Sage Sphere in Artificial Intelligence

ISSN: 3103-1307

Vol. 4 Num. 1 (2026)

SSAI-Vol.4. N1. 008

Evaluación formativa e inteligencia artificial generativa: tensiones y racionalidades en la formación inicial docente

Formative assessment and generative artificial intelligence: tensions and rationales in preservice teacher education

Autores:

Cutberto José Moreno-Uscanga
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana «Enrique C. Rébsamen», Xalapa, México
cuttmoreno13@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-9038-0313

Alejandro Edder Verdejo-Servín
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana «Enrique C. Rébsamen», Xalapa, México
aservin90@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7123-5507

Ramón Zárate-Moedano
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana «Enrique C. Rébsamen», Xalapa, México.
ramón.zarate.moedano@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5225-3654

Autor de correspondencia: *Cutberto José Moreno-Uscanga,* cuttmoreno13@gmail.com

Enviado: 25-02-2026 **Revisado:** 28-09-2026
Aceptado: 29-10-2026 **Publicado:** 02-11-2026

Cómo citar este artículo:
Moreno Uscanga, C. J., Verdejo Servín, A. E., & Zárate Moedano, R. (2026). Formative assessment and generative artificial intelligence: tensions and rationales in preservice teacher education. *Sage Sphere in Artificial Intelligence*, *4*(1), 1-17. https://doi.org/10.63688/vb9agz15

© 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.

Doi: https://doi.org/10.63688/vr623025

ISSN: 3103-1307

Vol. 4 Num. 1 (2026)

RESUMEN

La incorporación de la inteligencia artificial generativa (IAG) plantea desafíos a la evaluación formativa durante la formación inicial del profesorado. Este estudio analizó las concepciones sobre evaluación del aprendizaje y las decisiones plasmadas en diseños evaluativos elaborados por futuros docentes de educación primaria. Se desarrolló un estudio de caso instrumental, con predominio cualitativo y apoyo cuantitativo descriptivo, en una escuela normal pública de México. Participaron 74 estudiantes de cuarto semestre, quienes respondieron un cuestionario de 20 preguntas cerradas. Además, se revisaron 18 planeaciones didácticas y se realizaron intercambios dialógicos con 18 informantes seleccionados mediante muestreo por conveniencia. Los resultados muestran que 62 de los 74 estudiantes (83,8 %) expresaron concepciones de orientación técnica, mientras que 12 (16,2 %) enfatizaron la retroalimentación y la autorregulación. Las listas de cotejo fueron el instrumento más mencionado (53 de 74; 71,6 %). Ante escenarios hipotéticos relacionados con tareas producidas con IAG, 14 de los 18 informantes (77,8 %) propusieron respuestas centradas en penalizaciones, mientras que cuatro (22,2 %) expresaron aceptación de la tecnología e incertidumbre evaluativa. Los hallazgos describen tensiones entre las orientaciones curriculares formativas y las decisiones de diseño. Se propone fortalecer la alfabetización evaluativa digital en la formación inicial docente.

Palabras clave: evaluación formativa; inteligencia artificial generativa; formación inicial docente; concepciones evaluativas.

ABSTRACT

The incorporation of generative artificial intelligence (GenAI) poses challenges for formative assessment in initial teacher education. This study examined preservice primary school teachers' conceptions of learning assessment and the decisions reflected in their assessment plans. An instrumental case study was conducted using a predominantly qualitative approach complemented by descriptive quantitative data at a public teacher education institution in Mexico. A 20-item closed-ended questionnaire was administered to 74 fourth-semester students. In addition, 18 teaching plans were examined, and dialogic exchanges were conducted with 18 key informants selected through convenience sampling. Results showed that 62 of the 74 students (83.8%) expressed conceptions associated with a technical orientation to assessment, whereas 12 (16.2%) emphasized feedback and self-regulation. Checklists were the most frequently reported assessment instrument (53 of 74 students; 71.6%). In hypothetical scenarios involving assignments produced with GenAI, 14 of the 18 informants (77.8%) favored penalizing undeclared use, while four (22.2%) expressed acceptance of the technology alongside uncertainty about assessment. The findings describe tensions between formative curricular principles and assessment design decisions. Strengthening digital assessment literacy in initial teacher education is recommended.

