



**LA RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA Y EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIA**

**FORMATIVE FEEDBACK AND MEANINGFUL LEARNING IN PRIMARY SCHOOL
STUDENTS**

**Trabajo de Investigación para optar al
Grado Académico de Bachiller en Educación**

Autora

Mabel Magally Felix Cano

<https://orcid.org/0009-0003-9465-3124>

Asesor

Roxana Vanessa Villa Longa

<https://orcid.org/0000-0003-0595-1078>

Lima-Perú

2026



Monografía Mabel Felix

ID : 2857910777b98ce73b619d87128ed22a10565268



6%

Textos sospechosos

Nombre del fichero : Monografía Mabel Felix.txt
Tamaño del archivo original : 1,9 MB
Número de palabras : 10.321
Número de caracteres : 75410

Depositante : Roxana Vanessa VILLA LONGA
Fecha de depósito : 16 de marzo de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 16 de marzo de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Similitudes

6%

Sintáctica 6%

Semántica No medido

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



DEDICATORIA

A mi hijo y esposo, por ser mi motor y mi paciencia. A mis padres, por sus enseñanzas. Este logro es fruto de su amor y apoyo incondicionales en cada desvelo.

Mabel Magally Felix Cano

RESUMEN

La investigación analiza la relación entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo en estudiantes del nivel primaria. Se considera que la retroalimentación formativa es clave en la construcción de conocimientos duraderos, al ofrecer orientaciones que ayudan a reconocer avances, superar dificultades, y fortalecer la comprensión y autonomía en el proceso de aprendizaje. Así, el objetivo general de este estudio es explicar de qué manera la retroalimentación formativa favorece el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes de nivel primaria. Como objetivos específicos, se busca explicar la importancia de la retroalimentación formativa en la educación primaria y explicar la relación entre retroalimentación formativa y aprendizaje significativo en estudiantes de educación primaria. La investigación se sustenta en una revisión documental de fuentes académicas, artículos científicos, tesis y documentos curriculares recientes, que permiten establecer un marco teórico sólido y actualizado. El trabajo se estructura en dos capítulos: el primer capítulo aborda las definiciones, tipos, desafíos e importancia de la retroalimentación formativa en el nivel primario; mientras que el segundo capítulo desarrolla la definición, principios y ventajas del aprendizaje significativo, destacando cómo la mediación docente a través de la retroalimentación formativa contribuye a su mejora. En conclusión, este estudio determina que la retroalimentación formativa constituye una herramienta pedagógica clave para promover el aprendizaje significativo, ya que orienta la comprensión, favorece la reflexión sobre el propio aprendizaje y permite consolidar conocimientos. Su efectividad depende de su aplicación oportuna, con criterios claros y en un clima de confianza en el aula.

Palabras clave: retroalimentación formativa; aprendizaje significativo; evaluación formativa; enseñanza-aprendizaje; educación primaria.

ABSTRACT

This research analyzes the relationship between formative feedback and meaningful learning in elementary school students. Formative feedback is considered key to building lasting knowledge, as it offers guidance that helps students recognize progress, overcome difficulties, and strengthen their understanding and autonomy in the learning process. Thus, the overall objective of this study is to explain how formative feedback fosters the development of meaningful learning in elementary school students. Specific objectives include explaining the importance of formative feedback in elementary education and the relationship between formative feedback and meaningful learning in elementary school students. The research is based on a literature review of academic sources, scientific articles, theses, and recent curriculum documents, which establish a solid and up-to-date theoretical framework. The work is structured in two chapters: the first addresses the definitions, types, challenges, and importance of formative feedback at the elementary level; while the second develops the definition, principles, and advantages of meaningful learning, highlighting how teacher mediation through formative feedback contributes to its improvement. In conclusion, this study determines that formative feedback is a key pedagogical tool for promoting meaningful learning, as it guides understanding, encourages reflection on one's own learning, and allows for the consolidation of knowledge. Its effectiveness depends on its timely application, with clear criteria, and in a climate of trust in the classroom.

Keywords: Formative feedback; meaningful learning; formative assessment; teaching-learning process; elementary education.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: IMPORTANCIA DE LA RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA EN EL NIVEL PRIMARIA	9
1.1. Principales definiciones de retroalimentación formativa	9
1.2. Tipos de retroalimentación formativa	11
1.3. Desafíos en la retroalimentación formativa	13
1.4. Importancia de la retroalimentación formativa en estudiantes de primaria	15
CAPÍTULO II: EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA	21
2.1. Definición de aprendizaje significativo.....	21
2.2. Principios del aprendizaje significativo	22
2.3. Ventajas del aprendizaje significativo.....	26
2.4. Relación entre retroalimentación formativa y aprendizaje significativo en primaria	29
CONCLUSIONES	34
REFERENCIAS	35

INTRODUCCIÓN

La educación primaria constituye una etapa decisiva para consolidar capacidades cognitivas y socioemocionales que sostienen el desarrollo integral del estudiante. En este escenario, la mejora de la calidad educativa requiere comprender la evaluación no como un acto punitivo de cierre, sino como una práctica pedagógica que orienta el proceso mientras este ocurre. Bajo este enfoque, la retroalimentación formativa se erige como el motor que permite reducir la brecha entre el desempeño actual y las metas esperadas, al ofrecer información valiosa para la toma de decisiones. Asimismo, el aprendizaje significativo demanda que el estudiante integre los nuevos contenidos con sus conocimientos previos de manera sustantiva, con lo que logra que el saber adquiera un sentido personal y duradero. Según Hattie y Timperley (2007), la efectividad de este vínculo radica en proporcionar una guía clara que permita al aprendiz comprender su progreso y fortalecer su autonomía académica.

La justificación de esta investigación se sustenta en la necesidad de superar modelos tradicionales centrados en la calificación para transitar hacia una evaluación que valore el proceso y la reflexión. La evidencia científica señala que la retroalimentación formativa tiene un poder transformador en el rendimiento escolar siempre que sea clara y nazca de una intención genuina de mejora (Wisniewski et al., 2020). En el nivel primaria, este acompañamiento es vital porque el estudiante desarrolla sus funciones metacognitivas mediante el diálogo con el docente. Por tanto, la interacción entre la mediación pedagógica y la construcción de significados garantiza que el aprendizaje significativo sea profundo y transferible a situaciones cotidianas. Como sostiene Ausubel (2002), es fundamental establecer vínculos sustanciales entre la información nueva y la estructura cognitiva previa para que el conocimiento sea verdaderamente útil y permanente.

Se asume que sin un diálogo pedagógico que cierre la brecha entre lo que el estudiante sabe y lo que se espera que logre, el aprendizaje corre el riesgo de volverse mecánico y superficial. Bajo este enfoque, el error se revaloriza como una oportunidad de reestructuración cognitiva y no como un fracaso. Considerando la relevancia de transformar la práctica evaluativa en una herramienta de mediación que trascienda la simple calificación y se convierta en un motor de comprensión profunda, resulta imperativo analizar el impacto real de estas intervenciones en el aula.

A partir de lo expuesto, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera la retroalimentación formativa favorece el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primaria? La premisa que guía este estudio es que la retroalimentación formativa favorece el desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes de nivel primaria.

En relación directa, se establece como objetivo general de este estudio explicar de qué manera la retroalimentación formativa favorece el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes de nivel primaria. Como objetivos específicos, se busca explicar la importancia de la retroalimentación formativa en la educación primaria y explicar la relación entre retroalimentación formativa y aprendizaje significativo en estudiantes de educación primaria.

El trabajo se estructura en dos capítulos: el primer capítulo aborda las definiciones, tipos, desafíos e importancia de la retroalimentación formativa en el nivel primario; mientras que el segundo capítulo desarrolla la definición, principios y ventajas del aprendizaje significativo, destacando cómo la mediación docente a través de la retroalimentación formativa contribuye a su mejora.

Finalmente, la presente investigación evidencia que la retroalimentación formativa favorece el desarrollo del aprendizaje significativo en estudiantes del nivel primaria, al promover la comprensión, la reflexión y la construcción de conocimientos duraderos que fortalecen su proceso de aprendizaje, y una formación integral y de calidad.

