



EL APORTE DE LA RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA EN LA MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

THE CONTRIBUTION OF FEEDBACK TO THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

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

Autores

Carmen del Rosario Linares Campos
<https://orcid.org/0000-0001-6586-078X>

Harold Padilla Hinojosa
<https://orcid.org/0009-0004-9982-9720>

Claudia Ramos Rueda
<https://orcid.org/0009-0001-7246-4029>

Asesora

Claudia Danielle Zegarra Pérez
<https://orcid.org/0009-0002-9168-7911>

**Lima-Perú
2026**



Padilla, Linares y Ramos (Corrección Final por César Osorio)

ID : 35dc6cb5b4f3af88f5bb6f3e46e4c82359fc4412



17%
Textos sospechosos

Nombre del fichero : Padilla, Linares y Ramos (Corrección Final por César Osorio).txt
Tamaño del archivo original : 2,21 MB
Número de palabras : 9980

Depositante : Claudia Danielle Zegarra Perez
Fecha de depósito : 12 de julio de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 12 de julio de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Similitudes

15%

Sintáctica 5%

Semántica 10%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Idiomas no reconocidos

4%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.
Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a quienes sostienen la educación desde espacios que pocas veces reciben reconocimiento. A quienes, aun en medio de limitaciones, continúan preparando clases, acompañando procesos y creyendo en el potencial de cada estudiante.

Carmen del Rosario Linares Campos

Dedico este trabajo a aquellas personas que estuvieron presentes en este nuevo proceso, las cuales fueron mi soporte para seguir adelante. Agradecido con mi familia por el impulso que me dieron para culminar esta etapa académica, y agradecido con Dios por este camino lleno de experiencias.

Harold Padilla Hinostroza

Este trabajo está dedicado a todas aquellas experiencias y personas que, a lo largo del camino, han sostenido en mí la convicción de que la educación sigue siendo una vía posible hacia una mejor sociedad. Agradezco, de manera especial, a mis estudiantes de Cajamarca, quienes me devolvieron una mirada amorosa sobre lo que significa acompañar y me recordaron que educar es, ante todo, un acto profundamente humano.

Claudia Ramos Rueda

RESUMEN

La presente monografía analiza la relación entre la retroalimentación formativa y el desarrollo de la motivación intrínseca en estudiantes de educación primaria, a partir de la revisión de estudios teóricos y empíricos. El trabajo surge de la necesidad de comprender cómo las prácticas de retroalimentación podrían incidir no solo en el rendimiento académico, sino también en la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. Desde el enfoque de la evaluación para el aprendizaje, la retroalimentación formativa (es decir, aquella que es específica, clara, positiva y ajustada al progreso del aprendizaje) contiene elementos que la asociarían no solo con la mejora académica, sino también con la manera en que el estudiante construye la percepción de sus propias capacidades. En relación con ello, la teoría de la autodeterminación sostiene que la motivación intrínseca se fortalece cuando el estudiante experimenta competencia, autonomía y vínculo en el entorno de aprendizaje. De esta manera, la evidencia revisada demuestra que una retroalimentación formativa, al reforzar la percepción de competencia y acompañar el proceso de aprendizaje, se relaciona de manera consistente con mayores niveles de interés, compromiso y participación activa en estudiantes de educación primaria.

Palabras clave: retroalimentación formativa; motivación intrínseca; educación primaria; práctica pedagógica.

ABSTRACT

This monograph analyzes the relationship between formative feedback and the development of intrinsic motivation in elementary school students, based on a review of theoretical and empirical studies. The study arises from the need to understand how feedback practices might influence not only academic performance but also students' disposition toward learning. From the perspective of assessment for learning, formative feedback (that is, feedback that is specific, clear, positive, and aligned with learning progress) contains elements that associate it not only with academic improvement, but also with the way students construct the perception of their own abilities. In this regard, self-determination theory maintains that intrinsic motivation is strengthened when students experience competence, autonomy, and relatedness within the learning environment. In this way, the reviewed evidence demonstrates that formative feedback, by reinforcing the perception of competence and accompanying the learning process, is consistently associated with higher levels of interest, engagement, and active participation among students in primary education.

Keywords: formative feedback; intrinsic motivation; elementary education; pedagogical practice.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: LA RETROALIMENTACIÓN EN EL AULA	10
1.1. La retroalimentación en el proceso formativo.....	10
1.1.1. Importancia de la retroalimentación en el nivel primaria.....	11
1.1.2. Definiciones y enfoques sobre la retroalimentación.....	14
1.1.3. Importancia de la retroalimentación en el nivel primaria.....	15
1.2. Dimensiones de la retroalimentación formativa y su relación con el nivel de logro.....	15
1.2.1. Retroalimentación positiva y estructurada.....	16
1.2.2. Retroalimentación dialógica y reflexiva	17
1.2.3. Desafíos en su implementación en el sistema educativo	17
CAPÍTULO II: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y SU RELACIÓN CON LA RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA	19
2.1. La motivación intrínseca en el contexto educativo.....	19
2.1.1. La teoría de la autodeterminación como marco explicativo de la motivación intrínseca	20
2.1.2. Necesidades psicológicas básicas: autonomía, relación y competencia	21
2.2. Rol de la motivación intrínseca en el aprendizaje.....	21
2.3. Relación entre retroalimentación formativa y motivación intrínseca.....	23
2.3.1. Información teórica.....	23
2.3.2. Evidencias empíricas sobre su relación	25
CONCLUSIONES	29
REFERENCIAS.....	31

INTRODUCCIÓN

La retroalimentación formativa juega un papel fundamental en el proceso educativo, especialmente en el nivel primaria, donde es clave para el desarrollo de la motivación intrínseca de los y las estudiantes. En la actualidad, la falta de retroalimentación efectiva en muchas aulas se ha identificado como un factor limitante para el desarrollo de la motivación, lo que genera desinterés y bajo rendimiento en los estudiantes (Picón, 2021). Investigaciones han demostrado que los estudiantes que reciben retroalimentación insuficiente tienden a presentar baja autoestima académica y pierden el interés por el aprendizaje, lo que a largo plazo afecta su desempeño (Guskey, 2007). En este contexto, estudios recientes identifican dos estilos motivacionales predominantes: el apoyo a la autonomía y el estilo estructurado. Aunque el primero promueve la participación activa del estudiante, es el segundo el que predomina en muchas aulas, caracterizado por una orientación constante del docente (Valle Pinedo y Nakamura Goshima, 2023). Además, la retroalimentación orientada de manera positiva no solo mejora la comprensión de los contenidos académicos, sino que también incrementa la motivación, promoviendo un aprendizaje más activo y comprometido por parte de los estudiantes (Black y Wiliam, 1998). No obstante, a pesar de estas evidencias, los sistemas educativos siguen enfrentando desafíos en la implementación de retroalimentación que logre maximizar la motivación de los y las estudiantes (Picón, 2021).

En el ámbito educativo, la retroalimentación formativa se entiende como el proceso mediante el cual el docente proporciona al estudiante información específica sobre su desempeño. Hattie y Timperley (2007) definen la retroalimentación como la información provista por un agente (por ejemplo, un docente, un par, un libro, un padre de familia, uno mismo, la experiencia, etc.) con respecto al propio desempeño o al entendimiento de un tema o contenido en cuestión. García Jiménez (2015) la define como aquella información que se utiliza para reducir la diferencia entre los resultados de aprendizaje y los resultados esperados. Si bien la retroalimentación tiene potencialmente un efecto significativo sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes, Hattie y Timperley (2007) señalan que este potencial está altamente relacionado a la calidad de la retroalimentación.

