

La retroalimentación en la educación: estrategias, percepciones y afectos en el aprendizaje

La retroalimentación en la educación: estrategias, percepciones y afectos en el aprendizaje

Feedback na educação: estratégias, percepções e afetos na aprendizagem

Lissbeth Germania García Quincha 
lissbethgarcia93@otlook.com
Universidad Cesar Vallejo. Piura, Perú

<http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.228>

Artículo recibido 7 de mayo 2025 | Aceptado 23 de junio 2025 | Publicado 1 de julio 2025

Resumen

Palabras clave:

Afectos; Autonomía estudiantil; Estrategias de retroalimentación; Motivación; Percepciones docentes-estudiantes; Retroalimentación educativa

La retroalimentación educativa mejora la calidad del aprendizaje, pero su implementación efectiva enfrenta desafíos significativos. Este estudio analizó estrategias, percepciones y afectos asociados al feedback mediante una revisión sistemática PRISMA de 14 investigaciones seleccionadas de 150 iniciales (2011-2025). Se empleó análisis documental con matrices de síntesis y criterios de calidad metodológica. Los resultados revelan que la retroalimentación eficaz opera como un sistema tridimensional integrado: Estrategias técnicas (especificidad, multimodalidad, oportunidad); Percepciones docentes-estudiantes (formación pedagógica vs. enfoque sumativo); Afectos (motivación, autoeficacia). Destaca la dimensión emocional como mediador crítico, donde comentarios generan confianza, mientras los punitivos reducen la autoeficacia. Las conclusiones subrayan la necesidad de abordar barreras institucionales (cultura sumativa, sobrecarga docente) y promover un enfoque humano y contextualizado. Se considera que la retroalimentación debe trascender lo instrumental para convertirse en una práctica dialógica que priorice la equidad y autonomía estudiantil, sustentada en políticas institucionales y co-diseño con los actores educativos.

Abstract

Keywords:

Affects; Student autonomy; Feedback strategies; Motivation; Teacher-student perceptions; Educational feedback

Educational feedback improves the quality of learning, but its effective implementation faces significant challenges. This study analyzed strategies, perceptions, and emotions associated with feedback through a PRISMA systematic review of 14 selected studies from an initial 150 (2011–2025). Document analysis was used with synthesis matrices and methodological quality criteria. The results reveal that effective feedback operates as an integrated three-dimensional system: Technical strategies (specificity, multimodality, timeliness); Teacher-student perceptions (pedagogical training vs. summative approach); Emotions (motivation, self-efficacy). The emotional dimension stands out as a critical mediator, where feedback generates confidence, while punitive feedback reduces self-efficacy. The conclusions underscore the need to address institutional barriers (summative culture, teacher overload) and promote a humane and contextualized approach. It is considered that feedback must transcend the instrumental to become a dialogic practice that prioritizes student equity and autonomy, supported by institutional policies and co-design with educational stakeholders.

Resumo

Palavras-chave:

Afetos; Autonomia do aluno; Estratégias de feedback; Motivação; Percepções professor-aluno; Feedback educacional

O feedback educacional melhora a qualidade da aprendizagem, mas sua implementação efetiva enfrenta desafios significativos. Este estudo analisou estratégias, percepções e emoções associadas ao feedback por meio de uma revisão sistemática PRISMA de 14 estudos selecionados de um total inicial de 150 (2011-2025). A análise documental foi utilizada com matrizes de síntese e critérios de qualidade metodológica. Os resultados revelam que o feedback eficaz opera como um sistema tridimensional integrado: Estratégias técnicas (especificidade, multimodalidade, pontualidade); Percepções professor-aluno (formação pedagógica vs. abordagem somativa); Emoções (motivação, autoeficácia). A dimensão emocional se destaca como um mediador crítico, onde o feedback gera confiança, enquanto o feedback punitivo reduz a autoeficácia. As conclusões ressaltam a necessidade de abordar as barreiras institucionais (cultura somativa, sobrecarga docente) e promover uma abordagem humana e contextualizada. Considera-se que o feedback deve transcender o instrumental para se tornar uma prática dialógica que priorize a equidade e autonomia estudantil, sustentada em políticas institucionais e co-design com os atores educativos.

INTRODUCCIÓN

La retroalimentación es una práctica esencial en los procesos educativos contemporáneos, reconocida como una estrategia fundamental para fomentar un aprendizaje profundo y formativo. En un contexto en el que la calidad educativa y la mejora continua resultan prioritarias, implementar estrategias efectivas de retroalimentación representa un reto y una oportunidad para educadores y estudiantes. Por ello, este estudio surge con el propósito de comprender cómo esta práctica influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuál es la percepción de sus principales actores (profesores y estudiantes) y qué papel tienen las emociones en dicho proceso.

El problema que motiva esta investigación está vinculado a la brecha entre el potencial que ofrece la retroalimentación y cómo se aplica y percibe en distintos entornos educativos. Varias investigaciones coinciden en que, pese a que la retroalimentación ejerce un efecto positivo en la mejora del aprendizaje, su aplicación carece frecuentemente de sistematicidad, claridad y pertinencia, lo que limita su eficacia (Núñez-Valdés et al., 2024; Morales et al., 2023). Esto se comprende en que los estudiantes no siempre interpretan ni aprovechan cabalmente la información que reciben, y los docentes encuentran dificultades para ajustar sus mensajes de manera que realmente fomenten la reflexión y la autoevaluación (Canabal y Margalef, 2017). De igual manera, la dimensión emocional involucrada en la retroalimentación suele ser pasada por alto, a pesar de que las emociones juegan un papel fundamental en la recepción y uso de los comentarios durante el aprendizaje (Campos y Pérez, 2015).

