



PRISMA ODS
REVISTA MULTIDISCIPLINARIA
SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE

ISSN: 3072-8452

**DE LAS TENSIONES EVALUATIVAS
AL DISEÑO DIDÁCTICO: HACIA
UNA SECUENCIA DE EVALUACIÓN
INTEGRADA AL PROCESO DE
APRENDIZAJE**

*FROM EVALUATIVE TENSIONS TO
INSTRUCTIONAL DESIGN: TOWARD AN
ASSESSMENT SEQUENCE INTEGRATED INTO
THE LEARNING PROCESS*

AUTORES

**CUTBERTO JOSÉ
MORENO USCANGA**

BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL VERACRUZANA.
ENRIQUE C. RÉBSAMEN.
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA
MÉXICO

RAMÓN ZÁRATE MOEDANO

BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL VERACRUZANA.
ENRIQUE C. RÉBSAMEN.
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA
MÉXICO

**ALEJANDRO EDDER
VERDEJO SERVÍN**

BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL VERACRUZANA.
ENRIQUE C. RÉBSAMEN.
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA
MÉXICO

De las tensiones evaluativas al diseño didáctico: Hacia una secuencia de evaluación integrada al proceso de aprendizaje

From Evaluative Tensions to Instructional Design: Toward an Assessment Sequence Integrated into the Learning Process

Cutberto José Moreno Uscanga

cuttmoreno13@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-9038-0313>

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana. Enrique C. Rébsamen. Departamento de Investigación Educativa
Xalapa – México

Ramón Zárate Moedano

ramon.zarate.moedano@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5225-3654>

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana. Enrique C. Rébsamen. Departamento de Investigación Educativa
Xalapa – México

Alejandro Edder Verdejo Servín

aservin90@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7123-5507>

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana. Enrique C. Rébsamen. Departamento de Investigación Educativa
Xalapa – México

Artículo recibido: 11/09/2026

Aceptado para publicación: 11/10/2026

Conflictos de Intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

Este estudio estudia las tensiones epistémicas de la evaluación del aprendizaje en la producción científica iberoamericana e internacional reciente, confrontando las intenciones de la racionalidad instrumental con las de la racionalidad práctica. Mediante una investigación documental cualitativa y alcance analítico, se sistematizó un corpus especializado con criterios rigurosos de inclusión y exclusión (2018–2026). El análisis contrasta las categorías conceptuales de medir, calificar, acreditar y evaluar, articulando la perspectiva de racionalidad práctica en evaluación, con las dimensiones clave de la alfabetización evaluativa docente y la evaluación didáctica. Los principales hallazgos revelan que la histórica disociación entre enseñanza y evaluación responde a una fractura estructural y de intenciones valorativas, que reduce los procesos formativos a planteamientos más ocupados por el registro puntual de lo ocurrido en el proceso. Como principal aportación, el trabajo discute y propone la integración explícita de la secuencia evaluativa dentro del diseño didáctico a manera de acciones ordenadas e integradas para fortalecer el aprendizaje. Las implicaciones teóricas y metodológicas de esta propuesta, replantean la evaluación formativa como un proceso didáctico apoyado en enfoques evaluativos de vanguardia que posicionan al profesorado como un profesional reflexivo capaz de transformar su praxis pedagógica.

Palabras clave: evaluación formativa, alfabetización evaluativa, secuencia de actividades, secuencia de evaluación, enfoques de evaluación

ABSTRACT

This study examines the epistemic tensions surrounding learning assessment in recent Ibero-American and international scientific production, confronting the aims of instrumental rationality with those of practical rationality. Through qualitative documentary research of an analytical scope, a specialized corpus was systematized applying rigorous inclusion and exclusion criteria (2018–2026). The analysis contrasts the conceptual categories of measuring, grading, accrediting, and evaluating, articulating the perspective of practical rationality in assessment alongside the core dimensions of teacher assessment literacy and didactically oriented evaluation. The main findings reveal that the historical disassociation between teaching and assessment stems from a structural fracture and a divergence in evaluative intents, which reduces formative processes to approaches overly concerned with the punctual recording of classroom occurrences. As its primary contribution, the study discusses and proposes the explicit integration of the evaluative sequence within instructional design as structured, integrated actions intended to strengthen learning. The theoretical and methodological implications of this proposal reframe formative assessment as a didactic process supported by cutting-edge assessment approaches that position teachers as reflective professionals capable of transforming their pedagogical praxis.

Keywords: formative assessment, assessment literacy, activity sequence, assessment sequence, assessment approaches

INTRODUCCIÓN

En el actual panorama educativo de América Latina y España, permanece la evaluación del aprendizaje como uno de los nodos más problematizados y complejos de la práctica escolar. Pese a las reformas curriculares frecuentes que se han sustentado en enfoques formativos, existe evidencias en investigaciones de confirman la persistencia de una racionalidad evaluativa de corte instrumental (Anijovich y Cappelletti, 2020; Díaz-Barriga, 2019; Ravela et al., 2017). De ahí que se manifieste una brecha entre las directrices normativas expresadas en el currículum y lo que ocurre en la realidad del aula, donde aún se recurre a modelos sumativos, y burocráticos que reducen el sentido de la evaluación a la acreditación, desarticulado del proceso de enseñanza (Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diéguez, 2010; Moreno-Olivos, 2021). Esta forma de gestionar la evaluación limita el desarrollo de los procesos de pensamiento, sintetizándolos a la entrega de evidencias y su registro priorizando la dimensión administrativa por encima de la gestión de momentos y estrategias que potencien el aprendizaje (Murillo e Hidalgo, 2018).

Particularmente en el contexto de México se han hecho reformas a educación básica, que desde 2012 a la fecha, han ido integrando la evaluación formativa a los ideales curriculares que guían las prácticas del profesorado. Actualmente, el marco normativo curricular denominado, Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022) insta al ejercicio de una evaluación formativa, humanista y encaminada a favorecer la autorregulación, pese a ello, la práctica docente se encuentra fuertemente mediada por las inercias tradicionales y la cultura escolar que dificultan su concreción (Moreno-Olivos, 2021). Esta tensión inclina la balanza hacia el cumplimiento burocrático, y se distancia la posibilidad de planificar la evaluación durante el proceso para paso a paso impulsar el aprendizaje, a su vez se limita el trabajo de reflexión sobre el error como estrategia didáctica para para aprender en aras de la optimización del tiempo al ser vista la evaluación como un mecanismo de fiscalización.

