

Práctica evaluativa en másteres: análisis de memorias y percepción del docente^{1, 2}

Assessment practices in masters' programs: analysis of syllabi and teachers' perceptions

-
-  **Nicolás Ponce-González** | Universidad de Cádiz, España
 -  **Laura Sánchez-Calleja** | Universidad de Cádiz, España
 -  **Miguel Ángel Gómez-Ruiz** | Universidad de Cádiz, España
 -  **Jaione Cubero-Ibáñez** | Universidad de Cádiz, España

Cómo citar: Ponce-González, N., Sánchez-Calleja, L., Gómez-Ruiz, M. A. y Cubero-Ibáñez, J. (2026). Práctica evaluativa en másteres: análisis de memorias y percepción del docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.24320/redie.2026.of.7111>

Resumen

La adaptación del Sistema Universitario a los principios que estableció el Espacio Europeo de Educación Superior en constante actualización, hace necesario tener presente los elementos esenciales que vertebran los planes de estudios, tales como: competencias, resultados de aprendizajes y medios de evaluación. Para conocer la situación de la práctica evaluativa en los másteres de Ciencias Sociales (CC.SS.) en la Universidad de Cádiz, se ha realizado un análisis documental de 15 memorias de título a través

¹ Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través del Programa Estatal de ID+i Orientada a los Retos de la Sociedad, la Agencia Estatal de Investigación. Fondos Europeos de Desarrollo regional. Proyecto Resultados y analíticas de aprendizaje en la Educación Superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible (RTI2018-093630-B-I00).

² Versión del autor aceptada para publicación.



de la escala ANVALDOC y se ha cumplimentado por parte de 61 docentes el cuestionario RAPEVA. En el caso de las memorias, los resultados muestran que la mayoría de competencias y resultados de aprendizaje se enmarcan en un conocimiento de tipo procedimental. Además, las competencias abordan procesos cognitivos de orden superior e inferior de forma equilibrada. Por su parte, el profesorado indica que, en menor medida, los resultados de aprendizaje se relacionan con procesos cognitivos de orden inferior, aunque lo valoran de forma elevada para tratarse de estudios de posgrado, añadiendo no necesitar formación. Este estudio evidencia la necesidad formativa docente en evaluación, para reducir la brecha entre la realidad existente mostrada y la que se requiere para la alcanzar los estándares de calidad.

Palabras clave: Evaluación, Ciencias sociales, Proceso cognitivo, Docente

Abstract

The adaptation of the University System to the evolving principles established by the European Higher Education Area requires attention to the essential elements that structure curricula, such as competences, learning outcomes, and assessment methods. To assess the state of assessment practices in the Social Sciences Master's programs at the University of Cadiz, a documentary analysis of 15 program reports was



conducted using the ANVALDOC scale, and 61 lecturers completed the RAPEVA questionnaire. The results show that most competences and learning outcomes are framed within procedural knowledge. Furthermore, the competences address higher- and lower-order cognitive processes in a balanced way. However, lecturers report that learning outcomes are less frequently related to lower-order cognitive processes, although they rate them highly for postgraduate studies and do not express a need for additional training. This study highlights the need for teacher training in assessment to bridge the gap between the current situation and the standards required to meet quality benchmarks.

Keywords: Assessment, Social science, Cognitive processes, Teacher

I. Introducción

Desde la implementación del Plan Bolonia en 1999, la educación superior en Europa ha experimentado cambios significativos, centrando la atención en el alumnado y su aprendizaje (Barboyon y Gallardo, 2022). La consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha redefinido esta etapa educativa, impulsando nuevas estrategias pedagógicas y planes de estudio que desarrollan competencias prácticas esenciales para un mercado laboral exigente y en constante cambio, preparando a los futuros profesionales para enfrentar desafíos sociales (Gómez y Arellano, 2019; Fontalvo et al., 2022).

España sigue adaptándose a los principios del EEES, como muestra el Real Decreto 822/2021 y la Ley Orgánica 2/2023, que regulan las enseñanzas universitarias y aseguran la calidad. El EEES busca mejorar la empleabilidad de los egresados a nivel local y global (Jiménez-García, 2020). Según la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), los másteres oficiales deben ofrecer “formación avanzada y multidisciplinar, orientada a la especialización o la investigación” (2023, p.22). Los planes de estudio han de detallar competencias que los estudiantes deben desarrollar. Aunque el desarrollo de competencias es clave, las universidades pueden adoptar enfoques distintos según su autonomía (ANECA, 2022). La guía de apoyo para la elaboración de las memorias de verificación de los títulos universitarios oficiales de Grado y Máster, elaborada por la Dirección de

Evaluación y Acreditación de la Agencia Andaluza del Conocimiento (DEVA-AAC) define competencias como “proporcionar a los estudiantes una formación avanzada, especializada y multidisciplinar, dirigida a la especialización académica o profesional, o a fomentar el inicio en actividades de investigación” (Junta de Andalucía, 2022, p.23). Estas incluyen tanto habilidades técnicas como transversales, como la resolución de problemas y el pensamiento crítico (Paricio, 2019).

Para asegurar el desarrollo y evaluación de competencias, los planes de estudio deben incluir actividades formativas que permitan aplicar conocimientos teóricos en situaciones prácticas, y sistemas de evaluación que midan objetivamente el progreso estudiantil. La normativa actual enfoca los planes de estudio en los resultados de aprendizaje esperados (Muñoz-Cantero et al., 2023), haciendo esencial su revisión y rediseño (Aramendi et al., 2020).

El Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (MC EEES) entiende los resultados de aprendizaje como “la descripción de lo que las personas en proceso de aprendizaje deberían saber, entender o poder hacer al final de un ciclo formativo” (ANECA, 2022, p.5). A nivel autonómico, se consideran “expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, destrezas y competencias” (Junta de Andalucía, 2022, p.20). En este trabajo, siguiendo a Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2022), se entienden como “declaraciones que informan de lo



que se espera que un aprendiz conozca, comprenda, utilice, ejecute, demuestre o aplique y evidencie mediante realizaciones o desempeños en un contexto concreto con determinados niveles de logro al finalizar un proceso de aprendizaje” (2022, 0m37s).

La implementación de los resultados de aprendizaje en la educación superior permite a las universidades entender claramente las expectativas sobre el alumnado, mejorar las experiencias de aprendizaje y facilitar su participación en la evaluación, al proporcionar declaraciones detalladas de logro (Martin y Mahat, 2017). Para valorar adecuadamente la consecución de los resultados de aprendizaje, deben diseñarse actividades en las que el estudiantado genere evidencias evaluables. Estas evidencias se convierten en medios de evaluación, facilitando al evaluador la determinación del grado de logro de los resultados de aprendizaje (Hamodi et al., 2015). Los medios de evaluación según Ibarra-Sáiz et al. (2023) deben ser diversos, amplios y de calidad para garantizar unos resultados de aprendizaje alineados con procesos cognitivos superiores. En este sentido, una tarea que suponga un desafío cognitivo a los estudiantes deberá ser evaluada a través de pruebas que midan el desempeño cognitivo de orden superior ya que esto genera un aprendizaje en el estudiante que perdura en el tiempo (Dochy, 2009; Villarroel et al., 2018) y le servirá para responder al contexto laboral y profesional.

El enfoque teórico que subyace a lo presentado en líneas anteriores, donde el estudiante se pone en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje,



es la evaluación como aprendizaje (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2015, 2019). Este enfoque, se concreta en: 1) posibilitar la implicación y participación del alumnado favoreciendo el desarrollo de la metacognición y la crítica, construyendo un juicio evaluativo (Boud, 2020) que se materializa en la puesta en acción de modalidades participativas de evaluación. 2) diseñar tareas auténticas de evaluación, es decir, orientadas a la acción y al contexto profesional (Brown, 2015). Por ejemplo, creación de proyectos de simulación profesional con portafolios reflexivos. 3) ofrecer retroalimentación, entendida como “una característica importante del aprendizaje en general y del desarrollo del juicio evaluativo en particular” (Boud, 2020, p. 12). Debe realizarse en el momento adecuado y ha de ser de utilidad (Brown, 2015) para acompañar al estudiante en la construcción de la reflexión y el análisis crítico de su propio aprendizaje (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019). En conclusión, esta forma de entender y poner en práctica la evaluación, constituye una oportunidad de aprendizaje que implica por parte del estudiante el desarrollo de competencias transferibles donde emanan procesos de autorregulación del aprendizaje y aprendizaje autónomo a lo largo de la vida. Como hemos visto en el ejemplo de tarea de evaluación aportado, según la Taxonomía de Anderson et al. (2001), ésta exige al alumnado un tipo de conocimiento metacognitivo (reflexión crítica sobre el propio aprendizaje) que lleva implícito el procedimental (haber seguido los pasos para su elaboración).

