

# Retroalimentación formativa en la enseñanza del inglés en educación secundaria: una revisión sistemática (2021–2025)

*Formative feedback in secondary school English teaching: a systematic review of evidence (2021–2025)*

Recibido: 22/07/2025 - Aceptado: 20/10/2025

Noelia Jessica Rojas Lujan

<https://orcid.org/0009-0000-8136-1956>

[nrojaslu@ucvvirtual.edu.pe](mailto:nrojaslu@ucvvirtual.edu.pe)

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

## Resumen

Esta revisión sistemática analiza la retroalimentación formativa y su papel como estrategia pedagógica en la enseñanza del inglés en el nivel secundario. Se empleó la metodología PRISMA 2020 y se consideraron únicamente artículos indexados en Scopus entre 2021 y 2025, aplicando criterios de inclusión claramente definidos. De los 121 registros iniciales, 29 artículos superaron el filtro final y fueron analizados, abarcando ensayos, estudios de caso, métodos mixtos y revisiones exploratorias provenientes de Asia, Europa y América Latina. Los resultados se agrupan en cinco ejes principales: retroalimentación correctiva y formativa enfocada en la escritura, uso de herramientas digitales al servicio del feedback, enfoques de evaluación formativa (AFL/LOA), gamificación y aprendizaje activo entre pares, además de factores asociados como la autoeficacia. Investigaciones de Nakata et al. (2025), Schiller et al. (2024) y Fleckenstein et al. (2024) evidencian que la retroalimentación correctiva resulta eficaz cuando se alinea con las necesidades del estudiante. Asimismo, Lee y Ko (2025) y Meyer et al. (2024) demuestran el potencial del metaverso y de los chatbots con inteligencia artificial. Por su parte, la gamificación, según Darwis et al. (2024) y Zghoul y Bataineh (2024), incrementa el interés y promueve la retroalimentación entre pares. En conclusión, la retroalimentación formativa constituye un elemento esencial para que los estudiantes mejoren su dominio del inglés, desarrollen mayor autonomía y se sientan más motivados. Además, proporciona una base sólida que contribuye a una enseñanza del inglés más efectiva en las instituciones educativas actuales.

**Palabras clave:** retroalimentación formativa, educación secundaria, enseñanza del inglés.

## Abstract

This systematic review analyzes formative feedback and its role as a pedagogical strategy in secondary-level English language teaching. The PRISMA 2020 methodology was used, and only articles indexed in Scopus between 2021 and 2025 were considered, applying clearly defined inclusion criteria. Of the 121 initial records, 29 articles passed the final filter and were analyzed, covering essays, case studies, mixed methods, and exploratory reviews from Asia, Europe, and Latin America. The results are grouped into five main areas: corrective and formative feedback focused on writing, use of digital tools for feedback, formative assessment approaches (AFL/LOA), gamification and active peer learning, as well as associated factors such as self-efficacy. Research by Nakata et al. (2025), Schiller et al. (2024), and Fleckenstein et al. (2024) shows that corrective feedback is effective when aligned with student needs. Likewise, Lee and Ko (2025) and Meyer et al. (2024) demonstrate the potential of the metaverse and artificial intelligence chatbots. Gamification, according to Darwis et al. (2024) and Zghoul and Bataineh (2024), increases interest and promotes peer feedback. In conclusion, formative feedback is an essential element for students to improve their English proficiency, develop greater autonomy, and feel more motivated. It also provides a solid foundation that contributes to more effective English language teaching in today's educational institutions.

**Keywords:** formative feedback, secondary education, English language teaching.

## Introducción

La educación secundaria en lengua inglesa persigue, ante todo, el desarrollo de competencias comunicativas que garanticen una interacción efectiva en contextos académicos y sociales diversos. En la consecución de este objetivo, la retroalimentación se presenta como una herramienta esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permite orientar, corregir y fortalecer simultáneamente el rendimiento del alumnado en las distintas habilidades lingüísticas. Según Islas (2017), la retroalimentación correctiva, incluso cuando se ofrece de forma automatizada, constituye un mecanismo eficaz para mejorar la producción escrita, en la medida en que brinda al estudiante indicaciones precisas sobre los errores cometidos y las áreas con potencial de mejora.

La investigación contemporánea confirma que la retroalimentación formativa aplicada de manera sistemática no solo produce mejoras en las calificaciones, sino que, de manera más significativa, fomenta la autodirección y la reflexión crítica, competencias fundamentales para el aprendizaje autónomo. Moya-Muñoz et al. (2025) evidencian que la implementación de estrategias de retroalimentación deliberada incrementa la implicación del estudiante y genera avances medibles tanto en la comprensión como en la producción lingüística. De forma complementaria, Ortega-Martín et al. (2022) destacan el papel central de la retroalimentación en el desarrollo de las competencias escritas. Su análisis revela que el examen crítico de las propias producciones, combinado con las orientaciones del docente, propicia la construcción activa del conocimiento.

