Gázquez-Romera, A., Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M.S. y Cubero-Ibáñez, J. (2026). Mejorando los resultados de aprendizaje mediante el análisis de la práctica evaluativa. *Revista de Investigación Educativa*, 44. https://doi.org/10.6018/rie.712921

Mejorando los resultados de aprendizaje mediante el análisis de la práctica evaluativa

Improving learning outcomes through the analysis of assessment practice

Ana Gázquez-Romera*[1], Gregorio Rodríguez-Gómez*, Mª Soledad Ibarra-Sáiz* y Jaione Cubero-Ibáñez*

Grupo EVALfor (SEJ509) – *Evaluación en contextos formativos*. Universidad de Cádiz. España.

Resumen

Unos resultados de aprendizaje comprensibles y útiles, para profesorado y estudiantado, son esenciales para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que este sea coherente con los fines de la educación superior. Este estudio se centra en analizar y valorar el diseño de los resultados de aprendizaje a partir del análisis de las memorias de los títulos y las percepciones de profesorado, coordinaciones y estudiantado. Se utilizó un diseño secuencial exploratorio para el diseño y validación de los instrumentos de recogida de información. Posteriormente, mediante un diseño convergente múltiple, se analizaron 89 memorias de títulos de máster (Ciencias Sociales) de seis universidades, 416 cuestionarios de profesorado, 60 entrevistas a coordinaciones de máster y 14 grupos focales con 66 estudiantes. Se evidencia que predominan los resultados de aprendizaje de un nivel cognitivo medio, vinculados al conocimiento procedimental y a estructuras relacionales. Asimismo, se manifiesta redacción ambigua, cierto desconocimiento conceptual y una relativa integración de los resultados de aprendizaje en la práctica docente. Finalmente, se detecta necesidad de formación docente en el diseño de los resultados de aprendizaje para mejorar su claridad, comprensibilidad y coherencia curricular, así como facilitar los procesos de mejora continua de los títulos académicos.

Palabras clave: rendimiento académico; evaluación de la educación; formación de docentes; plan de estudios.

1 **Correspondencia:** Ana Gázquez Romera, ana.gazquez@uca.es, Avda. República Saharaui s/n 11519 – Puerto Real (Cádiz).

Abstract

Comprehensible and useful learning outcomes for both teaching staff and students are essential to improving teaching and learning and ensuring its alignment with the aims of higher education. This study analyses and assesses the design of learning outcomes through an examination of official degree programme documentation and the perceptions of teaching staff, programme coordinators, and students. An exploratory sequential design was used to develop and validate the data collection instruments. Subsequently, a multiple convergent design was employed to analyse the official documentation of 89 master's degree programmes in the social sciences across six universities, 416 questionnaires completed by teaching staff, 60 interviews with master's programme coordinators, and 14 focus groups involving 66 students. The findings show a predominance of learning outcomes at an intermediate cognitive level, associated with procedural knowledge and relational structures. They also reveal ambiguous wording, some lack of conceptual understanding, and the limited integration of learning outcomes into teaching practice. Finally, the findings indicate a need for teacher training in the design of learning outcomes to improve their clarity, comprehensibility, and curricular coherence, as well as to facilitate the continuous improvement of academic programmes.

Keywords: academic achievement; educational assessment; teacher education; curriculum design.

Introducción

Desde hace unas décadas el nivel de logro alcanzado en los resultados de aprendizaje (RA) es utilizado como evidencia en la evaluación de instituciones educativas y la rendición de cuentas institucional (Swarat et al., 2017). Asimismo, el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), el Marco Español de Cualificación para la Educación Superior (MECES) y el RD 822/2021 de organización de las enseñanzas universitarias instan a un necesario y coherente diseño de los títulos universitarios en el que los RA adquieren un papel central.

Bone y Ross (2021) sostienen que, para implementar exitosamente un plan de estudios basado en RA, se requiere conocimiento pedagógico en todas las disciplinas y diplomacia en los diferentes niveles jerárquicos de la organización, exigiendo una coherencia entre sí (Biggs et al., 2022). Aunque el concepto de RA está asumido, el progreso hacia un aprendizaje basado en ellos avanza lentamente (González-Ferreras y Wagenaar, 2023); siendo en ocasiones sólo una norma burocrática (Havnes y Prøitz, 2016).

Estudios recientes manifiestan debilidades en el diseño y planificación de las materias respecto al enfoque de los RA en el currículo universitario (Rodríguez-Gómez et al., 2025), así como dificultad para redactar RA de calidad (Schoepp, 2019). En esta línea, Duran-Chinchilla (2024) evidencia falta de investigaciones nacionales e internacionales sobre la implementación de los RA en educación superior, señalando que coexiste una falta de dominio técnico y cognoscitivo en este campo.

La finalidad de este trabajo es valorar el diseño, alcance y tipología de los RA a partir del análisis de las memorias de los títulos, así como analizar la práctica evaluativa desde las percepciones de profesorado, coordinaciones y estudiantado.

Revisión de la literatura

RA en educación superior: del diseño a la práctica

Se entienden los RA como declaraciones que informan sobre lo que se espera que el estudiantado 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 (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2022). Los RA que el alumnado debe evidenciar al final de un programa o curso, apoyándose en el modelo de alineamiento constructivo (Biggs et al., 2022), se han convertido en un elemento clave para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y el desarrollo curricular en educación superior (Rao, 2020).

