Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas / https://www.revistatribunal.org
Volumen 6 / N° 17 / octubre-diciembre / ISSN: 2959-6513 / pp. 1 – 17
http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i17.606

Research Article

Diseño de una guía para el uso formativo de resultados evaluativos en educación secundaria dominicana

Design of a guide for the formative use of assessment results in Dominican secondary education

José Miguel Zabala Terrero [1]

Resumen

Introducción: El aprovechamiento formativo de los resultados evaluativos constituye un desafío central para la mejora de los aprendizajes en educación secundaria. **Objetivo:** Describir el proceso de diseño y fundamentación de una guía para el uso formativo de los resultados de la evaluación en educación secundaria, a partir del diagnóstico realizado en ocho centros del Distrito Educativo 02-03 de la República Dominicana. **Metodología:** Investigación de enfoque mixto con diseño convergente, basada en la integración de evidencia cuantitativa y cualitativa. La muestra estuvo conformada por 83 actores educativos de ocho centros del Distrito Educativo 02-03, incluidos 67 docentes y 16 integrantes de equipos de gestión. **Resultados:** La guía articula un ciclo operativo de seis momentos y cinco módulos con productos verificables, organizados en 24 semanas y trazables al diagnóstico, como base para su validación y pilotaje. **Conclusión:** La guía articula seis momentos y cinco módulos operativos verificables, fundamentados empíricamente y viables institucionalmente.

Palabras clave: Aprendizaje; Docentes; Educación secundaria; Evaluación educativa; Pedagogía

Abstract

Introduction: Leveraging assessment results for formative purposes represents a key challenge for improving student learning in secondary education. **Objective:** To describe the design and rationale behind a guide for the formative use of assessment results in secondary education, based on a diagnostic study conducted in eight schools within Educational District 02-03 in the Dominican Republic. **Methodology:** A mixed-methods study with a convergent design, integrating quantitative and qualitative evidence. The sample consisted of 83 educational stakeholders from eight schools in Educational District 02-03, including 67 teachers and 16 members of school management teams. **Results:** The guide outlines an operational cycle comprising six stages and five modules with verifiable outputs, organized over 24 weeks and linked directly to the diagnostic findings, serving as a foundation for validation and pilot testing. **Conclusion:** The guide structures six operational stages and five modules that yield verifiable outputs; it is empirically grounded and institutionally viable.

Keywords: Learning; Teachers; Secondary education; Educational assessment; Pedagogy

Introducción

La evaluación de los aprendizajes constituye un componente esencial del proceso educativo por su capacidad para orientar la enseñanza y mejorar el aprendizaje. Sin embargo, su aporte no depende únicamente de la aplicación de instrumentos ni de la obtención de resultados cuantitativos. La función formativa emerge cuando la

[1]Universidad Adventista Dominicana. Bonao, República Dominicana
Artículo recibido 4 de septiembre 2026 | Aceptado 15 de septiembre 2026 | Publicado 1 de octubre 2026
Autor de correspondencia: josemiguelzabalaterrero@gmail.com
Conflicto de interés: El autor declara no tener conflicto de intereses.
Cómo citar: Zabala Terrero, J. M. (2026). Diseño de una guía para el uso formativo de resultados evaluativos en educación secundaria dominicana. *TRIBUNAL, Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, *6*(17), 1-17. http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i17.606

información recopilada se interpreta a partir de metas y criterios, orienta decisiones pedagógicas y genera nuevas oportunidades de aprendizaje. En este contexto, Asamoah et al. (2023) sostienen que la alfabetización evaluativa docente está influida por factores culturales y profesionales que condicionan el uso de la evidencia disponible. Por su parte, Boström y Palm (2023) señalan que las prácticas formativas favorecen el aprendizaje cuando existe coherencia entre actividades, criterios y retroalimentación. Asimismo, Sortwell et al. (2024) advierten que su efectividad depende de la calidad de implementación.

En esta línea, la retroalimentación constituye una de las mediaciones más visibles entre la evaluación y la mejora del aprendizaje. Su utilidad depende tanto de la calidad de la información proporcionada como de las capacidades y oportunidades de docentes y estudiantes para transformarla en acciones concretas. Boud y Dawson (2023) sostienen que la alfabetización docente en retroalimentación implica diseñar secuencias y oportunidades para que la información sea utilizada, más allá de la elaboración de comentarios detallados. De manera complementaria, Pitt y Winstone (2023) señalan que el desarrollo de las literacidades de retroalimentación requiere condiciones institucionales y pedagógicas que permitan al estudiantado actuar sobre la información recibida. A su vez, Zheng et al. (2025) afirman que la combinación de retroalimentación entre pares, retroalimentación docente y autoevaluación fortalece dichas literacidades en educación superior.

En este contexto, la toma de decisiones pedagógicas sustentada en datos educativos demanda competencias especializadas y condiciones institucionales que trascienden la simple revisión de calificaciones o indicadores cuantitativos. La interpretación de la información requiere contrastar evidencias con criterios establecidos, identificar patrones relevantes y valorar su suficiencia para orientar acciones pedagógicas. En esta línea, Pastore (2023) define la alfabetización evaluativa docente como el conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para seleccionar procedimientos, analizar evidencias y utilizarlas responsablemente. Por su parte, Alaqeel (2024) afirma que la autoeficacia y la ansiedad docente influyen en las prácticas de toma de decisiones basadas en datos. A su vez, Evenstein et al. (2025) proponen un marco actualizado para comprender la confianza docente en los datos y sus implicaciones instruccionales.