La retroalimentación formal se consolida como un mediador pedagógico de gran relevancia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación secundaria. Olivera Sagua (2021) sostiene que, cuando se organiza sistemáticamente y se orienta hacia la mejora continua, este mecanismo permite superar los obstáculos más comunes en la comprensión lectora y la expresión oral, siempre que se aplique de forma periódica y se articule en torno a objetivos definidos. En esta línea, Sulca Rojas (2022) determina que la mediación digital de la retroalimentación, a través de aplicaciones como \*Kahoot!\*, tiene un efecto revitalizador: la actividad se convierte en un juego cognitivo que capta la atención y, principalmente, fortalece la habilidad lectora.

En correspondencia, el contexto peruano ha generado evidencias relevantes sobre la retroalimentación formativa. Requiz Lucas y Torres Estrada (2025) confirman que la incorporación de este recurso en escuelas rurales permite a los estudiantes consolidar competencias comunicativas, aumentar su autoeficacia y orientarse hacia un aprendizaje más autónomo. Estos resultados se alinean con la transición del modelo evaluativo hacia un enfoque formativo, donde la retroalimentación se concibe como un diálogo orientador que brinda acompañamiento constante y, en consecuencia, facilita un acceso más profundo y significativo al conocimiento.

La revisión bibliográfica evidencia que la retroalimentación formativa —implementada mediante estrategias tradicionales o mediadas por tecnología— se erige como uno de los mecanismos más eficaces para optimizar la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en el nivel de educación secundaria.

## Pregunta de investigación

¿Qué impacto tiene la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del área de inglés en estudiantes de educación secundaria?

## Objetivos de investigación

### Objetivo general

- Analizar el impacto de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del área de inglés en estudiantes de educación secundaria.

### Objetivos específicos

- Identificar las estrategias de retroalimentación formativa empleadas por los docentes de inglés en educación secundaria.
- Evaluar la percepción de los estudiantes sobre la relevancia de la retroalimentación formativa en su proceso de aprendizaje.

Este estudio se propone analizar dicho impacto en el nivel de educación secundaria, considerando tanto las percepciones de los estudiantes como las prácticas pedagógicas de los docentes.

## Metodología

La presente investigación adopta un diseño de revisión sistemática, siguiendo el protocolo establecido por la metodología PRISMA 2020. La búsqueda de la literatura se limitó exclusivamente al repositorio Scopus, debido a su reconocido prestigio en la difusión de trabajos científicos de alto impacto.

Se definieron como criterios de inclusión los estudios publicados entre 2021 y 2025, en formato de artículo científico, de acceso abierto, redactados en lengua inglesa y que abordaran el ámbito educativo. Por el contrario, se establecieron como criterios de exclusión las tesis, los capítulos de libro, los documentos con una antigüedad superior a cinco años, las publicaciones de acceso restringido y los textos redactados en idiomas distintos al inglés.

**Tabla 1**

*Criterios de inclusión y exclusión aplicados en la selección de los estudios*

| Criterios de inclusión                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Criterios de exclusión                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicaciones entre 2021 – 2025.</li> <li>• Estudios relacionados con la retroalimentación formativa en la enseñanza del inglés.</li> <li>• Investigaciones centradas en el nivel de educación secundaria.</li> <li>• Artículos publicados en inglés o español.</li> <li>• Artículos originales, evaluados por pares y con acceso abierto en Scopus.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículos publicados antes de 2021.</li> <li>• Documentos duplicados.</li> <li>• Trabajos en niveles distintos a la educación secundaria (primaria o superior).</li> <li>• Publicaciones en otros idiomas.</li> <li>• Tesis, capítulos de libro o documentos con acceso restringido.</li> </ul> |

**Nota.** Los criterios de inclusión y exclusión se definieron en función de los objetivos de la investigación y se aplicaron de manera rigurosa durante las fases de identificación, cribado y elegibilidad, siguiendo la metodología PRISMA 2020.