Para conocer la realidad de la Universidad de Cádiz sobre la práctica evaluativa, este estudio, de enfoque descriptivo y no experimental, contextualizado en el marco del Proyecto *-nombre eliminado para revisión*, se centra en los elementos abordados con anterioridad analizando las memorias de los títulos de máster en CC.SS. y la percepción de su profesorado. Para ello, se plantean los siguientes objetivos y cuestiones de investigación:

01. Valorar los resultados de aprendizaje, las competencias y medios de evaluación existentes en las memorias de los títulos de máster en CC.SS.

C1.1. ¿Qué tipo de proceso cognitivo y tipo de conocimiento predomina en las competencias y resultados de aprendizaje?

C1.2. ¿Qué estructuras de conocimiento se infieren de las competencias y resultados de aprendizaje existentes?

C1.3. ¿Qué grado de autenticidad tienen los resultados de aprendizaje y medios de evaluación?

02. Analizar la práctica evaluativa a través de la percepción del profesorado

C2.1. ¿Qué percepción tiene el profesorado respecto a los resultados de aprendizaje, medios de evaluación y tareas de evaluación empleadas?

C2.2. ¿Cuál es la percepción del profesorado respecto a su formación en evaluación?

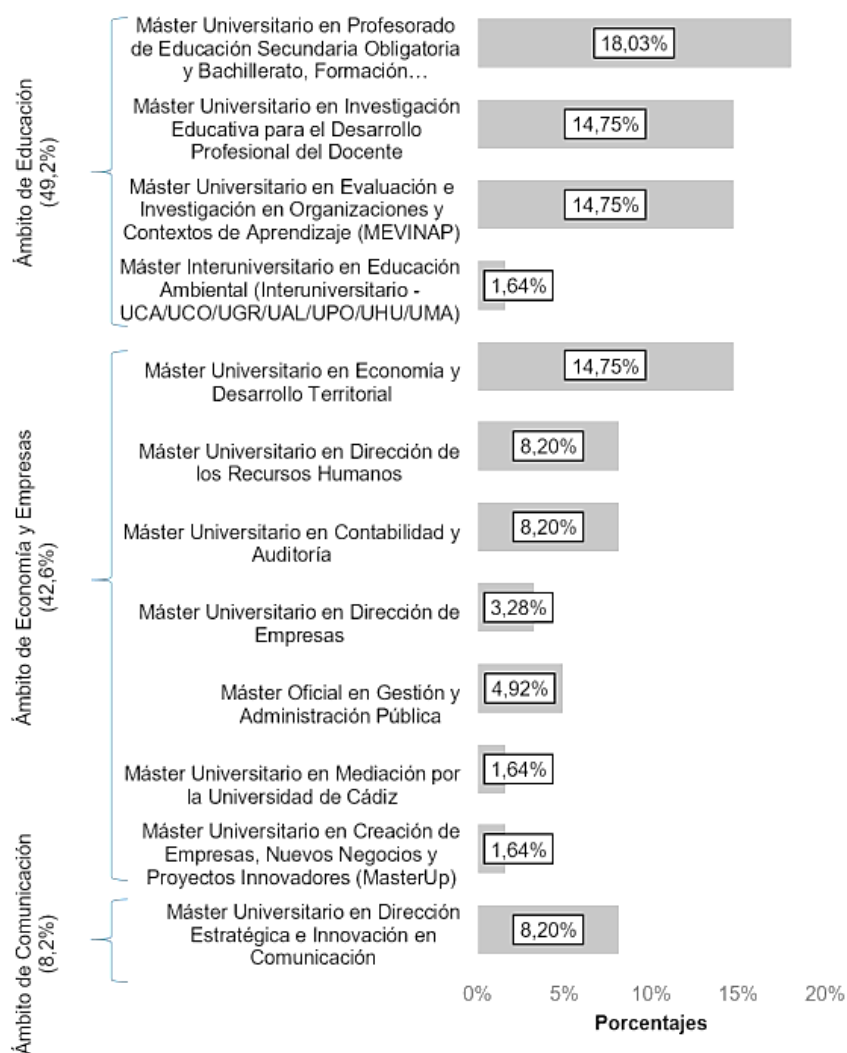
C2.3. ¿Qué percibe del profesorado en cuanto a su satisfacción con el proceso de evaluación?

2. Método

2.1 Población y muestra

La muestra del análisis documental incluyó 15 memorias de títulos de máster en CC.SS. y Jurídicas de la Universidad de Cádiz, circunscribiéndose a los títulos de CC.SS., específicamente en los ámbitos de Economía y Empresa (8), Educación (5) y Comunicación (2). Inicialmente, se analizaron 4375 competencias, 1340 resultados de aprendizaje y 1120 medios de evaluación. Tras un primer análisis, se eliminaron elementos que no cumplieran con criterios de corrección. La muestra final se redujo a 4244 competencias (97,01 %), 466 resultados de aprendizaje (35,53 %) y 1056 medios de evaluación (94,29 %). Para la práctica evaluativa, se solicitó a la coordinación de los 15 másteres que invitaran al profesorado a completar el Autoinforme RAPEVA. De los 439 docentes invitados, 61 respondieron, siendo 30 mujeres (49,2 %) y 31 hombres (50,8 %), pertenecientes a 12 de los másteres contactados. La experiencia docente de la muestra oscila entre 2 y 35 años, con una media de 18,8 años (Figura 1).

Figura 1. Porcentaje del profesorado participante en el Cuestionario RAPEVA por ámbito y título.
Elaboración propia



2.2 Instrumentos

Fueron dos los instrumentos empleados:

1. Escala ANVALDOC para analizar y valorar las competencias, resultados de aprendizaje y medios de evaluación en los títulos de máster de CC.SS. mediante la herramienta informática CORAMeval (Balderas et al., 2021). El diseño de esta escala se inició con una revisión de la literatura y se

procedió a un proceso de validación de contenido mediante 12 jueces expertos por el método de consenso grupal (Ibarra-Sáiz et al., 2022).

2. Cuestionario RAPEVA (Aramendi et al., 2020) diseñado para recabar la percepción del profesorado sobre su práctica evaluativa. Este instrumento fue validado mediante 22 jueces por el método de consenso grupal. Por sus características, se realizó un análisis generalizado de componentes estructurales, obteniendo medidas de ajuste ($GFI=0,89$ y $SRMR=0,08$) que se consideran aceptables (Ibarra-Sáiz, et al., 2023). En este estudio se analizan 5 de las 7 dimensiones, incluyendo las tres subdimensiones de la dimensión *Técnicas Medios de evaluación*, un total de 33 ítems de los 49 de los que se compone el instrumento (Tabla 1). En este estudio, la fiabilidad, expresada en el Alfa de Cronbach, es de 0,901 que se considera excelente.

Tabla 1. Estructura del cuestionario RAPEVA. *Elaboración propia*

	Dimensiones	Ítems
TRA	1. Información del sistema de evaluación	I01 al I05
*RES	2. Resultados de aprendizaje	I06 al I11
*TME	3. Técnicas Medios de evaluación	I12 al I30
*MOB'	3.1 Medios de evaluación para la observación	I12 al I17
*MEN'	3.2 Medios de evaluación para la encuesta	I18 al I21
*MOA'	3.3 Medios de evaluación para los Documentos y artefactos	I22 al I30
INP	4. Instrumentos de evaluación	I31 al I34
*PRO	5. Tareas de evaluación	I35 al I38
RET	6. Retroalimentación	I39 al I41
PAR	7. Participación	I42 al I45
*FOR	8. Formación en evaluación	I46, I47
*SSE	9. Satisfacción con evaluación	I48, I49

Nota: * Dimensiones objeto de este estudio.