Keywords: formative assessment; generative artificial intelligence; preservice teacher education; assessment conceptions.

Doi: https://doi.org/10.63688/vr623025

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Num. 1 (2026)

1. INTRODUCCIÓN

Contextualización y justificación

La evaluación del aprendizaje constituye un tema central en el debate educativo contemporáneo. Diversos enfoques cuestionan su reducción a la medición y la acreditación y promueven prácticas de acompañamiento, retroalimentación y autorregulación (Anijovich & Cappelletti, 2017; Díaz-Barriga, 2014; Shepard, 2000).

La literatura identifica tensiones entre los enfoques curriculares de evaluación formativa y las prácticas escolares centradas en la calificación, el registro de evidencias y la certificación (Cañadas et al., 2018; DeLuca et al., 2019). En contextos latinoamericanos, estas tensiones pueden vincularse con tradiciones institucionales y exigencias administrativas que condicionan el acompañamiento pedagógico (Díaz-Barriga, 2006; Santos Guerra, 1998).

En el contexto mexicano, la evaluación formativa se inscribe en políticas curriculares que promueven la retroalimentación y el uso pedagógico de las evidencias de aprendizaje. No obstante, la implementación de estas orientaciones debe analizarse a la luz de las concepciones docentes y las condiciones institucionales (Martínez-Rizo, 2020; Moreno Olivos, 2021). Las escuelas normales, mediante el Plan de Estudios 2022, incorporan perspectivas formativas que pueden entrar en tensión con experiencias escolares previas y con las demandas observadas durante la práctica profesional.

El estudiantado llega a la formación docente con experiencias acumuladas de escolarización que pueden influir en sus concepciones pedagógicas y evaluativas (Lortie, 1975). Estos esquemas previos, junto con las condiciones de las escuelas de práctica, ofrecen un marco para analizar la relación entre las orientaciones formativas aprendidas y las decisiones de evaluación (Monereo, 2009b; Moreno Olivos, 2021).

La expansión de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG), como ChatGPT, Claude o Gemini, añade interrogantes sobre la autoría de las tareas y la evidencia del aprendizaje (García-Peñalvo, 2023; Sabzalieva & Arencibia, 2023). Esta situación invita a considerar instrumentos y procedimientos que permitan dialogar con el alumnado acerca de sus procesos de elaboración, sin asumir que toda tarea realizada con ayuda tecnológica carece de valor formativo.

Doi: https://doi.org/10.63688/vr623025

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Num. 1 (2026)

Aunque la investigación sobre inteligencia artificial en educación se ha incrementado, resulta pertinente explorar las concepciones de los futuros docentes de primaria cuando se les presentan escenarios de evaluación de tareas mediadas por IAG. En particular, interesa distinguir las decisiones hipotéticas que declaran de los componentes efectivamente documentados en sus diseños de evaluación.

El estudio se justifica por la necesidad de comprender cómo articulan los estudiantes normalistas las orientaciones curriculares sobre evaluación formativa, sus experiencias previas y las condiciones que identifican en las escuelas de práctica. El análisis de sus concepciones y planeaciones puede contribuir a delimitar necesidades de alfabetización evaluativa digital en la formación inicial.

En el Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, la formación en evaluación se aborda mediante el curso de Planeación para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes. La revisión de los diseños elaborados por estudiantes de cuarto semestre permite explorar cómo interpretan este enfoque durante la preparación de sus prácticas escolares y cómo responden a dilemas relacionados con la IAG (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, 2022).

Problema y objetivos

El problema de investigación radica en la posible tensión entre las orientaciones sobre evaluación formativa estudiadas en la formación normalista, las concepciones construidas durante la trayectoria escolar y las condiciones de diseño de la evaluación para las prácticas de educación primaria, en un contexto de expansión de la IAG.

