

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA: UN ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO

ASSESSMENT OF LEARNING IN DISTANCE HIGHER EDUCATION: A BIBLIOMETRIC ANALYSIS

Karla Yanitzia Artavia-Díaz

*Universidad Estatal a Distancia,
San José, Costa Rica.*

Resumen: La evaluación de los aprendizajes es fundamental en el sistema educativo, y en la educación a distancia se implementan los mismos métodos, instrumentos, técnicas, estrategias evaluativas que en la presencialidad, a pesar de que el modelo a distancia requiere de una retroalimentación. Para ello se aplica un análisis bibliométrico, con el objetivo de tener gráficos y estadísticas que permitan conocer qué se está haciendo en el tema de evaluación de los aprendizajes en educación a distancia, a partir de la visualización y medición de la producción científica, creciendo en los últimos años, en donde se ha indagado sobre el desempeño evaluativo del estudiantado; sin embargo, se evidencian vacíos en las tendencias evaluativas digitales en la virtualidad.

Palabras clave: Evaluación de los aprendizajes, Educación a distancia, Educación virtual, Tecnología, medición.

Abstract: The evaluation of learning is fundamental in the educational system, and in distance education the same methods, instruments, techniques, and evaluative strategies are implemented as in face-to-face education, even though the distance method requires feedback. For this purpose, a bibliometric analysis is applied, with the objective of having graphs and statistics that allow to know what is being done in the subject of learning evaluation in distance education, from the visualization and measurement of scientific production, growing in the last years when the evaluative performance of students has been investigated, however, there are gaps in the digital evaluative tendencies in virtuality.

Key Words: Learning assessment, Distance education, Virtual education, Technology, Measurement.

Introducción

La evaluación de los aprendizajes es un proceso elemental en el sistema educativo que tiene como objetivo determinar si la persona estudiante logra alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos en la consigna evaluativa. Desde sus inicios, se ha caracterizado por un enfoque memorístico, donde se emplea una prueba escrita o examen para establecer la condición de aprobado o reprobado en relación con el objeto de aprendizaje (Badia, et al., 2018; Cope, et al., 2016; Larson, et al., 2021; Sánchez-Mendiola, et al., et al., 2016; Larson, et al., 2021; Sánchez-Mendiola, et al., et al. 2023; Verdejo, 2019).

A partir del año 2000, la evaluación de los aprendizajes optó por hacer cambios en cuanto a la implementación del método tradicional, dejando de lado el evaluar el producto final (exámenes estandarizados) hacia un enfoque holístico, centrándose en evaluar competencias y habilidades; demandando más complejidad en las consignas evaluativas.

La evaluación por competencias permite evaluar conocimientos actitudinales, procedimentales y conceptuales en donde se brinden soluciones a problemas complejos, debido a ello se enfoca en reconocer las interconexiones que tienen el estudiantado buscando el desarrollo integral, valora el aprendizaje a partir de las experiencias esto permite promover la participación activa del estudiantado en el proceso de aprendizaje (Tytarenko, et al., 2023).

La implementación de este enfoque holístico ha vuelto la evaluación continua, ya que, la evaluación no se limita a un tiempo determinado, sino que se da en todo momento del proceso de aprendizaje, además, permite dar un seguimiento al estudiantado con el propósito de identificar de forma temprana las áreas de mejora y así ajustar las estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo de aprendizaje establecido en la asignatura (Badia et al., 2018; Dison et al., 2022; Fontana, 2020).

Cabe mencionar que, el enfoque holístico ha presentado elementos transformadores como lo son la retroalimentación, ya que, la persona estudiante tiene la capacidad de reflexionar a partir del desempeño obtenido e identificar las áreas de mejora haciendo. En este aspecto, la evaluación estratégica se orienta hacia el establecimiento de las metas de crecimiento del estudiantado de una forma integral. Debido a ello es que la evaluación incorpora elementos que facilitan la adaptación y flexibilidad de las consignas con base en las necesidades que se identifican en la comunidad estudiantil (Badia et al., 2018; Dison et al., 2022; Fontana, 2020).

La evaluación de los aprendizajes en estos últimos dos años también ha impactado la

modalidad a distancia. Cabe destacar que el proceso evaluativo a distancia mantiene los principios —integridad, continuidad, individualidad, cientifidad, diferencialidad, finalidad y participación— que se rigen en el sistema presencial; es importante subrayar que en la educación a distancia existe una serie de elementos claves que resultan indispensables para garantizar un proceso evaluativo eficiente.

Actualmente, existen pocas investigaciones sobre la evaluación en la educación a distancia; debido a ello es que se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué se ha escrito sobre la evaluación de los aprendizajes en la educación a distancia?

En la actualidad existen investigaciones y literatura enfocada en los procesos evaluativos y los ajustes que se hicieron ante la pandemia mundial por la COVID-19 (Suarez-Guerrero, et al., 2016; Tytarenko, et al., 2023), se observa escasez de producción científica sobre la formación y retroalimentación en el proceso formativo de educación a distancia, dicho tema es de relevancia para la Universidad debido a los retos que se enfrentan en el tema de evaluación y uso de las tecnologías digitales en las consignas evaluativas y el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, digitales y las específicas del contenido abordado en la actividad, y a partir de estas habilidades vincularlas con el pensamiento crítico, analítico y reflexivo, resolución de problemas y procesos creativos e innovadores que se integran en la evaluación alternativa (Suárez-Guerrero, et al., 2016).

