

Aprendizajes desde la evaluación secuencial en la Maestría en Pedagogía Universitaria*

Stephanie Valdivia-Durán

<https://orcid.org/0009-0000-9303-5728>
Universidad Nacional de Costa Rica,
Costa Rica
stephanie.valdivia.duran@una.ac.cr

Alejandra Álvarez-Chaves

<https://orcid.org/0000-0001-8243-1506>
Universidad Nacional de Costa Rica,
Costa Rica
alejandra.alvarez.chaves@una.ac.cr

Silvia Saborío-Taylor

<https://orcid.org/0000-0001-5295-9123>
Universidad Nacional de Costa Rica,
Costa Rica
silvia.saborio.taylor@una.ac.cr

Resumen

Este artículo presenta una sistematización de experiencias sobre la implementación de la evaluación formativa secuencial en dos módulos obligatorios de la Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). El objetivo fue analizar los aprendizajes, fortalezas, tensiones y desafíos a partir del uso de secuencias didácticas con aula invertida y retroalimentación procesual como estrategia evaluativa con población adulta de posgrado. La pregunta orientadora indagó cómo es la experiencia formativa cuando la evaluación se distribuye en entregas progresivas, articuladas con criterios claros y acompañamiento docente continuo. A nivel metodológico, la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo bajo los cinco momentos de la sistematización propuestos por Jara (2011). Para la recolección y el análisis de la información se integraron el análisis documental, la revisión de mediaciones pedagógicas y la aplicación de un cuestio-

* Este artículo es producto de un proceso de sistematización y reflexión crítica de la experiencia docente vivida en la Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional, específicamente con una generación de estudiantes con la cual se tuvo la oportunidad de experimentar varios módulos del posgrado.

nario con preguntas abiertas y cerradas dirigido al estudiantado. Los resultados evidencian que el estudiantado valoró la mediación de la retroalimentación, fortaleció prácticas de autorregulación y mejoró sus productos finales. Asimismo, emergieron tensiones relacionadas con la gestión del tiempo, la carga académica y la limitada articulación entre las actividades desarrolladas en los módulos y la elaboración del trabajo final de graduación.

Palabras clave

Enseñanza superior; evaluación formativa; innovación pedagógica; métodos de enseñanza; orientación pedagógica.

Lessons Learned from Sequential Assessment in the Master's Program in University Pedagogy*

Abstract

This article presents a systematization of experiences on the implementation of sequential formative assessment in two compulsory modules of the Master's Degree in Education with an Emphasis on University Pedagogy at the National University of Costa Rica (UNA). The purpose was to analyze the learning outcomes, strengths, tensions, and challenges arising from the use of didactic sequences with a flipped classroom approach and process-based feedback as an assessment strategy with an adult postgraduate population. The guiding question explored the nature of the formative experience when assessment is distributed across progressive submissions, articulated through clear criteria and continuous teaching support. Methodologically, the study was conducted from a qualitative approach based on the five stages of systematization proposed by Jara (2011), integrating documentary analysis, the review of pedagogical mediations, and a questionnaire with open- and closed-ended questions addressed to students. The results show that students valued feedback mediation, strengthened self-regulation practices, and improved their final products. Likewise, tensions emerged related to time management, academic workload, and the limited articulation between the work carried out in the modules and the development of the final graduation project.

Keywords

Higher education; formative assessment; pedagogical innovation; teaching methods; pedagogical guidance.

* This article is the result of a process of systematization and critical reflection on a teaching experience within the Master's Degree in Education with an Emphasis on University Pedagogy at the National University of Costa Rica. Specifically, it draws on work with a cohort of students with whom the authors had the opportunity to teach and experiment across several graduate-level modules.

Aprendizagens a partir da avaliação formativa sequencial no mestrado em Pedagogia Universitária*

Resumo

Este artigo apresenta uma sistematização de experiências sobre a implementação da avaliação formativa sequencial em dois módulos obrigatórios do mestrado em Educação com Ênfase em Pedagogia Universitária da Universidad Nacional de Costa Rica. O objetivo foi analisar aprendizados, pontos fortes, tensões e desafios decorrentes do uso de sequências didáticas com sala de aula invertida e feedback processual como estratégia avaliativa com estudantes adultos da pós-graduação. A pergunta orientadora investigou como se configura a experiência formativa quando a avaliação é distribuída em entregas progressivas, articuladas com critérios claros e acompanhamento docente contínuo. No âmbito metodológico, o estudo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa, com base nos cinco momentos da sistematização propostos por Jara (2011), integrando a análise documental, a revisão de mediações pedagógicas e um questionário com perguntas abertas e fechadas dirigido ao corpo discente. Os resultados evidenciam que os estudantes valorizaram a mediação pedagógica proporcionada pelo feedback, fortaleceram práticas de autorregulação e melhoraram seus produtos finais; do mesmo modo, emergiram tensões associadas à gestão do tempo, à carga acadêmica e à limitada articulação entre o trabalho realizado nos módulos e o desenvolvimento do trabalho final de conclusão do mestrado.

Palavras-chave

Ensino superior; avaliação formativa; inovação pedagógica; métodos de ensino; orientação pedagógica.

* Este artigo é resultado de um processo de sistematização e reflexão crítica da experiência docente vivida no mestrado em Educação com Ênfase em Pedagogia Universitária da Universidad Nacional de Costa Rica, especificamente com uma turma com a qual se teve a oportunidade de experimentar vários módulos dessa pós-graduação.

Introducción

La innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior implica revisar los sistemas de evaluación. En este sentido, es frecuente que las instituciones inviertan en metodologías activas, recursos digitales y mediaciones tecnopedagógicas, mientras conservan sistemas evaluativos tradicionales que no son coherentes con estas transformaciones, lo que genera contradicciones pedagógicas y desmotivación (Guevara, 2022). En consecuencia, la evaluación deja de acompañar el aprendizaje y se convierte en un mecanismo de certificación sumativa, sin ofrecer oportunidades reales para la mejora.

En este sentido, superar la dependencia de evaluaciones tradicionales —como los exámenes o los trabajos escritos meramente descriptivos— exige transitar hacia modelos formativos, continuos y orientados a la resolución de desafíos reales. Como mencionan Beriche y Medina (2021), la cultura evaluativa requiere una transformación profunda que permita superar modelos en los que la evaluación genera rechazo, debido a que no se percibe su contribución al mejoramiento oportuno de los aprendizajes. En consecuencia, resignificar la evaluación implica, entonces, integrarla al proceso formativo y no limitarla a una función exclusivamente sumativa.

En los programas de posgrado, caracterizados por la diversidad de su población en términos de edad, trayectorias académicas y áreas disciplinares, la evaluación se vuelve un aspecto de especial relevancia, pues el estudiantado suele compaginar sus estudios con responsabilidades laborales y familiares, por lo que requiere procesos que equilibren la exigencia académica con el acompañamiento, la claridad de criterios de evaluación y una retroalimentación de calidad (Cadamuro, 2023).

En esta línea, la evaluación formativa y la evaluación secuencial se perfilan como alternativas pertinentes para promover aprendizajes significativos y mejorar la calidad de los productos académicos,

al estructurar el proceso en entregas progresivas acompañadas de retroalimentación constante y oportunidades de ajuste durante el camino (Morris *et al.* 2021; Neil, 2024). Asimismo, su articulación con las secuencias didácticas y el aula invertida favorece un uso eficiente del tiempo sincrónico y propicia espacios para la mediación pedagógica directa.

En función a lo anterior, este artículo presenta la sistematización de una experiencia desarrollada en dos módulos obligatorios de la Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía Universitaria de la UNA, con el propósito de analizar la implementación de la evaluación formativa secuencial y extraer aprendizajes transferibles a otros programas de posgrado de la región.

Para ello, el documento se estructura en una sección de problematización, un marco referencial, la descripción de la experiencia y el abordaje metodológico de la sistematización. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos en diálogo con la literatura existente y, finalmente, se exponen las conclusiones, en las que se destacan las implicaciones formativas de la experiencia y se proponen posibles líneas de investigación futura.

