

23

ENTRE CALIFICACIÓN Y APRENDIZAJE: SENTIDOS DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR



© 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.

ENTRE CALIFICACIÓN

Y APRENDIZAJE: SENTIDOS DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

BETWEEN GRADING AND LEARNING: MEANINGS OF ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION

Hannia Patricia Sandoval-Estrada¹

E-mail: hanniasando@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0754-1435>

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>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Sandoval-Estrada, H. P., Estrada-Girón, A., & Moreno-Tapia, J (2026). Entre calificación y aprendizaje: sentidos de la evaluación en educación superior. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 9(2), 212-222.

Fecha de presentación: 24/11/2025

Fecha de aceptación: 29/01/2026

Fecha de publicación: 01/03/26

RESUMEN

La evaluación de los aprendizajes en educación superior suele analizarse desde enfoques técnicos y normativos, relegando su dimensión vivencial, ética y social. Este estudio tiene como propósito interpretar, desde un enfoque narrativo, cómo las prácticas de evaluación son vividas y significadas por estudiantes de educación superior, identificando los sentidos formativos y ocultos que emergen en sus relatos y su relación con las experiencias emocionales y las percepciones de justicia en el currículum vivido. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante un diseño narrativo, a partir del análisis inductivo de 69 narrativas escritas producidas en el marco de una asignatura de Evaluación Educativa en una institución pública. Los resultados evidencian una tensión entre los enfoques formativos promovidos en el discurso pedagógico y las prácticas evaluativas que predominan en la experiencia cotidiana. Las evaluaciones de carácter sumativo y tradicional se asocian con emociones como ansiedad, miedo y estrés, así como con percepciones de arbitrariedad y desalineación entre enseñanza y evaluación. En contraste, las prácticas formativas son valoradas por su claridad, coherencia y potencial para favorecer el aprendizaje, la participación y la aplicación del conocimiento. Asimismo, se identifican sentidos vinculados con la justicia y el poder, que muestran cómo la evaluación puede operar tanto como un mecanismo de regulación del aprendizaje como un dispositivo que reproduce desigualdades. Se concluye que la evaluación constituye un espacio central del currículum oculto y plantea la necesidad de repensarla como una práctica ética orientada a una formación más justa en educación superior.

Palabras clave:

Evaluación educativa, currículum oculto, educación superior, narrativas.

ABSTRACT

The assessment of learning in higher education is often analyzed from technical and normative perspectives, neglecting its experiential, ethical, and social dimensions. This study aims to interpret, from a narrative perspective, how assessment practices are experienced and given meaning by higher education students, identifying the formative and hidden meanings that emerge in their relationships and their connection to emotional experiences and perceptions of fairness within the lived curriculum. The research was conducted using a qualitative approach, with a narrative design, based on the inductive analysis of 69 written narratives produced within the framework of an Educational Assessment course at a public institution. The results reveal a tension between the formative approaches promoted in pedagogical discourse and the evaluative practices that predominate in everyday experience. Summative and traditional assessments are associated with emotions such as anxiety, fear, and stress, as well as with perceptions of arbitrariness and misalignment between teaching and assessment. In contrast, formative practices are valued for their clarity, coherence, and potential to foster learning, participation, and the application of knowledge. Furthermore, meanings linked to justice and power are identified, showing how assessment can operate both as a mechanism for regulating learning and as a device that reproduces inequalities. It is concluded that assessment constitutes a central element of the hidden curriculum and raises the need to rethink it as an ethical practice oriented toward a more equitable education in higher education.

Keywords:

Educational assessment, hidden curriculum, higher education, narratives.

INTRODUCCIÓN

La evaluación de los aprendizajes ocupa un lugar central en los sistemas educativos contemporáneos, especialmente en el ámbito de la educación superior. Más allá de su función técnica de medición y acreditación (Cruz-Colín et al., 2024), constituye una práctica social compleja que incide directamente en las trayectorias formativas, en las relaciones pedagógicas y en la construcción de significados sobre el aprendizaje y el conocimiento. Diversos autores coinciden en señalar que la evaluación no debe entenderse únicamente como un procedimiento instrumental, sino como un proceso integral, continuo y orientado al desarrollo formativo (Narimani, 2026; Ravela, 2022).

A pesar del impulso de enfoques centrados en la evaluación formativa, en la práctica persiste una marcada prevalencia de modelos tradicionales de carácter sumativo. Estos privilegian la calificación y la certificación mediante exámenes estandarizados, lo que genera una tensión entre los principios pedagógicos contemporáneos y las dinámicas reales del aula (Carrió-Pastor, 2021). Esta situación limita el aprendizaje profundo y reduce las posibilidades de reflexión crítica, autorregulación y participación activa por parte del estudiante (Vlachopoulos, 2024; Williams, 2024).

El análisis de estas prácticas requiere considerar no solo los aspectos técnicos, sino también los significados implícitos que se transmiten a través de la evaluación. En este sentido, la noción de currículum oculto permite comprender cómo, junto al currículum oficial, se desarrollan aprendizajes no explicitados relacionados con normas, valores y relaciones de poder (Gimeno-Sacristán, 2007; Huerta Jiménez et al., 2023). Dichos aprendizajes influyen de manera significativa en la percepción que los estudiantes construyen sobre la justicia, el mérito y la autoridad académica.