Al respecto, la interrogante de este estudio se respondió a partir de la producción científica en las bases de datos, para mapear los avances, los conceptos y temáticas estudiadas en el campo de la evaluación, futuras líneas de investigación y los *gaps* de investigación en el campo evaluativo. Para ello se analizaron los datos estadísticos y gráficos, que se desprenden del bibliométrico, y así analizar las áreas abordadas, campo temático y estado de arte.

Desarrollo

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes es un proceso que va más allá de la asignación de una calificación o condición de aprobado o reprobado, es un mecanismo de alta complejidad sumamente importante en el proceso de aprendizaje, ya que; debe enfrentarse a los retos emergentes que se desprenden del contexto educativo vigente.

El propósito es medir el logro de los objetivos de aprendizaje, ya que determina cuál es el grado de conocimiento, habilidades y competencias relacionadas con una serie de conocimientos que se deben adquirir a través del proceso educativo (Elmeziane et al., 2021; Köpeczi-Bócz 2020; Satheeva et al., 2022). Entre las habilidades se evalúan aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, a partir de un diseño evaluativo con objetivos claros y con las herramientas adecuadas para la realización de una evaluación eficiente y continua.

Por esa efectividad y continuidad, la evaluación no se centra en un proceso memorístico, ya que se busca evaluar cómo los estudiantes aplican conocimientos, habilidades en la resolución de problemas a partir de la toma de decisiones, que conlleven el desarrollo de un producto o solución (Fontana, et al., 2018).

Para evaluar los conocimientos del estudiante, se implementan métodos, estrategias, instrumentos y técnicas, que se combinan en momentos específicos del proceso de aprendizaje de forma integral; dicha selección y uso depende del objetivo de aprendizaje que se evalúa. Esa incorporación integral lo que pretende es hacer el proceso evaluativo reflexivo, que va de la mano de la mejora continua, esto porque la persona docente reflexiona sobre las prácticas evaluativas, buscando la mejora. Por ende, es en este punto en donde la evaluación se vuelve dinámica (Satkeeva et al., 2022; Suarez-Guerrero et al., 2016; Verdejo, 2019).

A continuación, se presentan los momentos de la evaluación de los aprendizajes:

Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica en el ámbito educativo permite determinar el nivel de conocimiento previo, así como de habilidades, intereses, competencias y otros en el estudiantado, para conocer los aspectos que requieren mejora o bien estímulo mediante las estrategias de aprendizaje (Sudakova et al., 2022; Verdejo, 2019).

Así, esta evaluación permite dar un punto de partida para que el docente ajuste las estrategias según las características y necesidades visualizadas en el estudiantado. Además, permite identificar fortalezas y debilidades dentro del proceso para así saber qué áreas se deben fortalecer y dar un mayor apoyo para que la persona estudiante alcance los logros esperados y con ello, adquiera el conocimiento propio del área disciplinar (Sudakova et al., 2022; Verdejo, 2019).

Asimismo, la identificación oportuna de las dificultades permite realizar intervenciones anticipadas en el planteamiento de las estrategias, lo que podría evitar el fracaso temprano del estudiantado a través de la personalización del aprendizaje, ya que se puede crear un plan individual acorde a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada persona estudiante que está en el sistema educativo (Sudakova et al., 2022; Verdejo, 2019). Por otro lado, al conocer los intereses del estudiantado, es posible atender las necesidades detectadas mediante procesos de motivación personalizados y orientados a cada persona estudiante, lo que podría impulsar un aprendizaje más significativo.

Evaluación sumativa

La evaluación sumativa tiene como objetivo determinar el grado de logro de los objetivos de aprendizaje a partir de un valor numérico, lo que condiciona al estudiante, asignando una categoría de aprobado o reprobado. El propósito de esta evaluación es medir y certificar el aprendizaje adquirido en el proceso educativo, por lo que está enfocada en los resultados de aprendizaje, ya que, es un proceso en sí mismo que permite establecer una medida (Badia, et al., 2018; Cope, et al., 2016; Schellekens et al., 2024; Sudakova et al., 2022).

En esta evaluación se toman decisiones a partir de las calificaciones o certificaciones que se otorgan al estudiantado y se establece un nivel de rendimiento a partir del cual se realizan los ajustes que se consideren necesarios, los cuales se suelen ejecutar al finalizar el periodo lectivo. Adicionalmente, se utiliza para determinar la escala de rendimiento del estudiantado, la deserción, el promedio de notas o inclusive la asignación de aprobación (Badia, et al., 2018; Cope, et al., 2016; Schellekens et al., 2024; Sudakova et al., 2022).

Se considera una de las evaluaciones más tradicionales del sistema educativo y se suele lograr con exámenes, pruebas cortas, trabajos escritos y cualquier otra estrategia que permita establecer un valor numérico. Esta evaluación suele presentar algunos desafíos para el estudiantado, tales como la ansiedad y la presión, ya que necesita obtener una calificación específica para considerarse aprobado.