CAPÍTULO I: IMPORTANCIA DE LA RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA EN EL NIVEL PRIMARIA

El presente capítulo desarrolla la retroalimentación formativa como un elemento clave y determinante del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel primaria. En primer lugar, se abordan con detenimiento las principales definiciones de la retroalimentación formativa desde diversos enfoques pedagógicos contemporáneos; posteriormente, se describen de manera detallada los distintos tipos de retroalimentación formativa existentes y sus características distintivas, así como los múltiples desafíos y limitaciones que enfrenta su aplicación práctica cotidiana dentro del aula de clase. Finalmente, se analiza con rigor la importancia fundamental de la retroalimentación formativa en los estudiantes de educación primaria.

1.1. Principales definiciones de retroalimentación formativa

En la educación primaria, la retroalimentación formativa se manifiesta como un acto de acompañamiento pedagógico donde el diálogo constante permite al estudiante reconocer sus aciertos y desafíos más allá de una calificación. Esta conexión cognitiva y emocional posibilita que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, al entrelazar cada nuevo saber con las experiencias previas del estudiante. La evidencia científica respalda esta visión: un extenso estudio de 435 investigaciones confirmó que la retroalimentación tiene un impacto positivo y transformador, siempre que el mensaje sea claro y nazca de una intención genuina de mejora (Wisniewski et al., 2020).

En el campo educativo contemporáneo, la retroalimentación formativa se entiende como un proceso de comunicación pedagógica orientado a mejorar el aprendizaje mientras este se desarrolla, al aportar información para que el estudiante identifique brechas, ajuste estrategias y tome decisiones en un ciclo continuo; de esta manera, se alinea con la "evaluación para el aprendizaje" como función reguladora del proceso (Ministerio de Educación [Minedu], 2016). Su valor depende de la claridad del referente y de la posibilidad real de actuar sobre el mensaje, pues mejora cuando es específica, comprensible y oportuna, acompañada de oportunidades para revisar o rehacer (Wisniewski et al., 2020).

Desde una perspectiva pedagógica, la retroalimentación formativa se define como una interacción dialógica esencial en primaria, donde el estudiante requiere andamiajes para comprender qué se espera y decidir cómo avanzar. Las orientaciones curriculares peruanas destacan la retroalimentación reflexiva como aquella que promueve la explicación del propio error mediante preguntas y diálogo guiado (Minedu, 2016), a partir de lo cual, se transforma el error en oportunidad de aprendizaje dentro de un clima de confianza.

La literatura actual enfatiza que su efectividad depende de cómo el estudiante interpreta y utiliza la información recibida, al desplazar el foco de "lo que el docente dice" hacia "lo que el estudiante hace con lo recibido" (Lipnevich y Panadero, 2021). Su utilidad emerge cuando hay comprensión del mensaje y oportunidades de aplicación para traducir comentarios en mejoras concretas (Lui y Andrade, 2022), lo que puede provenir del docente, los pares o la autoevaluación, con lo que se produce regulación del estudiante y ajuste de la enseñanza docente.

A nivel teórico, tres marcos explican su impacto: el de autorregulación, donde prácticas formativas contribuyen al desarrollo sostenido de la misma (Beekman et al., 2021); el socio constructivista, donde opera como andamiaje para reconstruir significados y avanzar hacia mayor autonomía (Minedu, 2016); y el motivacional, donde puede favorecer la autorregulación y el desarrollo cuando se utiliza como herramienta continua centrada en la mejora y no como veredicto (Canabal y Margalef, 2017). Asimismo, enseñar a usarla implica explicitar criterios, modelar ejemplos de calidad y sostener ciclos de mejora donde el estudiante evidencie progreso (Lipnevich y Panadero, 2021).

En contextos escolares, la retroalimentación adquiere sentido pedagógico cuando se integra a la enseñanza, se apoya en evidencias y se dirige a reorientar decisiones docentes más que a justificar calificaciones (Sánchez et al., 2020). En Perú, propuestas aplicadas en primaria señalan que la retroalimentación por descubrimiento mejora aprendizajes al ayudar a identificar errores, comprender sus causas y guiar pasos de mejora (Picón y Olivos, 2021).

En síntesis, la retroalimentación formativa es un proceso comunicativo, dialógico y basado en evidencias cuya calidad no se mide por la cantidad de comentarios, sino por su capacidad de convertirse en comprensión y decisiones de mejora dentro de un clima de confianza.

1.2. Tipos de retroalimentación formativa

La retroalimentación formativa adopta distintas formas según criterios complementarios: quién la emite, cuándo ocurre, qué aspecto aborda, cuán directiva es, a quién se dirige y en qué canal se comunica. Esta clasificación orienta la selección del tipo más pertinente según el objetivo didáctico y las posibilidades reales de mejora (Shute, 2008).

Según el agente, la retroalimentación del docente organiza el proceso al interpretar criterios y reconocer brechas, con lo que aumenta su valor cuando orienta acciones concretas (Shute, 2008). La retroalimentación entre pares amplía las oportunidades de recibir información, promueve el juicio evaluativo y, al integrarse en dinámicas cooperativas, reduce la ansiedad ante el error (Johnson et al., 2013). La autorretroalimentación, en cambio, implica que el estudiante compare su trabajo con metas y decida ajustes; en primaria, requiere mediación gradual y se fortalece cuando el estudiante participa activamente en la valoración de su desempeño (Valdez-Valdez et al., 2023).

Según el momento, puede ser informal y continua, integrada en la interacción diaria mediante preguntas breves y micro comentarios, o formal y planificada, organizada en hitos como revisiones de borradores o devoluciones escritas, siendo más formativa cuando entrega información accionable y ofrece tiempo real para revisar o rehacer (Shute, 2008; Valdez-Valdez et al., 2023).

Según el foco del mensaje, Hattie y Timperley (2007) distinguen cuatro niveles: tarea, proceso, autorregulación y persona. La focalizada en la tarea informa sobre corrección del producto; la centrada en el proceso orienta estrategias transferibles; la orientada a la autorregulación impulsa al estudiante a planificar y monitorear su desempeño; y la dirigida a la persona, como elogios globales, resulta menos formativa salvo cuando se vincula a evidencia de progreso (Hattie y Timperley, 2007).

Según la directividad, Shute (2008) distingue la directiva, que indica qué corregir, y la facilitadora, que ofrece pistas para que el estudiante encuentre la solución. En primaria, puede iniciarse con indicaciones claras y transitar progresivamente hacia preguntas que fomenten análisis y toma de decisiones.

Según el destinatario, la individual comunica logros y brechas con alta especificidad, mientras que la grupal aborda patrones comunes y puede fortalecer la interdependencia positiva en el aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 2013).

Según el canal, puede ser oral, escrita, gestual, demostrativa o mediada digitalmente, entre las cuales se elige siempre a razón de su utilidad para comprender y actuar. En primaria, la combinación de canales es favorable y la devolución escrita organizada por criterios incrementa la probabilidad de que el estudiante use efectivamente la información recibida (Shute, 2008; Valdez-Valdez et al., 2023). Según la orientación del contenido, el Minedu (2016) distingue la reflexiva, centrada en preguntas que promueven metacognición; la descriptiva, que comunica información específica sobre el desempeño; la evaluativa, con juicios globales sin orientación; y la incorrecta, que desorienta el aprendizaje y genera dependencia.

Según la orientación del contenido, el Ministerio de Educación del Perú distingue cuatro tipologías útiles para el aula: reflexiva o por descubrimiento, descriptiva, evaluativa e incorrecta (Minedu, 2016). En el marco de orientaciones institucionales, La reflexiva promueve metacognición y autonomía mediante preguntas que llevan al estudiante a analizar su producción e identificar razones del error; la descriptiva comunica información específica sobre el desempeño en relación con el criterio; la evaluativa se expresa en juicios globales sin orientación que aportan poco a la mejora; y la incorrecta desorienta el aprendizaje y genera dependencia de aprobación, al exigir rigor conceptual y coherencia con los criterios.

