

Retroalimentación formativa y comprensión lectora en cuarto año de Educación General Básica

Formative Feedback and Reading Comprehension in Fourth Grade of General Basic Education

Emilia Paladines Crespo

Independiente

Cuenca-Azuay

emiliapaladines94@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-4380-9751>

Correspondencia

emiliapaladines94@gmail.com

Tipo de contribución:

Artículo de Investigación

Como citar este artículo:

Paladines Crespo, E. (2026).

Retroalimentación formativa y comprensión lectora en cuarto año de Educación General Básica. Revista Científica Morlacos. 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.23026303>

Resumen:

La comprensión lectora en cuarto año de educación básica exige que el alumnado identifique información explícita, elabore inferencias y justifique sus respuestas con evidencias del texto. El objetivo de este artículo es mostrar cómo puede analizarse una secuencia de retroalimentación formativa que ofrece comentarios específicos y tiempo para revisar las respuestas. Para ello, se desarrolló una simulación metodológica con un diseño mixto: se generaron puntuaciones iniciales y finales de 24 casos sintéticos y se redactaron ejemplos ficticios de respuestas docentes para ilustrar el análisis cualitativo. En la base simulada, la media del puntaje total pasó de 5,54 a 6,88 puntos, con una diferencia media de 1,33 puntos (IC del 95 % [0,81, 1,86]); la diferencia fue mayor en comprensión literal que en comprensión inferencial. Los ejemplos cualitativos permitieron organizar categorías relativas a la precisión de los comentarios, las oportunidades de revisión y las limitaciones de tiempo durante la clase. La integración de ambas partes muestra cómo presentar resultados cuantitativos junto con explicaciones sobre la práctica docente y cómo examinar posibles discrepancias entre ellas. Se concluye que el diseño ofrece una ruta para estudiar la retroalimentación en el aula, aunque las cifras y declaraciones simuladas no permiten afirmar que se haya producido una mejora en estudiantes reales.

Palabras clave: Comprensión lectora, educación básica, evaluación formativa, lectura, retroalimentación.

Abstract

Reading comprehension in the fourth year of basic education requires students to identify explicit information, draw inferences, and justify their answers with evidence from the text. This article aims to demonstrate how to analyze a formative feedback sequence that provides specific comments and time for students to revise their answers. To this end, a methodological simulation using a mixed-methods design was developed: initial and final assessments for 24 synthetic cases were generated, and fictional examples of teacher responses were drafted to illustrate the qualitative analysis. In the simulated dataset, the mean total score rose from 5.54 to 6.88 points, representing a mean difference of 1.33 points (95% CI [0.81, 1.86]); the difference was greater for literal comprehension than for inferential comprehension. The qualitative examples facilitated the organization of categories regarding the accuracy of comments, opportunities for revision, and time constraints during class. Integrating both components demonstrates how to present quantitative results alongside explanations of teaching practice and how to examine potential discrepancies between them. The study concludes that this design offers a pathway for investigating classroom feedback, although the simulated figures and statements do not allow for claims regarding actual student improvement.

Keywords: Reading comprehension, basic education, formative assessment, reading, feedback.

1. Introducción

La comprensión lectora integra procesos de reconocimiento, construcción de significados e interpretación de relaciones entre información explícita e implícita. En el cuarto año de educación básica, el alumnado comienza a afrontar textos narrativos e informativos que requieren ir más allá de la recuperación literal de datos. Una respuesta correcta puede depender de localizar una pista, relacionarla con otra parte del texto y expresar una conclusión justificable. La enseñanza de estas operaciones exige observar cómo razona cada estudiante, además de asignar un puntaje a su respuesta. Por ello, la evaluación cotidiana puede proporcionar información útil para ajustar las decisiones pedagógicas.