Evaluación formativa

La evaluación formativa es un procedimiento organizado que conlleva la recopilación

y estudio de evidencias con la finalidad de la realización de evaluaciones fundamentadas sobre el avance del estudiantado, detectar áreas de mejora y brindar retroalimentación para así mejorar el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, permite identificar qué, cómo, cuándo y cuánto están aprendiendo las personas estudiantes, lo que brinda la oportunidad de modificar las estrategias y recursos para conseguir resultados más favorables.

A la vez, permite que el estudiante autorregule su conocimiento, es decir, que tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje y a partir de eso establezca sus metas, planifique su trabajo, así como que gestione y evalúe su adquisición de conocimiento. Esto implica que la persona estudiante tenga una participación más activa dentro del proceso educativo, lo que lleva a una reflexión del aprendizaje a partir de la generación de preguntas y la búsqueda de soluciones para dar respuesta, sin importar lo difíciles que puedan ser las interrogantes planteadas. Por lo tanto, hay un desarrollo de habilidades metacognitivas donde el estudiantado genera conocimiento a partir de esa reflexión (Fontana, 2020; Suarez-Guerrero et al., 2016; Verdejo, 2019).

En la evaluación formativa, la retroalimentación continua es un elemento crucial, con la cual el estudiantado recibe información clara, precisa, oportuna y eficiente acerca de su desempeño, de manera que pueda corregir los errores identificados, detectar las áreas de mejora y establecer estrategias para la mejora continua del aprendizaje. (Fontana, 2020; Suarez-Guerrero et al., 2016; Verdejo, 2019).

La evaluación formativa usualmente se aplica en estrategias como portafolios, autoevaluaciones, evaluación entre pares y rúbricas con criterios claros y específicos. La evaluación formativa implica retos como el cambio de mentalidad, ya que el estudiantado viene de un sistema de evaluación tradicional donde la evaluación sumativa es a la que más relevancia se le da (Artavia- Díaz, 2025), y por parte del cuerpo docente esta demanda de más trabajo y de un cambio de paradigma en donde se demanda capacitar al profesorado en relación con este tipo de evaluación para que sea efectiva y oportuna en el proceso educativo (Fontana, 2020; Suarez-Guerrero et al., 2016; Verdejo, 2019).

Elementos claves de la Evaluación de los Aprendizajes en Educación a Distancia

Una de las características principales de la educación a distancia es la inclusión; debido a ello, sé que se puede llegar a cualquier lugar del planeta y a distintas poblaciones

(Rama, 2019). Por otra parte, busca promover en el estudiantado el desarrollo de las habilidades propias del modelo, como lo son la autonomía, la autorregulación y la autoevaluación (Rama, 2019); para ello, la persona estudiante debe tener la capacidad de diagnosticar su propio proceso de aprendizaje y precisar cuáles son las áreas que debe fortalecer, lo que puede lograrse a través de la evaluación formativa, considerada fundamental en este modelo (Badia, et al., 2018).

Como parte de la evaluación de los aprendizajes, la retroalimentación continua constituye a la guía y acompañamiento en el proceso de aprendizaje del estudiantado, en la cual la persona docente le brinda recomendaciones para fortalecer las áreas específicas, además de motivar y fomentar el interés que trasciende al contenido (Fontana, 2020; Verdejo, 2019; Yerly et al., 2021).

Dicha retroalimentación debe ser continua y constante en todo el proceso y, para lograr esto, la persona docente debe ser un facilitador del aprendizaje, brindando apoyo y motivación al estudiantado, y a su vez el estudiantado logre hacer el proceso reflexivo y a partir de ello pueda participar de forma más activa en la comunidad estudiantil (Elmeziane et al., 2021; Suarez-Guerrero et al., 2016; Verdejo, 2019).

La evaluación formativa permite a la persona docente tomar decisiones a partir de los juicios de valor evidenciados en las evaluaciones y ajustar el contenido o las evaluaciones aplicadas en el momento para lograr el objetivo de aprendizaje. La evaluación formativa también da una retroalimentación que permite al estudiantado comprender los procesos de mejora continua o los elementos en los que tiene que fortalecerlo.

Cabe destacar que la evaluación de los aprendizajes en educación a distancia se desea que sea flexible, personalizada, que permita la interacción y colaboración entre pares, además de que brinden una retroalimentación detallada.

Metodología

Este estudio es exploratorio-descriptivo, ya que, se busca medir mediante un análisis bibliométrico de evidencia científica sobre qué se está haciendo sobre Evaluación de los Aprendizajes en Educación Superior a Distancia, esto a partir de los datos de la base *Wos of Science (Wos)*, la selección de esta base de datos se hace, ya que es la que menos cantidad de datos perdidos (Castro, et al., 2024) en los indicadores del análisis en relación con otras bases

de datos.