La evaluación constituye un espacio privilegiado para la manifestación del currículum oculto, ya que en ella se materializan decisiones sobre qué se considera valioso, cómo se reconoce el desempeño y qué lugar ocupa el estudiante en el proceso educativo. A través de los criterios, instrumentos y modalidades evaluativas se configuran experiencias que pueden fortalecer o debilitar la confianza en el sistema educativo (Rodríguez Carrión, 2025).

Desde esta perspectiva, la evaluación no solo informa sobre resultados académicos, sino que también comunica mensajes relacionados con el poder, la equidad y el reconocimiento. Cuando las prácticas evaluativas se perciben como poco transparentes o inconsistentes, se generan sentimientos de desmotivación, inseguridad y distanciamiento del aprendizaje (Nedrehagen et al., 2025). En contraste, la claridad de criterios y la retroalimentación sistemática favorecen el compromiso y la participación activa (Winstone & Carless, 2019).

Un componente central de la experiencia evaluativa es la dimensión emocional. Diversos estudios evidencian que las emociones influyen directamente en el rendimiento, la motivación y la permanencia estudiantil. La ansiedad, el estrés y el miedo suelen asociarse con evaluaciones de carácter punitivo, mientras que los enfoques formativos promueven emociones positivas vinculadas con la confianza y la autoeficacia (Solís Trujillo et al., 2025; Zambrano-Vélez et al., 2023). En este sentido, las emociones no constituyen un efecto secundario, sino un elemento constitutivo del proceso formativo.

Asimismo, la percepción de justicia representa un factor determinante en la valoración de las prácticas evaluativas. La coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y los instrumentos de evaluación contribuye a fortalecer la legitimidad institucional y el sentido de pertenencia estudiantil (Vlachopoulos, 2024). Por el contrario, la arbitrariedad y la falta de retroalimentación afectan negativamente la experiencia académica.

Desde una perspectiva vivencial, Latapí Sarre (2003) señala que los valores se construyen a través de la participación en prácticas cotidianas. En el ámbito evaluativo, las experiencias reiteradas de presión, desigualdad o falta de reconocimiento influyen en la manera en que los estudiantes comprenden el éxito, el fracaso y la responsabilidad académica.

Las narrativas estudiantiles permiten acceder a estas experiencias desde una perspectiva subjetiva, revelando los significados que se atribuyen a las prácticas institucionales. A través de estos relatos es posible identificar tensiones entre el currículum prescrito, el real y el vivido, así como los efectos emocionales y éticos de la evaluación.

A pesar de su relevancia, gran parte de los estudios sobre evaluación en educación superior ha privilegiado enfoques normativos, centrados en la medición y el rendimiento, relegando el análisis de sus dimensiones sociales, emocionales y éticas. Esta limitación dificulta la comprensión integral de los procesos formativos y restringe las posibilidades de transformación pedagógica (Ravela, 2022).

Desde este marco, la evaluación se concibe como una práctica social situada, atravesada por relaciones de poder, emociones y valores institucionales. Su análisis desde la perspectiva del currículum oculto, la justicia y la experiencia emocional permite visibilizar los significados implícitos que configuran la cultura académica.

En consecuencia, abordar la evaluación desde un enfoque integral contribuye al desarrollo de prácticas más equitativas, reflexivas y humanizadas, orientadas al aprendizaje significativo y al bienestar estudiantil. Esta aproximación favorece la construcción de entornos educativos coherentes con los principios de calidad, inclusión y responsabilidad social.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender en profundidad las experiencias, significados y sentidos que los estudiantes construyen en torno a las prácticas de evaluación en su formación universitaria. Este enfoque resulta pertinente cuando el interés de investigación se centra en interpretar fenómenos educativos complejos desde la perspectiva de los propios actores, reconociendo que el significado se construye de manera situada y contextualizada en la interacción social (Creswell & Poth, 2024). En este sentido, la evaluación del aprendizaje se concibe no solo como un procedimiento técnico, sino como una práctica social y ética que es vivida, interpretada y resignificada por los estudiantes en contextos institucionales específicos.

En congruencia con este enfoque, se adoptó un diseño narrativo, el cual permite estudiar la experiencia vivida a través de relatos personales que articulan acontecimientos, emociones e interpretaciones. La investigación narrativa parte del supuesto de que las personas comprenden y comunican su experiencia mediante historias, y que estas narrativas constituyen una vía privilegiada para analizar cómo los sujetos construyen sentido en relación con prácticas educativas concretas (Riessman, 2007). En el campo educativo, este diseño resulta especialmente adecuado para explorar fenómenos como la evaluación, ya que posibilita recuperar la voz de los estudiantes y comprender cómo interpretan las prácticas pedagógicas más allá de su formulación normativa.

La investigación se desarrolló en el nivel de educación superior, en una institución pública, en el marco de la asignatura Evaluación Educativa, impartida durante el semestre julio-diciembre de 2025. La población de estudio estuvo conformada por la totalidad de estudiantes de licenciatura inscritos en dicha asignatura durante el periodo señalado. El estudio fue de carácter censal, al incluir a los 69 estudiantes que integraban el grupo completo, sin aplicar procedimientos de muestreo ni criterios de exclusión adicionales. Esta decisión respondió al interés de recuperar la diversidad de experiencias evaluativas presentes en el aula y de analizar el fenómeno desde la pluralidad de voces del estudiantado, considerando trayectorias académicas y experiencias previas heterogéneas.

