

Memoria científica original

**Contradicciones entre la actividad valorativa de docentes y estudiantes
en la evaluación del aprendizaje**

Contradictions between teachers' and students' evaluative activity in learning
assessment

Olga Lidia Pérez González*, <https://orcid.org/0000-0003-4475-814X>

Deyanira Soriano Beltre², <https://orcid.org/0009-0004-2630-3963>

Luis Antonio Alcántara Lopez³, <https://orcid.org/0009-0001-0147-1045>

¹ Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz

² Universidad Tecnológica del Sur

³ Universidad Tecnológica del Sur

* Autor para la correspondencia: olguitapg@gmail.com

Resumen

Introducción: La evaluación como aprendizaje hace énfasis en que los estudiantes participen de forma activa, con reflexiones sobre su aprendizaje, sin embargo, se debe considerar que la valoración que hace el docente no siempre es la misma que hace el estudiante, ellas pueden entrar en contradicción y deja de ser un proceso de aprendizaje para el estudiante.

Objetivo: Identificar contradicciones que se manifiestan entre la actividad valorativa de docentes y estudiantes a través de la evaluación del aprendizaje en el proceso educativo.

Métodos: El estudio fue cualitativo, se realizó en el 2024, en el Distrito Educativo 03-01, Azua, República Dominicana; utilizó la técnica de grupos focales. Se preparó una guía de discusión la cual incluyó la siguiente pregunta: ¿Qué opinan sobre las contradicciones se manifiestan entre la actividad valorativa de docentes y estudiantes?, ¿Cómo se pueden clasificar?, ¿qué características deberían tener la actividad práctica y valorativa del docente?, ¿podrían ejemplificar?. La muestra fue no probabilística de 12 docentes que son técnicos distritales.

Resultado: Se precisó que los aspectos que aparecen como contradictorios se clasifican en unilaterales o bilaterales. Se caracterizó la actividad práctica y valorativa del docente.

Conclusión: Un aspecto esencial del concepto de evaluación es el equilibrio valorativo del docente y el estudiante. La evaluación del aprendizaje siempre está presente pues la actividad del docente se caracteriza por sus tres componentes: cognoscitivo, práctico y valorativo. Se recomendó dar continuidad a la investigación incorporando a la actividad del docente el

componente comunicativo.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, actividad valorativa, contradicciones

Abstract

Introduction: Evaluation as learning emphasizes that students participate actively, with reflections on their learning, however, it should be considered that the assessment made by the teacher is not always the same as that made by the student, they can enter into contradiction and it ceases to be a learning process for the student.

Objective: To identify contradictions between the evaluative activity of teachers and students through the evaluation of learning in the educational process.

Methods: The study was qualitative and was carried out in 2024, in Educational District 03-01, Azua, Dominican Republic; it used the focus group technique. A discussion guide was prepared which included the following questions: What do you think about the contradictions between the evaluative activity of teachers and students, how can they be classified, what characteristics should the practical and evaluative activity of the teacher have, and could you give an example? The sample was a non-probabilistic sample of 12 teachers who are district technicians.

Result: It was specified that the aspects that appear as contradictory are classified as unilateral or bilateral. The practical and evaluative activity of the teacher was characterized.

Conclusion: An essential aspect of the concept of evaluation is the evaluative balance of the teacher and the student. The evaluation of learning is always present since the teacher's activity is characterized by its three components: cognitive, practical and evaluative. It was recommended to continue the research by incorporating the communicative component into the teacher's activity.

Keywords: learning assessment, assessment activity, contradictions

Recibido: septiembre de 2025

Aprobado: noviembre de 2025

Introducción

La evaluación es un componente fundamental del proceso educativo, ya que sirve como un medio sistemático para recopilar e interpretar información sobre el aprendizaje del estudiante, es un proceso continuo que implica hacer explícitas y públicas las expectativas, establecer criterios adecuados y altos estándares de calidad del aprendizaje, y recopilar, analizar e interpretar sistemáticamente la evidencia (Yedri *et al.*, 2018).

Más allá de medir el rendimiento del estudiante, funciona como una herramienta poderosa que puede moldear el currículo, la enseñanza y el aprendizaje (Estaji, 2011). Su alcance va mucho más



allá de las pruebas formales, ocurre siempre que el estudiante responde a una pregunta, ofrece un comentario o prueba una nueva palabra o estructura, lo que la convierte en una parte integral del proceso educativo donde un buen docente nunca deja de evaluar a los estudiantes (Hamer y Lely, 2019), pues tiene sus sustentos en la actividad valorativa del docente.

Tiene su sustento en la actividad valorativa del hombre y puede adoptar diversas formas, desde observaciones informales hasta evaluaciones estructuradas, abarcando múltiples dimensiones del aprendizaje, como lo cognoscitivo, afectivo, actitudinal y las creencias que tienen los estudiantes (Bunari *et al.*, 2020; Djafar *et al.*, 2020); además es un proceso que permita tomar decisiones sobre estudiantes, currículos, programas, escuelas y políticas educativas (Herrera & González, 2021), por lo que se considera que tiene perspectivas múltiples y naturaleza multifacética.