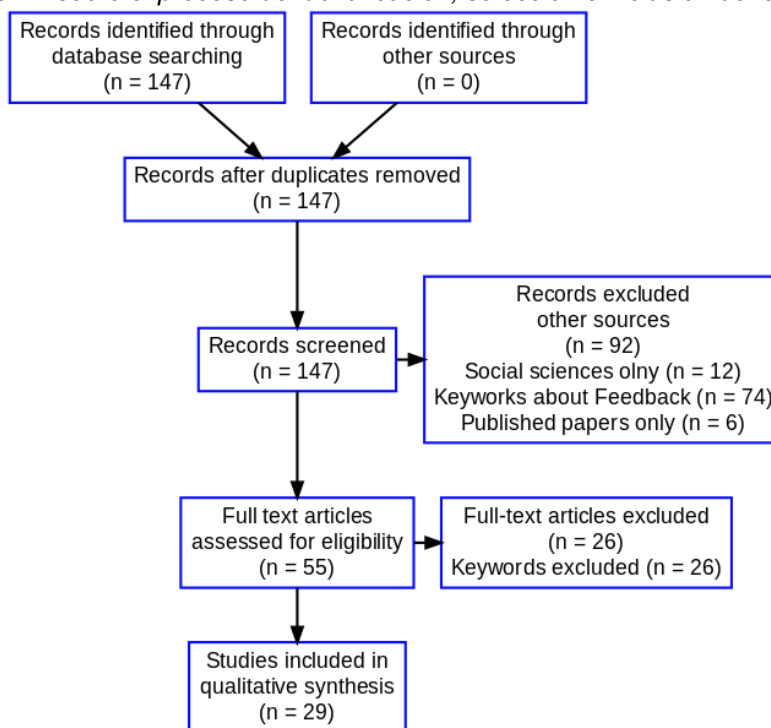
Con el propósito de optimizar la recuperación de información, se elaboró una ecuación de búsqueda avanzada en Scopus, considerando publicaciones en inglés y empleando operadores booleanos y de truncamiento adaptados a la sintaxis de la base de datos. La ecuación general utilizada fue la siguiente:

*TITLE-ABS-KEY ( ( "formative feedback" OR "feedback" ) AND ( "English teaching" OR "English language" OR "English as a foreign language" OR "EFL" OR "enseñanza del inglés" ) AND ( "secondary education" OR "high school" OR "secondary school" ) ) AND ( PUBYEAR > 2020 AND PUBYEAR < 2026 ) AND ( LIMIT-TO ( DOCTYPE , "ar" ) ) AND ( LIMIT-TO ( SUBJAREA , "SOCI" ) ) AND ( LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Efl" ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Corrective Feedback" ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Formative Assessment" ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Secondary Education" ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Feedback" ) ) AND ( LIMIT-TO ( PUBSTAGE , "final" ) )*

Tras aplicar los criterios de selección y depuración, se obtuvo un total de 29 estudios incluidos en la revisión sistemática, tal como se detalla en el diagrama PRISMA.

**Figura 1**

Diagrama de flujo PRISMA sobre el proceso de identificación, selección e inclusión de los estudios analizados



**Nota.** Contenido generado desde <https://hollyhartman.shinyapps.io/PRISMAFlowDiagram/>

La búsqueda inicial en la base de datos permitió identificar 147 registros relevantes para la revisión, sin encontrarse documentos adicionales mediante otras fuentes. Luego de eliminar los duplicados, se mantuvo el mismo número de registros ( $n = 147$ ), los cuales fueron sometidos a un proceso de cribado inicial. En esta etapa se excluyeron 92 registros que no cumplían con los criterios establecidos: 12 pertenecían únicamente al campo de las ciencias sociales, 74 se centraban en temáticas de feedback no relacionadas con la enseñanza del inglés, y 6 correspondían a artículos previamente publicados que no calificaban como estudios científicos.

Posteriormente, se evaluaron 55 artículos en texto completo para determinar su elegibilidad. De ellos, 26 fueron excluidos por no ajustarse a las palabras clave definidas en los criterios de inclusión. Finalmente, 29 estudios cumplieron con todos los requisitos metodológicos y conceptuales, por lo que fueron incorporados en la síntesis cualitativa de la revisión sistemática.

## Resultados y discusión

Con el fin de organizar de manera sistemática la evidencia empírica recopilada, se procedió a clasificar los 29 artículos finales identificados en Scopus de acuerdo con sus principales características. La siguiente tabla presenta un resumen de los autores, año de publicación, fuente de indexación, tipo de estudio y país de procedencia, lo que permite visualizar la diversidad metodológica y geográfica de las investigaciones incluidas.

