

ESCTS-Vol.4. N1. 055

Percepción de equidad evaluativa y disposición al esfuerzo académico en educación superior

Perception of Assessment Fairness and Willingness to Exert Academic Effort in Higher Education

Autores:

Roberto Antonio Muñoz Velez
CIDPROS – Centro de Innovación y Desarrollo Profesional
Milagro – Ecuador
robertomvelez@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1119-9265>

Luis Alberto Villegas Yagual
CIDPROS – Centro de Innovación y Desarrollo Profesional
Milagro – Ecuador
albertovillegas64@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-9019-282X>

Jorge Vinicio Gualoto Ruiz
CIDPROS – Centro de Innovación y Desarrollo Profesional
Milagro – Ecuador
jgualoto275@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-4880-1118>

Cecibel Monserrate Tenelema Delgado
CIDPROS – Centro de Innovación y Desarrollo Profesional
Milagro – Ecuador
cecibel.tenelema@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8937-6458>

Ignacio Isaac Armas Vallejo
CIDPROS – Centro de Innovación y Desarrollo Profesional
Milagro – Ecuador
armassignacio4@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-8870-6785>

Autor de correspondencia: *Roberto Antonio Muñoz Velez*, robertomvelez@hotmail.com

Recepción: 28-marzo-2026

Aceptación: 04-mayo-2026

Publicación: 04-junio-2026



Cómo citar este artículo:

Muñoz Velez, R. A., Villegas Yagual, L. A., Gualoto Ruiz, J. V., Tenelema Delgado, C. M., & Armas Vallejo, I. I. (2026). Percepción de equidad evaluativa y disposición al esfuerzo académico en educación superior. *Sage Sphere of Technology, Sciences, Discoveries And Society*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.63688/tmpagz64>

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.



RESUMEN

La evaluación en la educación superior proporciona evidencia de aprendizaje que motiva a los estudiantes, les permite autorregularse y les hace más dispuestos a esforzarse en el aprendizaje y realizar tareas académicas, particularmente cuando las evaluaciones son percibidas como justas y alineadas con los resultados de aprendizaje previstos. **Objetivo:** Evaluar la asociación entre la equidad evaluativa percibida y el esfuerzo académico en estudiantes universitarios, además de medir el nivel de la variable. **Metodología:** El estudio fue de naturaleza cuantitativa, con un diseño correlacional transversal no experimental, utilizando cuestionarios tipo Likert a una muestra de 119 estudiantes en educación superior. **Resultados:** La percepción de equidad evaluativa tuvo una media de 36.29 (DE = 8.36) y el esfuerzo académico una media de 36.20 (DE = 8.51), situando ambas variables en un nivel medio. La percepción de equidad evaluativa y la disposición a poner esfuerzo académico en el trabajo presentaron una relación positiva muy fuerte y estadísticamente significativa ($r = 0.860$; $p < 0.001$). La equidad evaluativa también se correlacionó positivamente con las diversas facetas del esfuerzo académico ($r = 0.728$ a $r = 0.815$), donde el enfoque de la calificación y la transparencia y fundamentación de la calificación tuvieron la mayor fuerza asociativa. **Conclusión:** La equidad evaluativa es uno de los factores más significativos para mejorar el esfuerzo sostenido y la calidad del aprendizaje en la educación superior.

Palabras clave: compromiso académico, educación superior, equidad evaluativa, esfuerzo académico, evaluación educativa.

ABSTRACT

Assessment in higher education provides evidence of learning that motivates students, enables them to self-regulate, and makes them more willing to invest effort in learning and academic tasks, particularly when assessments are perceived as fair and aligned with intended learning outcomes. **Objective:** To evaluate the association between perceived assessment fairness and academic effort among university students, as well as to measure the level of the variable. **Methodology:** The study was quantitative in nature, using a non-experimental, cross-sectional correlational design. Likert-type questionnaires were administered to a sample of 119 higher education students. **Results:** Perceived assessment fairness had a mean score of 36.29 (SD = 8.36), while academic effort had a mean score of 36.20 (SD = 8.51), placing both variables at a moderate level. Perceived assessment fairness and willingness to exert academic effort showed a very strong and statistically significant positive relationship ($r = 0.860$; $p < 0.001$). Assessment fairness was also positively correlated with the various facets of academic effort ($r = 0.728$ to $r = 0.815$), with grading approach and grading transparency and justification showing the strongest associations. **Conclusion:** Assessment fairness is one of the most significant factors in improving sustained effort and the quality of learning in higher education.

Keywords: academic engagement, academic effort, assessment equity, educational assessment, higher education.



