Noesis. Revista Electrónica de Investigación
Año 8. Vol 8. N°1. Edición Especial. 2026
Hecho el depósito de Ley: FA2019000060
ISSN: 2739-0365
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS KOINONIA (IIEAK).
Santa Ana de Coro. Venezuela.

DOI 10.35381/noesisin.v8i16.896

Estrategias evaluativas de aprendizaje en los estudiantes de bachillerato: revisión sistemática

Learning assessment strategies in upper secondary school students: A systematic review

Johana Maritza Campi-Cobeña
jcampi@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo, Piura, Piura
Perú
https://orcid.org/0000-0001-9153-9383

Recepción: 15 de junio 2026
Revisado: 26 de agosto 2026
Aprobación: 15 de septiembre 2026
Publicado: 05 de octubre 2026

Noesis. Revista Electrónica de Investigación
Año 8. Vol 8. N°1. Edición Especial. 2026
Hecho el depósito de Ley: FA2019000060
ISSN: 2739-0365
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS KOINONIA (IIEAK).
Santa Ana de Coro. Venezuela.

RESUMEN

El artículo analizó las estrategias evaluativas del aprendizaje en estudiantes de bachillerato. Se realizó una revisión sistemática cualitativa conforme a PRISMA 2020, con búsquedas en SciELO y en revistas indexadas en Scopus (2016-2026); quince estudios integraron el corpus, analizado mediante matrices temáticas y síntesis interpretativa. La retroalimentación fue la estrategia más estudiada y con mayor respaldo empírico, seguida de la autoevaluación, que favorece la autorregulación y la autoeficacia, y de la coevaluación, con efectos positivos sobre el rendimiento. Las rúbricas resultaron útiles cuando se comparten con el estudiantado. Persisten la confusión entre evaluar y calificar, la limitada formación docente en evaluación y la percepción desigual de la retroalimentación según el origen socioeconómico. Se concluyó que la eficacia evaluativa depende de integrar criterios explícitos, retroalimentación oportuna y participación estudiantil en un sistema coherente.

Descriptores: Evaluación del estudiante; evaluación formativa; enseñanza secundaria; aprendizaje (Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

This article analyzed learning assessment strategies for upper secondary school students. A qualitative systematic review was conducted following PRISMA 2020, with searches in SciELO and Scopus-indexed journals (2016-2026); fifteen studies made up the corpus, analyzed through thematic matrices and interpretive synthesis. Feedback was the most studied strategy and the one with the strongest empirical support, followed by self-assessment, which fosters self-regulation and self-efficacy, and peer assessment, with positive effects on achievement. Rubrics proved useful when shared with students. Confusion between assessing and grading, limited teacher training in assessment, and unequal perceptions of feedback according to socioeconomic background persist. It was concluded that assessment effectiveness depends on integrating explicit criteria, timely feedback and student participation into a coherent system.

Descriptors: Student evaluation; formative evaluation; secondary education; learning (UNESCO Thesaurus).

INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje en el bachillerato cumple una doble función que con frecuencia entra en tensión: certificar el logro de los estudiantes al cierre de un ciclo decisivo para su trayectoria académica y laboral, y orientar el proceso de enseñanza mientras este ocurre. Black & Wiliam (2018) sostienen que la evaluación de aula solo despliega su potencial cuando se integra en una teoría de la pedagogía, de modo que las decisiones evaluativas se derivan de los propósitos de aprendizaje y no se superponen a ellos como un trámite final. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa deja de ser un conjunto de técnicas aisladas para convertirse en una forma de organizar la interacción entre docentes, estudiantes y contenidos.

Pese a ese consenso teórico, la práctica escolar sigue dominada por la calificación. Brookhart et al. (2016), tras revisar un siglo de investigación sobre las notas escolares, muestran que las calificaciones combinan logro académico con factores como el esfuerzo, la conducta o la participación, lo que limita su valor como medida del aprendizaje aunque conserven capacidad predictiva sobre la trayectoria posterior del estudiante. En el ámbito iberoamericano, Hortigüela et al. (2019) identifican confusiones habituales entre evaluación formativa, evaluación continua y calificación, y Moreno Olivos (2021) advierte que la crisis provocada por la pandemia evidenció la fragilidad de los sistemas centrados en el examen y la necesidad de transformar la evaluación.

