

18

EVALUACIÓN EDUCATIVA **EN LA UNIVERSIDAD: TENSIONES, PROPUESTAS Y** **FUNDAMENTOS DESDE TEORÍAS DEL APRENDIZAJE**



© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

EVALUACIÓN EDUCATIVA

EN LA UNIVERSIDAD: TENSIONES, PROPUESTAS Y FUNDAMENTOS DESDE TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

EDUCATIONAL ASSESSMENT AT THE UNIVERSITY: TENSIONS, PROPOSALS AND FOUNDATIONS FROM LEARNING THEORIES

Adriana Estrada-Girón¹

E-mail: adriana_estrada@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1071-8142>

Javier Moreno-Tapia¹

E-mail: javier_moreno@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4029-5440>

José Cristian Monroy-Peñañiel¹

E-mail: penafieljosecm1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8573-6416>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Estrada-Girón, A., Moreno-Tapia, J., & Monroy-Peñañiel, J. C. (2026). Evaluación educativa en la universidad: tensiones, propuestas y fundamentos desde teorías del aprendizaje. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 9(1), 164-173.

Fecha de presentación: 19/10/2025

Fecha de aceptación: 28/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/26

RESUMEN

En este estudio se analizaron las percepciones y experiencias de estudiantes universitarios sobre la evaluación educativa, con base en una investigación cualitativa realizada en una licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública urbana del centro de México. A partir de entrevistas y cuestionarios, se identificaron ocho categorías que reflejan tensiones entre prácticas evaluativas tradicionales, centradas en la calificación y el control, y enfoques formativos orientados al aprendizaje, la retroalimentación y la justicia. El análisis se articula con teorías del aprendizaje (conductismo, cognitivism, humanismo, socioconstructivismo y conectivismo), así como con el concepto de justicia evaluativa. Se propone el modelo de la constelación evaluativa, donde el estudiante se sitúa al centro, rodeado por seis dimensiones clave: precisión, empatía, interacción, equilibrio, comprensión y expansión. Este modelo integra saberes, emociones y contextos, y promueve una evaluación situada, ética y dialógica. Los hallazgos subrayan la necesidad de transformar la cultura evaluativa, reconociendo al estudiante como sujeto activo, capaz de participar en la construcción de criterios y en el análisis de su propio aprendizaje. Se concluye avanzar hacia prácticas evaluativas más inclusivas, contextualizadas y coherentes con los principios pedagógicos que orientan una formación crítica y transformadora.

Palabras clave:

Evaluación formativa, justicia evaluativa, teorías del aprendizaje, percepción estudiantil, educación superior.

ABSTRACT

This article analyzes university students' perceptions and experiences with educational assessment, based on qualitative research conducted in a bachelor's program in Educational Sciences from an urban public university in central Mexico. Based on interviews and questionnaires, eight categories are identified that reflect tensions between traditional assessment practices, focused on grading and monitoring, and formative approaches oriented toward learning, feedback, and fairness. The analysis is articulated with learning theories (behaviorism, cognitivism, humanism, socioconstructivism, and connectivism), as well as with the concept of evaluative justice. The evaluative constellation model is proposed, where the student is at the center, surrounded by six key dimensions: accuracy, empathy, interaction, balance, understanding, and expansion. This model integrates knowledge, emotions, and contexts, and promotes situated, ethical, and dialogic assessment. The findings underscore the need to transform the assessment culture, recognizing students as active subjects, capable of participating in the construction of criteria and the analysis of their own learning. This article proposes moving toward more inclusive, contextualized assessment practices that are consistent with the pedagogical principles that guide critical and transformative training.

Keywords:

Formative assessment, evaluative justice, learning theories, student perception, higher education.

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa constituye un proceso complejo, cargado de significados pedagógicos, institucionales y éticos. En su práctica cotidiana, se expresa una tensión constante entre discursos que se pronuncian por una evaluación formativa centrada en el aprendizaje y prácticas que reproducen lógicas punitivas y de control (Gimeno, 2007), lo que revela la necesidad de repensar no sólo las técnicas evaluativas, sino sus fundamentos epistemológicos, sus efectos subjetivos y su función social.