En educación secundaria, autorregulación y participación estudiantil son componentes esenciales de las prácticas evaluativas formativas, pues favorecen la correlación entre docentes y estudiantes. Si la retroalimentación no promueve revisión, corrección o actuación, el estudiante permanece receptivo y limita el potencial formativo de la evaluación. Al respecto, Veugen et al. (2024) identifican prácticas de correlación mediante metas, análisis de respuestas, retroalimentación y acciones posteriores. Del mismo modo, Ebbes et al. (2026) asevera que la autoevaluación fortalece la autorregulación del aprendizaje. Por su parte, Monteiro y Passarinho (2026) sostienen una asociación positiva entre evaluación formativa y aprendizaje autorregulado, y destacan el

vínculo entre evaluación y agencia estudiantil. No obstante, falta traducir principios en herramientas para uso formativo de resultados evaluativos en secundaria.

En la educación secundaria dominicana persiste una brecha entre el mandato curricular de la evaluación formativa y su concreción en el aula. En este contexto, Brito (2026) constatan la insuficiente formación especializada y la sobrecarga laboral como obstáculos para la evaluación por competencias. En cuanto a las condiciones del aula, Berroa et al. (2026) indican que la sobrepoblación estudiantil dificulta la atención individualizada y limita las estrategias evaluativas formativas, lo que afecta la retroalimentación oportuna y el seguimiento cercano. En consecuencia, estas condiciones restringen el uso formativo de la información evaluativa y exigen fortalecer las capacidades institucionales.

Frente a este panorama, la normativa dominicana promueve la evaluación y retroalimentación continuas; sin embargo, su aplicación en educación secundaria enfrenta limitaciones de tiempo, carga laboral, grupos numerosos y formación docente. Esto restringe el uso de la información evaluativa para orientar decisiones y dar seguimiento individualizado a los aprendizajes, y evidencia la falta de herramientas que traduzcan el currículo en prácticas sostenibles. Por ello, urge consolidar capacidades institucionales y disponer de dispositivos que integren la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, resulta necesario fortalecer las capacidades institucionales que favorezcan una evaluación realmente integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje Esta investigación aborda dicha situación y formula la siguiente pregunta: ¿qué componentes requiere una guía para fortalecer el uso formativo de los resultados evaluativos en secundaria? y ¿cómo estructurar esos componentes de modo trazable y contextualizado?

De este modo, un estudio en esta dirección contribuiría a aportar una herramienta pedagógica contextualizada para vincular evidencia, toma de decisiones y verificación de resultados en centros de educación secundaria. Su aporte radica en transformar hallazgos empíricos en requerimientos de diseño susceptibles de implementación y evaluación, sin incrementar la carga documental ni recurrir a prescripciones estandarizadas. Además, la propuesta mantiene una relación directa con las necesidades identificadas en el diagnóstico, lo que fortalece su pertinencia práctica. Su carácter innovador reside en integrar las fortalezas declaradas por el profesorado con las necesidades detectadas, a fin de priorizar contenidos relevantes para la mejora evaluativa. Por ello, el objetivo de la presente investigación fue describir el proceso de diseño y fundamentación de una guía para el uso formativo de los resultados de la evaluación en educación secundaria, a partir del diagnóstico realizado en ocho centros del Distrito Educativo 02-03 de la República Dominicana.

Método

El estudio adopta un paradigma pragmático y un diseño mixto convergente. En la investigación de origen, los datos cuantitativos y cualitativos se recogieron de forma concurrente, se analizaron en un primer momento por separado y, después, se combinaron

mediante una matriz de integración para identificar convergencias, complementariedades y divergencias. La fase propositiva, objeto de este artículo, utilizó esas metainferencias como insumo para diseñar una respuesta pedagógica situada. El propósito de esta fase no consistió en producir una segunda evaluación diagnóstica, sino en traducir los hallazgos del estudio en requerimientos de diseño verificables y en productos operativos que respondieran a las necesidades de los centros.

El estudio se desarrolló en ocho centros del Distrito Educativo 02-03 de la República Dominicana. La población docente estuvo conformada por el profesorado que imparte cuarto, quinto o sexto grado del Segundo Ciclo del Nivel Secundario. El componente cuantitativo incluyó, mediante censo, a 67 docentes. El componente cualitativo consideró las respuestas abiertas de esos mismos docentes y la participación de 16 miembros de equipos de gestión dos por centro, seleccionados intencionalmente por su rol en dirección, coordinación o acompañamiento pedagógico. Se exigió ejercicio activo en el nivel y consentimiento informado; se excluyeron docentes en licencia prolongada y centros sin disposición a participar. El total de participantes fue de 83, con predominio de profesionales con más de cinco años de experiencia en el nivel.

Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos. El primero fue un cuestionario dirigido a docentes, con 35 reactivos tipo Likert y cinco preguntas abiertas, organizado en cinco dimensiones: planificación e implementación, análisis e interpretación, participación y autorregulación, retroalimentación y mejora pedagógica, y acompañamiento y gestión institucional. El segundo fue una entrevista semiestructurada al equipo de gestión, con 22 preguntas abiertas sobre implementación, diagnóstico, seguimiento, reevaluación, análisis de resultados, planes de mejora, toma de decisiones, acompañamiento, dificultades y recomendaciones. La validación se realizó mediante juicio de expertos [indicar número y perfil] y el cálculo del alfa de Cronbach, que alcanzó 0.91 para el cuestionario, lo que indica una consistencia interna alta y respalda su fiabilidad para los análisis posteriores.