Por otro lado, la motivación intrínseca es fundamental para el compromiso y la persistencia del estudiante en las tareas académicas. De acuerdo con la macroteoría de la

autodeterminación, existen tres necesidades básicas innatas del ser humano: de autonomía, referida a la necesidad de experimentar una sensación de plena voluntad y “capacidad de elección” con respecto a las propias actividades y metas; de relación, que alude a la necesidad de sentirse estrechamente relacionado con otras personas; y de competencia, que es la necesidad de ser eficaz en las interacciones con el entorno y de sentir que uno es capaz de dominar los desafíos (Ryan y Deci, 2020). Cuando estas tres necesidades básicas se satisfacen, la motivación intrínseca se fortalece y llevan a la internalización de comportamientos que inicialmente tuvieron un origen extrínseco. En el contexto del aula, la necesidad de competencia caracteriza la necesidad de los estudiantes de comprender las actividades académicas que realizan; mientras que la necesidad de relación implica el sentido de pertenencia, apoyo personal y seguridad de los estudiantes en sus relaciones escolares. Por último, la autonomía involucra la necesidad de los estudiantes de tener libertad para tomar decisiones en la escuela con respecto a la “iniciativa, inhibición, mantenimiento y redireccionamiento de actividades” (Stefanou et al., 2004, p. 97).

Diversos estudios han evidenciado la relación entre la retroalimentación y la motivación en estudiantes de primaria. Por ejemplo, Valdés Valenzuela (2023) y Ponce Fretel y Mamani Ramos (2024) destacan que una retroalimentación adecuada puede propiciar la motivación hacia el aprendizaje en alumnos de primaria. En esa misma línea, Mabbe et al. (2018) sostienen que los niños que reciben retroalimentación positiva (por ejemplo: “lo estás haciendo muy bien”) combinada con un estilo de comunicación que apoya la autonomía (tono cálido, lenguaje no controlador, posibilidad de elección) mostraron niveles significativamente más altos de motivación. En contraste, la retroalimentación negativa o brindada de manera autoritaria redujo la motivación. Por otra parte, Koenka y Anderman (2019) sostienen que la retroalimentación personalizada centrada en el proceso llevado a cabo por el estudiante para desarrollar una tarea o actividad (esfuerzo, estrategias utilizadas), y que ofrece orientación específica para mejorar, tiene un impacto positivo tanto en la motivación como en el rendimiento académico.

Basándonos en nuestra experiencia dentro del aula, hemos constatado que es indispensable construir un ambiente donde los estudiantes se sientan escuchados, valorados y conectados emocionalmente; así como un espacio en el que tengan la posibilidad de tomar decisiones, enfrentar desafíos y reconocer sus propios logros. En este contexto, la retroalimentación formativa se posiciona como una práctica pedagógica clave: no solo orienta el proceso de aprendizaje, sino que también puede fortalecer la autonomía, la competencia y el

sentido de pertenencia de los estudiantes. Es por ello que estamos motivados a investigar cómo la retroalimentación formativa, entendida como un proceso continuo, claro y respetuoso, puede contribuir al desarrollo de una motivación intrínseca en nuestros alumnos. Creemos firmemente que, cuando los niños reciben comentarios que reconocen sus esfuerzos, guían sus progresos y respetan su individualidad, se sienten impulsados a participar activamente, a superar sus propias metas y a disfrutar del aprendizaje como una experiencia personal y significativa.

En este sentido, se plantea la pregunta: ¿de qué manera la retroalimentación formativa aporta a la motivación intrínseca de los niños y niñas de primaria? Considerando la premisa de que la retroalimentación formativa facilita el desarrollo de la motivación intrínseca en el estudiante del nivel primaria, el objetivo general del presente trabajo es el siguiente: describir cómo la retroalimentación aporta en el desarrollo de la motivación de los niños y niñas de primaria. Asimismo, los objetivos específicos son:

- i) Identificar las características de la retroalimentación formativa y su importancia en el desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas de primaria.
- ii) Señalar la relación entre la retroalimentación formativa y la motivación intrínseca de los niños y niñas de primaria.

CAPÍTULO I:

LA RETROALIMENTACIÓN EN EL AULA

En este capítulo, se desarrollará el concepto de retroalimentación como un proceso clave dentro de la práctica pedagógica docente, con énfasis en la educación primaria. Comprender cómo se brinda y cómo impacta la retroalimentación resulta esencial en esta etapa; ya que los niños y niñas se encuentran en una fase de construcción constante de habilidades, conocimientos y actitudes hacia el aprendizaje.

Lejos de reducir la práctica de retroalimentación a una simple acción de corrección del error, se la considera como el apoyo pedagógico fundamental para guiar al estudiante a alcanzar su zona próxima de desarrollo, fortalecer la autorregulación y, sobre todo, motivar su relación con el aprendizaje. En ese sentido, la investigación sobre el tema permite identificar prácticas efectivas que no solo impactan en el rendimiento académico, sino que promueven un vínculo significativo con el proceso de aprendizaje.

Este capítulo se organiza en cuatro subcapítulos. En primer lugar, se describe el papel de la retroalimentación en el proceso formativo de la educación primaria. En segundo lugar, se presentan las principales definiciones y enfoques teóricos sobre la retroalimentación, así como sus implicancias pedagógicas. En tercer lugar, se examinan los estilos y prácticas más comunes en el aula, con énfasis en la retroalimentación positiva y estructurada. Finalmente, se exponen los principales desafíos que enfrenta su implementación en el sistema educativo, particularmente en el nivel primaria.

1.1. La retroalimentación en el proceso formativo

En la educación primaria, el proceso formativo se concibe como una práctica social y cultural intencionada y compleja; orientada a favorecer en los estudiantes no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades, valores y cualidades personales (Pérez Alcolea et al., 2020). Este proceso involucra a múltiples actores; entre ellos, los docentes, las familias y los propios niños y niñas, quienes contribuyen, desde sus diferentes posiciones, a la construcción del aprendizaje (Prieto y Ayala, 2020). En este contexto, la evaluación adquiere una función central, particularmente el enfoque formativo; ya que destaca por comprender la evaluación como el proceso de ofrecer información constante y significativa, que permite

observar el desempeño actual del estudiante en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos, promoviendo así ajustes oportunos en la enseñanza (Skutil y Maněnová, 2021).

Shepard (2006) define la evaluación formativa como aquella realizada durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar la enseñanza y/o el aprendizaje. La evaluación formativa implica el uso de métodos informales, tales como la observación y las preguntas orales, o el uso formativo de herramientas más formales como exámenes tradicionales y portafolios. En este marco, uno de los componentes esenciales de la evaluación formativa es la retroalimentación. Lejos de ser un acto meramente correctivo, la retroalimentación ofrece a los y las estudiantes información significativa sobre su desempeño y les orienta hacia la mejora continua. Más que señalar errores, cumple una función pedagógica: promueve la reflexión, el reajuste de estrategias y el fortalecimiento de la autorregulación en el aprendizaje.

Uno de los estudios más influyentes en esta línea es el metaanálisis desarrollado por Hattie y Timperley (2007), quienes revisaron más de 500 investigaciones sobre prácticas pedagógicas. Concluyeron que la retroalimentación es una de las estrategias con mayor impacto en el aprendizaje, sobre todo cuando está orientada al proceso y responde a tres preguntas clave: “¿qué se espera?”, “¿cómo se está desempeñando?” y “¿qué acciones se deben tomar para mejorar?”. Su investigación evidenció que, cuando los estudiantes reciben retroalimentación clara y específica, no solo mejoran su desempeño, sino que también desarrollan mayor autorregulación y compromiso con el aprendizaje.

1.1.1. Definiciones y enfoques sobre la retroalimentación

Black y Wiliam (1998) señalan que la retroalimentación es un elemento clave en la evaluación formativa, ya que permite modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la información obtenida durante el proceso. Por su parte, Hattie y Timperley (2007), en la misma línea, la definen como la información provista por un agente (por ejemplo, un docente, un par, un libro, un padre de familia, uno mismo, la experiencia, etc.) con respecto al propio desempeño o al entendimiento de una materia. En este sentido, la retroalimentación es vista como la consecuencia del desempeño.