En cuanto a la selección de los artículos científicos analizados en esta investigación, todos fueron extraídos de la base de datos *Web of Science Clarivate*, a través de la colección de bibliotecas y bases de datos de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), Costa Rica. Para ello se implementó la siguiente búsqueda:

ALL = ("learning assessment") OR ("educational assessment") AND ALL= ("distance education") OR ("higher education")

En relación con los términos de inclusión, a estos se les unen otros elementos de exclusión, como lo son el tipo de documento, el idioma y los años de búsqueda. En este caso, la búsqueda a partir de la cadena booleana dio un resultado de 1217 documentos. El 64% son artículos, el 29% son documentos de procedimientos, el 4% son artículos en revisión y el restante 3% son acceso anticipado y material editorial. De estos documentos se excluyeron los que no estuvieran escritos en español o inglés, además, aquellos documentos que no fueran artículos de acceso abierto y que no hubieran sido publicados en el rango de años del 2013 al 2024, para un total de 416 artículos, siendo estos los que cumplen con los criterios de selección.

En cuanto al procedimiento de análisis de datos, se analizaron de forma descriptiva a partir del análisis bibliométrico; en primer lugar, se contempla información del rango temporal, cantidad de fuentes de datos, documentos, referencias, autores, coautores, entre otros datos. Para ello, se implementó la aplicación *Web Biblioshiny* para el *Bibliometrix*, la cual realiza análisis estructurales, conceptuales y sociales (Aria y Cucurullo, 2017).

Luego de esto, se trabajó en el análisis de la producción científica anual de las revistas y la red de citación; además, se identificaron las personas autoras con más producción textual, los lugares de afiliación, las redes colaborativas por país y los *tending topic*, mapas temáticos. Además, se analizaron las palabras claves que, de acuerdo con Zhang et al., (2016), estas son representativas con la investigación y son referencia de la estructura del documento, permitiendo generar conocimiento.

Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos para el periodo de estudio del 2014 al 2024, se obtuvieron 416 artículos, esto después de aplicar los criterios de selección para los

documentos; en cuanto a la publicación en revistas científicas, se publicaron 238. Las palabras claves plus aparecen con frecuencia en el título del artículo; son de 543 y 1455 palabras claves por autor; cabe resaltar que dos autores en promedio escriben 3,2 artículos.

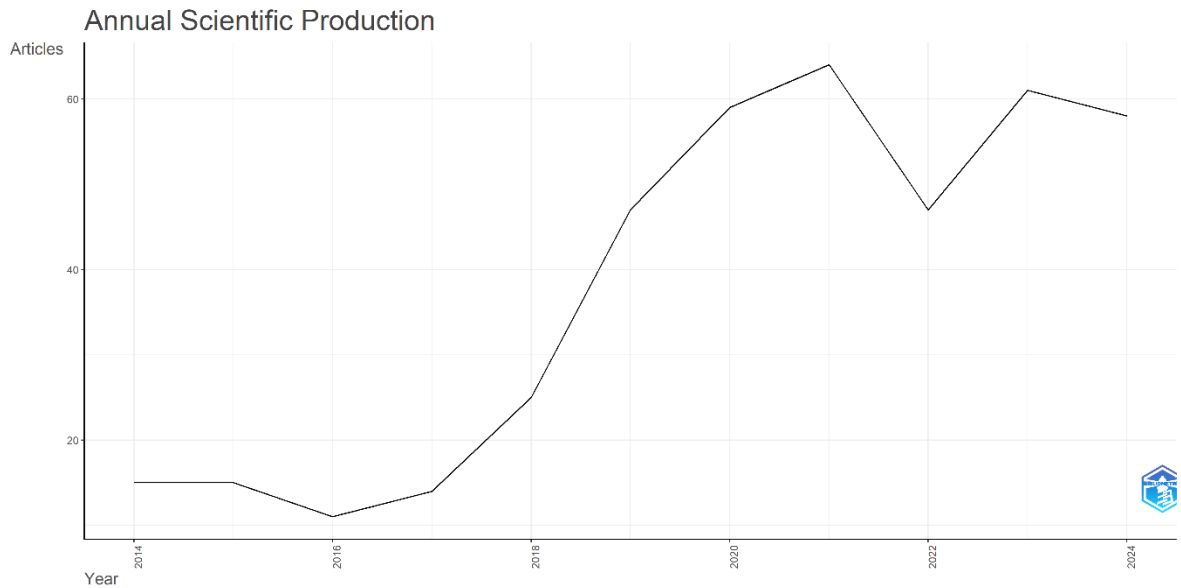
Tabla 1 Información principal sobre EVA

Período	2014- 2024
Fuentes (revistas, libros, etc)	238
Documentos	416
Edad promedio del documento	3,46
Citas promedio por documento	8,671
Palabras claves (Plus)	543
Palabras claves del autor	1455
Autores	1277
Documentos de un solo autor	62
Autores por documento	3,2
Coautores por documento	2,94
Índice de colaboración	19,71
Tasa de crecimiento anual	14,48

Fuente: Elaboración propia, 2025

Además, la mayor producción se dio en el 2023 con 61 artículos, seguido por el 2020, en donde se publicaron 59 artículos. Si bien en el 2016 se dio una baja en la producción del 27% de la producción que se venía dando desde el 2014, para el 2017 aumentó en un 21%, y ya para el 2018 aumentó en un 56% y se mantuvo en aumento hasta el 2022, que bajó pasando en 20%, pero para el 2023 volvió a aumentar más de un 20% (Figura 1).