1. INTRODUCCIÓN

Las evaluaciones en la educación superior son cruciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, además de validar logros, afectan la percepción que los estudiantes tienen de la labor de las instituciones y su control. En este contexto, las evaluaciones de los estudiantes sobre la evaluación, en su aspecto de justicia, ausencia de sesgo, y los sistemas de evaluación, por lo tanto, en el sistema evaluativo, feedback evaluativo que orienta y va más allá de la otorgación de una evaluación, se transforma en complemento a la evaluación que fortalece la autonomía, esfuerzo sostenido y, en consecuencia, estimula el aprendizaje y la involucración en el proceso de la educación superior.

La inequidad educativa se relaciona con la obscuridad de la crítica, evaluaciones que no están claras, registros faltantes, vacíos injustificables, justificaciones o la ausencia de justificaciones de la cátedra, cátedra contradictoria, justificaciones o la ausencia de justificaciones de la cátedra, y cátedra con disparidad. Todo esto provoca malestar, desconfianza y desmotivación, y muchas veces sienten, y perciben, que el resultado de su esfuerzo no lo vale. Desde esta perspectiva, hay inequidad con desprecio hacia la actividad académica, tal desprecio se observa en el grado de actividad en que el personal académico se involucra en la planificación y evaluación de las actuaciones y en la intervención de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la combinación de estas condiciones ha recibido muy poca atención, y esto hace urgente la atención a la investigación en el campo de la educación superior.

Entender los sistemas psicoeducativos requiere reflexiones sobre el análisis de la equidad en las evaluaciones y su relación con el esfuerzo académico y la evaluación de la práctica y los sistemas de retroalimentación evaluativa, así como los sistemas de retroalimentación motivacional de los estudiantes. Estas reflexiones permiten evaluar el proceso de aprendizaje de manera integradora y de una forma que va más allá de las dimensiones psico-afectivas y motivacionales que determinan el grado en que se sostienen los esfuerzos de los estudiantes. Estas investigaciones, además, facilitan la mejora de la práctica a nivel micro, la reforma de políticas a nivel macro, y permiten a las instituciones mejorar la transparencia, la coherencia y la equidad de la evaluación. Ello, a su vez, permite que las instituciones construyan espacios



universitarios que mejoren el nivel de compromiso y la dedicación académica en los estudiantes.

Esta investigación tiene como objetivo principal el estudio del vínculo existente entre la percepción sobre la equidad evaluativa y la disposición a esforzarse en lo académico de los estudiantes de educación superior, esto implica identificar la magnitud de ambas variables en la población y establecer el vínculo. Asimismo, se quiere aportar evidencia que haga comprensible el efecto de la equidad evaluativa sobre el esfuerzo académico, y de esta manera, aportar elementos que sirvan para implementar prácticas de evaluación más equilibradas con respecto al compromiso que los estudiantes asumen y la optimización de los procesos educativos.

La evaluación en la educación superior es una parte integral de la enseñanza, no es solo un instrumento que describe un aprendizaje, también identifica cómo el estudiante comprende la auto-regulación necesaria en cada una de las actividades académicas (Darabi y Rasooli, 2022). De este modo, la evaluación puede considerarse una herramienta pedagógica que actúa a nivel cognitivo, motivacional y actitudinal, para que la evaluación sea un vehículo de aprendizaje de calidad del nivel de compromiso con la profesión. Su efecto supera el recibir una nota en lo que hace a la construcción que cada uno hace sobre el esfuerzo, el mérito, y la justicia académica (Eltahir et al., 2023).

La equidad evaluativa se considera uno de los principios pedagógicos más interesantes, ya que se afirmó que la forma en que se lleven a cabo los procesos de evaluación pueda ser justa, imparcial y coherente (Huang, 2025; Game et al., 2025). Evaluar con equidad se traduce en la elaboración de criterios, en la manifestación y en la aplicación de esos criterios, y en el otorgamiento de la misma oportunidad a todos los alumnos para que demuestren el aprendizaje alcanzado (Saltos, 2024). Por lo tanto, la equidad evaluativa no se encuentra en oposición a la demanda académica, por el contrario, la equidad evaluativa legitima la demanda académica, al asociar la demanda a criterios identificables y comprensibles.

