

# Apéndice





# **Eje 1**

Prácticas innovadoras  
en los procesos de  
formación de formadores





# Saberes y conflictos en la formación de la identidad docente durante la práctica pedagógica

## Knowledge and conflicts in the Identity of Teacher Training during the Teaching Practicum

Danilza Lorduy Arellano<sup>1</sup>

Ibeth Morales Escobar<sup>2</sup>

### Resumen

La identidad docente es un aspecto crucial en educación, en el desempeño profesional y en la formación docente. Para los practicantes esta formación de identidad es un proceso de construcción complejo, de transición, de cambio de roles, de aprendices a educadores. La investigación cualitativa de estudio de casos tuvo por objetivo describir cómo cuatro docentes en formación —dos de Lengua Española y dos de Inglés— construyen sus identidades docentes durante la práctica pedagógica. El estudio empleó narrativas autobiográficas tomadas al inicio y al final de su proceso de práctica, y sesiones dialógicas con cada uno para ampliar sus narrativas. Los resultados, en este caso, de saberes y conflictos, muestran en todos los participantes perspectivas del papel docente, el cual va más allá de la comprensión del saber específico, lo que apunta a un sentido de responsabilidad más profundo por la enseñanza, y lo convierte en un compromiso social, en constante conflicto con las expectativas de ser un buen docente.

**Palabras clave:** compromiso, conflicto, docentes memorables, pasión, rasgos identitarios, saberes.

### Abstract

Teacher identity is a crucial aspect of education, professional performance, and teacher training. For pre-service teachers, this identity construction is a complex process and a transitional one due to the change of roles: from trainees to educators.

This was a qualitative case study research aimed at describing how 4 pre-service teachers: 2 of Spanish Language and 2 of ELT program construct their teaching identities during their practicum. The study used autobiographical narratives written at the beginning and at the end of their practicum process, and dialogic sessions with each one to expand on their narratives. Results, only about Knowledge and Conflicts showed in all participants, the perspectives of the teaching role going beyond the understanding of specific knowledge, pointing to a deeper sense of responsibility for teaching, turning it into a social commitment, which is in constant conflict with their expectations of become a good teacher.

**Keywords:** identity traits; knowledge; conflict; memorable teachers; passion, commitment.

<sup>1</sup> Universidad de Córdoba. Colombia, dlorduy@correo.unicordoba.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-9700-7422>

<sup>2</sup> Universidad de Córdoba. Colombia, ibethmoralese@correo.unicordoba.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-9359-4992>

## 1. Introducción

El desarrollo de la identidad docente es un proceso de construcción dinámico y continuo que se apoya en la trayectoria personal del docente. Este proceso necesariamente integra la acción individual, influenciada por las historias de vida personales, con la acción colectiva, en la que el docente se involucra en su vida laboral (Valliant, 2007). En los últimos años la identidad docente ha centrado la atención de los programas de formadores, debido a que juega un papel vital en el desempeño profesional del docente (Sach, 2005).

En los educadores en formación, los rasgos identitarios surgen de las imágenes que ellos como estudiantes se hacen, de sus profesores, de sus propias creencias, conceptos iniciales y de las teorías subyacentes sobre enseñanza a las que están expuestos (Flores & Day 2006; Beijaard et al., 2004), además de los aspectos culturales y de contexto que son determinantes en la práctica pedagógica.

Investigaciones al respecto han encontrado la influencia de otros factores como el género, la edad y las relaciones sociales en la construcción de la identidad (Mason & Chik 2020). Archanjo et al. (2019) investigaron el papel de la práctica como un elemento mediador en el desarrollo de identidades en docentes en formación en dos escenarios internacionales. De manera similar, Trent (2010) investigó un grupo de profesores en prácticas, analizó cómo estos manifiestan posturas identitarias opuestas que adoptan, resisten o rechazan durante su experiencia en la práctica. Sin embargo, pocos estudios han abordado saberes, conflictos y la forma en que estudiantes de lenguas conceptualizan y fomentan su identidad docente en las etapas iniciales de su formación, en especial en el contexto de la práctica pedagógica (Kanno & Stuart, 2011; Aristizábal & García, 2012; Aguirre, et al., 2023).