Erikson y Erikson (2019) señalan la importancia de investigaciones empíricas sobre cómo profesorado y estudiantes interpretan los RA en su propia práctica evaluativa para comprobar si los supuestos teóricos se alinean con la realidad del alumnado. Sin embargo, existe poca evidencia al respecto (Dobbins et al., 2016; Erikson y Erikson, 2019; Hadjianastasis, 2017), lo que dificulta comprender los efectos que tiene la incorporación de RA en los distintos niveles de planificación y desarrollo curricular de los programas de educación superior (Gaitán-Soto et al., 2025). El estudio realizado por Hadjianastasis (2017) evidenció una falta de conciencia de los principios en los que se basan los RA, así como falta de claridad en cuanto a la función precisa de los mismos. Respecto al estudiantado, Kumpas-Lenk et al. (2018) resaltan la necesidad de recoger sus percepciones porque son las personas destinatarias del proceso de aprendizaje, pareciendo tener mayor influencia en la orientación de su aprendizaje los diferentes elementos del alineamiento constructivo que los propios RA (Hailikari et al., 2022).

A pesar de la abundante literatura sobre RA y su orientación sobre cómo redactarlos, estudios basados en análisis de contenido y textual de memorias y guías docentes universitarias (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2018; Bone y Ross, 2021) ponen de manifiesto debilidades en el diseño de RA de calidad. La responsabilidad de su formulación se otorga a los académicos, quienes renegocian su significado en función de la concepción que tienen del aprendizaje (Prøitz et al., 2017). Dobbins et al. (2016) destacan la importancia de reconceptualizar la adopción de un enfoque de RA que empodere al personal académico para que comprenda y se comprometa con los RA respaldando una perspectiva centrada en el alumnado. Autores como Biggs et al. (2022) y Rodríguez-Gómez et al. (2025) defienden diseñar las asignaturas desde la perspectiva del estudiantado, tomando como punto de partida la evaluación al dar forma y dirigir el aprendizaje (Ajjawi et al., 2022; Boud, 2020), impulsando el compromiso y señalando sus logros (Coates et al., 2021).

Kumpas-Lenk et al. (2018) señalan la permanencia de prácticas de evaluación tradicionales, enmascaradas bajo el nombre de aprendizaje centrado en el estudiantado y diseño de RA sin un cambio conceptual de pensamiento. Sin embargo, Villarroel et al. (2018) destacan que se está evolucionando hacia una cultura más compleja que busca la evaluación integral del conocimiento y habilidades de orden superior. En este sentido, Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez (2019), en contraposición a una evaluación concebida como mera calificación, carente de criterios de calidad, proponen el enfoque de evaluación

como aprendizaje: un proceso de apoyo a la metacognición que orienta al estudiantado a ser evaluadores críticos, desarrollando su juicio evaluativo y autorregulación.

Los RA como facilitadores del aprendizaje en profundidad

El estudiantado universitario muestra mayor motivación, satisfacción y compromiso con el logro de aquellos RA diseñados en los niveles más altos de demanda cognitiva (Kumpas-Lenk et al., 2018). No obstante, persiste la percepción de que el aprendizaje memorístico continúa ocupando un lugar predominante (Muñoz-Cantero et al., 2023), lo que resulta contradictorio con la aspiración de formar personas autónomas, reflexivas, críticas y analíticas (Siarova et al., 2017). En este contexto, la evaluación debería ofrecer al alumnado las herramientas y oportunidades necesarias para aprender de manera autónoma y fortalecer su juicio evaluativo (Boud et al., 2018).

La enseñanza basada en el alineamiento constructivo persigue como propósito favorecer un aprendizaje profundo en el estudiantado, promoviendo una comprensión significativa y RA de mayor calidad (Hailikari et al., 2022). En esta misma línea, el concepto de rigor intelectual desarrollado por Gore et al. (2009) sitúa la evaluación como un medio para generar una comprensión profunda de conceptos, habilidades e ideas fundamentales. Alcanzar este objetivo implica que el alumnado asuma un rol activo en la construcción de su conocimiento y movilice procesos de pensamiento de orden superior.

Para propiciar este tipo de conocimiento, el diseño y evaluación de RA se ve facilitado por el uso de taxonomías educativas, entendidas como marcos que ofrecen una clasificación jerárquica de los niveles de desarrollo de los procesos cognitivos y del conocimiento (Gamboa-Solano et al., 2023). Entre las taxonomías más difundidas se encuentra la Taxonomía de Bloom (Rao, 2020), utilizada frecuentemente para clasificar los verbos de acción en niveles específicos del dominio cognitivo (Bone y Ross, 2021; Hadjianastasis, 2017; Kumpas-Lenk et al., 2018). Los resultados de estas investigaciones indican que los RA suelen estar asociados a un bajo nivel cognitivo y presentan deficiencias en su redacción, lo que refleja importantes limitaciones en su correcta formulación (Rodríguez-Gómez et al., 2025). Adicionalmente, este trabajo considera la Taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) empleada en otros estudios como apoyo para la redacción de los RA (Gamboa-Solano et al., 2023), además de la Taxonomía SOLO (*Structure of Observed Learning Outcome*) elaborada por Biggs y Collis (1982) y empleada en estudios como el de Martínez-Vergara y Flórez-Nisperuza (2025).

Objetivos y cuestiones de investigación

Esta investigación se configura como una síntesis de los resultados globales sobre los RA en el marco del Proyecto FLOASS. Su valor diferencial radica en un abordaje holístico que triangula simultáneamente la perspectiva de todos los agentes clave del ecosistema universitario (coordinaciones, profesorado y estudiantado). Asimismo, el estudio alcanza una elevada representatividad al integrar sistemáticamente titulaciones de máster adscritas a tres ámbitos de Ciencias Sociales (Economía, Comunicación y Educación) en seis universidades públicas, consolidando la transferibilidad y consistencia de sus hallazgos en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.

Para alcanzar la finalidad de este estudio, se plantean los siguientes objetivos y cuestiones de investigación:

O1. Valorar el alcance y tipología de los RA especificados en las memorias verificadas de los títulos de máster en Ciencias Sociales.

C1.1. ¿Cuáles son los procesos cognitivos y tipos de conocimiento predominantes en los RA?

C1.2. ¿Qué estructuras de conocimiento se infieren de los RA?

O2. Analizar la práctica evaluativa a través de la percepción de coordinaciones, profesorado y estudiantado en los títulos de máster en Ciencias Sociales.