Desde una perspectiva formativa, evaluar implica acompañar, retroalimentar, comprender procesos y generar oportunidades de mejora (Cruzado, 2022; Díaz-Barriga, 2024). Esta concepción transforma la evaluación en una práctica pedagógica integral, orientada a la equidad, la participación y el desarrollo de habilidades complejas. Autores como Martínez-Rosas (2023); y Montes-Iturrizaga (2022) destacan que la evaluación formativa requiere condiciones institucionales, metodológicas y emocionales para su aplicación efectiva, especialmente en contextos universitarios.

A continuación, se identifican diversos enfoques de la evaluación de acuerdo con las teorías del aprendizaje, los cuales ofrecen un marco de interpretación para analizar cómo los estudiantes experimentan la evaluación.

El socioconstructivismo, a partir de los aportes de Vygotsky (1978), entiende el aprendizaje como un proceso en el que el lenguaje, la interacción y el contexto son fundamentales (Hidalgo, 2021). Desde esta visión, la evaluación debe posibilitar la construcción conjunta de saberes, la autorregulación y el desarrollo metacognitivo. Estrategias como la coevaluación, la autoevaluación, las rúbricas compartidas y los diálogos reflexivos adquieren centralidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque humanista, por su parte, sitúa al estudiante como sujeto integral, con necesidades cognitivas, afectivas y sociales que deben ser reconocidas en el proceso evaluativo (Asiú et al., 2021). Una dimensión relacionada con la justicia emocional de la evaluación se expresa en climas de confianza, respeto y acompañamiento, donde el error se resignifica como oportunidad de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2024). Las investigaciones de Zambrano-Vélez et al. (2023) muestran que la ansiedad, el miedo al fracaso y la desesperanza siguen siendo emociones frecuentes en evaluaciones tradicionales, mientras que la retroalimentación positiva y la comprensión del proceso generan satisfacción y motivación.

Aunque el conductismo ha sido ampliamente cuestionado por su visión mecanicista del aprendizaje, sigue presente en muchas prácticas evaluativas universitarias. Posso et al. (2020) muestran cómo el refuerzo positivo y negativo, las sanciones y las calificaciones siguen operando como mecanismos de control, más que como herramientas formativas. Esta lógica punitiva se reproduce también en el

discurso docente, donde la evaluación funciona como una extensión del poder del profesor, afectando emocionalmente al estudiante y restringiendo su participación activa (Flores et al., 2022).

Por otra parte, el cognitivismo valora los procesos mentales implicados en el aprendizaje: la atención, la memoria, la comprensión, la planificación, la resolución de problemas. Evaluar desde este enfoque implica diseñar instrumentos que permitan visibilizar dichos procesos, como mapas conceptuales, rúbricas de pensamiento crítico, ejercicios de transferencia o autoevaluaciones metacognitivas (Díaz-Barriga, 2005; Gallo, 2021). La evaluación se convierte así en un espacio para fortalecer la reflexión y el pensamiento autónomo del estudiante.

El conectivismo, redefine el aprendizaje como un proceso distribuido en redes, sustentado en la interacción entre personas, tecnologías y entornos de información. Según Downes (2012); y Siemens (2005) el aprendizaje ya no reside únicamente en el individuo, sino en la capacidad de conectarse con fuentes relevantes de información y participar en comunidades de práctica. Desde esta lógica, la evaluación debe reconocer los aprendizajes informales, la colaboración en red, el uso ético de herramientas digitales y la habilidad para transferir conocimientos entre contextos. La retroalimentación puede ser mediada por plataformas, entre pares o incluso automatizada, pero siempre requiere un diseño pedagógico intencional (Montes-Iturrizaga, 2022). Dron & Anderson (2014) agregan que, en entornos digitales, las evaluaciones deben adaptarse al aprendizaje personalizado y a la flexibilidad temporal de los estudiantes.

Todos estos enfoques convergen en la necesidad de una evaluación orientada por principios de justicia evaluativa. Este concepto integra dimensiones éticas, sociales, pedagógicas y emocionales para pensar una evaluación inclusiva, equitativa y situada (Hernández, 2022; Romero-González, 2023). Siguiendo a Fraser (2005), la justicia educativa implica redistribución de oportunidades, reconocimiento de las diversidades y participación significativa en los procesos. En la evaluación, esto se traduce en criterios claros, trato digno, reconocimiento de trayectorias, uso responsable de las calificaciones y apertura al diálogo.