El procedimiento de traducción de hallazgos a componentes de la guía se organizó en cuatro etapas. En la primera, se construyó una matriz de necesidades que integró fortalezas, vacíos, barreras, apoyos solicitados y divergencias entre fuentes. En la segunda, cada necesidad se contrastó con el marco conceptual y con estudios recientes, con el fin de fundamentar su inclusión y evitar una lista literal de contenidos. En la tercera, los hallazgos priorizados se tradujeron en principios de diseño y en componentes operativos: módulos, secuencias de trabajo, productos e indicadores. En la cuarta, se operacionalizó la propuesta mediante actividades de formación situada, un cronograma gradual, roles institucionales y ocho plantillas de registro y seguimiento. Los insumos de este procedimiento provinieron del análisis estadístico descriptivo frecuencias y porcentajes del cuestionario y de un análisis temático deductivo e inductivo apoyado en un libro de códigos.

La investigación se desarrolló con consentimiento informado, participación voluntaria, confidencialidad y presentación anonimizada de los datos mediante códigos; no se

recogieron datos personales innecesarios. La fase propositiva no añadió recolección de datos ni intervención con los participantes: utilizó los resultados combinados del estudio para configurar un producto pedagógico. Por ello, la guía se presenta como un resultado de diseño, no como una intervención validada: no hubo aplicación experimental, evaluación de impacto ni estimación de cambios en el rendimiento académico, pues el alcance de esta fase se limita a documentar el proceso de diseño.

Resultados

Los resultados se organizan en cuatro apartados. El primero describe la trazabilidad entre los hallazgos del diagnóstico y las decisiones de diseño. El segundo presenta el ciclo de seis momentos que estructura el funcionamiento de la guía. El tercero expone la arquitectura modular, conformada por cinco módulos y sus productos operativos. El cuarto detalla el cronograma orientador de implementación. Estos componentes se derivan de necesidades empíricas identificadas en el estudio de origen y se articulan con los fundamentos teóricos expuestos en la introducción.

La tabla 1 presenta la trazabilidad entre los hallazgos del diagnóstico y las decisiones de diseño. Cada insumo se vincula con una evidencia, un requerimiento y una respuesta. La participación estudiantil menos sistemática, pese a un 80.0% favorable, exigió que la retroalimentación concluya en una actuación observable del estudiante, atendida con el Módulo 4 y el plan personal de mejora. El acompañamiento institucional heterogéneo (64.7%) condujo a convertir las reuniones en ciclos con foco, evidencia, acuerdo y seguimiento (Módulo 5). El cierre incompleto del ciclo evaluativo, visible en que solo el 31.2% de las entrevistas menciona la reevaluación, llevó a incorporar un sexto momento de verificación. Las barreras de implementación tiempo y sobrecarga, recursos y grupos numerosos orientaron la priorización de viabilidad y brevedad. Los apoyos solicitados completaron la derivación empírica.

Tabla 1. *Trazabilidad entre hallazgos del diagnóstico y decisiones de diseño*

Insumo empírico	Evidencia seleccionada	Requerimiento de diseño	Respuesta en la guía
Participación estudiantil menos sistemática	Participación y autorregulación: 80.0 % favorable; corrección escrita 73.1 %; diálogo 77.6 %; planes personales 79.1 %	La retroalimentación debe concluir en una actuación observable del estudiante	Módulo 4; retroalimentación de tres momentos; plan personal de mejora; revisión y nueva evidencia
Acompañamiento institucional heterogéneo	Gestión y acompañamiento: 64.7 % favorable; retroalimentación de gestión al docente: 53.7 %	Convertir acompañamiento y reuniones en ciclos con foco, evidencia, acuerdo y seguimiento	Módulo 5; acta breve de análisis; registro de acompañamiento formativo

Insumo empírico	Evidencia seleccionada	Requerimiento de diseño	Respuesta en la guía
Cierre incompleto del ciclo evaluativo	La reevaluación posterior aparece en 31.2 % de las entrevistas de gestión	Toda acción de mejora necesita una verificación posterior	Sexto momento del ciclo: verificar; matriz evidencia-hipótesis-decisión; registro de cierre
Barreras de implementación	Tiempo y sobrecarga 38.8 %; recursos y tecnología 26.9 %; grupos numerosos 22.4 %	Priorizar viabilidad, brevedad y uso de espacios existentes	Plantillas breves; una tarea de transferencia por módulo; estrategias grupales; alternativas no tecnológicas
Apoyos solicitados	Formación 50.7 %; acompañamiento 49.3 %; recursos 46.3 %; tiempo institucional 28.4 %	Combinar desarrollo profesional con soporte organizativo	Metodología situada: formación, aplicación, análisis y ajuste; roles de gestión y distrito
Contenidos esperados en la guía	Planificación 61.2 %; instrumentos 49.3 %; retroalimentación 47.8 %; seguimiento 43.3 %; ejemplos 31.3 %	Combinar demandas explícitas con necesidades identificadas por triangulación	Cinco módulos con productos reales y ocho recursos operativos adaptables

Los resultados descritos en la Tabla 2 presenta el ciclo de uso formativo de los resultados evaluativos, organizado en seis momentos: planificar, obtener evidencias, interpretar, retroalimentar, actuar y verificar. Cada momento se define por una pregunta orientadora y un producto o decisión: meta y evidencia prevista; producciones o registros; patrones e hipótesis; información sobre progreso y próximo paso; revisión, reenseñanza o ajuste; y reevaluación o evidencia posterior. La nota precisa que la verificación genera nueva información y puede reiniciar el ciclo cuando persisten las dificultades, lo que confirma su carácter recursivo y no lineal. Los hallazgos indican que la guía convierte el diagnóstico en una arquitectura para el uso formativo de la evaluación en secundaria; su implementación y evaluación quedan pendientes.