C2.1. ¿Cuál es la percepción del profesorado y estudiantado sobre su práctica evaluativa respecto a los RA?

O3. Analizar si se establecen diferencias en los RA en función del contexto.

C3.1. ¿Se evidencian diferencias significativas en función del contexto?

Metodología

Diseño

Se ha seguido una metodología mixta concretada en dos diseños relacionados (Figura 1). En la primera fase se implementó un diseño exploratorio secuencial (Creswell y Plano Clark, 2018) estructurado en tres etapas (la primera cualitativa y el resto cuantitativas), el cual permitió conceptualizar y refinar operativamente los constructos a partir de la literatura para construir y validar métricas con alto rigor analítico. En la segunda fase se desplegó un diseño convergente múltiple mediante un estudio de caso múltiple anidado (Yin, 2018) ejecutado de manera simultánea en las distintas universidades. Este abordaje permitió que los datos cuantitativos y cualitativos se fusionaran en la fase de discusión, de modo que las percepciones subjetivas ilustraran, explicaran e interactuaran con las tendencias estadísticas obtenidas del análisis documental.

La investigación recoge la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Cádiz (Registro 75.19) para el Proyecto FLOASS, así como del Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la Junta de Andalucía.

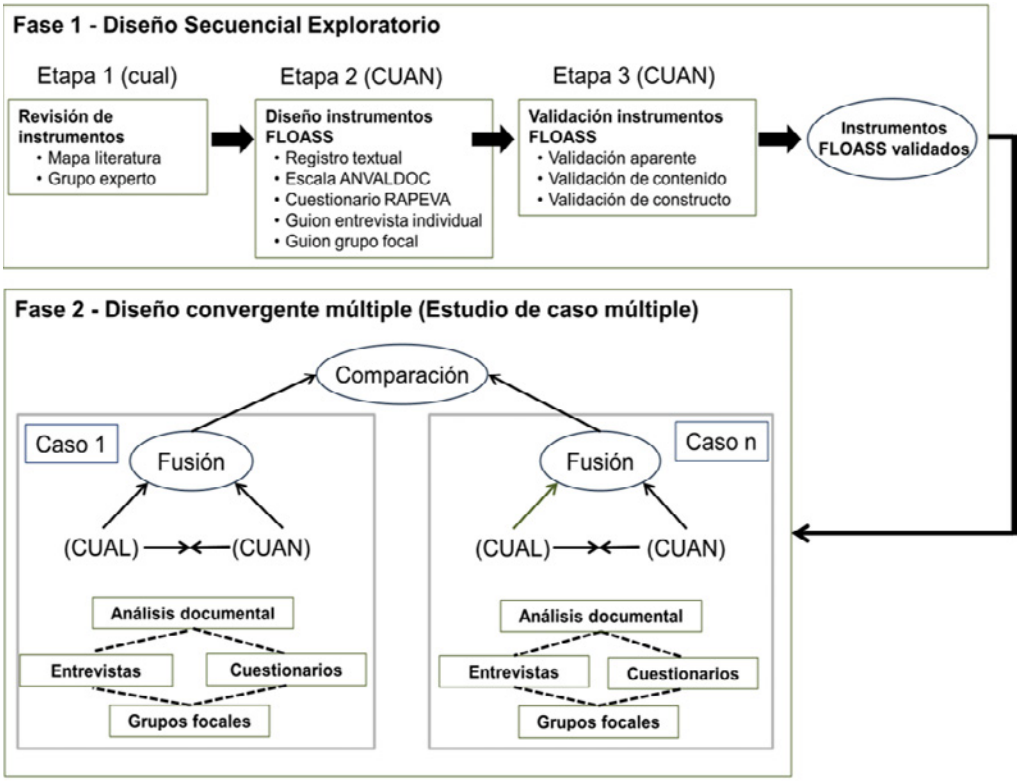
Instrumentación

Para este estudio se han utilizado los siguientes instrumentos:

1. Escala ANVALDOC diseñada y validada para el análisis de contenido y valoración de RA, competencias y medios de evaluación descritos en las memorias de los títulos (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2020; Rodríguez-Gómez et al., 2025). La elaboración del instrumento se fundamentó en una revisión bibliográfica previa y se sometió al juicio de 12 expertos, quienes validaron su contenido a través del método de consenso grupal. La coherencia en la codificación de los 9.419 RA se garantizó procedimentalmente mediante la calibración y unificación de criterios previa por el equipo de investigación y la aplicación estandarizada a través del software CORAMeval (Balderas-Alberico et al., 2021).

Figura 1

Diseño secuencial exploratorio y diseño convergente múltiple



2. Cuestionario RAPEVA-*Autoinforme del profesorado sobre su práctica en la evaluación de los resultados de aprendizaje*. Para la validación de contenido del instrumento se contó con la participación de 22 jueces expertos, aplicando el procedimiento de acuerdo y consenso grupal. El autoinforme se fundamenta en la modelización de constructos como compuestos (Hair et al., 2022; Henseler, 2021). Por ello, la estructura de la escala se analizó mediante *Generalized Structured Component Analysis* (GSCA; Hwang y Takane, 2015). Los índices de ajuste obtenidos (*GFI* = 0,89; *SRMR* = 0,08) respaldan la validez estructural del modelo propuesto. En este estudio concreto, se analizó la dimensión *Resultados de aprendizaje* integrada por 6 ítems (del I06 al I11) en formato de escala tipo Likert 0-5. El cuestionario fue administrado en línea a través de la plataforma SurveyMonkey, disponible de manera bilingüe en castellano y en euskera.
3. Guion de entrevista a las coordinaciones de másteres (Ibarra-Sáiz, González-Elorza y Rodríguez-Gómez, 2023).
4. Guion de entrevista para los grupos focales de estudiantes.