Esto significa que frente a esta desconexión estructural entre el enseñar, el aprender y el evaluar, el problema central consiste en la ausencia de propuestas desde la perspectiva de la evaluación didáctica, que evidencien la articulación entre las actividades de enseñanza y de aprendizaje, con verdaderas situaciones de evaluación formativa. Ante este escenario, la revisión documental de este estudio analiza y sistematiza alternativas teórico-operativas para integrar explícitamente la secuencia de evaluación dentro de la secuencia de actividades, y articular el trinomio enseñanza-evaluación-aprendizaje durante el proceso y no en la parte final

(Allal, 2020; Jorba y Sanmartí, 1996; Mottier Lopez, 2015). Asimismo, el trabajo aporta vías concretas para fortalecer la alfabetización evaluativa (assessment literacy) en la comunidad escolar favoreciendo el desarrollo de capacidades reflexivas del profesorado para idear situaciones de evaluación que en todo momento constituyan un apoyo para robustecer el aprendizaje (Popham, 2018)

Es importante destacar que el problema evaluativo aquí señalado, no se reduce a llevarla a cabo como un trámite técnico generalmente efectuado al final del proceso; sino que va más allá de ello porque actúa como una fuerza invisible que modela el currículo real, condiciona la relación pedagógica y orienta las disposiciones cognitivas del estudiantado (Santos Guerra, 2021). Además, investigaciones sobre diseño didáctico indican que, al momento de planear la enseñanza, la evaluación suele ser recluida al margen del proceso, y se diseña como un listado de criterios o indicadores, de "productos", "evidencias" u "objetos de acopio" así como los instrumentos donde se va a concentrar el resultado, situación que contribuye a fracturar la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación (Ravela et al., 2017). Existe evidencia empírica de que las actividades de enseñanza en su origen no están trensadas con las actividades evaluativas (Sanmartí, 2020) las cuales no son concebidas como situaciones que en sí mismas produzcan aprendizajes, sino como recursos para sistematizar y documentar lo aprendido.

Esta disociación en buena medida responde a la tensión epistemológica y metodológica entre dos grandes paradigmas en conflicto. Por un lado la Racionalidad Psicométrica e Instrumental, heredada del positivismo, que piensa la evaluación como una acción objetiva y medible para traducir lo aprendido en algo cuantificable, con fines de acreditación. (Popham, 2018). En cuanto a la Racionalidad Práctica evaluativa, se funda en el marco del constructivismo y la pedagogía crítica, entiende la evaluación como un proceso formativo, y un medio para la construcción de conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje, a través de una mediación pedagógica y procesos dialógicos situando el error como un insumo valioso para el aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2020)

El problema que emerge de esta pugna se sitúa en la dificultad de los modelos tradicionales para amalgamar las actividades de planificación de la enseñanza con situaciones reales de evaluación formativa. Lo que ocurre desde la perspectiva tradicional consiste en hacer registros puntuales y sistemáticos del "Proceso" de aprendizaje, mediante la asignación de puntajes por cada tarea o producto, pero sin ofrecer actividades de evaluación orientadas a mejorar el proceso de aprendizaje. Como consecuencia, se distorsiona la idea de evaluación de proceso y

la tarea del profesor se concentra en el uso de instrumentos y el registro de puntajes para integrar las calificaciones.

Frente a este fenómeno descrito, donde la evaluación de proceso se confunde con la sistematización de registros de avances de trabajos, evidencias y participaciones, la revisión documental de este estudio no se limita a describir la brecha existente. En su lugar, analiza alternativas orientadas a fundamentar la integración explícita de la secuencia de evaluación dentro de la secuencia didáctica de aprendizaje desde el enfoque de racionalidad práctica y de evaluación formativa (Allal, 2020; Jorba y Sanmartí, 1996; Mottier Lopez, 2015). De este modo, se busca superar la planificación lineal que coloca la evaluación al final y registra evidencias en el proceso, para dar paso a la construcción de una arquitectura didáctica que diseñe una secuencia de evaluación formativa integrada al proceso de aprendizaje, donde se generen espacios dialógicos donde todos evalúan para aprender, de autorregulación, metacognición, retroalimentación e interacciones significativas.

Para sostener esta transformación no es suficiente con prescribir técnicas, ni perfeccionar o diversificar el uso de instrumentos de evaluación; se necesita intervenir desde el sentido que tiene evaluar como una acción que produce mejores oportunidades para aprender. Por ello, la aportación sustantiva de esta investigación avanza hacia el fortalecimiento de la alfabetización evaluativa (assessment literacy) en docentes y estudiantes (Popham, 2018). La revisión de la literatura científica reciente aporta vías concretas para desarrollar las capacidades epistemológicas, éticas, socioafectivas y didácticas de los actores educativos. Esto se produce en cierta medida al promover la comprensión compartida de los criterios de evaluación como un acto democrático, el uso activo del feedforward y la diversificación de agentes que evalúan (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación) con fines de aprendizaje en contextos situados, (Pastore y Andrade, 2019), democratizando el aula como espacio donde el profesor y el estudiante son corresponsables del proceso pedagógico.

Para abordar esta problemática, se desarrolló una investigación cualitativa de tipo documental que responde la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las tensiones epistémicas y las tendencias teóricas presentes en la literatura científica reciente sobre la evaluación del aprendizaje, y de qué manera es posible superar la fractura entre la secuencia de enseñanza y la secuencia evaluativa? En complemento se formularon las siguientes preguntas: ¿Cómo se definen y diferencian conceptualmente las nociones de medir, calificar, acreditar y evaluar desde la perspectiva de la didáctica crítica y la alfabetización evaluativa? ¿Cuáles son las vertientes de

la evaluación formativa y los ejes temáticos emergentes en la producción documental contemporánea sobre alfabetización evaluativa, tecnología y justicia evaluativa? ¿De qué forma la articulación explícita entre la secuencia de actividades de aprendizaje y la secuencia de actividades permite trascender la racionalidad técnica y favorecer una evaluación formativa? En ese sentido el objetivo general del estudio fue analizar las tensiones epistémicas de la evaluación del aprendizaje en la producción científica y plantear una propuesta de integración de la secuencia de actividades de aprendizaje y de evaluación.

