

Percepciones sobre la evaluación de resultados de aprendizaje en títulos de máster¹

Perceptions about the evaluation of learning outcomes in master's degrees

Jesús Miguel Muñoz-Cantero, Eva María Espiñeira-Bellón² y María Cristina Pérez-Crego
Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidade da Coruña (España)

Resumen

De acuerdo con la nueva normativa reguladora de los centros y enseñanzas universitarias oficiales, se refuerza el papel de los resultados de aprendizaje en los títulos universitarios. El presente estudio, desarrollado en el contexto del Proyecto FLOASS (RTI2018-093630-B-100) tiene como objetivo analizar la percepción que el profesorado, el alumnado y las coordinaciones de los títulos de máster universitario de la rama de Ciencias Sociales tienen con respecto a la práctica evaluativa que se desarrolla en ellos. Como instrumentos de recogida de información se han utilizado una aplicación informática en la que se recogen los medios de evaluación empleados en los másteres objeto de estudio, un cuestionario aplicado a profesorado, entrevistas realizadas a coordinadores/as de másteres y grupos focales efectuados con alumnado. La combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas permiten que el análisis de la información recogida se realice bajo un diseño mixto y permite concluir que las tareas de evaluación empleadas dan lugar a que el alumnado aplique lo aprendido en situaciones y contextos nuevos, siendo los medios de evaluación más empleados las pruebas de resolución de problemas, la participación

1 Trabajo elaborado en el marco de desarrollo del Proyecto FLOASS - Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Ref. RTI2018-093630 -B -100).

2 **Correspondencia:** Eva María Espiñeira Bellón, eva.espineira@udc.es, Universidade da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Campus de Elviña, s/n, 15071, A Coruña, Galicia, España.

activa del estudiantado en diferentes actividades y las presentaciones multimedia. Los instrumentos de evaluación más aplicados son los argumentarios valorativos y las rúbricas. A pesar de lo positivo de los resultados, es necesario valorar aquellos aspectos en los que se han obtenido valoraciones inferiores, lo que lleva a concluir que todavía quedan aspectos a mejorar y para tener en cuenta en la reformulación de las memorias de los títulos universitarios.

Palabras clave: Educación superior; evaluación; ciencias sociales; procesos de aprendizaje.

Abstract

In accordance with the new regulations that govern official university centers and education, the role of learning outcomes in university degrees is reinforced. This study, developed in the context of the FLOASS Project (RTI2018-093630-B-100), aims to analyze the perception that teachers, students and the coordination of master's degrees in Social Sciences have of the evaluative practice. A computer-based application to collect the means of evaluation used in the master's degrees under study, a questionnaire for teachers, interviews with the coordinators of the degrees, and focus groups with students have been used as instruments for collecting information. The combination of qualitative and quantitative methodologies allows to analyze the collected information under a mixed design and to conclude that the most frequently used evaluation tasks, namely, problem-solving tests, active participation of students in different activities and multimedia presentations make students apply what they have learned in new situations and contexts. The most applied evaluation instruments are evaluative arguments and rubrics. Despite the positive results, it is necessary to assess those aspects with lower ratings. It is then concluded that there are still aspects to improve and to consider in the reformulation of degree reports.

Keywords: Higher education; evaluation; social sciences; learning processes.

Introducción y objetivos

De acuerdo con la normativa española de verificación de títulos, la finalidad de los títulos de máster universitarios debe “conducir a la adquisición por parte del estudiantado, de una formación avanzada, de carácter especializado y multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2021, p. 20). Para ello, los planes de estudios que se diseñen han de incluir información referente a los contenidos, las competencias, los sistemas de evaluación, las metodologías docentes y las actividades formativas.

En el momento actual, la ANECA (2022) hace referencia a los resultados de aprendizaje como el elemento clave de la definición de dichos planes de estudios, de acuerdo con los principios establecidos en el Espacio Europeo de Educación Superior y con la normativa que regula el sistema universitario (RD 640/2021, de 27 de julio, de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios y acreditación institucional de centros universitarios y RD 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). Así, de acuerdo con el Marco de Cualificaciones, los

resultados de aprendizaje son definidos 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).

Atendiendo a lo anteriormente descrito, la metodología empleada por el profesorado universitario se ha centrado en priorizar el desarrollo de las competencias (lo que el estudiantado debe saber y ser capaz de hacer) y dichas competencias se han estructurado de diferentes maneras en las distintas universidades. En la Universidad de da Coruña se hace referencia a competencias básicas como aquellas propias del saber ser y estar, no exclusivas de un único ámbito disciplinar, sino comunes a todos ellos; competencias específicas, propias del saber y del saber hacer, que conforman el campo disciplinar propio de la titulación y se relacionan directamente con la ocupación/profesión; y competencias transversales, aquellas que se pretende que tenga todo/a titulado/a de dicha universidad, son comunes a todas las titulaciones y las define la propia Universidad (Abalde-Alonso et al., 2015, pp. 17-18).

En menor medida se ha hecho referencia a la consecución de los resultados de aprendizaje, cuando, en realidad estos también se requieren en las memorias de verificación de los títulos, en el momento de describir las diferentes asignaturas. Se contemplan como “elementos del diseño curricular que ayudan a describir lo que se quiere conseguir con un programa formativo” (ANECA, 2013, p. 11) o que confirman lo que el estudiante es capaz de hacer y de demostrar (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019). Así, en la Universidad de da Coruña se expresan en términos de conocimientos, procedimientos y actitudes; aquello que el alumnado será capaz de saber, saber hacer o saber ser/estar (Abalde-Alonso et al., 2015).