**Tabla 2**

Análisis de los artículos de investigación identificados

| Autores            | Año  | Nombre de la revista                   | Tipo de estudio                        | País de procedencia |
|--------------------|------|----------------------------------------|----------------------------------------|---------------------|
| Nakata et al.      | 2025 | System                                 | Mixto (cuestionarios y modelado)       | Japón               |
| Burhanuddin et al. | 2025 | Asia Pacific Education Researcher      | Estudio de casos múltiples             | Indonesia           |
| Lee & Ko           | 2025 | Education and Information Technologies | Cuasi-experimental comparativo         | Corea del Sur       |
| Sardegna et al.    | 2025 | System                                 | Estudio cualitativo (telecolaboración) | EE.UU.              |

|                      |      |                                                   |                                           |                      |
|----------------------|------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------|
| Jung & Oh            | 2025 | English Teaching Korea                            | Análisis conversacional                   | Corea del Sur        |
| Ay Kaya & Yangin     | 2025 | Participatory Educational Research                | Mixto secuencial explicativo              | Turquía              |
| Rana & Rana          | 2025 | Journal of Language and Education                 | Entrevistas y observación                 | Nepal                |
| Li et al.            | 2025 | Innovation in Language Learning and Teaching      | Revisión exploratoria                     | China                |
| Wardana et al.       | 2025 | Indonesian Journal of Applied Linguistics         | Mixto (tests, cuestionarios, entrevistas) | Indonesia            |
| Schiller et al.      | 2024 | Computers and Education                           | Experimental                              | Alemania             |
| Fleckenstein et al.  | 2024 | Learning and Instruction                          | Ensayo controlado aleatorizado            | Suiza                |
| Darwis et al.        | 2024 | Teaching English Language                         | Estudio aplicado (Kahoot!)                | Indonesia            |
| Meyer et al.         | 2024 | Computers and Education: Artificial Intelligence  | Experimental (IA – GPT-3.5)               | Alemania             |
| Long                 | 2024 | Journal of Asia TEFL                              | Estudio exploratorio (ChatGPT)            | Hong Kong            |
| Bi et al.            | 2024 | Journal of English Studies                        | Mixto (caso en escritura)                 | China                |
| Cretu & Popa         | 2024 | Cogent Education                                  | Mixto (encuestas y entrevistas)           | Rumanía              |
| Zghoul & Bataineh    | 2024 | Journal of IT Education – Innovations in Practice | Cuasi-experimental                        | Jordania             |
| Kim                  | 2024 | Language Learning and Technology                  | Experimental (chatbots IA)                | Corea del Sur        |
| Yang & May           | 2023 | Chinese Journal of Applied Linguistics            | Estudio de casos                          | China                |
| Can et al.           | 2023 | Technology, Knowledge and Learning                | Mixto (SRS en aula)                       | Turquía              |
| Nguyen et al.        | 2023 | Forum for Linguistic Studies                      | Cualitativo (entrevistas docentes)        | Vietnam              |
| Ahmetovic et al.     | 2023 | Journal of Language and Education                 | Cuantitativo (cuestionarios)              | Bosnia y Herzegovina |
| MacKinnon & MacLean  | 2023 | International Journal of Technologies in Learning | Mixto (online learning)                   | China                |
| Guliyeva             | 2022 | Universidad y Sociedad                            | Estudio de caso (evaluación)              | Azerbaiyán           |
| Maier                | 2021 | Computers and Education                           | Experimental (ensayo controlado)          | Alemania             |
| Mabrur et al.        | 2021 | International Social Science Journal              | Encuesta (COVID-19 e-learning)            | Indonesia            |
| Elfiyanto & Fukazawa | 2021 | International Journal of Instruction              | Cuasi-experimental comparativo            | Indonesia            |
| Milla & García Mayo  | 2021 | Vigo International Journal of Applied Linguistics | Estudio comparativo (CLIL/EFL)            | España               |
| Mahmood et al.       | 2021 | Journal of Language and Linguistic Studies        | Encuesta (autoeficacia docente)           | Malasia              |

**Nota.** La información presentada en la tabla se basa en los 29 artículos finales identificados en Scopus (2021–2025). Los estudios fueron clasificados según autoría, año de publicación, fuente de indexación, tipo de diseño metodológico y país de procedencia, siguiendo los criterios de inclusión y exclusión definidos en la revisión sistemática.

**Tabla 3**

*Ejes temáticos y autores de los estudios sobre la Retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza en el área de inglés*

| Eje temático                                                                                      | Autores representativos                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Retroalimentación correctiva y formativa en escritura</b>                                   | Nakata et al. (2025); Jung & Oh (2025); Wardana et al. (2025); Schiller et al. (2024); Fleckenstein et al. (2024); Bi et al. (2024); Elfiyanto & Fukazawa (2021); Milla & García Mayo (2021) |
| <b>2. Tecnología e innovación en feedback</b>                                                     | Lee & Ko (2025); Meyer et al. (2024); Long (2024); Kim (2024); Maier (2021); Mabrur et al. (2021)                                                                                            |
| <b>3. Evaluación formativa AFL y LOA (Assessment for Learning / Learning-Oriented Assessment)</b> | Burhanuddin et al. (2025); Rana & Rana (2025); Yang & May (2023); Nguyen et al. (2023); Guliyeva (2022)                                                                                      |
| <b>4. Gamificación, plataformas digitales y aprendizaje colaborativo</b>                          | Ay Kaya & Yangin (2025); Li et al. (2025); Darwis et al. (2024); Zghoul & Bataineh (2024); Sardegna et al. (2025); Can et al. (2023)                                                         |
| <b>5. Factores psicoeducativos y autoeficacia docente</b>                                         | Wardana et al. (2025); Ahmetovic et al. (2023); MacKinnon & MacLean (2023); Mahmood et al. (2021)                                                                                            |