Brookhart (2017) refuerza esta perspectiva al indicar que la retroalimentación efectiva es aquella que el estudiante puede utilizar para mejorar su desempeño, lo que implica que no solo debe ser comprensible y específica, sino también oportuna y orientada a guiar el próximo paso del aprendizaje. Siguiendo ese razonamiento, García Jiménez (2015) la define como

aquella información que se utiliza para reducir la diferencia entre los resultados de aprendizaje obtenidos por el estudiante y los resultados esperados.

De manera general, podemos decir que la retroalimentación provee información tanto al docente como al estudiante. Los docentes la usan para tomar decisiones programáticas respecto a su propuesta de enseñanza, y los estudiantes la utilizan para monitorear las fortalezas y dificultades de su desempeño; de manera que los aspectos asociados con el éxito o la alta calidad puedan ser reconocidos y reforzados, y los aspectos insatisfactorios modificados o mejorados (Brookhart, 2017; Black y Wiliam, 1998). Esto último permite que los estudiantes desarrollen su autonomía y cumplan un rol central y más activo en su propio proceso de aprendizaje.

Las estrategias de retroalimentación pueden variar tomando en cuenta diferentes dimensiones: función, modalidad, foco y tiempo. Con respecto a la función, Shute (2008) señala que la retroalimentación cumple principalmente dos funciones: directiva y facilitadora. La retroalimentación directiva es aquella que le dice al estudiante lo que necesita ser corregido o revisado. Es una retroalimentación que tiende a ser más específica comparada con la facilitadora, la cual se encarga de proveer comentarios y sugerencias que sirvan de guía a los estudiantes en su propia revisión y conceptualización.

Con respecto a la modalidad, Brookhart (2017) señala que la retroalimentación puede ser brindada de varias formas. Algunas tareas se prestan mejor para una retroalimentación escrita (por ejemplo, revisar y comentar el trabajo escrito de los estudiantes), otras a retroalimentación oral (por ejemplo, observar y comentar cuando los estudiantes resuelven problemas matemáticos) y otras a demostraciones (por ejemplo, ayudar a estudiantes a manejar una computadora).

Con respecto al foco de la retroalimentación, Hattie y Timperley (2007) distinguen cuatro niveles sobre los que se concentra:

- Retroalimentación sobre la tarea o producto

Indica cuán bien se ha realizado una tarea o producto. Incluye información sobre la corrección o incorrección de la respuesta, sobre los errores presentes, sobre la calidad y profundidad de lo producido (esto último muchas veces con respecto a criterios ya explícitos, como los establecidos en una rúbrica de calificación) o implícitos en la tarea (como una tarea escrita que se asume que debe estar bien escrita), sobre la necesidad de incluir mayor información (como incluir algo que falta en un reporte), además de información sobre la pulcritud y el formato utilizado, entre otros.

Un problema con este tipo de retroalimentación es que podría no transferirse a otras situaciones, ya que es particular a una tarea asignada. En ese sentido, a pesar de que contribuye a un mejor aprendizaje para la tarea que se está realizando, la retroalimentación sobre la tarea no contribuye a un mejor aprendizaje tanto como lo hace, por ejemplo, la retroalimentación sobre el proceso usado para realizar la tarea, que presentamos a continuación.

- Retroalimentación sobre el proceso para crear un producto o completar una tarea

Brinda a los estudiantes información acerca de la manera en que se aproximaron a la tarea, la relación entre lo que hicieron y la calidad de su desempeño (resultados) y las posibles formas alternativas de proceder. Algunos estudiantes exitosos son capaces de convertir la retroalimentación sobre la tarea en retroalimentación sobre el proceso; esto es, dada la retroalimentación acerca del resultado (conocimiento de los resultados), ellos pueden generar su propia retroalimentación cognitiva (enlazando características de la tarea y sus procesos con esos resultados) (Butler y Wine, 1995, como se citó en Hattie y Timperley, 2007). En efecto, cuando los docentes dan retroalimentación acerca del proceso, están haciendo andamiaje a los estudiantes para este tipo de transferencia, ayudándolos a adquirir la habilidad de aprender a aprender.

- Retroalimentación sobre la autorregulación

Es la información que se brinda acerca de la habilidad de los estudiantes para dirigir su propio aprendizaje. Se orienta a la manera en que el estudiante monitorea, dirige y regula sus acciones hacia la consecución de las metas de aprendizaje. Promueve la autoevaluación de los estudiantes y el establecimiento de metas para enfocarse en tareas futuras o estrategias específicas que el estudiante pueda aplicar en sus procesos de aprendizaje.

- Retroalimentación sobre los estudiantes como personas

Se da con mucha frecuencia en las clases. Ante el desempeño de los estudiantes, consiste en señalar características de la persona —por ejemplo, decirles que son buenos, esforzados o inteligentes—. Esto no resulta productivo por dos razones. Primero, no contiene información que pueda ser usada para un mejor aprendizaje; es decir, no cumple un fin formativo. Segundo, puede llevar a los estudiantes a pensar que la característica señalada es fija y que está más allá de su control, descartando la conexión entre esfuerzo y logro, lo que puede conducir a una suerte de fatalismo académico (Hattie y Timperley, 2007). En contraposición, la retroalimentación sobre los procesos que los estudiantes usan para hacer su trabajo fomenta la

creencia de que el logro está relacionado a estrategias y tipos de esfuerzo específicos que están bajo su control, lo que puede favorecer su aprendizaje.

Con respecto al tiempo o momento en que se debe dar, por lo general, para que sea efectiva, la retroalimentación debe darse tan pronto como sea posible luego de haberse completado una tarea. Sobre esto, Brookhart (2017) señala que la retroalimentación debe llegar cuando los estudiantes todavía piensan en la meta de aprendizaje como algo que aún están persiguiendo, no algo que ya hicieron y pasó.

Por su parte, Shute (2008) indica que el momento más oportuno para dar la retroalimentación está en relación con el tipo de tarea asignada. Señala que, cuando el estudiante está ejecutando una tarea nueva y difícil, es mejor emplear la retroalimentación inmediata con el objetivo de reducir la frustración frente a la misma. Por el contrario, para tareas relativamente sencillas, añade que es mejor retrasar la retroalimentación para prevenir sentimientos de interrupción o una posible molestia por parte de los estudiantes. Asimismo, recomienda que la retroalimentación se brinde con frecuencia a lo largo de un curso; por ejemplo, durante el desarrollo de los trabajos o las participaciones en clase, en las entregas parciales de trabajos y en las evaluaciones escritas.

1.1.2. Importancia de la retroalimentación en el nivel primaria

La educación en el nivel primaria es la etapa inicial del sistema educativo formal, dirigida generalmente a niñas y niños entre los 6 y 12 años de edad. Es considerada una fase crítica en el desarrollo integral del estudiante; ya que en ella se sientan las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social que sustentará el aprendizaje a lo largo de la vida (Sainz de la Maza et al., 2025; Skutil y Maněnová, 2021). Esta etapa no solo implica la adquisición de conocimientos fundamentales como la lectura, la escritura y el razonamiento matemático, sino también el desarrollo de habilidades de autorregulación, socioemocionales y de motivación (Mabbe et al., 2018; Zhou et al., 2025). Desde una perspectiva formativa, la educación primaria constituye el espacio en que la mediación pedagógica y la retroalimentación constante son componentes clave para promover aprendizajes significativos y escalonados en el tiempo (Greifenstein et al., 2022; Zhou et al., 2025).

