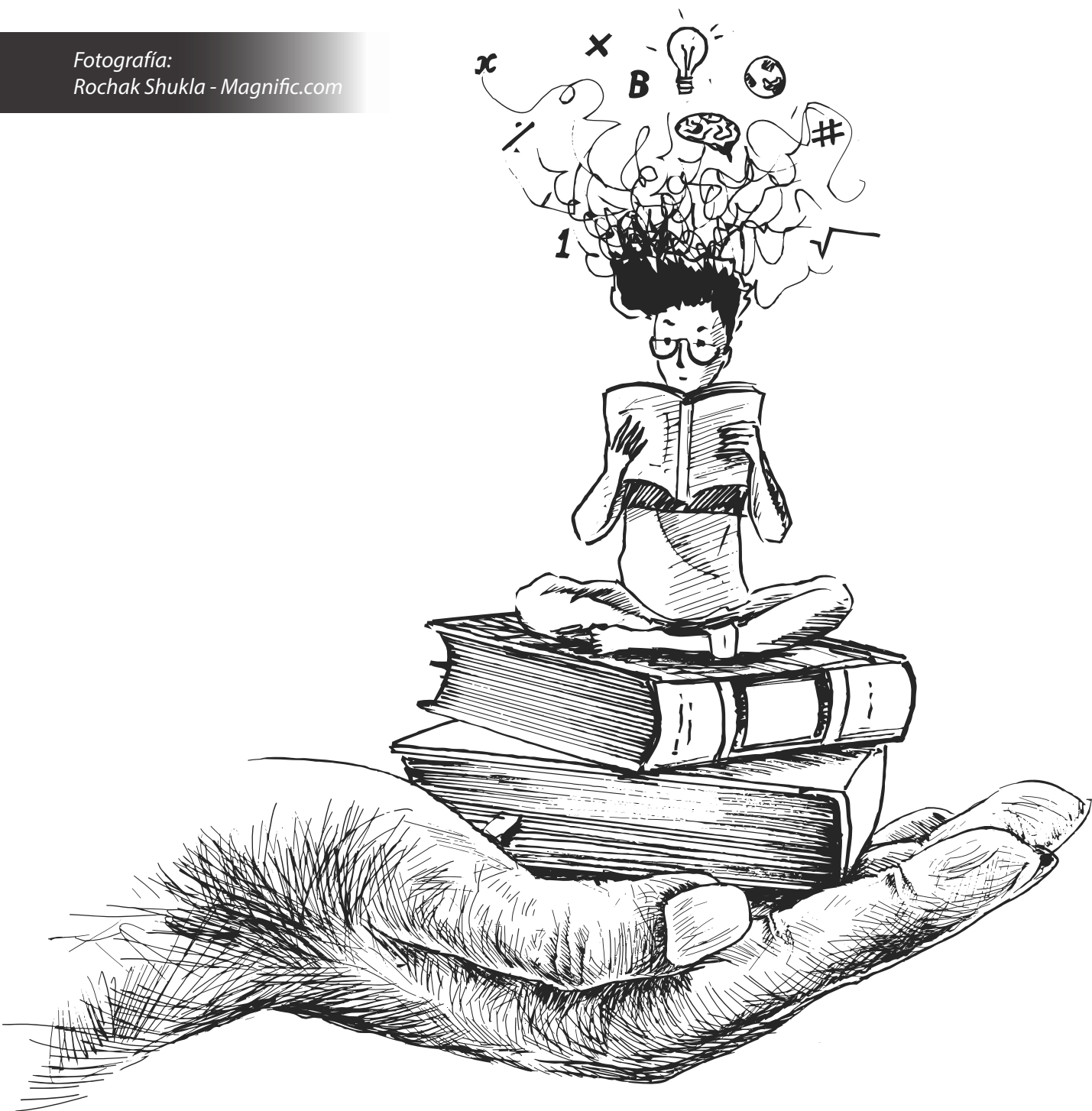


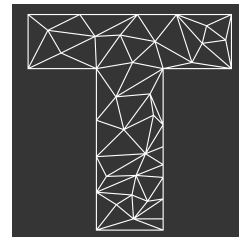
Fotografía:
Rochak Shukla - Magnific.com



PROPUESTA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA

Heidy Valencia Espinoza

PROPUESTA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA



Proposal for the Transformation of University Teaching Praxis

Heidy Valencia Espinoza¹

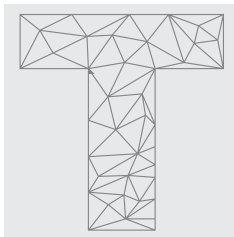
Universidad Nacional
heidy.valencia.espinoza@est.una.ac.cr

Fecha de recepción: 21-11-2025

Fecha de aceptación: 14-05-2026

DOI: <https://doi.org/10.18845/tramarcsh.v15i2.8885>

¹ Estudiante de la Maestría en Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional, Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), División de Educología. Heredia, Costa Rica <https://orcid.org/0009-0004-4322-8168>



RESUMEN

El presente artículo sistematiza un proceso de reflexión y transformación de la praxis pedagógica universitaria de la autora, desarrollado durante un curso del programa de Maestría en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Costa Rica. El objetivo principal es analizar críticamente tres dimensiones que requieren fortalecerse en su práctica docente: la evaluación auténtica, la gestión pedagógica del tiempo y la promoción del pensamiento crítico. Se empleó una metodología cualitativa de sistematización de experiencias que integró múltiples fuentes: portafolios estudiantiles, rúbricas, coevaluaciones, bitácoras docentes, biografía escolar, metáfora iconográfica y trabajo en pareja pedagógica.