**Nota.** La clasificación de los 29 artículos en cinco ejes temáticos se realizó a partir del análisis de objetivos, metodologías y hallazgos principales de cada estudio.

La primera línea de evidencia se articula en torno a la retroalimentación correctiva y formativa aplicada en la enseñanza de la escritura en inglés. Los metaanálisis coinciden en que la magnitud de la transferencia positiva está mediada por la cantidad, la especificidad de los comentarios y la inmediatez con que estos se entregan. Nakata et al. (2025) evidencian una desincronización significativa entre los diseños preferidos por los aprendices —quienes se inclinan por la corrección explícita complementada con alabanzas verbales— y los enfoques adoptados por el profesorado, lo que repercute en los indicadores de competencia. En esa misma línea, Jung y Oh (2025) documentan que la implementación de conferencias unipersonales centradas en la escritura promueve la autocorrección mediante intervenciones metalingüísticas y la construcción incremental de oraciones, incrementando así la autonomía cognitiva de los discentes.

Otros hallazgos refuerzan esta trayectoria investigativa. Wardana et al. (2025) cuantifican incrementos significativos en la competencia escrita y en las percepciones de autoeficacia a partir de prácticas correctivas, mientras que Schiller et al. (2024) y Fleckenstein et al. (2024) demuestran que el nivel de compromiso conductual actúa como variable mediadora entre el feedback y el logro cuantificable. La recurrencia de efectos correctivos en múltiples escenarios culturales se evidencia de modo comparativo: Bi et al. (2024) analizan cohortes chinas, Elfiyanto y Fukazawa (2021) comparan contextos indonesios y nipones, y Milla y García Mayo (2021) desarrollan sus estudios en programas CLIL europeos, corroborando que la eficacia relativa de la retroalimentación oral y escrita varía sistemáticamente según los principios organizativos de cada institución.

En paralelo, un bloque sólido de estudios examina la integración de la tecnología en los procesos de retroalimentación. Lee y Ko (2025) analizan el metaverso como entorno de interacción lingüística y concluyen que, si bien incrementa la motivación y la participación, la producción oral sigue siendo inferior a la observada en actividades presenciales. Meyer et al. (2024) constatan que las versiones más avanzadas de modelos de lenguaje, como GPT-3.5, ofrecen retroalimentación automatizada que mejora el proceso de revisión de textos y eleva la motivación del estudiante. Long (2024) refuerza este hallazgo al validar el uso de ChatGPT como tutor en la retroalimentación escrita, aunque advierte que los aprendices enfrentan dificultades de ajuste cuando las sugerencias no resultan completamente asimilables. Kim (2024) estudia la creación de chatbots que ofrecen recasts automáticos, destacando la notoriedad como factor variable necesario para obtener aprendizajes de larga duración. Finalmente, Maier (2021) y Mabrur et al. (2021) coinciden en que la eficacia real de las plataformas y de los entornos de aprendizaje en línea para la retroalimentación instantánea depende, en primer lugar, de la disposición del aprendiz hacia la autorregulación y, en segundo, de un diseño didáctico que articule adecuadamente estos recursos.

El tercer eje se centra en la evaluación formativa y su traducción en prácticas de Assessment for Learning (AfL) y Learning-Oriented Assessment (LOA). Burhanuddin et al. (2025) subrayan que, pese a la incorporación parcial de estrategias de evaluación para el aprendizaje por parte del profesorado, el predominio de la retroalimentación confirmatoria —más que formativa— evidencia una aplicación superficial. Rana y Rana (2025) amplían esta observación al señalar que, incluso con una capacitación formal limitada, los docentes buscan articular la evaluación continua con procesos retroalimentados orientados a promover aprendizajes significativos.