La implementación de estrategias evaluativas centradas en el aprendizaje depende, además, de condiciones que exceden la voluntad individual del docente. Schildkamp et al. (2020) identifican como requisitos el conocimiento y las habilidades del profesorado en evaluación, factores psicológicos como la autoeficacia y factores sociales como la colaboración entre colegas y la implicación del estudiantado; Yan et al. (2021), por su parte, documentan una brecha entre la intención de aplicar la evaluación formativa y su implementación efectiva, mediada por el apoyo institucional y la formación recibida.

A esto se suma que la voz del estudiante ha sido escasamente atendida. Van der Kleij & Lipnevich (2021) señalan que la investigación sobre las percepciones estudiantiles

de la retroalimentación se ha concentrado en la educación superior y reclaman estudios en contextos escolares, donde la manera en que los adolescentes reciben e interpretan los comentarios del docente condiciona el uso que hacen de ellos. En el bachillerato, etapa marcada por exámenes de egreso y procesos de admisión universitaria, esta cuestión adquiere especial relevancia.

La dispersión de la evidencia, distribuida entre metaanálisis internacionales, revisiones temáticas y estudios locales, dificulta que docentes y directivos dispongan de una visión de conjunto sobre qué estrategias evaluativas funcionan, en qué condiciones y con qué limitaciones. Por ello, el presente artículo tuvo como propósito analizar las estrategias evaluativas de aprendizaje aplicadas a estudiantes de bachillerato y educación secundaria superior.

MÉTODO

La investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo, de tipo documental, bajo el diseño de revisión sistemática, desarrollado de acuerdo con la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La búsqueda se efectuó en SciELO y en revistas indexadas en Scopus, para el periodo 2016-2026, combinando en inglés y en español los términos «formative assessment», «classroom assessment», «self-assessment», «peer assessment», «feedback», «grading» y «rubrics», y «evaluación formativa», «estrategias de evaluación», «autoevaluación», «coevaluación» y «retroalimentación», con los descriptores de nivel «secondary school», «high school», «K-12», «bachillerato» y «educación secundaria». Los metadatos de cada registro (autores, revista, volumen, número, páginas y DOI) se verificaron en Crossref, en DOAJ o en la propia plataforma SciELO.

Se incluyeron artículos revisados por pares, publicados en inglés o español y disponibles a texto completo, que analizaran estrategias de evaluación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria o bachillerato, o que sintetizaran evidencia transversal a varios niveles educativos con presencia explícita de la secundaria. Se excluyeron los documentos de carácter normativo o metodológico, los estudios centrados exclusivamente en la educación superior o en la educación primaria, los

documentos sin revisión por pares, la literatura gris, los registros cuyos metadatos no pudieron verificarse y los artículos sin DOI asignado por la revista.

Los textos completos se valoraron según la claridad del objetivo, la descripción del procedimiento metodológico, la pertinencia de la muestra o del corpus y la coherencia entre resultados y conclusiones. La información se organizó en una matriz analítica con las variables autor, año, país o contexto, diseño, nivel educativo, estrategia evaluativa, hallazgos principales y limitaciones, y se interpretó mediante síntesis temática. Las frecuencias reportadas corresponden al número de estudios del corpus que abordan cada estrategia, de modo que un mismo estudio puede contabilizarse en más de una categoría.