La experiencia se realizó con un grupo de 5 estudiantes de Ingeniería Informática, durante un periodo de quince semanas. Los principales hallazgos evidencian mejoras en la comprensión de los criterios evaluativos, en la profundidad de la retroalimentación entre pares, en el uso del tiempo pedagógico y en la formulación de argumentos críticos. Se concluye que la transformación docente requiere articular evaluación auténtica, mediación sociocultural y reflexión sistemática para fortalecer prácticas pedagógicas más éticas, dialógicas y orientadas al aprendizaje.

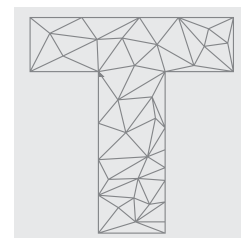
Keywords: evaluación auténtica, pensamiento crítico, práctica reflexiva, sistematización, praxis pedagógica.

ABSTRACT

This article systematizes *a process of reflection and transformation of the author's university teaching praxis*, carried out within a course of the Master's Program in University Pedagogy at the National University of Costa Rica. The main objective is to critically analyze three dimensions that require strengthening in her teaching practice: authentic assessment, pedagogical time management, and the promotion of critical thinking. A qualitative methodology of systematization of experiences was used, integrating multiple sources such as student portfolios, rubrics, peer assessments, teaching logbooks, educational biography, iconographic metaphor, and collaborative work with a pedagogical partner.

The experience was developed with a group of 5 Computer Engineering students over a fifteen-week period. The findings reveal improvements in students' understanding of assessment criteria, the depth of peer feedback, the management of pedagogical time, and the formulation of critical arguments. The study concludes that teaching transformation requires articulating authentic assessment, sociocultural mediation, and systematic reflection to foster more ethical, dialogic, and learning-oriented pedagogical practices.

Keywords: authentic assessment, critical thinking, reflective practice, systematization, teaching praxis.



1. INTRODUCCIÓN

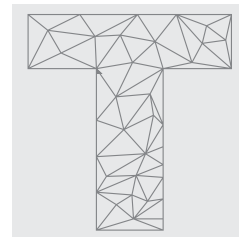
La presente sistematización surge de la necesidad de analizar críticamente la praxis pedagógica universitaria de la autora, entendida como un proceso dinámico y situado. La reflexión pedagógica sistemática es un componente esencial del desarrollo docente, ya que permite construir saber profesional a partir de la experiencia (Sanjurjo, 2012; Masi, 2008) y reconocer tensiones que requieren transformarse para responder a los retos contemporáneos de la educación superior.

Sistematizar experiencias resulta fundamental porque, como afirma Elliott (1993), la docencia constituye una forma de investigación sobre la propia práctica, en la cual la reflexión permite identificar creencias, patrones y decisiones que influyen directamente en el aprendizaje. De manera complementaria, Freire (1997) plantea que la praxis implica una relación dialéctica entre reflexión y acción, indispensable para la construcción de una docencia crítica y ética.

Dentro de este proceso, la autora reconoce que su biografía escolar evidenció la permanencia de modelos evaluativos centrados en la medición, los cuales aún permean prácticas docentes en educación superior (Camargo-Torres et al., 2023). La metáfora iconográfica del río permitió comprender el tiempo como categoría pedagógica, en tanto fluye, condiciona y transforma las dinámicas de aprendizaje (Sanjurjo, 2012). Por su parte, el trabajo con la pareja pedagógica reveló la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico a través de metodologías dialógicas, en concordancia con lo planteado por Barrientos-Hernán et al. (2020) sobre el rol de la participación activa.

Las experiencias académicas desarrolladas durante el módulo *Praxis pedagógica en el contexto universitario* de la Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Costa Rica convergieron en la necesidad de transformar tres dimensiones esenciales de su praxis docente. En primer lugar, se identificó la importancia de fortalecer la evaluación auténtica como una oportunidad para aprender y no únicamente para calificar, en consonancia con lo planteado por Vargas (2022) y Villa (2021). Asimismo, se reconoció que la gestión pedagógica del tiempo constituye un elemento indispensable para equilibrar la profundidad reflexiva con la práctica en el aula, tal como argumenta Elliott (1993). Finalmente, se destacó la relevancia de fortalecer el pensamiento crítico, entendiendo este proceso desde la problematización, el diálogo y la conciencia crítica, fundamentos que se apoyan en los aportes de Freire (1970) y Martí (2000).

Estas dimensiones se conciben de manera interrelacionada: la evaluación auténtica depende de tiempos adecuados para retroalimentar; y el pensamiento crítico requiere espacios de diálogo, reflexión y análisis



sostenido (Muñoz-Moreno & Lluch, 2021; García Gámez, 2024). Por ello, este artículo se organiza para mostrar cómo estas transformaciones se articulan, cómo se implementaron acciones concretas y cómo inciden en la identidad docente universitaria.

2. ENFOQUES TEÓRICOS

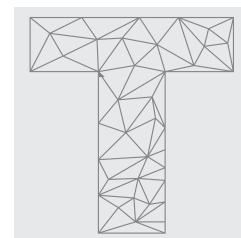
La transformación de la praxis pedagógica en educación superior ha sido ampliamente abordada desde enfoques que convergen en una idea central: el cambio docente surge de procesos reflexivos sistemáticos y del análisis crítico de la propia experiencia (Elliott, 1993; Sanjurjo, 2012). Desde esta perspectiva, la sistematización de experiencias se vuelve una herramienta fundamental para comprender cómo las creencias, las decisiones pedagógicas y los dispositivos evaluativos influyen directamente en el aprendizaje.

En este marco, la evaluación formativa y la evaluación auténtica han cobrado relevancia en la literatura reciente. Vargas (2022) identifica que la evaluación formativa promueve comprensión, autorregulación y reflexión; mientras que Villa (2021) sostiene que la evaluación auténtica favorece aprendizajes significativos mediante tareas situadas y retadoras. A ello se suma el aporte de Barrientos-Hernán et al. (2020), quienes destacan que la participación activa del estudiantado y el diálogo son condiciones esenciales para una evaluación orientada al aprendizaje.