En suma, los tipos de retroalimentación formativa conforman un repertorio integrado que puede provenir del docente, los pares o el propio estudiante; ser informal o planificada; centrarse en la tarea, el proceso o la autorregulación; ser directiva o facilitadora; e individualizarse o dirigirse al grupo. Su calidad no depende del nombre del tipo, sino de su alineación con criterios claros, su oportunidad y la existencia de espacios reales para revisar y mejorar, con lo que se convierte en información accionable y formadora de autonomía sostenida en primaria.

1.3. Desafíos en la retroalimentación formativa

Implementar la retroalimentación formativa implica sostener un proceso comunicativo que ayude al estudiante a comprender su avance, identificar brechas y actuar para mejorar. La literatura evidencia que su impacto es variable y depende de su calidad e integración en la enseñanza (Wisniewski et al., 2020); de que la multiplicidad de modelos puede derivar en prácticas superficiales (Lipnevich y Panadero, 2021); de que debe diseñarse con criterios de oportunidad, claridad y accionabilidad (Shute, 2008); de que el docente requiere competencias específicas para que sea formativa y no meramente correctiva (Canabal y Margalef, 2017); y de que las condiciones institucionales pueden limitar su implementación auténtica (Sánchez et al., 2020). Desde esta perspectiva, los desafíos no son fallas individuales del docente, sino tensiones entre intención pedagógica, condiciones de aula y respuesta del estudiantado.

Un primer desafío es reconocer la variabilidad del impacto y evitar asumir que más comentarios equivale a mejor aprendizaje, pues el feedback puede ser neutro o perjudicial si no es comprensible o si llega cuando ya no hay oportunidad de actuar (Wisniewski et al., 2020). En primaria, esto exige seleccionar un foco reducido y pertinente, distinguiendo errores de superficie de errores de comprensión para retroalimentar lo que realmente acercará al estudiante al propósito de aprendizaje.

Un segundo desafío es transformar la retroalimentación en información accionable, vinculada a criterios explícitos, que explique qué se espera y ofrezca una ruta breve de mejora alcanzable (Lipnevich y Panadero, 2021; Shute, 2008). En primaria, "accionable" significa también "comprensible": el lenguaje debe ser acorde al desarrollo del estudiante con consignas operativas concretas, pues cuando el comentario no se traduce en acción, el estudiante lo interpreta como juicio externo y no como ayuda para aprender.

Un tercer desafío es mantener coherencia entre el tipo de retroalimentación y el objetivo didáctico, con lo que se evita el desliz hacia mensajes sumativos por presión de tiempo o hábitos arraigados. El feedback es más potente cuando se integra en ciclos donde existe oportunidad real de corregir, rehacer y demostrar progreso (Wisniewski et al., 2020), lo que implica planificar momentos de mejora dentro de la sesión; sin ese ciclo, la retroalimentación queda como comentario retrospectivo sin efecto regulador.

Un cuarto desafío es la respuesta del estudiante, pues el objetivo formativo empieza cuando este procesa el comentario. Su utilidad depende de la claridad del mensaje, la oportunidad de uso y la disposición a revisar el trabajo (Lipnevich y Panadero, 2021). En primaria, aspectos socioemocionales como el temor al error o la vergüenza median esta respuesta, por lo que se requiere un clima que normalice el error y enseñe explícitamente a usar la retroalimentación como herramienta de mejora.

Un quinto desafío es la capacidad docente para sostenerla como práctica sistemática, lo que requiere competencias para formular criterios, diseñar tareas que generen evidencia interpretable y gestionar el diálogo reflexivo (Canabal y Margalef, 2017). En aulas numerosas y diversas, esto demanda estrategias de sostenibilidad como retroalimentación por patrones comunes, uso de ejemplos ancla y rutinas de coevaluación guiada.

Un sexto desafío son las condiciones institucionales, pues la retroalimentación se fortalece con lenguaje común de criterios y continuidad entre grados, pero estudios en primaria reportan tensiones entre enfoques formativos y presiones de estandarización que privilegian productos rápidos y calificaciones (Sánchez et al., 2020). Si la programación no reserva tiempo para revisar, la retroalimentación pierde su carácter formativo por muy bien formulada que esté.

Un séptimo desafío es equilibrar equidad y exigencia ante la diversidad del aula, adaptando la forma, lenguaje, ejemplos, andamiajes, sin cambiar el criterio de calidad, pues los modelos de feedback deben considerar las condiciones del aprendiz y del contexto para no resultar técnicamente correctos, pero ineficaces para ciertos estudiantes (Lipnevich y Panadero, 2021). Un octavo desafío surge con los recursos digitales, donde existe el riesgo de confundir inmediatez con formatividad; el uso tecnológico debe subordinarse al criterio pedagógico, al combinar señales automáticas con diálogo y tiempo de reintento (Shute, 2008).

En resumen, los desafíos de la retroalimentación formativa expresan la brecha entre la intención de ayudar a aprender y la realidad del aula. La evidencia sugiere que una retroalimentación potente no es la más extensa, sino la que activa mejoras seleccionando un foco prioritario, apoyándose en criterios claros y abriendo espacios reales para revisar y avanzar. Cuando la escuela organiza tiempos para la mejora, forma al docente en estrategias

viables y construye una cultura que valora el proceso, la retroalimentación formativa se convierte en un motor constante de progreso en los aprendizajes fundamentales.

1.4. Importancia de la retroalimentación formativa en estudiantes de primaria

La retroalimentación formativa es una de las prácticas con mayor potencial para mejorar el aprendizaje en primaria, siempre que se integre al proceso y no sea un comentario posterior al producto. Su importancia radica en cerrar la brecha entre el desempeño actual y las metas, al orientar acciones concretas y fortaleciendo la autonomía. Hattie y Timperley (2007) destacan que es poderosa cuando responde a preguntas clave (¿hacia dónde voy?, ¿cómo voy?, ¿qué sigue?) y se centra en la tarea, el proceso y la autorregulación.

Asimismo, Shute (2008) sostiene que es más efectiva cuando es clara, específica, oportuna y "accionable" para generar ajustes inmediatos. Black y Wiliam (2009) enfatizan que, como estrategia central, incrementa el aprendizaje al activar ciclos continuos de evidencia y toma de decisiones. Wiliam (2011) añade que su relevancia se potencia al integrarse a las dinámicas diarias para ajustar la enseñanza constantemente. Por otro lado, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) sostienen que es verdaderamente formativa cuando desarrolla la capacidad del estudiante para monitorear su progreso y controlar sus estrategias. A continuación, se desarrolla su importancia en primaria atendiendo a dimensiones cognitivas, metacognitivas, socioemocionales y de equidad.

En primer lugar, la retroalimentación formativa es importante en primaria porque funciona como un puente entre el propósito de aprendizaje y la actuación concreta del estudiante. A diferencia de mensajes generales ("bien", "mal", "mejora") o de una calificación aislada, la retroalimentación formativa brinda información que orienta el proceso mientras todavía existe posibilidad de cambio. Hattie y Timperley (2007) explican que la retroalimentación tiene mayor impacto cuando reduce la distancia entre lo que el estudiante sabe hacer y lo que necesita lograr, y cuando ayuda a responder con claridad "qué se espera" y "cómo avanzar". En el nivel primario esto es crucial, porque el estudiante está construyendo nociones básicas de calidad académica (por ejemplo, qué significa comprender un texto, justificar una respuesta, resolver un problema, organizar una idea por escrito) y necesita referentes claros para distinguir entre un desempeño inicial y uno competente. Por ello, la retroalimentación formativa contribuye a que la intención

pedagógica sea visible y comprensible para el niño: explicita el criterio y orienta un siguiente paso.

En segundo lugar, la retroalimentación formativa es central porque favorece aprendizajes fundamentales en primaria (lectoescritura, pensamiento matemático, indagación, comunicación oral), en los que permite detectar y corregir errores antes de que se consoliden. Shute (2008) subraya que la retroalimentación efectiva debe ser específica y oportuna, de modo que el estudiante pueda modificar su desempeño en el momento en que todavía está construyendo la habilidad. En primaria, donde muchas competencias se adquieren por aproximaciones sucesivas (escribir mejor con revisiones, leer mejor con estrategias de comprensión, calcular mejor con verificación y estimación), la oportunidad de ajustar temprano evita que el error se repita como hábito.