Problematización

Durante el desarrollo de los módulos “Investigación y práctica pedagógica” y “Praxis pedagógica en el contexto universitario”, el equipo docente identificó de manera recurrente que el estudiantado tiende a concentrar la elaboración de los productos finales en las últimas semanas del trimestre. Esta dinámica afecta la calidad de las entregas, fragmenta la articulación entre la teoría y la práctica y genera experiencias formativas percibidas como cierres apresurados y desconectados del proceso. Esta situación coincide con lo planteado por Beriche y Medina (2021) y Halanoca (2024), quienes señalan que los esquemas evaluativos centrados exclusivamente en productos finales limitan el aprendizaje significativo y desplazan al estudiantado del rol activo que exige la formación de un posgrado.

Esta situación se intensifica en programas virtuales de posgrado con población adulta y profesional. En el caso analizado en este artículo, el estudiantado de la maestría combina su formación con responsabilidades docentes en el aula y obligaciones familiares. Por ello, la sobrecarga concentrada al final del trimestre genera tensiones con la calidad académica, el bienestar estudiantil y la sostenibilidad de los procesos formativos (Cadamuro, 2023; Pedroza *et al.*, 2019). Asimismo, el carácter modular del plan de estudios supone un reto adicional, en tanto cada módulo opera con autonomía temporal y temática, lo que dificulta que el estudiantado, por iniciativa propia, identifique un hilo conductor que articule los aprendizajes con el trabajo final de graduación.

Frente a este escenario, el equipo docente diseñó e implementó secuencias didácticas con entregas progresivas, articuladas mediante aula invertida y retroalimentación procesual. Después de dos trimestres consecutivos de implementación, surgió la necesidad de analizar la experiencia, recuperar las voces del estudiantado y extraer aprendizajes que permitan su réplica, así como garantizar ajustes para futuras implementaciones. En este marco, emerge la presente sistematización.

En este sentido, el propósito central es analizar, mediante la sistematización de experiencias, los aprendizajes, beneficios y desafíos derivados de la implementación de una evaluación formativa secuencial, apoyada en secuencias didácticas y aula invertida, en dos módulos de un posgrado en pedagogía universitaria.

Para lograrlo, se propuso describir el diseño y la implementación de la evaluación secuencial, identificando momentos, etapas y modalidades de retroalimentación; interpretar las percepciones del estudiantado en torno a los beneficios, dificultades y oportunidades de mejora y, a partir de ello, formular recomendaciones para la implementación de este tipo de diseño evaluativo en programas de posgrado en contextos latinoamericanos.

En este contexto, surge la pregunta orientadora de la experiencia: ¿cómo se configura la experiencia formativa del estudiantado de posgrado cuando la evaluación se distribuye en entregas progresivas, articuladas con criterios claros, retroalimentación procesual y mediación pedagógica continua mediante aula invertida?

Marco referencial

Con el fin de sentar las bases sobre las cuales se sustentan las discusiones de este artículo, se establecieron tres marcos referenciales congruentes con el objeto de análisis; a saber, la evaluación formativa en la educación superior, la retroalimentación procesual en los procesos de mediación pedagógica y las secuencias didácticas y el aula invertida como dispositivos de articulación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Evaluación formativa en educación superior

La evaluación en educación superior requiere propuestas que superen las prácticas tradicionales y promuevan experiencias significativas centradas en el aprendizaje, orientadas a formar un estudiantado proactivo e independiente (Halanoca, 2024). Este enfoque exige la selección de estrategias evaluativas pertinentes, así como prestar atención al acompañamiento que se realiza durante su mediación.

Para Álvarez (2011), la evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se vean en la necesidad de defender sus ideas, razones y saberes (p. 13). Asimismo, señala que, si se concibe como ejercicio continuo, no hay razón para el fracaso, pues siempre se estará a tiempo de actuar e intervenir cuando el estudiante requiera orientación y apoyo, lo que evita que cualquier dificultad detectada se vuelva definitiva (p. 15).

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa procesual fortalece el compromiso del estudiantado, favorece el aprendizaje autónomo y mejora la calidad de los resultados (Morris *et al.*, 2021). Por

su parte, cuando el equipo docente acompaña el proceso de manera constante, es posible tomar decisiones pedagógicas orientadas a colaborar con el estudiantado, en lugar de limitarse a señalar errores (Campuzano *et al.*, 2021). Esta transición, de lo meramente sumativo a la incorporación de la mediación formativa, resulta especialmente relevante en el posgrado, donde la complejidad de los productos —como proyectos de investigación, propuestas de intervención pedagógica y ensayos académicos— exige acompañamiento continuo.

La retroalimentación en la mediación pedagógica

En todo proceso de evaluación formativa, la retroalimentación cumple un papel fundamental. Álvarez (2011) señala que, cuanto menor es la información ofrecida, más aún si esta no se expresa de manera inteligible para el lector, mayor es el riesgo de caer en la arbitrariedad, en el ejercicio abusivo del poder y en la disfuncionalidad didáctica (p. 107). Por ello, es necesario que la retroalimentación se caracterice por brindar información clara, con observaciones precisas y orientaciones que permitan al estudiantado comprender los aspectos a corregir y mejorar en sus producciones.

En este sentido, lo anterior implica un cambio en la cultura evaluativa tradicional, tanto por parte del estudiantado como del personal docente, de manera que la evaluación no se conciba como un espacio para penalizar ni se reduzca a una lógica de recompensas por reconocimiento. Desde una retroalimentación personalizada, el estudiantado dirige su mirada a la lectura y escucha atenta de las observaciones por encima de la nota, comprendiendo con mayor claridad los aspectos susceptibles de mejora (Vera, 2022). De la misma manera, Espinoza (2021) refuerza esta idea al señalar que la retroalimentación oportuna favorece la metacognición y el aprendizaje autorregulado, aspectos indispensables para el éxito formativo en un posgrado virtual.

El rol mediador del personal docente es determinante. Segura (2021) señala que, más allá de los

avances tecnológicos, la mediación docente es la que define el éxito de los procesos pedagógicos mediados por tecnologías (p. 66), lo cual adquiere especial relevancia en contextos virtuales, donde la presencia se construye de manera intencional. A su vez, Buitrago-Bohórquez y Sánchez (2021) destacan la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas y tecnológicas del profesorado para el diseño instruccional adecuado en la educación virtual universitaria, incluyendo la formulación de instrucciones claras y la adecuada gestión de los tiempos de retroalimentación.

Secuencias didácticas y aula invertida como dispositivos de articulación

Las secuencias didácticas, según Zavala (2008), corresponden a un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas orientadas al logro de objetivos educativos, con un inicio y un cierre conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado (p. 16). Estas actividades planeadas deben permitir al estudiantado desarrollar habilidades cognitivas que contribuyan al fortalecimiento de las competencias de desempeño, siguiendo un orden lógico (Valdiviezo *et al.*, 2023). Asimismo, Neil (2024) propone tres momentos básicos en una secuencia didáctica: la apertura, en la que se incorporan nuevos conceptos; el desarrollo, donde se interactúa con la información y se recibe retroalimentación, y el cierre, en el que se integran y consolidan los aprendizajes.

En el contexto del posgrado en cuestión, estos tres momentos se desarrollan mediante la metodología del aula invertida (Puga-Peña *et al.*, 2023), en la cual el estudiantado entra en contacto con la teoría y con ejercicios prácticos de manera autónoma antes de la sesión sincrónica y, posteriormente, utiliza el tiempo en clase para la aplicación práctica y la resolución de dudas con el acompañamiento docente. La integración de secuencias didácticas con aula invertida permite establecer entregas de avances a lo largo del trimestre, distribuir la carga cognitiva y asegurar retroalimentación oportuna en cada etapa, lo cual fortalece el compromiso del estudiantado con su proceso de aprendizaje.

Esta articulación dialoga con el enfoque praxeológico (Juliao, 2013; Mero *et al.*, 2023), entendido como una pedagogía que invita a la reflexión sobre la propia práctica como fuente de aprendizaje y de transformación, propósito que se asume de manera explícita en el programa de la maestría (UNA, s.f.). Cuando la evaluación se diseña de manera secuencial y formativa, se convierte en un dispositivo praxeológico, de modo que cada entrega se constituye en una oportunidad para observar, evaluar, mejorar y retroalimentar críticamente la propia praxis.