Por tanto, el presente estudio aborda la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo son las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje en los futuros docentes de Educación Primaria tras haber cursado la asignatura de planeación y evaluación del aprendizaje, y cómo estructuran sus diseños evaluativos durante la preparación de sus prácticas educativas frente al desafío de la Inteligencia Artificial Generativa?

El objetivo general fue analizar las concepciones sobre evaluación del aprendizaje de estudiantes de Educación Primaria que cursaron la asignatura de planeación y evaluación, e identificar cómo estructuraron sus diseños evaluativos ante escenarios vinculados con la IAG. Se empleó un estudio de caso instrumental, de predominio cualitativo con apoyo

Doi: https://doi.org/10.63688/vr623025

descriptivo cuantitativo (Gundermann, 2013; Stake, 2005). Los ejes de análisis fueron los siguientes:

Concepciones y tensiones sobre evaluación: identificar los sentidos atribuidos a la evaluación, distinguiendo orientaciones técnico-acreditativas y práctico-formativas.

Diseño evaluativo para la práctica escolar: caracterizar la estructura de las propuestas de evaluación, los instrumentos previstos y sus finalidades pedagógicas.

Concepciones ante la IAG: analizar las respuestas proyectadas frente a escenarios hipotéticos de tareas escolares elaboradas con ayuda de esta tecnología.

Perspectivas teóricas

Las racionalidades técnica y práctica ofrecen un marco para analizar el pensamiento evaluativo de los futuros docentes. La primera privilegia la medición, la comprobación de objetivos y la acreditación; la segunda concibe la evaluación como una práctica contextualizada, dialógica e interpretativa, orientada a comprender el aprendizaje y a mejorar la enseñanza (Álvarez Méndez, 2001).

Desde la racionalidad práctica, la evaluación formativa pone el énfasis en la retroalimentación, la regulación continua del aprendizaje y la participación del alumnado (Black & Wiliam, 1998; Sanmartí, 2007). La evaluación auténtica propone tareas contextualizadas y significativas (Díaz Barriga, 2006; Monereo, 2009a), mientras que los enfoques democráticos promueven la coevaluación y la deliberación sobre criterios (Santos Guerra, 2003). En la formación inicial se han estudiado las percepciones sobre el aporte de estas prácticas (Cañadas et al., 2021). En entornos mediados por tecnología, la alfabetización evaluativa exige examinar qué evidencias permiten comprender el proceso de aprendizaje, además del producto final (Xu & Brown, 2016).

El Plan de Estudio 2022 de educación básica en México sitúa la evaluación formativa como un proceso continuo de acompañamiento y retroalimentación (Secretaría de Educación Pública, 2022). A su vez, el currículo de la Licenciatura en Educación Primaria propone diseñar planeaciones e instrumentos de evaluación coherentes con el aprendizaje situado, la reflexión y la participación del alumnado (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, 2022).

2. METODOLOGÍA

Doi: https://doi.org/10.63688/vr623025

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Num. 1 (2026)

Tipo de estudio

Se realizó un estudio de caso instrumental de predominio cualitativo, con apoyo cuantitativo descriptivo (Gundermann, 2013; Stake, 2005). La vertiente cualitativa buscó interpretar concepciones y decisiones de diseño evaluativo, incluidas las respuestas ante situaciones hipotéticas relacionadas con la IAG. La vertiente cuantitativa se limitó a describir frecuencias y porcentajes de la cohorte estudiada; no se realizaron inferencias estadísticas ni mediciones longitudinales.

Descripción del espacio y población de estudio

El estudio se desarrolló en una escuela normal pública de México, en el marco del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria. El contexto de análisis comprendió la preparación de diseños didácticos y evaluativos previos a las jornadas de práctica en escuelas primarias. Se omitió la identificación de la institución participante para preservar la confidencialidad.

Se trabajó con estudiantes de cuarto semestre de la generación 2024-2028, quienes habían cursado la asignatura de Planeación para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en segundo semestre y realizado una primera experiencia de práctica durante el tercero.