Para explorar la identidad de los docentes en formación en dos programas de licenciaturas de la Universidad de Córdoba, en Colombia, se formuló un proyecto de investigación cuyo objetivo fue describir cómo los docentes en formación de los programas de Lengua Española y de Inglés construyen su identidad docente durante la práctica pedagógica.

El interés de este estudio radica en que permite develar características y factores que influyen en la construcción identitaria de los docentes en formación, los cuales se reflejarán en el desarrollo de la profesión (Bolívar, 2006; Morales et al., 2020).

## 2. Metodología

Enfoque de investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011). Se siguió un diseño de estudio de casos con el método biográfico-narrativo, que permite acercarse a la construcción de la identidad profesional de los estudiantes (Clandinin, 2016). Los participantes fueron dos estudiantes del programa de Lengua Española y dos del programa de Inglés, quienes realizaron su primera práctica pedagógica. Se aplicaron dos entrevistas narrativas autorreflexivas con cada participante: una al inicio y otra al final de su práctica (Moura & Nacarato, 2017). Tuvieron lugar dos sesiones de planeación de clases entre los maestros en formación y sus asesores, dos observaciones de las clases basadas en esas planeaciones y dos entrevistas estimuladas

(*stimulated recall*) después de clases. Se grabó y luego transcribió para el análisis, el cual se realizó con análisis temático (Braun y Clarke, 2012).

### 3. Resultados

#### Saberes y conflictos de los estudiantes de Inglés

En un inicio ambos participantes no querían ser docentes: «Yo no quería estudiar licenciatura en Inglés, mi sueño era estudiar Medicina» (E.1). Esto cambió por una visión transformada del saber disciplinario, pasando de una perspectiva de usuario de la lengua, a formadores en el idioma. Lo que han aprendido sobre el idioma y su experiencia en la Práctica Pedagógica les ha permitido establecer diferencias y asumir una actitud crítica frente a la forma en la que se les enseñó el idioma cuando eran estudiantes en la escuela.

«Ya no veo el inglés solamente para aprenderlo para mí, sino porque ya me di cuenta... o sea, fui teniendo un pensamiento más crítico de que el inglés que estoy aprendiendo no es solamente para mí, sino que también es para enseñárselo a otras personas» (sesión dialógica # 1D).

Para ellos no era suficiente que el docente hablara inglés en la clase, debía ir más allá y establecer conexión con los estudiantes para lograr motivarlos. De manera crítica expresan sus expectativas sobre convertirse en el docente de idiomas que en realidad quieren ser. Sus perspectivas de ser docentes van más allá del rol de docente, es una misión, un encargo social con visión humanista.

En ese ideal de docente de Inglés se refleja una marcada tendencia a abordar la enseñanza de manera individualizada, donde es esencial escuchar a los estudiantes, interactuar con ellos para conocer de cerca sus posibilidades, limitaciones y situaciones. Para lograr esta idealización de docente sienten que hay que lograr un balance entre lo aprendido en su carrera, la experiencia y la situación de aprendizaje, pero lo que finalmente los hará docentes exitosos es enseñar con pasión, enseñar con la convicción de que es deber del docente buscar la forma en que sus estudiantes aprendan:

«Si a mí me apasiona la enseñanza... yo voy a... como los videos que usted nos muestra... voy a buscar la forma, me muevo con ellos, brinco, o sea, eso es... es eso, esa pasión, como ese amor» (sesión dialógica # 1 E).

Sin embargo, la idealización de su rol provoca en ellos otro conflicto, dado que la realidad contextual de las escuelas les presenta clases muy numerosas que no les permiten aplicar lo aprendido y enseñar de la forma que consideran es la mejor; por el contrario, se frustran y sienten la labor docente extremadamente ardua.

### Saberes y conflictos de los estudiantes de Lengua Española

Los docentes en formación de Lengua Española evidencian un gran interés en enseñar su conocimiento específico mediante enfoques propios de la disciplina: «enfoque semántico-comunicativo». Se refieren a ello con propiedad, lo que demuestra los conocimientos adquiridos en la formación profesional brindada por el programa.