La relevancia de la lectura alcanza otras áreas del currículo, pues comprender consignas, explicar fenómenos y comparar fuentes presupone interpretar textos. Los datos internacionales sobre aprendizaje muestran que muchas niñas y niños no alcanzan niveles mínimos de lectura al final de la primaria (UNESCO, 2024). Esa constatación mundial no describe automáticamente la situación de una escuela ecuatoriana determinada. Se requiere evidencia localizada, obtenida con instrumentos definidos y con atención a las condiciones de enseñanza. El aula constituye un escenario accesible para documentar prácticas y cambios observables sin formular generalizaciones indebidas.

La evaluación formativa se diferencia de una prueba exclusivamente sumativa porque sus resultados se usan durante el proceso de enseñanza. Un docente puede identificar que una respuesta inferencial carece de apoyo y formular una indicación concreta para volver al pasaje pertinente. El estudiante necesita comprender la indicación y disponer de tiempo efectivo para revisar lo escrito. El comentario por sí solo no equivale a aprendizaje y su utilidad debe comprobarse en las acciones posteriores (Lui y Andrade, 2022; Brandmo y Gamlem, 2025). La literatura recomienda por ello prestar atención al contenido del comentario, su oportunidad y su uso (Gebremariam y Gedamu, 2023).

Una síntesis de estudios escolares identificó asociaciones favorables entre evaluación formativa y rendimiento lector, pero también variación importante entre condiciones de aplicación (Xuan et al., 2022). El seguimiento de la lectura en primeros grados plantea tensiones entre precisión de la información, flexibilidad pedagógica y carga docente (Francotte et al., 2023). En cursos más avanzados, los instrumentos de monitoreo requieren evidencia sobre su pertinencia y estabilidad de las mediciones (Bogaert et al., 2023a). Ninguno de estos antecedentes permite anticipar el resultado de una intervención concreta de cuatro semanas. La necesidad del estudio deriva precisamente de observar qué ocurre en el contexto real seleccionado.

La pregunta central es cómo varían los puntajes de comprensión literal e inferencial del mismo grupo durante una secuencia breve de retroalimentación y cómo describen los docentes su implementación. Se contempla además la posibilidad de que las puntuaciones no cambien, que cambien de modo desigual o que las entrevistas contradigan las expectativas iniciales. Tales hallazgos también serían informativos si se documentan con claridad. El objetivo general consiste en describir los cambios observados y las condiciones pedagógicas asociadas, sin atribuir causalidad a una comparación de un solo grupo. Los objetivos específicos se concretan en comparar mediciones, caracterizar comentarios y examinar experiencias docentes.

La comprensión literal consiste en recuperar información que el texto expresa de forma directa. Preguntas sobre personajes, secuencia de hechos, lugares o acciones pueden examinar esta dimensión, siempre que sus respuestas estén claramente localizables. La comprensión inferencial requiere elaborar una conclusión a partir de indicios, conocimientos pertinentes y relaciones entre enunciados. Ambas operaciones se articulan: una inferencia defendible exige reconocer correctamente la información que la sustenta. Por tanto, el diseño de una prueba debe distinguir dimensiones sin tratarlas como capacidades enteramente separadas.

Los instrumentos de progreso lector muestran que la comprensión varía con los textos y los tipos de

pregunta empleados (Bogaert et al., 2023a). Una prueba corta puede ser útil para la enseñanza, aunque ofrece cobertura limitada de un constructo complejo. Por ello, la comparación de dos formas paralelas debe examinar vocabulario, extensión, estructura y dificultad inferencial. El uso de textos diferentes reduce la memorización de respuestas, pero introduce el riesgo de que una forma sea más sencilla. Esta limitación debe registrarse antes de interpretar una diferencia entre puntajes.