La cohorte estuvo integrada por 74 estudiantes distribuidos en tres grupos (25, 25 y 24). El cuestionario se aplicó a los 74 integrantes de la cohorte. Para la fase de profundización cualitativa se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia: participaron 18 informantes, seis por cada grupo, que aceptaron compartir sus materiales y explicar sus decisiones evaluativas. Se revisaron las 18 planeaciones didácticas aportadas por estos informantes, junto con los instrumentos de evaluación incluidos en ellas.

Técnicas e instrumentos de recopilación de información

Se emplearon tres fuentes de información. La primera fue el Cuestionario de Concepciones y Prácticas Evaluativas en la Formación Inicial, compuesto por 20 preguntas cerradas y aplicado a los 74 estudiantes. Las opciones de respuesta se examinaron de acuerdo con su orientación evaluativa, distinguiendo concepciones técnicas centradas en la comprobación, la calificación o el registro de evidencias, y concepciones pedagógicas o formativas centradas en la retroalimentación, la autorregulación y el acompañamiento. También se abordaron los instrumentos de evaluación y situaciones hipotéticas relacionadas con IAG. La segunda fuente fue una guía de análisis documental aplicada a las 18 planeaciones, sus

Doi: https://doi.org/10.63688/vr623025

actividades e instrumentos evaluativos. La tercera consistió en entrevistas o intercambios dialógicos con los 18 informantes para profundizar en los criterios que sustentaban sus diseños y respuestas a los dilemas planteados.

Revisión de los instrumentos y pilotaje

Los instrumentos fueron revisados mediante juicio de seis expertos de áreas relacionadas con las temáticas de la investigación. La revisión atendió a la pertinencia, claridad, suficiencia, coherencia y relevancia de las preguntas, indicadores y situaciones planteadas, en relación con los objetivos y ejes analíticos del estudio.

Se desarrolló una prueba piloto con 20 estudiantes de sexto semestre de la misma licenciatura. Esta aplicación permitió examinar la comprensión de las preguntas, la presentación de los escenarios y la adecuación de los instrumentos a la población de estudio.

Consideraciones éticas

La participación de los estudiantes fue voluntaria y se solicitó su consentimiento informado para la recopilación y el análisis de información académica. La confidencialidad se preservó mediante la omisión de nombres de participantes y de la identificación de la institución en que se desarrolló el estudio. Las respuestas, entrevistas y planeaciones se analizaron con fines exclusivamente investigativos; las referencias a participantes se presentan mediante códigos para evitar su identificación.

Procedimiento, análisis de datos y triangulación

La investigación comprendió cuatro fases: aplicación del cuestionario de 20 preguntas cerradas a los 74 estudiantes; revisión de las 18 planeaciones didácticas y sus instrumentos de evaluación; profundización mediante intercambios dialógicos con los 18 informantes; e integración interpretativa de las evidencias. El análisis documental se centró en las decisiones registradas en las planeaciones, mientras que las situaciones relacionadas con IAG se trataron como respuestas a escenarios hipotéticos, no como observaciones directas del uso de estas herramientas en las aulas.

Las respuestas cerradas del cuestionario se organizaron en frecuencias absolutas y porcentajes, tomando como denominador a los 74 estudiantes. Para el componente cualitativo, los investigadores aplicaron análisis de contenido (Bardin, 2002) a las 18 planeaciones y a los registros de los intercambios dialógicos. La información se organizó en matrices por fuente a partir de tres ejes iniciales —finalidades de la evaluación,

diseño evaluativo y respuestas ante IAG—, con apertura a elementos emergentes identificados en los materiales. La triangulación consistió en comparar las concepciones expresadas en el cuestionario, las decisiones documentadas en las planeaciones y las explicaciones de los informantes, atendiendo a las coincidencias y diferencias entre estas fuentes sin equiparar declaraciones con prácticas efectivamente observadas.

El análisis se estructuró alrededor de tres ejes principales:

Racionalidades y finalidades de la evaluación: concepciones técnico-acreditativas y práctico-formativas, funciones de los instrumentos y relación proceso-producto.