Figura 1. Producción científica anual



Fuente: a partir de Bibliometrix (2024)

En cuanto a las personas autoras de los documentos, se evidencia que 1277 autores han publicado, de los cuales diez han publicado dos artículos, en donde 20% han publicado más de 5 artículos. En este caso se encuentra la autora Hyytinen Heidi con seis artículos, seguido por Toom A con cinco artículos con relación a la temática abordada (Tabla 2).

Por su parte, la Dra. Hyytinen ha desarrollado investigaciones relacionadas con las habilidades genéricas, la evaluación basada en el rendimiento, autorregulación en educación superior. Por otra parte, la Dra. Auli Toom, ha investigado sobre los aprendizajes de la comunidad estudiantil, tanto en la parte laboral como en el desarrollo de competencias globales; las tecnologías que apoyan el aprendizaje en educación superior además han trabajado con la Dra. Hyytinne.

También es importante mencionar que los autores más citados son Pisani L con 122 en el 2015 y seguido de Borisova I con 111 en el 2017; ambos tienen un índice H y G superior a 2 (Tabla 2), siendo estos dos índices evidencia del factor de dominancia de las publicaciones de los autores (Kumar et al., 2008). Toda esta información va desde el 2015 al 2023.

Tabla 2. Los 10 autores más influyentes en el campo de la EVA

Autor	Índice H	Índice G	Total, de Citas	Inicio
-------	----------	----------	-----------------	--------

Hyytinen H	4	6	55	2015
Toom A	4	6	55	2015
Pisani L	3	4	122	2017
Suarez-Guerrero C	3	4	53	2016
Ainscough L	2	2	58	2018
Blau I	2	2	56	2018
Borisova I	2	2	111	2017
Burk-Rafel J	2	2	31	2023
Cleland J	2	2	99	2020
Colthorpe K	2	3	58	2018

Fuente: Elaboración propia, 2025

En cuanto a las revistas que se encuentran ubicadas en la zona 1 son *Journal of Chemical Education* con once publicaciones, *Frontiers in Education Assessment* con diez publicaciones y *Evaluation in Higher Education y Educación Sciences* con nueve publicaciones. Cabe mencionar que en la zona 1 se encuentran seis revistas que tienen más de cinco publicaciones.

Tabla 3. Las principales revistas con más artículos publicados

Revistas	Artículos
<i>Journal of Chemical Education</i>	11
<i>Frontiers in Education</i>	10
<i>Assessment \& Evaluation in Higher Education</i>	9
<i>Education Sciences</i>	9
<i>Bmc Medical Education</i>	8
<i>International Journal of Engineering Education</i>	8
<i>Revista Educación</i>	7
<i>Journal of Continuing Higher Education</i>	6
<i>Academic Medicine</i>	5
<i>American Journal of Pharmaceutical Education</i>	5

Fuente: a partir de Bibliometrix (2025)

En cuanto a las palabras claves con mayor tendencia en los documentos, siendo estas las que mencionan los campos de investigación, al mismo tiempo, estas permiten identificar posibles brechas y nuevos campos o temáticas de investigación. En donde la palabra de educación se repite 50 veces y en este caso la parte de educación superior se repite 18 veces, pero a esto se le une que la evaluación se vincula con *performance* (se repitió 23 veces), *impact* y *achievement*, además, se evidencia la parte de *students* y la concurrencia de la palabra *perspeptions*.

Tabla 4. Palabras claves de los autores en el campo de EVA

Palabras plus	Ocurrencias	Palabras del autor	Ocurrencias
		<i>Learning</i>	64
<i>Education</i>	50	<i>Assessment</i>	

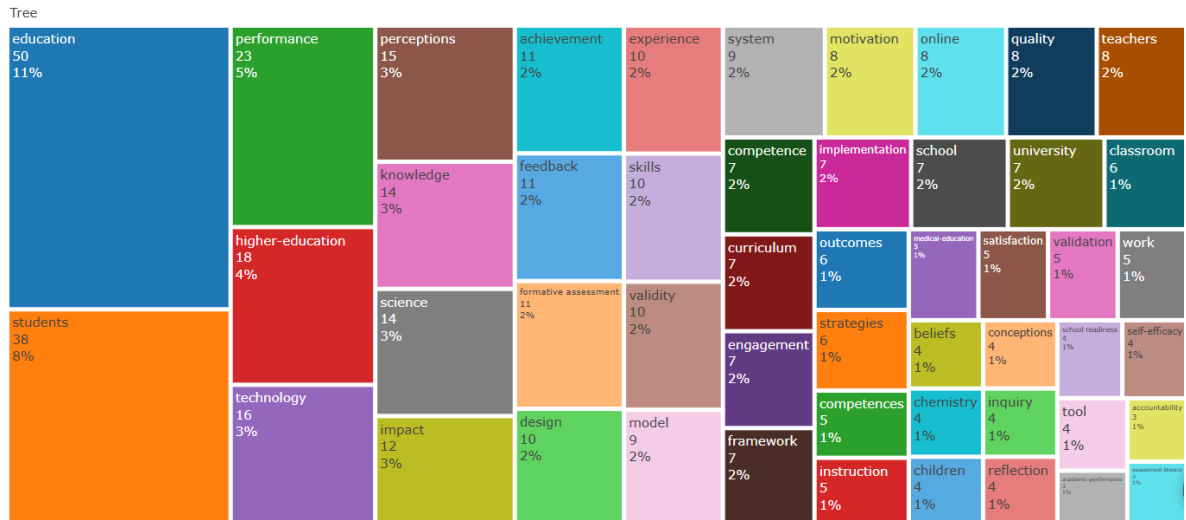
<i>Students</i>	38	<i>Assessment</i>	62
<i>Performance</i>	23	<i>Learning</i>	46
<i>Higher education</i>	18	<i>Higher education</i>	41
<i>Technology</i>	16	<i>Education</i>	30
<i>Perceptions</i>	15	<i>COVID-19</i>	21
<i>Knowledge</i>	14	<i>e-learning</i>	17
<i>Science</i>	14	<i>Evaluation</i>	14
<i>Impact</i>	12	<i>Teaching</i>	13
<i>Archievement</i>	11	<i>Active Learning</i>	9