Como señalan Martínez-Martín y Carreño-Rojas (2020) se requiere una nueva manera de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la que el profesorado ha de establecer los mecanismos pedagógicos para poner en marcha una serie de competencias que llevan al alumnado a lograr los resultados de aprendizaje.

Dicha estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, conlleva también cambios en el proceso evaluativo. ANECA (2022) señala que las actividades académicas tienen que ser calificadas en función del nivel de aprendizaje de los conocimientos, competencias y habilidades que el estudiantado haya alcanzado. Autores como Astigarraga y Carrera (2018) señalan la necesidad de que se priorice la función didáctica de la evaluación a través de los resultados de aprendizaje. Dicho planteamiento, como señalan Nieto-Ortiz y Cacheiro-González (2020) ha de permitir “ofrecer información más concreta sobre el nivel de logro en los resultados de aprendizaje requeridos, más allá de la calificación numérica final” (p. 175). Por tanto, en palabras de González-Pérez (2005), la comprobación de la calidad de los resultados de aprendizaje ha de permitir “conocer si se ha alcanzado o no el aprendizaje esperado y otros no previstos y qué características o atributos posee, de acuerdo con los criterios asumidos a tal fin” (pp. 4-5). Además, en palabras de Boud (2020), se hace necesario un cambio conceptual con respecto al propósito de la evaluación que ha de incluir la ayuda al alumnado en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de la capacidad de emitir sus propios juicios.

Para ello, teóricamente, se necesita que las personas involucradas en las evaluaciones clarifiquen el significado de la evaluación y se formen teniendo en cuenta los fines de dicha evaluación: los resultados de aprendizaje. Metodológicamente, se hace necesario

dar un paso más hacia la diversificación de medios e instrumentos de evaluación que fomenten tareas de evaluación con un carácter formativo e integral (González-Pérez, 2005), señalándose para ello, los proyectos, portafolios, ensayos, informes, monografías, tareas investigativas, trabajos multimedia, etc., a través de los cuales se pueda establecer una evaluación de las ejecuciones del alumnado.

El objetivo principal del Proyecto FLOASS (RTI2018-093630-B-100) se centra en analizar la situación de la evaluación de los resultados de aprendizaje de los másteres universitarios de la rama de Ciencias Sociales y diseñar un marco de acción para su mejora. Teniendo en cuenta el marco global de este proyecto, se presentan a continuación las definiciones de los diferentes aspectos que se tendrán en cuenta en la evaluación de los resultados de aprendizaje de este estudio (Espiñeira-Bellón y Muñoz-Cantero, 2022; Gómez-Ruiz et al., 2022; Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2011, pp. 61-62; Ibarra-Sáiz et al., 2020):

- Medios de evaluación: pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar.
- Tareas de evaluación: actividades o trabajos que deben realizarse, coherentes con el objeto de evaluación especificado (competencia) y acorde con los resultados de aprendizaje que se esperan conseguir, y que se concretarán, por lo general, en uno o varios productos y/o actuaciones que serán evaluados.
- Instrumentos: herramientas reales y tangibles utilizadas por el evaluador para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos.
- Técnicas de evaluación: estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado: la observación, la encuestación (cuestionarios o entrevistas) y el análisis documental y de producciones.

El objetivo de este estudio se centra en determinar la percepción que tiene el profesorado, el alumnado y las coordinaciones de los másteres de la rama de Ciencias Sociales de la Universidad de A Coruña sobre las tareas, medios e instrumentos de evaluación que se emplean para evaluar los resultados de aprendizaje incluidos en las memorias de verificación de dichos títulos.

Método

Población y Muestra

El estudio se realiza en la Universidad de da Coruña, perteneciente a la Comunidad Autónoma de Galicia con el fin de conocer, de acuerdo con el objetivo del Proyecto FLOASS mencionado anteriormente, el estado actual de la evaluación de los resultados de aprendizaje a nivel de máster en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

En el momento en el que se efectúa, se cuenta con 17 másteres de los cuales pasan a formar parte de la muestra un total de 12, debido a la posibilidad de acceso público a las memorias de verificación; uno pertenece al área de Comunicación, seis a la de Economía y Empresa y cinco a la Educación.

Se dispone de una muestra de 11 coordinadores/as de máster (36.36% hombres y 63.64% mujeres), 83 profesores/as y nueve estudiantes que acceden a participar en la investigación.

La muestra del profesorado está compuesta por un 54.22% de mujeres y un 44.58% de hombres, perteneciendo mayoritariamente al Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, tal y como se recoge en la figura 1. Su experiencia docente, entre un año y 35, es menor de 17 años en un 41% de los casos.