Una de las participantes lo expresa así: «Deseo ser una maestra integral de Lengua Española, comprometida con la enseñanza desde un enfoque semántico-comunicativo, con personalidad amigable y respetuosa» 1-D.

Asimismo, sus trayectorias académicas como licenciados les han servido para consolidar una identidad marcadamente pedagógica. Esta identidad se manifiesta en una vocación por la enseñanza que prioriza un conocimiento profundo del alumno, a la par que busca comprender sus circunstancias particulares y sus necesidades específicas de aprendizaje. Una de ellas señala: «[...] enseñar Lengua Española atendiendo a las necesidades de los educandos, pienso que su estudio va más allá de conceptos, reglas, categorías y principios» N1-D.

## 4. Discusión y conclusiones

En los estudiantes en formación se nota el entusiasmo, cuando se expresan de su forma de enseñar al conjugar su faceta emocional con el conocimiento del área de una manera apasionada (Fried, 2001; Andrews, 2004). La pasión por enseñar es un componente de la identidad docente que se ha estudiado en Carbonneau et al. (2008). Los motiva la labor que desempeñan y el compromiso social que implica para ellos. Este encargo social forma parte de sus motivaciones para enseñar y se asemeja a lo encontrado por Wang et al. (2021) en su estudio en cuanto a que el compromiso docente es el principal motivador del esfuerzo y persistencia para que los practicantes aprendan a enseñar, a través de la identificación, el apego emocional (Meyer & Allen, 1991). También es coherente con lo hallado por Álvarez et al. (2010) al tratar este tópico.

## 5. Referencias bibliográficas

- Aguirre, E., Ubaque, D. & Salazar-Sierra, A. (2023). Estudiantes profesores de lenguas: identidades emergentes en la práctica docente. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-22. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m16.epli>
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 89-98 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702007>
- Andrews, D. (2004). Putting the heart before the course: Passion vs. Planning. *The Nea Higher Education Journal*. 49-55 <https://r.issu.edu.do/Xw>
- Archanjo, R., Barahona, M., & Finardi, K. (2019). Identity of foreign language pre-service teachers to speakers of other languages: Insights from Brazil and Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(1), 71-84. <https://doi.org/10.14483/22487085.14086>
- Aristizábal, A., & García, A. (2012). Construcción de la Identidad Profesional Docente: ¿Posibilidad o Utopía? En: Asociación Colombiana para la Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología, *Revista EDUCyT*. Vol. Extraordinario, diciembre.

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://hdl.handle.net/1887/11190>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Ediciones Aljibe.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977 <http://dx.doi.org/10.1037/a0012545>
- Clandinin, D. J. (2019). *Journeys in narrative inquiry: The selected works of D. Jean Clandinin*. Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 1-20). Sage Publications.
- Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fried, R. L. (2001). *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Beacon Press.
- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95(2), 236-252. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01178.x>
- Mason, S. L., & Chik, A. (2020). Age, Gender and Language Teacher Identity: Narratives from Higher Education. *Sexuality & Culture*, 24, 1028-1045. <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09749-x>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. [http://dx.doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](http://dx.doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Morales, I., Correa, M., & Salgado, A. (2020). Saberes pedagógicos en la enseñanza de la lengua castellana: Un enfoque biográfico narrativo para la interpretación de la identidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 529-538. <https://doi.org/10.5209/rced.65848>
- Moura, J., & Nacarato, A. (2017) A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. *Cadernos de Pesquisa*, 24(1), 15-30. Recuperado de: <https://periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/17580>.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: learning to be a teacher 1. In *Connecting Policy and Practice*, 5-21. Routledge.
- Trent, J. (2010). "My two masters": Conflict, contestation, and identity construction within a teaching practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 1-14. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n7.1>
- Vaillant, Denise. (2007, del 5 al 7 de septiembre). La identidad docente. [Conferencia] En I Congreso Internacional Nuevas Tendencias de la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona, España. [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_identidad\\_docente\\_vaillant\\_d.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf)
- Wang, G., Strong, M., Zhang, S., & Liu, K. (2021). Preservice teacher professional commitment: A conceptual model and literature review. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103373. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103373>