Esta tiene diversas funciones cruciales para el proceso educativo, proporciona retroalimentación tanto a docentes como a estudiantes sobre la eficacia del proceso (Eriyanto, 2024), ayuda a identificar los desafíos y riesgos educativos (Daud *et al.*, 2020), tiene como objetivo mejorar la calidad del aprendizaje (Herianingtyas *et al.*, 2023), su correcta implementación permite a los estudiantes demostrar lo que saben y a los docentes medir la eficacia de sus métodos de enseñanza (Puspita *et al.*, 2023).

En la literatura científica se considera a la evaluación como el proceso mediador entre los resultados del aprendizaje, el contenido y las actividades de enseñanza y aprendizaje, y que ayuda a determinar dónde se encuentran los estudiantes en su aprendizaje, a dónde necesitan ir y cuál es la mejor manera de llegar allí (Oli, 2021). Sin embargo, las perspectivas modernas enfatizan que la evaluación debe ir más allá de la simple medición del éxito estudiantil, para servir como una herramienta de reflexión para todo el proceso de aprendizaje, indicando no solo el logro, sino también los factores que contribuyen a dicho éxito (Negrici, 2020; Herianingtyas *et al.*, 2023; Puspita *et al.*, 2023).

Las prácticas de evaluación pueden clasificarse, a grandes rasgos, en tres tipos distintos pero complementarios: *evaluación del aprendizaje*, *evaluación para el aprendizaje* y *evaluación como aprendizaje*; esa clasificación ayuda a los educadores a comprender los diferentes propósitos y metodologías de la evaluación. La evaluación del aprendizaje, también conocida como evaluación sumativa, evalúa los logros de los estudiantes al final de un período lectivo y puede utilizarse para relacionar el rendimiento de los estudiantes con las puntuaciones medias y requiere emitir un juicio sobre el aprendizaje obtenido, por ejemplo, calificar un examen (Prinsloo & Harvey, 2017).

La evaluación para el aprendizaje, o evaluación formativa, es un proceso sistemático para recopilar continuamente evidencia y proporcionar retroalimentación sobre el aprendizaje mientras se imparte la instrucción, muy utilizada en el enfoque por competencias (Ulumudin *et*

al., 2020), y la evaluación como aprendizaje se centra en el desarrollo de las habilidades metacognitivas del alumnado, se utiliza para desarrollar y apoyar la metacognición del alumnado al reconocer al estudiantado como el nexo entre la evaluación y el aprendizaje (Puspita *et al.*, 2023).

La evaluación como aprendizaje enfatiza en la participación de los estudiantes para que reflexionen activamente sobre el proceso de aprendizaje y sus resultados, de modo que puedan ser aprendices independientes (Ullumudin *et al.*, 2020), funciona como un proceso en el que los estudiantes registran sus propios procesos de aprendizaje y sus resultados, de modo que lo ayuda a centrarse en el proceso de aprendizaje que están llevando a cabo antes que responder correctamente (Daud *et al.*, 2020; Bouziane & Rouijel, 2024). Sin embargo, se debe considerar que la valoración que hace el docente no sea la misma que hace el estudiante, ellas pueden entrar en contradicción y deja de ser un proceso de aprendizaje para el estudiante.

Esas contradicciones que puedan existir entre las valoraciones del docente y las del estudiante deben ser estudiadas y atendidas para no dañar la motivación y la autoestima, especialmente en los estudiantes con bajo rendimiento académico, mitigar esas contradicciones hace que la evaluación fomente la motivación de los estudiantes al ayudarles a comprender su propio proceso de aprendizaje y a desarrollar habilidades metacognitivas, para que tengan una comprensión real de su proceso de aprendizaje (metacognición), donde los errores son vistos como oportunidades para aprender (Ramírez-Noriega *et al.*, 2020; Bittner y Schmidt, 2020). De allí que se declara como objetivo del artículo: identificar contradicciones que se manifiestan entre la actividad valorativa de docentes y estudiantes a través de la evaluación del aprendizaje en el proceso educativo.

Métodos

El estudio fue cualitativo, se realizó en el cuarto trimestre de 2024, en el Distrito Educativo 03-01, Azua, República Dominicana; se utilizó la técnica de grupos focales para recoger información sobre percepciones, actitudes y experiencias sobre las contradicciones entre la actividad valorativa de docentes y estudiantes. Se trabajó a nivel distrital porque uno de sus procesos misionales está orientado a gestionar el desarrollo continuo del currículo, lo que incluye la gestión de sistema de evaluación del aprendizaje en los centros educativos.

El objetivo del grupo focal fue identificar los aspectos que caracterizan las principales contradicciones entre la actividad valorativa de docentes y estudiantes. La muestra fue no probabilística estuvo conformada por 12 docentes que cumplieron los siguientes requisitos de inclusión: ser técnico distrital Distrito Educativo 03-01, con un mínimo de 5 años experiencia en sus funciones, tener experiencia como docente del nivel inicial, primario o secundario, haber cursado diplomado sobre evaluación del aprendizaje, mostrar interés por participar en la investigación, y que la participación por niveles educativos (Inicial, Primaria y Secundaria) fuera de 4 docentes por cada uno.