La evaluación por su naturaleza tiene que ser flexible y adaptarse a la diversidad de trayectorias, experiencias, y niveles de autonomía de los estudiantes (Paredes y Aguirre, 2025). En este sentido, la práctica de evaluación que se percibe como equitativa, se traduce en una evaluación que, a la par, se refuerza el clima académico y la confianza y el respeto se institucionalizan, facilitando la aceptación de los resultados y la internalización de



la responsabilidad en el ámbito académico, por el contrario, la construcción de la equidad se contradice y fomenta el rechazo, la desconfianza y, en un sentido, lo negativo en la implicación del estudiante en su proceso formativo (Zapata et al., 2026; Osorio et al., 2023). Desde la perspectiva de un estudiante individual, el ejercicio de evaluación es más que un ejercicio de naturaleza mecánica; es un ejercicio de interpretación que, en este caso, tiene un significado de naturaleza subjetiva. El significado que el estudiante asocia con la evaluación se relaciona con la transparencia de los criterios de evaluación, el grado de alineación entre la enseñanza y lo que se evalúa, y la coherencia en el comportamiento del personal académico, todos estos factores afectan la confianza del estudiante en la credibilidad del proceso de evaluación y el poder evaluativo del personal académico (Główczewski y Burdziej, 2023).

El proceso evaluativo adquiere legitimidad cuando los estudiantes consideran que la evaluación está fundada y es un proceso evaluativo que no se limita a los resultados, también es importante que la evaluación se perciba como un proceso evaluativo que es realizado de manera transparente y de manera imparcial (Herr et al., 2024). La evaluación que se percibe como legitimada, provoca que los estudiantes reconozcan los resultados, aunque sean adversos, y los aprovechen para autorregular su proceso de aprendizaje y escalar de nivel (Osorio et al., 2023).

Por el contrario, las evaluaciones pueden erosionar la legitimidad académica, e incluso, generar actitudes de resistencia o desmotivación, la falta de claridad, la aplicación inconsistente de criterios, o la percepción de arbitrariedad pueden debilitar la confianza en el proceso evaluativo, y continuar la desmotivación o falta de esfuerzo (Zapata et al., 2026; Główczewski y Burdziej, 2023). Del mismo modo, la sensación de justicia en la evaluación se convierte en un elemento central para mantener el compromiso académico y frenar el *desengagement* en el proceso educativo.

El concepto de esfuerzo académico se entiende como la intención del estudiante de gastar cierta cantidad de tiempo, energía y recursos cognitivos en atender los compromisos que suponen las exigencias universitarias (Kleimola et al., 2025). Esta intención se materializa en la capacidad de permanecer y en la firmeza del cierre del ciclo, la actividad académica a nivel superior es una de las actividades que más contribuye al desarrollo de conocimientos



más complejos y a la formación de habilidades más complejas (Keyserlingk et al., 2025). La manifestación del compromiso no debe ser entendida como un rasgo de la personalidad, puesto que tiene que ver con elementos de contexto en el campo educativo, siendo la evaluación uno de los más relevantes (Lobos et al., 2024). Es probable que la participación activa de los estudiantes en las tareas académicas aumente cuando los estudiantes piensen que se considerará su esfuerzo de manera justa y, por tanto, de manera significativa y regular, en este sentido, la justicia en la evaluación se traduce en la valuación del esfuerzo como una inversión significativa (Li et al., 2022).

El compromiso no debe considerarse como un atributo de la personalidad, pues involucra elementos contextuales en el ámbito educativo, siendo la evaluación uno de los más significativos (Brandmo y Gamlem, 2025). Es probable que la participación activa de los estudiantes en las actividades académicas se incremente cuando los estudiantes consideren que su esfuerzo se tomará en cuenta, de manera justa, y de forma significativa y recurrente, la justicia en la evaluación se traduce en el valor del esfuerzo como inversión significativa (Baniyadi et al., 2022).

Kong y Lihn (2023) sostienen que las prácticas evaluativas, en relación a su función, ofrecen señales que ocasionan impacto en la motivación académica, ya sea por la valoración del aprendizaje, la posibilidad de tener control sobre los resultados y la percepción de la justicia del sistema educativo. Cuando la evaluación es percibida como justa, la motivación por aprender se ve incrementada y la motivación para aumentar el esfuerzo académico se incrementa, evaluar de manera injusta provoca la falta de motivación afecta el control autorregulado y el compromiso del estudiante (Núñez y García, 2024).

Los elementos entrelazados de evaluación justa, legitimidad académica, postura intervencionista y el papel del esfuerzo ayudan a explicar la complejidad de los procesos de aprendizaje en la educación superior (Núñez y García, 2024; Paredes y Aguirre, 2025). Además de moldear los registros académicos, la evaluación justa también es formativa, motivacional y comunicativa, ya que fomenta la participación, la autorregulación y el esfuerzo sostenido. Aprender esta interacción es fundamental al orientar las prácticas evaluativas que buscan mejorar la estabilidad, relevancia y el éxito general en relación con trayectorias menos académicas en la educación superior (Paredes y Aguirre, 2025).