En el caso de los instrumentos cualitativos (guiones de entrevista y grupos focales), se garantizó el rigor mediante la validación de contenido por un comité de expertos y

un proceso posterior de triangulación y consenso en el sistema final de categorías por parte del equipo de investigación.

Muestra y participantes

La muestra se seleccionó mediante un muestreo intencional basado en tres criterios de inclusión: 1) memorias de títulos (MT) de máster pertenecientes a la rama de Ciencias Sociales con verificación oficial favorable; 2) pertenencia a seis universidades públicas del Proyecto FLOASS con diversidad geográfica (Universidad de Cádiz-UCA, Universidade da Coruña-UDC, Universidad de Oviedo-UNIOVI, Universidad del País Vasco-UPV/EHU, Universitat Rovira i Virgili-URV y Universitat de València-UV) para asegurar representatividad contextual; y 3) vinculación activa y experiencia directa del profesorado, coordinaciones y estudiantes en los planes de estudio evaluados.

Tras aplicar estos criterios, la muestra final para el análisis documental (Tabla 1) quedó conformada por 89 MT de los ámbitos de Comunicación (COM), Económicas (ECO) y Educación (EDU) distribuidas entre las seis instituciones, de las cuales se categorizaron y analizaron inicialmente un total de 9.419 RA.

Tabla 1

Distribución de memorias de títulos (MT) y resultados de aprendizaje (RA) analizados

Universidad	Ámbito de conocimiento							
	COM		ECO		EDU		Total	
	MT	RA	MT	RA	MT	RA	MT	RA
UCA	2	80	8	335	5	925	15	1.340
UDC	1	34	5	185	6	488	12	707
UNIOVI	-	-	6	1.408	4	746	10	2.154
UPV/EHU	3	-	9	38	6	-	18	38
URV	1	62	4	765	5	1.128	10	1.955
UV	3	60	13	387	8	2.778	24	3.225
Total	10	236	45	3.118	34	6.065	89	9.419

Después de un primer análisis, se eliminaron los RA que no cumplían con el criterio de corrección al no estar bien redactados o no informar claramente de lo que el estudiantado tiene que hacer o demostrar, reduciéndose la muestra a 5.856 RA (62,2%).

Respecto a la práctica evaluativa, se obtuvo la opinión de las coordinaciones de los títulos a través de 60 entrevistas, la percepción del profesorado mediante la cumplimentación de 416 autoinformes y la perspectiva del alumnado mediante 14 grupos focales con la participación de 66 estudiantes (Tabla 2).

Tabla 2

Distribución por ámbitos y universidades de autoinformes, entrevistas y grupos focales

Técnicas	Ámbito	Universidades						
		UCA	UDC	UNIOVI	UPV/ EHU	URV	UV	Total
Cuestionario RAPEVA-Auto-informe	COM	5	4	-	8	1	-	18
	ECO	26	30	12	56	28	15	167
	EDU	30	49	43	53	1	55	231
	Total	61	83	55	117	30	70	416
Entrevistas	COM	1	1	0	3	1	-	6
	ECO	8	4	3	5	2	1	23
	EDU	4	5	4	6	4	8	31
	Total	13	10	7	14	7	9	60
Grupos focales	COM	1	-	-	-	1	-	2
	ECO	1	-	3	-	-	1	5
	EDU	2	2	-	1	-	2	7
	Total	4	2	3	1	1	3	14

Análisis de datos

Para la consecución del primer objetivo se efectuó un análisis de contenido usando la escala ANVALDOC y la herramienta CORAMeval y, posteriormente, se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas.

En relación con el segundo objetivo, se realizó un análisis descriptivo de la percepción de profesorado sobre su práctica evaluativa y un análisis de contenido mediante un sistema de categorías para la codificación de las entrevistas a coordinaciones y grupos focales de estudiantes.

Finalmente, para el logro del tercer objetivo, se procedió a un análisis comparativo sobre las diferencias contextuales, tanto por ámbitos de conocimiento como por universidades, usando técnicas estadísticas descriptivas y pruebas de contraste no paramétricas.

El análisis de datos cuantitativos se realizó utilizando IBM SPSS (versión 27) y R (R Core Team, 2026) y para el análisis de datos cualitativos se empleó MAXQDA2022 Analytics Pro.

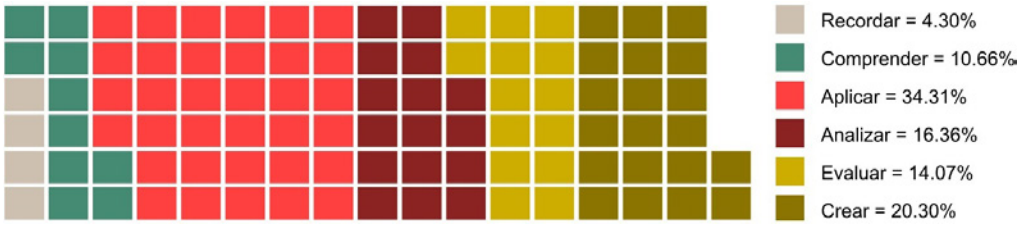
Resultados

Procesos cognitivos y tipos de conocimiento predominantes en los RA

En la Figura 2 se presentan los resultados obtenidos del análisis de las memorias de los títulos sobre la base de la Taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). El proceso cognitivo que sobresale de las declaraciones de los RA se corresponde con el nivel aplicar (34,31%), centrado en utilizar un modelo o procedimiento en una situación dada.

Figura 2

Distribución del proceso cognitivo que se infiere de las definiciones de los RA



"Aplicar los principios de la planificación y control actuarial necesarios para el funcionamiento de las operaciones de planes de pensiones y otras fórmulas alternativas teniendo en cuenta especialmente su dimensión financiero-actuarial" [ECO_UPV/EHU].

Seguidamente, el 20,30% de los RA se refiere al nivel crear, al poner elementos juntos para formar una globalidad funcional o coherente, reorganizando elementos en una nueva estructura/patrón.