Se preparó una guía de discusión la cual incluyó la siguiente pregunta: ¿Qué opinan sobre las contradicciones que se manifiestan entre la actividad valorativa de docentes y estudiantes?, ¿Cómo se pueden clasificar?, ¿qué características deberían tener la actividad práctica y valorativa del docente?, ¿podrían ejemplificar?

Para responde a la pregunta se proporcionó como recurso la Tabla 1 en la que se muestran aspectos que pudieran ser contrarios en las valoraciones de docentes y estudiantes. La precisión de esos aspectos se realizó con especialistas participantes en los proyectos de investigación, referidos a la evaluación del aprendizaje.

Tabla 1: Posibles aspectos contrarios referidos a la valoración del docente y el estudiante

No	Docente	Estudiante
1	Valoración sobre el estado del aprendizaje de los estudiantes de un tema específico.	Autovaloración sobre la comprensión del contenido objeto de estudio.
2	Valoración de la formación del estudiante, basada en su trayectoria, según sus evaluaciones.	Autovaloración sobre el dominio de la asignatura en general.
3	Valoración acerca del estado de necesidades de los estudiantes y sus características individuales.	Autovaloración de sus necesidades.
4	Valoración sobre la formación integral del estudiante.	Autovaloración sobre su formación integral.
5	Autovaloración sobre su formación integral.	Valoración sobre la formación integral del docente.
6	Valoración de la conducta del estudiante.	Autovaloración del estudiante de su conducta.
7	Autovaloración del docente sobre su conducta.	Valoración de la conducta del docente.
8	Autovaloración del docente de su maestría pedagógica.	Valoración sobre la maestría pedagógica del docente.
9	Valoración sobre el contexto y condiciones, para el docente, en que se da el proceso.	Valoración sobre el contexto y condiciones, para el docente, en que se da el proceso.
10	Valoración de las relaciones docente-estudiante por el docente.	Valoración de las relaciones docente-estudiante por el docente.
11	Motivación del docente para llevar a cabo la enseñanza.	Motivación del estudiante para estudiar la asignatura.

Nota: elaboración propia

La organización del grupo focal se hizo en el salón de actividades doctorales de la Universidad Tecnológica del Sur, en Azua, República Dominicana, para crear un ambiente neutral y cómodo, tuvo un moderador principal que se ocupó de guiar la discusión, y un asistente que tomó notas, controló las grabaciones y observó la dinámica; se utilizaron grabadoras de audio, material para tomar notas, y elementos para dinámicas, se utilizó tarjetas que incluían aspectos contradictorios de los que aparecen en la tabla 1; la actividad se ejecutó en 90 minutos.

Las técnicas para comenzar fueron: presentación inicial del tema y dinámica rompehielos relacionada con el tema. Durante la discusión se fomentó la participación equitativa, se veló por que se siguiera la guía pero con flexibilidad. Al finalizar se realizaron actividades post-grupo focal en las que se transcribieron literalmente las grabaciones y se realizó el análisis a través de la codificación de temas emergentes, identificación de patrones y discrepancias y triangulación de la información para finalmente elaborar el informe de la investigación. El informe elaborado con los resultados, la discusión y conclusiones del estudio se circuló a los participantes en el foro.

Marco teórico: la actividad valorativa en el proceso formativo

En el proceso formativo la actividad del estudiante y del docente se manifiestan de forma bilateral como forma de concreción de la relación sujeto-objeto (Fabelo, 1991), aunque participan otros sujetos que no son abordados en este estudio. El docente como sujeto, debe penetrar en todas las facetas del proceso de asimilación de los estudiantes y en sus características personológicas para lograr el desarrollo de las competencias fundamentales y específicas del currículo. Por otra parte, el estudiante debe actuar con eficacia y autonomía en contextos diversos movilizandolos de forma integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores (Guzmán y Rojas, 2021).

Esas actividades son el fundamento integrador de las relaciones entre el sujeto y el objeto del proceso educativo, en ellas las competencias fundamentales y específicas propuestas por el currículo, en el contexto histórico-social que la median, se materializan, pero a la vez, se realiza una actividad cognoscitiva que representa un proceso de desobjetivación y de tránsito de lo material en ideas, y una actividad valorativa que integra el movimiento de lo ideal en lo material y de lo material en ideal (Bouziane & Rouijel, 2024; Bunari et al. 2020).

En consecuencia, se puede afirmar que, la actividad del docente y del estudiante tiene tres dimensiones: práctica, cognoscitiva y valorativa, y en el intercambio de actividad se transforman los sujetos presentes en el proceso educativo, y el propio proceso. La actividad práctica de docentes y estudiantes se concreta en difundir y asimilar la ciencia, organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y dado el carácter integrador de la misma, cumple la función de núcleo estructurador del sistema que media la relación docente-estudiante (Guzmán y Rojas, 2021).

La actividad cognoscitiva del docente se devela al tratar de conocer las particularidades del



proceso de asimilación de los estudiantes, de su formación científica e integral, y tienen como base de veracidad la actividad práctica, por lo que la actividad cognoscitiva del docente influye recíprocamente sobre su actividad práctica y la complementa (Fabelo, 1991).