La experiencia de los módulos

Esta experiencia se desarrolló en el marco de los módulos “Investigación y práctica pedagógica” y “Praxis pedagógica en el contexto universitario”, ambos obligatorios de la Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía Universitaria de la UNA. El programa es de modalidad virtual, con sesiones sincrónicas y asincrónicas, y cada módulo tiene una duración trimestral de doce semanas. Estos espacios formativos buscan promover la innovación y la reflexión del estudiantado sobre su praxis pedagógica,

a través de la investigación educativa y de la constante articulación entre teoría y práctica (UNA, s.f.).

En cada módulo se diseñó una secuencia didáctica que culminó en la presentación de un proyecto. Cada momento de la secuencia siguió un mismo ciclo metodológico, replicado de manera sistemática: (a) contacto autónomo con la teoría y con ejercicios prácticos a partir de recursos elaborados por el equipo docente, alojados en la plataforma Genially; (b) sesión sincrónica tipo taller, en la cual se retomó la teoría estudiada y se validó el avance preliminar mediante actividades aplicadas; (c) corrección del avance en un documento compartido en Google Drive, con retroalimentación escrita formativa, al menos una vez por semana, y tutorías sincrónicas individuales o grupales por vía Zoom, cuando la complejidad lo requiera, y (d) entrega final del avance para una evaluación con carácter formativo y sumativo. Cada producto parcial se incorporaba el producto final del módulo, de modo que la entrega de cierre integraba todos los avances previamente corregidos. La tabla 1 sintetiza la secuencia de avances de cada módulo.

Tabla 1. Secuencias didácticas implementadas en los dos módulos

Módulo de Investigación y práctica pedagógica	Módulo de Praxis pedagógica en el contexto universitario
Identificación de problema de investigación: se realiza una búsqueda de tendencias investigativas. Primer avance de investigación: definición del objeto de estudio. Segundo avance de investigación: verificación del problema de estudio. Tercer avance de investigación: ruta teórico-metodológica. Entrega y exposición final de la investigación: se entrega y socializa la investigación con todos los avances corregidos.	Biografía escolar: se explora sobre las propias experiencias como estudiantes para analizar si replican algunas de las prácticas de sus docentes. Metáfora “yo como docente”: se explora cómo se definen a sí mismos como docentes, tomando en cuenta las opiniones de colegas y estudiantes. Trabajo en pareja pedagógica: realizan un estudio de sus prácticas pedagógicas con acompañamiento de las retroalimentaciones de un par, dando clases y analizando sus prácticas a partir de categorías de análisis. Propuesta de mejoramiento para la transformación de la propia praxis docente: se realiza una propuesta de transformación de la propia praxis considerando los hallazgos de la biografía escolar, la metáfora “yo como docente” y el análisis hecho en el trabajo en pareja pedagógica.

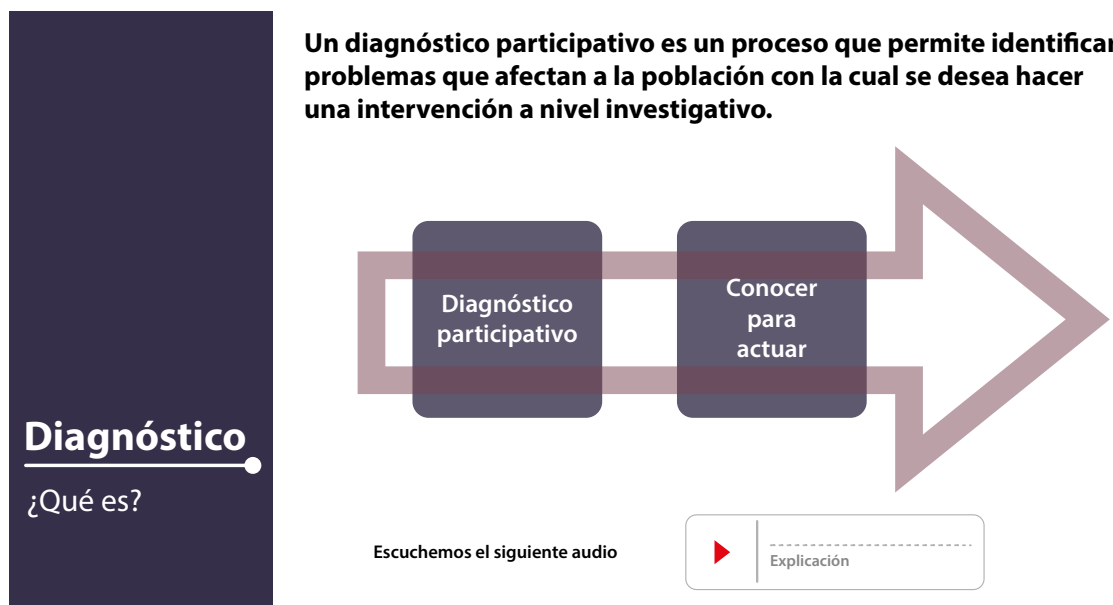
Fuente: elaboración propia.

* Cada paso descrito tuvo su propio microproceso evaluativo (estudio autónomo, taller sincrónico, retroalimentación escrita semanal, tutoría y entrega para evaluación formativa-sumativa). Los pasos se interconectan, pues el producto de cada etapa alimenta directamente la siguiente y se integra en el producto final del módulo.

Para ejemplificar un ciclo completo de mediación, a continuación se describe el primer avance del módulo “Investigación y práctica pedagógica”, denominado “Definición del objeto de estudio”, en el cual el estudiantado debía diagnosticar una

problemática de investigación. En primer lugar, se tuvo acceso a un recurso interactivo en Genially que combinaba teoría y ejercicios prácticos sobre el diagnóstico exploratorio, tal y como se evidencia en la figura 1.

Figura 1. Recurso didáctico para el primer avance: teoría sobre qué es un diagnóstico exploratorio



Fuente: elaboración propia.

* La figura 1 representa un ejemplo del tipo de recursos que estudió el estudiantado previo a las sesiones de taller.

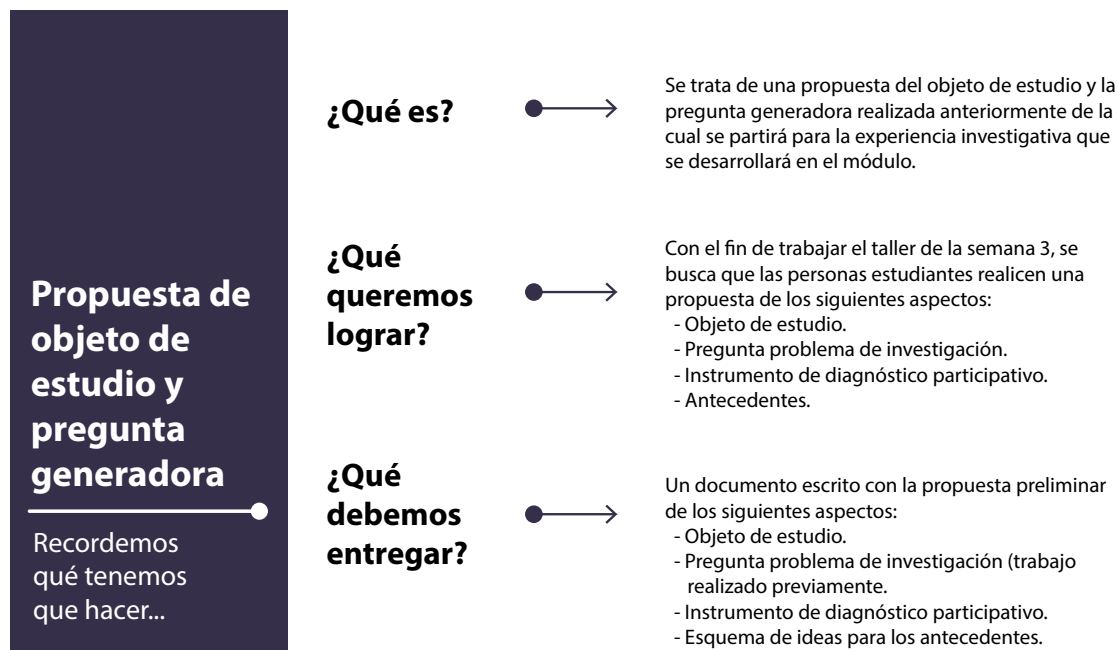
En segundo lugar, el estudiantado elaboró un avance preliminar individual a partir del recurso, como se muestra en la figura 2. En tercer lugar, durante la sesión sincrónica se realizaron actividades orientadas a validar o ajustar el avance, con retroalimentación oral continua a lo largo del taller, como se evidencia en la figura 3.