"Crear y editar imagen, audio y vídeo al servicio de un objetivo didáctico" [EDU_URV].

El nivel analizar supone el 16,36% y alude a separar un objeto en sus partes determinando cómo se relacionan unas con otras y teniendo una estructura o propósito general. El 14,07% corresponde al nivel evaluar, es decir, aquellos RA en los que el alumnado tiene que emitir juicios sobre la base de criterios y estándares.

"Analizar problemas complejos, desagregarlos y formular aproximaciones de resolución" [COM_UCA].

"Evaluar didácticamente la adecuación de diferentes programas informáticos y otros recursos TICs al diseño de investigaciones experimentales en diferentes niveles educativos" [EDU_UV].

En menor medida, se encuentran RA categorizados en el nivel comprender (10,66%) al centrarse en construir significados incluyendo la comunicación oral, escrita y gráfica y un 4,30% en el nivel recordar, cuando el estudiantado tiene que recuperar conocimiento relevante de la memoria a largo plazo.

"Comprender las vinculaciones existentes entre la formulación de un plan financiero, su implantación y control" [ECO_UDC].

"Conocer los procedimientos adecuados para analizar relaciones causales" [ECO_UNIOVI].

Los resultados sobre el tipo de conocimiento inferido de las definiciones de los RA se presentan en la Figura 3. Se observa que predominan RA de tipo procedimental (63,18%) ya que se focalizan en que el estudiantado sepa cómo hacer algo, el uso de métodos de indagación y criterios para utilizar habilidades, algoritmos, técnicas y métodos.

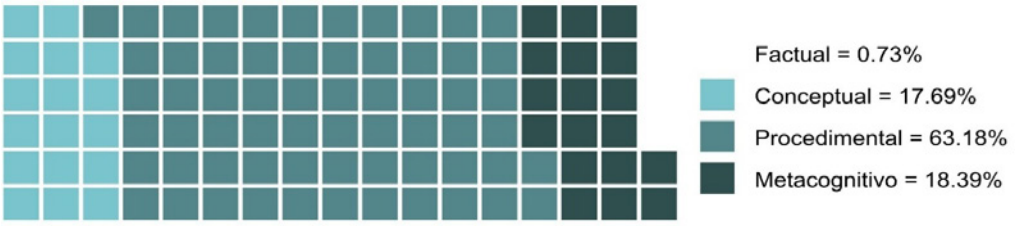
"Realizar prácticas en empresas audiovisuales en el ámbito de la producción y elaboración de proyectos lineales e interactivos" [COM_UV].

Los RA categorizados en el tipo metacognitivo, orientados a que el estudiantado tome conciencia, control y conozca su propia cognición, representan el 18,39%.

"Diseñar materiales de aprendizaje de acuerdo con el alumnado y contexto de enseñanza" [EDU_URV].

Figura 3

Distribución del tipo de conocimiento que se infiere de las definiciones de los RA



Los RA de tipo conceptual, a través de los cuales se establecen interrelaciones y estructuras de los conocimientos de base para funcionar combinadamente, representan un 17,69% y los RA de tipo factual son residuales (0,73%).

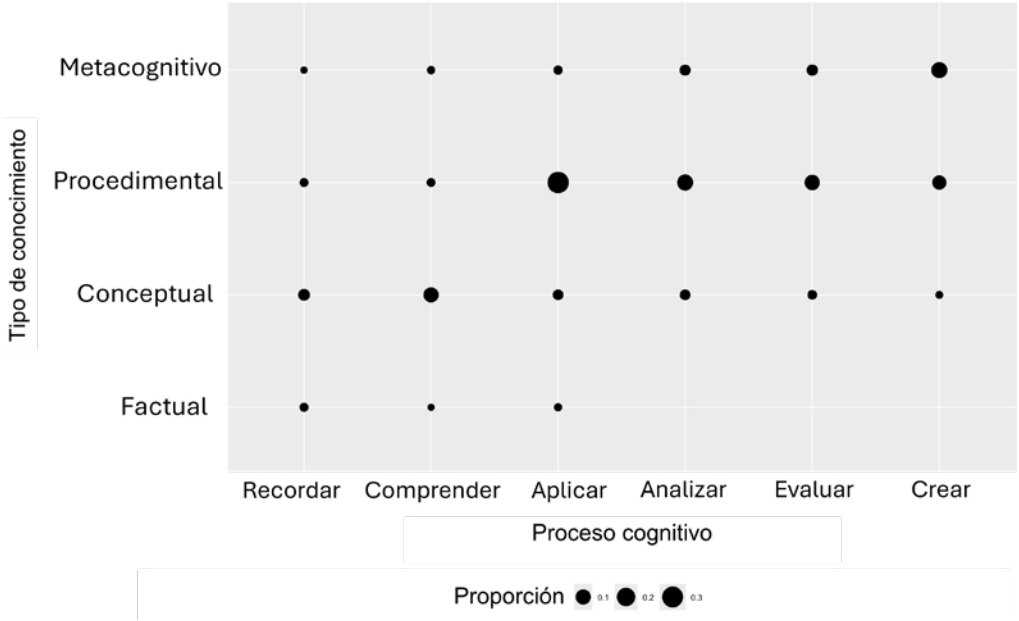
"Seleccionar y gestionar adecuadamente las herramientas de vanguardia de marketing digital cuando se aplican en organizaciones no lucrativas" [COM_UCA].

"Identificar las características y estrategias de los procesos de cambio e innovación exitosos" [EDU_UNIOVI].

Sobre la base de los seis procesos cognitivos y los cuatro tipos de conocimiento utilizados para clasificar los RA (Figura 4) se evidencia la predominancia del tipo de conocimiento procedimental (63,18%) y su fuerte asociación con el proceso cognitivo aplicar (34,31%).