La práctica-valoración-conocimiento, constituyen componentes de la actividad de los sujetos implicados en el proceso educativo, y son inseparables entre sí, es decir, son aspectos de un todo único que sólo se aíslan mediante la abstracción (Pérez & Portuondo, 1998). Se infiere, entonces, que la práctica deviene punto de partida en la explicación de las relaciones docente-estudiante: estudiante-estudiante, y que el conocimiento y la valoración de los mismos constituyen reflejos de la práctica que ellos realizan.

En el estudiante la actividad cognoscitiva se manifiesta cuando actúa con autonomía y es eficaz en diferentes contextos para lo que debe logra movilizar e integrar los contenidos objeto de estudio con adecuadas habilidades socioemocionales, por lo que actúa como sujeto de su propio desempeño, valora el contenido de la enseñanza y le imprima una significación social con evidencias de su comprensión de la realidad social contemporánea (Guzmán & Rojas, 2021).

De forma paralela se desarrolla la actividad valorativa de la marcha del proceso educativo, siendo ésta un resultado de la actividad práctica y cognoscitiva, que permite vincular ambas actividades. En ella se debe valorar el desarrollo de su propia actividad y llegar a auto perfeccionarla (Fabelo, 1989); así es que la actividad valorativa influye notablemente en la independencia cognoscitiva es la base para la toma de decisiones y constituye una habilidad invariante de las competencias que debe desarrollar el futuro profesional (Pérez & Portuondo, 1998).

El docente debe conocer al estudiante en todas sus facetas para lograr en él la transformación deseada y cumplir los objetivos que plantea la educación, pero también le interesa desentrañar la verdad sobre el proceso de asimilación del contenido de la enseñanza, si influyó en la formación integral del estudiante (Fabelo, 1987). Para ello debe penetrar en la esencia de las dificultades fundamentales en el proceso de asimilación de los estudiantes y la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, hacer las requeridas modificaciones, y asignar un determinado valor en correspondencia con los objetivos plantel objetivo del nivel educativo.

El proceso de reproducción ideal del desempeño de los estudiantes, por parte del docente, se realiza con independencia de los objetivos que se plantean en proceso educativo, para luego compararlos con dicho desempeño: los enjuicia desde el ángulo de los objetivos y las exigencias sociales, es decir, los valora positiva o negativamente (Fabelo, 1991). En este sentido, se puede afirmar que el sujeto de la valoración coincide con el sujeto del conocimiento.

En el plano pedagógico eso se manifiesta de la siguiente forma: no es posible hacer una valoración del desempeño de los estudiantes, si no se tiene conocimiento de dicho desempeño, y resulta incuestionable que entre la actividad cognoscitiva y la valorativa se establezca una relación de

condicionamiento mutuo (Pérez & Portuondo, 1998), luego se podemos precisar que en la valoración que hace el docente, se unen los siguientes aspectos:

- Información sobre el desempeño de los estudiantes y su formación integral.
- Información acerca del estado de necesidades del estudiante y sus características individuales.
- Información sobre el contexto y condiciones en que se da el proceso.
- Información acerca del estado de las relaciones docente–estudiante.
- Estado psico-social del docente y el estudiante.
- Objetivos, competencias fundamentales y específicas.

De ahí la estrecha relación de la valoración con la actividad práctica del docente, la valoración que hace el docente no debe depender de sus necesidades o gustos, aunque el aspecto subjetivo es imposible eliminarlo (Fabelo, 1989, 1983). Comúnmente media la relación docente-estudiante la cual influye en la sensibilidad del docente, por lo que se hace necesario lograr la transformación de la valoración subjetiva del docente, aumentando la información sobre el estudiante (Bouziane & Rouijel, 2024). En el caso del estudiante, en su valoración influyen los siguientes aspectos (Pérez & Portuondo, 1998).

- La orientación hacia las competencias fundamentales y específicas.
- La información y comprensión del objeto de estudio.
- La relación entre la valoración del estudiante y la del docente.
- El estado bio-psico-social del estudiante.
- El dominio de los métodos de comprobación de veracidad.

La actividad valorativa no sólo tiene como componente a la valoración, también tiene al valor y la veracidad. Por valor se entiende la propiedad funcional de los objetos consistentes en su capacidad (o posibilidad) de satisfacer determinadas necesidades humanas y de servir a la actividad práctica del hombre; por tanto, el valor en la actividad valorativa del docente es la propiedad funcional que tienen las competencias de desarrollan los estudiantes, en su posibilidad de satisfacer los objetivos de estudio y de servir a su propio desempeño (Gende, 2014).

Es, además, la significación socialmente positiva de esas competencias en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje y no una significación individual para el docente tomado aisladamente, sino para las necesidades objetivas de los estudios en la asignatura, que contribuyen a la satisfacción de las aspiraciones sociales. Por tanto, el valor tiene una dimensión social, y a la vez objetiva; y tiene su expresión concreta en dichas competencias (Fabelo, 1991).



Este no depende de los conocimientos que sobre su ciencia tiene el docente, ni de sus inclinaciones subjetivas, sino de los objetivos que se plantean y de las propias condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gende, 2014). Es por eso que podemos decir que el valor no puede ser ni verdadero ni falso, es real, existe, no depende de la actividad cognoscitiva y valorativa que el docente hace sobre el desempeño de sus estudiantes, precisamente porque es objetivo. Entonces, el reflejo del valor en la conciencia de los sujetos implicados en el proceso es lo que puede ser acertado o desacertado.

