones. Antes de su aplicación, el cuestionario fue revisado por un grupo de especialistas en evaluación educativa, quienes valoraron la claridad y la pertinencia de cada ítem y sugirieron los ajustes necesarios para adaptarlo al lenguaje y a la realidad del estudiantado de sexto grado.

Los datos derivados del instrumento se analizaron con estadística descriptiva (frecuencias, medias y desviaciones estándar por dimensión) además se utilizó el coeficiente de correlación —Pearson o Spearman, según la distribución de los datos, con ello se logró explorar la relación entre la claridad percibida de las rúbricas, la utilidad de la retroalimentación y el desempeño académico percibido.

Todos los estudiantes que participaron lo hicieron de forma anónima, voluntaria y los datos obtenidos fueron utilizados de manera exclusiva para el estudio. Antes de la aplicación, se solicitó a la máxima dirección de la escuela, una aprobación por parte del comité de ética y también autorización de los representantes legales de los estudiantes.

Análisis de Resultados

Estadísticos descriptivos por dimensión

El instrumento que se aplicó a los 37 estudiantes (encuesta) alcanzó una fiabilidad global adecuada ($\alpha = 0,81$). Como se observa en la Tabla 1, la dimensión mejor valorada fue la claridad percibida de los criterios comunicados a través de las rúbricas, seguida de cerca por la percepción de mejora en el desempeño, mientras que la utilidad percibida de la retroalimentación quedó en último lugar.

Tabla 1.*Estadísticos descriptivos por dimensión (n = 37). Escala 1 a 5.*

Dimensión	N.º ítems	M	DE
Claridad percibida de los criterios	6	3.76	0.64
Utilidad percibida de la retroalimentación	6	3.52	0.71
Percepción de mejora en el desempeño	6	3.61	0.69
Escala global	18	3.63	0.58

Fuente: elaborado por los autores.

Para entender mejor qué hay detrás de esos promedios, conviene mirar cómo se distribuyeron las respuestas dentro de cada dimensión, y no solo su valor medio (Tabla 2).

Tabla 2.*Distribución porcentual de respuestas por dimensión (n = 37).*

Dimensión	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni de desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Claridad percibida	3%	8%	19%	46%	24%
Utilidad de la retroalimentación	5%	14%	22%	41%	18%
Percepción de mejora	4%	11%	20%	43%	22%

Fuente: elaborado por los autores.

Esta distribución ayuda a matizar el dato del promedio: en las tres dimensiones, alrededor de dos tercios de los estudiantes se ubicó entre "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo", pero también hubo un grupo minoritario, cercano al 15-20%, que se mostró en desacuerdo o indeciso, sobre todo en la dimensión de retroalimentación. Es decir, aunque la percepción general fue favorable, no fue unánime, y ese grupo con una experiencia menos positiva merece atención al momento de interpretar los hallazgos.

Al revisar los ítems de forma individual, los mejor valorados fueron los referidos a que el docente explica la rúbrica antes de comenzar la tarea y a que los criterios permiten diferenciar un trabajo logrado de uno que no lo es. En el extremo opuesto, los ítems con menor acuerdo fueron los relacionados con recibir la retroalimentación a tiempo para aplicarla en un trabajo posterior y con poder conversar con el docente cuando surgen dudas sobre esa

retroalimentación, lo que sugiere que el punto más débil no fue la rúbrica en sí, sino el acompañamiento posterior a su aplicación.

Relación entre claridad, retroalimentación y desempeño percibido

El análisis de correlación se realizó con el coeficiente de Spearman, tal como se previó en el apartado metodológico.

Tabla 3.

*Matriz de correlaciones de Spearman entre dimensiones (n = 37). **p < .001*

Columna1	Claridad	Retroalimentación	Desempeño percibido
Claridad	1.00		
Retroalimentación	.61**	1.00	
Desempeño percibido	.58**	.52**	1.00

Fuente: elaborado por los autores.

Las tres dimensiones se relacionaron entre sí de forma positiva y con buena significación estadística. La asociación más fuerte se dio entre la claridad de los criterios y la utilidad de la retroalimentación ($\rho = .61$), lo que sugiere que ambas suelen presentarse juntas: cuando el estudiante entiende bien qué se espera de él, también tiende a valorar mejor lo que el docente le devuelve después. En cuanto a la variable central del estudio, la claridad percibida se asoció de forma moderada-alta con la percepción de mejora en el desempeño ($\rho = .58$), mientras que la utilidad de la retroalimentación mostró una asociación algo menor con esa misma variable ($\rho = .52$).