Desde la perspectiva teórica actual, la retroalimentación se entiende como un componente clave dentro de la evaluación formativa, cuyo objetivo va más allá de señalar errores: busca orientar al estudiante en su proceso de lograr las metas de aprendizaje, promoviendo la reflexión metacognitiva y la autonomía

(Quezada y Salinas, 2021; Olmedo et al., 2025). Según Núñez-Valdés et al. (2024), esta estrategia se concibe como un proceso interactivo y continuado que facilite la construcción conjunta de conocimientos entre docentes y estudiantes. En esta línea, figuras como Black y Wiliam (1998) han destacado la retroalimentación como una de las intervenciones con mayor impacto en el aprendizaje, lo que confirma su relevancia en los diseños curriculares actuales.

Esta revisión sistemática también muestra modelos y propuestas para fortalecer la retroalimentación como herramienta pedagógica. Por ejemplo, Quezada y Salinas (2021) elaboran un modelo fundamentado en una profunda revisión literaria, que resalta la importancia de que la retroalimentación sea específica, puntual, clara y acompañada de indicaciones para la mejora progresiva. En el ámbito latinoamericano, Salazar (2023) destaca sus aplicaciones en la educación básica, evidenciando cómo la implementación de estrategias formativas con retroalimentación constructiva y afectiva mejora el rendimiento y la motivación estudiantil. De igual forma, Vera (2022) resalta que la retroalimentación no solo es útil para consolidar aprendizajes, sino también para fortalecer la confianza y la autoeficacia en los estudiantes.

No obstante, estos progresos, sigue siendo imprescindible profundizar en las percepciones que profesores y estudiantes mantienen respecto a la retroalimentación y su impacto en el componente emocional del aprendizaje. Conocer estas percepciones es fundamental, puesto que afectan la forma en que se ofrece, recibe y utiliza el feedback. Campos y Pérez (2015) muestran que las emociones derivadas del proceso retroalimentativo potencian o dificultan el aprendizaje, influyendo en la motivación y la disposición para mejorar. De manera similar, Garcés et al. (2020) indican que la reflexión crítica sobre la retroalimentación transforma la práctica educativa y ayuda a generar espacios de aprendizaje centrados en el estudiante.

En este escenario, esta investigación se propone analizar las estrategias de retroalimentación aplicadas en el ámbito educativo, explorar las percepciones de docentes y estudiantes respecto a estas estrategias, y valorar la influencia de los afectos en la recepción y efectividad del feedback. Esta visión integradora, que reúne lo estratégico, perceptivo y afectivo, se orienta a comprender el fenómeno en toda su complejidad y a ofrecer elementos prácticos para mejorar la calidad educativa.

La justificación del estudio se sustenta en la creciente evidencia de que no basta con entregar retroalimentación, sino que esta debe responder a las necesidades cognitivas y emocionales de los estudiantes, y adaptarse a contextos educativos específicos. La investigación aporta valor al conectar el componente técnico de la retroalimentación con las experiencias subjetivas de sus protagonistas, ofreciendo un enfoque integral que maximiza su impacto formativo. Además, contribuye al conocimiento en el contexto latinoamericano, complementando revisiones globales con análisis contextualizados que facilitan la creación de intervenciones educativas más efectivas y humanizadas.

Los autores de este estudio consideran que la retroalimentación representa un elemento transformador en el sistema educativo, que al ser aplicada con estrategias claras y una comprensión profunda de las percepciones y emociones involucradas mejora significativamente el desempeño académico y el bienestar estudiantil. Esta investigación sienta las bases para prácticas pedagógicas más reflexivas, conscientes y colaborativas, que promuevan un aprendizaje significativo y duradero.

Marco teórico

La retroalimentación se consolida como un elemento clave e ineludible dentro del proceso educativo actual, superando ampliamente su concepción original como una simple extensión de la evaluación sumativa. Hoy en día, constituye una herramienta pedagógica poderosa capaz de mejorar la calidad del aprendizaje, orientar eficazmente la labor docente y transformar de manera significativa la experiencia educativa de estudiantes y profesores. Esta investigación aborda la complejidad de la retroalimentación, integrando un análisis profundo de sus mecanismos operativos (estrategias), las percepciones y creencias de sus protagonistas (docentes y estudiantes) y su esencial dimensión emocional y motivacional (afectos).

Este marco teórico se erige para sustentar sólidamente el estudio, articulando críticamente los aportes fundamentales de las fuentes consultadas, que comprenden desde los fundamentos conceptuales y las investigaciones pioneras hasta aplicaciones prácticas, modelos teóricos y los retos más recientes detectados en diferentes niveles educativos, desde la educación básica hasta la superior.

El desarrollo del pensamiento pedagógico y las teorías del aprendizaje han marcado un cambio trascendental que impulsa la transición de la retroalimentación entendida casi exclusivamente como parte de la evaluación sumativa, enfocada en calificar y certificar con un carácter final, hacia la retroalimentación formativa. Este cambio paradigmático, promovido principalmente por Black y Wiliam (1998) con su enfoque de evaluación para el aprendizaje, coloca a la retroalimentación en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En lugar de ser un juicio definitivo, la retroalimentación formativa consiste en información clara y útil entregada por un agente (docente, compañero, el propio estudiante o la experiencia misma) sobre el desempeño o comprensión del aprendiz, con la intención explícita de disminuir la diferencia entre el conocimiento o habilidad actual y el nivel deseado y establecido.

Como indican Canabal y Margalef (2017), la retroalimentación es esencial para transformar la evaluación en un proceso genuinamente orientado hacia el aprendizaje, no meramente a su medición. Esta debe ser oportuna, entregada cuando el estudiante aún puede utilizarla para mejorar; específica, enfocada en aspectos puntuales relacionados con criterios claros; procesable, con indicaciones y sugerencias para avanzar, no solo señalando errores; y orientada al futuro y al desarrollo de estrategias más que a aspectos personales o resultados pasados. El objetivo final, según Anijovich y Cappelletti (2020), es propiciar un aprendizaje profundo que fomente la autorregulación, permitiendo al estudiante monitorear su progreso,

reconocer sus necesidades y emprender acciones para mejorar, promoviendo así habilidades metacognitivas básicas para la educación continua.