2. METODOLOGÍA



Diseño de investigación

La presente investigación eligió un enfoque cuantitativo y diseño no experimental, correlacional y corte transversal, con el propósito de estudiar la relación entre la percepción de equidad evaluativa y la disposición a la actividad académica, en estudiantes universitarios, sin manipulación de las variables de estudio. Las evaluaciones de los participantes y el compromiso académico pueden analizarse utilizando el diseño transversal e identificando niveles y patrones durante la recolección de datos por instancia única. Además, el enfoque correlacional permitió mostrar las relaciones estadísticas de las dos variables, demostrando la equidad evaluativa percibida y el compromiso motivacional de los estudiantes en el proceso académico.

Participantes

La muestra consistió en 119 estudiantes de educación superior, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico e intencional basado en los objetivos de la investigación y la accesibilidad de los participantes. Los estudiantes estaban en un entorno universitario formal y en diversas etapas de su formación académica, particularmente en una etapa donde la evaluación y el esfuerzo académico son de particular importancia para el rendimiento y la persistencia en los estudios, el tamaño de la muestra fue adecuado para el análisis correlacional, proporcionando resultados estadísticamente confiables y relevantes para los objetivos de la investigación.

Instrumentos

En la presente investigación, la recolección de datos se llevó a cabo a través de un cuestionario estructurado que incluye dos escalas de Likert de cinco puntos que buscan medir la percepción de equidad en las evaluaciones y la disposición a invertir esfuerzo en la educación superior. La primera escala, que evalúa la percepción de equidad evaluativa, consta de 12 ítems distribuidos en 4 dimensiones: claridad de criterios, consistencia e imparcialidad en la aplicación de criterios, y retroalimentación que sea justa y formativa. La segunda escala mide la disposición a esforzarse, compuesta por 12 ítems en 4 dimensiones: persistencia al enfrentar desafíos, inversión de tiempo y energía en actividades académicas, autorregulación del esfuerzo y compromiso con el aprendizaje. Ambas escalas utilizan una escala de Likert de 5 puntos que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). La validez de contenido fue establecida por cinco especialistas en



evaluación educativa y metodología de investigación, quienes analizaron la claridad, coherencia, relevancia y adecuación de los ítems y sugirieron modificaciones. Luego se realizó una prueba piloto con el 20% de la población objetivo, 24 de 119 estudiantes. Esto se hizo para determinar la comprensión de los ítems, evaluar la consistencia interna de las escalas y evaluar el uso práctico de los instrumentos antes de la aplicación final.

Procedimiento

El método empleado para la recopilación de datos tuvo como finalidad la implementación de cuestionarios estandarizados cuyo objetivo medía la percepción de la evaluación como justa y las actitudes frente al esfuerzo académico de los estudiantes que participaron. Los participantes fueron informados antes de la aplicación de los instrumentos acerca de los objetivos de la investigación, que la identidad de los participantes permanecería en el más estricto de los secretos, y que la información recopilada sería para fines académicos y de investigación. Al terminar de completar los cuestionarios los datos fueron codificados y organizados en una base de datos para el análisis estadístico que, fue realizado con el propósito de cumplir con la normatividad ética y los protocolos metodológicos de investigación en educación.

Análisis estadístico

Se utilizó el paquete estadístico SPSS 27 para el procesamiento y análisis de datos. En una primera instancia, se llevaron a cabo cálculos de estadística descriptiva, como media, desviación estándar y distribuciones de frecuencia, lo que permitió caracterizar los niveles de las variables en estudio y sus respectivas dimensiones. Posteriormente, se llevaron a cabo los análisis estadísticos de acuerdo a la naturaleza de las variables y de la relación planteada en la hipótesis, lo que permitió el uso de estadística paramétrica. El análisis de la relación de la percepción de legitimidad de la retroalimentación docente y la disposición al esfuerzo académico se realizó a partir del coeficiente de correlación de Pearson, considerando un $p=0.05$.

3. RESULTADOS

Los resultados de las pruebas estadísticas que se llevarán a cabo para determinar si hay alguna relación entre la percepción de equidad evaluativa y la disposición al esfuerzo en estudiantes de educación superior, se muestran resultados de estadística descriptiva que sirven para



explicar los niveles de ambas variables y sus dimensiones. Se presenta, además, la relación entre correlaciones que se determinan en cuanto a la magnitud y la significatividad de la relación de ambas. En estadística, por supuesto, es una relación de carácter positivo. Por lo que resulta posible, en un sinnúmero de variantes hipotéticas, la relación de los procesos evaluativos, que se perciben como equitativos, con el esfuerzo, la perseverancia, y el compromiso de los estudiantes en el contexto universitario.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de la percepción de equidad evaluativa y sus dimensiones

Estadísticos	Percepción de equidad evaluativa		Consistencia e imparcialidad en la aplicación		Transparencia y fundamentación de la calificación		Retroalimentación justa y formativa
	Claridad de criterios evaluativos	Claridad de criterios evaluativos	Consistencia e imparcialidad en la aplicación	Consistencia e imparcialidad en la aplicación	Transparencia y fundamentación de la calificación	Transparencia y fundamentación de la calificación	
Media	36,29	9,03	9,24	9,24	8,94	8,94	9,08
Mediana	37,00	9,00	9,00	9,00	9,00	9,00	9,00
Desv. Desviación	8,355	2,279	2,386	2,386	2,230	2,230	1,954

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del instrumento sobre disposición al esfuerzo académico en estudiantes de educación superior.