## **Eje 2**

Procesos didácticos  
y de aprendizaje en las  
ciencias de la naturaleza





# La evaluación formativa en ciencias de la salud. Investigación-acción

Formative assessment in health sciences. Action research

Adrián A. Abal<sup>1</sup>

Andrea M. Tanevitch<sup>2</sup>

## Resumen

La presente investigación plantea la pregunta central: ¿De qué manera podemos mejorar el aprendizaje y los procesos de evaluación en la formación de estudiantes de odontología? El objetivo principal fue diseñar una secuencia didáctica que incluyera actividades de autoevaluación, evaluación entre pares y retroalimentación, con el fin de promover la participación activa y comprometida del estudiante en su proceso de aprendizaje. El estudio se enmarca en la investigación cualitativa, de tipo investigación-acción, en el contexto de la formación de estudiantes de segundo año de la carrera de Odontología en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se consideran las siguientes fases organizadas en espiral: recolección de información, diseño de la secuencia didáctica, explicitación de criterios de evaluación e implementación, y valoración docente de la experiencia. La media de los niveles de desempeño evaluados con la rúbrica (n = 101) fue de 3.19 (nivel satisfactorio). Se concluye que las secuencias didácticas contextualizadas y articuladas con la evaluación formativa resultan más motivadoras y democráticas, ya que fortalecen los procesos de aprendizaje.

**Palabras clave:** evaluación formativa, salud, odontología, didáctica, investigación-acción.

## Abstract

This research poses the central question: How can learning and assessment processes improve in the training of dental students? The primary objective was to design a teaching sequence including that included self-assessment, peer assessment, and feedback activities to foster active and committed student engagement. The study employed qualitative action-research methods in the context of second-year dental students at the National University of La Plata (UNLP). The research proceeds through successive phases organized in a spiral: data collection, developing of a teaching sequence, clarification of assessment criteria and implementation, and faculty evaluation of the experience. The mean rubric score (n = 101) was 3.19 (satisfactory). We conclude that contextualized teaching sequences aligned with formative assessment prove more motivating and democratic, and strengthen learning processes.

**Keywords:** formative assessment, health, dentistry, teaching, action research.

<sup>1</sup> Instituto de Investigación en Educación Superior (IIES). Facultad de Odontología. UNLP, abal@folp.unlp.edu.ar, ORCID 0000-0003-4356-9961

<sup>2</sup> Instituto de Investigación en Educación Superior (IIES). Facultad de Odontología. UNLP, tanevitchan@folp.unlp.edu.ar, ORCID 0000-0002-7797-7659

## 1. Introducción

El concepto de evaluación formativa fue formulado por Michael Scriven en 1967; él sostuvo que los errores cometidos por los alumnos durante el aprendizaje forman parte de ese proceso y, en consecuencia, resulta necesario detectarlos a tiempo para poder redirigirlo (Steiman, 2012). La evaluación formativa parte de la premisa de que el aprendizaje y su evaluación son procesos complejos que no se pueden reducir a estándares: el aprendizaje es, sobre todo, práctico; se construye en procesos sociales e históricos, y el interés del estudiante es esencial por lo que aprende (Moreno Olivos & Elías, 2022). Se concibe como un acompañamiento orientado al desarrollo de las competencias del estudiantado, de tal manera que se identifiquen necesidades de aprendizaje o limitaciones en el desarrollo de sus capacidades y se aporte una retroalimentación oportuna y valiosa (UNESCO, 2021).