2.3 Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para recabar y organizar la información de las memorias de los títulos se construyó una base de datos en formato Excel especificando el ámbito de conocimiento, título, asignatura, competencias, resultados de aprendizaje y medios e instrumentos de evaluación. Se incluyó toda la información en CORAMEval, basada en la escala ANVALDOC y se procedió al análisis de las memorias por siete investigadores del proyecto. Se aseguró la capacitación homogénea de los investigadores en el análisis mediante un proceso iterativo basado en realizar pilotajes y posteriores puestas en común para su calibración. Cada memoria fue analizada al menos por dos investigadores.

Se establecieron unos criterios de clasificación claros y uniformes para el análisis. Los resultados de aprendizaje y competencias se han analizado basándose en la Taxonomía de Anderson et al. (2001), bajo los criterios: tipo de proceso cognitivo (Figura 2) y tipo de conocimiento (Figura 3).

Figura 2. Tipo de proceso cognitivo. *Elaboración propia*

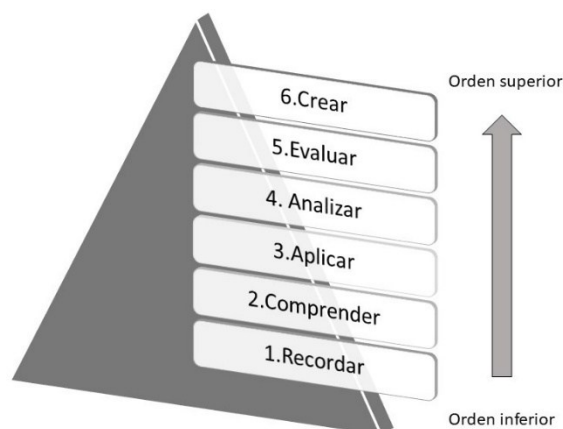
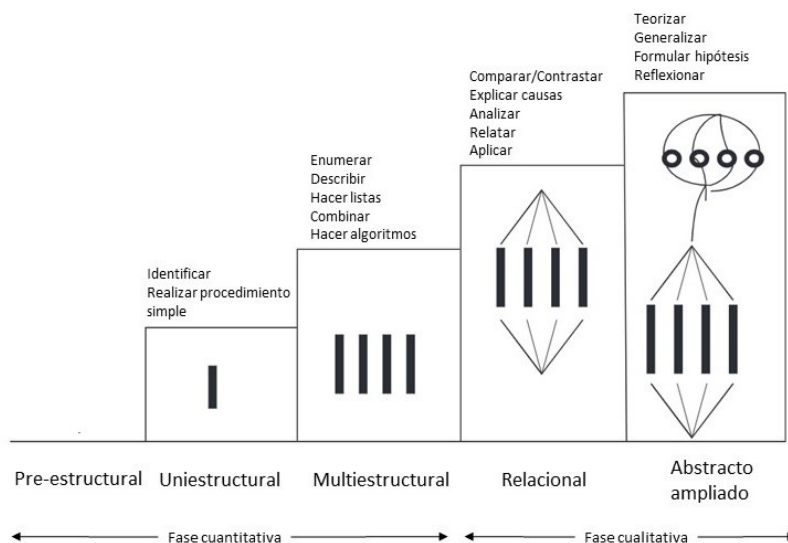


Figura 3. Tipo de conocimiento. *Elaboración propia*

Igualmente, se ha analizado en ambos la estructura de conocimiento partiendo de la Taxonomía de SOLO (Biggs y Collis, 1982), en la que se establecen cinco niveles (Figura 4), clasificándolos desde los niveles más superficiales y concretos a los niveles más profundos, abstractos y complejos.

Figura 4. Estructuras de conocimiento. *Fuente: Traducido de Biggs et al. (2022, p.87).*

Por último, la autenticidad de los resultados de aprendizaje y medios de evaluación se valoró según su utilidad y relación con el contexto profesional, en una escala de uno (sin utilidad ni relación) a cinco (totalmente útil y relacionado).

Para recoger la percepción del profesorado sobre su práctica evaluativa, se les invitó a completar un cuestionario online a través de un enlace enviado por correo electrónico, utilizando SurveyMonkey. Los resultados se analizaron con el software IBM SPSS versión 24, obteniendo datos descriptivos, medias y desviaciones típicas sobre la percepción del profesorado en relación a los resultados de aprendizaje, competencias, medios de evaluación, profundidad de tareas, formación en evaluación y satisfacción con la evaluación.

3. Resultados

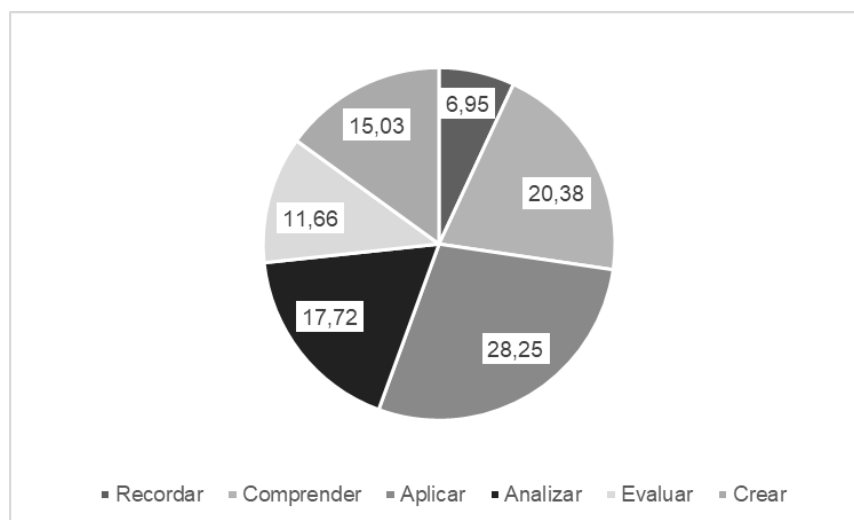
En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos del análisis y valoración de las competencias, los resultados de aprendizaje y los medios de evaluación de las memorias de los títulos de máster de la Universidad de Cádiz, posteriormente se exponen los resultados que emergen del cuestionario RAPEVA en relación con las dimensiones resultados de aprendizaje, medios de observación, medios de encuesta, documentos y artefactos, y profundidad de las tareas.

3.1 Valoración de las memorias de los títulos de máster en CC.SS.

3.1.1 Competencias

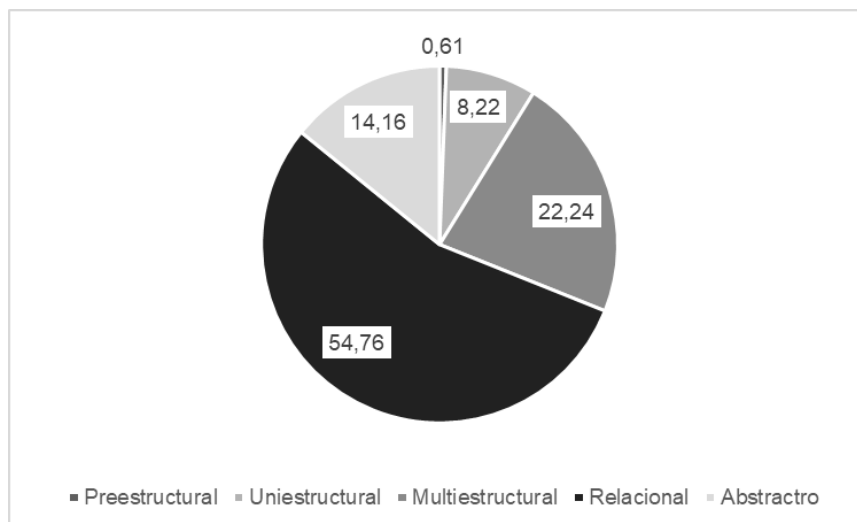
De las 4244 competencias analizadas, como se aprecia en la Figura 5, más de una cuarta parte de las competencias (27,33 %) se asocian con procesos cognitivos de orden inferior, recordar (6,95 %) y comprender (20,38 %). El tipo de proceso cognitivo más común es aplicar conocimientos (28,25 %). Por último, más de una de cada cuatro competencias (26,69 %) trabajan proceso cognitivo de orden superior, como, evaluar (11,66 %) y crear (15,03 %).