Tabla 2. *Ciclo de uso formativo de los resultados evaluativos.*

Momento	Pregunta orientadora	Producto o decisión
1. Planificar	¿Qué se espera aprender y cómo se reconocerá?	Meta, criterios, tarea y evidencia prevista
2. Obtener evidencias	¿Qué información permite observar el aprendizaje?	Producciones, respuestas, actuaciones o registros pertinentes
3. Interpretar	¿Qué muestra la evidencia frente al criterio y qué podría explicarla?	Patrones, errores, progresos e hipótesis pedagógicas
4. Retroalimentar	¿Qué necesita comprender el estudiante para avanzar?	Información sobre meta, progreso y próximo paso

Momento	Pregunta orientadora	Producto o decisión
5. Actuar	¿Qué acción realizará el docente, el estudiante o la gestión?	Revisión, reenseñanza, práctica, apoyo o ajuste
6. Verificar	¿Qué nueva evidencia permitirá comprobar el cambio?	Reevaluación, producto revisado o evidencia posterior

Nota. La verificación genera nueva información y puede reiniciar el ciclo cuando persisten las dificultades.

La tabla 3 muestra la arquitectura de los cinco módulos que conforman la guía. El Módulo 1, Planificación y criterios, conecta metas, criterios, tareas y decisiones, y produce un plan evaluativo de una unidad. El Módulo 2, Evidencias, técnicas e instrumentos, orienta la selección de evidencias e instrumentos pertinentes mediante la revisión de técnicas e instrumentos. El Módulo 3, Interpretación de resultados, vincula patrones con decisiones a través de una matriz evidencia-hipótesis-decisión. El Módulo 4, Retroalimentación y autorregulación, convierte los resultados en retroalimentación y actuación mediante la retroalimentación de tres momentos y el plan personal. El Módulo 5, Gestión, acompañamiento y seguimiento, sostiene el análisis y el acompañamiento con actas y registros. La nota precisa que los módulos se implementan inicialmente de forma secuencial, aunque luego cada centro puede priorizar componentes según sus necesidades. En conjunto, los cinco módulos articulan un recorrido secuencial de la planificación al acompañamiento en el que cada momento del ciclo evaluativo se traduce en un producto operativo verificable.

Tabla 3. *Arquitectura de los cinco módulos de la guía*

Módulo	Propósito central	Producto esperado	Recurso operativo principal
1. Planificación y criterios	Conectar metas, criterios, tareas y decisiones	Plan evaluativo	Plan de evaluación de una unidad
2. Evidencias, técnicas e instrumentos	Seleccionar evidencias e instrumentos pertinentes	Mapa e instrumento revisado	Revisión de técnicas e instrumentos
3. Interpretación de resultados	Interpretar patrones y vincularlos con decisiones	Matriz evidencia-hipótesis-decisión	Matriz de análisis de evidencias
4. Retroalimentación y autorregulación	Convertir resultados en retroalimentación y actuación	Retroalimentación y evidencia de revisión	Retroalimentación de tres momentos y plan personal
5. Gestión, acompañamiento y seguimiento	Sostener análisis, acompañamiento y seguimiento	Ciclo de acompañamiento documentado	Acta de análisis y registro de acompañamiento

Los resultados en la tabla 4 presenta el cronograma orientador de implementación, organizado en ocho fases a lo largo de 24 semanas. La preparación y el diagnóstico (semanas 1-2) contemplan la socialización de la guía y el acuerdo de responsabilidades, con un plan breve como producto. Los Módulos 1 y 2 (semanas 3-8) revisan la planificación y los criterios, y analizan evidencias e instrumentos. Los Módulos 3 y 4 (semanas 9-17) aplican el protocolo de interpretación y la retroalimentación con actuación posterior. El Módulo 5 (semanas 18-22) fortalece el acompañamiento mediante ciclos documentados. El cierre (semanas 23-24) valora productos, dificultades y ajustes en un informe breve. La nota precisa que se priorizan espacios institucionales existentes, evitando reuniones adicionales cuando pueden utilizarse grupos pedagógicos o coordinaciones de área. Los hallazgos revelan que la guía articula un ciclo formativo de seis momentos con cinco módulos y productos operativos, trazables a las necesidades empíricas del diagnóstico.

Tabla 4. *Cronograma orientador de implementación.*

Fase	Semanas	Acción central	Producto
Preparación y diagnóstico	1-2	Socializar la guía, revisar necesidades y acordar responsabilidades	Plan breve de implementación
Módulo 1	3-5	Revisar planificación y criterios	Plan evaluativo revisado
Módulo 2	6-8	Analizar evidencias e instrumentos	Instrumento mejorado
Módulo 3	9-12	Aplicar protocolo de interpretación y decisión	Matriz de análisis
Módulo 4	13-17	Aplicar retroalimentación con actuación posterior	Evidencias de revisión
Módulo 5	18-22	Fortalecer acompañamiento y seguimiento	Ciclos documentados
Cierre	23-24	Valorar productos, dificultades y ajustes	Informe breve y prioridades siguientes

Nota. La implementación prioriza espacios institucionales existentes y evita crear reuniones adicionales cuando pueden utilizarse grupos pedagógicos o coordinaciones de área.

Discusión

La fase propositiva no busca incrementar el número de evaluaciones, sino mejorar la conexión entre sus componentes. Los resultados del diagnóstico mostraron valoraciones favorables junto con un cierre incompleto del ciclo evaluativo y un acompañamiento institucional heterogéneo. Esa tensión es la que la guía traduce en una arquitectura trazable. Esta arquitectura coincide con Van der Steen et al. (2022), quienes proponen diseñar las actividades evaluativas a partir de las decisiones que deberá adoptar el docente, lo que se concreta en el ciclo de seis momentos y en la matriz evidencia-

hipótesis-decisión. Carless y Winstone (2023) sostienen que la utilidad de las prácticas evaluativas depende de la literacidad evaluativa de docentes y estudiantes, lo que fundamenta los módulos de interpretación y retroalimentación. Levy (2025) sitúa la evaluación en una cultura institucional capaz de utilizar evidencias, lo cual respalda el módulo de gestión y acompañamiento.