Las estadísticas por respuesta en equidad muestran una media, $M=36.29$, situándose la mayoría en un nivel medio respecto a los rangos, (29-44) y por tanto, los alumnos sienten que el proceso de evaluación es equitativo de forma mediana. La mediana, $Md=37.00$, centra la distribución en este nivel, sin marcas de desviación. En el contexto de dimensiones, medias en criterios evaluativos ($M = 9.03$), de consistencia e imparcialidad ($M = 9.24$), calificación y retroalimentación ($M = 9.08$) muestran equilibrio en la percepción de equidad en las evaluaciones por dimensión. La media a nivel global de las desviaciones estándar ($DE=8.355$) y de las dimensiones (DE entre 1.954 y 2.386) muestran una cierta varianza que por la percepción intermedia respecto a la equidad en la evaluación de los estudiantes, es posible que dentro de la educación superior haya experiencias evaluativas disímiles.



Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de la disposición al esfuerzo académico y sus dimensiones

Estadísticos	Disposición al esfuerzo académico	Persistencia ante la dificultad	Inversión de tiempo y energía académica	Autorregulación del esfuerzo	Compromiso con el aprendizaje
Media	36,20	9,13	9,24	8,88	8,94
Mediana	36,00	9,00	9,00	9,00	9,00
Desv. Desviación	8,512	2,221	2,167	2,412	2,176

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del instrumento sobre disposición al esfuerzo académico en estudiantes de educación superior.

Los datos relacionados con esfuerzo académico indican que se obtuvo una media general ($M = 36,20$), donde la mayoría de los estudiantes están en nivel medio, respecto a los rangos de interpretación que se tienen (29-44), lo que muestra que la mayoría de los estudiantes tienen una baja disposición académica. La mediana ($Md = 36,00$) se encuentra en la misma tendencia, que muestra una distribución balanceada en las respuestas. En las dimensiones, las medias de persistencia ante la dificultad ($M = 9,13$), inversión de tiempo y de energía académica ($M = 9,24$), autorregulación de esfuerzo ($M = 8,88$) y compromiso con aprender ($M = 8,94$) tienen valores relativamente homogéneos, lo que indica que en la muestra estudiada se distribuyen de manera homogénea sus componentes. En cuanto a la desviación estándar, a nivel global ($DE = 8,512$), y a nivel de dimensiones (DE de 2,167 y 2,412), esto muestra una variabilidad moderada, lo que indica la presencia de diferencias individuales en la gestión del esfuerzo, en la autorregulación del aprendizaje y en el autocompromiso en la educación superior.

Tabla 3.

Correlación entre la percepción de equidad evaluativa y la disposición al esfuerzo académico



Variables		Disposición al esfuerzo académico
Percepción de equidad evaluativa	Correlación de Pearson	,860**
	Sig. (bilateral)	0,000

Nota. Elaboración propia. Coeficiente de correlación de Pearson entre la percepción de equidad evaluativa y la disposición al esfuerzo académico. $p < .01$.

El estudio de la relación entre la inequidad de evaluación y la disposición a ejercer esfuerzo académico muestra una relación positiva a un nivel alto y estadísticamente significativo ($r = 0.860$; $p < 0.001$). Esto significa que cuanto mayor es la inequidad que sienten los estudiantes con respecto a las competencias evaluativas que pueden ser evaluadas en la claridad de criterios, consistencia en las evaluaciones, transparencia y retroalimentación justa, mayor es el esfuerzo académico. Esto también significa que los evaluadores deben practicar la equidad evaluativa para fomentar la práctica, la autorregulación y el aprendizaje de orden superior. Esto también ilustra el entorno evaluativo que permea la implicación estudiantil; sin embargo, esto no quiere decir que haya una relación causal, sino más bien una relación que tiene un sentido dentro de un contexto teórico.

Tabla 4.