Las estrategias lectoras abarcan acciones observables y encubiertas que ayudan a construir significado. Entre ellas se encuentran revisar el pasaje relevante, formular preguntas, aclarar palabras y conectar hechos (Bogaert et al., 2023b). El trabajo con preguntas inferenciales puede apoyarse en modelado, andamiaje y comentarios del docente, aunque la evidencia sobre lectura en voz alta temprana no se transfiere directamente a cuarto grado (Hwang et al., 2023). Estudios de enseñanza recíproca han examinado el papel de la fluidez y el conocimiento metacognitivo en la comprensión (Juhkam et al., 2023). Estos antecedentes orientan actividades, pero no reemplazan una evaluación local del desempeño.

En un aula heterogénea, una misma respuesta incorrecta puede tener explicaciones diferentes. La estudiante puede no localizar una pista textual, desconocer una palabra, interpretar de otra forma la pregunta o contar con poco tiempo de lectura. El docente debe indagar la naturaleza del error antes de indicar una corrección. La investigación con estudiantes multilingües muestra que vocabulario, motivación y enseñanza de estrategias interactúan con la comprensión (Gallagher et al., 2023). Por ello, el análisis de puntajes debe complementarse con evidencias del trabajo de clase.

La retroalimentación formativa comunica información sobre una tarea en relación con un objetivo de aprendizaje. Una fórmula vaga, como “mejora tu respuesta”, no identifica qué parte debe revisarse ni cómo proceder. Una indicación más concreta señala la evidencia disponible y propone una acción, por ejemplo volver a un párrafo y explicar qué dato respalda la inferencia. La guía de la Education Endowment Foundation (2021) recomienda fundamentar los comentarios en una enseñanza clara y planear cómo los estudiantes

responderán a ellos. El criterio operativo del presente estudio es registrar tanto el comentario como la revisión efectivamente realizada (Education Endowment Foundation, 2021).

Las investigaciones sobre la respuesta estudiantil indican que recibir información y utilizarla son acontecimientos distintos (Lui y Andrade, 2022). La ayuda del comentario depende de que el estudiante entienda la meta, confíe en que puede mejorar y cuente con una ocasión concreta para intentarlo. Una revisión sistemática reciente también subraya la importancia de las percepciones y respuestas del alumnado (Brandmo y Gamlem, 2025). En educación primaria, un estudio de desarrollo profesional no encontró diferencias globales en la percepción de utilidad del comentario tras la intervención, lo que advierte contra la presunción de que toda formación produce cambios uniformes (Brooks et al., 2024). Por eso, el estudio no presupone que cada comentario sea eficaz.

La retroalimentación ocurre en interacciones concretas donde hablar, escribir, señalar y documentar pueden coincidir. Un análisis de evaluaciones lectoras mostró cómo se combinan la interacción oral y el registro escrito del comentario (Tomasine, 2024). Para estudiar una secuencia de aula conviene documentar fecha, objetivo, error observado, indicación entregada y revisión posterior. Esta trazabilidad hace posible distinguir entre la estrategia prevista y la que realmente se aplicó. También permite valorar restricciones de tiempo y discrepancias entre lo que recuerdan los docentes y lo que consta en los registros.

El profesorado enfrenta limitaciones de tiempo, tamaño del grupo y recursos al monitorear la lectura. En la creación colaborativa de instrumentos para primer grado, Francotte et al. (2023) registraron tensiones entre utilidad, flexibilidad y carga de trabajo. Las entrevistas docentes pueden revelar si las indicaciones resultan comprensibles y si existe tiempo para atender respuestas individuales. Sin embargo, una entrevista describe percepciones y no demuestra por sí misma que una estrategia mejoró el aprendizaje. La comparación con pruebas y registros de clase ayuda a examinar convergencias y discrepancias (Manuel et al., 2024).

2. Metodología

La simulación representa un estudio mixto secuencial de aula con un componente cuantitativo de medidas repetidas y otro cualitativo de entrevistas docentes. Se generaron 24 registros con una medición inicial y otra final; la comparación se diseñó para mostrar la lógica de una secuencia pedagógica de cuatro semanas. El componente cualitativo se ejemplificó mediante declaraciones ficticias de dos docentes, sin asignarlas a personas reales. La matriz conjunta relaciona patrones de puntuación sintética y temas ilustrativos. Aunque la tabla imita la estructura de un estudio de campo, no existió grupo participante ni intervención aplicada.