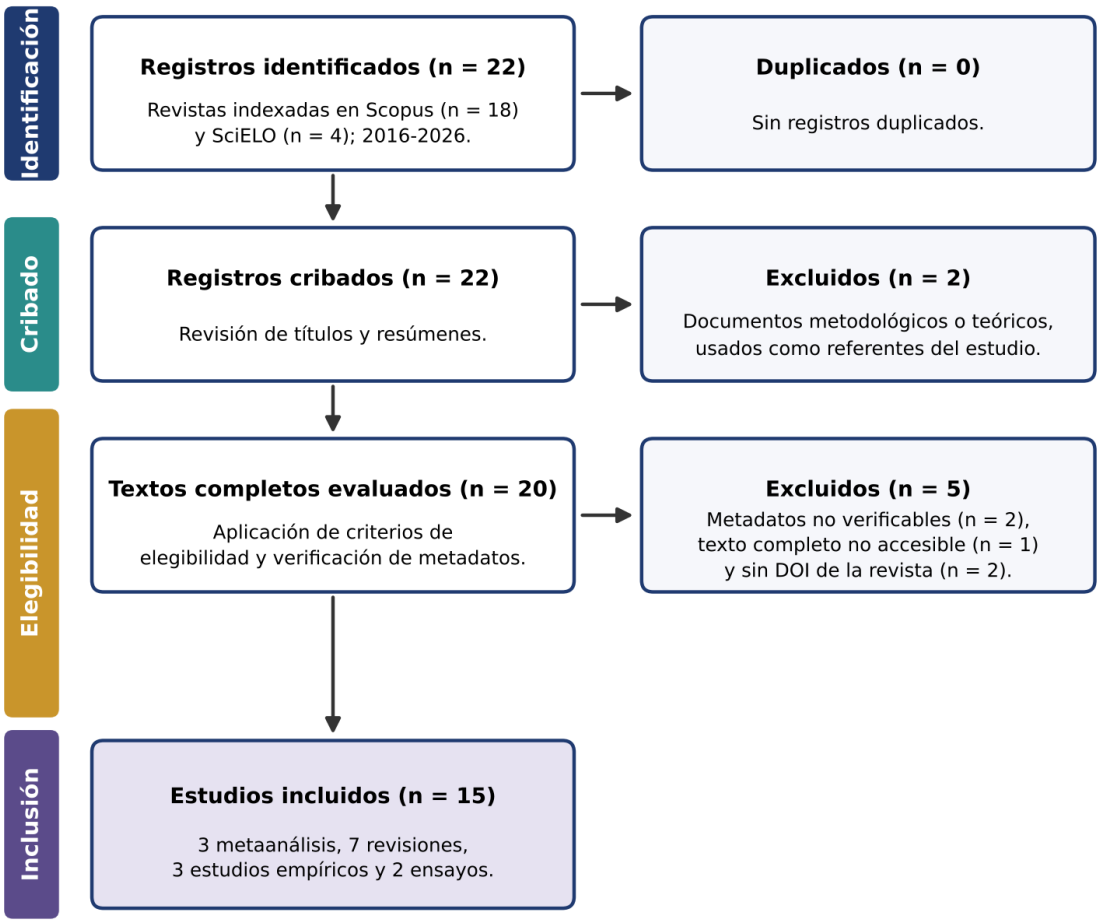


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de los estudios.
Elaboración: La autora, adaptado de Page et al. (2021).

Los estudios derivaron del siguiente proceso de selección:

- Identificación: 22 registros identificados, 18 en revistas indexadas en Scopus y 4 en SciELO; no se encontraron duplicados.
- Cribado: 22 registros revisados por título y resumen; se excluyeron 2 documentos de carácter metodológico o teórico (la declaración PRISMA 2020 y el marco de Black & Wiliam, 2018), que se emplearon como referentes del estudio y no como parte del corpus.

- Elegibilidad: 20 textos completos evaluados; se descartaron 5: dos por metadatos no verificables, uno por texto completo no accesible y dos por carecer de DOI asignado por la revista.
- Inclusión: 15 estudios integraron el corpus final: tres metaanálisis, siete revisiones sistemáticas, de alcance o críticas, tres estudios empíricos y dos ensayos de reflexión.