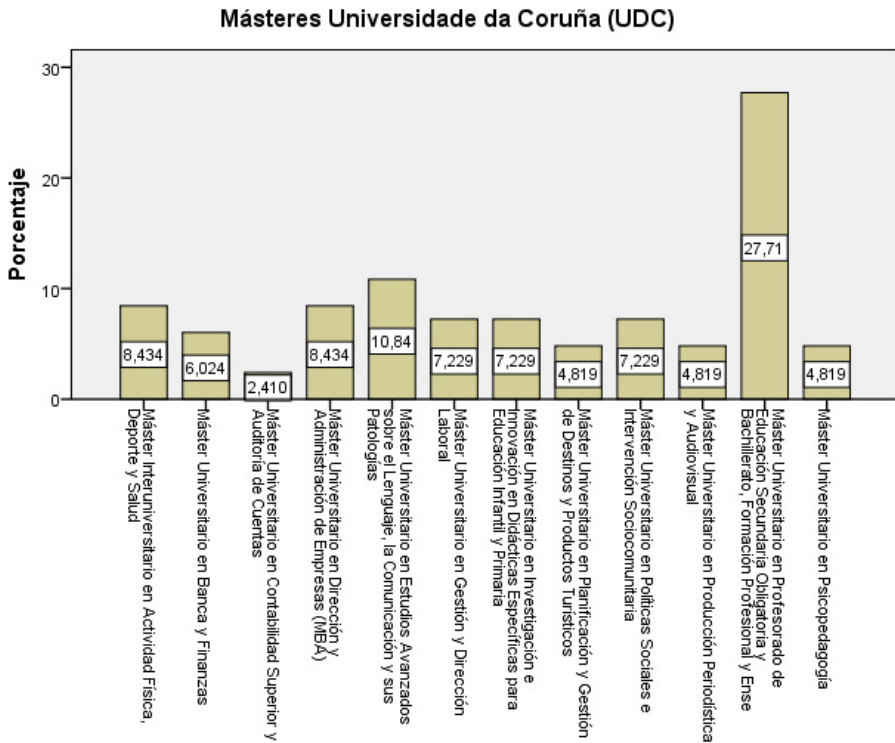


Figura 1. Muestra de profesorado por máster universitario.

La muestra de alumnado está compuesta por un 89% de mujeres y un 11% de hombres, que cursan másteres del ámbito de la Educación.

Instrumento

Son varios los instrumentos empleados con el fin de obtener información sobre las características que poseen las tareas, medios e instrumentos de evaluación en los másteres objeto de estudio, así como para determinar la coherencia y relación que se establece entre éstos y los resultados de aprendizaje y competencias especificados en las memorias de verificación. Todos se han diseñado en el marco del proyecto mencionado anteriormente:

En primer lugar, la herramienta informática CORAMEval (Balderas-Alberico et al., 2021) que recoge la información correspondiente al grado de corrección y autenticidad

de los diferentes medios de evaluación indicados en las memorias de verificación de los másteres. Con respecto al grado de corrección se establece una escala de estimación mediante la cual se valoran, en nivel cero, aquellos medios de evaluación en los cuales no se informa sobre el producto o actuación objeto de evaluación; en nivel uno, cuando se intuye, pero no se explicita; y, en nivel dos, cuando se especifica claramente el producto o actuación. Con respecto al grado de autenticidad, se valora de forma positiva cuando el producto o actuación está relacionado con el contexto real y profesional y negativamente cuando no lo está.

- En segundo lugar, el cuestionario RAPEVA_P, en proceso de validación (Armendi-Jauregi et al., 2020), determina la práctica evaluativa del profesorado universitario. En él se recogen 27 ítems que hacen referencia a las tareas, medios e instrumentos de evaluación que emplea el profesorado. La escala de valoración empleada se establece de 0 (mínimo) a 5 (máximo) según el grado de sus opiniones, experiencias o frecuencia de uso.
- En tercer lugar, una entrevista dirigida a las personas que coordinan los másteres con el objetivo de que muestren la percepción que tienen acerca de las características que presentan las tareas, medios e instrumentos de evaluación empleados por el profesorado en cada uno de los másteres que dirigen.
- En cuarto y último lugar, grupos focales mediante los cuales se recogen las percepciones del alumnado acerca de los procedimientos que emplea el profesorado para evaluar los resultados de aprendizaje de las asignaturas.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El análisis de la información obtenida se efectúa partiendo de una metodología mixta, valorando la oportunidad que ésta ofrece para recoger y analizar los datos, integrar los resultados y establecer inferencias desde el doble enfoque cualitativo (primando la profundidad de los resultados) y cuantitativo (primando la generalización de los resultados) (Escobar-Callegas, y Bilbao-Ramírez, 2020). De acuerdo con lo establecido por Pole (2009), la combinación de ambas metodologías “puede contribuir a neutralizar las limitaciones de cada metodología utilizada de forma independiente” (p. 41) y, además, teniendo en cuenta que los fenómenos sociales son complejos, el empleo de múltiples métodos para estudiarlos, “respalda el uso de metodologías mixtas para la investigación en educación” (p. 41).

Así mismo, en este estudio se ha tenido en cuenta la triangulación (Flick, 2014; Osorio-González y Castro-Ricalde, 2021), ya que la obtención de la información se ha realizado a través de diversas fuentes (alumnado, profesorado, coordinadores máster), permitiendo con ello un contraste de información, y de diferentes medios (entrevistas, grupos focales, cuestionario y análisis de documentación).

Para efectuar el análisis de la información cuantitativa, se han empleado el programa estadístico IBM SPSS *Statistics* en su versión 20 y para analizar la información cualitativa, el software MAXQDA 2020.

Resultados y discusión

Partiendo de los programas de análisis de datos mencionados con anterioridad, se muestran los siguientes resultados:

En primer lugar, los resultados que provienen de la aplicación informática CORA-Meval, descriptivos, en forma de porcentajes, de los medios de evaluación incluidos en las guías de verificación de los másteres analizados.

En segundo lugar, los resultados que provienen del programa estadístico IBM SPSS, mediante el cual se extraen los resultados descriptivos (media y desviación típica) de la percepción del profesorado con respecto a las tareas de evaluación demandadas y a los medios e instrumentos de evaluación empleados.

En tercer lugar, los resultados que provienen del software MAXQDA, en el cual se han incorporado los relatos de las entrevistas dirigidas a las coordinaciones de los másteres y los grupos focales realizados con el alumnado. En la figura 2, se muestran los códigos establecidos en el análisis cualitativo con respecto a la categoría de evaluación, de los cuales, en este estudio, se presentan los resultados de los códigos, tareas, medios e instrumentos de evaluación.