Figura 5. Porcentajes de frecuencias de las competencias que trabajan los diferentes tipos de proceso cognitivo. *Elaboración propia.*



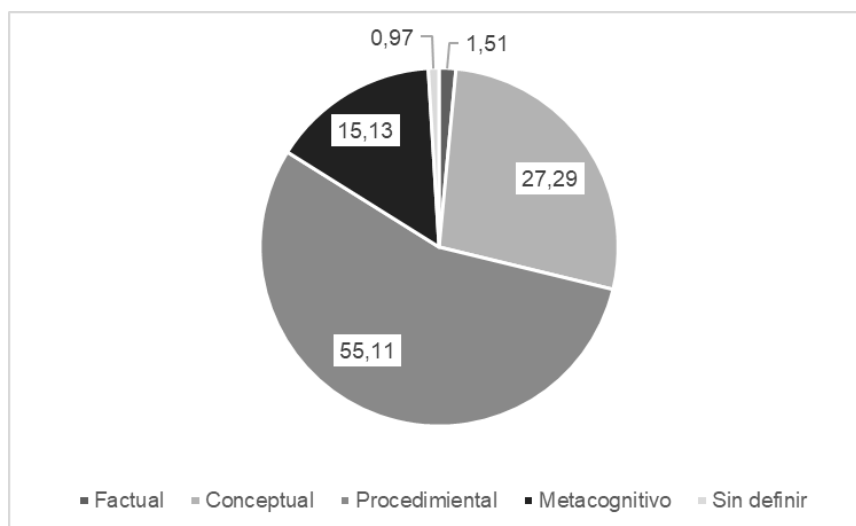
La Figura 6 presenta la información relativa al porcentaje de las competencias catalogadas en función a la estructura de conocimiento. La mayoría de las competencias analizadas trabajan estructuras del conocimiento de complejidad elevada, como estructuras de carácter relacional (54,76 %) y abstracto ampliado (14,16 %). Menos del 32 por ciento presentan menor nivel de complejidad.

Figura 6. Porcentajes de frecuencias de las competencias que trabajan las diferentes estructuras del conocimiento. *Elaboración propia.*



En lo referente al tipo de conocimiento que se refleja en la redacción de las competencias objeto de análisis, más de la mitad (55,11 %) se dirigen hacia un desarrollo de conocimiento procedimental. A continuación, la más comunes son las de tipo conceptual (27,29 %) y metacognitivo (15,13 %). Las menos utilizadas son las competencias de tipo de conocimiento factual (1,51 %) y 41 no se ha podido catalogar (0,97 %) con alguno de los tipos de procesamiento cognitivo basados en la taxonomía de Anderson et al. (2001), como evidencia la Figura 7.

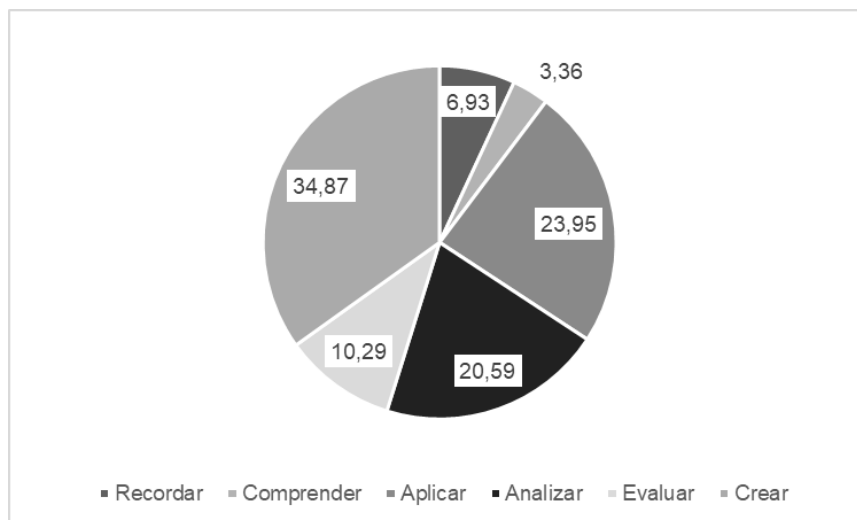
Figura 7. Porcentajes de frecuencias de las competencias en función del tipo de conocimiento.

Elaboración propia

3.1.2. Resultados de aprendizaje

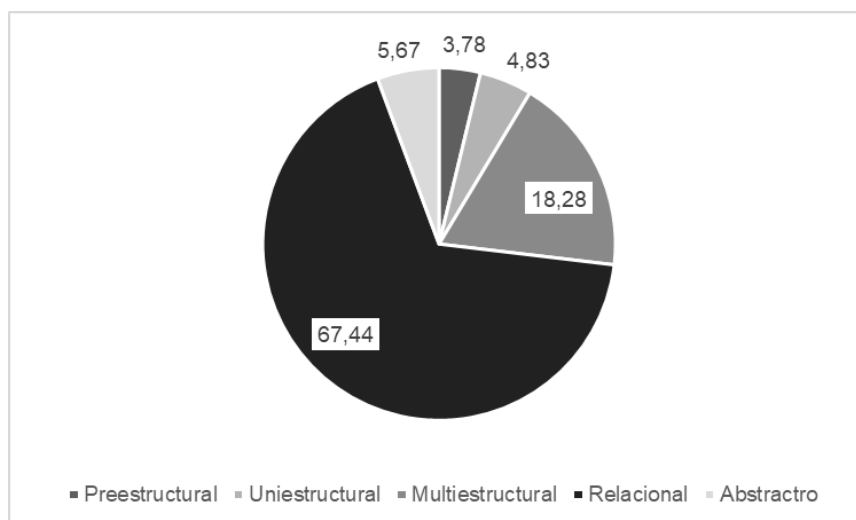
En relación con los 476 resultados de aprendizaje analizados, como refleja la Figura 8, el 10,32 % trabajan procesos cognitivos de orden inferior, como recordar (6,93 %) y comprender (3,36 %). La mayoría de ellos están relacionados con procesos cognitivos que implican aplicar (23,9 %) y la capacidad de analizar (20,59 %). De forma algo inferior, se pueden encontrar los resultados de aprendizaje relacionados con procesos cognitivos de orden superior, que implican evaluar (10,29 %) y crear (34,87 %), siendo esta la opción más recurrente con 166 resultados englobados en esta categoría.

Figura 8. Porcentajes de frecuencias de los resultados de aprendizaje que trabajan los diferentes tipos de proceso cognitivo. *Elaboración propia*



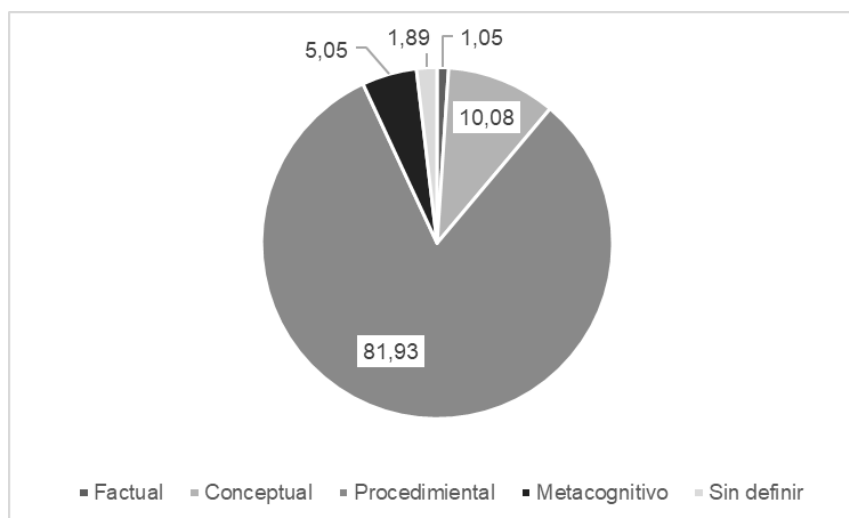
Centrándonos en las estructuras del conocimiento que trabajan los resultados de aprendizaje analizados (Figura 9) destacan los que se refieren a estructuras de complejidad elevada, como el abstracto ampliado (5,67 %), pero sobre todo el de carácter relacional (67,44 %). El resto, tratan estructuras cognoscitivas de menor complejidad, como la multiestructural (18,28 %), uniestructural (4,83 %) y la preestructural (3,78 %).