La simulación no se desarrolló en una institución ni en un curso real. La base contiene 24 casos ficticios denominados E001 a E024, generados exclusivamente para ejemplificar una comparación antes y después. Los ejemplos de docentes D01 y D02 son textos inventados y sirven para mostrar cómo organizar una entrevista y codificar sus fragmentos. Los números no representan tamaño muestral, permisos o participación efectiva en una escuela. Para realizar una investigación genuina, los criterios de inclusión y la participación deben registrarse tras obtener autorización.

Como se trata de datos sintéticos, en esta simulación no participaron menores ni se solicitaron autorizaciones institucionales. Un estudio real con cuarto año requeriría consentimiento de representantes, asentimiento de estudiantes y aprobación institucional conforme a las normas aplicables. La participación no debería afectar la enseñanza habitual ni la calificación. Los códigos ficticios empleados aquí no se corresponden con identidades. La versión empírica debería informar autorizaciones auténticas y resguardo de archivos.

Taguette se propone como herramienta para codificar transcripciones cuando existan entrevistas auténticas y anónimas. En este ejemplo se muestra un esquema de codificación y dos fragmentos expresamente inventados; no se afirma que procedan de una sesión grabada ni de un proyecto de Taguette efectivamente ejecutado. Las futuras transcripciones deberán desidentificarse

antes de importarse a la aplicación y almacenarse de acuerdo con el consentimiento. La base sintética para los cálculos se entrega sin nombres. Los procedimientos de custodia de un estudio real deberán definirse antes de recolectar información. La Tabla 1 presenta el esquema secuencial del procedimiento metodológico de la intervención principal.

Tabla 1 *Secuencia metodológica de la intervención*

Semana	Actividad y evidencia
0	Forma A; puntuaciones por ítem y errores iniciales.
1	Lectura guiada; comentario vinculado con un dato literal.
2	Preguntas inferenciales; justificación y revisión con pistas.
3	Nuevo texto; comentarios individuales o a grupos pequeños.
4	Forma B; registro final y entrevistas docentes.

Nota: Elaboración propia de la autora (2026).

La secuencia de cuatro semanas que se describe en la tabla es un guion pedagógico ilustrativo y no un registro de sesiones efectuadas. Se prevé comenzar cada encuentro con una meta y un texto apropiado para la edad. El docente solicitaría una primera respuesta, observaría el razonamiento y ofrecería un comentario vinculado con la evidencia textual. A continuación, el alumnado revisaría lo escrito y explicaría el cambio realizado. En una aplicación real deberían documentarse sesiones previstas, realizadas y omitidas.

La observación de las revisiones es indispensable para diferenciar la entrega de comentarios de su uso. Cuando una indicación no sea comprendida o la clase termine antes de revisar, se registrará expresamente. Los ejemplos conservados deben anonimizarse y utilizarse solo con autorización. El análisis de implementación describirá heterogeneidad entre sesiones y no supondrá una dosis uniforme. Estas decisiones permiten interpretar un posible cambio de puntajes sin atribuirlo automáticamente a la estrategia.

Las pruebas A y B contendrán diez preguntas cada una: cinco literales y cinco inferenciales. Las primeras recuperarán información explícita; las segundas pedirán una conclusión con una pista

textual. Los textos serán originales y se revisarán antes de aplicarse para evitar ambigüedades y diferencias evidentes de dificultad. Cada ítem recibirá cero o un punto según una rúbrica común establecida previamente. Los puntajes variarán de cero a cinco por dimensión y de cero a diez para el total.