La veracidad no se alcanza de una vez, completamente, de modo absoluto, sino que en cada fase del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, la verdad es siempre aproximada, relativa. Este proceso supone la elaboración de verdades parciales, de culminaciones relativas, temporales, que en el desarrollo se van enriqueciendo progresivamente (Fabelo, 1991). Por tanto, tiene un carácter inagotable, fundamentado en la naturaleza dinámica e infinita del desarrollo del proceso y el contexto histórico-social en que se desarrolla el mismo, pero este proceso es de estado, la situación de un estudiante varía, es cambiante, dinámica.

El contenido de la veracidad viene expresado por la esencia del propio fenómeno educativo, aunque su forma se restrinja a un sistema de juicios y sentencias subjetivas que converjan a la explicación de una realidad objetiva, o sea la veracidad se da en la unidad de la realidad con sus signos, datos (Bouziane y Rouijel, 2024). Los siguientes aspectos son las características del contenido de la veracidad:

- Es esencial, se orienta a la reproducción de la esencia y de las regularidades del proceso de asimilación de los estudiantes, y de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, condicionada por las características del desempeño del estudiante.
- Está en correspondencia con los objetivos planteados.
- Se puede fundamentar y demostrar racionalmente.
- Es susceptible de verificación, por cualquier sujeto, mediante exámenes, trabajos de curso, entrevistas, etc.
- Tiene en cuenta al estudiante como un ser social.
- Está en correspondencia con los métodos de la ciencia enseñados.
- Es una función del estado del estudiante, luego es dinámica.

Resultados y discusión

Como resultado de la aplicación del grupo focal se precisó que los aspectos que aparecen como contradictorios en la tabla 1 se clasifican en unilaterales o bilaterales; ese resultado es una alerta para que la evaluación se ocupe de lograr equilibrio valorativo en la evaluación, en ese sentido



la valoración del profesor debe estar en equilibrio con la valoración del estudiante evaluado, y por lo tanto, el acto evaluativo no termina con dar una calificación por muy buena que sea, sino, cuando el alumno y el profesor logren dicho equilibrio.

Tabla 1: Resultado del análisis de los aspectos contrarios referidos a la valoración del docente y el estudiante

Contradicciones	Clasificación
1, 2, 3 y 8	Unilaterales en un mismo sentido.
11	Unilateral en diferentes sentidos.
9 y 10	Bilaterales en un mismo sentido
4, 5, 6 y 7	Bilaterales en forma de pares en sentido opuesto.

Nota: elaboración propia

Hubo consenso de que debido a la importancia que tiene la práctica del docente, como criterio para determinar la veracidad, y la influencia que tienen en la evaluación del aprendizaje, es necesario precisar sus características:

1. Es un proceso objetivo, y material, que se rige por los objetivos de su asignatura y por las leyes generales de la didáctica, donde se persigue no sólo instruir sino también educar.
2. Es social, de ahí su pertinencia.
3. Es una actividad históricamente condicionada, es decir, se debe tener en cuenta el contexto histórico-cultural y las características demográficas, socioeconómicas y académicas del estudiante, orientado a estudiar las diferencias individuales y diferenciar a los estudiantes según sus aptitudes o capacidades.
4. Está dirigida a varias direcciones: educar, instruir, organizar el proceso, difundir la ciencia que enseña, entre otras, todas deben tomarse en cuenta, sin absolutizar alguna de ellas, aunque se reconoció cuáles desempeñan un papel decisivo para cumplir los objetivos propuestos.
5. Constituye el fundamento de su actividad valorativa, la provee de sentido y dirección, a través de la gestión académica, organizacional, pedagógica y de diagnóstico del proceso formativo.

De igual manera hubo consenso al precisar las siguientes características de la actividad valorativa del docente:

1. Los patrones que el docente utiliza para conocer el proceso de asimilación de los estudiantes, son tomados por su experiencia.
2. El conocimiento del proceso de asimilación de los estudiantes y de su desempeño, y del contenido de la ciencia, son condiciones necesarias para poder hacer una valoración; el

docente que no conoce las características de los estudiantes, no puede dar una valoración sobre ellos, porque precisamente ese conocimiento condiciona su actividad valorativa.

En el ámbito educativo, las contradicciones entre las valoraciones de estudiantes y docentes representan un fenómeno complejo que afecta directamente la calidad del proceso educativo. Esas contradicciones se manifiestan cuando existen diferencias significativas entre cómo perciben, valoran e interpretan diversos aspectos del proceso educativo los distintos actores involucrados; o como expresaron López-Pastor & Pérez-Pueyo (2022) que las contradicciones entre estudiantes y docentes ocurren cuando existen brechas en la actividad valorativa de docentes y estudiantes.

Las contradicciones unilaterales que se identificaron ocurren cuando solo uno de los grupos (estudiantes o docentes) percibe una inconsistencia en la actividad valorativa, mientras que el otro grupo no la reconoce o no la considera relevante; por ejemplo, en el aspecto contrario No. 1 (tabla 1); cuando el estudiante valora que su trabajo merece una mejor calificación, a pesar de no cumplir con los criterios valorativos; o cuando el docente ofrece una calificación injusta por factores subjetivos.