Posteriormente, el estudiantado realizó ajustes a su avance en un documento de Google Drive y recibió retroalimentación escrita semanal antes de la entrega final, la cual fue evaluada mediante criterios formativos y sumativos, con el apoyo de la respectiva rúbrica. Este proceso se re-

plicó en los avances dos, tres y cuatro, hasta llegar a la entrega final integrada. De igual forma, este mismo ciclo metodológico se aplicó a los entregables del módulo “Praxis pedagógica”, realizando los ajustes correspondientes a los recursos y consignas de cada etapa y producto.

Al concluir el segundo trimestre de implementación, se aplicó un cuestionario al estudiantado con el propósito de reflexionar y analizar la experiencia de las secuencias didácticas como propuesta evaluativa mediada por retroalimentación constante y, en consecuencia, formular recomendaciones de mejora.

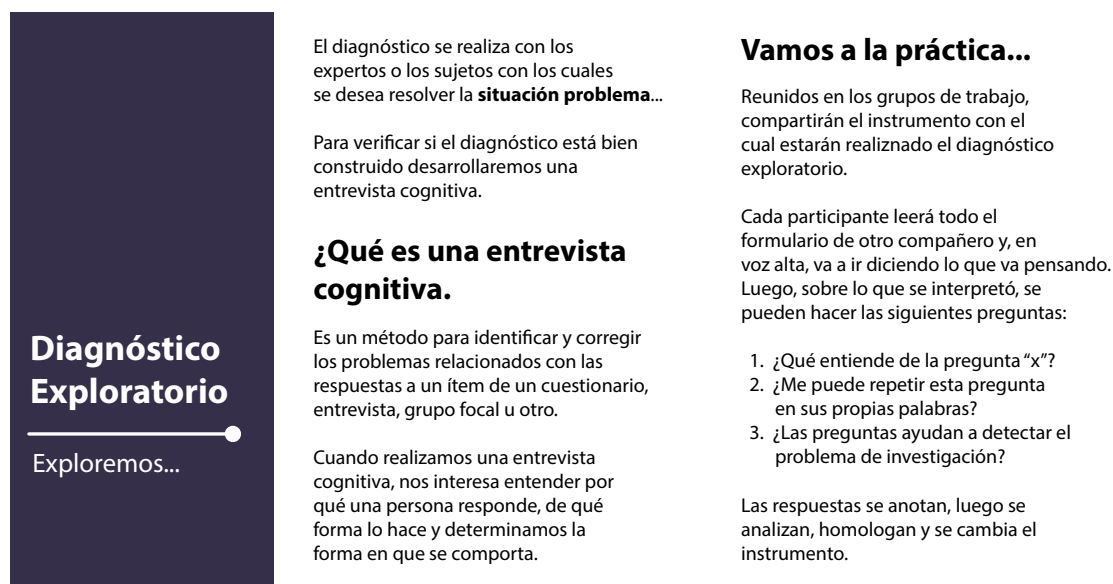
Figura 2. Trabajo previo para la entrega del primer avance de investigación



Fuente: elaboración propia.

* La figura 2 representa el tipo de avances que el estudiantado realizó previo a las sesiones de taller.

Figura 3. Ejemplo de ejercicio para validar o corregir el avance preliminar



Fuente: elaboración propia.

* La figura 3 representa un ejemplo de las actividades y espacios que se abrieron para la retroalimentación oral durante la sesión sincrónica de taller.

Abordaje metodológico de la sistematización

Para realizar esta sistematización, se optó por un enfoque cualitativo orientado a comprender los significados, valoraciones y condiciones de implementación de la evaluación formativa secuencial. El método utilizado fue la sistematización de experiencias, entendida como una metodología que permite comprender críticamente una práctica educativa, reconstruirla, interpretarla y generar aprendizajes transferibles (Jara, 2011). Esta metodología se diferencia de otros enfoques cualitativos en que su propósito no se limita a describir la experiencia, sino que busca visibilizarla desde la perspectiva de quienes la vivieron, con el fin de extraer aprendizajes que permitan su mejora y proyección a otros contextos (Jara, 2011).

En cuanto al contexto, este corresponde a los dos módulos de la maestría descritos en el apartado anterior, ofrecidos en modalidad virtual durante dos trimestres consecutivos. La población participante de la sistematización está conformada por estudiantes de posgrado que cursaron ambos módulos. La caracterización de quienes respondieron evidencia diversidad disciplinar, con precedencia de áreas como las ciencias exactas, filosofía y letras, ingenierías, ciencias sociales y artes. Asimismo, se contó con estudiantes con distintos niveles de formación académica, entre bachillerato, licenciatura y maestría. Las edades se encuentran en un rango de 20 a 39 años. En este sentido, la diversidad de áreas de formación y niveles académicos previos enriquece la sistematización, al permitir recuperar percepciones desde trayectorias heterogéneas.

Del cuestionario se destaca la profundidad y diversidad de las respuestas abiertas, las cuales aportaron material pertinente para el análisis interpretativo. La participación fue voluntaria y anónima. Se contó con el consentimiento informado correspondiente, por esta razón, las respuestas abiertas se anonimizaron mediante códigos identificados de P1 a P10.

En cuanto a las fases del proceso de sistematización, siguiendo la propuesta de Jara (2011), este se estructuró en cinco momentos:

- Punto de partida: vivir la experiencia. En esta etapa las personas docentes a cargo de los módulos, durante los dos trimestres consecutivos, registraron bitácoras docentes, recopilaron materiales utilizados en los módulos y consignaron observaciones dialogadas del proceso.
- Preguntas iniciales: definir el objeto, los objetivos y el eje de la sistematización. Se delimitó como objeto la implementación de la evaluación secuencial; como objeto, la identificación de aprendizajes sobre fortalezas y desafíos, y como eje, la articulación entre secuencias didácticas, retroalimentación procesual y autorregulación del estudiantado.
- Recuperación del proceso vivido: reconstrucción ordenada y cronológica de la experiencia. Esta se realizó mediante la documentación de las secuencias didácticas, los recursos didácticos de aula invertida (Genially), los cronogramas, las rúbricas, las instrucciones publicadas en el aula virtual institucional, los documentos de retroalimentación en Google Drive y las grabaciones de las tutorías por vía Zoom, las cuales se utilizaron como fuente de memoria docente y no fueron transcritas.
- Reflexión de fondo: interrogar la experiencia para comprender por qué ocurrió lo que ocurrió. En esta fase, se aplicó el cuestionario al estudiantado, se realizó el análisis temático de las respuestas y se contrastaron los hallazgos con la literatura referenciada en este artículo.
- Punto de llegada: formular conclusiones y comunicar aprendizajes. Esta fase se materializa en la presente publicación.

Para acompañar estas fases, la sistematización se sustentó en tres tipos de evidencias. En primer lugar, el análisis documental y de materiales didác-

ticos, que incluyó las secuencias, los recursos de aula invertida, los cronogramas, las rúbricas y las instrucciones en el aula virtual institucional. En segundo lugar, las evidencias de la implementación asociadas a la mediación pedagógica, tales como las dinámicas de los talleres sincrónicos, los comentarios escritos en Google Drive, el registro de las tutorías por vía Zoom y las bitácoras docentes.