Fuente: a partir de Bibliometrix (2025)

En cuanto a las palabras más mencionadas por los autores, sobresalen *learning assessment* con una concurrencia de 64 veces, seguida por *assessment* con 62 veces y, en tercer lugar, *learning* con 46 veces, también se menciona la parte de *higher education*, *e-learning*, *education*, *evaluation* y *active learning*. Las palabras que se repiten en ambas búsquedas son *education* y *higher education*.

En relación con el *Treemap*, se puede ver el porcentaje y la cantidad de palabras de tendencias en los documentos, en donde la parte de motivación, evaluación formativa, modelo, *feedback*, experiencia y competencias (*skills*) tienen una representación del 2% cada una; tecnología, *knowledge* e *impact* tienen 3% cada una de ellas (Figura 2).

Figura 2. Mapa de árbol de palabras de acuerdo con la frecuencia de relevancia en el campo de la EVA



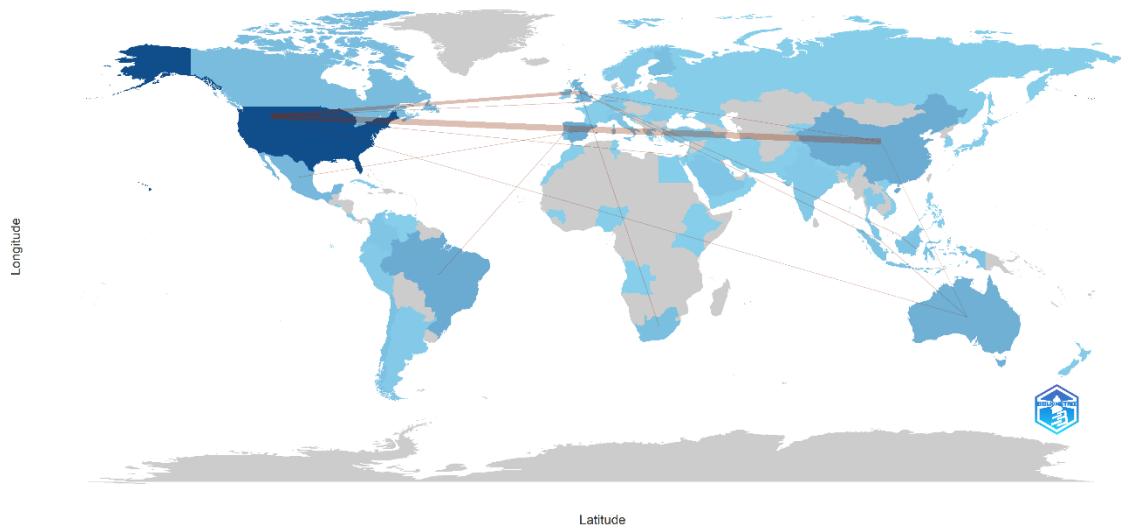
Fuente: a partir de Bibliometrix (2025)

Por otra parte, los países que más han desarrollado investigación en la temática son Estados Unidos con 94 artículos, Brasil con 28 artículos y España con 24 artículos. En cuanto a América, se pueden ver artículos desarrollados por Chile, Canadá y México; todos han producido más de 10 artículos. En total, de los diez países que más publican, han desarrollado 255 documentos, de los cuales el 84% fueron escritos por autores del mismo país, el restante 16% fue en colaboración con otros países. Por su parte, Estados Unidos ha desarrollado nueve documentos con otros países, seguido por China y Canadá con seis artículos colaborativos y luego con cinco se encuentra España.

Con respecto a la cantidad total de artículos en relación con colaboración con otros países, se encuentran China y Reino Unido con 26% y 23%, respectivamente. Y los países que tienen más frecuencia de colaboración en dos artículos son Brasil en conjunto con Portugal y Australia con Singapur. En la Figura 3 se ve en rojo la trayectoria de colaboración de los países y en azul los países que representan la red de investigación en la evaluación de los aprendizajes.