Se parte del supuesto hipotético de que la integración explícita y planificada de una secuencia de evaluación formativa dentro del diseño didáctico sustentada en la diversificación de agentes evaluadores (hetero, auto y coevaluación), en una alfabetización evaluativa centrada en mejorar las posibilidades de aprendizaje durante el proceso, contribuye a las transición de una evaluación centrada en el control y la acreditación a una de carácter formativa.

METODOLOGÍA

Diseño y enfoque de investigación.

El presente estudio es de tipo documental, se inscribe en un diseño metodológico cualitativo de tipo hermenéutico y crítico, cuyo alcance es analítico y de corte propositivo (Flick, 2018; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Su propósito no responde la revisión de parámetros métricos propios de una revisión sistemática de literatura; más bien constituye una exploración de contenido, para estudiar conceptual y metodológicamente enfoques evaluativos. Se efectuó a través de un proceso de indagación con una revisión crítica de la literatura científica, orientada a establecer un diálogo entre las corrientes teóricas iberoamericanas e internacionales sobre la evaluación didáctica. Este acercamiento epistemológico permitió someter a cuestionamiento nociones naturalizadas en la práctica docente, sistematizar enfoques históricamente en tensión y otros que han emergido en la época contemporánea, para erigir un marco interpretativo que alentara una visión integrada de la evaluación formativa para trazarla desde el diseño didáctico.

Corpus documental y criterios de selección

El conjunto de documentos analizado se integró a partir de una selección intencional y cualitativa de las fuentes, regida por el criterio de densidad teórica, afinidad temática, pertinencia conceptual y para atender a las categorías de análisis, por lo que se dejó fuera un

muestreo estadístico, representativo o de métrica de bases de datos. Se cuidó que los documentos cumplieran con los siguientes criterios cualitativos: investigaciones publicadas en fuentes confiables de alto impacto, autores clásicos expertos en la materia, resultados recientes de investigación y responder en estricto sentido al problema de investigación. La exploración y acopio sistemático se ejecutó en las bases de datos y repositorios de relevancia científica como SciELO, Redalyc, Dialnet, Researchgate y Google académico, aplicando una serie de criterios de inclusión y exclusión usados para la curar críticamente los datos seleccionados.

Criterios de inclusión

Se incluyeron publicaciones científicas arbitradas en español e inglés editadas preferentemente en el periodo temporal de 2018 a 2026, para explorar las tendencias actuales de investigación en este campo científico. A su vez, se optó por recuperar obras y autores clásicos que han aportado teoría relevante tanto para américa latina como para España a modo de conocer las perspectivas europeas en español durante las décadas que van de 1990 a la fecha, priorizando las particularidades de los contextos educativos iberoamericanos. Otro factor de elección fue que el contenido de los artículos de manera explícita respondiera a la problemática en cuestión, relacionada con enfoques de evaluación, alfabetización evaluativa (assessment literacy), evaluación formativa y evaluación didáctica.

Criterios de exclusión

Se dejaron fuera estudios que no abordaran la evaluación del aprendizaje, o que no correspondieran con las categorías que se delimitaron para el estudio del problema. De igual manera se discriminaron aquellos trabajos que, aun abordando la temática, carecían de profundidad analítica y argumentativa. También se excluyeron ensayos, ponencias, tesis y otro tipo de publicaciones que no constituyeran una investigación científica publicada en bases de datos confiables. Se descartaron estudios cuantitativos que dejaran de lado la discusión y la crítica.

Procedimiento de análisis y codificación.

En primer lugar, se hizo la búsqueda, localización, filtrado y selección final de fuentes. Para optimizar la indagación documental, se establecieron ejes de búsqueda apoyado en buscadores booleanos, únicamente como recurso que permite focalizar y reducir el volumen de

documentos sujetos a exploración para selección. Los descriptores de búsqueda fueron la evaluación formativa, alfabetización evaluativa, evaluación sostenible, secuencias didácticas, assessment literacy, y a su vez, apoyado en las herramientas de filtrado que ofrece cada base de datos. En esta fase, la selección no respondió a un registro contable de exclusión masiva, pues lo que se buscaba era hacer un tamizaje hermenéutico basado en la lectura crítica de títulos, resúmenes y apartados sustantivos para determinar aquellos textos que mostraran mayor densidad teórica y cercanía con las categorías de análisis preestablecidas.

Posteriormente se hizo la lectura de los documentos seleccionados para localizar información acorde a la naturaleza de las unidades analíticas para extraer la información. Fue así que se hizo la extracción sistemática de datos para ser concentrada en matrices analíticas. En esta fase se identificaron, desmenuzaron y organizaron las cuestiones teóricas, conceptuales, los marcos metodológicos, los supuestos epistemológicos, y la información que nutriera la propuesta para estructurar la secuencia de evaluación.

Para efectuar la codificación y categorización temática se procedió a partir de las que se predeterminaron de manera deductiva, y conforme se acopió información, emergieron datos que complementaron el estudio, empleando así el procesamiento interpretativo mediante el Análisis de Contenido Cualitativo Categorical e interpretativo (Strauss y Corbin, 2016).

El análisis del corpus documental se hizo con las siguientes categorías analíticas:

- Categoría 1. Racionalidades de evaluación: Diferencias conceptuales de racionalidades asociadas a medir, calificar, acreditar y evaluar.
- Categoría 2. Tipologías de la evaluación formativa: Evaluación crítica, democrática, formadora, y auténtica.
- Categoría 3. Dimensiones de la alfabetización evaluativa: Tendencias pedagógicas emergentes, características de la alfabetización evaluativa y su relación con la evaluación formativa.
- Categoría 4. Evaluación didáctica. Definición, características de la evaluación didáctica.
- Categoría 5. Articulación de secuencias de actividades de enseñanza y secuencias de evaluación para la evaluación formativa: evaluación didáctica, evaluación de proceso, articulación entre secuencia de enseñanza y de evaluación, secuencia de evaluación formativa.