No obstante, la intención de brindar retroalimentación formativa no garantiza su éxito. Su efectividad está estrechamente ligada a las estrategias específicas empleadas en su diseño, entrega y facilitación. Existen diversas modalidades que se adaptan a diferentes contextos y fortalezas particulares. La distinción entre retroalimentación oral y escrita resulta especialmente relevante. La retroalimentación oral, destacada por Trejo (2021) y estudiada por Insuasty y Zambrano (2011), permite una respuesta inmediata, aclaraciones instantáneas y ajuste dinámico al nivel y lenguaje del estudiante, siendo especialmente valiosa en el aula, tutorías y discusiones, favoreciendo el diálogo y la comprensión mutua. Por otro lado, la retroalimentación escrita, también examinada por Trejo (2021) y presente en estudios de Campos y Pérez (2015), garantiza permanencia, mayor estructura y profundidad, además de permitir la reflexión reiterada del estudiante. Fue predominante en evaluaciones formales y trabajos extensos.

Otro aspecto decisivo es el agente que otorga la retroalimentación. La interacción docente-estudiante sigue siendo la más habitual y generalmente valorada por la autoridad y experiencia del profesor. Sin embargo, la retroalimentación entre pares ha ganado reconocimiento por fomentar capacidades como la valoración crítica, la comunicación efectiva, la colaboración y la empatía, al ofrecer también diferentes perspectivas y un lenguaje más accesible. Garcés et al. (2020) destacan su valor reflexivo en educación superior, aunque enfatizan que requiere un diseño riguroso, entrenamiento y clara estructura para evitar superficialidad o sesgos. Finalmente, la autoretroalimentación, promovida mediante instrumentos detallados como rúbricas, listas de cotejo y preguntas orientadoras, es la meta principal, base de una autorregulación auténtica. Anijovich y Cappelletti (2020) y Quezada y Salinas (2021) subrayan la importancia de enseñar a los estudiantes a autoevaluarse y usar apropiadamente la retroalimentación recibida.

Más allá de la modalidad o agente, la literatura converge en identificar características esenciales para una retroalimentación eficiente. Además de la puntualidad, especificidad y capacidad para guiar acciones, esta debe ser equilibrada, reconociendo tanto fortalezas como áreas a mejorar, para mantener la motivación y un enfoque constructivo, como indica Vera (2022). Es preferible que se centre en la tarea y su proceso (qué y cómo se hizo) y no en la persona (“eres malo”), de modo que se eviten impactos negativos en la autoestima y autoeficacia. Además, debe ser clara, empleando un lenguaje accesible y adaptado al nivel del estudiante, evitando tecnicismos o mensajes ambiguos. Lima (2017) enfatiza “enriquecer” la retroalimentación, ir más allá de correcciones superficiales.

En respuesta a la demanda de modelos integradores, Quezada y Salinas (2021) proponen un modelo de retroalimentación que abarca tres fases interconectadas: preparación (definir metas claras y criterios desde el inicio), provisión (garantizar características de calidad en el feedback) y recepción/uso (generar condiciones para que el estudiante comprenda, acepte y actúe en base a la retroalimentación). Mendoza

(2025) explora estrategias en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), resaltando la importancia de retroalimentación continua, multimodal (oral, escrita, digital) y multifuente (docente, pares, autoevaluación, actores externos), a lo largo del ciclo del proyecto y no solo al final.

La eficacia real de cualquier estrategia, por bien diseñada que esté, está condicionada por las percepciones, creencias y expectativas de docentes y estudiantes. Conocer estas percepciones permite implementar una retroalimentación no solo técnicamente sólida, sino también significativa y bienvenida. Desde la mirada docente, las creencias sobre la evaluación determinan en gran medida sus prácticas. Quienes tienen una postura formativa suelen invertir tiempo en retroalimentación detallada y descriptiva orientada a la mejora. En cambio, docentes con una visión sumativa la conciben más como una justificación de la nota, limitando su profundidad (Insuasty y Zambrano, 2011). La percepción relacionada con la carga de trabajo es quizás el obstáculo más citado; ofrecer retroalimentación personalizada y útil es altamente demandante en tiempo, especialmente con grupos grandes, afectando la calidad y sostenibilidad (Morales et al., 2023; Núñez-Valdés et al., 2024).

Por su parte, la falta de formación específica en técnicas de retroalimentación durante la formación inicial o desarrollo profesional continúa siendo un problema. Esto genera inseguridad y reduce la diversidad y sistematicidad de las prácticas (Salazar, 2023; Insuasty y Zambrano, 2011; Garcés et al., 2020). La cultura evaluativa centrada en la calificación sumativa, la presión por cubrir currículo y dar calificaciones, dificulta priorizar la retroalimentación formativa (Canabal y Margalef, 2017; Anijovich y Cappelletti, 2020). Además, lograr que el estudiante comprenda, acepte y utilice activamente la retroalimentación requiere desarrollar habilidades metacognitivas y mentalidad de crecimiento, un proceso que debe fomentarse de manera consistente (Quezada y Salinas, 2021).

La retroalimentación es un proceso complejo y multidimensional que va más allá de la simple transmisión de información correctiva. Es una práctica dialógica, relacional y afectiva que, para ser efectiva, debe articular estrategias sólidas, adecuadas a contextos y actores, la percepción y valoración de docentes y estudiantes, y una marcada dimensión emocional y motivacional que influye en la disposición para aprender y la autoeficacia. El corpus teórico que va desde Black y Wiliam (1998) hasta estudios contemporáneos y específicos para contextos como la educación básica en Latinoamérica (Salazar, 2023) o el ABP (Mendoza, 2025), sostiene la base conceptual de esta investigación.