Por ejemplo, en escritura, una retroalimentación que señala “te falta una idea central” y sugiere “revisa tu título y escribe una oración que diga de qué trata tu texto” ofrece un camino de mejora; en cambio, una marca sin explicación no construye aprendizaje. En matemática, orientar al estudiante a revisar el procedimiento (“¿qué paso hiciste primero?, ¿por qué?, ¿puedes comprobarlo con una estimación?”) fortalece la comprensión y no solo la respuesta final. Así, la importancia de la retroalimentación formativa en primaria se expresa en su capacidad de sostener micro decisiones pedagógicas que, acumuladas, producen progreso.

En tercer lugar, la retroalimentación formativa contribuye a desarrollar la autorregulación del aprendizaje desde edades tempranas, una meta esencial si se busca que el estudiante aprenda con autonomía progresiva. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) señalan que la retroalimentación de calidad debe apoyar procesos de autorregulación: clarificar criterios, facilitar la autoevaluación, entregar información útil sobre el desempeño y promover acciones para reducir la brecha.

En primaria, la autorregulación no aparece espontáneamente: se enseña con rutinas simples (listas breves de verificación, preguntas guía, comparación con ejemplos, revisión por pasos). Cuando el docente retroalimenta de manera consistente y acompaña al estudiante a “usar” ese mensaje (hacer cambios reales en su trabajo), se construye una cultura de mejora. Esto es especialmente importante porque la retroalimentación formativa no solo

informa, sino que entrena hábitos: revisar, corregir, volver a intentar, justificar, explicar el propio pensamiento. En esa medida, la retroalimentación formativa no se reduce a un acto verbal del docente, sino que se convierte en una práctica de aprendizaje donde el estudiante aprende a aprender.

En cuarto lugar, la retroalimentación formativa tiene una importancia decisiva en la motivación, la seguridad para aprender y la relación con el error en primaria. En esta etapa, la percepción de competencia y el autoconcepto académico son altamente sensibles al modo en que el adulto significativo (docente) comunica los resultados. Hattie y Timperley (2007) advierten que la retroalimentación centrada en la persona (“eres inteligente”, “eres malo para esto”) suele ser menos productiva que la retroalimentación enfocada en la tarea/proceso porque puede generar dependencia del elogio, temor al error o desmotivación. La retroalimentación formativa bien implementada favorece un clima donde equivocarse se entiende como parte del proceso de aprendizaje: el error se analiza, se explica, se corrige y se supera. En primaria, esto tiene un efecto protector: el estudiante se atreve a participar, pregunta, prueba estrategias y persevera. De esta forma, la retroalimentación formativa fortalece no solo el rendimiento, sino también la disposición a aprender y la confianza académica.

En quinto lugar, la retroalimentación formativa es importante porque permite ajustar la enseñanza y no únicamente “evaluar” al estudiante. Desde la perspectiva de la evaluación formativa, el docente no solo entrega información; también recoge evidencia para decidir qué hacer después: reenseñar, variar estrategias, ofrecer andamiajes, agrupar, proponer nuevas tareas. Black y Wiliam (2009) enfatizan que la evaluación formativa mejora el aprendizaje cuando la evidencia se usa para adaptar la enseñanza a las necesidades reales del aula. Esto es especialmente relevante en primaria debido a la heterogeneidad: distintos ritmos de lectura, niveles de lenguaje, atención, experiencias previas y apoyos familiares. Una retroalimentación formativa efectiva no se limita a “decir qué está mal”, sino que se integra a decisiones pedagógicas que reorganizan el proceso. Por ejemplo, si al observar producciones escritas se detecta un patrón común (todos usan pocas ideas o conectores), el docente puede planificar una retroalimentación grupal con un mini-modelado y luego dar un tiempo de reescritura. Así, la retroalimentación tiene un doble impacto: regula el aprendizaje del estudiante y regula la enseñanza del docente.

En sexto lugar, la importancia de la retroalimentación formativa en primaria se relaciona con su aporte a la equidad educativa. En aulas con diversidad de necesidades, la retroalimentación funciona como un mecanismo para reducir brechas porque ofrece apoyos diferenciados sin bajar el propósito de aprendizaje.

Shute (2008) sostiene que la retroalimentación debe ser comprensible y útil para el destinatario; esto obliga al docente a ajustar el lenguaje, la cantidad de información y el tipo de ayuda según el nivel de desarrollo. Para algunos estudiantes, será necesario un mensaje más directivo (“primero subraya, luego responde con una oración completa”); para otros, una pregunta que promueva reflexión (“¿qué evidencia del texto respalda tu idea?”). Cuando estos ajustes se realizan con criterios claros y oportunidades reales de mejora, se evita que el progreso dependa solo de capital cultural o apoyo externo. Por ello, la retroalimentación formativa se convierte en una herramienta de justicia pedagógica: acerca a más estudiantes a los objetivos, con acompañamiento oportuno.

En séptimo lugar, la retroalimentación formativa es importante porque fortalece la participación activa del estudiante en la evaluación, al promover que no sea un receptor pasivo, sino un agente que interpreta criterios, compara su trabajo con modelos y toma decisiones. Wiliam (2011) plantea que una evaluación formativa potente activa a los estudiantes como “propietarios de su propio aprendizaje” y también como recursos instruccionales entre pares.

En primaria, esto puede concretarse con estrategias simples: coevaluación guiada (con criterios muy claros), discusión de ejemplos de calidad, uso de semáforos de comprensión, y rutinas de reflexión (“hoy mejoré en..., mañana necesito...”). Estas prácticas incrementan el sentido de responsabilidad y reducen la idea de que aprender depende exclusivamente del docente. De este modo, la retroalimentación formativa alimenta una cultura de aula donde el aprendizaje se entiende como proceso compartido.

En octavo lugar, es importante destacar que la retroalimentación formativa en primaria contribuye al aprendizaje profundo cuando se inserta en ciclos de mejora y no queda como comentario sin seguimiento. La literatura insiste en que la retroalimentación debe “mover el aprendizaje hacia adelante”: no basta con informar, debe generar acciones.

Shute (2008) subraya la necesidad de que el estudiante tenga oportunidad de usar la retroalimentación y Wiliam (2011) coincide en que el aula debe diseñarse para que la evidencia de aprendizaje conduzca a mejores decisiones instruccionales que las que se habrían tomado sin esa evidencia. En primaria, por tanto, la retroalimentación cobra su máxima importancia cuando se acompaña de tiempo para rehacer, practicar y evidenciar avances (por ejemplo, corregir un borrador, resolver un nuevo problema similar, releer para responder mejor). Sin ese espacio, el feedback puede convertirse en “información perdida” y el estudiante termina asumiendo que la evaluación solo sirve para decir “cómo me fue”, no para aprender.

Vinculando lo anterior con el dilema frecuente del aula, cubrir currículo versus dedicar tiempo a retroalimentar, resulta pertinente recuperar la idea presente en su documento: aunque existe presión por avanzar contenidos, la evidencia y la teoría señalan que dedicar tiempo a prácticas formativas produce beneficios de aprendizaje más sostenibles.

En ese sentido, Wiliam (2011) plantea que la evaluación formativa debe estar integrada (“embedded”) en la enseñanza, no añadida como carga adicional; esto implica que la retroalimentación formativa no es “un extra”, sino una forma de enseñar mejor, ya que orienta decisiones precisas para que el tiempo de clase se use donde más se necesita. Así, en primaria, retroalimentar no compite con enseñar: retroalimentar es enseñar, en tanto guía al estudiante y reorienta el proceso.

En síntesis, la retroalimentación formativa en estudiantes de primaria es importante porque (a) clarifica metas y criterios, (b) permite ajustes tempranos que consolidan aprendizajes básicos, (c) desarrolla autorregulación y hábitos de revisión, (d) protege la motivación y resignifica el error como oportunidad, (e) mejora la enseñanza mediante decisiones basadas en evidencia, (f) contribuye a la equidad al ofrecer apoyos diferenciados y (g) activa a los estudiantes como participantes del proceso evaluativo. Así, el valor de la retroalimentación formativa se concreta cuando es clara, oportuna, centrada en el aprendizaje y transformada en acciones de mejora.