1.1.3. Calidad de la retroalimentación y su impacto

La calidad de la retroalimentación influye directamente en su capacidad de generar aprendizajes significativos en los y las estudiantes. Cuando esta es clara, específica, oportuna y centrada en el proceso, les permite identificar el origen de sus errores, reforzar sus aciertos y continuar con mayor autonomía; lo que aumenta las posibilidades de afrontar con mayor éxito una tarea similar en el futuro. Picón (2021) realizó un estudio en el contexto de aprendizaje remoto durante la pandemia de COVID-19 en instituciones educativas públicas de Lima. Mediante entrevistas a docentes y análisis de mensajes de retroalimentación enviados por medios digitales, encontró que la calidad de la retroalimentación influía directamente en la participación y la comprensión que los estudiantes lograron en los objetivos de aprendizaje planteados. La retroalimentación que tenía como característica la claridad y comunicación empática lograba mantener el vínculo pedagógico y facilitar el aprendizaje, incluso en condiciones complejas. En suma, el estudio destaca la importancia de que la retroalimentación sea específica y respetuosa.

1.2. Dimensiones de la retroalimentación formativa y su relación con el nivel de logro

Narciss y Huth (2004, como se citó en Shute, 2008) organizan la retroalimentación en tres dimensiones interrelacionadas: contenido, función y forma de presentación. Estas permiten comprender cómo los distintos estilos de retroalimentación se ajustan al nivel de logro del estudiante y al momento del proceso de aprendizaje.

A continuación, se presentan estas tres dimensiones como marco para el análisis de la retroalimentación en el aula, en tanto proceso que influye en el aprendizaje, el involucramiento y el desarrollo de la autonomía.

Tabla 1.*Dimensiones de la retroalimentación en el aula*

Contenido de la retroalimentación	Función de la retroalimentación	Presentación de la retroalimentación
• Verificación: indica si la respuesta es correcta o incorrecta (insuficiente por sí sola). • Elaboración: orienta la mejora (contenido, respuesta específica, análisis de errores). • La especificidad es clave; detallar cómo mejorar es más eficaz (Bangert-Drowns et al., 1991, como se citó en Shute, 2008; Pridemore y Klein, 1995, como se citó en Shute, 2008). • Baja precisión genera incertidumbre y mayor carga cognitiva. • Ajuste al nivel del estudiante: ○ Inicial: feedback descriptivo y directivo. ○ Avanzado: feedback facilitador (Shute, 2008).	Tres funciones (Narciss y Huth, 2004, como se citó en Shute, 2008): • Cognitiva: ○ Apoya la adquisición del conocimiento. ○ Feedback directivo (Black y Wiliam, 1998). • Metacognitiva: ○ Promueve reflexión y autorregulación. ○ Uso de preguntas y pistas. • Motivacional: ○ Refuerza el esfuerzo y la mejora. ○ Error como parte del aprendizaje (Dweck, 1986).	Considera momento, frecuencia y adaptación. • Feedback inmediato: ○ Reduce incertidumbre. ○ Favorece a estudiantes con dificultades. • Feedback diferido: ○ Promueve procesamiento profundo. ○ Favorece autonomía (Shute, 2008). • Ajuste al nivel: ○ Exceso de directividad limita autonomía. ○ Exceso de apertura es insuficiente. • Feedback a nivel de tarea: específico (Shute, 2008).

Fuente: Elaboración propia.

1.2.1. Retroalimentación positiva y estructurada

En este marco, la retroalimentación positiva y estructurada puede entenderse como una modalidad que combina verificación y elaboración específica, cumple funciones cognitivas y motivacionales y se presenta de manera clara y organizada.

La retroalimentación positiva no implica elogios generales, sino el reconocimiento explícito de logros concretos junto con orientaciones precisas para mejorar. Cuando es específica, centrada en la tarea y oportuna, facilita la comprensión de la brecha entre el desempeño actual y el esperado y reduce la ambigüedad en el proceso de mejora. Estudios recientes muestran que esta modalidad mejora tanto el rendimiento como la motivación, especialmente cuando se implementa de manera coherente y sostenida (Zhou et al., 2025; García Jiménez, 2015; Valdés Valenzuela, 2023). Por consiguiente, en términos de nivel de logro, la retroalimentación positiva y estructurada resulta particularmente potente en etapas

iniciales o intermedias, donde la claridad y la especificidad contribuyen a consolidar aprendizajes básicos y fortalecer la confianza académica.

1.2.2. Retroalimentación dialógica y reflexiva

La retroalimentación dialógica puede comprenderse como una expresión de la modalidad facilitadora descrita por Shute (2008). A diferencia de la retroalimentación directiva, esta promueve el intercambio, la reflexión y la reconstrucción activa del conocimiento. En lugar de ofrecer únicamente indicaciones correctivas, el docente plantea preguntas, solicita justificaciones o invita a reconsiderar el procedimiento seguido. De este modo, se activa un diálogo cognitivo que favorece la metacognición y la autorregulación.

Desde la perspectiva del nivel de logro, la retroalimentación dialógica adquiere especial relevancia cuando el estudiante ha desarrollado bases conceptuales suficientes para analizar críticamente su propio desempeño. En estos casos, el andamiaje se retira progresivamente (Shute, 2008), permitiendo que el aprendiz asuma un rol más autónomo en la regulación de su aprendizaje.

La retroalimentación dialógica no se opone a la retroalimentación positiva y estructurada, sino que la complementa. Mientras esta última aporta claridad y dirección, la modalidad dialógica amplía el espacio de participación del estudiante, consolidando su capacidad de reflexionar sobre su propio proceso.

1.2.3. Desafíos en su implementación en el sistema educativo

A pesar del reconocimiento sobre su valor pedagógico, la retroalimentación formativa enfrenta múltiples barreras para su implementación efectiva. Entre ellas, se destaca la sobrecarga laboral docente, la falta de formación específica en evaluación formativa y las brechas tecnológicas en ciertos contextos. Imaicela Vega et al. (2024) señalan que muchos docentes carecen de competencias teóricas y prácticas para ofrecer la retroalimentación más allá de corregir superficialmente los errores. Esta situación también se observa en el sistema educativo peruano, donde se observa y persiste una cultura de evaluación centrada en la calificación numérica más que en el proceso de aprendizaje (Canales Laura et al., 2024).

La sobrecarga laboral y el escaso tiempo para la retroalimentación individual constituyen factores relevantes que inciden de manera negativa. Black y Wiliam (1998) ya afirmaban que, sin condiciones adecuadas, la retroalimentación tiende a convertirse en acciones sin carácter

pedagógico, perdiendo su objetivo formativo. En contextos rurales, como los estudiados por Zhou et al. (2025) en China, se sostiene que son requeridos ajustes profundos en el sistema para garantizar el acceso por parte de los estudiantes a una retroalimentación efectiva de calidad.

Estas dificultades también han sido documentadas empíricamente en el nivel primaria. Liu (2025) logró identificar, en un estudio centrado en clases de matemáticas, que la implementación de esta retroalimentación formativa tiende a ser insuficiente a causa de limitaciones en la preparación docente, escasas estrategias y tiempo para ofrecer una detallada retroalimentación en la sesión de aprendizaje. El autor señala que la retroalimentación se reduce a observaciones superficiales sin orientación clara para la mejora. Esto limita su impacto en la comprensión y, por consiguiente, en la motivación del estudiante. Estos hallazgos evidencian que no basta con reconocer la importancia de la retroalimentación, sino que es necesario desarrollar competencias pedagógicas que permitan aplicarla de manera efectiva en el aula.

Por otro lado, García Jiménez (2015) señaló que, en contextos urbanos españoles, la alta carga administrativa y la falta de tiempo disminuyen las posibilidades de brindar una retroalimentación verdaderamente formativa. Ambos estudios coinciden en que, para que la retroalimentación cumpla su función pedagógica, es necesario que las condiciones institucionales favorezcan su implementación en la práctica docente.

También existen desafíos culturales relacionados con la percepción del error. En muchas aulas peruanas, el error aún se asocia al castigo o a la vergüenza, lo que obstaculiza una retroalimentación constructiva (Valdés Valenzuela, 2023). Promover un enfoque positivo implica transformar estas creencias, tanto en docentes como en estudiantes, lo cual exige tiempo, acompañamiento y voluntad institucional.