Figura 4

Diagrama de burbujas de las dimensiones tipos de conocimiento y procesos cognitivos expresados en los RA

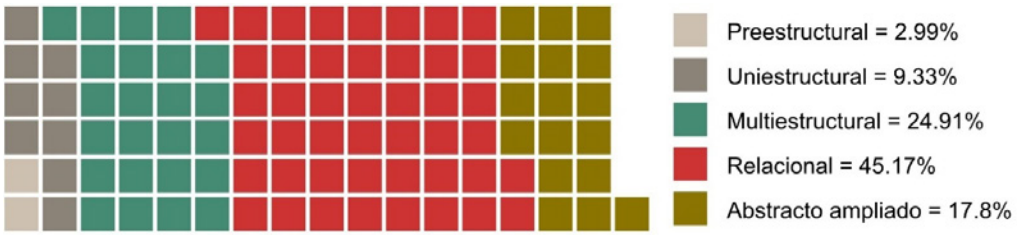


Estructuras de conocimiento que se infieren de los RA

A partir de la Taxonomía SOLO (Biggs y Collis, 1982) se clasificaron los RA de acuerdo con las estructuras de conocimiento subyacentes en las definiciones de estos. Los resultados de esta clasificación se presentan en la Figura 5 y, como se observa, mayoritariamente se presentan definiciones de RA de nivel relacional (45,17%) ya que integran elementos de información con otros por medio de procesos de inducción, generalizando dentro de un contexto dado y formando una estructura coherente y con significado consistente.

Figura 5

Distribución de los RA según las estructuras de conocimiento subyacentes



"Conocer los conceptos involucrados en una curva COR y saber aplicarla para comparar métodos de diagnóstico" [ECO_UNIOVI].

Los RA categorizados en el nivel multiestructural, es decir, aquellos que tratan de establecer relaciones de aspectos independientes, sin explicar las relaciones o sus implicaciones con el conjunto del cual forman parte, o se generaliza en función de algunos aspectos limitados e independientes con datos aislados, representan el 24,91%.

"Relacionar la teoría de la adquisición de la lengua con la práctica pedagógica del aula" [EDU_URV].

El 17,80% de los RA se corresponden con el nivel abstracto ampliado, en el que se espera que el estudiantado generalice la estructura hacia otros dominios, utilice inducción y deducción, generalice la totalidad del dominio coherentemente hacia niveles avanzados de abstracción y a situaciones no experimentales y que concluya considerando posibles alternativas lógicas y transferirlas a otras áreas de dominio.

"Diseñar un trabajo original de investigación con sus componentes fundamentales: objetivos, hipótesis, métodos y técnicas de investigación, fundamentos teóricos y contexto comunicativo-social" [COM_UV].

Los RA de nivel uniestructural, en los que el estudiantado tiene que realizar conexiones simples y obvias, aprendiendo sin relacionar contenidos factuales y conceptuales, representan un 9,33%.

"Entender la importancia de la información económico-financiera para la gestión de la empresa" [ECO_UDC].

Finalmente, los RA de nivel preestructural, donde se adquiere información sin conexión, organización, sentido ni aprendizaje significativo, son residuales (2,99%).

"Identificar los diferentes instrumentos de financiación pública y/o privada para las empresas emprendedoras" [ECO_URV].

Percepción de profesorado, coordinaciones y estudiantado sobre su práctica evaluativa respecto a los RA

De las diferentes dimensiones que conforman el autoinforme RAPEVA (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez, et al., 2023), este estudio enfocó la atención en la dimensión referida a la percepción del profesorado sobre los RA que esperan que los estudiantes alcancen. En la Tabla 3 se presenta el grado de acuerdo expresado por el profesorado sobre cada uno de los ítems, correspondientes con cada uno de los seis niveles de la Taxonomía de Bloom.

Tabla 3

Grado de acuerdo con los ítems correspondientes a la dimensión sobre RA del autoinforme RAPEVA

Acuerdo*	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
0	6,7	0,2	-	0,5	2,4	1,9
1	10,1	1,0	0,7	1,0	2,4	4,6
2	18,0	2,4	2,2	4,1	5,5	5,5
3	25,2	8,7	4,6	10,1	10,3	12,3
4	20,2	26,0	28,6	30,3	35,8	31,0
5	19,7	61,8	63,9	54,1	43,5	44,7
Total	100 %	100%	100%	100%	100%	100%

Nota. *0=Desacuerdo, 5=Acuerdo

Mayoritariamente (92,5%) el profesorado muestra un alto grado de acuerdo (*M* = 4,53; *DT* = 0,75) con que los RA que esperan que alcancen los estudiantes se refieren al nivel aplicar ya que "*implican procesos relacionados con la aplicación de lo aprendido en contextos y situaciones nuevos*". A continuación, se sitúa el nivel comprender (*M* = 4,44; *DT* = 0,85) ya que el 87,8% expresa su acuerdo con que "*implican procesos relacionados con la comprensión de conceptos*". Le sigue el nivel analizar (*M* = 4,31; *DT* = 0,94) en el que el 84,4% del profesorado considera que "*implican procesos relacionados con el análisis de distintas situaciones*". Respecto al nivel evaluar (*M* = 4,05; *DT* = 1,67), el 79,3% del profesorado manifiesta que los RA en sus asignaturas "*implican procesos relacionados con la emisión de juicios y valoraciones sobre la base de criterios y estándares utilizando la comprobación y la crítica*". En el nivel creación (*M* = 4,00; *DT* = 1,23) muestra su acuerdo un 75,7% con que "*implican procesos relacionados con la creatividad (crear, elaborar, producir)*". Por último, el 39,9% sitúa los RA en el nivel recordar (*M* = 3,00; *DT* = 1,48) ya que "*implican procesos relacionados con la asimilación de conocimientos y la memoria*".

Coinciden las perspectivas de coordinaciones y estudiantes, recabadas a partir de entrevistas y grupos focales, en tres problemas que afectan e influyen en la práctica evaluativa de los RA: conceptualización, redacción y autenticidad.