RESULTADOS

El corpus estuvo compuesto por quince estudios publicados entre 2016 y 2023: tres metaanálisis (20 %), siete revisiones sistemáticas, de alcance o críticas (46,7 %), tres estudios empíricos (20 %) y dos ensayos de reflexión (13,3 %). Doce documentos se publicaron en inglés y tres en español; estos últimos corresponden a contextos iberoamericanos (España, México y Chile), lo que confirma la escasa presencia de la región en la literatura indexada sobre el tema. La Tabla 1 resume las características y aportes de cada estudio.

Tabla 1.
Características de los estudios incluidos en la revisión.

Estudio	Diseño	Estrategia evaluativa	Aporte principal
Andrade (2019)	Revisión crítica	Autoevaluación; retroalimentación	La autoevaluación es formativa cuando el estudiante usa sus juicios para mejorar; su efecto depende de criterios claros y de la retroalimentación.
Brookhart et al. (2016)	Revisión de investigación	Calificación sumativa	Las notas mezclan logro, esfuerzo y conducta; predicen trayectorias pero informan poco sobre el aprendizaje.
Double et al. (2020)	Metaanálisis	Coevaluación entre pares	La evaluación entre pares mejora el rendimiento frente a la ausencia de evaluación, con efectos en distintos niveles educativos.

Estudio	Diseño	Estrategia evaluativa	Aporte principal
Hortigüela et al. (2019)	Ensayo de reflexión	Evaluación formativa y compartida	Distingue evaluar de calificar y advierte sobre confusiones frecuentes en la práctica docente.
Lee et al. (2020)	Revisión sistemática	Evaluación formativa; autoevaluación	La evaluación formativa en K-12 tiene efectos positivos; destaca la autoevaluación iniciada por el estudiante.
Mella-Mella & Calatayud-Salom (2023)	Estudio empírico (encuesta)	Retroalimentación; rúbricas	Los docentes de secundaria valoran la retroalimentación, pero usan poco las rúbricas y los registros de progreso.
Moreno Olivos (2021)	Ensayo de reflexión	Evaluación formativa; calificación	La incertidumbre exige abandonar la evaluación centrada en el examen.
Panadero et al. (2017)	Metaanálisis	Autoevaluación	La autoevaluación mejora la autorregulación y, en mayor medida, la autoeficacia.
Panadero & Jonsson (2020)	Revisión crítica	Rúbricas; autoevaluación	Las críticas a las rúbricas carecen de respaldo empírico cuando estas se usan con fines formativos.
Schildkamp et al. (2020)	Revisión sistemática	Evaluación formativa; retroalimentación	Identifica requisitos docentes de conocimiento, psicológicos y sociales para la evaluación formativa.
Sortkær (2019)	Estudio empírico	Retroalimentación	Los estudiantes de menor nivel socioeconómico perciben recibir menos retroalimentación.
Van der Kleij & Lipnevich (2021)	Revisión de alcance	Retroalimentación	Las percepciones estudiantiles condicionan el uso de la retroalimentación; faltan estudios escolares.
Wisniewski et al. (2020)	Metaanálisis	Retroalimentación	La retroalimentación tiene un efecto medio sobre el aprendizaje, mayor cuanto más información contiene.

Estudio	Diseño	Estrategia evaluativa	Aporte principal
Yan et al. (2021)	Revisión sistemática	Evaluación formativa	Existe una brecha entre la intención docente y la implementación, mediada por factores personales y contextuales.
Zainuddin et al. (2020)	Estudio empírico	Cuestionarios digitales gamificados	Los cuestionarios gamificados aumentan el compromiso y el rendimiento en la evaluación formativa.

Elaboración: El autor.

La Figura 2 muestra la frecuencia con que el corpus aborda cada estrategia. La retroalimentación fue la más estudiada (siete estudios), seguida de la evaluación formativa entendida como enfoque integral (seis) y de la autoevaluación (cinco). La calificación sumativa apareció en tres trabajos, la coevaluación y las rúbricas en dos cada una, y los cuestionarios digitales gamificados en uno.