Figura 3. Distribución de la producción científica en el campo de EVA

Country Collaboration Map



Fuente: a partir de Bibliometrix (2024)

En cuanto a la citación de los artículos, Estados Unidos encabeza la lista con 927 citas totales, seguido por Reino Unido con 468 citas y ya con 295 se encuentra Canadá, y los restantes siete países con más citaciones han tenido más de 85 (Tabla 5).

Tabla 5. Citaciones totales y % de citaciones por de artículos

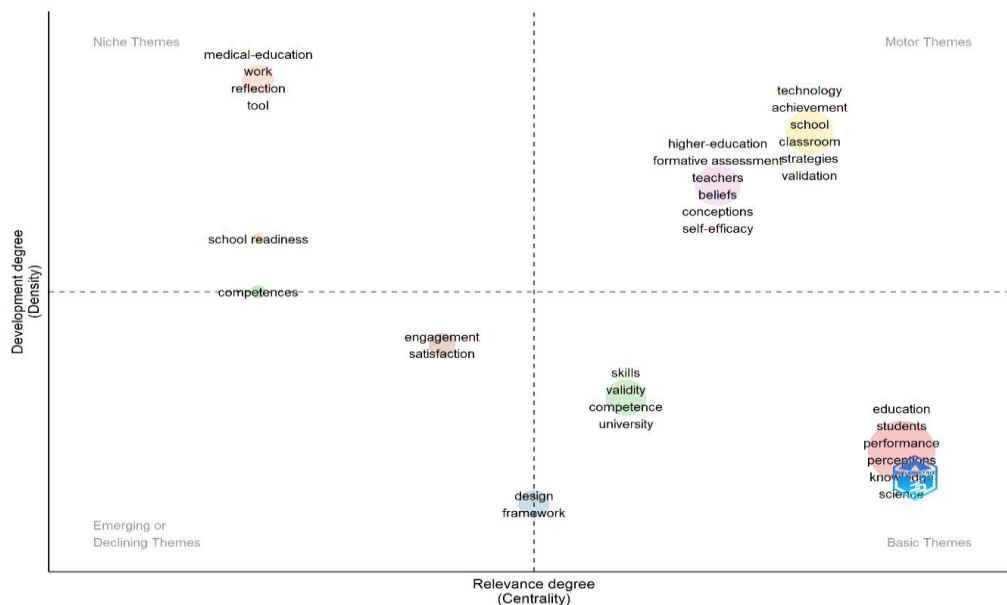
País	Citas Totales	Citas
		promedio de artículos
Estados Unidos	927	9,90
Reino Unido	468	36,00
Canadá	295	19,70
Australia	254	12,70
España	218	9,10
China	159	6,90
Turquía	144	28,80
Singapur	143	28,60
Israel	122	17,40
México	86	4,80

Fuente: a partir de Bibliometrix (2024)

La red-concurrencia de los documentos visualiza cuatro cuadrantes temáticos de acuerdo con el desarrollo del tema; en el cuadrante inferior derecho denominado *Basic Themes*, se puede ver el tema de la viabilidad de las competencias que desarrolla la universidad y además se relaciona con la educación del estudiante en cuanto al desempeño y la percepción que tiene sobre el conocimiento.

En el cuadrante denominado *Motor Theme*, se ve cómo se relacionan la tecnología, el logro, las clases con las estrategias y la validación, y esto se vincula con la educación superior y la evaluación formativa y las creencias, concepciones y la autoeficacia de las personas docentes. Se pueden ver cómo el trabajo, la reflexión y las herramientas desarrollan competencias (*Niche Theme*) y, en los temas emergentes (*Emerging or Declining Themes*), se pueden ver la satisfacción, el compromiso con el diseño de marcos y competencias (Figura 4).

Figura 4. Mapa Temático del campo de EVA



Fuente: a partir de Bibliometrix (2025)

La red de concurrencia (Figura 5) forma un total de seis clústeres, en donde la red más grande está conformada por las siguientes palabras; *students, performance, science, formative assessment, experience, feedback, technology, reflection, framework* y *model*. Este gran clúster se relaciona con los otros cinco, en donde se puede evidenciar que el conocimiento se relaciona con la calidad y concepciones, la evaluación se alinea con la

a la evaluación de los aprendizajes con tecnologías digitales, si bien existen tecnologías digitales que favorecen las ventajas evaluativas para estandarizar el proceso y que sea más eficiente y efectivo, aún no se tiene claridad de cuáles son o cómo se evalúan las habilidades creativas y el pensamiento crítico y analítico para alcanzar esa eficiencia y eficacia implementando las tecnologías.

Además, hay pasivos en cuanto a la formación de equipos de diseño de pruebas que garanticen calidad y relevancia de las evaluaciones, siendo éstas más creativas, aplicando conocimientos a problemas más prácticos y desarrollando una serie de habilidades cognitivas que vayan dejando de lado las evaluaciones memorísticas, siendo lo que se ha venido trabajando y que se ha investigado bastante al respecto.

Hay un vacío para conocer el desarrollo de competencias que debe tener una persona docente para evaluar las evaluaciones y cuáles son las habilidades cognitivas, digitales y de evaluación que debe tener la comunidad estudiantil para realizar las consignas evaluativas del modelo de educación a distancia.