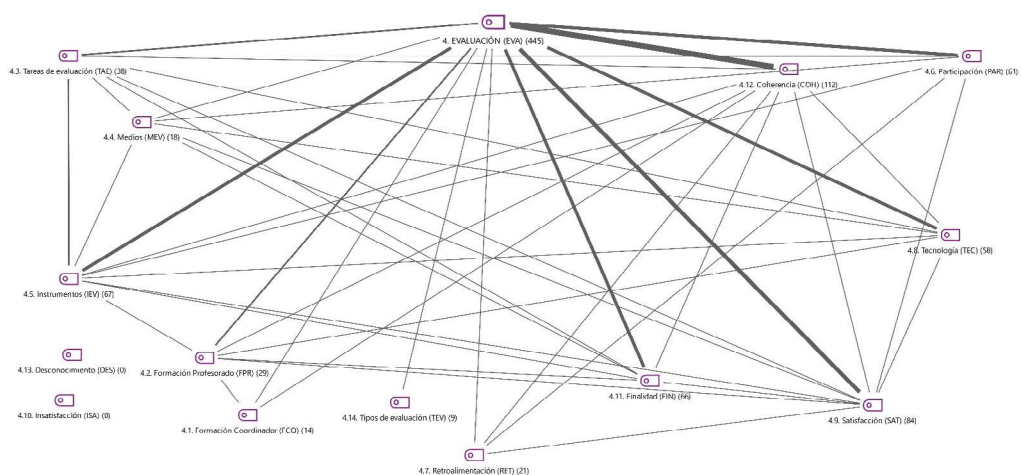


Figura 2. Categoría y códigos de análisis.

Análisis documental de las memorias de verificación con respecto a los medios de evaluación

La información que se recoge en las memorias de verificación de los másteres se ha trasladado a la aplicación informática CORAMEval y se han obtenido 1190 registros referidos a medios de evaluación. El análisis de estos registros muestra que un 59.16% de los medios de evaluación especifican claramente el producto o actuación que tiene que realizar el estudiantado y que será objeto de evaluación, frente a un 12.27% en los cuales se intuye, pero no se especifica y un 28.57% en los que no se informa sobre ello (ver figura 3).

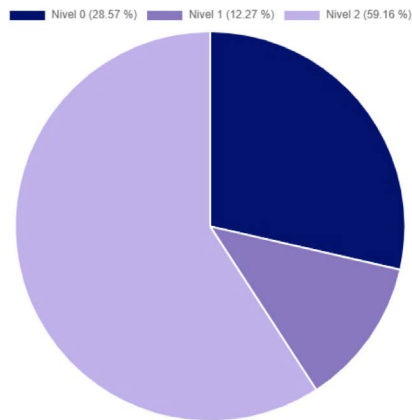


Figura 3. Corrección de los medios de evaluación.

Además, un 41.65% de los medios de evaluación han sido considerados con un nivel alto de autenticidad lo que significa que éstos hacen referencia a productos o actuaciones relacionados con el contexto real y profesional (ver figura 4).

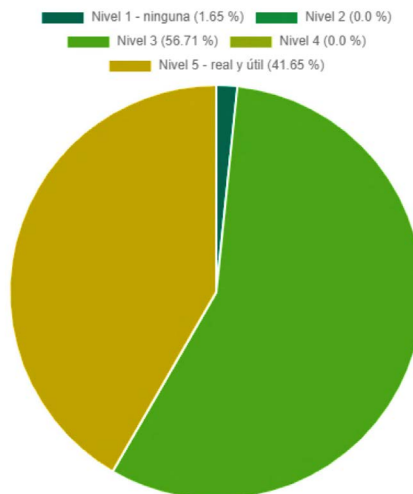


Figura 4. Autenticidad de los medios de evaluación.

En las entrevistas realizadas a las coordinaciones se otorga gran importancia a que el aprendizaje tenga una conexión con la realidad profesional: “vamos a ver, yo creo que la evaluación, al menos en general, está bastante orientada precisamente de cara a las competencias profesionales y de cara a realmente poder evaluar las competencias profesionales” (EC_EDU_M4310478: 126 – 147). También se aportan discursos que indican que existen enseñanzas de máster en las que no se vincula directamente el aprendizaje con el futuro profesional:

Es una evaluación continua donde el grupo de alumnos tiene que exponer, defender y situarse. Antes decíamos, ¿lo vincula con el tema profesional? No, pero vamos que tienen que defender su argumentación en la resolución de casos prácticos relacionados con los contenidos del máster. (EC_EDU_M4313558: 193 – 196)

El análisis documental efectuado lleva a determinar que, si bien existe un buen número de medios de evaluación que especifican claramente los productos o actuaciones que tiene que realizar el alumnado como objeto de evaluación y que éstos se pueden relacionar directamente con el contexto real y profesional del estudiantado, aún existen otros muchos que deben mejorarse. Ello puede ser debido a dos razones; la primera de ellas con respecto a la ambigüedad de los términos competencias y resultados de aprendizaje; la segunda, con respecto al elevado número de resultados de aprendizaje incluidos en las memorias que llevan a una dificultad evaluativa (Astigarraga y Carrera, 2018).

Percepción con respecto a las tareas de evaluación

Con respecto a los resultados del profesorado al cuestionario RAPEVA_P, se muestran en la tabla 1 los resultados relativos a la percepción que el profesorado tiene con respecto a las tareas de evaluación que demanda al alumnado que se centran casi por igual en el uso de conocimientos y contenidos que en la aplicación de éstos en situaciones relacionadas con el futuro profesional del alumnado.