Figura 9. Porcentaje de frecuencias de resultados de aprendizaje catalogados en función de la estructura de conocimiento que trabajan. *Elaboración propia*



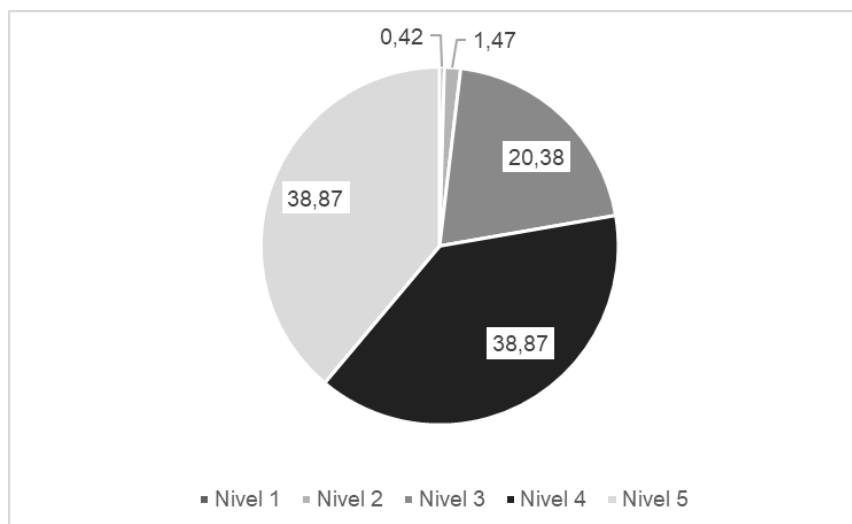
En otro orden, la Figura 10 muestra los porcentajes relacionados con el tipo de conocimiento que se infiere de los resultados de aprendizaje analizados. El 1,89 % (nueve resultados) no se han podido definir dentro de los tipos de procesamiento cognitivos de la taxonomía de Anderson et al. (2001). El más común, con mucha diferencia, son los resultados de aprendizaje del tipo procedimental (81,93 %), completando este aspecto los de tipo metacognitivo (5,05 %) y los centrados en el desarrollo de conocimientos para iniciar un aprendizaje y sus interrelaciones, tipo de conocimiento conceptual (10,08 %) y factual (1,05 %).

Figura 10. Porcentaje de frecuencias de resultados de aprendizaje relacionados con los tipos de conocimiento que implican. *Elaboración propia*



Teniendo ahora en consideración el nivel de autenticidad de los resultados de aprendizaje analizados (Figura 11), el 77,74 % poseen un nivel muy alto (38,87 %) o alto (38,87 %) respecto a que se presentan como reales y útiles. El 20,38 % presentan niveles moderados, mientras que se completa con un 1,89 % de nivel bajo (1,47 %) y muy bajo (0,42 %).

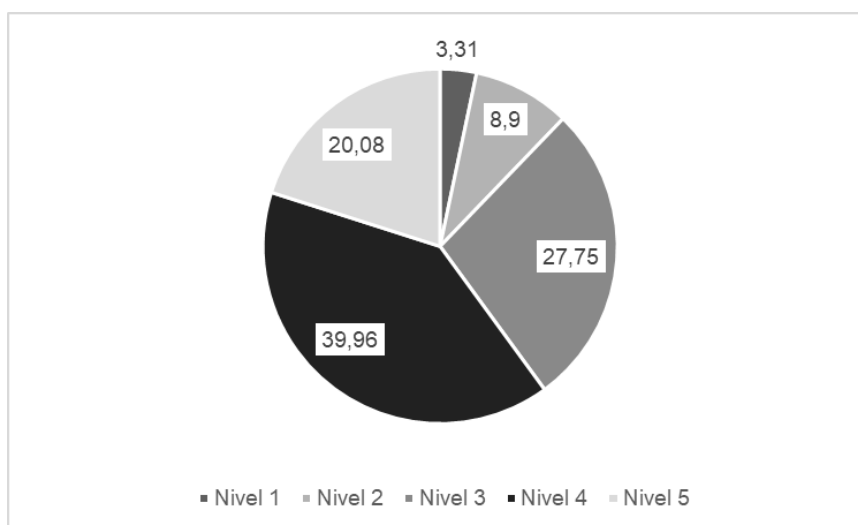
Figura 11. Porcentaje de las frecuencias de los niveles de autenticidad de los resultados de aprendizaje analizados. *Elaboración propia*



3.1.3. Medios de evaluación

Para completar la valoración de las memorias de títulos de máster en CC.SS. analizadas, nos centramos en la autenticidad de los 1056 medios de evaluación previstos en ellas. El 59,77 % ha considerado como muy alta y alta su relación con el contexto real y profesional, mientras que el 39,96 % la ha valorado como no altas o muy altas (Figura 12).

Figura 12. Porcentaje de frecuencias del nivel de autenticidad de los medios de evaluación.
Elaboración propia



3.2. Análisis de la percepción docente sobre su práctica evaluativa

A continuación, se presentan los resultados de las respuestas aportadas por parte del profesorado al realizar el cuestionario RAPEVA, relativos a las dimensiones resultados de aprendizaje, medios de observación, medios de encuesta, documentos y artefactos, y profundidad de las tareas, formación en evaluación y satisfacción con la evaluación.

3.2.1. Resultados de aprendizaje

La Tabla 6 muestra cómo el profesorado informa que los resultados de aprendizaje que espera que alcancen los estudiantes implican mayormente

procesos relacionados con la aplicación de lo aprendido en contextos y situaciones nuevas ($\bar{x} = 4,66$), con la comprensión de conceptos ($\bar{x} = 4,51$), con la emisión de juicios y valoraciones en base a criterios y estándares utilizando la comprobación y la crítica ($\bar{x} = 4,48$) y con el análisis de distintas situaciones ($\bar{x} = 4,44$). Según la percepción de los docentes son utilizados con menor frecuencia los resultados de aprendizaje que implican un proceso relacionado con la creatividad ($\bar{x} = 4,28$) y, sobre todo, con la asimilación de conocimientos y la memoria ($\bar{x} = 3,05$).

Tabla 6. Media y desviación típica de las respuestas de profesorado en los ítems de la dimensión Resultado de aprendizaje. *Elaboración propia*

Resultados de aprendizaje	N	Media	Desviación típica
06.-Los resultados de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes, implican procesos relacionados con la asimilación de conocimientos y la memoria.	61	3,05	1,54
07.-Los resultados de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes, implican procesos relacionados con la comprensión de conceptos.	61	4,51	0,99
08.-Los resultados de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes, implican procesos relacionados con la aplicación de lo aprendido en contextos y situaciones nuevas.	61	4,66	0,66
09.-Los resultados de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes, implican procesos relacionados con el análisis de distintas situaciones.	61	4,44	0,87
10.-Los resultados de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes, implican procesos	61	4,28	0,93

relacionados con la creatividad (crear, elaborar, producir).

11.-Los resultados de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes, implican procesos relacionados con la emisión de juicios y valoraciones en base a criterios y estándares utilizando la comprobación y la crítica.	61	4,48	0,85
--	----	------	------

3.2.2. Medios de evaluación para la observación, la encuesta y documentos y artefactos

En relación con las cuestiones relativas a los medios de evaluación que implican la observación, (Tabla 7), el profesorado indica que los más utilizados con amplio margen de diferencia, es la participación activa de los estudiantes en diversas actividades ($\bar{x} = 4,26$), seguida de las pruebas de resolución de problemas ($\bar{x} = 3,72$) y las pruebas de desempeño ($\bar{x} = 2,98$). Los medios menos utilizados son las simulaciones, ya sean de prácticas de laboratorio, juegos de rol y otras similares ($\bar{x} = 2,21$) y sobre todo los talleres, que únicamente alcanzan una media de 1,85.