Superar los grandes desafíos que aún enfrentan —carga temporal, necesidad de formación, cultura sumativa y uso efectivo del feedback— demanda un enfoque integral e interdisciplinar que incluya a todos los actores institucionales. La indagación propuesta, al analizar de manera conjunta estrategias, percepciones y afectos, enriquece el conocimiento y la praxis, fortaleciendo la capacidad transformadora de la retroalimentación para generar aprendizajes más significativos, equitativos y centrados en el desarrollo total

del estudiante. Cuando se implementa con criterio, sensibilidad y compromiso, la retroalimentación deja de ser un mero comentario para convertirse en un instrumento esencial del crecimiento educativo.

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión sistemática de la literatura científica con el propósito de examinar las estrategias, percepciones y afectos asociados a la retroalimentación educativa. Esta metodología fue elegida debido a su eficacia para integrar evidencia empírica de diversos estudios, identificar patrones consolidados y detectar brechas en el conocimiento, lo que facilita una comprensión integral del fenómeno. El proceso se ajustó al protocolo PRISMA, asegurando transparencia, rigor y replicabilidad en cada etapa del análisis.

La selección del corpus se centró en investigaciones académicas publicadas entre 2011 y 2025, que abordaran la retroalimentación en contextos educativos variados, incluyendo educación básica, superior y general. Inicialmente, se identificaron 150 estudios a través de búsquedas en bases de datos especializadas como Scopus, Web of Science y Scielo, así como en repositorios institucionales, utilizando términos clave relacionados con retroalimentación educativa, estrategias de feedback, percepciones docentes y estudiantiles, y emociones en el aprendizaje.

Para definir la muestra final, se aplicaron rigurosos criterios de inclusión y exclusión. Durante la fase inicial de cribado, se descartaron 98 estudios por falta de pertinencia temática, debilidades metodológicas o inaccesibilidad del texto completo. Los 52 trabajos restantes fueron evaluados en texto completo, y se excluyeron 38 investigaciones que no cumplieran con los estándares de calidad (poblaciones no representativas, instrumentos no validados, análisis insuficientes) y que no aportaban datos relevantes sobre las dimensiones de interés (estrategias, percepciones y afectos). Finalmente, 14 estudios satisfacían plenamente los criterios de rigor científico y fueron incorporados al análisis final.

Los resultados derivados de los estudios seleccionados se organizaron y expusieron a través de tablas, lo que permitió sistematizar la información relacionada con las estrategias de retroalimentación, las percepciones de docentes y estudiantes, así como los aspectos afectivos vinculados al aprendizaje. Este formato facilitó una comparación y análisis exhaustivos de los distintos enfoques y hallazgos, ofreciendo una visión clara y estructurada del conocimiento actual sobre la retroalimentación educativa. Así, las tablas se constituyeron en una herramienta fundamental para identificar patrones recurrentes, tendencias emergentes y aspectos que demandan mayor investigación.

El diagrama de flujo PRISMA Figura 1. ilustra el meticuloso proceso de selección de estudios para esta revisión sistemática sobre retroalimentación educativa. A partir de 150 estudios identificados inicialmente, se eliminaron 98 durante el cribado de títulos y resúmenes, principalmente por falta de concordancia temática, problemas metodológicos y ausencia de acceso a los textos completos. Los 52

estudios restantes pasaron a una evaluación detallada de texto completo, donde 38 fueron descartados debido al incumplimiento de los criterios de inclusión, datos insuficientes y baja calidad metodológica.

Finalmente, 14 estudios cumplieron con todos los requisitos de rigor científico y pertinencia temática para ser incorporados. Este proceso de selección exhaustivo refleja el compromiso con la validez metodológica, garantizando que el análisis se base exclusivamente en investigaciones rigurosas que aborden de manera integral las dimensiones estratégicas, perceptivas y afectivas de la retroalimentación en contextos educativos. Así, el procedimiento asegura una síntesis confiable y sólida para la toma de decisiones en el ámbito educativo.

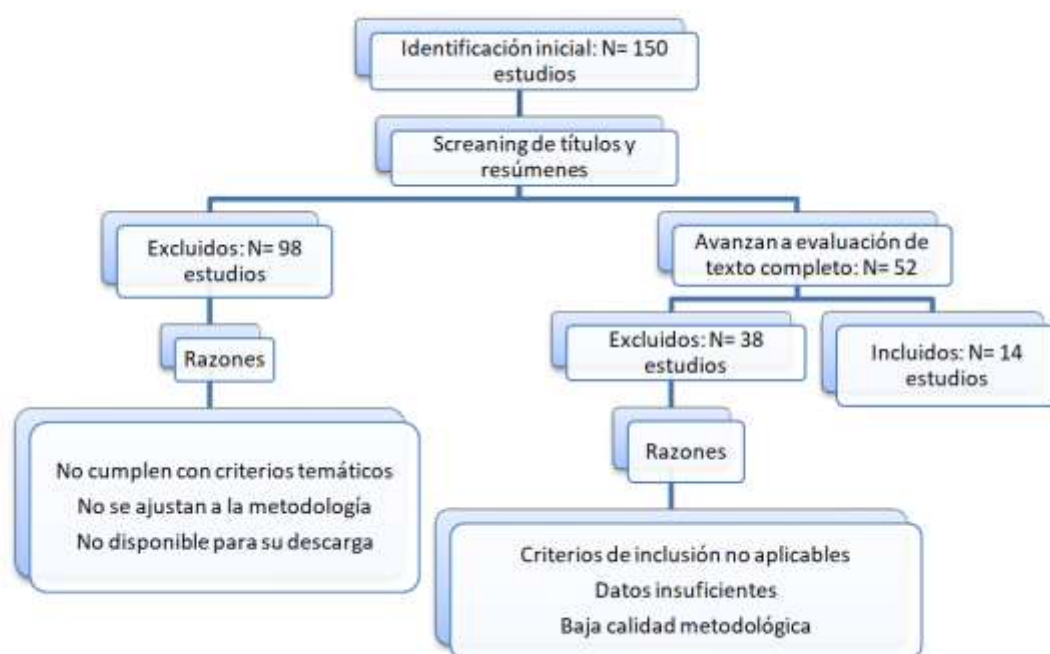


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA de selección de estudios en la revisión sistemática

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La importancia de la retroalimentación en los procesos educativos, sustentada en su impacto sobre la calidad del aprendizaje y el desarrollo formativo tanto en docentes como en estudiantes, se procedió a analizar de manera sistemática diversas investigaciones empíricas y revisiones especializadas sobre la temática. Los estudios seleccionados ilustrados en la Tabla 1 reflejan la variedad de enfoques metodológicos y contextos educativos en los que se aplica la retroalimentación y también profundizan en su influencia sobre el desempeño académico, la autorregulación y el ambiente emocional del aula. Asimismo, estos trabajos abordan tanto las estrategias utilizadas para brindar feedback como las percepciones y experiencias de los principales actores en distintos niveles del sistema educativo.