Anijovich (2016) plantea que crece el interés de los investigadores y docentes por las dimensiones cualitativas y formativas del proceso de evaluación, relacionadas con la idea de ayudar a los alumnos a aprender y a reconocerse como aprendices, más allá de sus diferencias. Pone énfasis en aspectos tales como

otorgar un rol central al alumno durante el proceso de evaluación; instar a los estudiantes a asumir su responsabilidad sobre el propio aprendizaje; la identificación de sus fortalezas y debilidades; la necesidad de formular objetivos y criterios claros, específicos y compartidos, para valorar procesos y resultados de aprendizaje, favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos, de reflexión y monitoreo de los aprendizajes y dar un lugar cada vez más relevante a la retroalimentación (Anijovich, 2016, p. 130).

No obstante, con frecuencia se confunde la evaluación con la mera asignación de una nota o la calificación de un examen (Santos Guerra, 2015). Steiman (2012) menciona prácticas del profesor que desvirtúan la evaluación: enseñar solo aquello que será evaluado; considerar la nota como único registro del aprendizaje; ofrecer escasa retroalimentación sobre las fallas de estudio; y privilegiar pruebas estructuradas en evaluaciones virtuales. En el ámbito universitario estas prácticas han generado en el estudiantado un alto interés por la calificación más que por corregir errores o mejorar su producción. Solo aquellos estudiantes con posibilidades de promocionar el curso se esmeran en mantener su nota. Es por esto que formulamos la interrogante central: ¿De qué manera podemos mejorar el aprendizaje y los procesos de evaluación en la formación de estudiantes de odontología? El objetivo de este trabajo fue diseñar una secuencia didáctica que incluyera actividades de autoevaluación, evaluación entre pares y retroalimentación, con el fin de promover la participación activa y comprometida del estudiantado en su aprendizaje.

## 2. Metodología

El estudio se enmarca en la investigación cualitativa del tipo investigación-acción, en el contexto de la asignatura Dimensión Psicológica de la Atención Odontológica dirigida a

estudiantes de segundo año de la carrera de Odontología. Se consideraron las siguientes fases, organizadas en espiral: 1) recolección de información sobre el concepto de evaluación; 2) diseño de una secuencia didáctica con estrategias de evaluación formativa; 3) explicitación de criterios de evaluación e implementación; y 4) valoración docente de la experiencia propuesta.

En una primera etapa se realizó un diagnóstico mediante la revisión de las concepciones de los estudiantes ( $n = 400$ ) sobre la evaluación, a través de un cuestionario. Asimismo, se llevaron a cabo talleres con el equipo docente, los cuales permitieron identificar problemas relacionados con los criterios de evaluación, la falta de motivación y el escaso compromiso del estudiantado con el aprendizaje.

En la planificación educativa se identificaron estrategias para reducir la abstracción de los contenidos y fomentar la participación activa mediante la asignación de particularidades a cada tema. Dado que en segundo año no se contempla la atención clínica directa, se optó por utilizar casos clínicos disparadores como herramienta pedagógica. Frente a la modalidad de calificación tradicional se acordaron criterios de evaluación, que integran saberes disciplinares y competencias transversales comunicativas y tecnológicas colaborativas. Este enfoque prioriza la evaluación del proceso de aprendizaje sobre el enfoque exclusivo en el producto final; en consecuencia, se elaboraron una lista de cotejo y una rúbrica. El propósito pedagógico fue que los estudiantes desarrollaran habilidades analíticas, evaluativas y creativas para prepararse como futuros profesionales.

### 3. Resultados

De la revisión del concepto de evaluación entre los estudiantes, la categoría más citada fue el método o herramienta de verificación o calificación de conocimientos (68.25 %). También definieron la evaluación como proceso educativo continuo y permanente que forma parte del aprendizaje (18 %) y como la forma de aplicar lo aprendido (3.75 %) (Tabla 1).

**Tabla 1**  
Frecuencia relativa de las categorías sobre la conceptualización de la evaluación

Categoría conceptual de evaluación	Frecuencia
Un método o herramienta de verificación, medición, calificación de conocimientos adquiridos.	68.25 %
Evaluación de la comprensión de contenidos.	6.25 %
Proceso educativo continuo y permanente que forma parte del aprendizaje.	18 %
La forma de aplicar lo aprendido.	3.75 %
Evaluación diagnóstica.	1 %
Evaluación como selección.	1.75 %
No respondió.	3.75 %
Total	100 %

Para la mayoría de los estudiantes, la evaluación vigente resulta sumativa, porque busca valorar un resultado final y certificar los saberes alcanzados. Así lo muestran algunas respuestas del cuestionario: «Es la forma de poder calificar lo aprendido», «Es una actividad que se debe realizar al final de la materia donde el docente o el alumno mismo evalúe cuáles fueron sus conocimientos a lo largo de la materia».