La información empírica se recopiló mediante narrativas escritas, producidas a partir de dos preguntas abiertas diseñadas para favorecer la evocación de experiencias evaluativas significativas. Estas preguntas se orientaron a que los estudiantes describieran situaciones concretas de evaluación vividas a lo largo de su trayectoria escolar y universitaria, así como los significados, emociones y valoraciones asociadas a dichas experiencias. El uso de preguntas abiertas permitió que los participantes construyeran relatos extensos y contextualizados, decidiendo qué episodios narrar, cómo organizarlos y qué elementos destacar. De este modo, las narrativas se abordaron

como unidades de sentido integrales, coherentes con el enfoque narrativo, que reconoce que la experiencia no se presenta como dato bruto, sino como relato interpretado (Riessman, 2007).

El análisis de la información se realizó siguiendo un enfoque inductivo propio del análisis narrativo. En una primera fase, las narrativas fueron leídas de manera reiterada con el propósito de detectar recurrencias, contrastes y tensiones presentes en los relatos. En una segunda fase, se identificaron unidades de significado relacionadas con las prácticas de evaluación, las emociones experimentadas, las percepciones de justicia, las relaciones de poder y los mensajes implícitos asociados al currículum oculto. Estas unidades dieron lugar a la construcción progresiva de categorías analíticas emergentes, mediante un proceso constante de comparación entre narrativas, permitiendo que los patrones interpretativos surgieran de los propios datos y no de esquemas predefinidos (Creswell & Poth, 2024).

No obstante que las categorías no fueron establecidas de manera previa, su consolidación se articuló de forma reflexiva con el marco teórico-conceptual, particularmente con las nociones de evaluación sumativa y formativa, currículum oculto, justicia evaluativa y experiencia emocional. Este diálogo entre datos y teoría permitió fortalecer la coherencia interpretativa del análisis sin forzar la información empírica a encajar en modelos explicativos cerrados, manteniendo la centralidad de las narrativas estudiantiles como fuente primaria de sentido.

La participación de los estudiantes fue voluntaria y se realizó en un marco de confidencialidad y anonimato. Las narrativas fueron identificadas mediante códigos numéricos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan a continuación se organizan a partir del análisis de relatos escritos sobre experiencias de evaluación vividas a lo largo de la trayectoria escolar y universitaria. Este apartado tiene como propósito dar cuenta de los principales ejes temáticos que estructuran dichas experiencias, así como de los sentidos que se expresan en relación con la evaluación en el currículum vivido.

A partir del análisis inductivo de los relatos, se identificaron categorías y subcategorías que permiten ordenar la información empírica y presentar de manera sistemática los hallazgos del estudio. Estas categorías no se conciben como dimensiones aisladas, sino como aspectos que se entrecruzan en la experiencia evaluativa. La Tabla 1 sintetiza las categorías y subcategorías que orientan la exposición de los resultados.

La presentación de los resultados se apoya en fragmentos textuales representativos de los relatos, incorporados con el fin de mostrar cómo se expresan las experiencias

de evaluación desde la voz de quienes las narran. La interpretación de estos hallazgos se desarrolla de manera articulada en el apartado de discusión.

Tabla 1. Categorías y subcategorías del estudio.

Categoría	Subcategorías
Evaluación sumativa y tradicional como experiencia de control	Centralidad de la calificación y el examen
	Memorización y presión por el resultado
Evaluación formativa y auténtica como experiencia de aprendizaje	Evaluación como proceso y no solo resultado
	Aplicación del conocimiento en contextos significativos
	Trabajo colaborativo y aprendizaje activo
Justicia y poder en la evaluación	Percepciones de arbitrariedad y favoritismo
	Evaluación como ejercicio de poder
	Impacto de la injusticia evaluativa en la trayectoria académica
Emociones y vivencias asociadas a la evaluación	Ansiedad, miedo y estrés como experiencias recurrentes
	Vivencias somatizadas de la evaluación
	Efectos emocionales en la relación con el aprendizaje
Claridad y coherencia didáctica en la evaluación	Falta de claridad en criterios y expectativas
	Desalineación entre enseñanza y evaluación
	Claridad y coherencia como experiencias valoradas

Evaluación sumativa y tradicional como experiencia de control

Las narrativas analizadas muestran que una parte significativa de las experiencias de evaluación se asocia con prácticas de carácter sumativo y tradicional, centradas en la medición final, la certificación y el control del aprendizaje. Desde la experiencia relatada, estas prácticas son vividas como dispositivos que privilegian la calificación por encima de los procesos de comprensión, configurando una relación con la evaluación marcada por la presión, la rigidez y el énfasis en el resultado.

Centralidad de la calificación y el examen

Una regularidad claramente identificable en los relatos es la centralidad del examen como eje organizador de la evaluación. Los participantes describen esquemas evaluativos en los que las pruebas escritas concentran el mayor peso en la calificación final, relegando otras evidencias de aprendizaje a un lugar secundario. En estos esquemas, el examen se convierte en el criterio decisivo

para aprobar o reprobar, lo que refuerza una lógica evaluativa centrada en la certificación más que en el acompañamiento del aprendizaje.