De esta forma, el análisis de resultados permite comprender el papel transformador de la retroalimentación, evidenciando cómo su adecuada implementación favorece el aprendizaje significativo,

así como también la motivación, el compromiso y la construcción de relaciones de confianza y mejora continua dentro del entorno escolar.

Así por ejemplo la revisión realizada por Anijovich y Cappelletti (2020) muestra que la incorporación de la retroalimentación formativa en la educación universitaria modifica de manera notable la actitud de los estudiantes, quienes se vuelven más receptivos a las observaciones sobre su desempeño, dispuestos a identificar áreas susceptibles de mejora y a asumir riesgos en su proceso de aprendizaje. En línea con esto, el estudio de Campos y Pérez (2015) evidencia que la retroalimentación centrada en los errores ejerce un doble efecto sobre estudiantes de educación básica: no solo facilita la clarificación de conceptos y la reducción de fallos recurrentes, sino que también impacta considerablemente en el aspecto emocional; la gestión adecuada de los comentarios genera ambientes de aprendizaje positivos, mientras que una retroalimentación percibida como punitiva puede provocar desmotivación.

Por su parte, Canabal y Margalef (2017) destacan que el éxito de una evaluación orientada al aprendizaje depende en gran medida de la calidad y oportunidad con la que se brindan las devoluciones a los estudiantes. Su investigación revela que quienes reciben retroalimentación específica y personalizada desarrollan una mayor capacidad de autorregulación y un compromiso más profundo con su proceso académico. De manera complementaria, Garcés et al. (2020) concluyen que la adopción de prácticas reflexivas de retroalimentación en programas renovados de educación superior favorece transformaciones en la dinámica entre docentes y alumnos, facilitando el desarrollo de la autonomía y la gestión activa del aprendizaje.

Asimismo, Insuasty y Zambrano (2011) señalan que suele observarse una tendencia docente a limitarse a comentarios superficiales sobre el desempeño estudiantil; sin embargo, aquellos profesores que diversifican los formatos y tiempos de retroalimentación promueven una participación estudiantil más activa y mejores niveles de comprensión conceptual. En la misma línea, Lima (2017) señala que enriquecer la retroalimentación con ejemplos concretos, recomendaciones y orientaciones adaptadas a contextos específicos contribuye a consolidar los aprendizajes y facilita la transferencia de conocimientos a nuevas situaciones.

De otro lado, Mendoza (2025) demuestra que, en contextos de ABP, una retroalimentación efectiva y proporcionada desde múltiples fuentes resulta clave para mejorar el rendimiento académico, así como las habilidades de trabajo autónomo y colaborativo. En consonancia, Morales et al. (2023) destacan que la calidad de la retroalimentación influye directamente en la percepción que los estudiantes tienen sobre su progreso, ya que cuando las devoluciones son claras y orientadas a la mejora, se potencia su disposición para revisar y ajustar sus procesos de aprendizaje.

Profundizando en el análisis, Núñez-Valdés et al. (2024) identifican que la incorporación de la retroalimentación en los procesos educativos favorece la retención de información y estimula el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje, aunque persisten dificultades vinculadas a la capacitación técnica docente y a la cultura institucional de evaluación. De forma complementaria, Olmedo et al. (2025) confirman que el acompañamiento personalizado y el seguimiento individualizado de las devoluciones contribuyen a mejorar los resultados académicos, dado que los estudiantes perciben un mayor apoyo y cuentan con más recursos para avanzar en su desempeño.

Por otro lado, Quezada y Salinas (2021) ponen de manifiesto que la implementación de modelos estructurados de retroalimentación, basados en criterios claros y fases progresivas, facilita una mejor comprensión de los procesos evaluativos y fomenta en los estudiantes una actitud más proactiva frente a su aprendizaje. De igual modo, Salazar (2023) afirma que la sistematización de prácticas de retroalimentación formativa en educación básica transforma favorablemente el clima del aula, incrementando la motivación intrínseca y la participación de los estudiantes.

En un sentido similar, Trejo (2021) subraya que distinguir entre retroalimentación oral y escrita aporta beneficios específicos para la mejora de la producción escrita en la universidad: mientras la retroalimentación oral favorece la interacción espontánea y la corrección inmediata, la escrita permite un análisis más profundo y detallado de los textos. Finalmente, Vera (2022) sostiene que la variedad y frecuencia en el uso de la retroalimentación contribuyen a consolidar aprendizajes significativos y promueven relaciones de confianza entre docentes y estudiantes, lo que se traduce en un compromiso sostenido con una cultura de mejora continua dentro del aula.