Tabla 1

Percepción del profesorado con respecto a las tareas de evaluación demandadas

Tareas de evaluación	N	Media	Desviación típica
Centradas en el uso de conocimientos y contenidos relevantes de la materia	83	4.71	0.65
Centradas en la aplicación de conocimientos y habilidades a situaciones o casos parecidos al futuro profesional	83	4.66	0.57
Informadas y descritas (a través de guías, adendas, transparencias, etc.)	83	4.57	0.90
Planteadas como un reto	83	4.18	1.14

No obstante, las coordinaciones de los másteres ponen de manifiesto que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se prioriza el conocimiento de carácter procesual y comprensivo frente al memorístico y se hace hincapié en el interés en abordar cuestiones con un enfoque procedimental, donde se trabaja el saber aplicar el conocimiento, o el también denominado, saber hacer:

Creo que está bastante asimilado que se intenta que sean evaluaciones que tengan un sentido comprensivo y que no reflejen memorísticamente la asimilación de una

serie de conocimientos, sino que sean evaluaciones que recojan un aprendizaje más profesional que puntual en un momento determinado. Creo que eso, en general, está bastante asumido. (EC_EDU_M4315028: 236 – 245)

Por el contrario, existe alumnado que considera que, en algunas asignaturas, se sigue dando un valor elevado al aprendizaje memorístico: “para mí es básicamente teoría y la capacidad de memorización, también un poco de análisis” (GF_M4315028: 68 – 68) y también se recogen discursos de las coordinaciones, donde se pone en duda si el alumnado adquiere en todas las asignaturas el saber aplicar: “conocemos el resultado del saber y no del saber hacer, puede tener mucho conocimiento declarativo, pero no lo sabe implementar” (EC_EDU_M4313558: 387 - 391).

Como se puede apreciar, algunos/as estudiantes no se muestran conformes con el grado de empleo del aprendizaje memorístico en algunas asignaturas, lo que lleva a solicitar el empleo de tareas auténticas como ejemplifican autores/as como Cubero-Ibáñez y Ponce-González (2020) o Cubero-Ibáñez et al. (2018) y que “resultan potentes para explorar direcciones diversas del desarrollo potencial de los estudiantes” (González-Pérez, 2005).

La valoración sobre la coherencia entre las tareas, medios e instrumentos seleccionados por los/las docentes con respecto a los resultados de aprendizaje y las competencias del título se muestra condicionada por la propia redacción de éstos en las guías docentes, por lo que resulta importante tener en cuenta el objetivo de las guías y su propia formulación:

En unos casos los resultados están como muy claros, muy explicitados, en otras materias a lo mejor pues los resultados son más globales, más genéricos y, por lo tanto, más difíciles a lo mejor de medir. Yo creo que todo esto requeriría un replanteamiento de diseño, de manera general de las guías docentes, procurando simplificarlas lo máximo posible de manera que no nos perdamos en generalidades y desarrollos muy amplios que hacemos un poco por salir del paso y porque hay que cubrirlos y porque allí hay un apartado que rellenar y hacerlas como más sintéticas, pero, al mismo tiempo, pues más funcionales, más centradas en lo que realmente queremos trabajar en las aulas. (EC_EDU_M4315028: 542 – 551)

También el alumnado hace referencia a la falta de coherencia entre las explicaciones del funcionamiento de una materia y lo que después se encuentra en su realidad académica:

Te enseñan una cosa, te explican una cosa y te dicen que las cosas van a ser de una forma y luego son de otra. Hay excepciones, personas que efectivamente te muestran cómo va a ser todo y efectivamente es así, hacen las cosas como creo que hay que hacerlas. Puedo no estar de acuerdo con cómo evalúas, pero has sido claro. Pero hay otras en las que no, te dicen que te van a evaluar de una forma, pero luego lo hacen de otra, aunque sí que evalúan tu trabajo. En algunas ocasiones eso puede ser perjudicial. (GF_M4534V01: 74 - 74)

Se aprecia, por lo tanto, que, aunque las memorias de verificación establecen los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, tanto por parte del profesorado, como por las coordinaciones y por el alumnado se hace referencia a las guías docentes, en línea con lo manifestado por Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez (2011) cuando establecen que cada universidad opta por la documentación que considera más conveniente para la implantación de los títulos universitarios. Precisamente, el diseño de las guías docentes del profesorado debería radicar, como señalan Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña (2010) en “mejorar la calidad de la docencia” (p. 71), de tal forma que se les otorgue un carácter formativo, no burocrático, y, estableciendo coherencia entre las competencias y el desarrollo de las actividades docentes.

Percepción con respecto a los medios de evaluación

A continuación, se presentan los medios de evaluación que son más empleados por el profesorado universitario realizando, para ello, una triple distinción teniendo en cuenta las diferentes técnicas que emplean para recoger información (observación, encuestación y análisis documental).

En primer lugar, el profesorado manifiesta emplear la técnica de observación de los medios de evaluación que se reflejan en la tabla 2. Con respecto a las técnicas de observación de los medios de evaluación se hace referencia en mayor medida a las pruebas de resolución de problemas y a la participación activa de los/las estudiantes en diferentes tipos de actividades que exigen una presencialidad o una participación (foros, seminarios, etc.), situándose ambas por encima de la media de la escala de valoración. Muy próximas a la media, también se hace referencia a las pruebas de desempeño y a las prácticas.