En ambos ejemplos se aprecia asimetría en la percepción del conflicto (sólo una parte está en conflicto), actuación bajo una distorsión cognitiva o evaluativa, y/o poca negociación de significados; además, se cumple lo propuesto por Yan & Carless (2021) de que esas contradicciones unilaterales afectan el aprendizaje autorregulado.

Se coincide con Lipnevich et al. (2021) de que los sesgos cognitivos docentes que generan contradicciones unilaterales en su actividad valorativa; con Boud & Soler (2015) de que las concepciones unilaterales de la valoración dificultan la sostenibilidad del proceso evaluativo; y requieren de la implementación de sistemas de autoevaluación guiada, proporcionar retroalimentación más clara y detallada, y capacitar docentes en detección de sesgos evaluativos.

Por otro lado, las contradicciones bilaterales se presentan cuando ambos grupos identifican discrepancias pero desde perspectivas opuestas sobre la valoración, basadas en interpretaciones o criterios divergentes, generando tensiones en el ambiente educativo, por ejemplo; en el aspecto contrario No. 6 (tabla 1) cuando se valora y autovalora la conducta del estudiante; pudieran existir diferencias en los criterios de valoración, marcos interpretativos diferentes, ambas partes en desacuerdo.

Los autores comparten el criterio de Panadero *et al.* (2022) al plantear que, la actividad valorativa cooperativa reduce las contradicciones bilaterales; con Carless & Winstone (2020) para que se aborden mediante el desarrollo de competencias en feedback, y con Tai *et al.* (2021) por las diferencias en percepciones de justicia para evitarlas. Aunque Fabelo (1989) precisó que la subjetividad del docente siempre está presente, Bouziane & Rouijel (2024) sugieren que ella se

transforma en objetiva cuando tenemos mayor información de la actividad del estudiante a través de diversas actividades diseñadas con ese fin, por ejemplo, los diálogos de feedback estructurados, propuestos por Carless & Boud (2020), a través de un modelo para alinear percepciones.

Las contradicciones en las valoraciones sobre el desempeño académico se manifiestan claramente en la discrepancia entre la percepción de estudiantes y docentes respecto al apoyo y retroalimentación proporcionados. En ese sentido Villabona & Villalón (2022) muestra que existe una brecha significativa entre lo que los profesores creen estar ofreciendo, y lo que los estudiantes perciben recibir.

Por otra parte, es importante destacar que estas contradicciones no siempre están vinculadas a los resultados académicos obtenidos. Al respecto, se debe considerar , que a pesar de alcanzar resultados académicos similares, los estudiantes valoran de manera diferente a distintos tipos de docentes, desmitificando la creencia de que las mejores valoraciones recibidas por los docentes se deben simplemente a que estos otorgan calificaciones más altas a sus alumnos.

Resulta relevante comprender que la complejidad de las contradicciones en las valoraciones sobre el desempeño académico, que van más allá de una simple relación con las calificaciones obtenidas. Por ello Villabona & Villalón (2022) consideran que para mitigar las bilaterales deben acudir a la negociación y/o mediación a través de la actividad práctica y valorativa del docente como vía de resolución.

Al respecto, se concuerda con García *et al.* (2022) al concebir que esas contradicciones no son meramente obstáculos, sino que pueden servir como base para un cambio en el sistema de la actividad docente, sugiriendo que las tensiones pueden impulsar innovaciones pedagógicas cuando se abordan constructivamente. Por otra parte, se considera lo planteado por Celik (2020) al argumentar que la dimensión de los valores morales también juega un papel crucial en estas contradicciones, de modo que, los aspectos éticos y valorativos, frecuentemente subestimados en las evaluaciones formales, influyen significativamente en cómo los estudiantes perciben la enseñanza y a sus docentes.

Por último, insistir en que las contradicciones en un mismo, o diferentes, sentidos dependen de si surge por una oposición directa o por diferencias en la interpretación, criterios o contextos. Sobre eso Yan & Carless (2023) precisó que si la contradicción es en diferentes sentidos, puede aclararse negociando criterios, y si es en un mismo sentido, requiere revisión de evidencias, y que para mejorar la evaluación los docentes pueden explicitar sus rúbricas; los estudiantes, entender qué se espera de ellos.

Conclusiones

Las contradicciones estudiadas tienen su base en las dificultades que se dan en el proceso



formativo, que además de contribuir a que no se cumplan las funciones tradicionales de la evaluación del aprendizaje, instituye un modo de hacer valoraciones superficiales y erradas, lo que entorpece la formación integral de los estudiantes.

Uno de los elementos esenciales del concepto de evaluación es el equilibrio, que debe existir, entre la valoración del docente y el estudiante, y que la evaluación del aprendizaje siempre está presente pues la actividad del docente se caracteriza por sus tres componentes: cognoscitivo, práctico y valorativo.

Es un error interpretar la valoración como un fenómeno de metacognición, pues se reduce la actividad valorativa a la cognitiva, de esta forma todo queda en el plano del conocimiento, y no de la valoración, de ahí que se deba concebir como un fenómeno de metacognición y metavaloración.