Desde esta experiencia, la evaluación se vive como un momento de alta exposición, en el que el desempeño queda reducido a un evento puntual. La importancia atribuida al examen desplaza la valoración de los procesos desarrollados durante el curso y sitúa la evaluación como un acto terminal que define el resultado académico.

El profesor evaluaba tanto tareas como actividades, pero siempre incluía un examen con ejercicios en cada parcial, y ese examen era el que más contaba para la calificación (Narrativa 61).

La evaluación era únicamente para saber si aprobabas o reprobabas, no para aprender de lo que habías hecho mal (Narrativa 68).

Los maestros aplicaban exámenes muy generales que no siempre tenían que ver con lo que veíamos en clase, y por eso obtuve una calificación baja (Narrativa 39).

Memorización y presión por el resultado

De manera estrechamente vinculada con la centralidad del examen, las narrativas evidencian una fuerte presión por memorizar contenidos con el fin de obtener una calificación favorable. Los participantes relatan experiencias en las que la evaluación exige la retención rápida de información y la reproducción de contenidos en tiempos limitados, lo que condiciona la posibilidad de demostrar comprensión o razonamiento.

Esta lógica evaluativa genera estados emocionales de nerviosismo, ansiedad y bloqueo, que interfieren con el desempeño y con la relación con el aprendizaje. Desde la experiencia vivida, la evaluación se convierte en una situación de tensión en la que el miedo a equivocarse o a “no recordar” desplaza la reflexión y el análisis, reforzando una relación instrumental con el saber.

Para evaluar nos aplicó un examen, y aunque sabía los temas, me consumió el tiempo, me ganaron los nervios y no pude responder como yo quería (Narrativa 60).

Me ponía muy nerviosa porque tenía que memorizar mucho contenido, y en el momento del examen sentía que se me olvidaba todo (Narrativa 48).

No importaba si entendíamos o no los temas, lo único que realmente importaba era la calificación final (Narrativa 8).

Evaluación formativa y auténtica como experiencia de aprendizaje

A diferencia de las experiencias asociadas a la evaluación sumativa, las narrativas también recuperan prácticas evaluativas vividas como formativas y auténticas, en las que

la evaluación se articula con el proceso de aprendizaje y no únicamente con la certificación de resultados. Estas experiencias son valoradas positivamente, ya que permiten comprender los contenidos, aplicar el conocimiento y participar de manera activa en el proceso evaluativo.

La evaluación como proceso y no como evento final

Una primera subcategoría refiere a la evaluación entendida como un proceso continuo que acompaña el aprendizaje. En estos casos, la evaluación no se concentra en un único momento decisivo, sino que se distribuye a lo largo del curso mediante actividades que permiten mostrar avances, corregir errores y mejorar los productos elaborados.

Desde la experiencia narrada, esta forma de evaluar reduce la presión asociada a la calificación final y favorece una relación más reflexiva con el aprendizaje. La evaluación deja de vivirse como un juicio terminal y se resignifica como parte del trabajo cotidiano en el aula.

Me gusta mucho cuando evalúan mediante proyectos, porque no es solo un examen, sino que durante el proceso vas demostrando lo que aprendiste (Narrativa 60).

No todo se evaluaba en un solo momento, sino que poco a poco íbamos avanzando y mejorando el trabajo (Narrativa 52).

La evaluación fue durante todo el semestre y no solo al final, eso ayudó a entender mejor los temas (Narrativa 14).

Aplicación del conocimiento en contextos significativos

Otra experiencia recurrente se vincula con prácticas de evaluación que permiten aplicar los aprendizajes en situaciones concretas y significativas. Las narrativas destacan proyectos, presentaciones y actividades prácticas que demandan investigar, analizar y proponer soluciones, alejándose de la memorización mecánica.

Estas experiencias son valoradas porque permiten mostrar lo aprendido de manera integral y comprender la utilidad del conocimiento más allá del aula. Desde la perspectiva de quienes narran, la evaluación adquiere sentido cuando se relaciona con situaciones reales o con problemas que requieren reflexión y toma de decisiones.

En vez de aplicar un examen tradicional, el docente optó por evaluarnos con un proyecto práctico en equipo, donde tuvimos que investigar y proponer soluciones (Narrativa 49).

Con el proyecto podíamos demostrar cuánto habíamos aprendido y cómo aplicar los conocimientos vistos en clase (Narrativa 60).

No era solo contestar preguntas, sino explicar, analizar y usar lo aprendido en una situación real (Narrativa 27).

Participación, colaboración y acompañamiento

Una tercera subcategoría refiere a la dimensión participativa de la evaluación formativa. Las narrativas muestran que estas prácticas suelen incorporar trabajo colaborativo, diálogo y acompañamiento docente, lo que fortalece la implicación en el aprendizaje y la confianza en el proceso evaluativo.

Cuando la evaluación se desarrolla en un clima de acompañamiento, se percibe como más justa y coherente. La posibilidad de recibir orientación y retroalimentación durante el proceso contribuye a que la evaluación sea vivida como una experiencia de aprendizaje compartido y no como una imposición unilateral.