En la misma línea, Velásquez (2025) confirma que, en la educación secundaria latinoamericana, la evaluación formativa enfrenta obstáculos como la persistencia de enfoques tradicionales y la insuficiente capacitación docente, lo que coincide con las barreras de formación y sobrecarga identificadas en el diagnóstico de este estudio. De igual modo, la investigación de Herrera y Villarroel (2024) sobre educandos secundarios chilenos evidencia que la participación del estudiante en la retroalimentación es un factor determinante: cuando la retroalimentación adopta un carácter dialógico y crítico, los alumnos se involucran activamente en la construcción de aprendizajes complejos, mientras que los formatos unidireccionales restringen esa participación.

La arquitectura de seis momentos aquí propuesta dialoga con el ciclo de evaluación formativa de cinco fases de Veugen et al. (2021), quienes identificaron que la conexión entre fases y la concreción de acciones de seguimiento constituyen los aspectos más difíciles para el profesorado. La diferencia principal radica en que esta guía explicita el momento de verificación mediante una reevaluación que reinicia el ciclo, decisión que encuentra respaldo empírico en Kramer et al. (2025), quienes demostraron que la reevaluación condicionada a actividades de corrección produce mejoras significativas de 0.33 DE en matemáticas de secundaria. En esta misma línea, González (2024) advierte que la confusión entre evaluación y calificación impide la implementación de la evaluación formativa en secundaria, brecha que esta arquitectura busca atender al definir cada momento por una pregunta y un producto verificable.

La escasa formalización de la reevaluación revela que el ciclo evaluativo se cierra sin constatar si los ajustes produjeron el efecto esperado. La verificación, incorporada como sexto momento, responde a esa carencia y concuerda con Töllner et al. (2025), quienes concluyen que el diagnóstico posee alcance limitado cuando no conduce a ajustes posteriores de la enseñanza. De manera concordante, Li y Gu (2024) plantean que el desarrollo profesional en evaluación formativa exige formación estructurada, experimentación, reflexión y seguimiento, lo que coincide con la secuencia formación-aplicación-análisis-ajuste propuesta. En igual sentido, Little et al. (2024) confirman que el análisis de ejemplos, la autoevaluación y la evaluación entre pares fortalecen la capacidad estudiantil para utilizar los comentarios recibidos, lo que respalda la pertinencia de incorporar la verificación como cierre del ciclo.

La arquitectura de cinco módulos responde a una necesidad documentada: traducir la evaluación formativa en herramientas operativas para la secundaria. De manera concordante, Balbi et al. (2025) evidenciaron que un programa estructurado en retroalimentación y coevaluación mejoró las prácticas docentes, aunque la autoevaluación avanzó menos, lo que respalda un módulo que convierta la autorregulación en un plan

personal verificable; este hallazgo concuerda con la secuencia propuesta. Asimismo, Jiménez et al. (2026) confirman que la retroalimentación reflexiva, la autoevaluación y la coevaluación fortalecen la metacognición en secundaria, lo que coincide con los módulos 3 y 4. En conjunto, ambos antecedentes respaldan una guía que defina cada momento del ciclo por un producto concreto y verificable.

En lo que respecta a la retroalimentación, la estructura de tres momentos busca resolver un problema frecuente: confundir información con acción. Woitt et al. (2023) validan una escala inicial de literacidades de retroalimentación estudiantil y confirman que la capacidad para utilizar comentarios depende de conocimientos, habilidades y disposiciones. Orsmond et al. (2024) muestran, desde una perspectiva de comunidad de práctica, que el desarrollo de las literacidades de retroalimentación ocurre mediante participación sostenida y modelos explícitos. Zhan (2022) expone que las concepciones del estudiantado sobre la retroalimentación obedecen a factores ecológicos e institucionales que conviene abordar de modo intencional. Por ello, el formato de tres momentos no termina con el comentario del docente, sino que incorpora un próximo paso y una revisión posterior.

La propuesta desplaza el foco desde una evaluación realizada sobre el estudiante hacia una evaluación desarrollada con su participación, en sintonía con lo anterior. El hallazgo de que la autorregulación es poco solicitada espontáneamente, pero presenta una necesidad cuantitativa, justifica que el diseño no dependa solo de demandas declaradas. Moltudal et al. (2025) exponen, en secundaria, que la existencia de comentarios no elimina las dificultades para interpretarlos, lo cual concuerda con la necesidad de borradores sucesivos y diálogo para transformar información en aprendizaje. En la misma dirección, Wancham y Tangdhanakanond (2025) evidencian que la literacidad de retroalimentación en secundaria exige habilidades de juicio y acción que no surgen de la mera exposición a comentarios, lo que respalda un módulo que convierta la autorregulación en un plan personal verificable.

La divergencia entre las actuaciones que describen los equipos de gestión y la frecuencia con que parte del profesorado percibe acompañamiento justifica la incorporación del módulo institucional. Pastore y Mincu (2024) analizan el equilibrio entre alfabetización evaluativa, prácticas y justicia en docentes italianos, y plantean que las condiciones institucionales modulan la aplicación de los conocimientos. De manera concordante, Green (2024) describe el acompañamiento relacional como un proceso de crecimiento profesional sostenido, en el que la confianza y la claridad resultan condiciones para el aprendizaje docente. En igual sentido, Giraldo y Yan (2025) evalúan un curso virtual de evaluación y encuentran que las voces del profesorado orientan el fortalecimiento de sus literacidades. Estas lecturas respaldan convertir el acompañamiento en un ciclo con foco, evidencia, acuerdo y verificación.