En este marco, el propósito del estudio se centró en analizar las percepciones y experiencias de estudiantes de una licenciatura en ciencias de la educación, de una universidad pública y urbana del centro de México, sobre la evaluación educativa, con el fin de identificar las tensiones que emergen entre las prácticas evaluativas y las dimensiones formativas y éticas que deberían orientar una evaluación justa. Lo anterior, mediante una metodología cualitativa de enfoque interpretativo, sustentada en entrevistas semiestructuradas que permitieron profundizar en las representaciones, emociones, valoraciones y propuestas del estudiantado en torno a la evaluación. La

pregunta que guió la indagación fue: ¿Cómo viven y resignifican los estudiantes universitarios los procesos de evaluación, y qué proponen para avanzar hacia modelos más justos y formativos? El análisis se organizó a partir de distintas dimensiones de la evaluación tomando como base los enfoques del aprendizaje (socioconstructivismo, conductismo, humanismo, cognitivismo y conectivismo) y el concepto de justicia evaluativa, lo cual permitió interpretar los sentidos expresados por el estudiantado en relación con sus experiencias evaluativas.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño metodológico interpretativo-hermenéutico que permitió recuperar, comprender y sistematizar las percepciones, experiencias y propuestas de estudiantes universitarios en torno a los procesos de evaluación educativa, con énfasis en el enfoque formativo y los principios de justicia evaluativa. Se optó por esta aproximación considerando que la evaluación, más allá de su dimensión técnica, constituye una práctica social y subjetiva cargada de significados, relaciones de poder, afectos y valores (Di Matteo, 2023; Fulano-Vargas y Meneses-Runza, 2023).

El trabajo de campo se centró en estudiantes de los últimos semestres de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública y urbana del centro de México. La selección de participantes fue intencional y por criterios, considerando su trayectoria académica, su participación en espacios de reflexión pedagógica y su disposición a compartir sus experiencias evaluativas de forma crítica. La muestra quedó conformada por cinco estudiantes entrevistados y 96 cuestionarios abiertos respondidos por estudiantes del mismo programa.

La técnica principal de generación de datos fue la entrevista semiestructurada. El guion fue construido a partir del marco teórico basado en las teorías del aprendizaje, el cual articula diversas dimensiones de la evaluación con los enfoques del aprendizaje (socioconstructivismo, conductismo, humanismo, cognitivismo y conectivismo) y con el concepto de justicia evaluativa. Este guion permitió explorar en profundidad las representaciones, emociones, valoraciones y propuestas del estudiantado en torno a la evaluación, y fue diseñado para favorecer el relato libre, reflexivo y situado de las experiencias vividas. Las entrevistas se realizaron en espacios acordados con los participantes, con una duración promedio de 35 minutos; todas fueron grabadas con su autorización y transcritas de forma completa. De manera complementaria, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas a estudiantes de distintos semestres, con el propósito de ampliar la diversidad de voces y contrastar patrones emergentes.

El análisis de los datos se realizó mediante un proceso de codificación temática y construcción de categorías,

orientado por una estrategia inductivo-deductiva: por un lado, se respetó la emergencia de sentidos desde los relatos estudiantiles; por otro, se estructuró el análisis con base en referentes teóricos previamente definidos. Las categorías iniciales (conceptualización de la evaluación, experiencia emocional, retroalimentación, relación docente-estudiante, trabajo colaborativo y propuestas de mejora) fueron ajustadas y enriquecidas durante el proceso.

Para organizar y sistematizar el material, se partió de una matriz de análisis que integró diversos elementos analíticos y teóricos y sirvió como recurso técnico para sustentar el modelo de constelación evaluativa propuesto por los autores en la sección de resultados (ver tabla 1).

Tabla 1. Elementos del análisis interpretativo para la construcción de categorías.

Elemento de análisis	Descripción	Justificación metodológica
Fragmentos textuales significativos	Extractos de entrevistas y cuestionarios.	Garantizar la voz directa de los participantes y su centralidad en el análisis.
Codificación axial	Identificación de unidades de sentido dentro de los relatos.	Permitir la organización sistemática y comparativa de la información.
Categoría analítica	Agrupación de códigos en dimensiones interpretativas (conceptualización, experiencia emocional, retroalimentación, etcétera).	Construir un nivel intermedio de análisis coherente con el objetivo de investigación.
Enfoque teórico asociado.	Relación con teorías del aprendizaje y justicia evaluativa.	Asegurar la articulación entre los hallazgos empíricos y los marcos conceptuales.
Relación con el modelo de constelación evaluativa.	Ubicación de cada categoría dentro de las dimensiones del modelo.	Ofrecer una representación visual e integrada de la complejidad de la evaluación.