Por último, el uso limitado de tecnologías educativas obstaculiza el monitoreo personalizado del progreso del estudiante. García Jiménez (2015) sugiere que integrar herramientas digitales podría facilitar una retroalimentación más oportuna y adaptada, especialmente en entornos con alta demanda o modalidad remota.

Por tanto, se asume que el concepto de retroalimentación positiva y estructurada no puede entenderse como una técnica aislada, sino como una práctica situada que requiere de condiciones pedagógicas, institucionales y culturales específicas para su aplicación efectiva. Su implementación en Perú debe considerar estos desafíos y apostar por políticas de formación, innovación y evaluación coherentes con un enfoque centrado en el desarrollo integral del estudiante.

CAPÍTULO II:

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y SU RELACIÓN CON LA RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA

2.1. La motivación intrínseca en el contexto educativo

La motivación intrínseca ocupa un lugar central en las explicaciones contemporáneas del aprendizaje escolar, particularmente durante los períodos en que los estudiantes comienzan a consolidar sus actitudes hacia el estudio. Desde la teoría de la autodeterminación, Ryan y Deci (2020) sostienen que esta forma de motivación emerge cuando la actividad se realiza por el interés y la satisfacción que genera en sí misma, al margen de recompensas externas o presiones evaluativas. En el ámbito educativo, esto implica que el aprendizaje deja de ser un medio para un fin externo y se convierte en un proceso de exploración y desarrollo personal.

Estos mismos autores identifican tres necesidades psicológicas cuya satisfacción sostiene la motivación intrínseca: autonomía, competencia y relación. La autonomía refiere a la percepción de control sobre el propio proceso de aprendizaje; la competencia, a la experiencia de progreso y eficacia ante las tareas escolares; y la relación, al sentido de pertenencia y apoyo dentro del entorno educativo (Ryan y Deci, 2020). Cuando el diseño instruccional atiende sistemáticamente estas tres necesidades, el compromiso del estudiante con el aprendizaje tiende a fortalecerse de manera sostenida.

A esta comprensión se suma la perspectiva de Dweck (1986) sobre la orientación motivacional. Los estudiantes que adoptan metas de dominio conciben los errores como información útil para mejorar y mantienen la persistencia ante la dificultad. Quienes, en cambio, se orientan hacia metas de desempeño suelen interpretar el fracaso como evidencia de incapacidad, lo que deteriora su disposición hacia las tareas académicas.

Esta lógica se prolonga en el trabajo de Stefanou et al. (2004), quienes documentaron que los entornos que promueven la autonomía cognitiva —mediante la toma de decisiones, el planteamiento de preguntas abiertas y la resolución reflexiva de problemas— producen una implicación académica más profunda y duradera. De ese modo, el estudiante deja de ser receptor pasivo y asume responsabilidad activa sobre su propio proceso formativo, lo que retroalimenta su motivación interna.

En conjunto, la evidencia revisada permite concebir la motivación intrínseca como un fenómeno dinámico que emerge cuando el estudiante percibe autonomía, experimenta progreso y atribuye sentido a las actividades que realiza. Comprender esta dinámica resulta necesario para analizar de qué manera prácticas docentes específicas —entre ellas, la retroalimentación formativa— inciden en el compromiso académico que el estudiante llega a desarrollar.

2.1.1. La teoría de la autodeterminación como marco explicativo de la motivación intrínseca

El término motivación proviene del verbo latino *movere*, que significa mover. En el ámbito educativo, el estudio de la motivación busca comprender los procesos psicológicos que explican la energía, la dirección y la persistencia de la conducta. Esto incluye el vigor con que se emprende una actividad, el propósito que orienta las acciones y la capacidad de sostener el esfuerzo frente a dificultades. En el contexto escolar, la motivación se expresa en el involucramiento del estudiante, entendido como la calidad de su participación en las actividades académicas, manifestada en entusiasmo, interés, concentración, perseverancia y disposición para enfrentar retos (Skinner et al., 2009). Su opuesto, el desinvolucramiento, se caracteriza por la pasividad, la falta de esfuerzo y la desconexión progresiva de las tareas de aprendizaje.

Las teorías motivacionales intentan explicar qué impulsa a los individuos a actuar y hacia qué metas dirigen su conducta (Pintrich, 2003). De igual forma, la teoría de la autodeterminación estudia los procesos que facilitan o socavan la motivación intrínseca, la internalización de la motivación extrínseca y el bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2020). Desde esta perspectiva, no basta con que el estudiante esté motivado: resulta fundamental analizar la calidad de esa motivación. Los contextos que apoyan las necesidades psicológicas básicas favorecen formas más autónomas de regulación, lo que se traduce en mayor logro y bienestar. En contraste, los entornos excesivamente controladores, basados en recompensas, sanciones o presiones externas, tienden a generar motivaciones de menor calidad y un compromiso más superficial con el aprendizaje.

La investigación inicial se centró en la motivación intrínseca, entendida como la realización de actividades por el interés y disfrute inherentes que estas generan. Se trata de conductas realizadas “por sí mismas”, sin depender de incentivos o presiones externas. Se distingue la motivación intrínseca de la motivación extrínseca, entendida esta última como aquella que orienta la conducta hacia fines instrumentales. No obstante, la teoría subraya que la motivación extrínseca no es homogénea, sino que varía en su grado de autonomía. Puede manifestarse en formas controladas,

como la regulación externa (basada en recompensas y castigos) o la regulación introyectada (sustentada en presiones internas como la culpa o la búsqueda de aprobación).

2.1.2. Necesidades psicológicas básicas: autonomía, relación y competencia

La teoría de la autodeterminación sostiene que la calidad de la motivación depende, en gran medida, del grado en que los contextos sociales satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, relación y competencia. Estas necesidades son consideradas universales y constituyen condiciones esenciales para el funcionamiento adaptativo, el bienestar y el compromiso sostenido con las actividades (Ryan y Deci, 1985, como se citó en Katz y Assor, 2007; Ryan y Deci, 2020).

En el contexto del aula, la necesidad de competencia se vincula con el deseo del estudiante de comprender su trabajo escolar y sentirse eficaz frente a los desafíos académicos. La necesidad de relación se expresa en la búsqueda de pertenencia, apoyo y seguridad en las interacciones con docentes y pares. Finalmente, la necesidad de autonomía implica experimentar libertad y capacidad de elección respecto a la iniciación, mantenimiento o redireccionamiento de las propias actividades académicas (Connell, 1990, como se citó en Stefanou et al., 2004).

Ryan y Deci (2020) sostienen que una hipótesis central de la teoría de la autodeterminación en educación es que las formas más autónomas de motivación incrementan el compromiso, el aprendizaje y el bienestar estudiantil. Además, el apoyo a las necesidades psicológicas por parte de docentes y familias facilita esta motivación, mientras que su frustración la debilita.

Las tres necesidades operan de forma específica: la autonomía implica iniciativa y apropiación de las propias acciones; la competencia, sensación de dominio; y la relación, pertenencia y cuidado en las interacciones escolares. Su frustración debilita la motivación y el bienestar, mientras que su satisfacción favorece una internalización progresiva que lleva al estudiante a identificarse personalmente con los ámbitos de conocimiento.

2.2. Rol de la motivación intrínseca en el aprendizaje

El aprendizaje no puede comprenderse como un proceso exclusivamente cognitivo. Los factores motivacionales que lo sostienen y orientan son igualmente determinantes, y, entre ellos, la motivación intrínseca ocupa una posición central. Es esta disposición la que explica, en buena medida, la calidad de la implicación del estudiante, la profundidad con que procesa la información y la manera en que afronta los desafíos académicos.