El desarrollo de la alfabetización evaluativa constituye también un aporte clave. Peralta et al. (2024) y Orellana (2022) coinciden en que las rúbricas fortalecen la comprensión de criterios y mejoran el desempeño cuando se enseñan explícitamente, mientras que Reyes et al. (2023) evidencian que la coevaluación guiada potencia la autonomía y la metacognición. Estas perspectivas se complementan con estudios posteriores al periodo de educación remota: Muñoz-Moreno y Lluch (2021) muestran que la retroalimentación dialógica favorece la autorregulación incluso en entornos virtuales, lo cual coincide con las conclusiones de García Gámez (2024) sobre la retroalimentación como motor de mejora continua.

Asimismo, metodologías como el portafolio estudiantil han demostrado ser eficaces para documentar procesos, conectar teoría y práctica, y sostener procesos reflexivos más profundos (Espinosa et al., 2024; Baque et al., 2020).

Estos aportes dialogan con tres grandes marcos conceptuales que orientan la transformación de la praxis docente. En primer lugar, la pedagogía crítica concibe la enseñanza como un acto ético y político



orientado a la conciencia y a la emancipación; Freire (1970, 1997) enfatiza que la praxis se construye en la relación dialéctica entre acción y reflexión, y que el diálogo constituye la base para el desarrollo del pensamiento crítico. En diálogo con Freire, Dussel (2009) aporta una perspectiva decolonial que cuestiona las desigualdades estructurales presentes en la educación superior y refuerza la necesidad de prácticas pedagógicas éticas y emancipadoras.

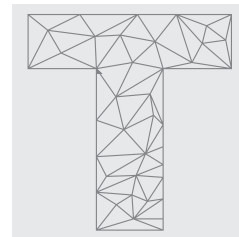
En segundo lugar, la didáctica reflexiva posiciona al profesorado como investigador de su propia práctica, destacando la importancia de analizar tensiones, creencias y efectos pedagógicos para orientar decisiones fundamentadas (Elliott, 1993; Masi, 2008). Finalmente, el constructivismo sociocultural sostiene que el aprendizaje es un proceso mediado culturalmente, en el que la interacción y la Zona de Desarrollo Próximo permiten el desarrollo del pensamiento complejo (Vygotsky, 1978; Martí, 2000). Aportes recientes desde la neurociencia respaldan este enfoque al evidenciar el valor de las experiencias colaborativas para la atención, la memoria y la resolución de problemas (Morales-Morales, 2024).

Un reto emergente en la educación superior se relaciona con el uso ético y pedagógico de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza y evaluación. Organismos como la UNESCO (2024) han señalado la necesidad de desarrollar criterios transparentes y responsables para integrar estas tecnologías en contextos educativos. Aunque la inteligencia artificial no constituyó un eje central de la experiencia sistematizada, su incorporación representa una proyección relevante para futuras reflexiones sobre evaluación, autoría académica y mediación pedagógica.

En conjunto, estos antecedentes y enfoques teóricos sustentan la transformación que orienta este estudio: comprender la evaluación como un proceso ético y formativo, fortalecer el pensamiento crítico desde prácticas dialógicas y reconocer el tiempo pedagógico como categoría central para sostener procesos reflexivos profundos.

3. MÉTODOS Y MATERIALES

La experiencia sistematizada se desarrolló con un grupo de 5 estudiantes de la carrera de Ingeniería Informática (este grupo reducido respondió a la matrícula oficial del curso en ese periodo), matriculados en un curso de *Métodos de investigación* impartido entre agosto y noviembre de 2025, en modalidad virtual. El curso incluía actividades evaluativas recurrentes, trabajo colaborativo y análisis de casos, lo cual permitió generar una amplia variedad de datos para su posterior interpretación. La participación estudiantil se abordó desde una perspectiva ética y de



resguardo de la identidad, utilizando únicamente información agregada y sin identificar personas. Este contexto académico permitió comprender la manera en que los dispositivos evaluativos, las dinámicas de clase y la mediación docente influyeron en los procesos de aprendizaje y en la construcción de pensamiento crítico con un enfoque cualitativo-interpretativo, entendiendo la praxis docente como una construcción situada que se analiza desde los significados que la persona docente otorga a sus acciones y a las evidencias generadas en el aula.

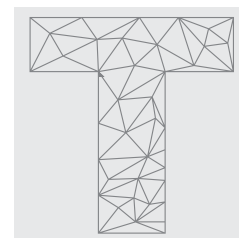
Por un lado, la investigación se desarrolló mediante una sistematización de experiencias enfoque cualitativo-interpretativo, donde estuvo orientado a comprender críticamente los significados construidos en la experiencia pedagógica. Esta aproximación, sustentada en los aportes de Sanjurjo (2012) y Elliott (1993), permite comprender no solo las prácticas observables, sino también las concepciones y decisiones pedagógicas que las orientan.

Por otro lado, el estudio también incorpora elementos del paradigma socio-crítico, en tanto la reflexión sobre la praxis estuvo dirigida a promover transformaciones concretas en las prácticas evaluativas, la gestión pedagógica del tiempo y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, la praxis se comprende como una relación dialéctica entre reflexión y acción transformadora (Freire, 1997). Asimismo, el paradigma socio-crítico busca articular comprensión y transformación de la realidad educativa mediante procesos reflexivos orientados al cambio (Kemmis & McTaggart, 1988).

Además, el proceso dialoga parcialmente con principios de la Investigación Acción Participativa, particularmente al procurar promover procesos reflexivos y participativos orientados a transformar críticamente las realidades sociales y educativas (Fals Borda, 1987), aunque sin constituirse formalmente como un diseño de IAP en sentido estricto.