En primer lugar, respecto a la problemática de la conceptualización, las coordinaciones manifiestan no tener seguridad sobre la adecuada definición de los RA o muestran confusión al utilizar el término competencias en lugar de RA.

"Es verdad que el lenguaje me confunde, sí está aquí, [RA], perdóname" [EC_UCA_ECO].

"Haciendo referencia a las competencias generales y específicas del máster. También, hay competencias transversales, etc." [EC_UCA_EDU].

El alumnado también evidencia que existe un desconocimiento de la adecuada conceptualización de los RA y muestra confusión conceptual al referirse a competencias u objetivos en lugar de a RA.

"Siento que dentro de [algunas materias] sí hay algunas competencias que sí las veo realizables, pero hay otras con las que no sentí lo mismo" [GF_URV_COM].

"Yo creo que me hubiera gustado algo más como objetivos claros porque aquí es como una explicación muy de andar por casa" [GF_UCA_COM].

Desde las coordinaciones se considera que el motivo puede deberse a que los RA se han propuesto y redactado, individualmente, por el profesorado de cada materia sin un acuerdo o consenso con el equipo docente implicado en el máster.

"Cada profesor ha propuesto los suyos de manera independiente" [EC_UV_EDU].

El alumnado en ocasiones desconoce los RA porque no consulta las guías docentes o programas de las asignaturas ni la memoria de su titulación.

"Es que yo directamente ni he visto las fichas ni nada, lo reconozco" [GF_UCA_EDU].

En segundo lugar, en relación con la redacción, el alumnado considera útiles los RA cuando están bien redactados e informan claramente de lo que tiene que hacer o demostrar.

[RA] "Sí, yo creo que sí que sirven de ayuda para entender la asignatura y los contenidos y, sobre todo, para saber las tareas que vamos a tener que efectuar dependiendo de cómo están redactados" [GF_UCA_EDU].

No obstante, existen titulaciones en las que los RA no aparecen en las guías docentes o en los programas de las asignaturas. Sobre la base de las aportaciones de las coordinaciones, esta situación puede deberse a que en el momento de realizar las memorias no era necesaria la especificación de los RA, incluso presentan dudas sobre la existencia o inexistencia de RA en la titulación que coordinan o en la asignatura que imparten.

"No lo sé, ¿es seguro que no existen? Es que no me acuerdo ahora mismo" [EC_UCA_ECO].

El estudiantado también corrobora esta falta de especificación de los RA.

"Es curioso que la asignatura que mencionaba [mi compañera], no tiene [RA]" [GF_UCA_ECO].

Hay estudiantes y coordinaciones que opinan que los RA no están expresados en las guías docentes o programas de forma clara y explícita para que se puedan comprender bien y, por ello, no informan claramente de lo que el estudiantado tiene que hacer o demostrar.

"Yo creo que la manera en la que se redacta no ha sido muy clara" [GF_UPV/EHU_EDU].

En este sentido, las coordinaciones manifiestan que busca garantizar una mayor libertad académica.

"Yo diría que no, pero los profesores hemos aprendido que tenemos que hacerlo todo de la forma más ambigua para no pillarnos los dedos. ¿Solución del problema? Utilizar un lenguaje absolutamente ambiguo que no quiere decir nada. Si repasamos uno por uno los [RA] son muy vagos, pero si no fueran vagos tendríamos un problema" [EC_UCA_ECO].

En este contexto, el estudiantado expresa cierta insatisfacción ante la ambigüedad y falta de concreción de algunos RA.

"Hay asignaturas que he terminado y hoy en día no sé qué querían" [GF_UV_EDU].

La última problemática identificada corresponde a la autenticidad de los RA, es decir, el grado en el que los RA se relacionan con el futuro contexto profesional del estudiantado. Coordinaciones y alumnado subrayan su importancia, ya que consideran necesario que los RA mantengan una relación directa con su labor profesional y futura empleabilidad.

"Lo que intentamos es que el alumno se pueda enfrentar al mundo laboral, ser capaz de formar parte de una empresa y saber tomar decisiones, trabajar en equipo" [EC_UDC_ECO].

"Compartieron con nosotros experiencias y enriquecieron nuestro conocimiento y visión de la asignatura y lo que podía ser nuestro futuro laboral" [GF_UNIOVI_ECO].

En este sentido, algunos estudiantes expresan que no se sienten preparados para desempeñar su labor profesional en un contexto real.

"Con lo aprendido hasta ahora, no sé si es porque no me he enterado bien de las asignaturas, pero yo no me veo capacitada para desarrollar alguna labor profesional. Yo no podría ir a un colegio como educadora especial" [GF_UV_EDU].

Otros dos aspectos que considerar sobre la práctica evaluativa de los RA son, por una parte, el nivel de formación del profesorado y, por otra, las dificultades para la mejora de los títulos. En referencia a la formación encontramos opiniones contradictorias, como la manifestada por parte de quienes consideran que cuentan con un importante bagaje profesional.

"Todo el profesorado tiene mucha experiencia y sabe perfectamente cuál es la realidad a la que se supone que va" [EC_UV_EDU].

Sin embargo, otras coordinaciones manifiestan necesidades formativas por parte del profesorado y muestran interés por mejorar en el diseño de los RA.

"Yo soy de comunicación y, por supuesto, me interesan todas las cuestiones relacionadas con la docencia, pero no soy especialista" [EC_UCA_COM].

"Yo creo que el profesor tiene una formación suficiente para ser capaz de evaluar [RA], la cuestión es si está actualizado al sistema más adecuado y si es capaz de manejarse con todas las posibilidades" [EC_UNIOVI_EDU].

Respecto a la mejora de los títulos, las coordinaciones coinciden en que se deberían reducir los procesos administrativos para facilitar la modificación y actualización de los RA en las memorias académicas.