La teoría de la autodeterminación ofrece un marco explicativo sólido para entender este fenómeno. Ryan y Deci (2020) sostienen que, cuando las actividades académicas satisfacen las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, los estudiantes desarrollan un compromiso auténtico con el aprendizaje. Así, la motivación intrínseca opera como un mediador entre la experiencia educativa y la apropiación significativa del conocimiento, haciendo que el aprendizaje sea asumido como un proceso voluntario y personalmente relevante.

Este vínculo con el conocimiento tiene consecuencias directas en el plano cognitivo, particularmente en la selección y uso de estrategias de aprendizaje. Koenka y Anderman (2019) señalan que la orientación hacia metas de dominio, estrechamente asociada con la motivación intrínseca, se vincula con el empleo de estrategias profundas: elaboración conceptual, organización significativa de la información y reflexión crítica. El estudiante no se limita a cumplir con la tarea, sino que busca comprenderla y mejorar progresivamente su desempeño. Esta tendencia encuentra respaldo en la investigación neurocognitiva: DePasque y Tricomi (2015) demostraron que, cuando la motivación es intrínseca, el procesamiento de la información y de la retroalimentación activa circuitos cerebrales vinculados con la recompensa y el aprendizaje adaptativo, lo que favorece una mayor consolidación del conocimiento. Entonces, la motivación intrínseca no solo incrementa la participación, sino que incide cualitativamente en la profundidad del aprendizaje.

Su rol en el plano metacognitivo es igualmente relevante. Cuando el interés por aprender emerge de forma interna, el estudiante muestra mayor disposición para planificar sus acciones, monitorear su progreso y evaluar críticamente sus resultados, fortaleciendo así su autonomía y responsabilidad frente al estudio. Desde la dimensión emocional, la motivación intrínseca favorece una relación más adaptativa con el error y la dificultad. Al centrarse en el proceso y en la mejora continua, el estudiante tiende a interpretar los obstáculos como oportunidades de aprendizaje antes que como amenazas a su autoconcepto.

En ese sentido, Sainz de la Maza et al. (2025) destacan que los contextos que promueven la participación activa y el sentido de propósito generan mayores niveles de implicación académica y resiliencia. Sumado a ello, el contexto latinoamericano aporta una perspectiva adicional: Valdés Valenzuela (2023) subraya que la motivación intrínseca puede operar como factor protector frente al abandono escolar, al fortalecer el compromiso personal con el aprendizaje más allá de incentivos externos.

El conjunto de la evidencia revisada permite identificar cinco funciones interrelacionadas de la motivación intrínseca en el aprendizaje: a) profundiza el procesamiento cognitivo, b) fortalece la autorregulación metacognitiva, c) promueve una relación constructiva con el error, d) sostiene la persistencia ante la dificultad y e) contribuye a la formación de una identidad académica orientada al crecimiento. Estas funciones no operan de manera aislada, sino que su articulación explica por qué la motivación intrínseca incide en la calidad, estabilidad y sostenibilidad del aprendizaje.

2.3. Relación entre retroalimentación formativa y motivación intrínseca

2.3.1. Información teórica

La relación entre retroalimentación formativa y motivación intrínseca se comprende de forma teórica a partir del entendimiento sobre el aprendizaje como un proceso activo, progresivo y autorregulado, en el que el estudiante construye “sentidos” desde la interacción con el docente (específicamente sobre la tarea que viene realizando y la información que recibe en torno a ella). Desde este enfoque, se concluye que la retroalimentación formativa no solo cumple una función informativa o cognitiva, sino que puede incidir en la forma en que el estudiante se vincula con el aprendizaje (influyendo en su interés, compromiso y/o disposiciones). Esta concepción resulta coherente con los planteamientos de la teoría de la autodeterminación, que sostiene que la motivación no es un rasgo individual aislado, sino que se configura a partir de la interacción entre el sujeto y el contexto educativo (Ryan y Deci, 2020).

Desde un enfoque teórico, Koenka y Anderman (2019) plantean que la retroalimentación es una de las estrategias pedagógicas con mayor potencial para influir tanto en el aprendizaje como en la motivación del estudiante. Pese a ello, advierten que no todas las formas de retroalimentación tienen “efectos” motivacionales positivos. En particular, sostienen que la retroalimentación formativa es efectiva cuando es personalizada; es decir, se adapta a las características, necesidades y nivel de progreso de cada estudiante. Esta afirmación permite caracterizar a la retroalimentación no solo como un recurso didáctico, sino como una práctica que tiene implicancias directas en la experiencia subjetiva del aprendizaje.

Destacan que la retroalimentación formativa con potencial motivacional debe cumplir ciertos principios. En primer lugar, subrayan la importancia de la especificidad, señalando que los comentarios detallados y centrados en la tarea generan mayor interés, confianza y compromiso que las calificaciones numéricas o los elogios generales. En segundo lugar,

mencionan que la retroalimentación debe ser autorreferencial; es decir, debe centrarse en el progreso del propio estudiante, evitando así la comparación con sus pares. Este tipo de retroalimentación se alinea con una orientación al aprendizaje y no al rendimiento, aspecto que ha sido asociado con mayores niveles de motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2020).

En esa línea, Valdés Valenzuela (2023) analiza la retroalimentación como un eje central de la evaluación formativa y como un mecanismo clave para promover la motivación hacia el aprendizaje en el estudiante del nivel primaria. La autora sostiene que la retroalimentación no debe concebirse como un acto puntual de corrección, sino como un proceso pedagógico continuo que acompaña el aprendizaje, orienta la mejora y fortalece el vínculo docente-estudiante. A partir de la revisión de literatura especializada, argumenta que la retroalimentación formativa adquiere mayor potencial motivacional cuando se centra en el proceso de aprendizaje y no únicamente en los resultados. En este sentido, señala que la retroalimentación descriptiva y orientadora permite al estudiante comprender qué está logrando, qué aspectos requieren mejorar y, en relación a ello, cómo puede avanzar; lo cual favorece una participación más activa y comprometida con las tareas escolares.

Asimismo, la autora enfatiza el carácter dialógico de la retroalimentación formativa entendido como un intercambio comunicativo entre docente y estudiante. Desde esta perspectiva, la retroalimentación no se limita a transmitir información, sino que invita al análisis, al cuestionamiento y toma de conciencia del propio aprendizaje. Este enfoque dialogante se vincula con prácticas de apoyo a la autonomía, al permitir que el estudiante participe activamente en la regulación de su aprendizaje (Ryan y Deci, 2020).

En la literatura peruana, Gibu Shimabukuro de Nakamura (2023) enfatiza que la retroalimentación con carácter formativo adquiere un valor motivacional cuando proporciona información clara y comprensible sobre el desempeño, orienta acciones concretas de mejora y reconoce el esfuerzo del estudiante. Estas características permiten que la retroalimentación contribuya a generar un mayor involucramiento en las tareas escolares, favoreciendo una actitud más activa frente al aprendizaje. En relación con la motivación intrínseca, el planteamiento teórico desarrollado por la autora permite inferir que la retroalimentación formativa contribuye a fortalecer el interés por aprender cuando se orienta a que el estudiantado comprenda el sentido de las actividades, valore su progreso y experimente el aprendizaje como un proceso significativo en sí mismo, más allá de la obtención de resultados evaluativos. Del mismo modo, el énfasis en la participación activa del estudiantado y en el diálogo pedagógico

puede interpretarse como una condición que favorece una motivación más autónoma, al situar al estudiantado como agente de su propio proceso formativo.

En síntesis, la relación entre retroalimentación formativa y motivación intrínseca se articula teóricamente en torno a la idea de que la retroalimentación no solo informa sobre el desempeño, sino que también configura la experiencia motivacional del estudiante. Cuando la retroalimentación es específica, autorreferencial, orientada al proceso, dialógica y centrada en la mejora continua, favorece la percepción de competencia, autonomía y sentido de progreso, elementos fundamentales de la motivación intrínseca según la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2020).