Dos docentes ajenos a la aplicación revisarán pertinencia, claridad, extensión y equilibrio de las formas. Un ensayo preliminar con estudiantes no incluidos en el análisis podrá identificar palabras confusas y tiempos excesivos. El juicio de especialistas y el piloto no equivalen a una validación psicométrica completa. Por tanto, la versión final no afirmará índices de fiabilidad o validez que no se hayan calculado. Una segunda persona calificará una muestra de respuestas abiertas sin conocer el momento de medición.

La entrevista semiestructurada preguntará por dificultades lectoras observadas, datos usados para formular comentarios, ejemplos de retroalimentación y oportunidades de revisión. También abordará barreras de tiempo y experiencias que contradigan la impresión general del docente. Las preguntas evitarán sugerir que el grupo mejoró y solicitarán ejemplos concretos. La duración y número de entrevistas dependerán de la participación efectiva y se comunicarán en resultados. El registro de implementación permitirá contrastar las descripciones retrospectivas con las actividades realizadas.

2.1. Análisis cuantitativo en jamovi

La base sintética tiene una fila por cada uno de 24 casos ficticios y columnas para las dimensiones literal e inferencial en ambos momentos. Las sumas fueron comprobadas para conservar puntajes de cero a cinco por dimensión y de cero a diez para el total. El archivo CSV acompaña al manuscrito para que los cálculos sean reproducibles. No hay datos faltantes ni identificadores personales porque los casos se generaron de manera artificial. La ausencia de datos perdidos en esta simulación no anticipa lo que ocurriría en un estudio real.

El plan para jamovi consiste en importar el CSV y ejecutar descriptivos, Shapiro-Wilk sobre las diferencias, t pareada para el total y Wilcoxon para

las dos dimensiones. Los valores consignados aquí se calcularon y verificaron con un programa estadístico independiente a partir del mismo CSV; no se atribuye a jamovi una ejecución que no se realizó. Para el total, Shapiro-Wilk produjo $p = ,093$; para literal e inferencial, $p < ,01$ en ambos casos, por lo que se reporta Wilcoxon en esas dimensiones. Se incluyen medias, desviaciones, diferencia, intervalo de confianza y tamaño del efecto para el total. Todas las inferencias corresponden a la distribución artificial generada.

La puntuación total se designó como desenlace ilustrativo principal y las dimensiones literal e inferencial como análisis exploratorios. El tamaño del efecto para la t pareada se calculó como la media de las diferencias dividida por su desviación estándar, $d_z = 1,08$. Los contrastes secundarios no deben interpretarse como evidencia de eficacia y sus valores p carecen de significado poblacional en una base inventada. La simulación omite intencionalmente nombres de alumnos y marcas de centros educativos. El CSV conserva cada caso para replicar las operaciones en jamovi si se desea.

2.2. Análisis cualitativo en Taguette e integración

Los fragmentos atribuidos a D01 y D02 fueron redactados como ejemplos ficticios de respuesta a una entrevista semiestructurada. El procedimiento previsto con entrevistas reales consiste en transcribir las, retirar identificadores e importarlos como documentos separados a Taguette. Los códigos iniciales son EVIDENCIA, COMENTARIO, REVISIÓN, DIFICULTAD y DISCREPANCIA. La asignación de códigos a los ejemplos se muestra en resultados como ilustración metodológica. Ninguna de estas frases debe citarse como testimonio de un participante.

Se examinarán fragmentos que confirmen y contradigan los temas preliminares. La cantidad de marcas asociadas a un código no se equiparárá automáticamente con la importancia de un tema. Las citas finales deberán conservar contexto suficiente y mostrar solo códigos de participante. La exportación de fragmentos permitirá comprobar el vínculo entre cita, entrevista y tema. La interpretación cualitativa señalará límites de la información aportada por el profesorado.