El cronograma de ocho fases aquí propuesto dialoga con la investigación sobre desarrollo profesional docente en evaluación formativa. Veugen et al. (2021) encontraron que, al diseñar e implementar planes de evaluación formativa, los docentes requieren ajustes

principalmente procedimentales concreción de criterios y distribución de puntos de control, lo que coincide con situar los módulos 1 y 2 entre las semanas 3 y 8 y prever su revisión iterativa. En consonancia con ello, Altamirano y Lujan (2024), en su estudio demostraron que una estrategia centrada en valorar evidencias elevó la proporción de estudiantes en el nivel más alto de logro del 64.5 % al 77.4 %, lo que respalda concentrar los módulos 3 y 4 como núcleo de la transformación. En igual sentido, Luna y Cano (2018) confirman que las innovaciones arraigadas en estructuras escolares existentes resultan más sostenibles, lo que concuerda con priorizar espacios institucionales disponibles.

Por otra parte, la toma de decisiones basada en datos ocupa un lugar central en la propuesta. Al respecto, Sandoval et al. (2025) validan una escala en español sobre toma de decisiones basada en datos en formación docente inicial, y concluyen que la formación orientada a problemas auténticos fortalece la utilización pedagógica de la información; además, consideran que la alfabetización en datos resulta más útil cuando se desarrolla con modelos explícitos de decisión, colaboración y seguimiento. En la misma dirección, Sebestyén y Tóth (2025) validan un inventario de autoeficacia y ansiedad para decisiones basadas en datos, lo que confirma que los factores afectivos condicionan la práctica. Esta convergencia justifica el protocolo de interpretación que separa descripción y explicación en la guía.

La necesidad de que el protocolo mantenga capacidad de adaptación frente a contextos diversos encuentra respaldo en la evidencia previa. Zhang et al. (2024) señalaron que factores culturales e institucionales condicionan la implementación de la evaluación formativa, aspecto que justifica la incorporación de mecanismos flexibles. En igual dirección, Torres y Ayuso (2025) identificaron desafíos en la evaluación de competencias científicas en secundaria dominicana, mientras que Ulloa (2024) reportó diferencias asociadas al contexto, la experiencia docente y la disponibilidad de recursos. A la luz de estos antecedentes, la integración de productos de transferencia, junto con estrategias de baja dependencia tecnológica, favorece la viabilidad de la propuesta y amplía sus posibilidades de aplicación en escenarios educativos heterogéneos.

El diseño delimita su alcance mediante una distinción explícita entre plausibilidad y eficacia. La coherencia teórica, la trazabilidad empírica y los productos operativos permiten argumentar que la propuesta responde al problema identificado, pero no demuestran su factibilidad en todas las condiciones ni su efecto sobre prácticas o aprendizajes. Como advierten Veugen et al. (2021), los efectos de la evaluación formativa dependen de la calidad de la implementación, lo que exige validación experta y pilotaje antes de cualquier adopción institucional amplia. En consecuencia, la propuesta se presenta como un diseño sujeto a validación y pilotaje, sin atribuir efectos sobre el rendimiento académico antes de su implementación.

Por otro lado, el presente estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. Una primera deriva de las fuentes diagnósticas: el componente cuantitativo se basa en prácticas declaradas y no en observación directa de aula, y las

respuestas abiertas presentan profundidad desigual. La triangulación con equipos de gestión amplía la comprensión, pero no sustituye la observación de instrumentos, producciones o retroalimentaciones reales; por ello, algunos requisitos de diseño se fundamentan en percepciones contextualizadas y requieren contrastarse durante el pilotaje. Una segunda limitación es que la codificación cualitativa fue realizada por un solo investigador, lo que impide estimar la concordancia entre codificadores. La más importante radica en que la guía aún no cuenta con validación de contenido ni aplicación piloto, lo que acota las conclusiones al ámbito del diseño y la fundamentación.

Por otro lado, el presente estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. Una primera deriva de las fuentes diagnósticas: el componente cuantitativo se basa en prácticas declaradas y no en observación directa de aula, y las respuestas abiertas presentan profundidad desigual. La triangulación con equipos de gestión amplía la comprensión, pero no sustituye la observación de instrumentos, producciones o retroalimentaciones reales; por ello, algunos requisitos de diseño se fundamentan en percepciones contextualizadas y requieren contrastarse durante el pilotaje. Una segunda limitación es que la codificación cualitativa fue realizada por un solo investigador, lo que impide estimar la concordancia entre codificadores. La más importante radica en que la guía aún no cuenta con validación de contenido ni aplicación piloto, lo que acota las conclusiones al ámbito del diseño y la fundamentación.

Conclusiones

El estudio confirma que la guía se sustenta en una trazabilidad explícita entre el diagnóstico y las decisiones de diseño, lo que otorga fundamentación empírica a cada componente. Necesidades identificadas participación estudiantil menos sistemática (80.0 % favorable), acompañamiento institucional heterogéneo (64.7 %) y cierre incompleto del ciclo, visible en que solo el 31.2 % de las entrevistas menciona la reevaluación se tradujeron en respuestas concretas: plan personal de mejora, ciclos de acompañamiento documentados y un sexto momento de verificación. Esta derivación evita que la propuesta responda a intuiciones y la sitúa como una arquitectura contextualizada, condición necesaria para su pertinencia en secundaria.