Tabla 2

Observación de los medios de evaluación

Medios de evaluación	N	Media	Desviación típica
Pruebas de resolución de problemas	83	3.64	1.49
Participación activa de los/las estudiantes en actividades (foros, modalidades participativas de evaluación, debates, seminarios, etc.)	83	3.55	1.64
Pruebas de desempeño	83	3.40	1.70
Prácticas (de laboratorio, profesionales, prototipos, programación de software, trabajos de campo, etc.)	83	3.32	1.69
Talleres	83	2.64	1.98
Simulaciones (de prácticas de laboratorio, juegos de rol, etc.)	83	2.42	2.04

Las coordinaciones destacan que en los másteres que coordinan se aprecia la observación del alumnado durante las pruebas de resolución de problemas y las prácticas que les van exigiendo: “pues que demuestren los alumnos que todo eso que se les ha ido explicando son capaces de aplicarlo, de proceder con ello” (EC_EDU_M4315288: 221 – 234), asignándoles porcentajes de consecución con vistas a la realización de la evaluación final: “70% estudio de casos, 30% solución de problemas” (EC_ECO_M4314143: 242 – 245). También consideran que se tiene en cuenta la asistencia y la participación del alumnado en foros o cuando asisten a determinadas conferencias o seminarios; dicha asistencia tampoco les exime de la entrega complementaria de diversas actividades relacionadas mediante las cuales se pueda valorar su participación real:

La participación en foros era parte de la evaluación en algunas materias. Entonces, se trataba de dinamizar todas las semanas con alguna cuestión por parte del docente. Se invitaba a participar en un debate a los alumnos en esos foros a través de Moodle. (EC_ECO_M4315888: 29 – 29)

Les traemos ponentes o les obligamos a ir a seminarios; de hecho, ahora están haciendo un seminario. Y ahí hay un 20% de la nota donde se les pide que hagan un análisis crítico, bueno, una serie de consideraciones respecto a eso. (EC_ECO_M4314143: 220 – 233)

En este sentido, existen investigaciones que analizan la asociación que se produce entre la cantidad y el tipo de los accesos del alumnado a plataformas como Moodle y sus resultados académicos (Jenaro-Río et al., 2018) o la participación docente en foros en relación con la interactividad del alumnado (Mazzoti, 2005).

En segundo lugar, el profesorado resalta las técnicas de encuestación de los medios de evaluación que se recogen en la tabla 3, las cuales, como puede observarse, son menos empleadas que las técnicas de observación, no llegando ninguna de ellas al valor medio de la escala de valoración empleada. Aun así, se hace una mayor referencia a las pruebas de desempeño o pruebas finales; pruebas que, en palabras de Eisner (1999), ofrecen la oportunidad de obtener información sobre el aprendizaje del alumnado y emplear la evaluación de manera formativa.

Tabla 3

Técnicas de encuestación de los medios de evaluación

Medios de evaluación	N	Media	Desviación típica
Pruebas de resolución de problemas	83	3.10	1.94
Pruebas de desempeño	83	2.86	1.96
Grupos de discusión o grupos focales	83	2.19	1.99
Entrevistas orales	83	1.65	1.86

Las coordinaciones de los másteres hacen una mayor alusión a las pruebas de desempeño, aunque no como un único medio de evaluación: “salvo en casos muy contados, esa prueba de evaluación final tiene un peso relativamente bajo. A veces, incluso, en algunas materias no se lleva a cabo esa prueba final dentro de ese sistema de evaluación continua” (EC_ECO_M4312031: 201 – 205).

En los másteres en los que imparte profesorado en ejercicio profesional, la modalidad de evaluación suele ser mediante prueba final, evaluándose los contenidos que se han explicado en las sesiones magistrales:

Hay algunas materias también que son impartidas casi exclusivamente por profesores externos, de manera que ahí son más quizás de tipo magistral y, después, pues una prueba final. En eso sí que hay un poquito más de evaluación con un sistema tradicional. (EC_ECO_M4312031: 212 – 215)

El alumnado también concuerda con esta última apreciación en lo relativo al empleo de dichas pruebas, algunas veces más centradas en contenidos y otras en aspectos de carácter práctico, así como al ínfimo valor que suelen tener de cara a la evaluación final:

Yo creo que sí que se centran en contenidos determinados. Me refiero, tuvimos dos exámenes y los dos eran de contenidos, aunque uno tenía un carácter más práctico, por así decirlo. Para mí sí que eran contenidos, al fin y al cabo, eran exámenes que eran sencillos, valían un 10% o un 15%, yo creo que los hacían de cara a cubrirse un poco las espaldas porque en todas las asignaturas de hacían trabajos y exposiciones grandes y en este, aparte de eso, nos ponen un examen. El otro examen sí que era más como casos prácticos. (GF_M4534V01: 65 - 65)

En tercer lugar, el profesorado señala el análisis documental y de artefactos de los medios de evaluación que se recogen en la tabla 4, también menos empleado que las técnicas de observación, y por debajo del punto medio de la escala de valoración. Se hace referencia, con valores próximos a la media, en primer lugar, a los objetos digitales o presentaciones multimedia que normalmente recogen los resultados de los trabajos solicitados con anterioridad o del trabajo final de la asignatura, mediante los cuales no se valora exclusivamente la capacidad comunicativa del alumnado sino también la capacidad de poder y saber explicar el trabajo realizado. Precisamente, en un afán de responder al alumnado actual, considerado nativo digital, García et al. (2007) se centran en recomendar el empleo de actividades con formatos multimedia en las cuales se pueden encontrar más cómodos. A las presentaciones les siguen las pruebas de resolución de problemas y los proyectos de los que se destacan, sobre todo, su carácter más creativo y emprendedor. Hernández-Arteaga et al. (2015) destacan la creatividad y la innovación como competencias clave que permiten obtener ventajas de carácter competitivo “en todos los campos del conocimiento y en todos los sectores de la sociedad” (p. 137).