Los resultados, respaldan perfectamente la hipótesis de trabajo planteada al inicio del estudio: a mayor claridad percibida de los criterios y mayor utilidad percibida de la retroalimentación, mayor fue también la percepción de mejora en el desempeño académico. Entre las dos variables predictoras, la claridad de los criterios pesó un poco más que la retroalimentación en su relación con el desempeño percibido, lo cual es coherente con lo observado en el análisis por ítems: los estudiantes valoraron mejor entender de antemano qué se esperaba de ellos que el acompañamiento recibido después de la evaluación.

Discusión

Con los resultados aquí expuestos, se responde a la pregunta que orientó este estudio: tanto la claridad percibida de los criterios como la utilidad percibida de la retroalimentación se asociaron de manera positiva y significativa con la percepción de mejora en el desempeño académico, lo que confirma, además, la hipótesis de trabajo planteada al inicio de la investigación. Este hallazgo es coherente con el planteamiento de Black & William (1998), para

quienes la evaluación formativa incide en el aprendizaje precisamente cuando genera información útil para reorientar el proceso mientras este sigue en marcha, y no solo al final. Que la claridad de los criterios haya sido la dimensión mejor valorada y la que más se asoció con el desempeño percibido sugiere que, para estos estudiantes de sexto grado, saber de antemano qué se espera de ellos resultó ser un componente especialmente valioso de la experiencia evaluativa.

Este resultado también dialoga con lo señalado por Huapaya-Collado et al. (2026), quienes en su revisión sobre evaluación formativa encontraron que estos instrumentos cumplen mejor su función formativa cuando el estudiante tiene un rol activo en su construcción o, al menos, en su comprensión, y no cuando se limitan a ser una tabla que el docente aplica de forma unilateral al final del proceso. El hecho de que los ítems mejor valorados fueran justamente los relacionados con que el docente explicara la rúbrica antes de la tarea y con que esta ayudara a diferenciar un trabajo logrado de uno que no lo es, respalda la idea de que la rúbrica funcionó, en este caso, como una guía que hizo visible el estándar de desempeño esperado, y no únicamente como una tabla de cotejo al momento de calificar.

Sin embargo, el hallazgo relativo a la retroalimentación matiza esa lectura optimista. Fue la dimensión peor valorada, y los ítems con menor acuerdo estuvieron relacionados con recibir la retroalimentación a tiempo y con poder conversar con el docente cuando surgían dudas sobre ella. Esto coincide con lo señalado por Panadero & Jonsson (2013): el potencial formativo de una rúbrica depende de condiciones como el acompañamiento que el docente ofrece al compartirla, condiciones que no siempre están presentes en la práctica cotidiana de aula. En la misma línea, Moya et al. (2025) sostienen que una retroalimentación formativa efectiva debe ser clara, específica y oportuna; los resultados de este estudio sugieren que, precisamente, la oportunidad, la rapidez con la que esa retroalimentación llega al estudiante, fue el eslabón más débil del proceso.

Estos hallazgos también permiten releer, desde la evidencia empírica, la contradicción que Saldarriaga et al. (2025) documentaron en el contexto ecuatoriano: las rúbricas se han posicionado como el recurso de evaluación formativa preferido por el profesorado, pero su implementación no siempre está acompañada de la formación pedagógica necesaria para explotar su potencial. Los resultados de este estudio, obtenidos desde la experiencia estudiantil, aportan una evidencia complementaria a esa misma brecha: el instrumento aplicado llegó con claridad a los estudiantes, pero el proceso que debía acompañarla, la retroalimentación oportuna y dialogada, no se consolidó con la misma fuerza.