La evaluación fue mediante la presentación de una clase a otro grupo, y tuvimos que trabajar en equipo para tener mejores resultados (Narrativa 59).

El docente nos iba orientando y dando comentarios durante el proceso, eso ayudaba a mejorar el trabajo antes de entregarlo (Narrativa 41).

Sentí que la evaluación sí nos ayudaba a aprender porque había apoyo y retroalimentación, no solo una calificación (Narrativa 33).

Justicia y poder en la evaluación

Las narrativas muestran que la evaluación no siempre es vivida como un proceso académico neutral, sino como un espacio atravesado por relaciones de poder, valoraciones subjetivas y experiencias de injusticia. En estos relatos, la evaluación deja de percibirse como un medio para reconocer el aprendizaje y se experimenta como un mecanismo que puede favorecer o perjudicar, independientemente del desempeño académico.

Percepciones de arbitrariedad y trato desigual

Una primera subcategoría se relaciona con experiencias en las que la evaluación es percibida como arbitraria o influida por factores ajenos al aprendizaje. Las narrativas describen situaciones donde la calificación parece depender de afinidades personales, conflictos previos o criterios poco claros, lo que genera una fuerte sensación de indefensión.

Estas experiencias erosionan la confianza en la evaluación y en la figura docente, ya que el esfuerzo académico pierde valor frente a decisiones percibidas como subjetivas. Desde la experiencia narrada, la evaluación se vive como impredecible y carente de legitimidad.

Sentía que a la maestra no le caía bien y por eso todo lo que hacía estaba mal (Narrativa 58).

El docente ya tenía una situación personal conmigo y eso se reflejó en mis calificaciones (Narrativa 43).

Aunque cumplía con las actividades, nunca me ponía buena calificación sin una razón clara (Narrativa 31).

La evaluación como ejercicio de poder

Otra subcategoría refiere a experiencias en las que la evaluación se vive explícitamente como un ejercicio de poder. En estos relatos, la calificación funciona como una forma de control, sanción o sometimiento, más que como una herramienta pedagógica.

Las narrativas evidencian cómo la evaluación puede convertirse en un mecanismo para imponer autoridad, silenciar desacuerdos o castigar conductas que no se ajustan a las expectativas del docente, desplazando por completo su sentido formativo.

Un profesor me reprobó porque no acepté los malos tratos que me hacía, no tuvo que ver con mi desempeño (Narrativa 35).

Sentía que la calificación era una forma de castigarnos si no hacíamos lo que él quería (Narrativa 22).

La evaluación se usaba que obedeciéramos, no para aprender (Narrativa 47).

Impacto emocional y formativo de la injusticia evaluativa

Una tercera subcategoría da cuenta de los efectos emocionales y formativos que estas experiencias de injusticia generan. Las narrativas muestran que cuando la evaluación se percibe como injusta, produce desmotivación, frustración y una sensación de inutilidad del esfuerzo académico.

Estas experiencias no solo afectan el rendimiento inmediato, sino que dejan huellas en la forma en que se concibe la evaluación y la institución educativa. Desde el currículum vivido, la evaluación enseña que el mérito no siempre es reconocido y que el poder puede prevalecer sobre el aprendizaje.

Después de eso perdí las ganas de esforzarme porque sentía que no valía la pena (Narrativa 40).

Me desmotivó mucho porque sentí que nada de lo que hiciera iba a cambiar el resultado (Narrativa 19).

Esa experiencia me hizo ver la evaluación como algo injusto y me desmotivaba (Narrativa 54).

Emociones y vivencias asociadas a la evaluación

Las narrativas analizadas muestran que la evaluación es vivida como una experiencia profundamente cargada de emociones, las cuales influyen de manera directa en la forma en que se enfrenta el aprendizaje y se construyen significados sobre el desempeño académico. Lejos de

constituir un aspecto secundario, la dimensión emocional aparece como un eje central del currículum vivido, especialmente cuando la evaluación se asocia con prácticas de carácter sumativo y punitivo.

Ansiedad, miedo y estrés como experiencias recurrentes

Una primera subcategoría refiere a la presencia constante de emociones como la ansiedad, el miedo y el estrés frente a los procesos de evaluación. Estas emociones se vinculan principalmente con exámenes memorísticos, tiempos limitados y contextos evaluativos percibidos como rígidos o amenazantes.

Las narrativas describen estados de tensión que dificultan la concentración y el desempeño, configurando una experiencia evaluativa centrada en la supervivencia académica más que en el aprendizaje.

Me ponía muy nerviosa y debía memorizar mucho contenido para poder pasar el examen (Narrativa 48).

Me ganaron los nervios, me asusté y sentí que se me olvidó todo en el momento del examen (Narrativa 60).

Antes de los exámenes sentía mucho estrés y miedo a reprobado (Narrativa 12).

Vivencias somatizadas de la evaluación

Una segunda subcategoría da cuenta de cómo estas emociones se manifiestan de manera corporal. Las narrativas muestran que la evaluación no solo genera malestar psicológico, sino también respuestas físicas que evidencian el impacto emocional de las prácticas evaluativas.