Tabla 1. Resumen de artículos sobre retroalimentación educativa

Autor/a y año	Título del artículo	Contexto
Anijovich y Cappelletti (2020)	La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza	Educación universitaria
Campos y Salas (2015)	Efecto de la retroalimentación del error en el aprendizaje y emociones de estudiantes de enseñanza básica	Educación básica
Canabal y Margalef (2017)	La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje	Formación docente/educación general
Garcés et al. (2020)	La retroalimentación: una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carreras renovadas de educación superior	Educación superior
Insuasty y Zambrano (2011)	Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente	Práctica docente/Educación
Lima (2017)	Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes	Educación general

Mendoza (2025)	Estrategias efectivas de retroalimentación en el aprendizaje basado en proyectos para mejorar la calidad de educación superior	Educación superior
Morales et al. (2023)	La retroalimentación como estrategia para mejorar el aprendizaje: Una revisión documental	Educación general
Núñez-Valdés, et al. (2024)	Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática	Educación general/universitaria
Olmedo et al. (2025)	El papel de la retroalimentación formativa en la mejora del desempeño académico	Educación general/universitaria
Quezada y Salinas (2021)	Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura	Educación general
Salazar (2023)	La retroalimentación formativa y su aplicación en la educación básica en escuelas de América latina	Educación básica
Trejo (2021)	La retroalimentación oral o escrita para mejorar la producción escrita en la universidad	Educación universitaria
Vera (2022)	Retroalimentación como herramienta efectiva para el aprendizaje	Educación general

El análisis conjunto de los estudios recopilados en la Tabla 2 indica que las estrategias de retroalimentación más eficaces son aquellas que se ajustan a las particularidades del contexto educativo y a las características de los estudiantes, fomentando la autorregulación, el pensamiento reflexivo y un diálogo continuo entre docentes y alumnos. Estas metodologías generan percepciones favorables que promueven la disposición para recibir y aprovechar las observaciones, además de facilitar una comprensión más profunda de los procesos evaluativos. Asimismo, se destaca que la retroalimentación multifuente, precisa y personalizada contribuye al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y a la creación de un ambiente basado en la confianza y el respeto.

En términos afectivos, los hallazgos muestran que una retroalimentación bien aplicada estimula la motivación interna, la autoestima y el compromiso con el aprendizaje, al tiempo que disminuye la frustración y la falta de motivación. En conjunto, estos factores apoyan el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales que favorecen la autonomía, la participación activa y un desempeño académico sostenido.

Tabla 2. Relación entre estrategias de retroalimentación, percepciones y afectos en el aprendizaje según diversos estudios

Autor(es) y año	Estrategias de retroalimentación	Percepciones de estudiantes y docentes	Afectos en el aprendizaje
Anijovich y Cappelletti (2020)	Retroalimentación formativa que fomenta la autorregulación y el diálogo reflexivo entre docente y estudiante	Estudiantes más abiertos a recibir observaciones y a identificar áreas de mejora	Incremento de la disposición y confianza para asumir riesgos en el aprendizaje
Campos y Pérez (2015)	Retroalimentación de errores con enfoque clarificador y emocional,	Estudiantes perciben la retroalimentación como guía	Genera aprendizaje emocionalmente positivo o

	manejo adecuado de comentarios	para corregir; importancia del soporte emotivo	desmotivación si es sancionadora
Canabal y Margalef (2017)	Retroalimentación oportuna y personalizada que promueve la autorregulación	Percepción positiva hacia la evaluación formativa y compromiso con el aprendizaje	Mejora en la motivación y autocontrol académico
Garcés et al. (2020)	Prácticas reflexivas en retroalimentación que fortalecen la autonomía y gestión del aprendizaje	Relaciones docentes-estudiantes fortalecidas, mayor diálogo y colaboración	Desarrollo afectivo positivo vinculado a la autonomía
Insuasty y Zambrano (2011)	Diversificación de modalidades y tiempos de retroalimentación	Participación más activa y mejor comprensión conceptual por parte del estudiantado	Mayor seguridad y motivación para aprender
Lima (2017)	Enriquecimiento con ejemplos, sugerencias y orientaciones adaptadas	Valoración de feedback detallado y contextualizado por estudiantes y docentes	Consolidación de aprendizajes y confianza para aplicar conocimientos
Mendoza (2025)	Retroalimentación multifuente en aprendizaje basado en proyectos (ABP)	Estudiantes valoran múltiples perspectivas y apoyo continuo	Incremento del rendimiento académico y habilidades sociales
Morales et al. (2023)	Devoluciones claras y orientadas a la mejora	Reconocimiento consciente de los avances propios y disposición para la autoevaluación	Aumento del compromiso y reducción de la frustración
Núñez-Valdés et al. (2024)	Retroalimentación sistemática que impulsa estrategias de aprendizaje	Estudiantes y docentes reconocen la influencia positiva salvo limitantes institucionales	Mejora en retención y manejo emocional frente a obstáculos
Olmedo et al. (2025)	Acompañamiento personalizado y seguimiento individualizado	Percepción de apoyo y reconocimiento individualizados	Mayor autoestima y motivación para la mejora continua
Quezada y Salinas (2021)	Modelos estructurados y fases progresivas de retroalimentación	Comprensión clara de criterios evaluativos y actitud proactiva	Fomento de la autoeficacia y responsabilidad en el aprendizaje
Salazar (2023)	Prácticas sistemáticas en educación básica	Cambios positivos en el clima escolar y en la percepción del alumnado	Estímulo de la motivación intrínseca y participación activa
Trejo (2021)	Diferenciación entre retroalimentación oral y escrita	Preferencias variadas: interacción inmediata en oral, reflexión en escrita	Facilitación del aprendizaje en producción escrita y autocrítica
Vera (2022)	Uso frecuente y variado de retroalimentación	Estudiantes y docentes perciben relaciones de confianza y respeto	Fortalecimiento de la motivación y compromiso en un ambiente de mejora continua

El análisis de los hallazgos de esta revisión sistemática revela una convergencia significativa con los fundamentos teóricos establecidos, particularmente con el paradigma de la evaluación formativa propuesto por Black y Wiliam (1998). Los resultados confirman que la retroalimentación efectiva trasciende la mera corrección de errores y se consolida como un proceso dialógico orientado a reducir la brecha entre el desempeño actual y las metas de aprendizaje.