Tabla 4

Análisis documental y de artefactos de los medios de evaluación

Medios de evaluación	N	Media	Desviación típica
Objetos digitales o presentaciones multimedia	83	3.31	1.97
Pruebas de resolución de problemas	83	3.17	1.84
Proyectos	83	3.16	2.15
Pruebas objetivas	83	2.76	2.16
Pruebas escritas de desarrollo	83	2.08	2.07
Portafolio	83	1.76	2.07
Pruebas escritas con preguntas de respuesta breve	83	1.53	1.98
Pruebas escritas de mapas conceptuales	83	0.98	1.51
Diarios	83	0.98	1.57

Entre las técnicas de análisis de tipo documental de las entregas del alumnado, las coordinaciones de los másteres destacan las presentaciones:

Sé que hay profesores que les mandan preparar una presentación y hacerla (...); en otras materias les hacen como pruebas sencillas con cierta periodicidad, o sea, como puede ser un par de cuestiones sobre la temática que abordan el día anterior. (EC_ECO_M4311057: 369 – 377)

Esta cuestión también es confirmada por el alumnado:

Básicamente el trabajo final, tanto individual como grupal y la exposición que hagamos a raíz de ese trabajo. Casi todas ellas se basan en eso, después hay alguna que también puede evaluar pequeños trabajos que vamos haciendo a lo largo del curso, pero básicamente es el trabajo final y la exposición del mismo. (GF_M4534V01: 61 – 61)

Un aspecto muy importante que es necesario tener en cuenta con respecto a este tipo de presentaciones, es que no solo se trata de saber exponer, sino de comprender el fin en sí mismo de esta técnica en beneficio del alumnado:

Saber exponer no tiene nada, yo no me puedo quedar en saber exponer, no, no. Tengo que ir más allá. Exponer, sí también porque yo voy a evaluar la expresión oral, pero desde luego eso es, dentro de lo mío, es lo menos valioso. Es valioso porque son futuros docentes y, por lo tanto, todas las habilidades de comunicación son importantes, pero bueno, antes de eso hay mucho. (EC_EDU_M4310478: 789 – 804)

También se señala el análisis de informes, de proyectos o de estudios de casos mediante los cuales se valora la capacidad del alumnado de trabajar, tanto de forma

individual como grupal, cuestiones que tienen más que ver con el saber hacer: “le pides un informe, le pides un proyecto, te presenta el proyecto, te presenta el resultado... que es observable, evaluable, medible, cuantificable... y ahí es dónde ves si realmente ha entendido todo lo demás o no, claro” (EC_COM_M4316440: 239 – 241).

Con respecto al análisis documental de las pruebas, en línea con los resultados mostrados en la tabla 4, las coordinadores de los másteres opinan que el profesorado que en sus evaluaciones utiliza la prueba objetiva o de ensayo, lo realiza con carácter puntual o con porcentajes de evaluación bajos: “hay materias que se evalúan con pruebas de ensayo y hay también algunas materias en las que se evalúa con pequeñas pruebas puntuales a lo largo de distintos momentos” (EC_EDU_M4315028: 278 – 282); “hay dos materias que hacen una prueba objetiva, ¿vale?, pero con unos porcentajes muy bajos, un 20%, un 10%; el resto no vamos a pruebas objetivas” (EC_ECO_M4314143: 267 – 268).

En este sentido, el alumnado resalta que:

Se evalúa a través de un examen cuando las clases han sido magistrales. Entonces, ahí sí que hay concordancia. Una clase magistral, te explico la teoría y luego las plasmas en el examen. Cuando ha habido asignaturas en las que nos han evaluado más con trabajos, las clases eran más analíticas. Diría que sí que hay concordancia, otra cosa es que esté en favor o en contra, pero coherencia creo que sí. (GF_M4315028: 71 – 71)

Percepción con respecto a los instrumentos de evaluación

El profesorado encuestado emplea los instrumentos de evaluación que se recogen en la tabla 5. No existe ninguno de los propuestos que se encuentre próximo a la media de la escala de valoración.

Tabla 5

Instrumentos de evaluación

Instrumentos de evaluación	N	Media	Desviación típica
Argumentario valorativo	83	2.58	2.11
Rúbricas	83	2.52	2.18
Listas de control o verificación	83	1.72	1.92
Escalas de estimación	83	1.26	1.79

Con respecto a los instrumentos de evaluación más utilizados, las coordinaciones de los másteres ponen en valor las posibilidades de las rúbricas:

Si tú trabajas con rúbricas y ellos las pueden ver y, además, les explicas cómo funcionan y que, por lo tanto, uno de los elementos fundamentales de las rúbricas es que cualquiera se pueda autoevaluar viendo la rúbrica y viendo su trabajo, pues evidentemente estás ayudando a que lo hagan. (EC_EDU_M4310478: 364 – 369)

La rúbrica precisamente lo que coge es, digamos que, parte las diferentes capacidades que hay que utilizar a la hora de realizar ese trabajo, y esas capacidades están por supuesto en relación con los resultados de aprendizaje predefinidos y, a su vez, cada una de ellas se divide en una serie de niveles que son las que dan el nivel de rendimiento (EC_EDU_M4310478: 700 – 704).

El poco empleo de los instrumentos de evaluación por el profesorado se contrapone con las valoraciones realizadas por las coordinaciones de los másteres que dan una gran importancia al empleo de las rúbricas de evaluación, entendidas por Alsina-Masmitjà (2013) como un instrumento que permite “compartir los criterios de evaluación de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado” (p. 8).