Santos Guerra (2015, p. 129) plantea que la evaluación implica «un componente de comprobación extraordinariamente complejo. Consiste en cerciorarse con rigor de que los conocimientos que tenía que adquirir el alumno han sido realmente adquiridos». En cuanto al diseño de la secuencia didáctica, se incorporaron conceptos de Steiman (2020) sobre la «progresión de sentido». Este enfoque considera tres aspectos: el sentido pedagógico (que da significado a la propuesta), las categorías conceptuales del contenido (que especifican temáticas particulares) y los desafíos cognitivos (que activan dominios como comprensión, análisis, juicio evaluativo y resolución). Steiman añade la «progresión del formato», que aborda aspectos operativos como tipo de actividad, recursos didácticos y gestión del tiempo. Este diseño busca integrar enfoques innovadores que garanticen un aprendizaje significativo y preparen a los estudiantes para enfrentar desafíos profesionales desde una perspectiva integral (Figura 1). Siguiendo las recomendaciones de Díaz Barriga (2013), se priorizó la vinculación entre contenido y realidad, así como entre contenido y experiencias previas de los estudiantes, y se promovió el uso de recursos virtuales y la retroalimentación basada en evidencias de aprendizaje.

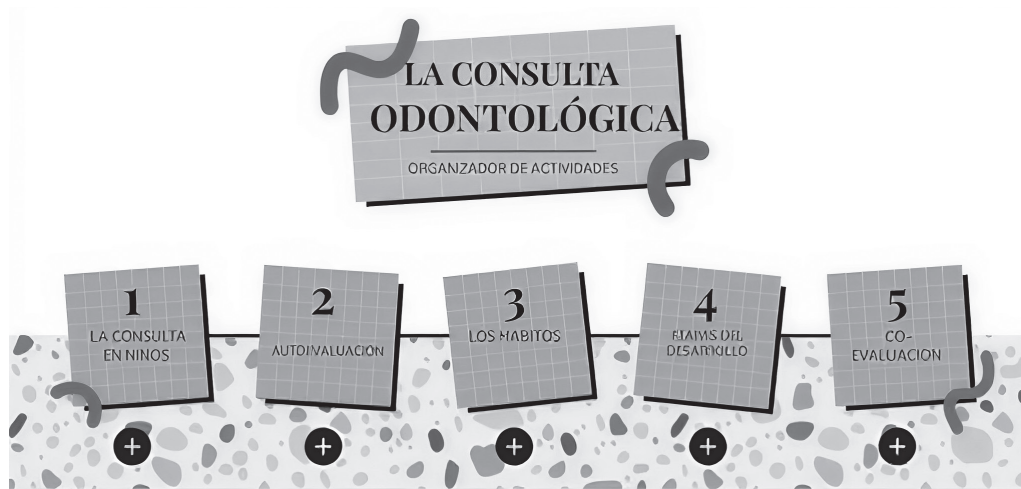
**Figura 1**  
Secuencia didáctica del aprendizaje