Tabla 7. Media y desviación típica de las respuestas de profesorado en los ítems de la dimensión Medios de observación. *Elaboración propia*

Medios de evaluación - observación	N	Media	Desviación típica
12.-La participación activa de los estudiantes en actividades (foros, modalidades participativas de evaluación, debates, seminarios, etc.).	61	4,26	1,18
13.-Las prácticas del alumnado (de laboratorio. profesionales. prototipos. programación de software. trabajos de campo. etc.).	61	2,89	2,03
14.-Las pruebas de resolución de problemas.	61	3,72	1,88

15.-Las pruebas de desempeño.	61	2,98	2,02
16.-Los talleres.	61	1,85	2,06
17.-Las simulaciones (de prácticas de laboratorio. juegos de rol. etc.).	61	2,21	2,15

Respecto a los medios de evaluación de encuestas, el profesorado participante indica que los más utilizados son las pruebas de resolución de problemas ($\bar{x} = 3,25$) y las pruebas de desempeño ($\bar{x} = 2,9$). Los medios menos utilizados en este ámbito son las entrevistas orales ($\bar{x} = 1,7$) seguido de los grupos de discusión o grupos focales ($\bar{x} = 2,2$), como refleja la Tabla 8.

Tabla 8. Media y desviación típica de las respuestas de profesorado en los ítems de la dimensión Medios de encuesta. *Elaboración propia*

Medios de encuesta	N	Media	Desviación típica
18.-Las entrevistas orales.	61	1,70	2,02
19.-Los grupos de discusión o grupos focales.	61	2,20	2,19
20.-Las pruebas de resolución de problemas.	61	3,25	2,01
21.-Las pruebas de desempeño.	61	2,9	2,08

En la Tabla 9 se presentan los resultados referentes a los medios de evaluación que se trabajan desde la técnica de evaluación de análisis de documentos y artefactos. El profesorado informante utiliza en mayor medida los objetos digitales o las presentaciones multimedia ($\bar{x} = 3,49$), en segundo lugar, dicen hacer uso de los proyectos ($\bar{x} = 3,26$). El profesorado

emplea con menor frecuencia las pruebas escritas de mapas conceptuales ($\bar{x} = 1,13$) y casi en igual medida los diarios ($\bar{x} = 1,18$).

Tabla 9. Media y desviación típica de las respuestas de profesorado en los ítems de la dimensión Documentos y artefactos. *Elaboración propia*

Documentos y artefactos	N	Media	Desviación típica
22.-Los objetos digitales o las presentaciones multimedia.	61	3,49	1,95
23.-Las pruebas de resolución de problemas.	61	3,25	1,95
24.-Las pruebas objetivas.	61	2,48	2,20
25.-Las pruebas escritas con preguntas de respuesta breve.	61	1,74	2,06
26.-Las pruebas escritas de desarrollo.	61	1,92	2,13
27.-Las pruebas escritas de mapas conceptuales.	61	1,13	1,79
28.-Los diarios.	61	1,18	1,82
29.-Los proyectos.	61	3,26	2,14
30.-El portafolio.	61	1,74	2,11

3.2.3. Tareas de evaluación

Centrándonos ahora en los aspectos relativos a la profundidad de las tareas de evaluación que plantean en su docencia en los másteres (Tabla 10), el profesorado indica que con una alta frecuencia las tareas de evaluación implican el uso de conocimientos y contenidos relevantes de la materia por parte del estudiante ($\bar{x} = 4,87$), facilitan la aplicación de conocimientos y habilidades a situaciones o casos parecidos a los que encontrará el estudiante en su futuro profesional ($\bar{x} = 4,59$) y se plantean como un reto para el estudiante ($\bar{x} = 4,51$). Por lo que, como se puede

comprobar, de forma general, se consideran tareas altamente relevantes, realistas y retadoras.

Tabla 10. Media y desviación típica de las respuestas de profesorado sobre la profundidad en la tarea. *Elaboración propia*

Profundidad de la tarea	N	Media	Desviación típica
36.-Las tareas de evaluación implican el uso de conocimientos y contenidos relevantes de la materia por el estudiante.	61	4,87	0,39
37.-Las tareas de evaluación se plantean como un reto para el estudiante.	61	4,51	0,96
38.-Las tareas de evaluación facilitan la aplicación de conocimientos y habilidades a situaciones o casos parecidos a los que encontrará el estudiante en su futuro profesional.	61	4,59	0,80

3.2.4. Formación y satisfacción con la evaluación

Para concluir con este análisis, las medias obtenidas en relación con la formación en evaluación percibida por el profesorado se exponen en la Tabla 11. Como se puede comprobar, los docentes participantes indican tener formación específica para poder aplicar una evaluación de manera adecuada ($\bar{x} = 3,8$), en menor medida expresan la necesidad de formación específica para realizar una evaluación para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje ($\bar{x} = 2,33$).

Tabla 11. Media y desviación típica de las respuestas de profesorado sobre su formación en evaluación. *Elaboración propia*

Formación en evaluación	N	Media	Desviación típica
46.-He recibido formación específica para poder llevar a cabo la evaluación de manera adecuada.	61	3,08	1,91

47.-Creo que necesito formación específica para poder realizar evaluaciones que sirvan para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	61	2,33	1,68
--	----	------	------

En último lugar, los resultados relativos a la satisfacción en la evaluación informada por parte del profesorado (Tabla 12). El profesorado informa sentirse con un alto grado de seguridad respecto a su sistema de evaluación, ($\bar{x} = 4,07$), siendo un poco menor la media que confirma su satisfacción con el sistema de evaluación utilizado ($\bar{x} = 3,98$).

Tabla 12. *Media y desviación típica de las respuestas de profesorado sobre su satisfacción en evaluación. Elaboración propia*

Satisfacción en evaluación	N	Media	Desviación típica
48.-Me siento con un alto grado de seguridad con respecto al sistema de evaluación que utilizo.	61	4,07	1,06
49.-Me siento con un alto grado de satisfacción con el sistema de evaluación que utilizo.	61	3,98	1,12

4. Discusión y Conclusiones

El primer objetivo de este estudio era valorar los resultados de aprendizaje, las competencias y medios de evaluación existentes en las memorias de los títulos de máster en CC.SS. (O.1). Respecto al *tipo de proceso cognitivo y tipo de conocimiento que predomina en las competencias y resultados de aprendizaje* se ha comprobado que existe un equilibrio entre las competencias que abordan procesos cognitivos de orden inferior y superior, por lo que, aunque se aprecian las recomendaciones establecidas por el Marco del EEES (Jiménez-García, 2020), se evidencia el camino que queda por recorrer para dar mayor importancia a habilidades relacionadas con la

creación, evaluación o el análisis en los másteres. Igualmente, sobre el tipo de conocimiento que se desprenden de estas competencias, la mayoría se dirige hacia un tipo procedimental, quedando el tipo metacognitivo únicamente en el 15 %. Por su parte, los resultados de aprendizaje, casi siete de cada 10, están enfocados a procesos cognitivos relacionados con el análisis, la evaluación o la creación, por lo que se muestra una realidad más consecuente a lo que se podría esperar de unos estudios de posgrado. No obstante, en estos resultados de aprendizaje existe una preponderancia a que el tipo de conocimiento sea procedimental, quedando la metacognición en un plano meramente anecdótico, por lo que sería imprescindible en estos estudios superiores enfatizar la importancia que poseen los elementos metacognitivos en los procesos relacionados con la autorregulación del aprendizaje (Stanton et al., 2021).

A la luz de los resultados expuestos, la formación docente orientada a dotar de coherencia interna y externa los diseños de las prácticas evaluativas (Ferreira y Castro, 2021), parecen seguir siendo una necesidad imperante, a la vez que dotar de mayor importancia en los planes de estudio al fomento del juicio evaluativo por parte de los propios estudiantes (Panadero et al., 2019). Por lo tanto, es importante destacar la necesidad de una mayor capacitación del profesorado en la elaboración de planes de estudio (Olarte-Arias et al., 2022). Esto es esencial en los programas de posgrado en CC.SS., para garantizar que los resultados de aprendizaje y competencias descritos en las memorias públicas sean adecuados y coherentes. Además,

sería conveniente agilizar los procesos burocráticos, permitiendo modificar las memorias cuando se detecten posibles mejoras (Álvarez-Pérez et al., 2019).

Respecto a las *estructuras de conocimiento que se infieren de las competencias y resultados de aprendizaje existentes*, se evidencia que tres de cada cuatro resultados de aprendizaje y competencias abordan estructuras de conocimiento complejas, siendo la estructura de conocimiento relacional la que más se trabaja con diferencia, quedando las estructuras de abstracción ampliada en un segundo plano, siendo este, un aspecto igualmente a replantearse respecto a las finalidades que se promueven dentro del ámbito de estos estudios especializados (Aravena-Gaete, et al., 2023).