Estas experiencias somatizadas refuerzan la asociación entre evaluación y sufrimiento, enseñando de manera implícita que demostrar lo aprendido implica atravesar estados de malestar físico.

Me encontraba muy nerviosa, con ansiedad, sentía dolor de panza antes de presentar el examen (Narrativa 28).

El cuerpo me reaccionaba, me sudaban las manos y me dolía el estómago cuando sabía que había evaluación (Narrativa 36).

Me enfermaba del estómago cada vez que había exámenes importantes (Narrativa 17).

Efectos emocionales en la relación con el aprendizaje

Una tercera subcategoría se relaciona con las consecuencias formativas de estas experiencias emocionales. Las narrativas muestran que la evaluación vivida desde el miedo y la ansiedad no solo afecta el rendimiento inmediato, sino que condiciona la relación con el aprendizaje, el error y la participación en el aula.

Desde la experiencia narrada, el temor a equivocarse y a ser sancionado inhibe la participación, limita la

disposición a preguntar y refuerza una visión del aprendizaje como riesgo.

Tenía miedo de equivocarme y prefería no participar para no afectar mi calificación (Narrativa 24).

Sentía que aprender pasaba a segundo plano porque lo importante era no fallar en la evaluación (Narrativa 44).

Después de varias experiencias así, la evaluación se volvió algo que solo generaba miedo (Narrativa 53).

Claridad y coherencia didáctica en la evaluación

Las narrativas muestran que la claridad de los criterios y la coherencia entre lo enseñado y lo evaluado constituyen un elemento central para que la evaluación sea vivida como justa y con sentido pedagógico. Cuando estos elementos están ausentes, la evaluación se percibe como arbitraria y pierde su función orientadora, configurándose como una experiencia de juicio sin posibilidades claras de aprendizaje.

Falta de claridad en criterios y expectativas

Una primera subcategoría refiere a la dificultad para comprender qué se espera en las evaluaciones. Las narrativas describen situaciones en las que los criterios no fueron explicitados o resultaron ambiguos, lo que generó confusión, inseguridad y frustración durante el proceso evaluativo.

Hubo cierta falla por parte del docente en cuanto a expresar lo que quería y explicar qué era lo que estaba mal en los trabajos (Narrativa 61).

Muchas veces no entendía qué estaba evaluando realmente el profesor ni por qué me bajaba puntos (Narrativa 19).

Entregábamos los trabajos sin tener claro qué era lo que se iba a tomar en cuenta para calificarlos (Narrativa 42).

Desalineación entre enseñanza y evaluación

Una segunda subcategoría se vincula con la falta de correspondencia entre los contenidos abordados durante el curso y los instrumentos de evaluación aplicados. Las narrativas evidencian una ruptura del contrato pedagógico cuando se evalúan contenidos no trabajados o actividades desvinculadas del proceso de enseñanza.

Ponía actividades que no tenían que ver con la materia y aun así contaban para la calificación final (Narrativa 62).

El examen contenía temas que no vimos en clase y las fórmulas que tenía no me servían para resolverlo (Narrativa 21).

eSentía que estudiaba una cosa y en la evaluación me preguntaban algo completamente diferente (Narrativa 34).

Claridad y coherencia como experiencias valoradas

En contraste, una tercera subcategoría reúne narrativas que destacan positivamente experiencias de evaluación caracterizadas por la claridad de los criterios y la coherencia entre enseñanza y evaluación. En estos casos, la evaluación es vivida como orientadora y genera mayor seguridad durante el proceso.

La docente tenía una estructura evaluativa organizada y fue muy clara y precisa con lo que estaba evaluando desde el inicio (Narrativa 48).

Sabíamos exactamente qué se nos iba a evaluar y eso daba tranquilidad al momento de presentar los trabajos (Narrativa 27).

La evaluación era coherente con lo visto en clase y eso ayudaba a aprender mejor (Narrativa 51).

La discusión de los resultados permite profundizar en la comprensión de la evaluación educativa como una práctica social, ética y emocionalmente situada, cuya incidencia trasciende la función técnica de medición del aprendizaje. Desde las experiencias narradas, se confirma la persistencia de una brecha entre los enfoques formativos y auténticos promovidos en el discurso pedagógico contemporáneo y las prácticas evaluativas que estructuran la experiencia cotidiana en educación superior. Esta tensión se inscribe en un patrón documentado por la literatura reciente, que señala la dificultad de transformar culturas evaluativas institucionales dominadas por lógicas de certificación y control (Ravela, 2022; Vlachopoulos, 2024).

En relación con la evaluación sumativa y tradicional, los resultados muestran que su centralidad se asocia con prácticas orientadas a la memorización, la acumulación de evidencias y la presión por la calificación. Estas prácticas configuran un currículum vivido en el que la evaluación opera como un mecanismo de control más que como un recurso pedagógico. Estudios recientes advierten que, cuando la evaluación se reduce a un acto terminal, se debilita la autorregulación del aprendizaje y se refuerzan enfoques superficiales centrados en el cumplimiento, más que en la comprensión (Williams, 2024). Desde esta perspectiva, la evaluación sumativa no solo limita el aprendizaje, sino que comunica mensajes implícitos sobre qué significa aprender y qué se espera de quien participa en el proceso educativo.