En tercer lugar, el cuestionario aplicado al estudiantado, compuesto por once preguntas: tres de caracterización (rango de edad, grado académico de ingreso y área de especialidad), tres preguntas tipo Likert de cinco puntos (satisfacción global de la experiencia y vinculación de los proyectos modulares con el ensayo final del posgrado), una pregunta de selección múltiple sobre las dificultades, una pregunta de selección única sobre preferencia evaluativa y tres preguntas abiertas (mayor beneficio, aspectos por mejorar y comentarios libres).

La triangulación se realizó en tres niveles, de conformidad con lo propuesto por Santa Cruz *et al.* (2022). En primer lugar, la triangulación de fuentes contrastó la planificación de los módulos (secuencias didácticas y materiales), la implementación efectiva (mediaciones pedagógicas registradas) y la percepción del estudiantado (cuestionario), lo que permitió cotejar lo diseñado, lo mediado y lo vivido.

En segundo lugar, la triangulación de técnicas integró el análisis documental, la observación participante de las docentes durante los talleres sincrónicos y las tutorías, y la consulta directa al estudiantado mediante el cuestionario, de modo que los hallazgos no dependieran de una única estrategia de recolección. En tercer lugar, la triangulación de investigadoras consistió en que las tres autoras revisaron de manera independiente los materiales y las respuestas; luego, contrastaron sus lecturas para alcanzar acuerdos analíticos, este nivel resultó especialmente relevante en este caso, dado que las autoras hacen parte del equipo docente que diseñó e implementó la experiencia.

Con respecto al procedimiento de análisis, las preguntas cerradas se procesaron mediante estadística descriptiva básica, a partir del cálculo de frecuencias. Las preguntas abiertas se sometieron a un análisis temático, en el que inicialmente se realizó una lectura exploratoria y una codificación abierta; posteriormente, los códigos fueron depurados y agrupados en categorías de análisis.

El criterio para la inclusión de fragmentos como evidencia de análisis fue su pertinencia con respecto a las dimensiones definidas en el eje de la sistematización. Los fragmentos que hacían referencia a aspectos administrativos no relacionados directamente con la mediación evaluativa fueron documentados pero no se incorporaron al análisis principal, en coherencia con criterios de pertinencia analítica.

En este sentido, las categorías de análisis finales fueron cuatro: (a) mediación pedagógica de la retroalimentación formativa; (b) autorregulación, metacognición y aprendizaje significativo; (c) tensiones y condiciones de implementación y (d) articulación curricular y proyección hacia el trabajo final de graduación. Asimismo, se definieron dimensiones descriptivas —gestión del tiempo, carga laboral, comprensión de criterios, dosificación de entregas—, que operan como subcomponentes de las categorías.

Para asegurar el rigor de estudio, se aplicaron los cuatro criterios propios del enfoque cualitativo. La credibilidad se fortaleció mediante la triangulación previamente descrita y la inclusión, en los resultados, de extractos textuales debidamente identificados con códigos que sitúan cada voz dentro del perfil del grupo participante. La transferibilidad se favoreció a partir de la descripción del contexto institucional, la población participante y el sistema evaluativo implementado, de modo que lectores de otros programas de posgrado puedan valorar la pertinencia de los hallazgos para sus propios contextos.

La dependencia se atendió mediante la documentación del procedimiento analítico y la conservación de las fuentes primarias (bitácoras docentes, secuencias didácticas, cronogramas, rúbricas, retroalimentaciones registradas en Google Drive y respuestas del cuestionario), lo que permitiría a otro equipo investigador reconstruir el proceso.

Finalmente, la confirmabilidad se garantizó al separar los datos brutos de las interpretaciones realizadas y al explicitar los criterios de inclusión y exclusión de fragmentos, así como la distinción entre las categorías analíticas y las dimensiones descriptivas que operan como subcomponentes.

Resultados y discusión

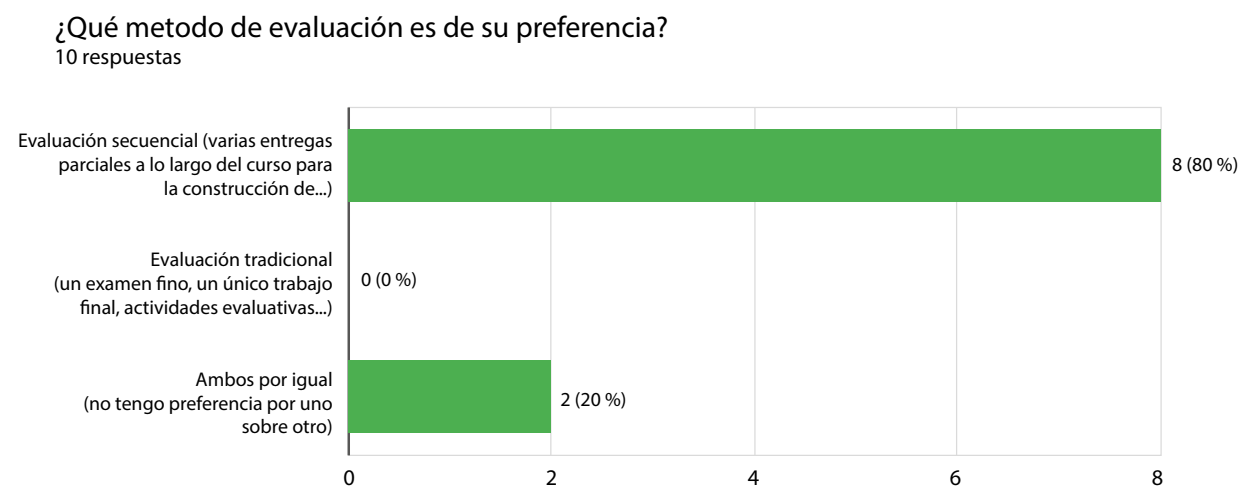
En cuanto a los resultados, estos se presentan a partir de las cuatro categorías analíticas previamente mencionadas. Cada extracto se identifica mediante un código para resguardar el anonimato (de P1 a P10), seguido del módulo o módulos a los que se refiere y del área disciplinar, lo que permite situar cada voz dentro del tipo de experiencia formativa a

la que pertenece. Cada categoría dialoga con la literatura existente y con los datos obtenidos a partir del cuestionario.

Ahora bien, antes de presentar el análisis por categorías, resulta necesario ofrecer un panorama global de los resultados. En cuanto a la preferencia por la evaluación secuencial, la mayoría de los encuestados la seleccionaron como su método preferido, mientras que dos personas manifestaron no tener una preferencia entre la evaluación secuencial y la evaluación final única; ninguna persona optó exclusivamente por la evaluación final única, como se evidencia en la figura 4.

La satisfacción global con la experiencia fue alta, ya que la totalidad de las respuestas la calificó con valores de cinco y cuatro en una escala de Likert de cinco puntos. Estos resultados coinciden con la tendencia documentada por Morris *et al.* (2021) en su revisión sistemática sobre evaluación formativa en educación superior, en la que se reportan mejoras consistentes en la satisfacción y el desempeño cuando la evaluación se distribuye de manera procesual.

Figura 4. Preferencias del estudiantado entre evaluación secuencial y evaluación final única



Fuente: elaboración propia. Datos recolectados mediante un formulario diseñado en Google Forms y aplicado al estudiantado.

* La figura 4 se obtuvo del Google Forms aplicado al estudiantado.

Mediación pedagógica de la retroalimentación formativa

El estudiantado valoró de manera consistente la calidad y la frecuencia de la retroalimentación recibida. P1 (filosofía y letras, ambos módulos) destacó “la posibilidad de incorporar la retroalimentación para depurar y mejorar el producto final”, vinculando esta experiencia con una sensación significativa de logro. Asimismo, P4 (ciencias sociales, ambos módulos) describió de manera similar el proceso al mencionar “ir depurando la propuesta con la retroalimentación recibida en cada entrega”. Estos testimonios se interpretan desde el marco de la evaluación formativa de Álvarez (2011), en tanto evidencian que la retroalimentación, cuando es procesual, deja de ser un dictamen final y se convierte en un dispositivo de mediación que el estudiantado incorpora activamente en la reelaboración de sus producciones.