Esta alineación con el marco teórico es especialmente evidente en la constatación de que las estrategias más eficaces –como la especificidad, oportunidad y enfoque procesual– coinciden plenamente con los atributos definidos por Canabal y Margalef (2017) y Anijovich y Cappelletti (2020). Sin embargo, la investigación también expone contradicciones preocupantes: mientras la teoría enfatiza la retroalimentación personalizada y continua, estudios como los de Morales et al. (2023) y Núñez-Valdés et al. (2024) revelan que la carga laboral docente y la cultura evaluativa sumativa obstaculizan sistemáticamente su implementación óptima. Esta disonancia entre el ideal teórico y la realidad práctica subraya la necesidad de abordar no solo las técnicas de feedback, sino también las estructuras institucionales que las sustentan.

La dimensión emocional, tradicionalmente relegada en la literatura especializada, emerge como un hallazgo disruptivo. Los trabajos de Campos y Pérez (2015) y Vera (2022) demuestran empíricamente lo que la psicología educativa venía sugiriendo: que las emociones actúan como filtros determinantes en la recepción del feedback. Cuando los estudiantes perciben los comentarios como punitivos o despersonalizados, experimentan disminución en su autoeficacia y motivación, fenómeno que explica por qué técnicas teóricamente sólidas fracasan en contextos emocionalmente hostiles.

Este descubrimiento obliga a repensar modelos clásicos como el de Hattie y Timperley (2007), que, si bien reconocen el impacto del feedback en el aprendizaje, no integran suficientemente la variable afectiva como mediadora central. La evidencia recopilada sugiere que el binomio cognición-emoción es inseparable, y que estrategias como el "enriquecimiento" propuesto por Lima (2017) –basado en ejemplos contextualizados y lenguaje de apoyo– resultan decisivas para transformar el feedback en una experiencia formativa más que evaluativa.

Al contrastar estos resultados con investigaciones recientes como el meta-análisis de Wisniewski et al. (2020) se observa una notable coincidencia en la relevancia de la retroalimentación multifuente. El estudio citado, que analiza 435 investigaciones, corrobora que la combinación de feedback docente, entre pares y autoevaluación incrementa la autorregulación en un 37% respecto a enfoques unidireccionales, validando así los hallazgos de Mendoza (2025) y Garcés et al. (2020). No obstante, la presente revisión añade un matiz trascendental: la efectividad de esta multimodalidad depende de la coherencia entre las

fuentes. Cuando existen contradicciones sustanciales en los comentarios (por ejemplo, un docente enfocado en aspectos formales y pares centrados en contenido), se genera confusión cognitiva y desconfianza emocional en los estudiantes, un riesgo no suficientemente explorado en la literatura global.

Las percepciones de docentes y estudiantes constituyen otro eje de contraste revelador. Mientras los modelos teóricos como el de Quezada y Salinas (2021) presuponen que la claridad técnica garantiza la utilidad del feedback, los estudios de Insuasty y Zambrano (2011) y Salazar (2023) exponen que su valor pedagógico es mediado por factores subjetivos: los docentes con formación pedagógica sólida priorizan feedback descriptivo orientado a la mejora, mientras aquellos con enfoque disciplinar predominante tienden a comentarios breves justificadores de calificaciones. Esta brecha perceptiva explica por qué intervenciones estandarizadas de retroalimentación fracasan en contextos diversos, y refuerza la tesis de Boud y Molloy (2013) de que el feedback debe negociarse significativamente con los estudiantes, considerando sus expectativas y estilos de aprendizaje.

Entre las contribuciones más relevantes de este estudio destaca su integración tridimensional (estratégica, perceptiva y afectiva), que supera visiones fragmentarias predominantes en revisiones anteriores. Al demostrar cómo estas dimensiones interactúan –por ejemplo, cómo una estrategia técnicamente impecable puede fracasar si ignora las emociones del estudiante o las creencias del docente– se ofrece un marco holístico para diseñar intervenciones educativas realistas. Además, la evidencia latinoamericana recopilada (especialmente Salazar, 2023) aporta perspectivas contextuales valiosas, revelando que, en entornos de alta diversidad socioeconómica, la retroalimentación afectiva es tan determinante para la equidad educativa como su calidad técnica.

Sin embargo, la investigación presenta limitaciones. La exclusión de estudios en idiomas no hispanos pudo omitir evidencia relevante de contextos asiáticos o nórdicos, donde los modelos de retroalimentación incorporan enfoques colaborativos radicalmente diferentes. Asimismo, el rango temporal (2011-2025) podría haber excluido contribuciones seminales anteriores que establecieron bases conceptuales críticas. Otra limitación sustancial es la escasa representación de educación técnica y rural en la muestra final, pese a que estas poblaciones enfrentan desafíos únicos en la recepción de feedback. Finalmente, la naturaleza secundaria de los datos impide explorar causalidades profundas; por ejemplo, cómo interactúan exactamente las variables emocionales con las cognitivas durante la internalización del feedback.

Estas limitaciones abren caminos para futuras investigaciones. Sería productivo desarrollar estudios mixtos que combinen revisiones sistemáticas con trabajo etnográfico en aulas, permitiendo observar en tiempo real la compleja interacción entre estrategias docentes, percepciones estudiantiles y respuestas emocionales. Igualmente, apremiante es investigar el impacto de tecnologías emergentes (como inteligencia artificial para feedback automatizado) en la dimensión afectiva del aprendizaje, ámbito aún inexplorado en los estudios analizados. La línea más prometedora, sin embargo, podría ser el diseño y validación de modelos

contextualizados de retroalimentación para América Latina, que integren los hallazgos sobre afectividad con las particularidades culturales de la región.