Desde esta perspectiva, la retroalimentación formativa actúa como un recurso pedagógico que permite al estudiantado vincularse activamente con el aprendizaje, experimentar la actividad académica como significativa y desarrollar disposiciones de compromiso, disfrute y persistencia (Koenka y Anderman, 2019; Valdés Valenzuela, 2023; Gibu Shimabukuro de Nakamura, 2023).

2.3.2. Evidencias empíricas sobre su relación

La evidencia empírica respalda que la retroalimentación formativa constituye un factor relevante para fortalecer la motivación intrínseca del estudiante del nivel primaria. Diversas investigaciones indican que la retroalimentación positiva y comunicada mediante un estilo que apoya la autonomía potencia el interés, el disfrute y la persistencia del estudiantado; mientras que los enfoques controladores pueden disminuir estos efectos. En conjunto, estos hallazgos sugieren que la retroalimentación formativa no solo cumple una función cognitiva, sino que también contribuye a generar condiciones motivacionales que hacen del aprendizaje un proceso significativo y motivador.

En el caso de Valdés Valenzuela (2023), el estudio analiza la retroalimentación como estrategia pedagógica orientada a fortalecer la motivación hacia el aprendizaje en estudiantes de primaria. El estudio destaca que la retroalimentación formativa, entendida como un proceso sistemático que brinda información clara sobre el desempeño, señala avances y ofrece orientaciones concretas de mejora, lo que se asocia con mayores niveles de motivación intrínseca. En particular, cuando la docente comunica criterios de logro, explica los errores como oportunidades de aprendizaje y reconoce el esfuerzo realizado, se favorece una percepción de competencia académica en el estudiante.

Por su parte, Ponce Fretel y Mamani Ramos (2024) examinan la influencia de la retroalimentación en la motivación para el aprendizaje de las matemáticas en primaria. El estudio reporta una relación significativa entre la calidad de la retroalimentación y los niveles de motivación del estudiante. La retroalimentación que describe el error, orienta la corrección y ofrece estrategias específicas de mejora se asocia con mayor disposición a continuar resolviendo problemas matemáticos. Este tipo de intervención favorece la autorregulación, ya que el estudiante puede identificar con mayor precisión sus dificultades y ajustar sus procedimientos.

Por otro lado, Koenka y Anderman (2019) sostienen que la retroalimentación personalizada, centrada en el proceso del estudiante para desarrollar una tarea —como el esfuerzo desplegado, las estrategias empleadas o las decisiones tomadas durante la resolución—, genera efectos favorables tanto en la motivación como en el rendimiento académico. Desde esta perspectiva, la retroalimentación que enfatiza el “cómo se aprendió” más que el “cuánto se logró” contribuye a fortalecer la percepción de competencia y el sentido de control sobre el propio aprendizaje, variables estrechamente vinculadas con la motivación intrínseca. Cuando el estudiante recibe información específica sobre qué estrategia fue adecuada, por qué funcionó y cómo puede perfeccionarla, se promueve una implicación más activa y autorregulada en la tarea.

Esta forma de retroalimentación no se limita a emitir un juicio evaluativo, sino que actúa como un andamiaje que guía el proceso cognitivo. En consecuencia, se observa una relación positiva entre retroalimentación centrada en el proceso, mayor compromiso con la tarea y mejores resultados académicos; lo que confirma que la calidad y el enfoque de la retroalimentación constituyen factores determinantes en la activación y sostenimiento de la motivación.

La investigación realizada por Mabbe et al. (2018) se desarrolló con niñas y niños de aproximadamente 10 a 11 años, quienes participaron en una tarea cognitiva diseñada para observar cómo distintas formas de retroalimentación influyen en su motivación intrínseca. Desde la teoría de la autodeterminación, el estudio examinó cómo la retroalimentación afecta el interés, el disfrute y la disposición a persistir en la tarea, entendidos como indicadores centrales de la motivación intrínseca. Uno de los aportes más relevantes del estudio es la evidencia sobre el rol de la retroalimentación positiva ya que los resultados muestran que, cuando el estudiante recibe comentarios positivos durante el proceso de aprendizaje, aumenta significativamente su interés por la tarea y su disfrute al realizarla. Además, esta retroalimentación se asocia con una mayor persistencia voluntaria, observable en la elección de tareas más desafiantes y en el tiempo que deciden seguir trabajando sin imposición externa.

Sin embargo, el estudio no reduce la retroalimentación formativa a la positividad del mensaje. Un segundo hallazgo clave se refiere al estilo comunicativo que apoya la autonomía, caracterizado por un lenguaje no controlador, explicaciones claras y reconocimiento del esfuerzo. Así, la motivación intrínseca se mantiene elevada incluso cuando la retroalimentación señala errores o dificultades. Este resultado es relevante, pues muestra que la retroalimentación puede ser correctiva y formativa al mismo tiempo, siempre que se oriente al aprendizaje no al control del comportamiento. En contraste, cuando la retroalimentación se transmite mediante un estilo controlador, centrado en la presión externa o en la exigencia normativa, se observa una disminución del interés por la tarea y del disfrute, incluso en condiciones de retroalimentación positiva. Este hallazgo refuerza la idea de que el impacto de la retroalimentación no depende únicamente de su contenido, sino de la forma en que es comunicada y del significado que adquiere para el estudiante.

En esa misma línea, el estudio de Mabbe et al. (2018) permite precisar con mayor claridad cómo se configura la relación entre retroalimentación y motivación intrínseca en la niñez intermedia. Sus resultados muestran que la retroalimentación positiva —por ejemplo, comentarios que comunican competencia como “lo hiciste bien” o “estás progresando”— incrementa la motivación intrínseca; además, este efecto se fortalece cuando el mensaje se transmite mediante un estilo que apoya la autonomía, caracterizado por un tono cálido, explicaciones no impositivas y ausencia de presión. En estas condiciones, las y los participantes reportaron mayores niveles de interés y disfrute en la tarea, en coherencia con los indicadores utilizados para evaluar la motivación intrínseca.

Por el contrario, cuando la retroalimentación fue comunicada con un estilo controlador —por ejemplo, utilizando expresiones prescriptivas o centradas en la exigencia normativa—, los niveles de motivación disminuyeron, incluso si el contenido del mensaje era positivo. Asimismo, la retroalimentación negativa tendió a asociarse con menores niveles de motivación, particularmente cuando se combinó con un estilo autoritario. Estos resultados complementan lo planteado en el primer estudio, al mostrar que la retroalimentación formativa no se define únicamente por señalar aciertos o errores, sino por el modo en que regula la experiencia de autonomía del estudiantado, lo cual incide directamente en su interés y disposición a involucrarse en la tarea.

En coherencia con lo expuesto, las investigaciones revisadas muestran de manera consistente que en educación primaria la retroalimentación formativa impacta en la motivación

intrínseca cuando es detallada, centrada en el proceso, personalizada y comunicada con un estilo que apoya la autonomía. La evidencia indica que la claridad en las orientaciones, el reconocimiento del esfuerzo, la explicación de los errores como oportunidades de mejora y la ausencia de control excesivo favorecen el interés, el disfrute y la persistencia en la tarea.

De manera complementaria, lo anterior también se demuestra en otros niveles educativos. En el caso universitario, los estudios muestran que la retroalimentación positiva, estructurada y explicativa se asocia con mayores niveles de motivación intrínseca, ya que permite comprender el propio desempeño y orienta de forma clara las acciones de mejora (DePasque y Tricomi, 2015; Wang et al., 2019). Asimismo, estudios desarrollados en educación secundaria evidencian que la retroalimentación fortalece la motivación cuando es percibida como orientadora y se comunica en un clima pedagógico de apoyo, favoreciendo especialmente el desarrollo de la percepción de competencia y la calidad de la relación educativa (Pat-El et al., 2012). En conjunto, estos hallazgos muestran que, más allá del nivel educativo, la retroalimentación formativa adquiere un papel relevante en la dimensión motivacional del aprendizaje.