Para respaldar la confiabilidad, consistencia y fiabilidad del análisis, se implementó una triangulación interpretativa, al establecer los vínculos entre las categorías de análisis complementada con la validación con otros pares investigadores. Este procedimiento permitió dar validez y consistencia a la construcción de los resultados y la discusión.

Organización de los resultados

La exposición argumentativa de los hallazgos se vertebró a partir de una secuencia lógica derivadas del proceso analítico. El desarrollo discursivo inicia con la clarificación y deslinde terminológico de las cuatro operaciones centrales de la evaluación, se prosigue con la profundización de las tipologías y alcances de la evaluación formativa y se avanza hacia el desglose de las dimensiones de la alfabetización evaluativa y sus fronteras investigativas. Se culmina formulando la aportación teórica propositiva que articula la secuencia de aprendizaje con la secuencia evaluativa, como una respuesta pedagógica frente al problema de las tensiones en la racionalidad y el predominio del enfoque técnico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Perspectiva didáctica de la evaluación desde la racionalidad técnica y práctica.

Con frecuencia, el campo de la didáctica enfrenta el reto de superar la simplificación metodológica de la evaluación ceñida a la medición, la calificación, la acreditación, y la valoración de los aprendizajes permeados por un sentido más de orden técnico. La presente matriz analítica sistematiza la diferenciación en el sentido dado a seis operaciones esenciales de la evaluación, desde la mirada técnica y de la racionalidad práctica. Es así que se contrastan el paradigma técnico ceñido a lo instrumental, cuantitativo y al control. Por otra parte, está la racionalidad práctica, apegada a la hermenéutica, cualitativa y a la comprensión. Este análisis visibiliza cómo un mismo concepto en el campo de la evaluación, adquiere un sentido distinto de acuerdo al enfoque desde donde se concibe y se aplica por el profesorado.

Tabla 1. Diferenciación de sentidos de la evaluación desde la racionalidad técnica y práctica

CONCEPTO	SENTIDO DE LA RACIONALIDAD TÉCNICA	SENTIDO DE LA RACIONALIDAD PRÁCTICA
Medir	Cuantificación objetiva. Busca registrar el conocimiento como dato exacto, neutro e incontrovertible	Insumo descriptivo parcial. Representación acotada que requiere interpretación cualitativa contextual.
Calificar	Mecanismo de control y jerarquización. Resume el rendimiento para clasificar y seleccionar estudiantes	Requisito administrativo. Norma institucional burocrática diferenciada de la mediación pedagógica
Acreditar	Certificación y rendición de cuentas. Verificación estandarizada del perfil de egreso para regulación social	Juicio institucional ético. Asunción de responsabilidad profesional contextualizada sobre la trayectoria del alumno
Evaluar	Ajuste para la eficiencia. Mecanismo para corregir desviaciones respecto a objetivos predeterminados.	Proceso dialogado y transformador. Espacio de reflexión crítica donde el error es insumo para aprender
Evaluación de proceso	Supervisión operativa. Control del avance cronológico y cumplimiento sistemático del programa de estudios	Acompañamiento y autorregulación. Comprensión de rutas cognitivas para intervenir oportunamente sin juzgar solo el producto
Secuencia de actividades	Programación lineal y prescriptiva. Esquema rígido de pasos instructivos orientado a la cobertura de contenidos	Dispositivo didáctico flexible. Trama interactiva donde enseñar, aprender y evaluar ocurren de forma simultánea
Base epistemológica	Orientada al Producto y al Control: La valoración es externa y punitiva. El sujeto es objeto de medición	Orientada al Proceso y a la Formación: La valoración es interna e interactiva. El sujeto es agente reflexivo

Fuente: Elaboración propia basada en Allal (2020), Anijovich y Cappelletti (2020), Moreno-Olivos (2021), Popham (2018), Ravela et al. (2017), Santos Guerra (2014), Zabala (2018), Anijovich (2019), Canabal y Margalef (2020)

Los datos sistematizados en la Tabla 1 develan que la problemática no solo se relaciona solamente con el conocimiento y uso de estrategias, técnicas o instrumentos de evaluación, sino que interviene también el sentido atribuido a la evaluación, a las acciones que de ella se derivan y por tanto a una cuestión inadecuación ontológica y funcional. Cuando la práctica docente se inclina por emplear la evaluación a partir de las intencionalidades de la racionalidad técnica, se eclipsa la función pedagógica de la evaluación. En este escenario instrumental, el estudiante y el aprendizaje pierden protagonismo, y gana terreno el registro, la calificación, y

la acreditación como finalidad principal de la escuela. De tal modo que la evaluación de proceso queda reducida a la aplicación de los productos de evaluación, de sus criterios y el registro de resultados. De esta manera la práctica evaluativa abandona su dimensión formativa, y se constituye en a la nota como valor de cambio y no al aprendizaje.

Por el contrario, la lectura de intenciones desde la racionalidad práctica apunta hacia una reconfiguración crítica del trabajo didáctico, y sitúa cada acción evaluativa desde un sentido formativo. En nuestra perspectiva, la medición y la calificación constituyen elementos inamovibles del sistema escolar, pero no pueden representar el centro de la función evaluativa, entendida como un acto dialógico, democrático, de aprendizaje y mejora tanto para el que enseña como para el que aprende. De manera insoslayable hay que medir, registrar, calificar y determinar el grado de logro de los propósitos de aprendizaje, pero el núcleo tendría que estar en el despliegue de acciones ordenadas en una secuencia lógica, que favorezcan mejores oportunidades de aprendizaje, tales como el monitoreo procesual, la retroalimentación, la reflexión, la autorregulación entre otros.

Tipos de evaluación formativa e integración de enfoques Críticos

Ver la evaluación desde la racionalidad práctica implica comprender las distintas formas en que se concreta en el aula su función formativa. Evaluar como un acto dialógico implica reconocer que se abre un espacio pedagógico diverso, donde convergen alcances epistémicos distintos. En este sentido, (Cruzado, 2022; Martínez-Rizo, 2020) este estudio encontró que incluso al interior del paradigma práctico, la evaluación formativa no es un modelo único ni homogéneo, sino que existen un espectro de propuestas que ponen énfasis en distintos aspectos que van desde la atención a cuestiones técnicas, pasando por la formación para la autonomía cognitiva hasta la emancipación crítica.