En contraste, las experiencias vinculadas con prácticas formativas y auténticas evidencian el potencial de una evaluación orientada al proceso, a la aplicación del conocimiento y a la participación activa. Cuando la evaluación se articula con proyectos, actividades contextualizadas y criterios claros, se resignifica como un espacio de

aprendizaje y no únicamente de acreditación. Este hallazgo dialoga con revisiones recientes que subrayan que la evaluación formativa adquiere sentido cuando se integra de manera coherente en la enseñanza y cuando la retroalimentación se concibe como un proceso continuo que permite ajustar y mejorar el aprendizaje (Carrió-Pastor, 2021; Solís Trujillo et al., 2025).

La dimensión de justicia y poder constituye un eje central para comprender los sentidos atribuidos a la evaluación. Las narrativas revelan que la evaluación pierde legitimidad cuando se percibe atravesada por favoritismos, relaciones personales o decisiones arbitrarias, configurándose como un espacio de ejercicio de poder más que de acompañamiento pedagógico. Investigaciones recientes en educación superior destacan que la percepción de justicia evaluativa se vincula estrechamente con la transparencia de los criterios, la coherencia entre enseñanza y evaluación y la posibilidad de explicar y revisar las decisiones evaluativas (Nedrehagen et al., 2025). Desde esta perspectiva, la evaluación socializa concepciones sobre la autoridad, la equidad y el reconocimiento académico, constituyéndose como un componente central del currículum oculto.

Por otra parte, la dimensión emocional asociada a la evaluación refuerza la idea de que esta práctica no puede entenderse como neutral. La presencia reiterada de ansiedad, miedo y estrés, particularmente en contextos de evaluación tradicional, coincide con estudios que documentan la relación entre climas evaluativos punitivos y estados emocionales que afectan la implicación cognitiva y la disposición al aprendizaje (Williams, 2024; Zambrano-Vélez et al., 2023). Estas emociones operan como aprendizajes implícitos que configuran la relación con el conocimiento y con la institución, limitando la experimentación y la construcción de sentido cuando la evaluación se asocia sistemáticamente con el juicio y la sanción.

La categoría de claridad y coherencia didáctica permite profundizar en otra tensión identificada. La ausencia de criterios explícitos, la falta de retroalimentación y la desalineación entre lo enseñado y lo evaluado erosionan la función formativa de la evaluación y generan percepciones de arbitrariedad. La literatura reciente subraya que la claridad de criterios y la retroalimentación dialogada son condiciones clave para favorecer aprendizajes profundos y confianza académica (Nedrehagen et al., 2025; Vlachopoulos, 2024).

La evaluación constituye un espacio privilegiado para observar la operación del currículum oculto en educación superior. A través de las prácticas evaluativas se transmiten valores, normas y concepciones sobre el conocimiento, la justicia y el poder que inciden directamente en la experiencia formativa. La coexistencia de prácticas tradicionales y formativas evidencia tensiones no resueltas y plantea la necesidad de repensar la evaluación como una práctica ética, coherente y orientada al aprendizaje, que

reconozca la dimensión emocional y social de quienes participan en ella.

CONCLUSIONES

La discusión de los resultados permitió situar las prácticas de evaluación en educación superior como experiencias complejas, atravesadas por dimensiones pedagógicas, emocionales y éticas que no siempre son visibles en los discursos institucionales. Más allá de la coexistencia de enfoques evaluativos diversos, los hallazgos ponen de manifiesto que la evaluación se vive como un espacio donde se materializan tensiones estructurales entre lo prescrito y lo practicado, entre la intención formativa y la lógica de control, y entre la equidad declarada y las experiencias de justicia o arbitrariedad que se construyen en la vida académica cotidiana.

Desde esta perspectiva, la evaluación se configura no solo como un dispositivo técnico, sino como un escenario privilegiado del currículum oculto, en el que se transmiten significados sobre el aprendizaje, el error, la autoridad y el reconocimiento. Estas significaciones, ancladas en experiencias concretas, permiten comprender por qué la evaluación incide de manera directa en la motivación, la relación con el saber y la confianza en la institución. A partir de este análisis, resulta pertinente recuperar los principales aportes del estudio, delimitar sus alcances y señalar los desafíos que se abren para repensar la evaluación como una práctica ética y pedagógicamente coherente en la educación superior.

El estudio permitió analizar los sentidos formativos y ocultos que se construyen en torno a la evaluación desde la experiencia narrada por quienes participan en procesos de formación en educación superior. El análisis de las narrativas evidencia que la evaluación no es vivida únicamente como un mecanismo de acreditación, sino como una práctica que incide de manera directa en la forma en que se comprende el aprendizaje, se experimentan emociones y se configuran percepciones de justicia y legitimidad institucional.

Los resultados muestran que persiste una tensión entre los enfoques formativos promovidos en el discurso pedagógico y las prácticas evaluativas que predominan en la experiencia cotidiana. La centralidad de la evaluación sumativa, basada en la memorización y la calificación, limita las posibilidades de retroalimentación y aprendizaje significativo, al tiempo que transmite mensajes implícitos asociados al control, la competencia individual y la obediencia. Estas prácticas forman parte del currículum oculto y contribuyen a modelar concepciones sobre el éxito académico, el error y la autoridad.