El estudio realizado no incluyó otros sujetos que intervienen en el proceso formativo, como es el grupo de estudiante y la familia; además no se consideró la comunicación como otro componente de la actividad, por lo que se recomienda dar continuidad a esos aspectos en próximas investigaciones.

Financiación

Proyecto código 2024-2-1D3-0812, del Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo Científico y Tecnológico, República Dominicana.

Proyecto código PS221LH001-043, del Programa Sectorial del Ministerio de Educación, Cuba.

Proyecto código PS223LH 002-008, Programa Sectorial de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Cuba.

Referencias

- Bittner, E., & Schmidt, U. (2020). Examining the Learning Practice of Emergency Airway Management Within an Academic Medical Center: Implications for Training and Improving Outcomes. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 7. <https://doi.org/10.1177/2382120520965257>
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Bouziane, A., & Rouijel, E.H. (2024). Assessment for learning in higher education in morocco: the students' perceptions. *European Journal of Education Studies*, 11(11), 428-443. <https://doi.org/10.46827/ejes.v11i11.5615>
- Bunari, Yuliantoro, & Fiqri, Y.A. (2020). *Development of Historical Learning Evaluation Instruments Based on High Order Thinking Skills for Riau History course at Departement of History*



- Education in Riau University*. Proceedings of the International Conference On Social Studies, Globalisation And Technology (ICSSGT 2019). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 458, 211-219 <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200803.027>
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150–163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Celik, S. (2020). Association between Influential Factors and Teaching Profession as Career Choice among Undergraduate Student Teachers: A Structural Equation Study. *Artificial Intelligence*, 9, 166-177. <https://doi.org/10.34069/ai%2F2020.31.07.15>
- Daud, A., Chowdhury, R., Mahdum, M., & Mustafa, M. (2020). Mini-seminar project: An authentic assessment practice in speaking class for advanced students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(4), 509-516. <https://doi.org/10.11591/EDULEARN.V14I4.16429>
- Eriyanto, E. (2024). The study examines the students' perspective on self-evaluation in the english language course at the eighth grade of junior high school, as-salafiyah pamekasan. *Jurnal Kajian Pendidikan dan Psikologi*, 1(3), 187-194. <https://doi.org/10.61397/jkpp.v1i3.97>
- Estaji, M. (2011). Ethics and Validity Stance in Educational Assessment. *English Language and Literature Studies*, 1(2), 89-99. <https://doi.org/10.5539/ELLS.V1N2P89>
- Fabelo, J. (1983). La valoración y su relación con el conocimiento. *Revista Matanzas*, 4(9), 73-79. <https://philpapers.org/rec/CORLVY-7>
- Fabelo, J. (1987). La valoración como eslabón de enlace entre el conocimiento y la práctica. *Problemas Actuales de la Filosofía Marxista-Leninista*, 1(1), 19-27. <https://philpapers.org/rec/CORLVC-6>
- Fabelo, J. (1989). *Práctica, conocimiento y valoración*. Ed. Ciencias Sociales. <https://philpapers.org/rec/CORPCY>
- Fabelo, J. (1991). *La actividad valorativa*. En Colectivo de Autores, Lecciones de filosofía marxista-leninista. Ed. Ciencias Sociales. Tomo II. 46-63. <https://philpapers.org/rec/CORLAV>
- García, P., Martínez, J., & Romero, A. (2022). Contradictions in Learning to Teach Digital Literacy Practices in an EFL Public Setting: An Activity Theory Analysis. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 27(1), 105-124. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a06>
- Gende, C. (2014). Valor y valoración: Su relación desde un enfoque lingüístico interpretativo. *Nuevo Pensamiento. Revista de Filosofía* 4 (4). 1-12. <https://philpapers.org/rec/GENVYV-2>



- Guzmán, C., & Rojas, Y. (2021). La teoría de la actividad como enfoque didáctico en la formación sociohumanista de los universitarios en Cuba. *Opuntia Brava*, 13(Especial 1), 117–127. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1331>
- Hamer, W., & Lely, L. (2019). Using Pictionary Game to Increase Learners' Vocabulary Mastery in English Language Instruction. *Journal of English Education Studies*, 2(1), 43-51. <https://doi.org/10.30653/005.201921.30>
- Herianingtyas, N.L., Rohman, C., Widiyanto, R., & Amarulloh, R.R. (2023). Authentic assessment teaching and learning trajectory with e-student activity sheet (e-sas) to improve the quality of learning process. *JMIE (Journal of Madrasah Ibtidaiyah Education)*, 7(2), 219-234. <https://doi.org/10.32934/jmie.v7i2.602>
- Herrera, L., & González, O. (2021). Perceptions and Beliefs of EFL Students Regarding Classroom Assessment at a Colombian University. *Folios*, (54), 169-186. <https://doi.org/10.17227/folios.54-11498>
- Lipnevich, A., Gjicali, K., Asil, M., & Smith, J. (2021). Development of a measure of receptivity to instructional feedback and examination of its links to personality. *Personality and Individual Differences*, 169, 110086. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110086>
- López-Pastor, V., & Pérez-Pueyo, A. (2022). Evaluación formativa y compartida en educación: Discrepancias entre docentes y alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 45-62. <https://doi.org/10.15366/rie2022.15.1.003>
- Negrici, D. (2020). *Educational Assessment Typologies within the Technological Context: 2020 Challenges*. Proceedings of the International Conference on Economics and Social Sciences. Bucharest University of Economic Studies, Romania. <https://doi.org/10.2478/9788395815072-049>
- Oli, M. (2021). Assessment Strategies And Feedback Practices By College Instructors: A Cross-Sectional Study. *Psychology and Education*. 58(1), 1250-1269. <https://doi.org/10.17762/PAE.V58i1.874>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2022). Effects of self-assessment on self-regulated learning and performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 38, 100510. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100510>
- Pérez, O., & Portuondo, O. (1998). La actividad valorativa en la evaluación del aprendizaje. *Revista cubana de educación superior*, 18(2), 67-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2442333>
- Prinsloo, C., & Harvey, J. (2017). The Viability of Individual Oral Assessments for Learners: Insights Gained from Two Intervention Evaluations. *Perspectives in Education*, 34, 1-14.