Los enfoques de evaluación formativa se explican enseguida:

Evaluación Formativa Técnica / Instrumental: Enfocada en aplicar pruebas cortas, e instrumentos de evaluación para detectar áreas de oportunidad y ajustar la enseñanza (Popham, 2018).

Evaluación Formativa Auténtica: Basada en la resolución de problemas reales, proyectos e instrumentos contextualizados que valoran el desempeño en situaciones del mundo real (Monereo, 2009)

Evaluación Formativa Democrática y Ética: Defiende el rol activo de los estudiantes en la toma de decisiones sobre la evaluación, en aras de la transparencia, la justicia y el respeto a la diversidad (Álvarez, 2014, Santos Guerra, 2021).

Evaluación Formativa Crítica y Decolonial: Cuestiona la estandarización excluyente y la reproducción de desigualdades sociales y sugiere evaluar desde la diversidad contextualizada (Blanco Figueredo & Arias Ortega, 2022).

Alfabetización evaluativa y tendencias emergentes: puente hacia la mediación didáctica en el aula

Trasladar las intencionalidades de la racionalidad técnica al terreno didáctico exige una capacidad profesional asociada a la alfabetización evaluativa, a modo de puente metodológico en tanto provee una base epistémica, técnica y a su vez ética, necesarias para despegar de las prácticas instrumentalistas hacia aquellas centradas en el aprendizaje. Este andamiaje teórico, metodológico y actitudinal del profesorado, es sustantivo para alcanzar los principios formativos en el diseño didáctico de una evaluación formativa.

Así que la alfabetización evaluativa se entiende como una competencia profesional e institucional, que, desde una mirada crítica, implica diseñar y aplicar la evaluación con sentido pedagógico (Popham, 2018). De ahí que este constructo está aparejado con el enfoque centrado en el estudiante, orientado hacia una práctica social compartida entre docentes y alumnos para co-construir y promover la autonomía.

Por ello se reconoce que la alfabetización evaluativa supera el adiestramiento técnico y se dirige hacia el fortalecimiento teórico y metodológico, pero sobre todo, ético y reflexivo, en el marco de una evaluación como un medio para el aprendizaje (Alegría, et al. 2024). Este conlleva desplazar la tarea docente de aplicador de instrumentos y criterios valorativos (Moreno-Olivos, 2021; Popham, 2018; Ravela et al., 2017), hacia un profesor con un juicio profesional enfocado en diseñar la evaluación como un detonante para la co-construcción de conocimiento (Pastore y Andrade, 2019), entre profesores y alumnos (Price et al., 2012). Esto otorga autonomía para

tomar decisiones situadas, transparentar criterios evaluativos en tareas auténticas y transformar la retroalimentación en un diálogo. Por tanto, alfabetizar evaluativamente al profesorado no consiste en una simple capacitación instrumental, sino que requiere de un pilar ético que democratice el aula.

Estructuralmente, la alfabetización evaluativa articula tres dimensiones interconectadas: la cognitiva o saber qué, dirigida a la comprensión teórica de criterios, estándares, validez, equidad y ética; la afectiva o saber valorar, centrada en la gestión de la confianza; y práctica o saber hacer, orientada al diseño de instrumentos auténticos, la autorregulación y retroalimentación (Tai et al., 2018). Así mismo se identifican cinco núcleos emergentes de transformación: la evaluación sostenible y formadora, que pasa de la regulación externa a la autorregulación (Panadero et al., 2017); la integración crítica de tecnologías e inteligencia artificial generativa para el diseño de instrumentos y protocolos de retroalimentación con sentido pedagógico (Bearman y Ajjawi, 2023); la evaluación auténtica, basada en proyectos, problemas reales y portafolios (Hamodi et al., 2018); por último, la socioemocional para contribuir al manejo de la ansiedad y el bienestar del estudiantado (Canabal y Margalef, 2020); así como la justicia evaluativa e inclusión, basada en valorar a partir de la diversidad mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje y la inclusión crítica.

En suma, la alfabetización evaluativa es un eje estructurante de la identidad profesional y no como un adiestramiento técnico o prescriptivo centrado en el diseño y uso de técnicas e instrumentos. Se reconoce la importancia del saber evaluar y sus demandas metodológicas, pero los enfoques socioemocionales, sociocultural y de sostenibilidad que trascienden la mera eficiencia y se alinean a la racionalidad práctica y al sentido formativo. De ahí que la alfabetización evaluativa tendría que ser una praxis reflexiva y de emancipación pedagógica, donde el profesorado es un agente gestor de oportunidades de evaluación en un contexto democrático y afectivamente favorable para la formación de estudiantes autónomos y críticos con su propio aprendizaje. Por tanto, resulta clave que los currículos de formación inicial y continua enfoquen se instituyan en una cultura de justicia evaluativa basada en el diálogo para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje para la transformación educativa.

Discusión y propuesta: De la racionalidad instrumental a la integración de la secuencia de actividades y la secuencia de evaluación.

La discusión de los hallazgos demanda superar el plano descriptivo para confrontar las tensiones entre la racionalidad técnica y la práctica involucrados en la valoración del aprendizaje. Mientras las representaciones instrumentales, representadas por autores como Popham (2018) consideran la alfabetización evaluativa y los dispositivos de medición, como herramientas de eficiencia para la verificación de resultados, la posición teórica en este trabajo cuestiona esta visión. En armonía con las aportaciones de Santos Guerra (2021), se considera que subordinar la evaluación al registro de información, anula la función pedagógica y se reproducen lógicas de objetividad técnica.

El presente análisis considera que una vía para alcanzar esta aspiración, como otras ideas de la evaluación formativa, se puede concretar al anclarla directamente como parte de la secuencia de actividades que el profesor planifica para organizar el aprendizaje. Cabe destacar que a diferencia de las posturas prescriptivas que ven la secuencia de actividades como una programación centrada en cubrir los contenidos, (Zabala, 2018), el ángulo que aquí se defiende (Jorba y Sanmartí, 1996), es una secuencia de enseñanza y aprendizaje, en interacción con una secuencia evaluativa diseñada con un sentido formativo, interactivo, situado y democrático. Este enfoque de justicia evaluativa e inclusión crítica reconoce también al estudiante como sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje.