La guía articula un ciclo de seis momentos planificar, obtener evidencias, interpretar, retroalimentar, actuar y verificar con cinco módulos, cada uno traducido en un producto operativo verificable: plan evaluativo, matriz evidencia-hipótesis-decisión, plan personal y registros de acompañamiento. La incorporación de la verificación como sexto momento constituye el aporte diferencial, pues explicita el carácter recursivo del ciclo y responde a la evidencia de un cierre incompleto en los centros. Esta operacionalización convierte orientaciones generales de evaluación formativa en rutas de actuación docente e institucional, lo que reduce la distancia entre el discurso favorable y la práctica, brecha documentada en la literatura.

La guía diseñada reúne condiciones de viabilidad que favorecen su incorporación en contextos educativos con distintas capacidades organizativas y disponibilidades de recursos. Esta característica se sustenta en la priorización de procedimientos breves, recursos accesibles y el aprovechamiento de espacios institucionales existentes, aspectos que fortalecen su potencial de aplicación en la práctica escolar. No obstante, su alcance se circunscribe al diseño de la propuesta, por lo que futuras investigaciones deberán avanzar hacia procesos de validación, pilotaje e implementación que permitan determinar su utilidad en escenarios reales y valorar su contribución al fortalecimiento de las prácticas evaluativas en educación secundaria.

Se recomienda a las autoridades educativas, equipos directivos y docentes de educación secundaria considerar la guía como una referencia para fortalecer el uso formativo de los resultados evaluativos en los centros escolares. Asimismo, resulta conveniente desarrollar procesos de validación de contenido mediante expertos, seguidos de experiencias piloto en contextos institucionales diversos, con el fin de valorar la claridad, pertinencia, viabilidad y utilidad de sus componentes. Del mismo modo, futuras investigaciones deberían examinar la implementación de los seis momentos y cinco módulos en escenarios reales para identificar ajustes necesarios y generar evidencia sobre su funcionamiento. De igual manera, resulta pertinente evaluar su contribución al fortalecimiento de las prácticas evaluativas y de los procesos de mejora de los aprendizajes en educación secundaria

Acerca de

Contribución de los autores: El autor contribuyó en la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: El autor declara que esta investigación no recibió financiamiento externo.

Certificación ética: Se debe garantizar la participación voluntaria de los actores educativos, el consentimiento informado, la confidencialidad de la información recopilada y la protección de los datos proporcionados por docentes e integrantes de los equipos de gestión. Asimismo, deben contarse con las autorizaciones institucionales y éticas correspondientes.

Referencias

Alaqeel, A. (2024). Examining self-efficacy and anxiety in data-driven decision-making practices among learning disabilities teachers in Saudi Arabia: a mixed-methods study. *Cogent Education, 11*(1), 2434775. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2434775

Altamirano, J., y Luján, J. (2024). Valorando evidencias de aprendizaje para la eficiencia de la retroalimentación formativa en educación secundaria. *EPISTEME KOINONIA, 7*(1), 40–56. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3710

Asamoah, D., Shahrill, M., y Abdul, S. (2023). Towards developing classroom assessment literacy: Exploring teachers' approaches to assessment across cultures. *Cogent Education, 10*(2), 2280301. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2280301

Balbi, A., Bonilla, M., Curione, K., Ibarra, A., y Menese, P. (2025). Impact of a professional development program in formative assessment for mathematics teachers. *Professional Development in Education, 51*(1), 7–22. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2433051

Berroa, C., Gómez, Y., y Encarnación, A. (2026). Estrategias didácticas y evaluativas en aulas sobrepobladas: un enfoque en la enseñanza de la Biología. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa, 13*(2), 57–76. https://doi.org/10.47554/revie.vol13.num2.2026.pp57-76

Boström, E., y Palm, T. (2023). The effect of a formative assessment practice on student achievement in mathematics. *Frontiers in Education, 8*, 1101192. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1101192

Boud, D., y Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 48*(2), 158-171. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928

Brito, Y. (2026). La evaluación por competencias: Una revisión de la literatura sistematizada en el contexto de las reformas curriculares dominicanas. *Revista Veritas de Difusão Científica, 7*(1), 5182–5201. https://doi.org/10.61616/rvdc.v7i1.1200

Carless, D., y Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education, 28*(1), 150-163. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372

Ebbes, R., Zee, M., Jansen, B., Koomen, H., y Schuitema, J. (2026). The role of self-assessment in self-regulated learning in elementary education. *Metacognition and Learning, 21*(1), 36. https://doi.org/10.1007/s11409-026-09485-x

Evenstein, S., Hershkovitz, A., Cohen, A., y Nachmias, R. (2025). Trusting the data: An updated framework for teachers' data-driven decision-making (DDDM) in the AI era. *Education and Information Technologies, 31*(3), 953-981. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13819-8

Giraldo, F., y Yan, X. (2025). Evaluating an online assessment course: Teachers' voices on their language assessment literacy development. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 27*(1), 97-114. https://doi.org/10.15446/profile.v27n1.113304

González, J. (2024). Evaluación formativa en la sesión de Educación Física: prácticas y obstáculos. *Educación Física y Ciencia, 26*(1), e292. https://doi.org/10.24215/23142561e292

Green, J. (2024). Relational literacy coaching and professional growth: An elementary writing teacher's journey toward efficacy. *Teacher Development, 28*(3), 383-396. https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2308102

Herrera, D., y Villarroel, V. (2024). Análisis de la participación de estudiantes secundarios en la retroalimentación en el pensamiento social. *Perspectiva Educacional, 63*(2), 57-82. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.63-iss.2-art.1428

Jiménez, L., Olano, A., y Huamán, N. (2026). Estrategias de retroalimentación formativa para potenciar la metacognición en estudiantes de secundaria. *Revisión sistemática. Noesis, 8*(15), 276-292. https://doi.org/10.35381/noesisin.v8i15.713