Por esta razón, en el nivel primaria es estratégica, ya que construye las bases del "oficio de aprender": comprender qué se espera, monitorear el progreso, aceptar el error y perseverar hasta mejorar. Además, cuando se brinda con criterios claros, lenguaje accesible y oportunidades reales para rehacer, el aula se transforma en un espacio de crecimiento continuo que fortalece aprendizajes fundamentales e impulsa la autonomía progresiva, condición indispensable para sostener aprendizajes significativos a lo largo de toda la trayectoria escolar. Finalmente, su papel va más allá del rendimiento: forma hábitos de revisión, perseverancia y reflexión, con lo que contribuye a formar estudiantes más autónomos, motivados y capaces de aprender con sentido a lo largo de su vida escolar.

CAPÍTULO II:

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

En este capítulo se analiza el aprendizaje significativo como un enfoque fundamental para la formación integral de los estudiantes de educación primaria. En primer lugar, se presenta la definición de aprendizaje significativo desde los principales aportes teóricos, con el propósito de delimitar sus características esenciales. A continuación, se describen los principios que orientan este tipo de aprendizaje y las ventajas que este ofrece en el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes. Finalmente, se establece la relación entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo en el nivel primario, para destacar cómo la evaluación centrada en el proceso contribuye a la construcción de conocimientos con sentido y a la mejora del aprendizaje escolar.

2.1. Definición de aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo en primaria es un proceso en el que los estudiantes no solo asimilan información, sino que la interpretan y resignifican a partir de sus experiencias previas, con lo que construyen representaciones mentales mediante la interacción con su entorno. Mayer (2004) sostiene que ocurre cuando el estudiante participa activamente en procesos de selección, organización e integración de la información, con lo que sienta las bases del razonamiento y el pensamiento lógico-matemático. Ausubel (2002) postula que su esencia reside en relacionar ideas nuevas de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, mientras que Moreira (2017) lo concibe como un proceso continuo donde conocimientos nuevos y previos se modifican mutuamente, por lo que exige "anclajes" claros para que la información no se pierda en la memoria a corto plazo.

Este tipo de aprendizaje se vincula al desarrollo de funciones cognitivas superiores como la atención, la memoria comprensiva y la metacognición. Cuando los contenidos se presentan conectados con los conocimientos previos y la realidad del estudiante, se favorece una comprensión profunda que supera la memorización mecánica, lo que impacta no solo en los resultados cognitivos sino también en la dimensión afectiva y motivacional. Moreira (2017) añade que se ve favorecido cuando el docente diseña situaciones que parten de los

esquemas cognitivos del estudiante y generan conflictos cognitivos que impulsan la reorganización conceptual, lo que promueve estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo y el uso de organizadores gráficos.

Su relación con la motivación intrínseca es igualmente relevante: cuando los estudiantes perciben que los contenidos tienen utilidad y valor personal, se incrementa su compromiso. La teoría de la autodeterminación sostiene que los entornos que apoyan la autonomía, la competencia y las relaciones sociales positivas favorecen aprendizajes más profundos y duraderos (Ryan y Deci, 2020). Asimismo, al partir de conocimientos previos y experiencias personales, favorece la inclusión educativa y la atención a la diversidad; según la Unesco (2017), una educación de calidad debe centrarse en aprendizajes relevantes que respondan a las necesidades de los estudiantes y la sociedad.

Moreira (2017) amplía esta definición incorporando la dimensión crítica: en la sociedad de la información no basta con relacionar conocimientos, pues el estudiante debe aprender a cuestionar y evaluar la información recibida; es decir, el aprendizaje significativo se convierte en una postura ante el conocimiento. Desde las neurociencias, Hattie (2017) sugiere que el aprendizaje profundo ocurre cuando el estudiante relaciona ideas y las extiende a nuevas situaciones, siendo la transferencia su rasgo esencial. En la práctica docente, esto se operacionaliza mediante la "significatividad lógica", coherencia del material y la "significatividad psicológica"; disposición del estudiante y existencia de ideas de anclaje, donde el docente actúa como mediador que prepara el terreno cognitivo.

En suma, el aprendizaje significativo es un proceso dinámico, relacional y crítico de construcción de conocimientos que transforma la estructura cognitiva del estudiante, lo que le permite no solo saber más, sino entender mejor y actuar con mayor autonomía. Esta definición sienta las bases para comprender que cualquier intervención educativa, incluida la retroalimentación formativa, debe tener como norte la generación de vínculos sustanciales que den sentido al acto de aprender.

2.2. Principios del aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo en primaria se sostiene en principios psicopedagógicos que orientan cómo se construye la comprensión profunda y bajo qué condiciones la información nueva se integra de manera estable con los saberes previos. Estos principios no funcionan

como pasos rígidos, sino como criterios para diseñar experiencias de aprendizaje donde el estudiante comprenda, relacione, regule y transfiera lo aprendido. En conjunto, la evidencia señala que el aprendizaje con significado se favorece cuando la enseñanza activa, integrando conocimientos previos, organiza el contenido con coherencia, promueve participación cognitiva, ofrece mediación ajustada, y desarrolla autorregulación y metacognición (Moreira, 2017; National Research Council, 2000; Nicol, 2021; Ryan y Deci, 2020).

El principio 1 es la activación de conocimientos previos como punto de partida. El aprendizaje significativo requiere que el estudiante cuente con ideas de anclaje para interpretar lo nuevo. Por ello, el primer principio consiste en partir de lo que el estudiante ya sabe, cree o intuye sobre un tema. En primaria, estos conocimientos previos suelen ser heterogéneos: provienen de experiencias familiares, lenguaje cotidiano, contacto con medios, interacciones sociales y aprendizajes escolares iniciales. Cuando el docente diagnostica y hace explícitas esas ideas (mediante preguntas, situaciones problemáticas, organizadores o discusión guiada), se incrementa la probabilidad de que el nuevo contenido se incorpore de modo no arbitrario, lo que evita que se reduzca a repetición. En esta lógica, la comprensión profunda depende de cómo se organiza el conocimiento en la mente del estudiante y de la posibilidad de conectar lo nuevo con estructuras existentes (National Research Council, 2000). En consecuencia, el principio no se limita a “recordar lo anterior”, sino a identificar qué saberes previos son relevantes, cuáles requieren ajuste y cuáles pueden actuar como base conceptual.

El principio 2 es la articulación sustantiva entre lo nuevo y lo previo (construcción de relaciones). Establece que el aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva se integra mediante relaciones sustantivas: comparación, explicación, jerarquización, categorización y conexión causal, entre otras operaciones cognitivas. No basta con presentar contenido, se requiere que el estudiante lo procese de forma que pueda explicarlo con sentido y relacionarlo con lo que ya sabe. Moreira (2017) enfatiza que el aprendizaje significativo es un proceso de interacción continua entre conocimientos previos y nuevos, donde ambos pueden modificarse; por ello, la tarea docente consiste en favorecer condiciones para que el estudiante construya relaciones conceptuales cada vez más elaboradas. En primaria, esto se concreta cuando se solicita al estudiante justificar una respuesta, explicar un procedimiento, identificar semejanzas y diferencias o construir

ejemplos propios. Así, el principio apunta a que el conocimiento sea comprensible y usable, no solo “recordable”.

El principio 3 es la claridad y coherencia del contenido (estructura lógica para comprender). El aprendizaje significativo se ve favorecido cuando el contenido está organizado con claridad interna: conceptos centrales, relaciones esenciales, criterios de calidad y ejemplos representativos. Este principio supone que el material de aprendizaje debe ofrecer una estructura que facilite al estudiante construir un “mapa” conceptual básico, en lugar de recibir información fragmentada. En la práctica, implica secuenciar desde ideas más inclusivas hacia detalles, ofrecer definiciones operativas y cuidar la coherencia entre explicaciones, tareas y evaluación. Este tipo de organización contribuye a que el estudiante no memorice datos aislados, sino que integre significados de manera progresiva y estable, conforme a lo que se conoce sobre construcción de comprensión en contextos escolares (National Research Council, 2000). En primaria, la coherencia se vuelve especialmente relevante porque el estudiante aún está consolidando habilidades para organizar información y necesita apoyos que reduzcan la carga cognitiva innecesaria.