Lo anterior indica que el reto no se resuelve con la incorporación de más instrumentos de medición, se trata de transformar el estatus epistemológico de la evaluación, articulándola con la racionalidad práctica, los aportes de la regulación continua (Allal, 2020; Jorba y Sanmartí, 1996) y la ética evaluativa (Santos Guerra, 2021), como un posicionamiento político y pedagógico que guíe el diseño didáctico. Esta inercia origina una propuesta de secuencia de evaluación, que favorezca la evaluación formativa a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, desde la mirada de la racionalidad práctica.

La propuesta metodológica emerge de la discusión teórica anterior como una vía para atender la problemática de la disociación entre el diseño de las actividades de enseñanza y el momento de evaluar. Esta fractura lleva a que por un lado se planifiquen las actividades didácticas y la evaluación se quede en su sentido técnico, al colocarla solamente al final del proceso, vinculada al diseño y aplicación de instrumentos, o a la ponderación de las evidencias de aprendizaje y su registro formal. Se parte de la idea de que ensamblar la secuencia de enseñanza a la de evaluación, hace que una y otra se impliquen y se use durante el proceso como parte de las actividades que favorezcan el aprendizaje.

En aras de atender este vacío, la evaluación didáctica, es entendida como una disciplina pedagógica que estudia el diseño de actividades de valoración de los aprendizajes y su imbricación orgánica con la enseñanza, este sentido logra alejar la evaluación de su dimensión burocrática (Moreno-Olivos, 2021; Zabala, 2018). Su diseño construye un sistema coherente con la evaluación formativa, de regulación pedagógica y una clara alternativa para acompañar el aprendizaje mediante actividades ordenadas de manera coherente (Allal, 2020; Mottier Lopez, 2012).

El engranaje de esta propuesta metodológica encuentra sustento en la literatura especializada de Jorba y Sanmartí (1996), quienes coinciden en que la evaluación formativa necesita insertarse dentro del flujo cotidiano de las actividades áulicas con una regulación continua. Por su parte, Santos Guerra (2021) indica, desde un ángulo de la ética evaluativa, que todo diseño didáctico de evaluación tendría que considerar como centro al aprendizaje, al estudiante y el desarrollo de su autonomía para aprender, asumiendo que las actividades para equivocarse representan oportunidades de aprendizaje. (Anijovich y Cappelletti, 2020; Ravela et al., 2017).

Con el propósito de trasladar estos principios de la abstracción teórica al terreno metodológico, la siguiente matriz sistematiza los tres momentos fundamentales de cualquier proceso de aprendizaje (Apertura, Desarrollo y Cierre), vinculándolos con acciones pedagógicas concretas y agentes de evaluación que operan de manera articulada. Hay que aclarar que no se trata de una plantilla rígida, sino de un marco analítico y flexible para el ejercicio autónomo y reflexivo del profesorado.

Tabla 2. Propuesta de articulación didáctica entre los momentos del aprendizaje y las acciones de evaluación formativa

APERTURA DEL APRENDIZAJE		
SENTIDO DIDÁCTICO Y ACCIONES DE EVALUACIÓN FORMATIVA	EJEMPLOS DE ACTIVIDADES INTEGRADAS EN LA SECUENCIA	ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DE LA EVALUACIÓN
Formula intenciones formativas en comunicación con los estudiantes. Se clarifica lo que se pretende aprender, y planteamiento de	*Asamblea dialógica para discutir, clarificar y acordar criterios, instrumentos y evidencias. *Situaciones, problemas, esquemas donde se recupere lo que se sabe, habilidades que se poseen y se identifiquen los saberes o capacidades	Evaluación formativa, formadora, democrática, transparente y ética. Elimina la opacidad y la arbitrariedad de

situaciones que aprovechen experiencias, saberes y habilidades previas. Se discuten y comprenden criterios, procesos, estrategias e indicadores de evaluación y calificación, así como los productos de aprendizaje, en un espacio democrático.	requeridas para alcanzar el aprendizaje. *Analizar las características de la evidencia final y las implicaciones para elaborarla en los términos esperados. *Especificar los posibles desafíos a enfrentar y las estrategias para superarlos.	la prueba, evidencias y criterios para evaluar y otorgar calificaciones. Favorece la comprensión de lo que se pretende aprender y compartir la responsabilidad del aprendizaje tanto el docente como el estudiante.
DESARROLLO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE		
SENTIDO DIDÁCTICO Y ACCIONES DE EVALUACIÓN FORMATIVA	EJEMPLOS DE ACTIVIDADES INTEGRADAS EN LA SECUENCIA	ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DE LA EVALUACIÓN
Diseño de situaciones que promuevan el pensamiento activo, la reflexión y la búsqueda de soluciones fundamentadas, desplegando los tres agentes evaluadores (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación) Planificar la revisión de errores, de aciertos, progresos, idear estrategias para mejorar, contrastar productos, respuestas o avances, y fortalecer actividades y recursos para la autorregulación	*Guiones de autoevaluación de las evidencias. *Intercambiar y comparar los productos elaborados con algún modelo para identificar qué le hace falta. *Dialogar sobre las estrategias para realizar el producto. *Retroalimentaciones del profesor: grupales ante necesidades comunes e individuales. Balancear los aciertos y errores. *Identificar errores, sus causas y aprender de ellos. *Bitácoras de aprendizaje.	Evaluación formativa, auténtica, crítica y Formadora: El error se despenaliza y se instala como mecanismo de aprendizaje. Las responsabilidades de evaluar están en todos. Se evalúa lo aprendido, para aprender y cómo mejorar cómo se aprende. Se busca la autonomía del estudiante y la autorregulación. Se promueve la construcción social del conocimiento de forma situada.
CIERRE DEL APRENDIZAJE		
SENTIDO DIDÁCTICO Y ACCIONES DE EVALUACIÓN FORMATIVA	EJEMPLOS DE ACTIVIDADES INTEGRADAS EN LA SECUENCIA	ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DE LA EVALUACIÓN.
Diseñar situaciones que generen síntesis del aprendizaje, ponderar	*Presentar y explicar la evidencia de aprendizaje.	Evaluación crítica, formativa, formadora y ética: Descentra el