Kramer, S., Posner, M., Browman, A., Lawrence, N., Roem, J., y Krier, K. (2025). The Impacts of a Standards-Based Grading System Emphasizing Formative Assessment, Feedback, and Re-Assessment: A Mixed Methods, Cluster Randomized Control Trial in Ninth Grade Mathematics Classrooms. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 18*(1), 56–87. https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2287594

Levy, I. (2025). The role of assessment in improving education and supporting school quality. *Education Sciences, 15*(2), 224. https://doi.org/10.3390/educsci15020224

Li, J., y Gu, P. Y. (2024). Formative assessment for self-regulated learning: Evidence from a teacher continuing professional development programme. *System, 125*, 103414. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103414

Little, T., Dawson, P., Boud, D., y Tai, J. (2024). Can students' feedback literacy be improved? A scoping review of interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 49*(1), 39-52. https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2177613

Luna, G., y Cano, A. (2018). Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. *Innovación educativa, 18*(77), 165-181. https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n77/1665-2673-ie-18-77-165.pdf

Moltudal, S., Gamlem, S., Segaran, M., y Engeness, I. (2025). Same assignment-two different feedback contexts: Lower secondary students' experiences with feedback during a three draft writing process. *Frontiers in Education, 10*, 1509904. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1509904

Monteiro, V., y Passarinho, B. (2026). Formative assessment and self-regulated learning in lower secondary mathematics: Students' perspectives. *Education Sciences, 16*(3), 452. https://doi.org/10.3390/educsci16030452

Orsmond, P., Young, N., y Zvauya, R. (2024). A community of practice approach to understanding how students develop feedback literacy enabling the processing and enactment of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 50*(4), 537-549. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2428164

Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education, 8*, 1217167. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217167

Pastore, S., y Mincu, M. (2024). A feasible balance? The Italian teachers' standpoint on assessment literacy, assessment practices, and teacher professional development.

European Journal of Teacher Education, *47*(2), 226-245. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2338853

Pitt, E., y Winstone, N. (2023). Enabling and valuing feedback literacies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *48*(2), 149-157. https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2107168

Sandoval, F., Cabezas, C., y López, J. (2025). Validation of a Spanish-language scale on data-driven decision-making in pre-service teachers. *Education Sciences*, *15*(7), 789. https://doi.org/10.3390/educsci15070789

Sandoval, F., Gajardo, C., y López, J. (2025). Role of data literacy training for decision-making in teaching practice: A systematic review. *Frontiers in Education*, *10*, 1485821. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1485821

Sebestyén, E., y Tóth, E. (2025). Validation of the data-driven decision-making efficacy and anxiety inventory (3D-MEA) Among Hungarian In-Service Teachers. *European Journal of Education*, *61*(1), e70346. https://doi.org/10.1111/ejed.70346

Sortwell, A., Trimble, K., Ferraz, R., Geelan, D., Hine, G., Ramirez, R., Carter, B., Gkintoni, E., y Xuan, Q. (2024). A systematic review of meta-analyses on the impact of formative assessment on K-12 students' learning: Toward sustainable quality education. *Sustainability*, *16*(17), 7826. https://doi.org/10.3390/su16177826

Töllner, F., Kuhl, P., y Besser, M. (2025). Formative assessment in inclusive mathematics education in secondary schools: A systematic review. *Education Sciences*, *15*(5), 577. https://doi.org/10.3390/educsci15050577

Torres, J., y Ayuso, G. (2025). Evaluación de las competencias científicas de los estudiantes de secundaria de la República Dominicana. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, *9*, e9719. https://doi.org/10.32541/recie.v9.719

Ulloa, L. (2024). Análisis de técnicas de evaluación diagnóstica para desarrollar competencias matemáticas en tercer grado de secundaria. *Congreso Internacional IDEICE*, *14*, 341-354. https://doi.org/10.47554/cii.vol14.2023.pp341-354

van der Steen, J., van Schilt-Mol, T., van der Vleuten, C., y Joosten-ten Brinke, D. (2022). Supporting teachers in improving formative decision-making: Design principles for formative assessment plans. *Frontiers in Education*, *7*, 925352. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.925352

Veugen, M. J., Gulikers, J., y den Brok, P. (2021). We agree on what we see: Teacher and student perceptions of formative assessment practice. *Studies in Educational Evaluation*, *70*, 101027. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101027

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

Veugen, M., Gulikers, J., y den Brok, P. (2021). We agree on what we see: Teacher and student perceptions of formative assessment practice. *Studies in Educational Evaluation*, *70*, 101027. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101027

Veugen, M., Gulikers, J., y den Brok, P. (2024). Secondary school teachers' use of formative assessment practice to create co-regulated learning. *Journal of Formative Design in Learning*, *8*, 15-32. https://doi.org/10.1007/s41686-024-00089-9

Wancham, K., y Tangdhanakanond, K. (2025). Development and validation of the student feedback literacy test for secondary schoolers. *Cogent Education*, *12*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2481002

Woitt, S., Weidlich, J., Jivet, I., Orhan Göksün, D., Drachsler, H., y Kalz, M. (2023). Students' feedback literacy in higher education: An initial scale validation study. *Teaching in Higher Education*, *30*(1), 257-276. https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2263838

Zhan, Y. (2022). What do college students think of feedback literacy? An ecological interpretation of Hong Kong students' feedback experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *48*(5), 686-700. https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2121380

Zhang, H., Ge, S., y Mohd Saad, M. (2024). Formative assessment in K-12 English as a foreign language education: A systematic review. *Heliyon*, *10*(10), e31367. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31367

Zheng, Q., Boud, D., y Dawson, P. (2025). Using peer feedback, teacher feedback and self-assessment to enhance students' feedback literacy. *Higher Education Research & Development*, *45*(3), 831-846. https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2549403

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).