El principio 4 es la mediación y andamiaje ajustados al nivel de desarrollo (zona de posibilidad). El aprendizaje significativo requiere mediación docente: apoyos temporales que permitan avanzar desde el desempeño actual hacia niveles superiores de comprensión. Este principio se concreta mediante andamiajes como modelado, preguntas guía, ejemplos graduados, pautas de revisión y retroalimentación oportuna. La mediación resulta clave en primaria porque el estudiante está formando progresivamente capacidades metacognitivas y de autorregulación. Por ello, el docente ajusta la ayuda a lo que el niño puede hacer con apoyo y retira gradualmente esa ayuda a medida que aumenta la autonomía. En el documento, este principio se vincula con el enfoque sociocultural que subraya la importancia de la interacción guiada para el desarrollo de funciones superiores (Chaves, 2001). Así, el aprendizaje significativo se entiende como un proceso donde comprender no es solo “internalizar”, sino también construir con otros y con mediación experta.

El principio 5 es la participación cognitiva activa (procesamiento profundo y no pasivo). El aprendizaje significativo exige actividad mental deliberada: seleccionar información relevante, organizarla y vincularla con esquemas previos. Por ello, este principio sostiene que la enseñanza debe promover la participación activa del estudiante en

tareas que impliquen elaboración (explicar, argumentar, resumir, representar, aplicar) y no solo ejecución mecánica. En primaria, la participación cognitiva se fortalece cuando se proponen retos alcanzables que obligan a pensar (por ejemplo, resolver problemas con explicación de estrategia, escribir con intención comunicativa y revisión, o interpretar información con evidencia). Este principio es coherente con la idea de que el aprendizaje profundo se construye cuando el estudiante debe razonar y dar sentido, en lugar de repetir respuestas (National Research Council, 2000). En consecuencia, la clase orientada al aprendizaje significativo reduce el énfasis en la copia y aumenta el énfasis en la comprensión demostrable.

El principio 6 es el conflicto cognitivo productivo y la reconstrucción conceptual. Un aprendizaje con significado suele implicar reajustar concepciones iniciales. Por ello, el principio del conflicto cognitivo productivo plantea que la enseñanza debe generar situaciones donde la explicación previa del estudiante resulte insuficiente para promover revisión y reorganización conceptual. Este conflicto no se interpreta como confusión negativa, sino como condición para que el estudiante compare ideas, detecte inconsistencias y formule explicaciones más potentes. Para que sea productivo, requiere un clima de aula seguro, donde el error sea entendido como parte natural del aprendizaje. En este sentido, la investigación sobre comprensión escolar ha mostrado que el conocimiento flexible se construye cuando el estudiante debe explicar y justificar, no solo responder (National Research Council, 2000). En primaria, el docente puede provocar conflicto cognitivo con predicciones, experimentos sencillos, análisis de errores frecuentes y contraste entre estrategias, siempre acompañando con mediación para evitar frustración.

El principio 7 es la motivación autónoma y sentido personal del aprendizaje. El aprendizaje significativo no depende únicamente de la estructura del contenido, sino también de la disposición del estudiante para aprender. Este principio sostiene que el estudiante aprende con mayor profundidad cuando percibe valor, utilidad y sentido en lo que estudia, y cuando el entorno escolar apoya necesidades psicológicas básicas. Desde la teoría de la autodeterminación, la motivación más autónoma se favorece cuando se fortalecen autonomía, competencia y vínculos positivos; esto se asocia con mayor compromiso cognitivo y aprendizajes más profundos (Ryan y Deci, 2020). En primaria, el sentido se construye conectando los contenidos con experiencias cercanas, ofreciendo

desafíos graduales y reconociendo el progreso con criterios claros. Así, el aprendizaje significativo se potencia cuando la tarea es comprensible, relevante y permite experimentar avance real, sin depender exclusivamente de recompensas externas.

El principio 8 es la metacognición y autorregulación para consolidar la comprensión. Un principio decisivo del aprendizaje significativo es el desarrollo de la capacidad del estudiante para monitorear su propia comprensión y ajustar estrategias. La metacognición permite identificar qué se entendió, qué falta, por qué ocurrió un error y qué estrategia conviene usar. En la literatura, se sostiene que promover conciencia metacognitiva fortalece el aprendizaje estratégico, especialmente cuando se enseña de forma explícita y sostenida (Schraw, 2001). Además, el aprendizaje significativo se consolida cuando el estudiante desarrolla procesos de comparación interna y regulación continua, lo que se relaciona con el poder del “feedback interno” y la autorregulación (Nicol, 2021). En primaria, este principio se concreta mediante rutinas breves: “antes/durante/después”, listas de verificación, preguntas de autorrevisión y espacios reales para mejorar una producción (reescritura, reintento, corrección con criterio). Así, la autorregulación no se trata solo de “estudiar solo”, sino de aprender a tomar decisiones informadas sobre el propio aprendizaje.

En síntesis, los principios del aprendizaje significativo en primaria conforman un marco coherente que articula lo cognitivo, lo social y lo motivacional: se parte de saberes previos, se construyen relaciones sustantivas, se organiza el contenido con coherencia, se media con andamiajes ajustados, se exige participación cognitiva activa, se aprovecha el conflicto cognitivo de manera segura, se promueve motivación autónoma y se desarrolla metacognición y autorregulación. Su aplicación efectiva exige intencionalidad docente, criterios claros y oportunidades reales de revisión y mejora, de modo que lo aprendido no sea información pasajera, sino una comprensión duradera y transferible al contexto del estudiante.

2.3. Ventajas del aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo en primaria se sostiene en ventajas psicopedagógicas que orientan cómo se construye comprensión profunda y bajo qué condiciones la información nueva se integra establemente con los saberes previos. Estas ventajas funcionan como criterios para diseñar experiencias donde el estudiante comprende, relaciona, regula y

transfiere lo aprendido, favorecidas cuando la enseñanza activa conocimientos previos, organiza el contenido con coherencia, promueve participación cognitiva y desarrolla autorregulación (Moreira, 2017; National Research Council, 2000; Nicol, 2021; Ryan y Deci, 2020).

La primera ventaja del aprendizaje significativo consiste en partir de los conocimientos previos del estudiante; es decir, de lo que ya sabe, cree o intuye. La comprensión profunda depende de cómo se organiza el conocimiento en la mente y de la posibilidad de relacionar la nueva información con estructuras cognitivas existentes (National Research Council, 2000). En el nivel primaria, esta característica permite identificar saberes relevantes, ajustar concepciones previas y establecer bases conceptuales que facilitan la incorporación no arbitraria del nuevo conocimiento.

Una segunda ventaja radica en que el aprendizaje significativo favorece la integración sustantiva de la información nueva mediante procesos de comparación, jerarquización, categorización y establecimiento de relaciones causales. Moreira (2017) señala que se trata de un proceso de interacción continua en el que los conocimientos previos y los nuevos se transforman mutuamente. En primaria, esto se evidencia cuando el estudiante explica procedimientos, justifica respuestas o construye ejemplos propios, logrando que el conocimiento sea comprensible y aplicable, no solo memorizado.

Asimismo, otra ventaja se relaciona con la organización coherente del contenido, la cual facilita que el estudiante construya un “mapa” conceptual que le permita comprender las relaciones entre ideas y evitar aprendizajes fragmentados. La secuenciación de los contenidos desde ideas más inclusivas hacia detalles específicos favorece una comprensión progresiva y articulada del conocimiento (National Research Council, 2000).

El aprendizaje significativo también presenta la ventaja de promover procesos de mediación pedagógica que favorecen la construcción gradual del conocimiento. A través de estrategias de apoyo como el modelado, las preguntas orientadoras o la retroalimentación, se facilita que los estudiantes avancen desde lo que pueden hacer con ayuda hacia niveles más autónomos de comprensión, en concordancia con el enfoque sociocultural que resalta el papel de la interacción en el desarrollo de las funciones cognitivas superiores (Chaves, 2001).