La integración se realizará después del análisis separado mediante una matriz que ponga en relación puntuaciones, registros de sesiones y temas de entrevista. Una mejoría numérica acompañada de descripciones de revisión efectiva puede apoyar una interpretación compatible, sin probar causalidad. La ausencia de cambio, junto con comentarios sobre tiempo insuficiente, puede orientar hipótesis sobre implementación, sin demostrarlas. Una divergencia entre fuentes será examinada como hallazgo y no eliminada del informe. Se distinguirán siempre observaciones, inferencias e hipótesis para trabajos futuros.

3. Resultados

Se generaron 24 registros sintéticos completos para ejemplificar los resultados cuantitativos. La media del total inicial fue 5,54 (DE = 1,67) y la del total final 6,88 (DE = 1,73). La diferencia media final menos inicial fue 1,33 puntos, con IC del 95 % [0,81, 1,86]. El contraste t pareado resultó $t(23) = 5,27$, $p = ,000024$, y el tamaño de efecto d_z fue 1,08. Dieciocho casos aumentaron su total, cinco permanecieron iguales y uno disminuyó. Estas cifras son propiedades de datos inventados, no mediciones de un curso.

Tabla 2 Comparación de las puntuaciones iniciales y finales de comprensión lectora

Indicador	Resultado del estudio
Casos ficticios y pares completos	24 / 24
Total inicial y final	5,54 (DE 1,67) / 6,88 (DE 1,73)
Diferencia total e IC 95 %	1,33 [0,81, 1,86]
Prueba t para total	$t(23) = 5,27$; $p < ,001$; $d_z = 1,08$
Literal, prueba de Wilcoxon	$2,63 \rightarrow 3,58$; $W = 0$; $p < ,001$
Inferencial, prueba de Wilcoxon	$2,92 \rightarrow 3,29$; $W = 28$; $p = ,049$

Nota: DE = desviación estándar; IC = intervalo de confianza. Los 24 casos y sus resultados son simulados. Datos procesados en Jamovi (2025).

En la dimensión literal, la media sintética aumentó de 2,63 (DE = 1,14) a 3,58 (DE = 1,14), con diferencia media de 0,96; Wilcoxon $W = 0$, $p < ,001$. En la dimensión inferencial, la media pasó de 2,92 (DE = 1,28) a 3,29 (DE = 1,46), con diferencia

de 0,38; Wilcoxon $W = 28$, $p = ,049$. Estos contrastes ilustran una forma de presentación coherente con las distribuciones de diferencias de la base generada. Los valores p no sustentan una conclusión sobre estudiantes reales. Los promedios redondeados pueden diferir en una centésima de la suma de sus componentes por efecto del redondeo.

Codificación cualitativa ilustrativa: D01 (frase inventada): “Les pedía volver al segundo párrafo y explicar qué palabra apoyaba la respuesta”; códigos COMENTARIO y REVISIÓN. D02 (frase inventada): “Al final de la clase no hubo tiempo para que todos cambiaran su respuesta”; códigos DIFICULTAD y DISCREPANCIA. La primera frase ejemplifica una orientación vinculada con el texto y la segunda, un obstáculo en la puesta en práctica. No proceden de entrevistas, no fueron codificadas en Taguette y no se deben presentar como testimonios empíricos.

4. Discusión

En la simulación, el total sintético muestra una diferencia positiva de 1,33 puntos y un aumento más pronunciado en los ítems literales que en los inferenciales. El metaanálisis de Xuan et al. (2022) identifica efectos promedio favorables de evaluación formativa en contextos escolares, aunque sus resultados no validan una base inventada. La diferencia de los datos ilustrativos fue construida para mostrar cómo se informaría un contraste y no refleja aprendizaje real. La posible desigualdad entre formas, la práctica repetida y la ausencia de grupo comparador seguirían siendo límites importantes en un estudio auténtico. Por ello, estos resultados solo cumplen una función didáctica.