Estructuración de los diseños evaluativos: coherencia entre objetivos, procedimientos, instrumentos y posibilidades de acompañamiento pedagógico.

Respuestas ante escenarios de IAG: dilemas de autoría y decisiones evaluativas hipotéticas planteadas por los participantes.

3. RESULTADOS

Racionalidad técnica como evaluación hegemónica y su hibridación formativa

En las respuestas cerradas de los 74 estudiantes se identificó un predominio de concepciones vinculadas con la medición, la comprobación y el registro de evidencias, junto con respuestas que reconocían la evaluación formativa. Esta coexistencia permite hablar de orientaciones diversas, sin suponer que las opciones seleccionadas en el cuestionario reflejen de manera directa todas las actuaciones de los futuros docentes en las aulas de primaria.

El Cuadro 1 presenta la clasificación predominante de las respuestas cerradas según su finalidad evaluativa. Cada estudiante se contabilizó en una categoría y la base de cálculo fue de 74 participantes.

Tabla 1.

Distribución de concepciones y finalidades evaluativas (n = 74)

Categoría evaluativa	Racionalidad dominante	Frecuencia, n (%)
Medición, comprobación del logro de contenidos y asignación de calificaciones	Técnica. Evaluar para registrar y medir.	41 (55,4 %)
Recopilación continua de evidencias de aprendizaje.	Técnica. Para registro y control	21 (28,4 %)

Categoría evaluativa	Racionalidad dominante	Frecuencia, n (%)
Retroalimentación, autorregulación del aprendizaje y acompañamiento	Práctica-Formativa. Con acciones de ayuda al aprendizaje.	12 (16,2 %)

Fuente: elaboración propia. Nota. Los porcentajes se calcularon con base en 74 estudiantes y se redondearon a una cifra decimal.

En el Cuadro 1, 41 estudiantes (55,4 %) relacionaron la evaluación con la comprobación y la calificación, y 21 (28,4 %) la asociaron al registro continuo de evidencias. En conjunto, 62 de 74 (83,8 %) expresaron una orientación predominantemente técnica. Los 12 restantes (16,2 %) destacaron la retroalimentación, la autorregulación y el acompañamiento. Estos datos describen la clasificación de las respuestas y no permiten inferir por sí solos la frecuencia de prácticas evaluativas en las escuelas de educación primaria.

El Cuadro 2 resume el instrumento de evaluación mencionado como principal por cada participante y la finalidad que le atribuyó.

Tabla 2.

Instrumentos evaluativos declarados y finalidades atribuidas (n = 74)

Instrumento usado	Intención	Frecuencia, n (%)
Lista de cotejo	Registro rápido y práctico para control	53 (71,6 %)
Escalas	Valorar el nivel de logro	12 (16,2 %)
Rúbrica	Comprensión cualitativa del desempeño	6 (8,1 %)
Cuestionario/examen	Verificar lo aprendido	3 (4,1 %)

Fuente: elaboración propia. Nota. Base: 74 estudiantes; cada participante se contabilizó en una categoría. Porcentajes redondeados a una cifra decimal.

La lista de cotejo fue el instrumento más mencionado (53 de 74; 71,6 %), mientras que seis estudiantes (8,1 %) seleccionaron la rúbrica. Estos resultados describen la preferencia declarada por determinados instrumentos, pero no permiten evaluar por sí solos la calidad de su utilización durante las prácticas.

El uso declarado de listas de cotejo no implica, por sí mismo, ausencia de evaluación formativa; su función depende de los criterios, las oportunidades de retroalimentación y las decisiones adoptadas a partir de la información. En las 18 planeaciones examinadas se

identificaron propuestas orientadas a verificar productos, junto con otras dirigidas a valorar avances del alumnado.

Evaluación de proceso: entre acompañamiento y registro de evidencias

En las respuestas del cuestionario y en los diseños revisados, la evaluación del proceso se asoció con reunir trabajos, comprobar entregas y registrar resultados. Esta función de documentación debe distinguirse de la evaluación formativa, que utiliza las evidencias para tomar decisiones pedagógicas y ofrecer retroalimentación durante la actividad.