La sistematización se fundamentó en la propuesta metodológica de Jara (2018), para quien reconstruir críticamente la experiencia permite identificar aprendizajes, tensiones y posibilidades de mejora. Asimismo, como plantea Martinic (1984), la sistematización de experiencias constituye un proceso reflexivo orientado a ordenar críticamente la práctica, comprender las dinámicas que configuran su desarrollo y generar aprendizajes para la transformación de la acción educativa.

En este sentido, el estudio integró distintas fuentes de información: la biografía escolar como relato de experiencias evaluativas significativas, la metáfora iconográfica como representación de las concepciones iniciales sobre la docencia y el trabajo en pareja pedagógica como

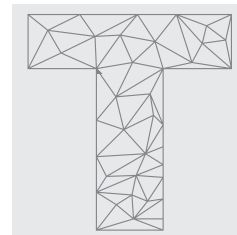


espacio de diálogo y reflexión compartida. A estas se sumaron portafolios estudiantiles con evidencias y autoevaluaciones, rúbricas y coevaluaciones aplicadas durante el curso, y una bitácora docente que registró tiempos, actividades, ajustes y reacciones del estudiantado.

La diversidad de estas fuentes permitió una triangulación que enriqueció la comprensión del proceso, en consonancia con lo planteado por Trillo Alonso (2012) respecto al valor de combinar distintos tipos de evidencias en investigaciones basadas en la práctica. El procedimiento analítico se desarrolló de manera progresiva y reflexiva: inicialmente se recuperaron y organizaron los registros y materiales producidos durante el curso; posteriormente, se interpretaron críticamente para identificar patrones, relaciones y tensiones; luego se problematizaron las contradicciones entre las creencias pedagógicas de la autora y sus prácticas reales; y finalmente, se proyectó un plan de acción dirigido a transformar tres dimensiones centrales de la praxis: la evaluación auténtica, la gestión pedagógica del tiempo y la promoción del pensamiento crítico.

Para llevar a cabo este plan se emplearon materiales como rúbricas analíticas rediseñadas, guías de autoevaluación, formatos de coevaluación, un portafolio digital estudiantil y una bitácora docente para el seguimiento del tiempo pedagógico. También se utilizaron dilemas éticos, lecturas especializadas y dinámicas de debate para fomentar el pensamiento crítico. Todas estas acciones se implementaron durante un periodo de quince semanas, acompañadas de retroalimentación continua y de criterios de evaluación explícitos que permitieron fortalecer la coherencia metodológica y formativa de la experiencia. Este enfoque metodológico facilitó otorgar sentido a la práctica vivida y construir propuestas de mejora fundamentadas, en sintonía con la comprensión freireana y elliottiana de la praxis como un proceso permanente de reflexión y acción.

El proceso metodológico se desarrolló en cuatro etapas articuladas que permitieron reconstruir, analizar e interpretar la experiencia de manera sistemática. La primera correspondió a la recuperación de la experiencia, fase en la que se organizaron los registros narrativos, las evidencias documentales y las reflexiones iniciales generadas durante el curso. Posteriormente, se llevó a cabo una interpretación crítica, orientada a identificar patrones emergentes y contrastarlos con la literatura especializada. La tercera etapa, de problematización, consistió en reconocer las tensiones existentes entre las creencias pedagógicas de la autora y su práctica real, lo cual abrió paso a cuestionamientos más profundos sobre el sentido de su actuar docente. Finalmente, la etapa de proyección implicó la elaboración de un plan de acción fundamentado teóricamente, dirigido a transformar las dimensiones de la praxis identificadas como necesarias de mejorar.



Este enfoque metodológico permitió otorgar sentido a la experiencia vivida y generar propuestas de mejora con sustento conceptual, en coherencia con Freire (1997) y Elliott (1993), quienes conciben la praxis como un proceso continuo de reflexión sistemática sobre la acción.

A partir de estas etapas metodológicas emergió un plan de acción estructurado en tres dimensiones, cuyo propósito fue transformar de manera coherente y fundamentada la praxis pedagógica. En la siguiente tabla se resume cada categoría, las acciones implementadas y las transformaciones esperadas.

Tabla 1

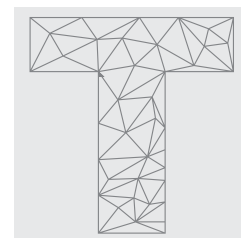
Plan de acción para la transformación de la praxis pedagógica

Categoría	Problema identificado	Acción implementada	Transformación esperada
Evaluación auténtica	Predominio de evaluación centrada en productos finales, poca claridad de criterios y retroalimentación superficial.	Rediseño de rúbricas analíticas, coevaluaciones guiadas, autoevaluaciones reflexivas y uso de portafolio digital.	Mayor comprensión de criterios, retroalimentaciones argumentadas y fortalecimiento de la autorregulación.
Gestión pedagógica del tiempo	Desequilibrio entre exposición, práctica y reflexión.	Uso de bitácora docente, planificación equilibrada y priorización de actividades esenciales.	Mayor profundidad en discusiones y mejor organización del tiempo pedagógico.
Pensamiento crítico	Escasa problematización y débil articulación entre teoría y contexto.	Debates guiados, análisis de casos, dilemas éticos y rúbrica de pensamiento crítico.	Argumentaciones más fundamentadas y mayor reflexión crítica contextualizada.

Nota. Elaboración propia.

El primer componente del plan de acción se centró en fortalecer la evaluación auténtica mediante una serie de acciones articuladas. En primer lugar, se propuso rediseñar los instrumentos de evaluación utilizando rúbricas analíticas claras y comprensibles, con el fin de que los criterios fueran accesibles y funcionales para el estudiantado. Este rediseño se acompañó de la enseñanza explícita sobre el uso adecuado de las rúbricas, de manera que las personas estudiantes pudieran interpretarlas, aplicarlas y utilizarlas como guía para la mejora continua de sus producciones.