su aplicación situada, transferencias de saberes, valoración de lo aprendido, lo alcanzado y las estrategias usadas. Valoración integral del nivel de logro alcanzado respecto a las intenciones trazadas en la apertura. Autoevaluación guiada frente a modelos de referencia e hitos alcanzados para consolidar la metacognición y el aprendizaje sostenible	*Identificar lo aprendido, lo más valioso de ese aprendizaje y cómo se aplica en circunstancias de la vida. *Actitudes y estrategias durante el aprendizaje y cómo lo favorecieron o entorpecieron. *Lo que mejoraron, lo que falta perfeccionar y alertas de errores en el futuro. *Identificar la evolución en el proceso de aprendizaje: portafolios, bitácoras. *Presentaciones públicas (Aula, escuela, ferias de aprendizajes con retroalimentación global cualitativa) - Rúbricas de autoevaluación final contrastadas con la perspectiva de los actores que evalúan. *Transferir lo aprendido a otros escenarios. Modificar épocas, personas, contextos, condiciones de aplicación de lo aprendido y de la evidencia de aprendizaje, para transferirlo a otras circunstancias y ponderar los ajustes, su validez, su pertinencia, suficiencia para reflexionar sobre la complejidad del conocimiento.	poder de evaluación y calificación del docente, promueve la emancipación del alumnado y fomenta la responsabilidad compartida mediante la valoración conjunta y con productos que sean útiles para la vida.
---	--	--

Fuente: Elaboración propia basada en Allal (2020), Anijovich y Cappelletti (2020), Jorba y Sanmartí (1996), Price et al. (2012), Santos Guerra (2021), Zabala (2018), Álvarez, 2014) y Sucari & Quispe-Coaquira, 2021)

Pautas para la integración a la secuencia

Fundamentadas en la concepción de la evaluación como regulación pedagógica y ayuda contingente (Allal, 2020; Jorba y Sanmartí, 1996), respaldadas por la ética democrática y la despenalización del error (Santos Guerra, 2021; Anijovich y Cappelletti, 2020), y orientadas hacia el diálogo prospectivo y la retroalimentación transparente, se establecen las siguientes pautas operativas para garantizar que la matriz anterior se traduzca en una práctica transformadora dentro de la secuencia de actividades:

Explicitación del agente evaluador en la actividad: Apoyándose en la mediación situada (Zabala, 2018), se especifica con claridad el agente de evaluación y la secuencia de acciones, por ejemplo: una coevaluación donde las parejas intercambian avances y retroalimentan con

base en criterios escritos en una guía para la valoración; Posteriormente puede hacerse una heteroevaluación en plenaria grupal para socializar hallazgos y recibir retroalimentación dialogada; por último una autoevaluación final donde el estudiante, a partir de todo lo anterior, identifica áreas de mejora y define las estrategias para perfeccionar su trabajo.

Gestión intencionada de espacios dialógicos: En consonancia con las exigencias del diálogo prospectivo (feedforward) y la justicia evaluativa, es indispensable incorporar de manera deliberada momentos destinados al intercambio argumentado, ya sea entre pares, de manera individual con el docente o en plenaria colectiva, garantizando que este diálogo disipe ambigüedades, clarifique criterios y otorgue a los estudiantes certezas sobre sus avances y sus necesidades reales de mejora (Álvarez, 2014; Blanco Figueredo & Arias Ortega, 2022).

Uso de instrumentos con finalidad formativa y evidencias auténticas: Recuperando la alfabetización evaluativa orientada a la autorregulación (Moreno-Olivos, 2021), los instrumentos de valoración (rúbricas, listas de cotejo guiadas, bitácoras) deben operar fundamentalmente como andamiajes cognitivos y herramientas de autorregulación, priorizando evidencias auténticas que vinculen los saberes académicos con situaciones de la vida cotidiana y su transferencia a otros contextos.

Vincular el error con el aprendizaje y no con la sanción: Sostenida en la perspectiva de la evaluación formativa como motor del aprendizaje y no como dispositivo de control (Popham, 2018), esta pauta exige diseñar actividades específicas que guíen al alumnado a reconocer la naturaleza de sus errores y a rastrear sus causas conceptuales o metodológicas, utilizándolos como materia prima para rediseñar sus producciones de manera que las evidencias permanezcan como objeto constante de diálogo y retroalimentación formativa, reservando la calificación asignada exclusivamente para el cierre formal del ciclo de aprendizaje, una vez que el proceso de mejora ha concluido.

En definitiva, la integración articulada entre la secuencia de actividades y la secuencia de evaluación representa una alternativa para superar el tecnocratismo evaluativo. Y al asumir la evaluación didáctica como una práctica situada, reflexiva y éticamente comprometida con la emancipación del estudiante, este trabajo reconoce la necesidad de una formación docente reflexiva para alcanzar diseños didácticos evaluativos con sentido formativo. Las pautas y matrices aquí trazadas buscan reconciliar la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje como un trinomio indisociable al diseñar actividades didácticas.

CONCLUSIÓN

Se encontró que la persistencia de la racionalidad instrumental en la evaluación del proceso de aprendizaje no constituye una deficiencia técnica del profesorado, sino que responde a una fractura epistemológica estructural que disocia el acto de enseñar del de evaluar y aprender. La hegemonía de dicha racionalidad técnica ha propiciado que se confunda la evaluación formativa de proceso con el mero registro puntual de avances, resultados parciales, participaciones o entregas de evidencias destinadas a documentar la acumulación de saberes.

Para hacer frente a esta situación, la aportación central de este estudio consiste en una propuesta metodológica fundamentada que integra a través de la evaluación didáctica, la posibilidad de entrelazar una secuencia de actividades de enseñanza con una secuencia de evaluación con una perspectiva formativa. Con base en estos principios de racionalidad práctica y de alfabetización evaluativa, se destaca como núcleo la capacidad del profesor como profesional reflexivo en el diseño de secuencias coherentes de evaluación que potencien el aprendizaje durante todo el proceso.