En cuanto al *grado de autenticidad que tienen los resultados de aprendizaje y medios de evaluación* se ha encontrado que más del 75 % de los resultados de aprendizaje y más del 50 % de los medios de evaluación presentan un nivel alto o muy alto, considerándose reales y útiles. Este aspecto es fundamental para poder considerar en el ámbito universitarios las tareas y actuaciones de calidad, junto con su carácter retador y que se puedan desarrollar con rigor intelectual (Gore et al., 2009; Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015). Por lo tanto, se debería también insistir en la creación de productos y actuaciones del alumnado que puedan generalizarse no solo a otros ámbitos académicos, sino, sobre todo, asegurándose la conexión con los campos laborales y profesionales, por ejemplo, mediante proyectos

conectados al mundo laboral, el contacto y la actualización sobre las demandas profesionales o la incorporación de experiencia reales (O'Neill y Short, 2023).

El segundo objetivo del estudio, hacía referencia a analizar la práctica evaluativa a través de la percepción del profesorado (O.2). En cuanto a la *percepción que tiene el profesorado respecto a los resultados de aprendizaje, medios de evaluación y tareas de evaluación empleadas*, se refleja que los resultados de aprendizaje menos esperados son los relacionados con la asimilación de conocimiento y la memoria, que se identifican, según el proceso cognitivo, con el orden inferior (Anderson et al., 2001). No obstante, en este sentido, la media se sitúa por encima del tres sobre cinco, algo que puede resultar llamativo tratándose de estudios de posgrados. Por ello, se debe volver a insistir en la imperiosa necesidad de que la evaluación a desarrollar se centre mayoritariamente en valorar habilidades cognitivas de orden superior, dirigiendo al alumnado a utilizar y transferir el conocimiento (Villarroel y Bruna, 2019). En cuanto a los medios de evaluación, se aprecia que existe diversidad en la naturaleza de los mismos, coincidiendo con las aportaciones de Ibarra-Sáiz, et al. (2023). También se ha de tener en consideración que el tipo de medio de evaluación en sí mismo, no aporta información suficiente para su interpretación con relación al impacto que este tiene sobre el aprendizaje del alumnado, sino que estos dependen de los resultados de aprendizaje y las competencias diseñadas en el currículum, así como del enfoque de las tareas de

evaluación. Para finalizar el profesorado indica un alto grado de acuerdo en que las tareas de evaluación que emplean son relevantes, realistas y retadoras, siendo estas las características de una evaluación auténtica (Boud, 2020).

En cuanto a la percepción *del profesorado respecto a su formación en evaluación y satisfacción con el proceso de evaluación*, el profesorado participante concibe tener un grado de acuerdo bajo en relación con su necesidad de formación específica para aplicar evaluaciones que sirvan para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, afirma haber recibido algo de formación de forma general para ello, presentando a su vez, un alto grado de acuerdo en su seguridad y su satisfacción con el sistema de evaluación. Este es un aspecto de gran interés para su profundización, ya que, aunque se ha puesto de manifiesto las inexactitudes teórico-prácticas en las memorias analizadas y la poca formación específica al respecto de los procedimientos de evaluación (Martínez-Álvarez et al., 2023), los docentes se muestran ciertamente reacios a aceptar que pudieran tener cualquier tipo de carencia en este sentido (Reyes et al., 2020).

Como limitaciones y prospectiva del estudio, podrían existir ciertos sesgos en la autoevaluación docente como consecuencia de la confianza que presenta el profesorado en su propio sistema de evaluación, limitando la identificación de áreas en las que mejorar. Por otro lado, sería relevante incluir en próximos estudios la percepción de otros agentes implicados en el proceso educativo para contrastar la realidad estudiada, mayormente del

alumnado, como se pudo realizar en investigaciones anteriores (Rodríguez-Gómez et al., 2012). También, respecto a la recogida de información, podrían haberse usado otras técnicas e instrumentos complementarios para triangular la información recabada, como entrevistas semiestructuradas o grupos de discusión con el profesorado. La selección de la muestra presentada en este trabajo es limitada, centrada en una sola institución y en muestras no aleatorias, por lo que, aunque la naturaleza del estudio no busque la generalización y que los resultados pueden ser indicativos de tendencias generales, estos hallazgos no tienen por qué ser representativos de toda la realidad universitaria. No obstante, en un reciente estudio más abarcador (89 títulos de máster de Ciencias Sociales y jurídicas en 6 universidades españolas), pero centrado únicamente en el análisis con el software CORAMeval, se ha evidenciado, igualmente, la necesidad de mejorar el diseño de los resultados de aprendizaje y los medios e instrumentos de evaluación, así como proporcionar mayor formación al profesorado para su correcta identificación y especificación (Rodríguez-Gómez et al., 2025).

De igual modo, será necesario el diseño de otros estudios, ampliando el realizado al ámbito jurídico, dentro de la misma rama de conocimiento. Asimismo, podrían desarrollarse investigaciones enfocadas al resto de ramas de conocimiento de la Universidad de Cádiz, incluso, aumentar el alcance tanto en el contexto nacional como internacional. A su vez, esta misma propuesta de ampliación podría realizarse a los estudios de Grado.

A pesar de que hace más de 17 años de la incorporación de los resultados de aprendizaje al currículum de la educación superior en España, como parte de la reforma introducida por la Ley Orgánica 4/2007, del 12 de abril, que modificó la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007), todavía se encuentran dificultades en el diseño de los mismos, como se ha evidenciado en esta investigación y en otras relacionadas (Gamboa et al., 2021). Esta circunstancia, pone de manifiesto el reto que supone realizar planes de estudios coherentes, donde las competencias y, sobre todo, estos resultados de aprendizaje, sean el eje central del diseño curricular (Astigarraga y Carrera, 2018) para redefinir los planes de estudio y la normativa reguladora del sistema universitario español de manera alineada a los supuestos del EEES (ANECA, 2022).

En este camino para reducir la brecha existente entre los resultados de aprendizaje actuales y lo que realmente se requiere, deberán aplicarse reformas que aporten mayor integridad y calidad a la educación superior (Biggs et al., 2022; Chopra y Banerjee, 2022), así como diseñar y aplicar tareas y medios de evaluación útiles, que tengan una alta transferencia a los entornos que el alumnado pueda encontrarse en el mundo real, dotándolos de autenticidad. En este trayecto, la formación continua del profesorado vuelve a tener un papel crucial para afrontar las modificaciones, avances y desafíos que trae consigo las demandas regulatorias que pretenden alinearse con la sociedad cambiante en la que nos encontramos (Benavides y López, 2020).

Agradecimientos:

Se expresa el más profundo agradecimiento a la Cátedra UNESCO en Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación de la Universidad de Cádiz. Su apoyo constante y generoso ha sido clave en el desarrollo de la investigación presentada en esta revista académica. Este logro no habría sido posible sin su valiosa contribución.

Contribución de autoría

Nicolás Ponce-González: Concepción y diseño, Recopilación de datos, Análisis e interpretación de datos, Metodología, Redacción del artículo

Laura Sánchez-Calleja: Concepción y diseño, Recopilación de datos, Metodología, Análisis e interpretación de datos, Redacción del artículo

Miguel Ángel Gómez-Ruiz: Concepción y diseño, Recopilación de datos, Análisis e interpretación de datos, Metodología, Redacción del artículo

Jaione Cubero-Ibañez: Concepción y diseño, Recopilación de datos, Análisis e interpretación de datos, Metodología, Redacción del artículo

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

(2022). *Resultados de aprendizaje y procedimientos de aseguramiento de la calidad para la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas e instituciones, conforme al RD 640/2021 y al RD 822/2021*. División de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones.

https://www.aneca.es/documents/20123/81865/220106_Informe_RA-V3.pdf/f5988756-632f-db29-c27c-e7b14ad83a8e?t=1656326305105

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

(2023). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de*

verificación de títulos universitarios oficiales. División de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones. <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-titulos/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Documentacion-y-herramientas>

Álvarez-Pérez, P.R., López-Aguilar, D., Peña-Vázquez, R. y González-Morales (2019). La guía docente en la planificación y desarrollo de la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 21, 7-24. <https://doi.org/10.17561/reid.n21.1>

Anderson. L. W., Krathwohl. D. R., Airasian. P. W., Cruikshank. K. A., Mayer. R. E., Pintrich. P. R., Raths. J. y Wittrock. M. C. (complete edition) (2001). *A taxonomy for learning. teaching. and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Pearson Education.