Otra línea de investigación está relacionada con la formación docente en evaluación efectiva –logrado el objetivo de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades propias del modelo de educación a distancia–, y el conocer cómo se debe implementar la evaluación formativa y la retroalimentación; implementación de las tecnologías digitales.

Referencias

- Aria, M. & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Artavia Díaz, K. Y. (2025). Evaluación de los aprendizajes, tecnologías digitales y calidad educativa: revisión sistemática de avances y desafíos actuales. *Revista Peruana De Educación*, 7(14), 53–63. <https://doi.org/10.37260/repe.v7n14.6>
- Badia, A., & Chumpitaz-Campos, L. (2018). Teachers learn about student learning assessment through a teacher education process. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 1-7.
- Castro, M. M., Camacho, M. A. P., Díaz, J. J., & Ubieta, S. A. (2024). Incidencia del Clima Motivacional de Maestría en los entornos de aprendizaje y desempeño: análisis bibliométrico. *e-Ciencias de la información*, 14(1), 1.

- Cope, B., & Kalantzis, M. (2016). Big data comes to school: Implications for learning, assessment, and research. *Aera Open*, 2(2), 2332858416641907.
- Dison, L., & Padayachee, K. (2022). Possibilities for long-term shifts in higher education assessment praxis: Reflecting on Covid-19 as a stimulus for change. *South African Journal of Higher Education*, 36(4), 154-172.
- ELMEZIANE, A., & LECORRE, T. (2021). Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(2).
- Fontana, M. I. (2020). PEDAGOGICAL TRAINING OF PROFESSORS AND ASSESSMENT OF LEARNING AT UNIVERSITY: CONTRIBUTIONS OF ACTION RESEARCH. *Eccos Revista Científica*, (55).
- Köpeczi-Bócz, T. (2020). Learning Portfolio and Proactive Learning in Higher Education Pedagogy. *Int. J. Eng. Pedagog.*, 10(5), 34-48.
- Kumar, S., y Kumar, S. (julio de 2008). Colaboración en la productividad de la investigación en institutos de investigación de semillas oleaginosas de la India. En Actas de la cuarta conferencia internacional sobre webometría, informetría y cienciometría (vol. 28). Berlín: HumboldtUniversität zu Berlin, Instituto de Bibliotecología y Ciencias de la Información (IBI)
- Larson, B. E., Bohler, J. A., & Krishnamoorthy, A. (2021). Innovative pedagogical strategies of stream-ing, just-in-time teaching, and scaffolding: A case study of using videos to add business analytics instruction across a curriculum. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 20, 1-19. <https://doi.org/10.28945/4694>
- Rama Vitale, C. (2019). Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina.
- Sánchez-Mendiola, M., Manzano-Patiño, A. P., García-Minjares, M., Casanova, E. B., Herrera Penilla, C. J., Goytia-Rodríguez, K., & Martínez-González, A. (2023). Large-scale diagnostic assessment in first-year university students: Pre-and transpandemic comparison. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(4), 503-523.
- Satkeeva, A. B., Ulanova, K. L., Filistova, N. Y., Galizina, E. G., & Fedotkina, E. V. (2022).

- Tecnologias da informação e comunicações a distância na avaliação dos resultados de aprendizagem em estudantes de linguística. *EntreLinguas*, 8(1), 3.
- Schellekens, L. H., Van der Schaaf, M. F., Baartman, L. K., Van der Vleuten, C. P., Kremer, W. D., & Bok, H. G. (2024). Students' perceptions of the assessment programme's impact on self-regulated learning: a multiple-case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-17.
- Suárez-Guerrero, C., Lloret-Catalá, C., & Mengual-Andrés, S. (2016). Teachers' perceptions of the digital transformation of the classroom through the use of tablets: A study in Spain. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24(49), 81-89.
- Sudakova, N. E., Savina, T. N., Masalimova, A. R., Mikhaylovsky, M. N., Karandeeva, L. G., & Zhdanov, S. P. (2022). Online formative assessment in higher education: Bibliometric analysis. *Education Sciences*, 12(3), 209.
- Tempelaar, D. (2020). Supporting the less-adaptive student: The role of learning analytics, formative assessment and blended learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 579-593.
- Tytarenko, O., Sribna, Y., Borysova, T., Tytarenko, V., Tytarenko, V., Kulyk, Y., & Tsyna, A. (2023). Methodological Aspect of Using Distance Learning Platforms in the Educational and Research Activities of Future Higher Education Students. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 16(2), 372-385.
- Verdejo, M. C. A. (2019). El portafolio en la evaluación de la traducción especializada: percepción del estudiantado. *Quaderns de Filologia-Estudis Lingüístics*, 24(24), 147-168.
- Yerly, G., & Issaieva, E. (2021). (Re) penser l'évaluation des apprentissages au postsecondaire en temps de crise: défis à relever et occasions à saisir en période de COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 89-101.
- Zhang, J., Yu, Q., Zheng, F., Long, C., Lu, Z. & Duan, Z. (2016). Comparing keywords plus of WOS and author keywords. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67, 967 -972. <https://doi.org/10.1002/asi.23437>