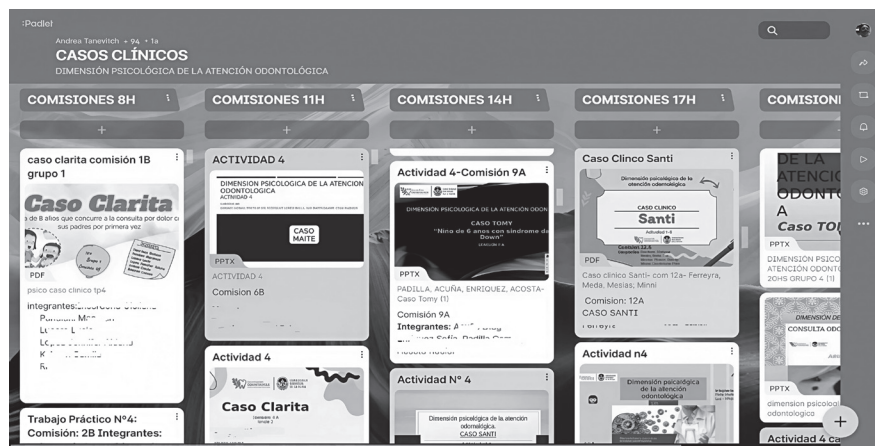
La secuencia didáctica se presentó mediante una plantilla de Genial.ly® incorporada al aula virtual de Moodle, en la que se expusieron las actividades, los requisitos de ejecución y los plazos de entrega (Figura 2). Se incluyó una actividad de autoevaluación a partir de

una lista de cotejo y una instancia de evaluación entre pares. En el muro virtual (Figura 3) socializaron las producciones para fomentar la evaluación entre pares. Además en las clases presenciales cada grupo presentó sus avances.

**Figura 2**  
Organizador de actividades



**Figura 3**  
Socialización de las producciones en pizarra virtual  
Herramienta Padlet: al activar la función «comentarios» se promueve la coevaluación



En cuanto a la rúbrica, se empleó una escala de cuatro niveles de desempeño. El análisis estadístico de 56 rúbricas arrojó un alfa de Cronbach .71. La media de los niveles de desempeño (n = 101) fue 3.19, correspondiendo al nivel satisfactorio.

Como valoración del estudiantado, se señalaron efectos positivos, pues la propuesta acercó a los participantes a la actuación profesional futura. Como aspecto negativo se mencionó el tiempo que resultó acotado desde la reflexión de los docentes. La experiencia resultó innovadora, y logró el compromiso de la mayoría en actividades colaborativas, además de favorecer la adquisición de un vocabulario disciplinar amplio que facilite la comunicación con los futuros pacientes. Una expresión representativa fue: «Cuando finaliza el curso ves el crecimiento de ellos, desde la primera producción hasta que integran todos los temas».

#### 4. Discusión y conclusiones

La forma de evaluar puede reforzar el aprendizaje estratégico basado en la reproducción de los conceptos del profesor en el aula, en vez de generar interés por la capacidad de razonamiento profundo (Bain, 2007). «Sin una evaluación adecuada, ni profesores ni estudiantes pueden comprender el progreso que están haciendo los que aprenden» (p. 168). Desde una concepción constructivista, evaluar consiste en estimar el grado de apropiación de los contenidos desde un enfoque retrospectivo, es decir, desde que inició hasta que culminó el proceso. La evaluación formativa posee un carácter pedagógico y está orientada a identificar los cambios necesarios en la enseñanza, con el fin de ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento (Sanmartí, 2007). De esta forma, el objetivo primario de la evaluación formativa consiste en apoyar a los estudiantes para que reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje (Anijovich & Cappelletti, 2017).

Se concluye que las secuencias didácticas contextualizadas con evaluación formativa resultan más motivadoras y democráticas, y fortalecen los procesos de aprendizaje.

#### 5. Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2016). *La evaluación significativa*, Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*, Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 11-33. <https://r.issu.edu.do/kj>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de Valencia.
- Moreno Olivos, T., Elías, A. (2022). Evaluación formativa y retroalimentación del aprendizaje. En: M. Sánchez Mendiola & A. Martínez González, (Eds.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. (pp. 65-79). UNAM.
- Santos Guerra, M. A. (2015). Corazones, no solo cabezas en la universidad. *REDU*. 13(2), 125-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5441>
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Graó.
- Steiman, J. (2012). *Más didáctica en la educación superior*. Miño Dávila-UNSAM.
- Steiman, J. (2020). Pensar la clase en la educación superior. *Hologramática*, 32(1), 133-148. <https://r.issu.edu.do/rPf>
- UNESCO. (2021). *Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia*. LLECE.