Por su parte, Yang y May (2023) señalan una interpretación heterogénea de los resultados de aprendizaje orientados (LOA) entre educadores chinos, aunque todos recurren consistentemente a la retroalimentación contingente y a la coevaluación entre pares. En un contexto diferente, Nguyen et al. (2023) registran las dificultades que enfrenta la implantación de un currículo por competencias en Vietnam, asociadas a insuficiencias pedagógicas, carencias institucionales y limitaciones en la formación inicial del profesorado. De manera complementaria, Guliyeva (2022) revela, en el contexto azerbaiyano, la persistente aplicación de modelos de evaluación tradicionales que no satisfacen las exigencias contemporáneas del aprendizaje.

En relación con el uso de la gamificación, las plataformas digitales y el aprendizaje colaborativo, las evidencias recabadas confirman que la adopción de recursos digitales trasciende la simplificación de la retroalimentación, pues fomenta la implicación activa de los estudiantes en su proceso formativo. Ay Kaya y Yangin (2025) comprobaron que, al emplearse la aplicación Flip, aumentan la fluidez y la seguridad al hablar, al tiempo que disminuye la ansiedad. Li et al. (2025), mediante una revisión de alcance, evidencian que los dispositivos de gamificación —tales como la videorecepción de puntos y la clasificación— combinados con retroalimentación inmediata, favorecen tanto la competencia global en lengua inglesa como la motivación. Darwis et al. (2024) sostienen que la plataforma Kahoot! constituye un recurso ventajoso en la evaluación sumativa digital; en paralelo, Zghoul y Bataineh (2024) argumentan que Flipgrid redirige las dinámicas presenciales hacia entornos donde la autoevaluación y la retroalimentación entre pares se convierten en prácticas rutinarias. Sardegna et al. (2025) documentan que la telecolaboración intercultural constituye un ámbito idóneo para el intercambio de retroalimentación auténtica, mientras que Can et al. (2023) indican que, a través de sistemas de respuesta digital, los estudiantes logran niveles más bajos de ansiedad evaluativa y fortalecen su capacidad de autorregulación.

El eje relativo a los factores psicoeducativos y la autoeficacia docente en la retroalimentación formativa ofrece una perspectiva integradora que ilustra cómo las variables emocionales y motivacionales moderan la eficacia pedagógica de la corrección. Wardana et al. (2025) constatan que la autoeficacia docente y los niveles de autorregulación de los alumnos presentan una relación positiva y significativa con el desarrollo de la escritura tras la exposición a feedback. De manera complementaria, Ahmetovic et al. (2023) observan que una disposición favorable hacia la corrección mejora la motivación, mientras que MacKinnon y MacLean (2023) advierten que la ausencia de prácticas autorregulatorias restringe los beneficios de un entorno de aprendizaje en línea basado en retroalimentación. En el mismo sentido, Mahood et al. (2021), en un estudio realizado en Malasia, concluyen que los determinantes demográficos de la autoeficacia docente en la retroalimentación escrita resultan irrelevantes; los autores argumentan que los componentes formativos y pedagógicos constituyen factores más influyentes que los atributos personales.

La articulación de los cinco ejes temáticos permite concluir que la retroalimentación formativa en el aprendizaje del inglés a nivel secundario constituye un fenómeno de alta complejidad, en el cual la eficacia de la corrección no puede atribuirse de manera aislada al tipo de intervención —ya sean correcciones directas, uso de plataformas digitales o repositorios de autoevaluación—. La incidencia de la retroalimentación se encuentra mediada por un conjunto diverso de variables contextuales, curriculares, institucionales, emocionales y pedagógicas que, en conjunto, modelan el impacto final de la actividad correctiva.

Al combinar metodologías convencionales con herramientas digitales emergentes, e incluir las perspectivas tanto de estudiantes como de docentes, el corpus de evidencias analizado configura un marco coherente que confirma la influencia central de la retroalimentación formativa en la generación de aprendizajes significativos y sostenibles.

## Conclusiones

La revisión sistemática realizada corrobora que la retroalimentación formativa desempeña una función central en la enseñanza del inglés en el nivel de educación secundaria. Este mecanismo actúa no solo como mediador del rendimiento académico, sino también como potenciador de la motivación, la autonomía y la participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Por su carácter intrínsecamente continuo y constructivo, la retroalimentación se configura como una verdadera caja de herramientas que, a lo largo de la trayectoria formativa, permite al estudiante avanzar hacia resultados cuyo significado y durabilidad sugieren una consolidación en la memoria a largo plazo.

De acuerdo con la evidencia recopilada, la eficacia de este mecanismo depende de variables como la calidad, la oportunidad y la pertinencia de la información retroalimentativa. Cuando la retroalimentación se formula de manera clara, en consonancia con los objetivos de aprendizaje y sustentada en evidencia científica, se traduce en un efecto positivo sobre las competencias lingüísticas en su conjunto, con logros especialmente notables en la escritura, la comprensión lectora y la expresión epistémica. Asimismo, la integración de la retroalimentación

formativa con herramientas tecnológicas y metodologías innovadoras amplía las oportunidades de interacción y refuerza la dinámica general del proceso pedagógico.