Los fragmentos inventados sugieren que un comentario específico acompañado de tiempo para revisar puede describirse con códigos de EVIDENCIA, COMENTARIO y REVISIÓN. El fragmento contrario muestra una restricción de tiempo que obligaría a matizar cualquier interpretación optimista de una implementación real. Sin embargo, al no existir entrevistas ni sesiones, esa convergencia es narrativa y fue construida deliberadamente. No se presenta como triangulación de fuentes independientes. Una discusión empírica solo podrá redactarse cuando

existan transcripciones, mediciones y observaciones auténticas.

El ejemplo muestra un modo transparente de presentar descriptivos, contraste de puntuaciones y temas cualitativos en un manuscrito. El procedimiento de solicitar una respuesta, ofrecer una pista y permitir revisión constituye una propuesta pedagógica que podría someterse a estudio. Los datos sintéticos no permiten decidir si funcionaría en cuarto año de una escuela ecuatoriana. Un estudio posterior deberá recabar consentimientos, aplicar instrumentos revisados y registrar fielmente la intervención. Solo entonces corresponderá discutir implicaciones basadas en evidencia del aula.

5. Conclusiones

La comprensión lectora requiere más que recuperar datos aislados de un texto, pues también implica relacionar ideas y explicar en qué se apoya una interpretación. En ese proceso, la retroalimentación formativa puede orientar al estudiante cuando identifica con claridad qué debe revisar y le ofrece una acción concreta para hacerlo. El artículo organizó esa propuesta en una secuencia que contempla una respuesta inicial, un comentario referido a la evidencia textual y una oportunidad posterior de revisión. También distinguió la comprensión literal de la inferencial para examinar si ambas dimensiones presentan comportamientos semejantes. Esta distinción resulta útil porque una variación en el puntaje total podría ocultar dificultades que persisten en uno de los dos tipos de preguntas.

En la base de datos simulada se observó un aumento del puntaje total entre la medición inicial y la final, con una diferencia más amplia en las preguntas literales. Los ejemplos de entrevistas permitieron mostrar cómo se relacionarían las puntuaciones con las decisiones del profesorado al formular comentarios y conceder tiempo para revisar. Al mismo tiempo, el ejemplo sobre la falta de tiempo recordó que la aplicación de una estrategia puede variar entre sesiones y estudiantes. La lectura conjunta de puntuaciones, declaraciones y registros de clase ofrece una interpretación más completa que el examen de una sola fuente. Sin embargo, estos resultados fueron contruidos con

finés ilustrativos y no describen una intervención realizada en una institución educativa.

Para convertir este modelo en una investigación empírica será necesario obtener las autorizaciones correspondientes, aplicar las dos pruebas y documentar las sesiones de retroalimentación. Las entrevistas deberán realizarse con docentes participantes, transcribirse y codificarse a partir de lo que efectivamente expresen. Después podrán contrastarse las puntuaciones reales con los registros de clase y con los temas identificados en esas entrevistas. Incluso si se observa una diferencia favorable, el diseño de un solo grupo exigirá considerar otras explicaciones, como la práctica lectora adicional o las diferencias de dificultad entre pruebas. Por ello, la contribución actual del manuscrito es ofrecer un procedimiento claro y reproducible; una conclusión sobre la efectividad de la retroalimentación dependerá de evidencia recogida en el aula.

Conflicto de Interés

La autora declara que no existen conflictos de interés de naturaleza alguna con la presente investigación.

Fuente de financiamiento

La autora financió completamente la investigación con recursos propios.

Contribución de autoría (CRediT)

Emilia Paladines Crespo: Conceptualización, Metodología, Investigación, Redacción - borrador original, Visualización, Software, Validación, Análisis formal, Redacción - revisión y edición, Supervisión, Gestión de datos.

El autor contribuyó activamente en el análisis de los resultados, revisión y aprobación del artículo final.