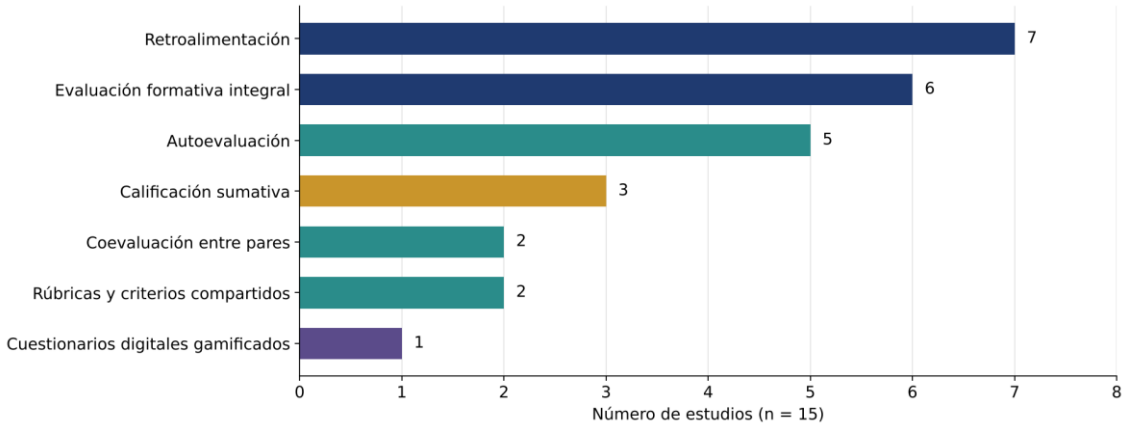


Figura 2. Frecuencia de las estrategias evaluativas abordadas en el corpus analizado.
Elaboración: El autor.

La retroalimentación como núcleo de la evaluación para el aprendizaje

La retroalimentación concentró la evidencia más sólida del corpus. El metaanálisis de Wisniewski et al. (2020) confirmó un efecto medio de la retroalimentación sobre el aprendizaje y mostró que su impacto aumenta cuanto mayor es la información que

contiene, es decir, cuando no se limita a señalar aciertos o errores y orienta sobre la tarea, el proceso y la autorregulación. Lee et al. (2020) coinciden en que las prácticas formativas que incorporan retroalimentación producen efectos positivos en el rendimiento de los estudiantes de educación primaria y secundaria.

No obstante, la eficacia de la retroalimentación no depende solo de su calidad técnica, sino de cómo la reciben los estudiantes. Van der Kleij & Lipnevich (2021) muestran que las percepciones estudiantiles, como la utilidad atribuida, la confianza en el emisor o las emociones asociadas, condicionan su uso, y Sortkær (2019) encontró que los estudiantes de menor nivel socioeconómico perciben recibir menos retroalimentación que sus compañeros, lo que introduce una dimensión de equidad. En el plano de la práctica docente, Mella-Mella & Calatayud-Salom (2023) observaron que el profesorado de secundaria considera la retroalimentación esencial, aunque emplea con poca frecuencia instrumentos como las rúbricas o los registros de progreso para sistematizarla.

Autoevaluación y coevaluación: la participación del estudiante

La participación del estudiante en su propia evaluación fue la segunda línea con mayor respaldo. Panadero et al. (2017), en cuatro metaanálisis, demostraron que la autoevaluación mejora las estrategias de aprendizaje autorregulado y, con un efecto mayor, la autoeficacia de los estudiantes. Andrade (2019) precisa que la autoevaluación es genuinamente formativa cuando el estudiante usa sus juicios para revisar y mejorar su trabajo, y que su valor reside menos en la exactitud de la autocalificación que en el proceso reflexivo que activa.

La coevaluación ofrece beneficios complementarios. Double et al. (2020) concluyeron que la evaluación entre pares mejora el rendimiento académico frente a la ausencia de evaluación, con efectos observados en distintos niveles educativos. Hortigüela et al. (2019) integran ambas estrategias en la noción de evaluación compartida, en la que el diálogo entre docente y estudiantes sobre los criterios y las evidencias es tan relevante como el instrumento utilizado.