En las 18 planeaciones revisadas y en los relatos de los informantes se identificó una presencia destacada de procedimientos de heteroevaluación. La autoevaluación y la coevaluación aparecieron con menor desarrollo como mecanismos continuos de regulación. Se trata de hallazgos del corpus examinado, no de una medición general de la práctica cotidiana en las aulas de primaria.

En los intercambios dialógicos, algunos estudiantes mencionaron exigencias de seguimiento de contenidos, disponibilidad limitada de tiempo y demandas de registro como condicionantes de sus decisiones (S7, S14). Otros señalaron el valor de las marcas o firmas en las libretas como constancia ante las familias (S9). En conjunto, estos relatos sugieren que el uso práctico de instrumentos de registro puede desplazar oportunidades de diálogo y retroalimentación, aunque el diseño del estudio no permite establecer una relación causal.

Apropiación declarada de enfoques contemporáneos de evaluación

El Cuadro 3 sintetiza, de manera cualitativa, las manifestaciones identificadas en el análisis de las planeaciones y de los intercambios con los 18 informantes. Se describen los enfoques reconocibles en el corpus sin asignar porcentajes a categorías cuya distribución completa no está documentada.

Tabla 3.

Manifestaciones de enfoques evaluativos en las planeaciones y entrevistas de 18 informantes

Enfoque evaluativo	Manifestación identificada	Características de los diseños y relatos
Evaluación formativa	Presencia declarativa con desarrollo desigual	Se emplea el vocabulario formativo, aunque varias planeaciones priorizan el acopio de trabajos y tareas.

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Num. 1 (2026)

Enfoque evaluativo	Manifestación identificada	Características de los diseños y relatos
Evaluación auténtica	Presencia limitada	Se identifican pocos vínculos con problemas situados o comunitarios; son frecuentes tareas tradicionales, como cuestionarios y resúmenes.
Evaluación democrática	Presencia incipiente	La negociación de criterios y la participación del alumnado en las decisiones evaluativas aparecen poco desarrolladas.
Evaluación decolonial	Sin manifestaciones explícitas en el corpus	En las planeaciones revisadas no se identificaron desarrollos claros de criterios evaluativos orientados a la justicia curricular.

Fuente: elaboración propia, a partir del análisis de las 18 planeaciones y los intercambios dialógicos.

Respuestas hipotéticas frente a tareas mediadas por inteligencia artificial

Se presentaron escenarios hipotéticos en los que el alumnado de primaria podría elaborar tareas con apoyo de herramientas como ChatGPT, Claude o Gemini. Las respuestas de los 18 informantes permiten conocer decisiones evaluativas que propondrían frente a esos supuestos, pero no documentan sanciones efectivamente aplicadas ni cambios longitudinales en la práctica escolar. En las entrevistas se expresaron dudas sobre la preparación para evaluar tareas mediadas por IAG.

Tabla 4.

Posturas declaradas ante escenarios hipotéticos de uso de IAG (n = 18)

Doi: https://doi.org/10.63688/vr623025

Postura ante el uso de IAG (escenario hipotético)	Frecuencia, n (%)	Aspectos pedagógicos y concepciones de los normalistas.
Penalización ante el uso no declarado de IAG	14 (77,8 %)	Se propone penalizar el uso no declarado de IAG, invalidar o solicitar la nueva entrega de trabajos y recurrir a evaluaciones presenciales. Estas decisiones son hipotéticas y se supeditan al criterio de docentes tutores y normas escolares.
Aceptación de la tecnología e incertidumbre evaluativa	4 (22,2 %)	Se admite la dificultad para determinar la autoría de productos y para decidir cómo valorarlos sin atribuir indebidamente faltas o conocimientos al alumnado.

Fuente: elaboración propia. Nota. Las frecuencias corresponden a los 18 informantes clave y los porcentajes se redondearon a una cifra decimal.