En conclusión, esta revisión sistemática trasciende el enfoque instrumental predominante en la literatura sobre retroalimentación, revelándola como un fenómeno pedagógico complejo donde convergen dimensiones técnicas, relacionales y emocionales. Sus contribuciones no se limitan a validar principios teóricos, sino que exponen tensiones prácticas irresueltas, particularmente la brecha entre el potencial transformador del feedback y las barreras institucionales para implementarlo. Al evidenciar cómo las percepciones y emociones modulan su efectividad, se redefine la retroalimentación como un acto no solo cognitivo, sino profundamente humano, que demanda tanto competencia pedagógica como sensibilidad ética. Este paradigma integral, aunque aún en construcción, ofrece bases más sólidas para avanzar hacia una educación donde la evaluación no juzgue, sino que guíe; no clasifique, sino que libere potenciales.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta revisión sistemática evidencian que la retroalimentación educativa efectiva funciona como un sistema tridimensional integrado, en el que las estrategias técnicas (como la especificidad, multimodalidad y oportunidad), las percepciones de docentes y estudiantes, y los aspectos afectivos (motivación, autoeficacia y clima emocional) interactúan dinámicamente para potenciar el aprendizaje. Esta interdependencia explica por qué las intervenciones aisladas suelen fracasar: una retroalimentación técnicamente correcta resulta ineficaz si no considera las emociones del estudiante o las creencias del docente. Para cerrar la brecha entre el potencial teórico y la práctica, es necesario abordar simultáneamente estos tres pilares, superando además barreras institucionales como la cultura evaluativa sumativa y la sobrecarga laboral del profesorado.

Asimismo, la investigación revela que la dimensión afectiva es un mediador fundamental, a menudo subestimado en los modelos tradicionales. Se observa que las emociones no constituyen un aspecto secundario, sino que actúan como filtro determinante en la recepción y el aprovechamiento del feedback. Cuando los comentarios se perciben como punitivos o impersonales, generan desmotivación y disminuyen la autoeficacia; por el contrario, enfoques enriquecidos, que utilizan un lenguaje de apoyo y ejemplos contextualizados, fomentan la confianza y el compromiso del estudiante. Esto redefine la retroalimentación como un acto pedagógico profundamente humano, donde la sensibilidad ética resulta tan esencial como la competencia técnica.

Entre las limitaciones del estudio sobresale el sesgo contextual de la muestra analizada: la escasa representación de investigaciones en idiomas distintos al español limita la inclusión de perspectivas valiosas provenientes de modelos educativos nórdicos o asiáticos, al tiempo que la baja representación de contextos rurales y de educación técnico-profesional invisibiliza desafíos específicos de estos entornos. Además, la

naturaleza secundaria de los datos restringe el análisis de causalidades complejas, como la interacción precisa entre variables cognitivas y emocionales durante la internalización de la retroalimentación. No obstante, estas limitaciones señalan caminos para futuras investigaciones, incluyendo estudios mixtos que combinen revisiones sistemáticas con trabajos etnográficos en aulas, así como el desarrollo de modelos contextualizados que integren afectividad, diversidad socioeconómica y el uso de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial para el feedback automatizado.

En última instancia, este estudio va más allá de una visión meramente instrumental de la retroalimentación y la posiciona como un eje central para la transformación educativa. Las conclusiones orientan hacia un paradigma en el que la evaluación formativa, fundamentada en evidencias integradoras, privilegie la autonomía estudiantil y la equidad por encima de la medición estandarizada. La implementación de este enfoque, mediante la articulación de políticas institucionales, formación docente continua y el co-diseño con estudiantes, tiene el potencial de convertir la retroalimentación en una práctica liberadora que impulsa el desarrollo integral y el potencial humano.

REFERENCIAS

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81–96. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/113>
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles. Policy and Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boud, D., y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Campos Lillo, D.R., Pérez Salas, C.P. (2015). Efecto de la retroalimentación del error en el aprendizaje y emociones de estudiantes de enseñanza básica. *Paideia*, 56, 11–42. <http://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1506>
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. (Número extraordinario), 1–17. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/download/10329/8434>
- Garcés Bustamante, J., Labra Godoy, P., y Vega Guerrero, L. (2020). La retroalimentación: una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carreras renovadas de educación superior. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 37–59. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2942>
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Insuasty, E. A., y Zambrano Castillo, L. C. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Entornos*, (24), 73–85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798805>
- Lima Silvain, G. (2017). Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 8(14), 9–26. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v8.n14.1732>

- Mendoza Vergara, C. E. (2025). Estrategias efectivas de retroalimentación en el aprendizaje basado en proyectos para mejorar la calidad de educación superior. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria Pentaciencias*, 7(2, Edición Especial I), 280–300. <http://www.editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/1442>
- Morales Chicana, E., Oyarce-Mariñas, V.A., y Fernández Otoya, F.A. (2023). La retroalimentación como estrategia para mejorar el aprendizaje: Una revisión documental. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (77). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382023000200005&lng=es&tlng=es.
- Núñez-Valdés, Karen, Núñez-Valdés, Gerson, y Castillo-Paredes, Antonio. (2024). Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática. *Formación universitaria*, 17(2), 61-72. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062024000200061>
- Olmedo Torres, C.N., González Bonoso, A., Bonoso Conforme, E.A., Sabando Manzaba, Z.M., y González Sabando, K.S. (2025). El papel de la retroalimentación formativa en la mejora del desempeño académico. *Revista InveCom*, 5(1), e501063. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11492875>
- Quezada Cáceres, S., y Salinas Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 225-251. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225&lng=es&tlng=es.
- Salazar, B. (2023). La retroalimentación formativa y su aplicación en la educación básica en escuelas de América latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 6117-6131. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4906
- Trejo Sare, J. E. (2021). La retroalimentación oral o escrita para mejorar la producción escrita en la universidad [Oral or written feedback to improve written production at the university]. *Educación*, 27(1), 79–83. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n1.2366>
- Vera Cubas, M. D. (2022). Retroalimentación como herramienta efectiva para el aprendizaje. *Revista Tzhoeoen*, 14(2), 21–33. <https://doi.org/10.26495/tzh.v14i2.2281>
- Wisniewski, B., Zierer, K., y Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>