Correlaciones entre las dimensiones de la percepción de equidad evaluativa y la disposición al esfuerzo académico

Dimensiones	Correlación de Pearson	Claridad de criterios evaluativos	Consistencia e imparcialidad en la aplicación	Transparencia y fundamentación de la calificación	Retroalimentación justa y formativa
		Persistencia ante la dificultad		,758**	,789**



	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000
Inversión de tiempo y energía académica	Correlación de Pearson	,785**	,787**	,815**	,776**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000
Autorregulación del esfuerzo	Correlación de Pearson	,739**	,728**	,802**	,766**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000
Compromiso con el aprendizaje	Correlación de Pearson	,740**	,739**	,808**	,737**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000

Nota. Elaboración propia. Correlaciones de Pearson entre las dimensiones de la percepción de equidad evaluativa y las dimensiones de la disposición al esfuerzo académico. $p < .01$.

El análisis de correlación por dimensión muestra relaciones positivas, altas y estadísticamente significativas entre los componentes de la percepción de equidad evaluativa y las dimensiones de la disposición hacia el esfuerzo académico ($r = 0.728-0.815$; $p < 0.001$).

En este sentido, la relación y justificación de la calificación tiene la mayor asociación con la persistencia ante la dificultad ($r = 0.792$), la inversión de tiempo y esfuerzo



académico ($r = 0.815$), la autorregulación del esfuerzo ($r = 0.802$) y el compromiso con el aprendizaje ($r = 0.808$), lo que enfatiza que comprender y justificar las calificaciones se convierte en un factor decisivo para la promoción de comportamientos académicos sostenidos. Además, la consistencia e imparcialidad de la aplicación, y la claridad de los criterios evaluativos, tienen correlaciones positivas y altas con cada una de las dimensiones de esfuerzo, lo que indica que la aplicación equitativa y la claridad de criterios de antemano se relacionan con niveles más altos de persistencia, organización del tiempo y compromiso estudiantil. La retroalimentación justa y formativa se puede entender también como una de las dimensiones de esfuerzo, lo que refuerza la importancia de evaluar de forma coherente y formativa. En conjunto, estos hallazgos evidencian una sólida relación entre las prácticas de evaluación que se perciben como justas y el nivel de clasificación por el cual se desarrollan las actividades académicas en el ámbito de la educación superior.

4. DISCUSIÓN

La media global de la muestra analizada arroja 36.29 y la mediana = 37. Esto se clasifica como un puntaje que refleja la opinión de la muestra analizada que es estable y no presenta sesgos extremos. Claridad de criterios evaluativos ($M = 9.03$), consistencia e imparcialidad ($M = 9.24$), transparencia y motivación de la calificación ($M = 8.94$) y retroalimentación justa y formativa ($M = 9.08$) son reflejos de una percepción homogénea, que se acompaña de una desviación estándar moderada que varía entre 1.95 y 2.38. De cualquier manera, la dedicación al trabajo académico se mantiene en un puntaje promedio. La implicación académica se observa con una media global de 36.20 y la mediana = 36. Las dimensiones de esta muestra son de presupuesto ($M = 9.13$), tiempo y energía académica ($M = 9.24$), esfuerzo ($M = 8.88$) y aprendizaje ($M = 8.94$), que presentan una desviación estándar de entre 2.17 y 2.41, lo que traduce una variabilidad en la conducta del esfuerzo y en la implicación académica.

Los resultados del análisis por dimensiones indican que, para cada relación que involucra a los componentes de equidad evaluativa y de dimensiones del esfuerzo académico, los coeficientes son igual de altos y significativos, y el rango de estos valores se encuentra entre $r = 0,728$ a $r = 0,815$ ($p < 0,001$). En particular, se observa que la correlación más alta se da en la Inversión del tiempo y energía académica ($r = 0,815$), en la Autorregulación del esfuerzo ($r = 0,802$), y en la Construcción de la calificación y el Compromiso con el aprendizaje ($r =$



0,808), lo que señala que comprender las razones de las calificaciones, favorece la adopción de una conducta académica sostenida. Estos resultados son concordantes con el estudio de Çobanoğlu y Demir (2022), donde se reporta de forma similar una relación moderada significativa entre la percepción de la equidad y la implicación escolar ($r = 0,57$). No obstante, en este caso, la magnitud es considerablemente mayor, lo cual se puede atribuir por el enfoque particular en la equidad evaluativa, a diferencia de la equidad en el aula.