Rúbricas, tecnologías y calificación

Las rúbricas aparecen en el corpus como mediadoras entre la evaluación del docente y la del estudiante. Panadero & Jonsson (2020) revisaron los argumentos críticos contra su uso, como la estandarización del pensamiento o la instrumentalización de la tarea, y concluyeron que la mayoría carece de respaldo empírico cuando las rúbricas se comparten, se explican y se usan con fines formativos. Zainuddin et al. (2020), por su parte, mostraron que los cuestionarios electrónicos gamificados incrementan el compromiso y el rendimiento cuando se integran en un sistema de evaluación formativa.

La calificación sumativa constituye el contrapunto de estas estrategias. Brookhart et al. (2016) evidencian que las notas escolares combinan el logro con aspectos ajenos al aprendizaje, y Moreno Olivos (2021) sostiene que la centralidad del examen limita la capacidad de la evaluación para responder a contextos de incertidumbre. La Tabla 2 sintetiza la función de cada estrategia y las condiciones de eficacia identificadas en el corpus.

Tabla 2.
Estrategias evaluativas y condiciones de eficacia identificadas en el corpus.

Estrategia	Función pedagógica	Condiciones de eficacia
Retroalimentación	Informar al estudiante sobre la distancia entre su desempeño y la meta, y sobre cómo reducirla.	Debe ser informativa, oportuna y comprendida por el estudiante; atención a la equidad (Wisniewski et al., 2020; Sortkær, 2019).
Autoevaluación	Desarrollar el juicio del estudiante sobre su propio trabajo y regular su aprendizaje.	Requiere criterios explícitos, práctica guiada y uso de los juicios para revisar el trabajo (Andrade, 2019; Panadero et al., 2017).
Coevaluación entre pares	Generar retroalimentación entre iguales y comprensión de los criterios de calidad.	Necesita formación previa de los evaluadores y estructura del proceso (Double et al., 2020).
Rúbricas y criterios compartidos	Hacer visibles las expectativas de desempeño.	Eficaces cuando se comparten y discuten con el estudiantado, no

Estrategia	Función pedagógica	Condiciones de eficacia
		solo cuando califican (Panadero & Jonsson, 2020).
Cuestionarios digitales gamificados	Obtener evidencias rápidas del aprendizaje y aumentar el compromiso.	Su valor formativo depende de que los resultados se usen para ajustar la enseñanza (Zainuddin et al., 2020).
Calificación sumativa	Certificar el logro al final de un periodo.	Debe separarse de factores ajenos al aprendizaje y articularse con la evaluación formativa (Brookhart et al., 2016).

Elaboración: El autor.

Condiciones docentes e institucionales

Las revisiones de Schildkamp et al. (2020) y Yan et al. (2021) coinciden en que la adopción de estrategias evaluativas formativas depende de la formación del profesorado en evaluación, de su autoeficacia y de un entorno institucional que favorezca la colaboración entre docentes y la implicación del estudiantado. La Figura 3 integra estos hallazgos en un modelo interpretativo en el que las estrategias se articulan en un ciclo orientado al aprendizaje autorregulado.