La validación de los hallazgos se llevó a cabo mediante estrategias de triangulación de hallazgos (entrevistas y cuestionarios), revisión cruzada de interpretaciones y contraste con la literatura especializada (Abramowski & Sorondo, 2023).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios y entrevistas a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación permiten identificar percepciones, nociones y experiencias complejas en torno a la evaluación educativa. Las voces de los estudiantes configuran un mapa complejo de significados en torno a la evaluación, que interpela no sólo las prácticas docentes, sino también las estructuras curriculares, las relaciones pedagógicas y las experiencias emocionales del aprendizaje. A partir del análisis cualitativo de entrevistas y cuestionarios, emergen ocho categorías interpretativas que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías emergentes sobre la evaluación desde la perspectiva de los estudiantes.

Categoría	Definición
Conceptualización de la evaluación	Representaciones que tienen los estudiantes sobre lo que significa evaluar, generalmente asociadas a medición, comprobación y calificación.
Evaluación como experiencia emocional	Manifestaciones afectivas que surgen a partir del proceso evaluativo, desde la ansiedad o frustración hasta la motivación o la satisfacción.
Retroalimentación y acompañamiento docente	Valoración de las prácticas docentes que brindan seguimiento, observaciones específicas y apoyo personalizado durante el proceso de aprendizaje.
Instrumentos e innovación evaluativa	Percepción del uso de diversos recursos y estrategias evaluativas que van más allá del examen tradicional y favorecen el aprendizaje significativo.
Herramientas Digitales en Evaluación	Uso de TIC para facilitar procesos evaluativos, no como fin en sí mismas.
Evaluación Colaborativa y Contextualizada	Procesos evaluativos basados en interacción social y aplicaciones reales.
Justicia y percepción del trato evaluativo	Experiencias relacionadas con la equidad, claridad de criterios, trato respetuoso y legitimidad del proceso de evaluación.
Propuestas de mejora y evaluación ideal	Sugerencias formuladas por el estudiantado respecto a cómo debería ser una evaluación formativa, significativa, contextualizada y justa.

1. Conceptualización de la evaluación: entre medición y proceso formativo

Muchos estudiantes asocian la evaluación con la medición de conocimientos y la asignación de calificaciones, evidenciando una visión vinculada al enfoque conductista (Skinner, 1953). Desde esta perspectiva, la evaluación aparece como mecanismo de control, centrado en el resultado y no en el proceso:

Es calificar o medir tus conocimientos en los cuales se le da una cuantificación del 1 al 10 (C21). Evaluar es ver si cumplimos el objetivo, si aprendimos lo que se debía (C3).

Sin embargo, emergen concepciones más complejas que remiten al cognitivismo y al humanismo, donde la evaluación es entendida como proceso reflexivo, de diagnóstico y mejora:

Evaluar sirve para identificar todas aquellas fallas, obstáculos o problemas que existen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de esta manera poder identificar posibles soluciones (C27). Debe verse como formar, destacar fortalezas, pero también áreas de oportunidad... debe ser objetiva y tener retroalimentación clara y personalizada (E1).

Estas posturas se alinean con una evaluación como mediación del aprendizaje, que permite reconocer fortalezas, intervenir sobre debilidades y activar procesos metacognitivos (Bruner, 1960).

2. Evaluación como experiencia emocional

Las experiencias evaluativas están cargadas de emociones que oscilan entre el miedo, la frustración, la desmotivación y, en algunos casos, la motivación y el crecimiento. Desde el enfoque humanista (Rogers, 1969), estas emociones tienen un impacto profundo en la vivencia del aprendizaje:

Me ponía nervioso cuando eran exámenes... sentía que no reflejaban mi aprendizaje (E4). Me sentí insuficiente cuando me bajó la calificación sin decirme por qué (E1). El profesor más que ayudarme, me regañó horrible... me hizo entender que todo era mi culpa (C25).