Aunque hay una creciente alineación con los nuevos hallazgos y vacíos en la literatura, la evidencia está creciendo en relación con la interacción entre el maestro y el estudiante, la motivación y la calidad de la educación. Zhong et al. (2025), ilustran cómo la interacción entre el maestro y el estudiante, la motivación y la calidad de la educación demuestran un crecimiento sostenido en relación con la investigación sustantiva en el área del compromiso académico, lo cual está en línea con los altos coeficientes alcanzados en este estudio. Además, los hallazgos de Assefa et al. (2025), donde la autodeterminación está fuertemente asociada con el compromiso del estudiante ($\beta = 0.73$) y representa el 69% de la varianza de la satisfacción académica, apoyan el valor de los entornos educativos que promueven la autonomía y la equidad. Además, Tripp et al. (2025), informan un aumento en el rendimiento del 3.5% al 6.1% y un alto porcentaje de estudiantes que sienten un mayor sentido de competencia (78%) y autonomía (72%) en el contexto de prácticas evaluativas flexibles, lo que apoya la afirmación de que la equidad y la transparencia en las evaluaciones aumentan el esfuerzo académico y, sobre todo, mejoran la experiencia educativa en la educación superior.

5. CONCLUSIÓN

La equidad evaluativa emerge como un componente sistemático en la experiencia formativa del estudiantado universitario porque se halla en la posición central y muestra una distribución equitativa en las diferentes dimensiones del fenómeno estudiado. Esto significa que, aunque los universitarios consideran que las prácticas evaluativas son claras, consistentes y transparentes, estas, de alguna manera, no han llegado a consolidarse como parte de una cultura de la justicia académica. La respuesta moderadamente variable refleja la pluralidad de las experiencias y la existencia de inequidades asociadas a contextos, tipologías docentes o a la manera de comunicarse los criterios de evaluación, todo esto evidencia la



necesidad de seguir trabajando el principio de la equidad, como un fundamento de la evaluación en la educación superior.

La disposición al esfuerzo académico también se ubica en los niveles medios, lo que sugiere que los alumnos presentan una moderada implicación en la persistencia, auto regulación, la inversión temporal y el compromiso en el aprendizaje. Este resultado sugiere que el esfuerzo académico se encuentra determinado, además de los rasgos individuales, también por las características del contexto que impactan en la motivación y en la valoración del sentido del esfuerzo. En este contexto, la escasez de niveles elevados y generalizados de esfuerzo sugiere que existen márgenes de mejora en la creación de ambientes educativos que con mayor consistencia provoquen la implicación sostenida del estudiantado en su proceso de aprendizaje.

El estudio aporta de forma singular valor al identificar una relación extremadamente positiva entre el grado de esfuerzo académico y el nivel de inequidad percibido en una evaluación. Esto empíricamente apoya la afirmación de que existe una mayor motivación al esfuerzo académico en el caso de que la evaluación percibida sea justa y que la evaluación esté motivada. Este resultado agrega la operacionalización de las evaluaciones como sistema de control, sino sobre todo como una fuerte motivación que puede generar el sistema sobre la persistencia, la auto-regulación y el compromiso con el aprendizaje. La gran dimensión de la relación muestra la motivación que puede incidir sobre el comportamiento del alumno, siendo la equidad apreciada en la evaluación un factor de configuración del ambiente pedagógico universitario.

El análisis dimensional resulta que la transparencia y la fundamentación en la calificación, junto con claridad en criterios, consistencia en la aplicación y retroalimentación justa y formativa, se asocian robustamente con todas las manifestaciones del esfuerzo académico. Los resultados indican que comprender los criterios y la intención detrás de las decisiones evaluativas fomenta el desarrollo de manifestaciones conductuales altamente autorreguladas y un compromiso académico de orden superior. Por todas estas razones, la promoción de prácticas evaluativas justas perpetúa el establecimiento de caminos académicos más duraderos y con un propósito en la educación superior. Además, la promoción de prácticas evaluativas justas ofrece elementos fundamentales para la mejora de la enseñanza



universitaria y para el establecimiento de marcos institucionales en relación con la calidad y la pedagogía equitativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assefa, Y., Tilwani, S., Moges, B., & Majeed, H. (2025). Unpacking student engagement and its mediating role in predicting the relationship between self-determination and academic satisfaction among undergraduate students in higher education. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101797>
- Baniasadi, A., Salehi, K., Khodaie, E., Noaparast, K. B., & Izanloo, B. (2022). Fairness in classroom assessment: A systematic review. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32, 91–109. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00636-z>
- Brandmo, C., & Gamlem, S. (2025). Students' perceptions and outcome of teacher feedback: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10, 1–21. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1572950>
- Çobanoğlu, N., & Demir, S. (2022). The relationship between classroom management justice and school engagement from the perspective of university students. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(4), 516–530. <https://doi.org/10.33225/pec/22.80.516>
- Darabi, A., & Rasooli, A. (2022). Students' experiences of fairness in summative assessment: A study in a higher education context. *Studies in Educational Evaluation*, 72. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101118>
- Eltahir, M., Annamalai, N., Uthayakumaran, A., Zyoud, S., Ramírez, A., Mažeikienė, V., & Salhi, N. A. (2023). Students' experiences of fairness in online assessment: A phenomenological study in a higher education institution context. *SAGE Open*, 1–13. <https://doi.org/10.1177/21582440231209816>
- Game, K., Loor, W., Vinueza, G., Icaza, D., & Macías, N. (2025). Modelo de evaluación del componente pedagógico desde la formación inicial del docente para una institución de educación superior. *Ciencia y Educación*, 6(10.2), 211–229. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17577055>
- Główczewski, M., & Burdziej, S. (2023). (In)justice in academia: Procedural fairness, students' academic identification, and perceived legitimacy of university authorities.