De manera paralela, las experiencias asociadas con prácticas formativas y auténticas muestran que la evaluación puede resignificarse como un espacio de aprendizaje, participación y aplicación del conocimiento cuando

se orienta al proceso, se sustenta en criterios claros y se acompaña de retroalimentación. En estos casos, la evaluación es percibida como más justa y coherente con los propósitos formativos de la educación superior, con efectos positivos en la motivación y en la relación con el saber.

La dimensión de justicia y poder resulta central para comprender la experiencia evaluativa. Las narrativas revelan que la evaluación pierde legitimidad cuando se percibe mediada por arbitrariedad, favoritismos o criterios poco claros, afectando la confianza y la percepción de equidad. Asimismo, la carga emocional asociada a la evaluación pone de relieve que esta práctica genera aprendizajes implícitos que trascienden los contenidos curriculares, especialmente cuando se asocia de manera reiterada con ansiedad, miedo y estrés.

En cuanto a las limitaciones del estudio, es importante señalar que los resultados se circunscriben a un contexto institucional y a una asignatura específica, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros programas, disciplinas o niveles educativos. Asimismo, el uso de narrativas escritas permitió acceder a significados y experiencias relevantes, pero no incorporó técnicas complementarias como entrevistas en profundidad u observación de prácticas evaluativas, lo que habría permitido ampliar y contrastar las interpretaciones. Finalmente, el análisis se centró en la perspectiva de quienes participan como evaluados, sin integrar la voz de quienes diseñan y aplican las prácticas de evaluación.

A partir de estas limitaciones, se abren líneas futuras de investigación relevantes. Resulta pertinente ampliar el análisis a otros contextos institucionales y programas académicos, así como incorporar enfoques comparativos que permitan explorar diferencias entre disciplinas o modalidades educativas. Asimismo, futuras investigaciones podrían integrar la perspectiva docente para analizar las tensiones entre intenciones pedagógicas y prácticas evaluativas, así como emplear diseños metodológicos mixtos que articulen narrativas, entrevistas y análisis de instrumentos de evaluación. Profundizar en el vínculo entre evaluación, emociones y justicia educativa constituye también una línea de trabajo relevante para avanzar hacia prácticas evaluativas más claras, éticas y orientadas al aprendizaje en la educación superior.

REFERENCIAS

- Carrió-Pastor, M. L. (2021). Análisis comparativo del uso de marcadores metadiscursivos en la evaluación formativa y sumativa online, *Tejuelo*, 34, 261-292. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.261>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2024). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5a ed.). SAGE Publications.
- Cruz-Colín, L. Q., Cáceres-Mesa, M. L., Veytia-Bucheli, M. G., & Hernández-Márquez, J. (2024). *Cultura de evaluación en prácticas institucionales de acreditación de programas educativos*. Sophia Editions.
- Gimeno-Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9a ed.). Morata.
- Huerta Jiménez, C. S., Rojas Rodríguez, R., & Cortés Aburto, O. (2023). El Currículo Oculto en la Educación Superior y sus Efectos Negativos: Un Estudio Analítico-Descriptivo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9117-9129. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8481
- Latapí Sarre, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. Fondo de Cultura Económica.
- Narimani, M. (2026). Acreditación y certificación en la educación superior: perspectivas para la gestión de la calidad universitaria. *Sophia Research Review*, 3(1), 9-14. <https://doi.org/10.64092/gg2r0685>
- Nedrehagen, E., Vee, T. S., Stokstad, J. M., & Orm, S. (2025). A scoping review of dialogic formative feedback practices in higher education. *Frontiers in Education*, 10, 11-18. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1696703>
- Ravela, P. (2022). *Aportes para la revisión de las prácticas de evaluación de aprendizajes*. Organización Internacional del Trabajo. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/Aportes%20para%20la%20revisi%C3%B3n%20de%20las%20pr%C3%A1cticas%20FINAL%20v2.pdf
- Riessman, C. K. (2007). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.
- Rodríguez Carrión, J. A. (2025). Influencia del currículo oculto en el desarrollo integral de los estudiantes: Una revisión sistemática. *Revista Social Fronteriza*, 5(3), 1-15. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)765](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)765)
- Solis Trujillo, B. P., Velarde-Camaqui, D., González Núñez, C. A., Castillo Silva, E. V., & González Said de la Oliva, M. d. P. (2025). The current landscape of formative assessment and feedback in graduate studies: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1509983>
- Vlachopoulos, D. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Implications for 21st-century skills. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425>
- Williams, A. (2024). Delivering effective student feedback in higher education: An evaluation of the challenges and best practice. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 10(2), 473-501. <https://doi.org/10.46328/ijres.3404>

Winstone, N. E., & Carless, D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.

Zambrano-Vélez, W. A., Reyes-Santacruz, M. F., Arango, E. S., & Pezo-Laínez, A. A. (2023). Los estados emocionales de estudiantes universitarios en la evaluación del aprendizaje. *Digital Publisher*, 8(2), 245-251 <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.2.1650>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Hannia Patricia Sandoval-Estrada, Adriana Estrada-Girón, Javier Moreno-Tapia: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.