Frente a ello, experiencias basadas en la contención emocional, el diálogo y el reconocimiento pueden resignificar el acto evaluativo:

La profesora me hacía ver en qué estaba mal y me daba consejos para mejorar (E1). Me hizo sentir vista, como que mi esfuerzo sí valía (E1). Cuando lo hice mal, también voy a buscar que a la siguiente me salga perfecto (E4).

Estas vivencias refuerzan la importancia de construir climas evaluativos éticos, donde el estudiante se sienta acompañado y reconocido.

3. Retroalimentación y acompañamiento docente

Desde el socioconstructivismo y el cognitivismo, la retroalimentación es fundamental para construir aprendizajes profundos (Vygotsky, 1978). Los estudiantes valoran cuando el docente ofrece observaciones claras, personalizadas y orientadas a la mejora:

Nos hacía comentarios de por qué nuestro proyecto estaba fallando, en qué área... y nos daba consejos para mejorar (E1). Después de cada exposición, discutíamos lo que se podía mejorar (E1). Sí hay profesores que al final de la semana dan retroalimentación y la retoman para seguir construyendo (E3).

En contraste, su ausencia genera experiencias de desamparo:

Muchos profesores no retroalimentan... solo te ponen la calificación (C7). El examen fue de opción múltiple, pero nunca supimos qué contestamos mal (C70).

Estas prácticas evidencian la necesidad de considerar la retroalimentación como una forma de acompañamiento y construcción conjunta del aprendizaje.

4. Prácticas docentes: entre tradición e innovación

Los instrumentos evaluativos utilizados por el profesorado oscilan entre enfoques tradicionales y estrategias innovadoras. El uso predominante de exámenes memorísticos o rúbricas inflexibles se vincula con el paradigma conductista:

Era un examen cerrado, donde si no acertabas tal cual, o apruebas o repruebas (E3). Me estresaba que si alguien me ganaba me podía quitar el lugar y bajar mi calificación (C24).

Por otro lado, las experiencias que promueven proyectos, resolución de casos reales o actividades creativas, permiten aprendizajes significativos desde el socioconstructivismo y el conectivismo (Siemens, 2005):

Trabajamos con un caso real de un niño con dislalia... investigamos, diseñamos estrategias y aplicamos (E2). Tuve que crear una campaña educativa promovida mediante videos informativos (C24). Con el diario de campo yo misma fui viendo cómo aprendía, porque tenía que escribir lo que entendía y cómo lo usaba (E2).

Estas estrategias se perciben como más útiles, motivadoras y ajustadas a las realidades del estudiante.

5. Evaluación colaborativa y contextualizada

Las experiencias más valoradas por el estudiantado son aquellas que vinculan la evaluación con el trabajo colaborativo, el contexto real y la coevaluación:

Hicimos una campaña sobre inclusión y todos aportamos ideas, fue evaluada con una rúbrica que hicimos juntos (C84). La profesora nos pidió presentar una propuesta de intervención educativa en un jardín de niños (E3).

Estas prácticas encarnan una evaluación situada, orientada al desarrollo de competencias reales, al trabajo en

equipo y a la participación activa en el proceso, en consonancia con el enfoque socioconstructivista (Vygotsky, 1978).

6. Herramientas digitales en evaluación

El uso de tecnologías como Kahoot, formularios digitales o videos es valorado cuando responde a un propósito pedagógico y está acompañado de reflexión y feedback:

Una vez utilizamos Kahoot para estudiar para el examen y fue útil para repasar, pero lo valioso fue la discusión después (C36). Nos dejaban formularios en Classroom, pero sin explicación después no servía de nada (C42). Lo mejor fue cuando nos grabamos dando clase y luego vimos el video para evaluarnos (E3).

Estas experiencias se articulan con el conectivismo (Downes, 2012), que plantea el aprendizaje como un fenómeno distribuido, tecnológico y conectado. Sin embargo, su uso mecánico o aislado se percibe como superficial.

7. Justicia y percepción del trato evaluativo

La justicia evaluativa aparece como un eje transversal en los relatos estudiantiles. Se reconoce como justo aquel docente que explica sus criterios, permite el diálogo y respeta las trayectorias individuales:

Cuando el profe nos escucha, siento que la evaluación es más humana (E3). Nos dijo que no merecíamos la nota, pero nunca explicó por qué (E2). Siempre supimos los criterios y podíamos opinar (E4).