Publicación

Fecha de recepción: 03/07/26
Fecha de aceptación: 26/07/26
Publicado online: 26/07/26

Referencias

- Bogaert, R., Merchie, E., Aesaert, K., y Van Keer, H. (2023a). The development of the reading comprehension—Progress monitoring (RC-PM) tool for late elementary students. *Frontiers in Education*, 8, 1066837. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1066837>
- Bogaert, R., Merchie, E., Rosseel, Y., y Van Keer, H. (2023b). Development of the Reading Comprehension Strategies Questionnaire (RCSQ) for late elementary school students. *Frontiers in Psychology*, 13, 1016761. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1016761>
- 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>
- Brandmo, C., y Gamlem, S. M. (2025). Students' perceptions and outcome of teacher feedback: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10, 1572950. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1572950>
- Brooks, C., Burton, R., Van der Kleij, F., Ablaza, C., Carroll, A., Hattie, J., y Salinas, J. G. (2024). "It actually helped": Students' perceptions of feedback helpfulness prior to and following a teacher professional learning intervention. *Frontiers in Education*, 9, 1433184. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1433184>
- Education Endowment Foundation. (2021). Feedback. Teaching and Learning Toolkit. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/feedback>
- Education Endowment Foundation. (2021). Teacher feedback to improve pupil learning. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/feedback>
- Francotte, E., Colognesi, S., y Coertjens, L. (2023). Co-creating tools to monitor first graders' progress in reading: A balancing act between perceived usefulness, flexibility, and workload. *Frontiers in Education*, 8, 1111420. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1111420>
- Gallagher, M. A., Beck, J. S., Ramirez, E. M., Barber, A. T., y Buehl, M. M. (2023). Supporting multilingual learners' reading competence: A multiple case study of teachers' instruction and student learning and motivation. *Frontiers in Education*, 8, 1085909. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1085909>
- Gebremariam, H. T., y Gedamu, A. D. (2023). Primary school teachers' assessment for learning practice for students' learning improvement. *Frontiers in Education*, 8, 1145195. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1145195>
- Hwang, H., Orcutt, E., Reno, E. A., Kim, J., Harsch, R. M., McMaster, K. L., Kendeou, P., y Slater, S. (2023). Making the most of read-alouds to support primary-grade students' inference-making. *The Reading Teacher*, 77(2), 167–177. <https://doi.org/10.1002/trtr.2226>
- Juhkam, M., Jõgi, A.-L., Soodla, P., y Aro, M. (2023). Development of reading fluency and metacognitive knowledge of reading strategies during reciprocal teaching: Do these changes actually contribute to reading comprehension? *Frontiers in Psychology*, 14, 1191103. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1191103>
- Li, H., y Gan, Z. (2022). Reading motivation, self-regulated reading strategies and English

vocabulary knowledge: Which most predicted students' English reading comprehension? *Frontiers in Psychology*, 13, 1041870. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1041870>

Lui, A. M., y Andrade, H. L. (2022). Inside the next black box: Examining students' responses to teacher feedback in a formative assessment context. *Frontiers in Education*, 7, 751549. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.751549>

Manuel, J., Geduld, B., y Kaiser, K. (2024). Encouraging self-regulated learning: Examining the feedback approaches and teaching strategies employed by English Home Language teachers. *Frontiers in Education*, 9, 1447955. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1447955>

Taguette. (s. f.). Getting started. <https://www.taguette.org/getting-started.html>

The jamovi project. (s. f.). Paired samples t-test. https://docs.jamovi.org/jmv/jmv_ttestPS.html

Tomasine, J. S. (2024). The multimodal organization of feedback and its documentation: Multiactivity during formal, formative reading assessment. *Frontiers in Communication*, 9, 1390843. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1390843>

UNESCO. (2024). Over half a billion children's learning levels still unknown. <https://www.unesco.org/en/articles/over-half-billion-childrens-learning-levels-still-unknown>

Xuan, Q., Cheung, A., y Sun, D. (2022). The effectiveness of formative assessment for enhancing reading achievement in K–12 classrooms: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 990196. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.990196>