Haciendo una síntesis, estos resultados deben interpretarse a la luz de las limitaciones propias del diseño. Al tratarse de un estudio correlacional, las asociaciones encontradas no permiten establecer relaciones de causa y efecto entre la claridad de los criterios, la retroalimentación y el desempeño académico, sino únicamente su covariación. Asimismo, al recogerse la información desde una sola fuente, la percepción del propio estudiantado, en una sola institución y un solo grado, los hallazgos sugieren una lectura consistente y focalizada del fenómeno estudiado que puede ser generalizado a otros contextos. Como señala Velásquez Díaz (2025), superar la brecha entre una evaluación que se declara formativa y una que efectivamente lo es exige transformar la cultura evaluativa hacia un enfoque centrado en procesos; los resultados de este estudio sugieren que esa transformación, en el caso analizado, está más avanzada en la comunicación de criterios que en el acompañamiento posterior a través de la retroalimentación.

Conclusiones

Este estudio partió de una pregunta sencilla pero poco explorada en la literatura: con respecto a las rúbricas si los estudiantes realmente sienten que les sirven. Los resultados confirman que sí, aunque no de manera uniforme. Los estudiantes de sexto grado entendieron con bastante claridad qué se esperaba de ellos cuando el docente compartía una rúbrica antes de una tarea, y esa claridad estuvo asociada de forma consistente con una mejor percepción de su propio desempeño. En ese sentido, la rúbrica cumplió su promesa más básica: hacer visible el camino antes de recorrerlo.

Donde el estudio encontró un matiz importante fue en la retroalimentación. Aunque también se asoció positivamente con el desempeño percibido, fue la parte del proceso peor valorada por los estudiantes, sobre todo en lo referido a recibirla a tiempo y a poder conversar con el docente cuando quedaban dudas. Esto sugiere que la rúbrica, por sí sola, no basta: su verdadero potencial formativo se juega en lo que ocurre después de que el estudiante la recibe, en ese acompañamiento que convierte una calificación en una oportunidad real de mejora.

Confirmar la hipótesis de trabajo, a mayor claridad y mayor utilidad de la retroalimentación, mayor percepción de mejora en el desempeño, no solo respalda lo que la literatura ya venía señalando, sino que lo hace desde una fuente poco habitual: la propia voz del estudiantado, y no el reporte del profesorado sobre lo que cree estar haciendo bien. Esa diferencia importa, porque es precisamente el vacío que este estudio buscaba cubrir.

Los hallazgos invitan a pensar la evaluación formativa como una conversación que se sostiene en el tiempo más allá de un instrumento que se aplica. Diseñar buenas rúbricas fue, para esta institución, la parte más lograda; acompañar con retroalimentación oportuna y cercana, la tarea que todavía queda por fortalecer.

Referencias Bibliográficas

- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Añazco-Martinez, L. A., Gallardo-Fuentes, F. J., & Carter-Thuillier, B. I. (2024). Evaluación formativa y compartida en educación física escolar: “una revisión sistemática de las experiencias/publicaciones/estudios recientes en América Latina. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 20(1), 51-72. https://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002024000100051
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Castillo, B. A. D., Jaramillo, M. M. J., Villón, A. D. L. M. L., López, L. O. G., & Saldarriaga, M. A. R. (2025). La Evaluación Formativa en la Educación Básica de Ecuador: Un Eje para la Calidad Educativa. *Ciencia y Reflexión*, 4(3), 1320-1350. <https://cienciayreflexion.org/index.php/Revista/article/view/445>
- Huapaya-Collado, P., Rejas-Borjas, G., Huaranga-Charapaqui, J., & Bellido-García, R. (2026). *PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN SISTEMÁTICA (2020-2025)*. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/16664>
- Moya-Muñoz, L. D., Lopez-Velez, C. R., Pérez-Marquin, J. M., & Cedeño-León, M. M. (2025). La retroalimentación formativa como estrategia para mejorar el desempeño en el aula. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 155-170. <https://revistaczambos.utelvtse.edu.ec/index.php/home/article/view/118>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Saldarriaga, M. A. R., Apolo, J. D. C. S., Lata, M. V. B., Maldonado, N. E. C., & Zambrano, K. M. S. (2025). Las rúbricas como instrumento predominante en la evaluación formativa: Un estudio en educación general básica, Ecuador 2025. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 4846-4867. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17259>
- Velásquez Díaz, W. S. (2025). Avaliação formativa no ensino secundário: Progressos e desafios 2025. *Revista Tribunal*, 5(12), 581-606. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2959-65132025000300581&script=sci_abstract&tlng=pt
-