Desde el enfoque de Fraser (2005); y Fricker (2007), se evidencia la necesidad de una evaluación que despliegue oportunidades y reconozca epistemológicamente las voces de los estudiantes, evitando formas de exclusión simbólica. En sintonía, Giuliano (2020); y Silver (2020) proponen una justicia pedagógica que resigne la evaluación como oportunidad para el reconocimiento, el diálogo y la equidad.

8. Propuestas de mejora y evaluación ideal

Las propuestas formuladas por el estudiantado apuntan a una evaluación centrada en el aprendizaje y no en la calificación, que incluya retroalimentación constante, criterios claros y flexibilidad:

Que no sea solo un número... sino un acompañamiento con retroalimentación (E3). Sería bueno que, en lugar de solo una tabla con calificaciones, se incluyera un desglose del por qué aprobaste o no (E2). Los docentes deberían enfocarse más en que los estudiantes aprendan, se sientan seguros y no amenazados (E3).

Estas demandas reflejan una cultura evaluativa emergente que interpela los modelos tradicionales y exige coherencia entre teoría pedagógica y práctica docente.

Evaluación y teorías del aprendizaje: Modelo de la constelación evaluativa

El modelo presentado (Figura 1) representa una propuesta conceptual construida a partir de las relaciones identificadas en los hallazgos empíricos, trianguladas con los enfoques teóricos que orientaron el análisis. En este modelo, el estudiante se sitúa al centro de una constelación compuesta por seis dimensiones fundamentales: precisión, empatía, interacción, equilibrio, comprensión y expansión. Así, la evaluación se entiende como un entramado que articula saberes, emociones, valores y contextos, con base en las teorías del aprendizaje y bajo el principio de justicia.



Figura 1. Modelo de la constelación evaluativa.

El estudiante al centro

Colocar al estudiante en el núcleo de la constelación responde a una concepción formativa, ética y política de la evaluación. Según Díaz-Barriga (2005), evaluar implica no solo juzgar el desempeño, sino también acompañar procesos, reconocer trayectorias y construir significados compartidos. La evaluación centrada en el estudiante promueve su agencia y lo reconoce como sujeto activo en su proceso formativo, en consonancia con una cultura pedagógica inclusiva y dialógica (Romero-González, 2023).

Precisión – Conductismo

La dimensión de precisión se asocia con el conductismo. En evaluación, esto se traduce en prácticas estandarizadas, objetivas y centradas en la medición. Giuliano (2020), advierte que, incluso en contextos que se presentan como innovadores, persiste una racionalidad punitiva que privilegia la calificación por encima del juicio

pedagógico. Este enfoque, aunque útil para ciertos fines diagnósticos, puede tener desventaja de no tener en cuenta la subjetividad del estudiante y reforzar relaciones verticales de poder.

Empatía – Humanismo

Desde esta corriente evaluar implica acompañar con empatía, promover la autorrealización y cuidar el clima emocional. Hidalgo (2021) resalta que la evaluación debe convertirse en una experiencia significativa que promueva la seguridad, el respeto y la dignidad del estudiante. La dimensión de empatía reconoce que las emociones son constitutivas del aprendizaje y que el vínculo docente-estudiante es central para que la evaluación sea formativa y humanizadora.

Interacción – Sociocconstructivismo

El socioconstructivismo plantea que el conocimiento se construye en interacción con otros, mediado por el lenguaje y situado en contextos sociales (Vygotsky, 1978). La evaluación, desde esta perspectiva, es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, no un momento aislado ni posterior. Según Souto et al. (2020), la participación, la coevaluación y la construcción conjunta de criterios son elementos clave para una evaluación significativa. Asíú et al. (2021) también subrayan el carácter dialógico de la evaluación formativa, al entenderla como una oportunidad para la colaboración y la toma de decisiones compartida.

Equilibrio – Justicia evaluativa

La dimensión de equilibrio remite a la justicia evaluativa, entendida como la capacidad de la evaluación para distribuir oportunidades de aprendizaje de forma equitativa, reconocer la diversidad y evitar prácticas excluyentes. Fraser (2005) plantea que la justicia educativa debe integrar redistribución, reconocimiento y representación. En esta línea, Hernández (2022) propone el concepto de justicia curricular, que implica incluir los intereses de los más desfavorecidos y revisar críticamente los saberes legitimados. Además, Fricker (2007) aporta la noción de justicia epistémica, que exige reconocer la voz del estudiante como fuente válida de conocimiento, evitando formas de discriminación hermenéutica o testimonial. En conjunto, estos enfoques demandan una evaluación ética, transparente y sensible al contexto.