En las respuestas a los dilemas hipotéticos aparecieron dos tendencias: considerar medidas sancionadoras ante trabajos de autoría dudosa y reconocer la dificultad de identificar con certeza el proceso de elaboración. Algunos participantes propusieron reducir tareas domiciliarias (S15), recurrir a instrumentos de registro de productos (S8) o consultar las decisiones a docentes tutores (S2). Estas propuestas expresan incertidumbres y criterios declarados; no constituyen evidencia de conductas observadas ni permiten afirmar que la IAG haya modificado prácticas escolares previamente establecidas.

4. DISCUSIÓN

La discusión interpreta los resultados a partir de tres aspectos: la distancia entre orientaciones formativas y diseños evaluativos, el papel del contexto de práctica y las dudas expresadas ante escenarios hipotéticos de uso de IAG.

El predominio de respuestas orientadas a la comprobación y el registro es consistente con investigaciones que describen dificultades para articular la alfabetización evaluativa con decisiones pedagógicas concretas (Cañadas et al., 2018; DeLuca et al., 2016; DeLuca et al.,

2019; Shepard, 2000). Sin embargo, la coexistencia de un vocabulario formativo y criterios instrumentales no demuestra una pérdida de competencias a lo largo del tiempo; señala una tensión presente en los diseños y relatos analizados.

Las explicaciones de los informantes sitúan esta tensión en condiciones de práctica, como el tiempo disponible, la demanda de evidencias y las expectativas de los docentes tutores. Tales elementos se relacionan con los debates acerca de la cultura escolar y las finalidades de la evaluación (Anijovich & Cappelletti, 2017; Díaz-Barriga, 2006; Santos Guerra, 1998). Así, registrar todas las actividades no equivale necesariamente a reconocer cómo avanzó el estudiante, qué dificultades experimentó y qué apoyos requiere para continuar aprendiendo (Moreno Olivos, 2021).

Los escenarios sobre IAG introdujeron un dilema adicional: la autoría de productos escolares no siempre permite inferir el aprendizaje alcanzado. Las respuestas de los normalistas muestran incertidumbre ante ese problema y una disposición de algunos a proponer sanciones. La literatura sobre inteligencia artificial y educación primaria recomienda examinar las oportunidades pedagógicas y los riesgos de su uso en función de actividades y contextos específicos (Bagdonaitė & Dagienė, 2025; García-Peñalvo, 2023). Este hallazgo apoya la pertinencia de incluir actividades de diseño de evaluación auténtica y diálogo sobre la elaboración de tareas.

La información recogida no demuestra que la IAG haya provocado un retorno a modalidades tradicionales de evaluación. Más bien, indica que, ante situaciones planteadas, varios estudiantes recurrieron a estrategias conocidas de control o manifestaron dudas sobre cómo valorar procesos de aprendizaje. La ausencia de observaciones longitudinales y de prácticas directamente comparables limita cualquier interpretación causal.

Desde una perspectiva formativa, el resultado más relevante es la necesidad de acompañar a los futuros docentes en el diseño de criterios e instrumentos que permitan examinar procesos, dialogar sobre fuentes y uso de herramientas digitales, y retroalimentar el aprendizaje sin reducir la evaluación a la detección o penalización de productos.

5. CONCLUSIÓN

En el caso estudiado, las concepciones expresadas por los 74 estudiantes revelaron el predominio de una orientación técnica hacia la evaluación (62 de 74; 83,8 %), junto con una

presencia minoritaria de concepciones centradas en la retroalimentación y la autorregulación (12 de 74; 16,2 %). El examen de las planeaciones y los testimonios sugiere que el conocimiento declarativo de la evaluación formativa no siempre se traduce en decisiones de diseño orientadas al acompañamiento del aprendizaje.

Las exigencias de registro, la organización del tiempo y las expectativas de los docentes tutores fueron mencionadas como condiciones que influyen en la preparación de los instrumentos evaluativos. El estudio no permite atribuirles efectos causales ni concluir que los participantes experimentaron una regresión respecto de etapas previas de su formación.