Conclusiones

El presente artículo permite difundir los primeros resultados preliminares en relación con los medios, tareas e instrumentos empleados para evaluar los resultados de aprendizaje de una muestra gallega de títulos de máster universitarios. Quedan todavía por analizar las similitudes y divergencias que estos resultados presentan con respecto a otras universidades participantes en el proyecto, así como valorar la posibilidad de ampliar dicho estudio a otros másteres universitarios de otras universidades, así como la posibilidad de ampliarse a otras ramas de conocimiento no analizadas por el momento.

Los resultados analizados en el presente estudio han de llevar a reformular la práctica evaluativa, de tal manera que se pueda dar respuesta a las necesidades que han expuesto los agentes educativos implicados en el desarrollo de dichos másteres, así como a la actual visión de los roles que deben ejecutar todas las personas implicadas en los momentos de realizar las valoraciones (Trevitt, et al., 2012).

Los aspectos señalados anteriormente llevan a preguntarse por qué no se emplean con más frecuencia los medios de evaluación comentados; conocer los motivos de ello podría ser una posible línea de investigación a tener en cuenta en relación con la evaluación de los resultados de aprendizaje en la Educación Superior.

Referencias

- Abalde-Alonso, J., Iglesias-Amorín, F. y Peña-Cabanas, A. M. (2015). *Guía para la elaboración de guías docentes de materia na UDC*. Vicerreitoría de Títulos, Calidade e Novas Tecnoloxías.
- Alsina-Masmitjà, J. (2013). *Rúbrica para la evaluación de competencias*. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/145046>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje*. 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>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (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. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/ANECA-al-dia>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2021). *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>
- Aramendi-Jauregi, P., Arrieta-Aranguren, E. y Lukas-Mujika, J. F. (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). Grupo de Investigación EVALfor SEJ509 – Evaluación en contextos formativos.
- 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-Alberico, 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>
- Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), art. M3. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>
- Cubero-Ibáñez, J. y Ponce-González, N. (2020). Aprendiendo a través de tareas de evaluación auténticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 41-69. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.002>
- Cubero-Ibáñez, J., Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 159-184. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278301>
- Eisner, E. W. (1999). The uses and limits of performance assessment. *Phi Delta Kappan*, 8(9), 658-660.
- Espiñeira-Bellón, E. M. y Muñoz-Cantero, J. M. (2022). *Percepción del alumnado de másteres universitarios sobre resultados de aprendizaje*. [Comunicación oral]. XX Congreso Internacional de Investigación Educativa, Santiago de Compostela.
- Escobar-Callegas, P. H. y Bilbao-Ramírez, J. L. (2020). *Investigación y Educación Superior*. Universidad Metropolitana.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, F., Portillo, J. Romo, J. y Benito, M. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. En M. Benito, J. Romo y J. Portillo, *Libro de actas del IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables* (pp. 1-11). <http://sunsite.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-318/?msclkid=e b867d0bbc2f11ec8512f67bba30c756>

- González-Pérez, M. (2005). La evaluación del aprendizaje. *Revista Docencia Universitaria*, 6(1), 1-19. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/819>
- Gómez-Ruiz, M. A., Cubero-Ibáñez, J., Ponce-González, N., Sánchez-Calleja, L. y Gázquez-Romera, A. (2022). *Percepciones de los docentes de másteres sobre resultados de aprendizaje, medios, instrumentos y tareas de evaluación* [Comunicación oral]. XX Congreso Internacional de Investigación Educativa, Santiago de Compostela.
- Hernández-Arteaga, I., Alvarado-Pérez, J. C. y Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(44), 135-151. <http://34.231.144.216/index.php/RevistaUCN/article/view/620>
- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2011). Los procedimientos de evaluación. En G. Rodríguez-Gómez y M. S. Ibarra-Sáiz (Eds.), *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en educación superior* (pp. 48-69). Narcea.
- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Paricio-Royo, A. Fernández y 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., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M. L. y Rodríguez-Gómez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la Educación Superior. *RELIEVE*, 26(1), 1-6. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Jenaro-Río, C., Castaño-Calle, R., Martín-Pastor, M. E. y Flores-Robaina, N. (2018). Rendimiento académico en educación superior y su asociación con la participación activa en la plataforma Moodle. *Estudios sobre Educación*, 34, 177-198. <https://doi.org/10.15581/004.34.177-198>
- Martínez-Martín, M. y Carreño-Rojas, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(2), 8-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>
- Mazzoti, W. (2005). Análisis didáctico de las intervenciones de los docentes en los foros de discusión en cursos de postgrado en modalidad a distancia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(12), 25-39. <https://doi.org/10.18861/cied.2005.2.12.2752>
- Nieto-Ortiz, J. y Cacheiro-González, X. (2020). La evaluación de las competencias en la formación profesional desde un enfoque basado en los resultados de aprendizaje. *Revista Internacional de Organizaciones*, 27, 173-196. <https://doi.org/10.17345/rio27.173-176>
- Osorio-González, R. y Castro-Ricalde, D. (2021). Aproximaciones a una metodología mixta. *Nova Rua*, 13(22), 65-84. <https://doi.org/10.20983/novarua.2021.22.4>
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones. Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades*, 60, 37-42. https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/252/katrhyrn_pole.pdf
- Real Decreto 640/2021, de 27 de julio, de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios y acreditación institucional de centros universitarios.
- 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.

- Trevitt, C., Brenan, E. y Stocks, C. (2012). Evaluación y aprendizaje: ¿es ya el momento de replantearse las actividades del alumnado y los roles académicos? *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 253–269. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.153441>
- Zabalza-Beraza, M. A. y Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias*. Narcea.

Fecha de recepción: 15 de abril de 2022.

Fecha de revisión: 20 de abril de 2022.

Fecha de aceptación: 4 de julio de 2022.