Asimismo, se implementaron coevaluaciones guiadas y autoevaluaciones reflexivas, orientadas a promover el juicio crítico



y la metacognición. Estas actividades se complementaron con la incorporación de un portafolio digital estudiantil, concebido como un repositorio de evidencias, reflexiones y conexiones entre teoría y práctica, que permitiera documentar el proceso formativo de manera integral.

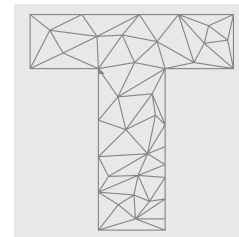
La justificación teórica de este conjunto de acciones se sustenta en los aportes de Vargas (2022), Orellana (2022), Villa (2021) y Peralta et al. (2024), quienes destacan que la evaluación auténtica favorece la comprensión profunda, la participación activa y el desarrollo de habilidades metacognitivas. De igual forma, Reyes et al. (2023) evidencian que la coevaluación mejora la autorregulación cuando está acompañada de una formación explícita en criterios evaluativos, aspecto que fue considerado en el diseño y la implementación del plan.

Estas acciones se desarrollaron durante las semanas 1 a 6 del curso, acompañadas de retroalimentación constante. Para su ejecución, se emplearon rúbricas analíticas, la plataforma institucional, guías de autoevaluación y un repositorio digital destinado al portafolio.

En cuanto a los resultados esperados, se proyectó que al menos el 80% del estudiantado utilizara los criterios de la rúbrica para justificar sus decisiones durante las coevaluaciones, evidenciando comprensión y apropiación de los instrumentos evaluativos. Asimismo, se anticipó un aumento en la calidad de las retroalimentaciones, caracterizadas por ser más específicas y argumentadas. Finalmente, se esperaba que los portafolios digitales integraran evidencias de comprensión, reflexión y aplicación contextual, consolidando un proceso de aprendizaje más consciente y profundo.

El segundo componente del plan de acción se centró en optimizar la gestión pedagógica del tiempo como condición para favorecer aprendizajes profundos y espacios de reflexión crítica. Para ello, la autora propuso planificar cada sesión equilibrando exposición, diálogo y práctica, de modo que las actividades desarrolladas en clase respondieran a un ritmo más sostenible y permitieran profundizar en los contenidos sin saturar al estudiantado. Esta planificación se acompañó del uso sistemático de una bitácora docente, mediante la cual se registraban los tiempos reales empleados en cada actividad, las desviaciones ocurridas y las decisiones tomadas para ajustarlas en sesiones posteriores.

La justificación teórica de este eje se basa en los aportes de Elliott (1993) y Sanjurjo (2012), quienes sostienen que la distribución del tiempo no es un aspecto técnico, sino una expresión directa de la concepción pedagógica que guía la práctica docente. En esta línea, gestionar el tiempo de manera crítica implica reconocer que los procesos de diálogo, reflexión y pensamiento complejo requieren espacios amplios y cuidadosamente sostenidos.



Las acciones relacionadas con este componente se desarrollaron a lo largo de las semanas 1 a 15, y se apoyaron en herramientas como la bitácora docente, formatos de planificación y guías de priorización de actividades. Se proyectaba como resultado una distribución más adecuada del tiempo, que permitiera abordar contenidos esenciales sin sacrificar instancias de interacción y construcción colectiva de conocimiento. Asimismo, se esperaba una mayor profundidad en las discusiones reflexivas, producto de un uso del tiempo más consciente y alineado con los objetivos del curso.

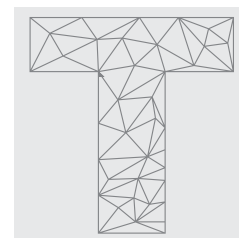
El tercer componente del plan buscó fortalecer el pensamiento crítico a través de estrategias pedagógicas orientadas a promover el análisis, la argumentación y la reflexión ética. Para ello, se implementaron actividades como debates guiados, análisis de dilemas éticos y preguntas problematizadoras, diseñadas para desafiar las ideas del estudiantado y fomentar la construcción de posturas fundamentadas. De igual manera, se incorporó una actividad integradora final que exigía articular teoría, evidencia y juicio crítico frente a un problema contextualizado.

Este enfoque se fundamenta en el constructivismo sociocultural, particularmente en los aportes de Martí (2000) y de Magallanes Palomino et al. (2021), quienes subrayan que el pensamiento crítico emerge en contextos de interacción y mediación, donde la Zona de Desarrollo Próximo se activa mediante el acompañamiento docente y la colaboración entre pares. Además, estudios en neurociencia educativa (Morales-Morales, 2024) respaldan que las experiencias colaborativas fortalecen las conexiones neurológicas vinculadas con la atención, la memoria y la resolución de problemas, habilidades esenciales para el pensamiento crítico.

Las acciones correspondientes a este eje se desarrollaron entre las semanas 3 y 15, empleando recursos como dilemas reales, lecturas especializadas y una rúbrica de pensamiento crítico que orientó tanto la enseñanza como la evaluación. Entre los resultados esperados se proyectó que al menos el 70% del estudiantado formulara preguntas argumentadas, vinculando conceptos teóricos con situaciones concretas. Asimismo, se anticipaba que los productos finales evidenciaran análisis ético, técnico y social, y que la calidad de las argumentaciones mejorara progresivamente según los criterios establecidos en la rúbrica.

4. RESULTADOS

Los resultados de la implementación muestran transformaciones claras en tres dimensiones de la praxis docente: la evaluación auténtica, la gestión pedagógica del tiempo y el fortalecimiento del pensamiento crítico.