En los escenarios hipotéticos de tareas mediadas por IAG aparecieron dudas sobre la autoría y propuestas de respuesta punitiva, junto con incertidumbre metodológica para valorar el aprendizaje. Estas opiniones no describen sanciones efectivamente aplicadas en escuelas primarias; se interpretan como necesidades potenciales de alfabetización evaluativa digital.

El estudio se delimitó a una escuela normal pública, 74 participantes en el cuestionario, 18 informantes clave y 18 planeaciones didácticas. Por su diseño de caso y el muestreo por conveniencia, los resultados no son estadísticamente generalizables. Su posible transferibilidad a contextos semejantes debe valorarse considerando las características curriculares, institucionales y de formación docente descritas.

Se recomienda reforzar en la formación inicial el diseño de tareas auténticas, la retroalimentación durante el proceso, la comunicación de criterios y la reflexión sobre el uso ético de IAG. Como líneas futuras se proponen el seguimiento longitudinal de cohortes, el estudio de prácticas escolares efectivamente observadas y la comparación de estrategias de evaluación en contextos con distintas condiciones tecnológicas.

En síntesis, el principal aporte del caso es documentar las tensiones entre las concepciones evaluativas declaradas, los diseños elaborados para la práctica y las decisiones proyectadas ante situaciones de IAG. Su alcance es descriptivo e interpretativo y requiere contrastación con estudios adicionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Bagdonaitė, J., & Dagienė, V. (2025). Artificial intelligence in primary education: A systematic literature review 2020–2025. *Informatics in Education, 24*(4), 697–736. https://doi.org/10.15388/infedu.2025.24

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3.ª ed.). Akal.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón-Oliva, F. J. (2018). Evaluación en la formación inicial: ¿avance o retroceso? *Bordón. Revista de Pedagogía, 70*(4), 9–22. https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.64434

Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Ruiz Bravo, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23*, e07, 1–13. https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982

DeLuca, C., Coombs, A., & LaPointe-McEwan, D. (2019). Assessment mindset: Exploring the relationship between teacher mindset and approaches to classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation, 61*, 159–169.

DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 28*(3), 251–272. https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Díaz-Barriga, Á. (2006). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8*(1), 1–15. http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html

Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas por competencias en la educación superior. *Perfiles Educativos, 36*(143), 142–162. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.143.45892

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria: Anexo 5*. Secretaría de Educación Pública. https://dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la inteligencia artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: Disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society, 24*, e31279. https://doi.org/10.14201/eks.31279

Gundermann, H. (2013). El método de estudio de caso. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 221–258). El Colegio de México/FLACSO.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.

Martínez-Rizo, F. (2020). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25*(86), 823–846. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000300823

Monereo, C. (2009a). La autenticidad de la evaluación. En C. Monereo (Ed.), *La evaluación auténtica de competencias* (pp. 13–28). Graó.

Monereo, C. (2009b). La docencia estratégica: Enseñar aprendiendo a evaluar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7*(2), 11–27. https://revistas.uam.es/reice/article/view/5433

Moreno Olivos, T. (2021). *La retroalimentación: Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. https://concentrica.cua.uam.mx/handle/123456789/958

Sabzalieva, E., & Arencibia, A. (2023). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. UNESCO-IESALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Graó.

Santos Guerra, M. Á. (1998). *Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica y reflexiva*. Magisterio del Río de la Plata.

Santos Guerra, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Narcea.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X029007004

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos* (3.ª ed.). Morata.

Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education, 58*, 149–162. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010

CONFLICTO DE INTERESES

No existe.

FINANCIAMIENTO

No aplica.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Cutberto José Moreno-Uscanga.
Metodología: Alejandro Edder Verdejo-Servín.
Investigación: Cutberto José Moreno-Uscanga y Alejandro Edder Verdejo-Servín.
Redacción – borrador original: Cutberto José Moreno-Uscanga.
Redacción – revisión y edición: Alejandro Edder Verdejo-Servín y Ramón Zárate-Moedano.