La principal limitación de este estudio es su naturaleza teórico-documental, pues restringe la generalización empírica y deja pendiente examinar cómo se operan estas secuencias articuladas en la inmediatez cotidiana de las aulas. Sustentado en el análisis realizado, el valor sustantivo e innovador de este trabajo consiste en aportar una propuesta metodológica integradora que atiende al vacío en la literatura que consiste en pautas para el diseño de una secuencia de evaluación formativa entramada indisolublemente con la secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje. Se innova al pasar la mirada del perfeccionamiento de instrumentos y formatos de registro a brindar elementos para la alfabetización evaluativa. También se abren otras vetas de análisis tales como: la experimentación y validación empírica de este modelo de secuencias de evaluación y el impacto de esta secuencia de evaluación en el aprendizaje y en el ambiente emocional que produce a diferencia de la evaluación tradicional en espera de que se reduzca la ansiedad, estrés y control de la evaluación sobre los estudiantes.

REFERENCIAS

- Alegría Soto, J.G., Carrasco Díaz, C.E., Silva Barbini, R.O., & Núñez-Valdés, K. (2024) Alfabetización evaluativa: Acompañamiento docente para promover la evaluación auténtica. Fides et Ratio. 28 (28), 143-164.*

https://www.researchgate.net/publication/384150485_Alfabetizacion_Evaluativa_Acompañamiento_docente_para_promover_la_evaluacion_autentica

Allal, L. (2020). *Assessment and the regulation of learning processes: A multi-level perspective*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 358–373.

https://www.researchgate.net/publication/365593001_Assessment_and_the_regulation_of_learning

Alvarez, J (2104) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.

Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. Paidós.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Bearman, M., & Ajjawi, R. (2023). *Learning to work with the black box: Assessment in the age of generative AI*. *Medical Education*, 57(12), 1162–1164.
https://www.researchgate.net/publication/385922814_Learning_to_work_with_the_black_box_Pedagogy_for_a_world_with_artificial_intelligence

Blanco Figueredo, L.L. & Arias Ortega, K.E. (2022) *Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural*. *Perfiles educativos*. 44 (177), 168-181.
<https://www.redalyc.org/journal/132/13275478011/html/>

Canabal, C., & Margalef, L. (2020). *La retroalimentación formativa en la universidad: Miradas de los estudiantes*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 123–138. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>

Castillo-Arredondo, S., & Cabrerizo-Diéguez, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.

Cruzado, N. (2022). *La evaluación formativa en la educación: Una revisión sistemática*. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1–18.
<https://www.redalyc.org/journal/4498/449872026006/html/>

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2018). *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida. Perfiles Educativos*, 40(161), 146–161. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13233749009.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de regulación continua*. Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Martínez-Rizo, F. (2012). *La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Una revisión sistemática. Revista mexicana de investigación educativa*. 1(17), 849–875. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14023127008.pdf>
- Monereo, C. (2009) *La autenticidad de la evaluación*. En M. Castelló. (Coord.) *La evaluación auténtica en enseñanza Universitaria: Investigación e innovación*. (pp. 11-29) Edebé
- Moreno-Olivos, T. (2021). *La evaluación del aprendizaje en la universidad: Tensiones, desafíos y propuestas*. *Revista de la Educación Superior*, 50(198), 45–66. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000200010&script=sci_abstract
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluación formativa de los estudiantes en el aprendizaje. Entre innovaciones, fracasos y posibles renovaciones a través de la investigación participativa*. *Question Vives*. 23(112), 1–22. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t5_orgcompleta_insumo1.pdf
- Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2018). *Fair assessment: Conceptualization and status in Latin America*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 5–26. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.001>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). *Effects of self-assessment interventions on students' academic achievement: A meta-analysis*. *Educational Research Review*, 20, 74–95. https://www.researchgate.net/publication/363912845_Effects_of_self-

[assessment and peer-](#)

[assessment interventions on academic performance A meta-analysis](#)

Pastore, S., & Andrade, H. L. (2019). *Teacher assessment literacy: A three-dimensional model*. *Journal of Teacher Education*, 70(2), 128–143.

<https://doi.org/10.1177/0022487118800003>

Popham, W. J. (2018). *Assessment literacy for educators in a hurry*. ASCD.

https://www.researchgate.net/publication/249900581_Assessment_Literacy_for_Teachers_Faddish_or_Fundamental

Price, M., Rust, C., O'Donovan, B., Handley, K., & Bryant, R. (2012). *Assessment literacy: The foundation for improving student learning*. Oxford Brookes University.

https://www.researchgate.net/publication/363475590_Book_Review_Assessment_Literacy_The_Foundation_for_Improving_Student_Learning_Margaret_Price_Christine_Rust_Berry_O'Donovan_and_Karen_Handley_with_Rebecca_Bryant

Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *Cómo mejorar la evaluación en el aula*. Grupo Magisterio.

https://www.researchgate.net/publication/323780322_Como_mejorar_la_evaluacion_en_el_aula_Reflexiones_y_propuestas_de_trabajo_para_docentes

Sanmartí, N. (2020). *Evaluar para aprender: 10 ideas clave*. Graó.

Santos Guerra, M. Á. (2021). *La evaluación como aprendizaje: Una flecha en la diana*. Narcea.

Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Sucari, W., & Quispe-Coaquira, A. (2021). *Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias*. *Revista Innova Educación*, 3(2), 374–390.

<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). *Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of their own and others' work*. *Higher Education*, 76(3), 467–481.

https://www.researchgate.net/publication/321850723_Developing_evaluative_judgement_enabling_students_to_make_decisions_about_the_quality_of_work

Zabala, A. (2018) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Grao.

© Los autores. Este artículo se publica en Prisma ODS bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, incluidos fines comerciales, siempre que se otorgue la atribución adecuada a los autores y a la fuente original.



doi: <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i5.365>

Cómo citar este artículo (APA 7ª edición):

Cómo citar

Moreno Uscanga, C. J., Zárate Moedano, R., & Verdejo Servín, A. E. (2026). De las tensiones evaluativas al diseño didáctico: Hacia una secuencia de evaluación integrada al proceso de aprendizaje

Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible, 5(5), 523-545. <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i5.365>