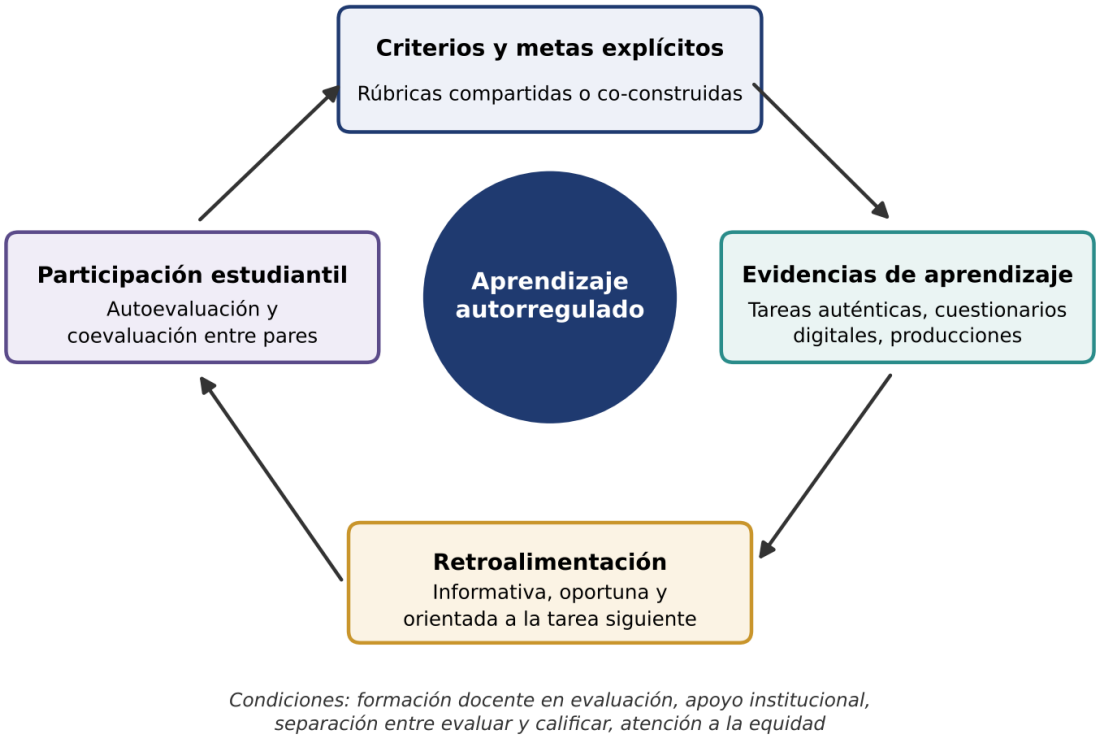


Figura 3. Modelo interpretativo de integración de las estrategias evaluativas en el bachillerato.
Elaboración: El autor.

DISCUSIÓN

El hallazgo central de esta revisión es que las estrategias evaluativas con mayor respaldo empírico comparten un rasgo: devuelven al estudiante información que puede usar para mejorar y le otorgan un papel activo en la interpretación de esa información. Este resultado coincide con el planteamiento de Black & Wiliam (2018), para quienes la evaluación de aula solo es formativa cuando sus evidencias se emplean para ajustar la enseñanza y el aprendizaje, y no cuando se limita a registrar el desempeño.

La preeminencia de la retroalimentación en el corpus confirma su lugar como estrategia nuclear, pero los resultados obligan a matizar su eficacia. La magnitud del efecto reportada por Wisniewski et al. (2020) varía según el tipo de información ofrecida, y los trabajos de Van der Kleij & Lipnevich (2021) y Sortkær (2019) muestran

que la misma retroalimentación puede ser aprovechada de manera desigual. Para el bachillerato, esto implica que no basta con aumentar la cantidad de comentarios: es necesario garantizar que los estudiantes, en especial los de contextos desfavorecidos, los comprendan y dispongan de oportunidades para utilizarlos.

La autoevaluación y la coevaluación aportan un componente que la retroalimentación docente no cubre por sí sola: el desarrollo de la capacidad del estudiante para juzgar la calidad de su trabajo. Los efectos sobre la autoeficacia y la autorregulación descritos por Panadero et al. (2017) y Andrade (2019) resultan especialmente relevantes en una etapa que antecede a la educación superior, donde se espera mayor autonomía. Sin embargo, estas estrategias requieren criterios explícitos y práctica guiada, lo que las vincula con el uso formativo de las rúbricas defendido por Panadero & Jonsson (2020).

La persistencia de la confusión entre evaluar y calificar, señalada por Hortigüela et al. (2019) y documentada en las prácticas descritas por Brookhart et al. (2016), constituye un obstáculo estructural. Mientras la nota siga siendo el principal producto de la evaluación, las estrategias formativas tenderán a percibirse como tareas adicionales. A ello se suma la brecha entre intención e implementación identificada por Yan et al. (2021) y la necesidad de formación docente subrayada por Schildkamp et al. (2020) y Mella-Mella & Calatayud-Salom (2023).