Aramendi, P., Arrieta, E. y Lukas, J.F. (febrero, 2020). Diseño y validación del cuestionario RAPEVA_P (Cuestionario de percepción del profesorado sobre la evaluación de los resultados de aprendizaje). En AA.VV. (Ed.). *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2020 – Evaluación como aprendizaje en educación superior: Implicar a los estudiantes en las prácticas de evaluación* (pp. 149-150). Cádiz: Grupo de Investigación EVALfor SEJ509 -Evaluación en contextos formativos.

Aravena-Gaete, M. E., Ruete, D., Flores, D. y Moncada, J. (2023). Estudio comparativo del nivel de habilidad de abstracción de estudiantes de

pregrado y postgrado, para el desarrollo de estrategias de pensamiento de alto nivel cognitivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 98(37.2).

<https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.2.94842>

Astigarraga, E. y Carrera, X. (2018). Necesidades a futuro y situación actual de las competencias en educación superior en el contexto de España. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 35-58. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.731>.

Balderas, A. Ibarra-Sáiz. M. S. y Rodríguez-Gómez. G. (2021). CORAMeval: software para la valoración de competencias. resultados de aprendizaje y medios de evaluación en Educación Superior. En AA.VV. (Eds.). *Actas del XXIII Simposio Internacional de Informática Educativa (SIIE 2021)* (pp. 1-5). Grupo de Investigación GRIAL. <http://hdl.handle.net/10498/25516>

Barboyon, L. y Gargallo, B. (2022). Métodos centrados en el estudiante. Sus efectos en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los universitarios. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), 215-237. <https://doi.org/10.14201/teri.25600>

Benavides, C.A. y López, N. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación y Educadores*, 23(1), 71-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4>



- Biggs, J., Tang, C. y Kennedy, G. (2022). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill - Open University Press
- Biggs, J. B. y Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning. The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2013-0-10375-3>
- Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26(1), art. M3.
<http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE*, 21(2), art. M4.
<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
- Chopra, A. y Banerjee, P. (2022). Authentic Learning for developing key competencies in Sustainability. *A Review. Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 9021-2034.
<https://www.journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/5220>
- Dochy, F. (2009). The edumetric quality of new modes of assessment: Some issues and prospect. En G. Joughin (Ed.), *Assessment, learning and judgement in higher education* (pp. 85–114). Springer Science y Business Media B.V.
- Ferreira, Y. y Castro, D. (2021). Prácticas y estrategias de evaluación que desarrollan los mejores docentes en el enfoque de formación basado



en competencias. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(2), 279–305.

<https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i2.1444>

Fontalvo. T. J., Delahoz-Dominguez. E. J. y De la Hoz. G. (2022). Resultados de aprendizaje y mecanismos de evaluación en los programas académicos de educación superior en Colombia. *Formación universitaria*. 15(1), 105-114.

<https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100105>

Gamboa, L., Guevara, M. G., Mena, A. y Umaña, A.C. (2021). Aspectos para integrar el enfoque de resultados de aprendizaje en el diseño curricular universitario. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 150–165. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i34.3474>

Gómez. V. E. y Arellano. O. M. (2019). Portafolio reflexivo: una propuesta para la enseñanza de la Metodología Cualitativa. *Zona Próxima*. 31, 87-106. <https://doi.org/10.14482/zp.31.001.4>

Gore, J., Ladwig, J., Eslworth, W. y Ellis, H. (2009). *Quality assessment framework: A guide for assessment practice in higher education*. Australian Learning and Teaching Council.

Hamodi, C., López, V.M. y López, M. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009

Ibarra-Sáiz. M.S. y Rodríguez-Gómez. G. (2015). *Conceptos básicos en Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior*. Cádiz: EVALfor - Grupo de Investigación.

<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5070.5686>

Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 175-196). Narcea.

Ibarra-Sáiz, M. S., Balderas Alberico, A. y Rodríguez-Gómez, G. (2022, junio 14-17). Criterios y herramientas para la evaluación del diseño de competencias y resultados de aprendizaje. En M.S. Ibarra-Sáiz (Coord.), *Análisis crítico comparativo del diseño de competencias y resultados de aprendizaje en másteres de Ciencias Sociales. Resultados del Proyecto FLOASS* [Simposio]. XX Congreso Internacional de Investigación Educativa, Santiago de Compostela, España.

Ibarra-Sáiz. M.S., Rodríguez-Gómez. G., Lukas-Mujika. J.F. y Santos-Berrondo. A. (2023). Medios e instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje en másteres universitarios. Análisis de la

percepción del profesorado sobre su práctica evaluativa. *Educación XX1*, 26(1), 21-45. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33443>

Jiménez-García. J. R. (2020). ¿Y después de la universidad qué? Análisis de las transiciones del sistema educativo al empleo en España. *Revista Internacional De Sociología*, 78(3), e162. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.18.133>

Junta de Andalucía. (2022). *Guía de apoyo para la elaboración de las memorias de verificación de los títulos universitarios oficiales (Grado y Máster)*. Consejería de Transformación Económica. Industria. Conocimiento y Universidades. Agencia Andaluza del Conocimiento. Dirección de Evaluación y Acreditación. <https://deva.aac.es/accua/?id=verificacion>

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 70, de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>

Ley Orgánica 4/2007, del 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 89, 13 de abril de 2007. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

Martin, L. y Mahat, M. (2017). La evaluación de los resultados del aprendizaje en Australia: encontrar el Santo Grial. *Abierto AERA*, 3(1). <https://doi.org/10.1177/2332858416688904>

Martínez-Álvarez, I., Alonso-de-Mena, E., Lucas-Barcia, E. y García-Barrera, A. (2023). Utilidad de un curso personalizado en H5P para la mejora de la formación docente en evaluación educativa. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (25), 7-28.

<https://doi.org/10.51302/tce.2023.3389>

Muñoz-Cantero, J. M., Espiñeira-Bellón, E. M. y Pérez-Crego, M. C. (2023). Percepciones sobre la evaluación de resultados de aprendizaje en títulos de máster. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 243-261.

<https://doi.org/10.6018/rie.520831>

O'Neill, G. y Short, A. (2023). Relevant, practical and connected to the real world: what higher education students say engages them in the curriculum. *Irish Educational Studies*, 1–18.

<https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2221663>

Olarte-Arias, Y., Ruiz-Ramirez, J. y Glasserman-Morales, L. (2022). Coconstrucción de un sistema de evaluación por competencias y resultados de aprendizaje en educación superior. *Praxis y Saber*, 13(35), e14676.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14676>

Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D. y Lodge, J.M. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 535–557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>



Paricio, J. (2019). Un currículo para la transformación de la forma de pensar y actuar del estudiante. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 41-56). Narcea

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 233, de 29 de septiembre de 2021.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>

Reyes, C. I., Díaz, A., Pérez, R., Marchena, R. y Sosa, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: Percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 136–162.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>

Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M.S. (2022, 18 octubre). *Diseño de los resultados de aprendizaje en educación superior* [Video]. YouTube.

<https://youtu.be/JgnrlWFjrRQ>

Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M.S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Beyond Sustainable Learning in Higher Education. In M. Peris-Ortiz. y J. M. Merigó Lindahl (Eds.). *Sustainable learning in higher education. innovation. technology. and*

knowledge management (pp. 1-20). Springer-Verlag.

https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1

Rodríguez-Gómez, G., Ibarra Sáiz, M.S., Gallego, B., Gómez-Ruiz, M.A. y Quesada, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: Un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2).

<https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1985>

Rodríguez-Gómez, G., Cubero-Ibáñez, J., Sánchez-Calleja, L., González-Elorza, A. e Ibarra-Sáiz, M.S. (2025). El reto del diseño de los resultados de aprendizaje y su evaluación en educación superior. *Educación XX1*, 28(1), 179-211.

<https://doi.org/10.5944/educxx1.38233>

Stanton, J. D., Sebesta, A. J. y Dunlosky, J. (2021). Fostering metacognition to support student learning and performance. *CBE—Life Sciences Education*, 20(2), fe3. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289>

Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C. y Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840-854.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396>



Villarroel, V. y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la Educación*, (50), 492-509.

<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.729>