Sin embargo, la mediación también mostró limitaciones, lo cual se evidencia cuando P4 solicitó “[...] más sesiones individuales de acompañamiento” y P2 (ingenierías, ambos módulos) pidió “[...] más sesiones presenciales”. Estas demandas son significativas porque revela que, aun con una constante retroalimentación constante, el estudiantado adulto-profesional aún reclama mayores niveles de cercanía individualizada. En este sentido, la literatura coincide desde Espinoza (2021) y Vera (2022), cuando advierten que la calidad de la retroalimentación no depende solo de su frecuencia, sino también de su carácter dialógico. En este caso, las tutorías por vía Zoom cumplieron parcialmente esa función; sin embargo, su alcance fue insuficiente para algunas de las personas participantes.

En términos generales, un aporte de esta sistematización es matizar una afirmación frecuente en la literatura, en tanto incluso en un diseño que incorpora múltiples instancias de retroalimentación escrita, la mediación dialógica individual continua sigue siendo una necesidad y, por lo tanto, no resulta sustituible por canales asincrónicos. Esto adquiere

re relevancia en la educación virtual, donde puede constituir un desafío significativo (Segura, 2021).

Autorregulación, metacognición y aprendizaje significativo

En esta segunda categoría, se agrupan las evidencias asociadas al rol activo del estudiantado. P3 (ciencias sociales, con grado de maestría) afirmó sobre la experiencia: “Me permitió prepararme mejor e, incluso, entender la importancia de revisar la rúbrica”. Esta experiencia se interpreta a partir de Espinoza (2021), en tanto evidencia cómo la entrega progresiva, sostenida por una rúbrica explícita, opera como un artefacto metacognitivo que orienta al estudiantado respecto a lo esperado y favorece la autorregulación del aprendizaje. P8 (ciencias sociales, con grado de maestría) lo expresó en términos teóricos al señalar que la experiencia “[...] favorece la metacognición, o sea, aprender a aprender”.

Por su parte, P5 (ciencias exactas, con grado de licenciatura) describió el aprendizaje como una construcción acumulativa: “Dar una mayor importancia al proceso de aprendizaje al aplicar los conceptos nuevos a través de un ejercicio práctico, el cual iba creciendo poco a poco”. Esta voz se interpreta desde Halanoca (2024), quien plantea el aprendizaje significativo en educación superior como una integración progresiva de conceptos en estructuras de sentido. Asimismo, P6 (artes, con grado de maestría) destacó “[...] poder ir construyendo el conocimiento poco a poco e ir correlacionando los contenidos”. En conjunto, la coincidencia de estas voces, provenientes de áreas disciplinarias y niveles académicos previos diversos, sugiere que el acompañamiento evaluativo operó de manera favorable, indistintamente del campo disciplinar de origen.

Por su parte, P9 (artes, con grado de licenciatura) profundizó en la dimensión del aprendizaje alcanzado al señalar que “[...] el desarrollo consolidó el trabajo final, siendo esto significativo al com-

parársele con las vivencias profesionales donde un proyecto específico se conforma de distintas partes que se construyen progresivamente”. Esta voz remite a la lógica evaluativa procesual y a la dinámica del trabajo profesional contemporáneo; por lo tanto, en programas de posgrado profesional (como el del presente caso), la evaluación secuencial no solo resulta coherente con la teoría del aprendizaje significativo (Halanoca, 2024), sino que también modela la forma en que el estudiantado construirá conocimiento en sus contextos laborales. Este aporte de carácter profesional no se encuentra documentado de manera explícita en revisiones recientes como la

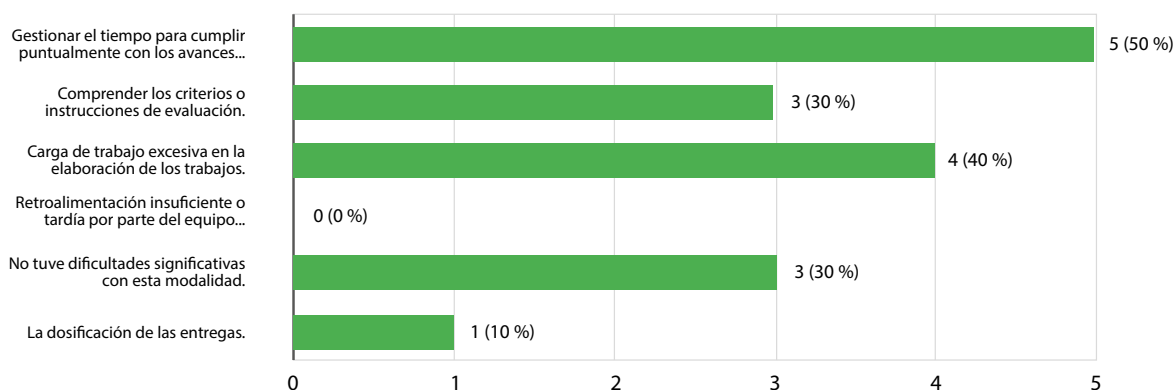
de Morris *et al.* (2021), lo cual constituye un aporte específico de esta sistematización.

Tensiones y condiciones de implementación

En esta tercera categoría, se agrupan los desafíos vividos en la implementación. La dificultad más reportada fue la gestión del tiempo, seguida por la carga de trabajo excesiva y la comprensión de los criterios o instrucciones de evaluación; por su parte, la dosificación de entregas y la ausencia de dificultades significativas se reportaron en menor medida, como se observa en la figura 5.

Figura 5. Principales dificultades reportadas por el estudiantado durante la evaluación secuencial

¿Cuál fue la principal dificultad que experimentó durante la evaluación secuencial en los módulos?
10 respuestas



Fuente: elaboración propia. Datos recolectados mediante un formulario diseñado en Google Forms y aplicado al estudiantado.

* La figura 5 se obtuvo de los datos del cuestionario aplicado al estudiantado.

Por su parte, P5 (ciencias exactas, con grado de licenciatura) advirtió que la dificultad radicaba en “[...] controlar los plazos de una mejor manera, en algunas ocasiones quedaban muy cercanos entre sí”, por lo que propuso “[...] realizar una revisión entre carga de trabajo y valor porcentual de algunas asignaciones, pues en algunas situaciones puntuales se sentía que una actividad que involucraba mu-

cho trabajo tenía poco peso evaluativo”. Esta voz se interpreta desde Cadamuro (2023) y Pedroza *et al.* (2019), quienes señalan que el estudiantado adulto trabajador en educación superior enfrenta tensiones específicas en la gestión del tiempo académico, las cuales pueden derivar en estrés y afectar el rendimiento cuando la planificación evaluativa no contempla adecuados periodos de ajuste o respiro.

Esta tensión resulta especialmente relevante en posgrados latinoamericanos, pues, a diferencia de programas de pregrado de dedicación completa, las maestrías profesionales suelen cursarse en articulación con jornadas laborales a tiempo completo. En este sentido, el diseño evaluativo, por más formativo y secuencias que sea, debe equilibrarse considerando esta condición. Por ello, desde esta sistematización, se recomienda ajustar la relación entre carga académica y peso evaluativo de cada entrega, lo cual dialoga con la literatura que propone la distribución progresiva de la evaluación a lo largo del trimestre, en tanto la sola distribución temporal no resuelve la tensión si las entregas no están adecuadamente proporcionadas.

Por otro lado, P2 (ingenierías, con grado de maestría) y P10 (ciencias sociales, con grado de licenciatura) reportaron dificultades para comprender los criterios o instrucciones de evaluación. En este sentido, P10 sugirió “[...] recibir información de forma concisa” y “[...] establecer metas SMART”. Estas sugerencias dialogan con Buitrago-Bohórquez y Sánchez (2021), quienes destacan la necesidad de fortalecer competencias docentes para el diseño instruccional de entornos virtuales.

Lejos de ser un aspecto menor, la claridad de las consignas en la educación virtual constituye una condición de posibilidad para la autorregulación, pues si el estudiantado no comprende qué se espera, la rúbrica —aunque sea precisa— puede perder su carácter de andamiaje. En esta línea, esta categoría sugiere que cualquier replicación de la experiencia contemple un diseño instruccional con criterios SMART, ejemplos de productos esperados y un espacio sincrónico de explicación de la rúbrica al inicio de cada asignación.