Finalmente, la escasa representación de estudios iberoamericanos, solo tres de quince, limita la transferencia de la evidencia a los sistemas educativos de la región, donde el bachillerato presenta particularidades curriculares, de evaluación externa y de condiciones de trabajo docente. Las tecnologías digitales, representadas en el corpus por Zainuddin et al. (2020), ofrecen oportunidades para obtener evidencias rápidas del aprendizaje, pero su valor formativo depende de que los resultados se utilicen para tomar decisiones pedagógicas.

CONCLUSIONES

A partir del análisis sistemático de quince estudios indexados en Scopus y SciELO, se concluye que las estrategias evaluativas más eficaces en el bachillerato son aquellas que se integran en un sistema coherente y no las que se aplican de forma aislada. La

retroalimentación informativa y oportuna, la autoevaluación, la coevaluación y las rúbricas compartidas se refuerzan mutuamente cuando se orientan al desarrollo del aprendizaje autorregulado.

La retroalimentación constituye la estrategia con mayor respaldo empírico, pero su eficacia depende de la calidad de la información que ofrece y de la manera en que los estudiantes la perciben y la utilizan, lo que exige atender a la equidad en su distribución. La autoevaluación y la coevaluación, por su parte, fortalecen la autoeficacia y la autonomía, siempre que se apoyen en criterios explícitos y en práctica guiada.

La implementación de estas estrategias requiere superar la confusión entre evaluar y calificar, fortalecer la formación del profesorado en evaluación y contar con condiciones institucionales que favorezcan la colaboración y el uso pedagógico de las evidencias.

Una de las limitaciones de este estudio fue el reducido número de investigaciones iberoamericanas y de estudios empíricos realizados específicamente con estudiantes de bachillerato. Por tanto, investigaciones futuras deberían evaluar la eficacia de estas estrategias en contextos latinoamericanos, explorar la percepción de los estudiantes sobre la evaluación y analizar la articulación entre la evaluación formativa de aula y las pruebas externas de egreso.

FINANCIAMIENTO

No monetario.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad César Vallejo, por el apoyo académico brindado para el desarrollo de esta investigación.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education,* 4, 87. Disponible en: https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087

Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 25(6), pp. 551-575. Disponible en: https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807

Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T. & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research,* 86(4), pp. 803-848. Disponible en: https://doi.org/10.3102/0034654316672069

Double, K. S., McGrane, J. A. & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review,* 32(2), pp. 481-509. Disponible en: https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3

Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á. & González-Calvo, G. (2019). Pero… ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* 12(1), pp. 13-27. Disponible en: https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001

Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J. & Warschauer, M. (2020). The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 education: A systematic review. *Applied Measurement in Education,* 33(2), pp. 124-140. Disponible en: https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383

Mella-Mella, F. & Calatayud-Salom, M. A. (2023). Prácticas y creencias del profesorado de educación secundaria sobre la retroalimentación en los procesos de evaluación del alumnado. *Revista Electrónica Educare,* 27(3), pp. 156-171. Disponible en: https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17281

Moreno Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad,* 16(2), pp. 223-234. Disponible en: https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05

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

Panadero, E. & Jonsson, A. (2020). A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review,* 30, 100329. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100329

Panadero, E., Jonsson, A. & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review,* 22, pp. 74-98. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004

Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B. & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research,* 103, 101602. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602

Sortkær, B. (2019). Feedback for everybody? Exploring the relationship between students' perceptions of feedback and students' socioeconomic status. *British Educational Research Journal,* 45(4), pp. 717-735. Disponible en: https://doi.org/10.1002/berj.3522

Van der Kleij, F. M. & Lipnevich, A. A. (2021). Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability,* 33(2), pp. 345-373. Disponible en: https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x

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

Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L. & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 28(3), pp. 228-260. Disponible en: https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042

Zainuddin, Z., Shujahat, M., Haruna, H. & Chu, S. K. W. (2020). The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system. *Computers & Education,* 145, 103729. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103729

©2026 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)