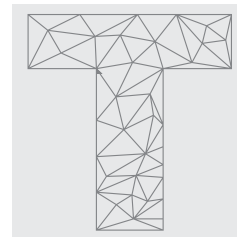
Antes de la intervención, la autora identificó que sus prácticas evaluativas estaban centradas casi exclusivamente en productos finales, con escasa atención al proceso formativo, lo que coincide con las observaciones de Larios-Guzmán (2022) sobre la persistencia de modelos tradicionales de medición. También reconoció limitaciones en la gestión del tiempo, que dificultaban avanzar hacia actividades de reflexión más profundas, tal como advierte Elliott (1993) respecto al carácter didáctico del tiempo en el aula. Además, constató que el pensamiento crítico no se promovía de manera sistemática, sino ocasional, lo cual limita su desarrollo, según apuntan Barrientos-Hernán y colegas (2020).

Durante la implementación, comenzaron a evidenciarse cambios significativos. Las rúbricas analíticas permitieron que el estudiantado comprendiera con mayor claridad los criterios evaluativos, lo cual se reflejó en comentarios mejor argumentados. La coevaluación evolucionó progresivamente: pasó de observaciones descriptivas a retroalimentaciones fundamentadas, coherentes con los hallazgos de Reyes et al. (2023). También, el portafolio digital se consolidó como un espacio de documentación del proceso, integrando reflexiones y evidencias de aprendizaje, en consonancia con lo señalado por Espinosa et al. (2024).

Por ejemplo, una estudiante señaló en su autoevaluación: “La rúbrica me ayudó a comprender mejor qué aspectos debía fortalecer y no solamente cuánto había obtenido de nota”. Asimismo, las coevaluaciones evolucionaron desde comentarios generales como “el trabajo está bien desarrollado” hacia observaciones más analíticas, por ejemplo: “La propuesta presenta coherencia, pero requiere justificar mejor la relación entre el instrumento y los criterios metodológicos establecidos en la rúbrica”.

En cuanto al tiempo pedagógico, el uso de la bitácora docente posibilitó ajustar el ritmo de las clases y favorecer un equilibrio más adecuado entre exposición, análisis y práctica. Esta reorganización permitió discusiones más profundas y fundamentadas. La bitácora docente registró que las sesiones en las que se redujo el tiempo expositivo y se amplió el espacio de discusión generaron participaciones más extensas y argumentadas por parte del estudiantado, lo cual coincide con la perspectiva de Sanjurjo (2012) sobre la importancia de gestionar el tiempo como un recurso para la reflexión.

El pensamiento crítico se fortaleció mediante debates guiados, análisis de casos y dilemas éticos. Las preguntas del estudiantado evolucionaron desde dudas descriptivas hacia cuestionamientos más complejos y situados, coherentes con la teoría sociocultural de Martí (2000) y las dinámicas de la Zona de Desarrollo Próximo explicadas por



Magallanes Palomino et al. (2021). También se observó un mayor uso de referencias teóricas en las discusiones, indicador de apropiación conceptual. Durante los debates finales emergieron cuestionamientos más complejos y contextualizados. Un estudiante expresó: “No basta con aplicar correctamente una metodología; también es necesario analizar las implicaciones éticas y sociales de las decisiones que se toman durante el proceso investigativo”. Estas intervenciones evidenciaron avances en la articulación entre teoría, contexto y reflexión crítica.

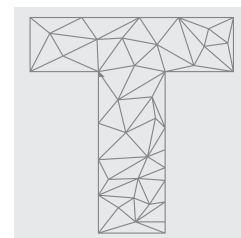
Después de la implementación, se constató una mejora sustancial en la claridad con la que el estudiantado comprendía los criterios evaluativos, un incremento en la profundidad de las retroalimentaciones, una participación más crítica y una gestión del tiempo más consciente. No obstante, también emergieron tensiones persistentes: algunos estudiantes continuaron mostrando dificultades para analizar de forma autónoma sin guía; el dominio pleno de las rúbricas requiere un entrenamiento más sostenido; y el equilibrio entre carga conceptual y tiempos de reflexión sigue siendo un desafío. Estas tensiones confirman que la transformación docente es progresiva y requiere continuidad en la reflexión y la acción.

5. DISCUSIÓN

El análisis de los resultados evidencia que la transformación de la praxis didáctica no se limita a modificar instrumentos, sino que implica reconfigurar concepciones profundas sobre el aprendizaje. La evaluación auténtica permitió desplazar el énfasis desde la calificación hacia el acompañamiento formativo, coherente con lo que proponen Villa (2021) y Vargas (2022). Este tránsito reconfiguró la evaluación como un proceso dialógico en el que los criterios dejan de ser requisitos externos para convertirse en herramientas de autorregulación.

La gestión del tiempo se consolidó como un elemento clave para comprender las concepciones pedagógicas que sustentan la práctica docente. Ajustar el ritmo de las sesiones permitió que emergieran discusiones más profundas y análisis más ricos, lo que confirma la afirmación de Elliott (1993) de que reorganizar el tiempo implica reorganizar la enseñanza.

La experiencia también demostró que el pensamiento crítico no surge espontáneamente, sino que requiere mediación constante, espacios de diálogo sostenido y actividades que desafíen al estudiantado. Esto coincide con los postulados socioculturales de Vygotsky (1978) y Martí (2000), quienes entienden el aprendizaje como un proceso de construcción colectiva.



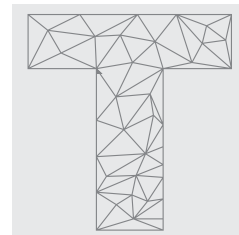
Por último, la retroalimentación se consolidó como un motor central del desarrollo cognitivo. La calidad de las devoluciones estudiantiles mejoró significativamente, lo que confirma los aportes de Muñoz-Moreno y Lluch (2021) y de García Gámez (2024) respecto al papel fundamental de la retroalimentación en la autorregulación y en la profundización del aprendizaje.