Otra ventaja importante consiste en que este enfoque fomenta la participación cognitiva activa de los estudiantes mediante actividades de elaboración como explicar, argumentar, resumir o aplicar lo aprendido. Estas acciones favorecen la construcción de significados y el razonamiento, ya que el aprendizaje profundo se consolida cuando el estudiante reflexiona y otorga sentido a la información (National Research Council, 2000).

Del mismo modo, el aprendizaje significativo permite generar situaciones de conflicto cognitivo productivo que impulsan la revisión y reconstrucción de las ideas previas. Cuando el estudiante enfrenta situaciones en las que sus explicaciones iniciales resultan insuficientes, se promueve la reflexión y el reajuste conceptual en un ambiente de confianza donde el error se reconoce como parte del proceso de aprendizaje (National Research Council, 2000).

Otra ventaja se relaciona con el fortalecimiento de la motivación para aprender. Cuando los estudiantes perciben sentido y valor en lo que aprenden, se incrementa su compromiso con el proceso educativo. Desde la teoría de la autodeterminación, la motivación autónoma se fortalece cuando se satisfacen necesidades de autonomía, competencia y relaciones positivas, lo que se asocia con mayores niveles de implicación y aprendizajes más profundos (Ryan y Deci, 2020).

Finalmente, el aprendizaje significativo favorece el desarrollo de la metacognición y la autorregulación del aprendizaje. La conciencia sobre los propios procesos cognitivos permite a los estudiantes planificar, monitorear y evaluar sus estrategias de aprendizaje. Schraw (2001) destaca que la metacognición potencia el aprendizaje estratégico cuando se enseña de manera explícita, mientras que Nicol (2021) resalta la importancia de la regulación continua vinculada al “feedback interno”, lo cual puede promoverse en primaria mediante procesos de autorrevisión y oportunidades de mejora

En síntesis, las ventajas del aprendizaje significativo radican en su capacidad para articular dimensiones cognitivas, sociales y motivacionales del aprendizaje, con lo que se favorece la construcción de conocimientos comprensivos, duraderos y aplicables al contexto del estudiante.

2.4. Relación entre retroalimentación formativa y aprendizaje significativo en primaria

La relación entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo en primaria es clave porque ambos convergen en comprensiones profundas y transferibles. La retroalimentación informa al estudiante sobre su desempeño para reducir la brecha con las metas y orientar procesos cognitivos y metacognitivos. A la vez, el aprendizaje significativo requiere vincular lo nuevo con saberes previos mediante participación activa y autorregulada; así, la retroalimentación funciona como puente para tomar conciencia del aprendizaje y ajustar estrategias. Es más potente cuando se centra en procesos, estrategias y autorregulación, más que en calificaciones o comparaciones (Hattie y Timperley, 2007).

En primaria, la retroalimentación específica y oportuna actúa como andamiaje para reconocer fortalezas, comprender errores y mejorar estrategias, sobre todo si se integra al flujo de enseñanza y ofrece oportunidades reales de actuar (William, 2011). La motivación media este vínculo: la retroalimentación que apoya autonomía y expectativas creíbles fortalece autoeficacia, mientras la centrada en juicios o comparación social puede generar ansiedad (Ryan y Deci, 2020). El docente impulsa reestructuración cognitiva con preguntas orientadoras y modelado (Brophy, 2010) y, al incluir preguntas metacognitivas, promueve autorregulación y autoevaluación (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006) en climas orientados a la maestría que valoran esfuerzo y comprensión (Ames, 1992).

Desde la perspectiva internacional, la investigación desarrollada por Beekman et al. (2021) "Sustainability of Developed Self-Regulation by Means of Formative Assessment Among Young Adolescents: A Longitudinal Study", analiza si una intervención de evaluación formativa aplicada al final de la primaria influye en el desarrollo de la autorregulación, la motivación y la autoeficacia, y si estos efectos se sostienen tras el paso a la educación secundaria. El estudio empleó un diseño longitudinal y experimental con tres mediciones (pretest, posttest y seguimiento), lo que permitió observar cambios antes y después de la intervención y luego del receso de verano. La muestra incluyó 695 estudiantes neerlandeses de sexto grado, pertenecientes a 31 clases de 17 escuelas, distribuidos en tres condiciones: autoevaluación, coevaluación (entre pares) y grupo control (Beekman et al., 2021). La intervención se desarrolló en producción escrita e integró estrategias propias de la evaluación formativa: explicitación de criterios de logro, uso de rúbricas y listas de cotejo,

diálogo evaluativo, retroalimentación y oportunidades sistemáticas de revisión y mejora. En autoevaluación, los estudiantes revisaron sus borradores según criterios compartidos; en coevaluación, el proceso se realizó con apoyo de pares; el grupo control ejecutó tareas sin criterios explícitos ni revisión guiada (Beekman et al., 2021). Se aplicaron instrumentos estandarizados (ILS y STPQ) y se utilizaron modelos multinivel para el análisis.

Los resultados evidenciaron que la intervención se asoció con un mayor desarrollo de la autorregulación y la motivación intrínseca, manteniéndose estos avances en el seguimiento, sin retroceso respecto al posttest (Beekman et al., 2021). Este hallazgo vincula directamente la retroalimentación formativa con el aprendizaje significativo, ya que la retroalimentación no se limitó a señalar errores, sino que orientó al estudiante sobre qué ajustar y cómo mejorar, al promover la comparación entre su producción y los estándares, la identificación de errores conceptuales y la reestructuración de estrategias. Este ciclo de revisar, ajustar y volver a intentar favoreció que el aprendizaje se construyera mediante reflexión y toma de decisiones, lo que permitió que los nuevos conocimientos se integraran con saberes previos de manera más estable y transferible. Así, la autorregulación desarrollada mediante retroalimentación formativa actuó como soporte para que el estudiante aprendiera con mayor intención, controlara su comprensión y consolidara aprendizajes con sentido. En conclusión, se demostró que la retroalimentación formativa sistemática en primaria contribuye a desarrollar recursos duraderos que sostienen aprendizajes significativos en nuevas demandas escolares.

A nivel latinoamericano, según la investigación desarrollada por Carrillo y Hortigüela (2023), *Prácticas evaluativas formativas del docente y rendimiento académico en escolares de primaria*, un estudio cuantitativo de alcance descriptivo-relacional, con diseño no experimental y corte transversal, analiza la relación entre la percepción del alumnado sobre las prácticas evaluativas formativas del docente de matemáticas y lengua y su rendimiento académico. Participaron 133 escolares de educación primaria. Su aporte se vincula de manera directa con la variable retroalimentación formativa porque aborda prácticas docentes orientadas a acompañar el aprendizaje durante el proceso: clarificación de criterios, seguimiento del progreso, comunicación de avances y dificultades, y ajustes pedagógicos para mejorar. Estas prácticas se evaluaron con un cuestionario de “desempeño docente asociado a las prácticas evaluativas formativas”, que considera dimensiones como

evaluación formativa proactiva, interactiva, retroactiva y global, además de una dimensión denominada “evaluación formativa sumativa”; el rendimiento se midió mediante las calificaciones en matemáticas y lengua. En los resultados, se hallaron diferencias significativas en las dimensiones proactiva, interactiva, retroactiva y global ($p < 0,05$), y se observó que puntajes más bajos en lengua se asociaron con mayor “evaluación formativa sumativa” ($p < 0,05$), con una regresión que reporta $R^2 = 0,414$.

Así, se evidencia la relación entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo, ya que este tipo de evaluación promueve la comprensión, la reorganización cognitiva, la metacognición y la autorregulación del aprendizaje, condiciones que favorecen la construcción de conocimientos más profundos, duraderos y con sentido para los estudiantes.

En el entorno nacional, en la investigación de Picón y Olivos (2021) se propone un modelo de retroalimentación formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 11017 de Chiclayo, ante la problemática del bajo nivel de logros académicos evidenciado en las evaluaciones censales.