Una tensión adicional, transversal a toda la implementación, corresponde a la sostenibilidad del trabajo docente, dado que la retroalimentación semanal y las tutorías sincrónicas implicaron una alta dedicación del equipo docente. Este hallazgo dialoga

con lo descrito por Mamani *et al.* (2024) y Flores-Meza *et al.* (2021) sobre la carga laboral y el bienestar del profesorado universitario. En este sentido, esta sistematización evidencia que la innovación evaluativa formativa no puede sostenerse sin políticas institucionales que reconozcan y valoren el tiempo docente que implica su implementación, aspecto que se desarrollará en las recomendaciones finales.

Articulación curricular y proyección hacia el trabajo final de graduación

En esta categoría, aunque la satisfacción intramodular fue alta, la articulación entre los módulos y el trabajo final de graduación recibió valoraciones heterogéneas en el cuestionario. Al respecto, P7 (ciencias exactas, con grado de licenciatura) expresó: “Sentí la secuencialidad dentro de los módulos, es decir, en la construcción del proyecto a lo largo del trimestre. No obstante, no sentí esa secuencialidad entre los módulos, cada módulo era como una islita”. Asimismo, P8 (ciencias sociales, con grado de maestría) reforzó esta observación al recomendar “[...] vincular de una manera más directa los módulos con el proyecto final de graduación” y al sugerir “[...] comenzar el trabajo final de graduación desde el inicio de la maestría, no hasta el final”.

Estas voces se interpretan desde el campo del diseño curricular y dialogan críticamente con la literatura sobre evaluación secuencial. Morris *et al.* (2021) y Neil (2024) documentan la potencia de la evaluación formativa secuencial en el nivel micro —en este caso, intramodular—; sin embargo, no abordan problemáticas a nivel macro, como la articulación entre módulos de planes de estudio modulares.

Desde esta perspectiva, la presente sistematización aporta evidencia de que la innovación evaluativa formativa, aun cuando resulta exitosa en el interior de cada módulo, puede coexistir con una experiencia curricular percibida como fragmentada por el estudiantado. Este desfase no constituye un fracaso de la estrategia, sino una invitación a trascender el nivel

micro (un módulo) para pensar la articulación en el nivel macro (el plan de estudios). Sin este esfuerzo de integración, la evaluación secuencial corre el riesgo de generar aprendizajes significativos pero discontinuos, así como dificultades para proyectarlos y consolidarlos en el trabajo final de graduación.

Finalmente, Pg (artes, con grado de licenciatura) planteó como sugerencia complementaria “[...] que en el proceso de retroalimentación haya más interacción con las perspectivas de otras áreas profesionales, como un diálogo conjunto donde se abren debates sobre oportunidades de mejora específicas”. Esta observación invita a complementar la retroalimentación docente con coevaluación inter-

disciplinaria entre pares, incorporando perspectivas diversas sobre los productos académicos. En consecuencia, emerge una dimensión de interés que podría explorarse en futuras implementaciones y constituirse en una línea de investigación y mejora para este tipo de experiencias formativas.

Recomendaciones para la mejora

Con base en los resultados analizados en las categorías anteriores, se elaboró una síntesis de las principales fortalezas y desafíos, como se aprecia en la tabla 2. Esta síntesis permite interpretar los hallazgos analíticos previamente discutidos desde una perspectiva operativa.

Tabla 2. Fortalezas y desafíos de la evaluación secuencial y formativa

Fortalezas encontradas	Desafíos encontrados
Integración y continuidad del aprendizaje: se valoró que las tareas estuvieran articuladas entre sí, ya que ello permitió comprender el aprendizaje como un proceso acumulativo y significativo.	Mejor articulación entre módulos para el trabajo final: se señaló la necesidad de vincular de manera más directa los proyectos desarrollados en los módulos con el trabajo final de graduación del posgrado.
Calidad del producto final mejorada: gracias a la retroalimentación constante, se percibió que el resultado final de cada módulo alcanzó una mayor calidad como consecuencia de las correcciones formativas.	Gestión de la carga y tiempos: se identificó la necesidad de reducir los picos de sobrecarga mediante un mejor control de los plazos de entrega y del valor porcentual de las actividades.
Confianza y satisfacción del estudiante: se identificó que el cumplimiento progresivo de las etapas fortaleció la confianza en sus capacidades.	Claridad y concisión en la información: se enfatiza en la necesidad de asegurar mayor claridad en las instrucciones y retroalimentaciones, con el fin de evitar confusiones en el estudiantado.
Relevancia profesional: la estrategia permitió establecer una conexión entre el proceso formativo y la construcción de propuestas aplicables a la realidad profesional.	Interdisciplinariedad en la retroalimentación: se evidencia la necesidad de enriquecer los procesos de retroalimentación mediante la incorporación de coevaluación entre pares de distintas disciplinas.

Fuente: elaboración propia.

* Síntesis derivada del análisis transversal de las cuatro categorías analíticas.

A partir del análisis, se proponen cinco recomendaciones para programas de posgrado en educación que implementen diseños evaluativos similares en contextos latinoamericanos:

- Fortalecer el acompañamiento docente continuo: aunque el seguimiento fue valorado positivamente, varias personas estudiantes solicitaron mayores espacios de apoyo personalizado. Se recomienda incorporar tutorías individuales o en pequeños grupos a lo largo del módulo, lo cual fortalece la percepción de acompañamiento, elemento clave de la evaluación formativa (Álvarez, 2011). Como señala Segura (2021), la mediación docente es la que define el éxito de los procesos pedagógicos mediados por tecnologías.
- Equilibrar la carga evaluativa con las condiciones del estudiantado adulto: se recomienda planificar secuencias evaluativas que reduzcan los picos de sobrecarga, contemplen periodos de respiro entre entregas y revisen de manera sistemática la relación entre esfuerzo cognitivo y peso porcentual de cada actividad (Cadamuro, 2023; Mamani *et al.*, 2024).
- Asegurar la comprensión y apropiación de los criterios de evaluación: la entrega de rúbricas no garantiza su lectura ni comprensión. Se recomienda explicarlas en las sesiones sincrónicas, complementarlas con videos breves y, cuando sea posible, ofrecer ejemplos comentados de productos esperados, articulando estos apoyos con principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Alba, 2019).
- Brindar inducción sobre la lógica y los beneficios de la evaluación secuencial: la transición hacia modelos evaluativos innovadores implica preparar al estudiantado para asumir un rol activo y reflexivo (Beriche y Medina, 2021). Se sugiere destinar la primera sesión del módulo a explicar fundamentos, ventajas, retos y responsabilidades, incorporando ejemplos

prácticos que promuevan una disposición favorable y un mayor compromiso por parte del estudiantado. Esta inducción potencia el compromiso, reduce la incertidumbre inicial y contribuye a la comprensión de la importancia de las actividades previas, lo que evita afectaciones en el desarrollo del aula invertida (Puga-Peña *et al.*, 2023).

- Atender la sostenibilidad del trabajo docente: la retroalimentación procesual trae consigo una carga laboral alta que puede afectar el bienestar del cuerpo docente (Flores-Meza *et al.*, 2021). Reconociendo que la inteligencia artificial puede automatizar ciertas tareas vinculadas a la calificación y a la detección de plagio —aunque estas herramientas pueden presentar limitaciones y errores (Umpiérrez *et al.*, 2025)—, se recomienda incorporar el uso ético y crítico de la inteligencia artificial como apoyo al acompañamiento de las secuencias didácticas. Esto, además, permite que el estudiantado desarrolle competencias digitales asociadas al uso responsable de estas herramientas.

Conclusiones

La sistematización de la experiencia desarrollada en dos módulos de la Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía Universitaria de la UNA permite afirmar que la evaluación secuencial, mediada por secuencias didácticas progresivas y apoyada en la lógica del aula invertida, constituye una estrategia pertinente para programas de posgrado en educación, en tanto favorece el aprendizaje significativo mediante avances planificados, retroalimentación oportuna y mejora progresiva de los productos construidos por el estudiantado.