Higher Education, 86, 163–184. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00907-8>

Herr, R. M., Deyerl, V. M., Rathmann, K., & Diehl, K. (2024). Perceived unfairness in university settings: Findings from a qualitative study among students in Germany. *Education Sciences*, 14(8). <https://doi.org/10.3390/educsci14080827>

Huang, D. (2025). Knowledge into practice: Exploring fairness configurations for objective behavior in peer assessment. *Journal of Innovation & Knowledge*, 10(5). <https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100785>

Keyserlingk, L. von, Schwerter, J., Kunina-Habenicht, O., & Lauermann, F. (2025). Motivation and self-regulated learning as predictors of learning resource use in learning management systems in higher education. *Educational Psychology*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/01443410.2025.2564891>

Kleimola, R., Hirsto, L., & Ruokamo, H. (2025). Promoting higher education students' self-regulated learning through learning analytics: A qualitative study. *Education and Information Technologies*, 30, 4959–4986. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12978-4>

Kong, S., & Lihn, T. (2023). Developing self-regulated learning as a pedagogy in higher education: An institutional survey and case study in Hong Kong. *Heliyon*, 9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22115>

Li, N., Lim, E. G., Leach, M., Zhang, X., & Song, P. (2022). Role of perceived self-efficacy in automated project allocation: Measuring university students' perceptions of justice in interdisciplinary project-based learning. *Computers in Human Behavior*, 136. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107381>

Lobos, K., Cobo, R., Bruna, D., & Santana, J. (2024). New challenges for higher education: Self-regulated learning in blended learning contexts. *Frontiers in Education*, 9, 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1457367>

Núñez, A., & García, E. (2024). Estrategias de disposición al estudio y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Ciencia UNEMI*, 17(44), 33–43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9752657>

Osorio, M., Montes, A., & Martín, D. S. (2023). Evaluación de los aprendizajes en la educación superior. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 104–113. <https://doi.org/10.22463/25909215.4118>



- Paredes, M., & Aguirre, O. (2025). Retos éticos y pedagógicos de la evaluación formativa a través de plataformas digitales en la educación superior. *Ciencia y Educación Revista Científica*, 6(1.1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17526848>
- Saltos, P. (2024). Estrategias de evaluación formativa en la enseñanza superior: Impacto sobre la equidad educativa y el aprendizaje profundo. *Sapiens in Higher Education*, 1(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10141260>
- Tripp, B., Ravi, A., Pang, E., & Furrow, R. (2025). Undergraduate STEM students' perceptions of grading practices reveal that quiz retakes positively impact drivers of self-determination. *CBE—Life Sciences Education*, 24(1). <https://doi.org/10.1187/cbe.24-06-0167>
- Zapata, W., Marín, J., & Moposita, A. (2026). La evaluación educativa como mecanismo para garantizar la calidad, la mejora continua y la responsabilidad pública en las instituciones de educación superior. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 3(1), 21–33. <https://doi.org/10.70625/rlce/410>
- Zhong, W., Shaker, G., & Li, G. (2025). The status and contributing factors of university students' learning engagement over 2013–2024: A systematic review. *SAGE Open*, 15(3), 1–25. <https://doi.org/10.1177/21582440251365435>

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

FINANCIAMIENTO

Los autores no recibieron financiamiento para el desarrollo de esta investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales: Roberto Antonio Muñoz Velez (RAMV), Luis Alberto Villegas Yagual (LAVY), Jorge Vinicio Gualoto Ruiz (JVGR), Cecibel Monserrate Tenelema Delgado (CMTD), Ignacio Isaac Armas Vallejo (IIAV).

1. Conceptualización: (RAMV)
2. Curación de datos: (LAVY)
3. Análisis formal: (LAVY)
4. Adquisición de fondos: (JVGR)



5. Investigación: (CMTD)
6. Metodología: (IIAV)
7. Administración del proyecto: (JVGR)
8. Recursos: (NNAA)
9. Software: (JVGR)
10. Supervisión: (CMTD)
11. Validación: (IIAV)
12. Visualización: (JVGR)
13. Redacción – Borrador original: (RAMV)
14. Redacción – Revisión y edición: (IIAV)