Los autores identificaron que el 44% de los estudiantes se encontraba en nivel de inicio respecto a los logros esperados en el área de comunicación, situación que atribuyeron a la inadecuada evaluación y a la ausencia de retroalimentación efectiva por parte de los docentes. En este contexto, el estudio buscó diseñar y validar un modelo de retroalimentación por descubrimiento que permitiera a los maestros identificar los errores principales de sus estudiantes, comprender las razones de dichos errores y guiarlos para aprender de ellos, reajustando las estrategias de enseñanza según las necesidades detectadas.

Los resultados del estudio demostraron que, tras la aplicación del modelo de retroalimentación por descubrimiento, el porcentaje de estudiantes en nivel de logro "siempre" aumentó del 8% al 55%, evidenciando una mejora significativa en los aprendizajes. Esta investigación refuerza la premisa de que la retroalimentación formativa actúa como un catalizador para que el estudiante otorgue sentido personal a los nuevos conocimientos, lo que favorece la construcción de aprendizajes duraderos y significativos en el nivel primario.

En esa línea, la retroalimentación formativa no se limita a corregir, sino que promueve la conexión entre lo nuevo y lo previo, condición clave del aprendizaje significativo; al orientar preguntas, pistas y explicaciones, impulsa la reestructuración cognitiva, la metacognición y la autonomía, con lo que se consolidan comprensiones profundas.

Por otro lado, la investigación de Figueroa Rivera (2025), titulada *Retroalimentación y aprendizaje significativo en estudiantes de educación primaria de una institución educativa de San Pablo de Occo–Angaraes, 2024*, parte de la idea de que el aprendizaje con sentido no se produce solo por la exposición a contenidos, sino por decisiones pedagógicas concretas del docente; entre ellas, la retroalimentación formativa. Metodológicamente, se desarrolla desde un enfoque cuantitativo, con alcance analítico y correlacional, y un diseño transversal. La muestra estuvo conformada por 27 estudiantes de quinto grado, seleccionados de manera intencional. Para recoger la información se aplicaron dos instrumentos: uno destinado a valorar la retroalimentación (con énfasis en rasgos como claridad, oportunidad y carácter constructivo) y otro orientado a medir el aprendizaje significativo (incluyendo dimensiones asociadas con la relevancia y la contextualización de lo aprendido). Ambos instrumentos contaron con validez de contenido y presentaron indicadores de confiabilidad mediante el alfa de Cronbach y el omega de McDonald. El tratamiento de los datos se realizó con estadística inferencial, utilizando el coeficiente de correlación r de Pearson.

Los resultados muestran una correlación positiva alta entre la retroalimentación y el aprendizaje significativo ($r = 0.7596$; $p < 0.001$). En términos educativos, esto sugiere que cuando la retroalimentación es formativa; es decir, clara, oportuna, específica y centrada en la mejora, los estudiantes tienen más probabilidades de comprender qué se espera de ellos, ajustar sus estrategias, vincular la nueva información con conocimientos previos y aplicar lo aprendido a situaciones cercanas a su realidad. Por ello, fortalecer prácticas de retroalimentación formativa en primaria se asocia con mayores niveles de aprendizaje significativo.

En suma, se reafirma que la retroalimentación formativa es un eje del aprendizaje significativo y no un componente accesorio del proceso educativo. En primaria, esta relación es especialmente relevante porque los estudiantes están en una etapa clave de construcción

de esquemas cognitivos, habilidades metacognitivas y actitudes hacia el aprendizaje. Cuando es formativa, la retroalimentación orienta la comprensión de avances y dificultades, lo que promueve conciencia sobre cómo se aprende y qué estrategias usar para mejorar. Así, la evidencia teórica revisada sostiene que la calidad de la retroalimentación, la claridad, pertinencia, oportunidad y enfoque en el proceso, determina que el aprendizaje sea significativo, con lo que se superan enfoques tradicionales centrados en la transmisión de información o la verificación de resultados finales.

Por ello, uno de los principales desafíos para los docentes de primaria es convertir la retroalimentación en una práctica sistemática e intencional, coherentemente integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje, superando modelos evaluativos punitivos o solo calificativos que reducen la evaluación a control y limitan su potencial formativo, de modo que la evaluación se transforme en un acompañamiento continuo que promueva reflexión, mejora progresiva y autonomía intelectual del estudiante.

CONCLUSIONES

1. La retroalimentación formativa es esencial en primaria porque trasciende la calificación para convertirse en un proceso de acompañamiento continuo. Su importancia radica en que permite al docente identificar necesidades específicas y al estudiante reconocer sus logros y dificultades. Al ser oportuna y constructiva, orienta la mejora del desempeño, fomenta la reflexión sobre el propio aprendizaje y fortalece la motivación intrínseca necesaria para alcanzar las metas educativas propuestas.
2. El aprendizaje significativo es fundamental porque garantiza que el estudiante no solo memorice, sino que integre nuevos conocimientos a sus estructuras mentales previas de forma sustantiva. Su relevancia en la etapa escolar reside en que promueve una retención duradera, desarrolla el pensamiento crítico y permite aplicar lo aprendido en contextos reales. Esto asegura que la educación sea funcional, relevante y respetuosa con el desarrollo cognitivo del niño.
3. Existe una relación de interdependencia entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo. La retroalimentación formativa actúa como el mecanismo regulador que facilita el anclaje de nuevos saberes, al corregir brechas cognitivas en tiempo real. Sin una retroalimentación que promueva la reflexión, el aprendizaje corre el riesgo de ser mecánico; por tanto, la interacción constante entre ambos asegura que el estudiante construya significados profundos y coherentes durante su formación.
4. La integración de la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo es determinante para la calidad educativa en el nivel primaria. Juntos, transforman el aula en un espacio de diálogo pedagógico donde se prioriza la comprensión sobre la repetición. Esta sinergia potencia la autonomía del estudiante, humaniza los procesos evaluativos y sienta las bases de una formación integral que prepara al niño para aprender de manera crítica a lo largo de su vida.

REFERENCIAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D. y Boshuizen, E. (2021). Sustainability of developed self-regulation by means of formative assessment among young adolescents: A longitudinal study. *Frontiers in Education*, 6, 746819. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.746819>
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203858318>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para la autorregulación del aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 149-166. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Carrillo-López, P. y Hortigüela-Alcalá, D. (2023). Prácticas evaluativas formativas del docente y rendimiento académico en escolares de primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 5–20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8833452>
- Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59–65. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2015). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Figuroa Rivera, L. (2025). *Retroalimentación y aprendizaje significativo en estudiantes de educación primaria de una institución educativa de San Pablo de Occo–Angaraes, 2024* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio institucional UNH. <https://hdl.handle.net/20.500.14597/9840>
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores: Maximizar el impacto en el aprendizaje*. Pirámide.

- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4). https://karlsmithmn.org/wp-content/uploads/2017/08/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative_Learning-JECT-Small_Group_Learning-draft.pdf
- Lipnevich, A. A. y Panadero, E. (2021). A review of feedback models and theories: Descriptions, definitions, and conclusions. *Frontiers in Education*, 6, 720195. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.720195>
- 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>
- Mayer, R. E. (2004). *Teaching for meaningful learning*. Merrill Prentice Hall.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa curricular de Educación Primaria*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ebr.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e029. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. National Academies Press.
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756–778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Picón, L. C. y Olivos, F. G. (2021). La retroalimentación formativa para el aprendizaje de los estudiantes de institución nivel primario - Chiclayo. *Revista Tzhoecoen*, 13(1), 24-36. <https://doi.org/10.26495/tzh.v13i1.1869>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- Sánchez, G., Espinoza, T., Gutiérrez, N., Letelier, O., Vergara, K., Moraga, R. y Muñoz, P. (2020). La evaluación formativa en la enseñanza de historia, geografía y ciencias sociales. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (40), 20-34. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082020000200020&lng=es&tlng=es
- Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. En H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (pp. 3-16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_1
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Unesco. (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in education—Meeting our commitments*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/accountability-education-meeting-our-commitments>
- Valdez-Valdez, C., Martínez-Hernández, K. K., Rojas, M. L. y Araya-Vargas, G. A. (2023). Evaluación formativa: Una revisión sistemática de estudios en aulas escolares. *Revista Educación*, 47(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53987->
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Wisniewski, B., Zierer, K. y Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>