El análisis por categorías evidenció cuatro hallazgos centrales. Primero, la mediación pedagógica de la retroalimentación constituye una condición decisiva del sistema evaluativo, pues, aunque el estudiantado valora la retroalimentación escrita procesual, sigue demandando mediaciones dialó-

gicas individuales que no son sustituibles por canales asincrónicos.

Segundo, la secuencia didáctica con aula invertida fortalece efectivamente la autorregulación, la metacognición y el aprendizaje significativo, además de modelar la lógica del trabajo profesional por entregas progresivas, lo cual resulta especialmente pertinente para la población de posgrados profesionales en el contexto latinoamericano.

Tercero, las tensiones de implementación se concentran en la gestión del tiempo, la carga académica y la claridad de las consignas, condiciones que afectan al estudiantado adulto trabajador y que, por lo tanto, deben ser consideradas en el diseño evaluativo. Cuarto, la innovación evaluativa intramodular puede coexistir con una experiencia fragmentada a nivel curricular si no se articula de manera explícita la continuidad entre módulos y su conexión con el trabajo final de graduación.

Estos hallazgos tienen implicaciones específicas para la formación de posgrado en el contexto latinoamericano. En la región, los programas de posgrado en educación suelen atender a profesionales en ejercicio que combinan trabajo, familia y estudio en modalidades virtuales o híbridas. En ese marco, la evaluación secuencial constituye una respuesta pertinente a las condiciones reales de formación, pero exige que las instituciones reconozcan dos aspectos de la política académica.

El primero es que la calidad de la mediación docente requiere tiempo institucionalmente reconocido. Sin ese reconocimiento, la innovación tiende a sostenerse a costa del bienestar del cuerpo docente. El segundo es que la articulación curricular debe pensarse a nivel macro —en el plan modular completo— y no solo a nivel micro —en cada módulo—. Esto implica diseñar mecanismos explícitos que vinculen los productos de cada módulo con el trabajo final de graduación, a fin de evitar que cada módulo opere de manera aislada.

Los aportes específicos de esta sistematización al campo de la evaluación formativa en educación superior se sintetizan en tres aspectos: (a) matizar la afirmación general sobre la potencia de la retroalimentación procesual, al evidenciar que su efectividad depende de la coexistencia con mediaciones dialógicas individuales; (b) poner en evidencia la articulación entre la lógica evaluativa procesual y la lógica del trabajo profesional contemporáneo y (c) identificar el desfase entre la innovación intramodular y la articulación curricular como un problema propio de los planes modulares, el cual invita a escalar la innovación evaluativa del nivel micro al macro.

El valor de esta sistematización radica en su profundidad cualitativa, en el análisis por categorías desarrollado y en la incorporación de la voz del estudiantado, así como de la experticia del equipo docente del posgrado. En este sentido, la sistematización se circunscribe a dos módulos específicos de un programa particular, por lo que su replicabilidad en otros contextos requiere adaptaciones situadas.

Como líneas de investigación futuras, se propone estudiar comparativamente la implementación de la evaluación secuencial en distintos posgrados latinoamericanos en educación, con el fin de identificar variaciones contextuales relevantes. Asimismo, se sugiere diseñar y evaluar dispositivos institucionales de articulación intramodular, así como medir su impacto en la percepción de continuidad del estudiantado.

También se plantea investigar con mayor precisión el impacto de la retroalimentación procesual en la carga laboral y el bienestar docente, así como el aporte de la inteligencia artificial como apoyo ético en la mediación evaluativa, integrando la voz del cuerpo docente. Por último, se propone profundizar en el papel de la coevaluación interdisciplinaria entre pares como complemento de la mediación docente, especialmente en posgrados con poblaciones diversas en términos disciplinares.

En síntesis, la evaluación formativa secuencial constituye una apuesta pedagógicamente sólida y pertinente para posgrados latinoamericanos en educación, siempre que se le comprenda desde las distintas

áreas de la pedagogía y se sostenga mediante condiciones institucionales que resguarden tanto el aprendizaje del estudiantado como el bienestar de quienes median los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68.
- Álvarez, J.M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (4.ª ed.). Morata.
- Beriche, M. y Medina, P. (2021). La evaluación formativa: su implementación y principales desafíos en el contexto de la escuela y la educación superior. *Educación*, 27(2), 201-208. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2433>
- Buitrago-Bohórquez, B. y Sánchez, H. (2021). Competencias pedagógicas y tecnológicas del docente para el diseño instruccional en educación virtual universitaria. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(2), 82-100. <https://doi.org/10.25214/27114406.1054>
- Cadamuro, I. (2023). Expectativas y temores de estudiantes adultos trabajadores de educación superior en una universidad pública en Chile. *Revista Mendive*, 21(3).
- Campuzano, J., Zambrano, J., Mero, J. y Quiroz, L. (2021). La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. *Revista científica de la educación*, 7(4), 57-69.
- Espinoza, E. E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.
- Flores-Meza, G., Cuaya-Itzcoatl, I. y Rojas-Solís, J. (2021). Estrés laboral en el contexto universitario: una revisión sistemática. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8, 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2912>
- Guevara, R. (2022). Innovar en la educación superior: una mirada desde varias aristas educativas. *Revista Académica Arjé*, 5(2), 1-26. <https://doi.org/10.47633/arje.v5i2.542>
- Halanoca, D. (2024). Aprendizaje Significativo en la educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación de Ciencias de la Educación*, 8(34), 1714-1726. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.828>
- Jara, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Biblioteca Electrónica de Sistematización de Experiencias.
- Juliao, G. (2013). *Una pedagogía praxeológica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

- Mamani, C. M., Mamani, J. S. y De Borba, W. (2024). Carga de trabajo y calidad de vida en docentes universitarios peruanos. *Revista Cuidarte*, 15(3), e4031. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.4031>
- Mero-Chávez, E., Giler-Macías, G., Navarrete-Vivas, M. y Falcones-Lucas, B. (2023). La praxeología como enfoque revalorizador de la práctica docente. *CIENCIAMATRIA*, 9(1), 546-561. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i1.1083>
- Morris, R., Perry, T. y Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9(3). <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>
- Neil, C. (2024). *Taller de definición, desarrollo y evaluación de competencias. Secuencia didáctica para el desarrollo de competencias*. Red de Ingeniería en Informática e Ingeniería de Información de CONFEDI.
- Pedroza, J. A., Cabrera, L. A. y Gutiérrez, M. P. (2019). Nivel y factores que influyen en el estrés académico . *Revista Navarra Médica*, 5(2), 14-23. <https://doi.org/10.61182/rnavmed.v5n2a2>
- Puga-Peña, L., Cabrera-Maya, L., Coronel-Feijoo, J. y Velarde, P. (2023). The Flipped Classroom, an Effective Methodology in the Construction of Knowledge in the Field of Differential Calculus. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15855>
- Santa Cruz, F. F., Obando, E. C., Reyes, G. E. y Rodríguez-Balcázar, S. C. (2022). Investigación cualitativa: una mirada a su validación desde la perspectiva de los métodos de triangulación. *Revista de Filosofía*, 39(101), 59-72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6663103>
- Segura, M. (2021). El docente como mediador: fundamentos, características e importancia en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Enfoques Educativos*, 18(2), 66-79. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.63922>
- Universidad Nacional de Costa Rica. (s.f.). *Maestría en educación*. <https://www.carreras.una.ac.cr/maestria-en-educacion-enfasis-pedagogia-universitaria/>
- Umpiérrez, S., Pérez, B. y Cabrera, C. A. (2025). Uso de inteligencia artificial en estudiantes de enseñanza superior uruguaya. *Educación y Educadores*, 27(3). <https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.3.2>
- Valdiviezo, M. H., Chávez, R. O. y Yangua, C. del R. (2023). Secuencias didácticas como estrategias de organización y planificación de experiencias de aprendizaje en los procesos educativos . *Revista Social Fronteriza*, 3(5), 124-143. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(5\)124-143](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(5)124-143)
- Vera, M. (2022). Retroalimentación como herramienta efectiva para el aprendizaje. *TZHOECOEN*, 14(2), 21-33. <https://doi.org/10.26495/tzh.v14i2.2281>
- Zavala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (7.ª ed.) Editorial Graó.