Sin embargo, diversos estudios advierten que las rúbricas y la evaluación auténtica no garantizan por sí mismas procesos de autorregulación ni pensamiento crítico, especialmente cuando el estudiantado no recibe acompañamiento suficiente o cuando predominan culturas evaluativas centradas exclusivamente en la calificación (Peralta et al., 2024). En la experiencia desarrollada también persistieron tensiones importantes. Algunos estudiantes continuaron mostrando dificultades para sostener análisis autónomos y formular argumentaciones profundas sin guía docente constante.

Por ejemplo, en ciertas actividades de coevaluación aún aparecían observaciones generales como: “el trabajo cumple con lo solicitado”, sin justificar críticamente los criterios utilizados. Asimismo, algunos debates tendían inicialmente hacia respuestas descriptivas no tan problematizadoras, lo que evidenció la necesidad de un acompañamiento sostenido para fortalecer procesos reflexivos más complejos. Estos elementos muestran que la transformación pedagógica constituye un proceso gradual, situado y no exento de contradicciones.

En síntesis, la implementación del plan de acción generó transformaciones que superan lo instrumental y alcanzan dimensiones epistemológicas e identitarias. La autora comenzó a reconocerse como mediadora crítica del aprendizaje, en coherencia con la pedagogía crítica, la didáctica reflexiva y el enfoque sociocultural.

No obstante, los hallazgos deben interpretarse considerando ciertas limitaciones. La experiencia se desarrolló con un grupo reducido de cinco estudiantes pertenecientes a una carrera técnica y en modalidad virtual, por lo que no se pretende generalizar los resultados a otros contextos educativos. Asimismo, la doble función de la autora como docente e investigadora puede introducir sesgos interpretativos, aunque la triangulación de fuentes buscó fortalecer la credibilidad del análisis. Finalmente, el estudio no contó con un grupo de comparación, por lo que las transformaciones observadas se comprenden como resultados situados y contextualizados.



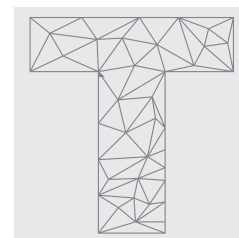
6. CONCLUSIONES

El proceso de sistematización realizado por la autora permitió comprender que la transformación de la praxis pedagógica universitaria no se limita a la incorporación de nuevas técnicas o instrumentos, sino que implica una reconstrucción profunda de las propias creencias, expectativas y modos de comprender el aprendizaje. A través de la biografía escolar, la metáfora iconográfica y el trabajo en pareja pedagógica, la autora reconoció patrones heredados, tensiones entre su ideal pedagógico y su práctica real, y oportunidades para reconfigurar su rol docente desde una perspectiva ética, crítica y reflexiva.

En relación con los objetivos del artículo, se constató que la autora logró identificar con claridad tres áreas prioritarias para la mejora de su praxis: la evaluación auténtica, la gestión pedagógica del tiempo y el fortalecimiento del pensamiento crítico. La implementación del plan de acción permitió avanzar de manera significativa en estas dimensiones, observándose mejoras en la comprensión estudiantil de los criterios evaluativos, mayor profundidad en los análisis críticos y una distribución más consciente del tiempo en el aula. Estos resultados coinciden con lo planteado por la literatura reciente sobre evaluación formativa, alfabetización evaluativa y enfoques dialógicos del aprendizaje (Vargas, 2022; Barrientos-Hernán et al., 2020; Muñoz-Moreno & Lluch, 2021).

Desde una perspectiva identitaria, la autora reconoce que este proceso ha transformado su manera de concebir la docencia universitaria. Ha transitado desde una comprensión predominantemente técnica del acto de enseñar hacia una visión más compleja, en la que la docencia se entiende como praxis crítica, como espacio de encuentro y como posibilidad de emancipación. Esta transformación coincide con el planteamiento de Freire (1997), quien señala que la conciencia crítica se construye en la reflexión sobre la práctica y en el diálogo con otros. Asimismo, se alinea con la idea de Elliott (1993) respecto a la docencia como investigación situada.

El proceso también generó nuevas preguntas que abren rutas de desarrollo profesional para la autora. Una de las interrogantes emergentes se relaciona con la necesidad de profundizar en estrategias que permitan al estudiantado asumir un rol más activo en la co-construcción del conocimiento, especialmente en contextos donde predomina una tradición evaluativa centrada en el rendimiento individual. Asimismo, surge la reflexión sobre qué formas de evaluación podrían integrar de manera equilibrada la autonomía estudiantil, la ética académica y el uso responsable de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, considerando los desafíos que estas herramientas plantean para la autoría y la integridad académica.



Otra pregunta relevante apunta a cómo acompañar a estudiantes con niveles heterogéneos de alfabetización evaluativa, de modo que los procesos reflexivos sean inclusivos, accesibles y equitativos para todo el grupo. Finalmente, el proceso invita a pensar de qué manera fortalecer comunidades docentes que promuevan la reflexión colectiva, el diálogo profesional y el acompañamiento mutuo, elementos fundamentales para sostener procesos de innovación pedagógica.

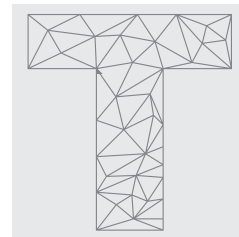
Estas preguntas revelan que la transformación de la praxis no culmina con la implementación del plan, sino que constituye un proceso continuo, dinámico y situado, en coherencia con los planteamientos de la pedagogía crítica y la didáctica reflexiva.

Finalmente, la autora identifica como límites del proceso la necesidad de mayor tiempo institucional para la experimentación pedagógica, la importancia de desarrollar competencias para integrar tecnologías emergentes en procesos evaluativos, y la necesidad de continuar investigando sobre metodologías que fortalezcan el pensamiento crítico en carreras técnicas. No obstante, los avances descritos evidencian que la sistematización permitió desarrollar una comprensión más sólida y consciente de la práctica docente, aportando un horizonte más claro para su desarrollo profesional y para la consolidación de una enseñanza universitaria ética, reflexiva y transformadora.