Los datos analizados permiten concluir que la retroalimentación formativa debe concebirse como un eje articulador dentro de la planificación didáctica, y no como un componente accesorio. Al implementarse bajo un régimen de intervención sistemática y continua, la retroalimentación no solo orienta el progreso hacia las expectativas curriculares, sino que también favorece la integración de las cuatro destrezas lingüísticas en contextos genuinos. De manera simultánea, actúa como un auténtico laboratorio de metacognición en el que el alumnado desarrolla capacidades de autorregulación del aprendizaje, pensamiento crítico y resolución de problemas, competencias que responden a las demandas epistemológicas y sociolaborales del entorno contemporáneo.

## Referencias

- Ahmetovic, E., Becirovic, S., Dubravac, V., & Brdarevic-Celjo, A. (2023). The interplay between corrective feedback, motivation and EFL achievement in middle and high school education. *Journal of Language and Education*, 9(1), 26–40. <https://doi.org/10.17323/jle2023.9.1.2>
- Ay Kaya, E., & Yangin Ersanli, C. (2025). The effect of Flip discussions on EFL students' speaking skills and attitudes. *Participatory Educational Research*, 12(2), 57–74. <https://doi.org/10.17275/per.25.12.2.5>
- Bi, Z., Lau, S. K., & Yap, L. L. (2024). Errors and corrective feedback in Chinese EFL classroom writing. *Journal of English Studies*, 22, 43–66. <https://doi.org/10.18172/jes.5375>
- Burhanuddin, Arrafii, M. A., & Mahsun. (2025). Exploring types and qualities of teachers' implementation of AfL strategies in Indonesian EFL secondary schools. *Asia Pacific Education Researcher*, 34(2), 803–812. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00765-1>
- Can, Y., Bardakci, S., & Sarikaya, E. E. (2023). The effect of using student response system on achievement and achievement emotions in an English course. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(1), 79–115. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09585-7>
- Cretu, C. M., & Popa, D. (2024). Expert eye-view of English digital oratory instruction. *Cogent Education*, 11(1), 2426975. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2426975>
- Darwis, N., Astuty, A. D., & Ilmi HI, S. N. (2024). Facilitating secondary school teachers in using game-based application for online summative assessment. *Teaching English Language*, 18(2), 257–283. <https://doi.org/10.22108/TEL.2024.133412>
- Elfiyanto, S., & Fukazawa, S. (2021). Three written corrective feedback sources in improving Indonesian and Japanese students' writing achievement. *International Journal of Instruction*, 14(3), 433–450. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14325a>
- Fleckenstein, J., Jansen, T., Meyer, J., Raubach, E. E., & Keller, S. D. (2024). How am I going? Behavioral engagement mediates the effect of individual feedback on writing performance. *Learning and Instruction*, 93, 101977. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101977>
- Guliyeva, U. (2022). Assessment practices in the English language classrooms in Azerbaijan: Case of full secondary school learners. *Universidad y Sociedad*, 14(S5), 719–727. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3520>
- Islas, M. H. (2017). Usando retroalimentación correctiva automatizada en la enseñanza de la escritura en inglés. *Opción*, 33(82), 516–532. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/22858>
- Jung, S., & Oh, S.-Y. (2025). Teacher elicitation of self-correction in Korean high school EFL writing conferences. *English Teaching (South Korea)*, 80(1), 119–147. <https://doi.org/10.15858/engtea.80.1.202503.119>
- Kim, R. (2024). Effects of learner uptake following automatic corrective recast from artificial intelligence chatbots on the learning of English caused-motion construction. *Language Learning and Technology*, 28(2), 109–133. <https://doi.org/10.10125/152045>
- Lee, J., & Ko, Y. (2025). Comparing metaverse and face-to-face instruction for enhancing English skills and attitudes among EFL adolescents. *Education and Information Technologies*, 30(6), 8215–8244. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12345-6>
- Li, C., Fryer, L. K., & Chu, S. K. W. (2025). Utilizing gamified formative assessment to support English language learning in schools: A scoping review. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 19(2), 188–204. <https://doi.org/10.1080/17501229.2025.1234567>
- Long, H. S. (2024). Exploring the use of ChatGPT as a tool for written corrective feedback in an EFL classroom. *Journal of Asia TEFL*, 21(2), 397–412. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2024.21.2.8.397>
- Mabrur, I. A. M., Suwartono, T., & Lutfiana. (2021). Junior high school students' readiness to participate in e-