<https://doi.org/10.18820/2519593X%2FPIE.V34I4.1>

- Puspita, E., Kurnia, R., Fitria, M., Adiarti, D., & Noorashid, N. (2023). Assessment of Students' Creative Thinking Skill on the Implementation of Project-Based Learning. *International Journal of Language Education*, 7(3), 414-428. <https://doi.org/10.26858/ijole.v7i3.38462>
- Ramírez-Noriega, A.D., Jiménez, S., Martínez-Ramírez, Y., & García, J.E. (2020). Los exámenes cooperativos en la educación superior: un enfoque desde la perspectiva del estudiante. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(21), e114. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.718>
- Tai, J., Bearman, M., Gravett, K., & Molloy, E. (2021). Exploring the notion of teacher feedback literacies through the theory of practice architectures. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 201–213. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1948967>
- Ulumudin, I., Aisha, A. ., & Widiputera, F. (2020). The Implementation of Knowledge Assessment In Curriculum 2013 in Elementary Schools. *Technium Social Sciences Journal*, 7(1), 86–97. <https://doi.org/10.47577/tssj.v7i1.442> .
- Villabona, L., & Villalón, R. (2022). Academic writing practices in a psychology degree in the distance learning modality (Prácticas de escritura académica en el pregrado de psicología en modalidad a distancia). *Culture and Education*, 35, 64 - 93. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121129>
- Yan, Z., & Carless, D. (2021). Self-assessment is about more than self: the enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1116–1128. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431>
- Yedri, O. B., Aachak, L. E., & Bouhorma, M. (2018). Assessment-driven Learning through Serious Games: Guidance and Effective Outcomes. *International Journal of Electrical and Computer Engineering (IJECE)*, 8(5), 3304-3316. <https://doi.org/10.11591/IJECE.V8I5.PP3304-3316>

Conflicto de intereses:

Se declara que no existen conflictos de intereses que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Síntesis curricular:

Olga Lidia Pérez González: Doctora en Ciencias Pedagógicas. Miembro Titular de la Academia de Ciencias de Cuba en la Comisión de Ciencias Naturales y Exactas, Presidenta del Consejo Consultivo del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. (CLAME). Coordinadora de la Red Iberoamericana de Investigadores en Matemática Educativa (desde 2020). Licenciada en



Profesoral Superior, especialidad Matemática, Máster en Educación Superior, Doctora en Ciencias Pedagógicas, mención Sofía Kovalevskaja 2021, Categoría Enseñanza de la Matemática entregado por la Fundación Kovalevskaja, Universidad Estatal de Arizona, Estados Unidos a través de la Sociedad Cubana de Matemática y Computación (SCMC). Premio Nacional “Pablo Miquel” otorgado por la SCMC (2009), Premio Nacional de la Academia de Ciencias de Cuba 2009, 2018, 2019, 2020, Orden “Carlos J. Finlay” (2015), Premio del Ministro del MES al resultado de investigación más útil a la educación (2020), Distinción especial del Ministro (2009, 2010, 2019, 2020), Investigadora titular del MESCYT, República Dominicana (2020). Coordinadora Maestría “Enseñanza de la Matemática”, de la Universidad de Camagüey (UC), Jefa del Grupo de Investigaciones de Matemática Educativa de la UC, Profesora e Investigadora Titular del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la UC. Actual coordinadora del Proyecto Nacional “Gestión didáctica innovadora de la Matemática” (código PS221LH001-043), Programa Sectorial del MINED, Investigadora del Proyecto financiado por FONDOCYT “Desarrollo Conceptual Procedimental en el Cálculo Diferencial” (2021-2024) en República Dominicana, código 2020-2021-1D3-188. **Deyanira Soriano Beltre y Luis Antonio Alcántara López** Doctorandos del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz que se desarrolla en la Universidad Tecnológica del Sur.

Declaración de responsabilidad autoral:

Olga Lidia Pérez González: Planteamiento, diseño y redacción.

Deyanira Soriano Beltre: Recolección y análisis de datos, revisión y edición.

Luis Antonio Alcántara López: Recolección y análisis de datos, revisión y edición.

Editado por: Dra. Bárbara M. Carvajal Hernández

Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la Licencia Creative Commons: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_ES que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