CONCLUSIONES

1. La retroalimentación formativa es un proceso pedagógico que articula información, orientación y relación para favorecer el aprendizaje significativo en los estudiantes. Lejos de limitarse a la corrección del error, se considera como una práctica intencionada que permite reducir la brecha entre el desempeño actual y el esperado; así como promueve la comprensión, la autorregulación y el involucramiento en las actividades escolares. En este sentido, su efectividad no depende de un único tipo de intervención, sino de la capacidad del docente para ajustar su contenido, función y forma de presentación según el nivel de logro y las necesidades del estudiante.
2. La motivación intrínseca no constituye un rasgo fijo del estudiante, sino que más bien es una disposición que se constituye y mantiene en interacción con el entorno pedagógico. Cuando el contexto educativo satisface las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, el estudiante desarrolla un compromiso genuino con el aprendizaje, procesa la información con mayor detenimiento, regula su propio proceso y afronta los errores como oportunidades de mejora.
3. La teoría de la autodeterminación permite comprender la motivación educativa como resultado de contextos que favorecen o limitan la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Cuando se promueven la autonomía, la relación y la competencia, se fortalecen formas de motivación que sostienen el esfuerzo y el compromiso; en cambio, contextos controladores generan una participación más superficial. Así, este enfoque permite analizar cómo las prácticas pedagógicas inciden no solo en el rendimiento, sino en el desarrollo progresivo de la autonomía del estudiante.
4. La relación entre retroalimentación formativa y motivación intrínseca puede comprenderse como un proceso pedagógico que transforma la evaluación en una experiencia de construcción de significado para el estudiante. Cuando la retroalimentación orienta la comprensión del propio aprendizaje, no solo informa sobre resultados, sino que favorece que el estudiante se reconozca como agente activo de su progreso. En ese sentido, su efecto motivacional radica en que convierte el error y la dificultad en oportunidades de aprendizaje, fortaleciendo la disposición interna hacia la tarea.

5. El vínculo entre ambos constructos revela que la motivación intrínseca no emerge únicamente del interés por la actividad, sino también de las condiciones pedagógicas que configuran la experiencia de aprender. La retroalimentación formativa actúa como un mediador que posibilita que el estudiante atribuya sentido al esfuerzo, interprete sus avances y mantenga compromiso con el proceso. De este modo, la dimensión motivacional del aprendizaje se ve fortalecida cuando la retroalimentación promueve comprensión, reconocimiento y continuidad en el aprendizaje.
6. Desde la práctica docente, estos hallazgos sugieren la necesidad de replantear la retroalimentación como parte central de la enseñanza y no solo como un momento posterior a la evaluación. Esto implica desarrollar interacciones pedagógicas que acompañen el proceso de aprendizaje y favorezcan la reflexión del estudiantado sobre lo que aprende y cómo lo aprende. En consecuencia, la retroalimentación se convierte en una herramienta que no solo orienta el desempeño académico, sino que también contribuye a construir experiencias educativas que sostienen el interés y la implicación con el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2ª ed.). ASCD.
- Canales Laura, N., Gonzales Castro, A. y Piñas Zamudio, M. (2024). *Motivación y emociones en estudiantes de nivel primario*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.139>
- DePasque, S. y Tricomi, E. (2015). Effects of intrinsic motivation on feedback processing during learning. *NeuroImage*, 119, 175–186. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.06.046>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1–24. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Gibu Shimabukuro de Nakamura, M. R. (2023). *Desarrollo de la autorregulación y la motivación intrínseca en estudiantes de educación secundaria desde la evaluación formativa* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/26544>
- Greifenstein, L., Graßl, I., Heuer, U. y Fraser, G. (31 de octubre de 2022). *Common problems and effects of feedback on fun when programming Ozobots in primary school* [Resumen de presentación de la conferencia]. WiPSCE '22: Proceedings of the 17th Workshop in Primary and Secondary Computing Education, Nueva York, EE. UU. <https://doi.org/10.1145/3556787.3556860>
- Guskey, T. R. (2007). *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices*. Corwin Press.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Imaicela Vega, R. E., Conza Chuquirima, J. H., Conza Chuquirima, M. E., Jiménez Chuquimarca, K. de la N., Cango Alejandro, M. C. y Vega Lanchi, M. M. (2024). Estrategias de retroalimentación formativa para potenciar el desempeño escolar. *Revista InveCom*, 5(1), 1–11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12549650>
- Katz, I. y Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review*, 19, 429–442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>

- Koenka, A. C. y Anderman, E. M. (2019). Personalized feedback as a strategy for improving motivation and performance among middle school students. *Middle School Journal*, 50(5), 15–22. <https://doi.org/10.1080/00940771.2019.1674768>
- Liu, H. (2025). Study on the Role and Problems of Learning Feedback in Primary School Mathematics Classroom Teaching. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 84, 36–42. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2025.20509>
- Mabbe, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M. y De Muynck, G. (2018). The impact of feedback valence and communication style on intrinsic motivation in middle childhood: Experimental evidence and generalization across individual differences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 170, 134–160. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.01.008>
- Pat-El, R., Tillema, H. y van Koppen, S. W. M. (2012). Effects of formative feedback on intrinsic motivation: Examining ethnic differences. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 449–454. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.001>
- Pérez Alcolea, S., López Azahares, H. y Guillén Pérez, L. (2020). Indicadores para Evaluar Procesos Formativos. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 8(2), 46–52. <https://doi.org/10.34070/rif.v8i2.225>
- Picón, L. (2021). Modelo de retroalimentación formativa para la comprensión lectora en estudiantes durante tiempos de pandemia Covid–19. *EDUCARE ET COMUNICARE. Revista de Investigación de la Facultad de Humanidades*, 9(1), 22–29. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.545>
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Ponce Fretel, S. E. y Mamani Ramos, A. A. (2024). Influencia de la retroalimentación en la motivación para el aprendizaje de las matemáticas. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1387–1401. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.804>
- Prieto, Y. y Ayala, M. (2020). La estimulación de la comunicación educativa en el proceso educativo de la escuela primaria. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 108–116. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.355>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sainz de la Maza, M., Campo, L., Delgado, N. y Etxabe, J. M. (2025). ¿La motivación intrínseca aumenta el rendimiento académico o viceversa? Aportando evidencias longitudinales a las principales teorías de la motivación basadas en la edad y el género del alumnado de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.587621>

- Shepard, L. (2006). Classroom Assessment. En R. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (pp. 623–646). Praeger Publishers.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P. y Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. En K. R. Wenzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Routledge/Taylor & Francis Group.
https://www.researchgate.net/publication/228484553_Engagement_and_Disaffection_as_Organizational_Constructs_in_the_Dynamics_of_Motivational_Development
- Skutil, M. y Maněnová, M. (2021). Current forms of assessment in primary education with a focus on formative assessment. *Proceedings of the 7th International Conference on Education*, 7(1), 629–639. <https://doi.org/10.17501/24246700.2021.7161>
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M. y Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97–110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2
- Valdés Valenzuela, G. C. (2023). La Retroalimentación para promover la motivación hacia el aprendizaje en estudiantes de primaria. *Formación Estratégica*, 8(2), 35–51. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/126/92>
- Valle Pinedo, Y. G. y Nakamura Goshima, P. (2023). Estudio de caso sobre los estilos motivacionales de dos docentes de educación primaria en la modalidad remota. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 180–204. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.11071310>
- Wang, Z., Gong, S. Y., Xu, S. y Hu, X. E. (2019). Elaborated feedback and learning: Examining cognitive and motivational influences. *Computers & Education*, 136, 130–140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.003>
- Zhou, X., Wong, H. L., Wei, X. y Siebert, W. S. (2025). Improving the teacher feedback process in primary education: evidence from randomized controlled trials in schools in rural China. *Education Economics*, 33(5), 660–685. <https://doi.org/10.1080/09645292.2024.2412680>