- learning and online EFL classes during the COVID-19 pandemic. *International Social Science Journal*, 71(241–242), 153–161. <https://doi.org/10.1111/issj.12345>
- MacKinnon, G. R., & MacLean, T. (2023). The need for self-regulation: A case study of two online second language learning contexts. *International Journal of Technologies in Learning*, 30(2), 67–82. <https://doi.org/10.18848/2327-0144/CGP/v30i02/67-82>
- Mahmood, S., Mohamed, O., Mustafa, S. M. S., & Noor, Z. M. (2021). The influence of demographic factors on teacher-written feedback self-efficacy in Malaysian secondary school teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(4), 2111–2122. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/64847/994231>
- Maier, U. (2021). Self-referenced vs. reward-based feedback messages in online courses with formative mastery assessments: A randomized controlled trial in secondary classrooms. *Computers and Education*, 174, 104306. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104306>
- Meyer, J., Jansen, T., Schiller, R., Horbach, A., & Fleckenstein, J. (2024). Using LLMs to bring evidence-based feedback into the classroom: AI-generated feedback increases secondary students' text revision, motivation, and positive emotions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100199. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100199>
- Milla, R., & del Pilar García Mayo, M. (2021). Teachers' oral corrective feedback and learners' uptake in high school CLIL and EFL classrooms. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 18, 149–176. <https://revistas.webs.uvigo.es/ojs/index.php/vial/article/view/189>
- Moya-Muñoz, L. D., Lopez-Velez, C. R., Pérez-Marquin, J. M., & Cedeño-León, M. M. (2025). La retroalimentación formativa como estrategia para mejorar el desempeño en el aula. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 155–170. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/118>
- Nakata, Y., Oga-Baldwin, W. L. Q., & Tsuda, A. (2025). Student perceptions of feedback and self-regulated language learning: A mixed-methods investigation. *System*, 131, 103654. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103654>
- Nguyen, T. A., Le, T. T., Vang, M. D., Nguyen, T. H., & Pham, T. T. (2023). Vietnamese EFL high school teachers' perceptions of difficulties when implementing competency-based English teaching curriculum and their proposed solutions. *Forum for Linguistic Studies*, 5(2), 1863. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2023/1863>
- Olivera Sagua, I. J. (2021). La retroalimentación en el proceso de enseñanza–aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 140–150. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.013>
- Ortega-Martín, J. L., Dueñas, L. A. F., Hooli, E. M., & Corral-Robles, S. (2022). El rol del feedback en la competencia escrita de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en Andalucía. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(31), 11–21. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i31.7829>
- Rana, K., & Rana, K. (2025). How secondary English teachers employ formative assessment and feedback to scaffold students' odyssey in English learning. *Journal of Language and Education*, 11(2), 111–124. <https://doi.org/10.17323/jle2025.11.2.6>
- Requíz Lucas, K. M., & Torres Estrada, K. S. (2025). *La retroalimentación formativa para el aprendizaje de los estudiantes de la Institución Educativa N° 35004 "Santo Domingo Savio"–Yanahuanca–2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. Repositorio Institucional UNDAC. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/5180>
- Sardegna, V. G., Berardo, E., & Salazar, C. (2025). Mediating factors in telecollaborative exchanges among secondary-school global partners. *System*, 129, 103582. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103582>
- Schiller, R., Fleckenstein, J., Mertens, U., Horbach, A., & Meyer, J. (2024). Understanding the effectiveness of automated feedback: Using process data to uncover the role of behavioral engagement. *Computers and Education*, 223, 105163. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105163>
- Sulca Rojas, L. A. (2022). *El Kahoot! como recurso de retroalimentación formativa para desarrollar la habilidad del reading en el idioma inglés en estudiantes del segundo año de la IE San Miguel Pisco, Ica–2021* [Tesis de maestría, Universidad José Carlos Mariátegui]. Repositorio Institucional UJCM. <https://repositorio.ujcm.edu.pe/handle/20.500.12819/1675>
- Wardana, I. K., Joni, D. A. A. W., & Arsana, A. A. P. (2025). Factors affecting teacher feedback on writing achievement, self-efficacy, and self-regulation among junior high school EFL students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 14(3), 596–611. <https://doi.org/10.17509/ijal.v14i3.12345>
- Yang, R., & May, L. (2023). Understanding and implementing learning-oriented assessment: Evidence from three Chinese junior high school EFL teachers. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 46(2), 308–325. <https://doi.org/10.1515/cjal-2023-0018>

Zghoul, W. M., & Bataineh, R. F. (2024). Flipgrid: Unlocking the English speaking potential of Jordanian adolescent EFL learners. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 23, 17–36.  
<https://doi.org/10.28945/5173>