Comprensión – Cognitivism

Desde el cognitivism, evaluar implica explorar procesos mentales como la comprensión, la memoria, la resolución de problemas y la metacognición (Ausubel, 1963; Bruner, 2009). La evaluación no solo debe registrar resultados, sino también promover la reflexión sobre el propio aprendizaje. Cañadas et al. (2021) evidencian que prácticas evaluativas innovadoras pueden fortalecer competencias como el pensamiento crítico, la creatividad y la

autorregulación. La retroalimentación específica y el uso de instrumentos variados permiten al estudiante monitorear su progreso y construir significados duraderos.

Expansión – Conectivismo

El conectivismo, formulado por Downes (2012); Siemens (2005) reconoce que el aprendizaje ocurre en redes distribuidas, tanto humanas como digitales, y que la tecnología modifica las formas en que accedemos, compartimos y evaluamos el conocimiento. En esta dimensión, la expansión alude al uso de herramientas digitales para favorecer procesos de evaluación más flexibles, personalizados y contextualizados. Según Páez-Herrera et al. (2023), las tecnologías deben usarse no como sustitutos mecánicos, sino como vehículos que amplifican las oportunidades de aprendizaje cuando están integradas con sentido pedagógico. El conectivismo, en este modelo, permite pensar en una evaluación que trasciende el aula y se proyecta hacia entornos abiertos, colaborativos y en constante transformación.

Este modelo propone una comprensión de la evaluación como una constelación dinámica, donde distintas dimensiones teóricas se articulan para generar prácticas más humanas, justas y contextualizadas. La centralidad del estudiante implica asumir la evaluación como un proceso formativo, ético y situado, que reconoce la diversidad de trayectorias y saberes. Al integrar los aportes del conductismo, el humanismo, el socioconstructivismo, el cognitivismo, el conectivismo y la justicia evaluativa, se configura una propuesta integral que reivindica la evaluación como una herramienta pedagógica transformadora y no como un simple mecanismo de control (Giuliano, 2020; Moreno et al., 2017; Tejeda, 2022).

CONCLUSIONES

Esta investigación permitió comprender la evaluación educativa como una práctica compleja que entrelaza dimensiones pedagógicas, emocionales, éticas y sociales. Lejos de tratarse de un proceso neutral, la evaluación incide directamente en las trayectorias formativas del estudiantado, afectando su motivación, su sentido de agencia y su experiencia del aprendizaje.

Las percepciones estudiantiles revelan una tensión persistente entre modelos tradicionales centrados en la medición, el control y la calificación, y un enfoque formativo que apuesta por la retroalimentación, el acompañamiento docente y la participación activa. Esta tensión no solo evidencia concepciones distintas del aprendizaje, sino también formas divergentes de ejercer la justicia en los espacios educativos.

Como aporte conceptual y pedagógico, se propone el modelo de la constelación evaluativa, que sitúa al estudiante en el centro de un entramado de seis dimensiones clave: precisión, empatía, interacción, equilibrio, comprensión y expansión. Este modelo articula distintas

teorías del aprendizaje con principios de justicia evaluativa, permitiendo visualizar la evaluación como un proceso ético, situado y transformador.

Una implicación práctica fundamental es la necesidad de generar condiciones institucionales y pedagógicas que permitan avanzar hacia culturas evaluativas coherentes con una educación crítica e inclusiva. Esto exige transitar de prácticas sancionadoras a procesos que reconozcan la diversidad, promuevan la reflexión y fortalezcan el aprendizaje como construcción colectiva.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. L., & Sorondo, J. (2023). *La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional. Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo*. Perfiles Educativos, 45(181), 161–175. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2023.181.60516>
- Asiú, L. E., Asiú, A. M., & Barboza Díaz, O. A. (2021). *Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica*. Revista Conrado, 17(78), 134–139. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-134.pdf>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune y Stratton.
- Bruner, J. S. (2009). *The process of education*. Harvard University Press.
- Cañadas, L., Santos, M. L., & Ruiz, P. (2021). *Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23, e07, 1–13. <https://doi.org/10.24320/re-die.2021.23.e07.2982>
- Cruzado, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comunicación: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Di Matteo, M. F. (2023). La evaluación de los aprendizajes desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. *Boletín SIED*, (7), 110-125. <https://revista.mdp.edu.ar/boletin/article/view/84>
- Díaz-Barriga, A. (2024). La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente. Consejo Técnico Escolar y Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Quinta Sesión Ordinaria. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/02/2324_s5_La_evaluacion_formativa_reto_pedagogico_didactico.pdf
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. MacGraw Hill.

- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada. http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Dron, J., & Anderson, T. (2014). *Teaching crowds: Learning and social media*. Athabasca University Press.
- Flores, D., Díaz, N., & Moncada, J. A. (2022). El discurso formativo-punitivo del profesor universitario: Relaciones de poder en la evaluación de estudiantes en formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(3), 305–320. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300305>
- Fraser, N. (2005). *Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado*. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 39, 69–87. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/1028/1210>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Fulano-Vargas, B. C., & Meneses-Runza, I. N. (2023). La evaluación escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 7(1), 163–182. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp163-182>
- Gallo, C. I. (2021). El aprendizaje de las matemáticas a partir de las teorías del conductismo y la psicología de la Gestalt. *Mérito Revista de Educación*, 3(7), 26–37. <https://doi.org/10.33996/merito.v3i7.280>
- Gimeno, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Giuliano, F. (2020). *Razón evaluadora/razón punitiva: relaciones y complicidades (o dos caras de la colonialidad pedagógica)*. *Revista Humanidades*, 10(1). <https://doi.org/10.15517/h.v10i1.39678>
- Hernández, M. (2022). *Función e importancia del profesorado desde la justicia social y la justicia curricular*. *Sofia-Sofhia*, 18(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.1i.1044>
- Hidalgo, M. E. (2021). *Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario*. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 189–210. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- Martínez-Rosas, M. V. (2023). El papel de la evaluación de los aprendizajes en la dimensión formativa a través de los procesos de retroalimentación. *Revista Mexicana De Investigación E Intervención Educativa*, 2(2), 20–26. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v2i2.44>
- Montes-Iturrizaga, I. (2022). Formative assessment in times of COVID-19: the perception of the university students. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 14(5), 1–11. <https://historicoeagora.net/revHUMAN/article/view/4160>
- Moreno, T., Arbesú, M. I., Arenas, J. G., & Velasco, M. J. (2017). De la evaluación punitiva a la evaluación formativa en las universidades: Asignaturas pendientes en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis, México.
- Páez-Herrera, J., Hurtado-Almonacid, J., Reyes-Amigo, T., Rolle-Cáceres, G., y Yáñez-Sepúlveda, R. (2023). *Evaluación de los aprendizajes en los modelos curriculares basados en competencias en educación superior*. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3041–3056. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6393
- Posso, R. J., Barba Miranda, L. C., y Otáñez Enríquez, N. R. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 117–133. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229>
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Merrill.
- Romero-González, L. M. (2023). *La evaluación inclusiva para una evaluación justa*. *Know and Share Psychology (KASP)*, 5(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v5i4.10345>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Silver, D. (2020). Re-purposing evaluation to learn about social justice: Reconfiguring epistemological politics through the regulative ideal of ‘participatory parity’. *Evaluation*, 27(3), 382–399. <https://doi.org/10.1177/1356389020948535>
- Skinner, B. F. (1971). *Ciencia y Conducta Humana (Una psicología Científica)* (2a ed.). Fontanella.
- Souto, R., Jiménez, F., & Navarro, V. (2020). *La percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación formativa aplicados en la educación superior*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 11–39. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>
- Tejeda, P. (2022). *La experiencia de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en contexto indígena frente a la evaluación*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 83–100. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.005>

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. _

Zambrano-Vélez, W. Z., Reyes-Santacruz, M. R., Salazar, E. S., & Del Pezo-Laínez, A. A. (2023). Los estados emocionales de estudiantes universitarios en la evaluación del aprendizaje. 593 Digital Publisher CEIT, 8(2), 245-251. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8995426>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Adriana Estrada-Girón, Javier Moreno-Tapia, José Cristian Monroy-Peñafiel: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.