7. RECOMENDACIONES

El análisis derivado de la sistematización sugiere varias proyecciones para fortalecer la innovación pedagógica. Sería valioso profundizar en estrategias de alfabetización evaluativa que permitan al estudiantado comprender mejor los criterios y usarlos para tomar decisiones más fundamentadas. También se recomienda consolidar comunidades docentes reflexivas que posibiliten el acompañamiento *mutuo* y la construcción colectiva de saber pedagógico.

Otro aspecto relevante consiste en reflexionar sobre posibles lineamientos éticos y pedagógicos para el uso de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, en los procesos de evaluación y mediación educativa. Asimismo, sería pertinente ampliar el uso del portafolio digital para incluir narrativas reflexivas y evidencias multimodales que documenten con mayor riqueza el aprendizaje. Finalmente, se recomienda investigar nuevas formas de promover pensamiento crítico en carreras técnicas, donde la carga conceptual y las demandas profesionales suelen tensionar la profundidad reflexiva.

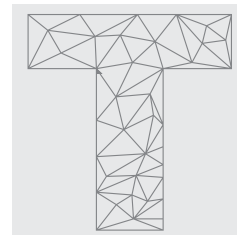


8. CONFLICTO DE INTERÉS

La autora declara no tener conflictos de interés relacionados con esta investigación.

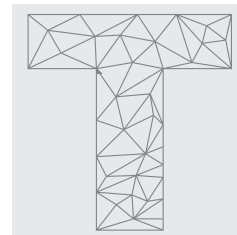
9. AGRADECIMIENTOS

Se agradece a las personas estudiantes participantes, a la pareja pedagógica del curso y al profesorado de la Maestría en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Costa Rica por sus aportes reflexivos durante el proceso.



10. REFERENCIAS

- Baque Solórzano, C. J., Bravo Cedeño, G. del R., & Mendoza Vélez, M. E. (2020). El portafolio electrónico del docente como estrategia didáctica y competitiva en la educación superior. *Revista Conrado*, 16(77), 150–158. <https://www.redalyc.org/journal/5736/573667940016/>
- Barrientos-Hernán, E., López-Pastor, V., & Pérez-Brunicardi, D. (2020). Evaluación auténtica y evaluación orientada al aprendizaje en educación superior: Revisión. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2). https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2020_13_2_004
- Camargo-Torres, M. D., & cols. (2023). Evaluación educativa y motivación escolar en educación superior. *Revista Innova Educación*, 5(4). <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778125022.pdf>
- Cañizares Espinosa, Y., Ferrer García, M., Espinosa Navarro, S., Guillén Estévez, A. L., & Rodríguez Miyares, M. (2024). Portafolio digital estudiantil en el proceso enseñanza aprendizaje de la metodología de la investigación científica. *EDUMECENTRO*, 16(1), e2923. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9740578>
- Dussel, E. (2009). *Pensar decolonial*. La Urbana.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción en convergencias disciplinarias*. Tercer Mundo Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P., & Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente*. Siglo XXI.
- García Gámez, G. D. J. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: la retroalimentación y la evaluación auténtica. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 17–32.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano: CINDE.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Larios-Guzmán, A. (2022). El problema epistemológico de las teorías del aprendizaje. *Logos: Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 2*, 9(17), 7–10. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa2/article/view/8289>
- Magallanes Palomino, Y. V., Donayre Vega, J. A., Gallegos Elías, W. H., & Maldonado Espinoza, H. E. (2021). El lenguaje en el contexto sociocultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 51, 25–35. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf>
- Martí, E. (2000). Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky. En A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento* (pp. 81–113). Paidós.



- Martinic, S. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. CIDE-FLACSO.
- Masi, N. (2008). *La formación docente reflexiva*. Homo Sapiens.
- Mendiola, M. S. (2023). La inteligencia artificial generativa y la evaluación. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27). <https://www.redalyc.org/journal/7217/721778125022/>
- Morales-Morales, L. A. (2024). Neurociencia y el modelo educativo de Vygotsky: Implicaciones para la enseñanza en la educación superior. *Código Científico: Revista de Investigación*, 5(2), 91-108. <https://revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/540>
- Muñoz-Moreno, J. L., & Lluch, L. (2021). Evaluación para el aprendizaje de los estudiantes universitarios en una realidad confinada. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(2), 37-50. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.2.003>
- Orellana, L. A. S. (2022). La rúbrica como instrumento eficiente en la evaluación del aprendizaje. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9740578>
- Peralta Mendoza, R. M., Martínez Rodríguez, Y., Morales Suárez, I. R., & Castro Paredes, L. A. (2024). Uso de la rúbrica en la educación: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(31), 175-196. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1635>
- Reyes Cabrera, E. J., Hernández González, M. A., & López Martínez, D. C. (2023). Creación y validación de un instrumento de coevaluación como estrategia evaluativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7405>
- Rodríguez Aroca, W. G. (2024). Aprendizaje adaptativo en educación superior: Análisis de plataformas digitales y su impacto en el aprendizaje personalizado. *Ciencias de la Educación: Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 6599-6607. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14079
- Sanjurjo, L. (2012). *La enseñanza como investigación*. Homo Sapiens.
- Trillo Alonso, F. (2012). *La reflexión docente como herramienta de transformación*. Editorial Octaedro.
- UNESCO. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. <https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion>
- Huaman Vargas, J., Solís Trujillo, B. P., Quispe Merma, F., y Silva Huaman, J. ([Año]). [Título del artículo]. *TecnoHumanismo*, 2(4). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8754078>
- Villa, G. G. (2021). La evaluación auténtica como alternativa de evaluación de los aprendizajes. *En Blanco y Negro*, 12(1), 59-73. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/24670>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.