"Es una cosa muy fuerte, estamos luchando por una parte con lo que es un enfoque o una ideología en cómo tienen que ser los [RA], cómo tiene que ser la evaluación y estamos chocando duramente con burocracia" [EC_UCA_ECO].

El contexto como elemento diferencial

Diferencias contextuales por universidad

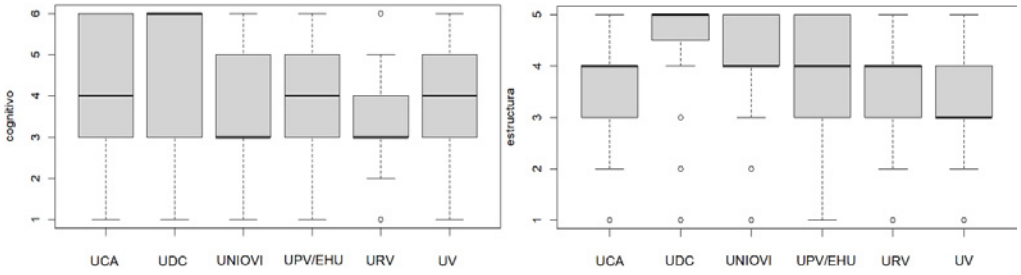
En relación con la corrección de los RA, se realizó una prueba de Chi-cuadrado de independencia para analizar la asociación entre la universidad y la corrección de los RA, resultando esta significativa: $\chi^2(10, N = 9419) = 3180{,}15$; $p = 0{,}000$.

En la Figura 6 se muestran los resultados descriptivos para cada una de las universidades con respecto a los procesos cognitivos (1=recordar, 2=comprender, 3=aplicar,

4=analizar, 5=evaluar, 6=crear) y las estructuras de conocimiento (1=preestructural, 2=uniestructural, 3=multiestructural, 4=relacional, 5=abstracto ampliado). Se constata con la prueba de Kruskal-Wallis que estas diferencias son significativas tanto en procesos cognitivos (H = 128,236; p < 0,001) como en estructuras de conocimiento (H = 777,637; p < 0,001).

Figura 6

Diferencias y similitudes del proceso cognitivo y estructura de conocimiento según universidad



Estas diferencias entre universidades también se mantienen en los tipos de conocimiento. En la Tabla 4 se presentan los resultados de Chi-cuadrado que en todos los casos resultan ser significativos.

Tabla 4

Resultados de Chi-cuadrado por universidad

Tipos de conocimiento	χ^2	*gl*	Sig.
Metacognitivo	1047,555	10	0,000
Procedimental	692,808	10	0,000
Conceptual	1031,137	10	0,000
Factual	287,992	10	0,000

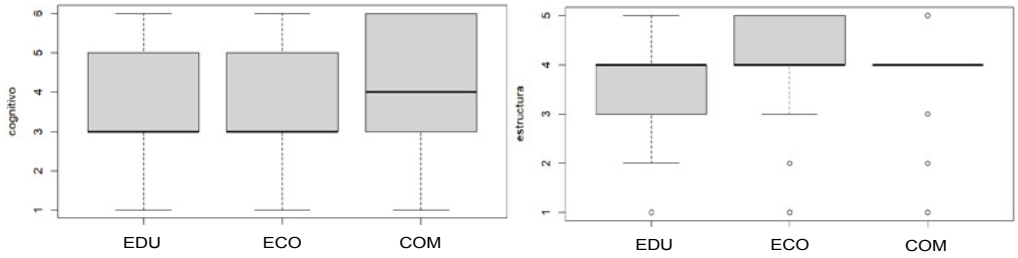
Diferencias contextuales por ámbitos de conocimiento

Para analizar la posible asociación entre ámbito de conocimiento y corrección de los RA se realizó una prueba de Chi-cuadrado de independencia obteniéndose un resultado significativo: $\chi^2(4, N = 9419) = 685{,}726$; p = 0,000.

En la Figura 7 se presentan los resultados descriptivos para cada uno de los ámbitos de conocimiento con respecto a los procesos cognitivos y las estructuras de conocimiento. Los valores de Kruskal-Wallis confirman que estas diferencias son significativas, tanto en lo relativo a los procesos cognitivos (H = 11,793; p < 0,002) como a las estructuras de conocimiento (H = 251,109; p < 0,001).

Figura 7

Diferencias y similitudes del proceso cognitivo y estructura de conocimiento según ámbito de conocimiento



Estas diferencias entre los ámbitos de conocimiento también se mantienen en los tipos de conocimiento, como podemos observar en los resultados de Chi-cuadrado presentados en la Tabla 5.

Tabla 5

Resultados de Chi-cuadrado por ámbitos de conocimiento

Tipos de conocimiento	χ^2	*gl*	**Sig.**
Metacognitivo	285,103	4	0,000
Procedimental	48,790	4	< 0,001
Conceptual	217,443	4	0,000
Factual	29,936	4	< 0,001

Discusión y conclusiones

En este estudio se pretendía, como primer objetivo, valorar el alcance y tipología de los resultados de aprendizaje especificados en las memorias de los títulos de máster ya que, como han destacado Boud et al. (2018) y Tai et al. (2018), la calidad de los resultados de aprendizaje es esencial porque orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje y constituyen el marco sobre el que se articula la evaluación. Así, al analizar el diseño y expresión de unos resultados de aprendizaje que sean acordes con el nivel de especialización requerido para los títulos de máster, se ha constatado no sólo una cierta dificultad conceptual sobre el propio concepto de resultados de aprendizaje, sino también a nivel de concreción de estos, ya que son numerosos los resultados de aprendizaje que no llegan a expresarse de una forma adecuada y, sobre todo, comprensible y coherente. Esta situación se ha evidenciado tanto en el análisis documental como en las percepciones de coordinaciones, profesorado y estudiantes, siendo coincidentes con las investigaciones de Bone y Ross (2021) y Schoepp (2019), quienes alertan sobre la frecuente redacción inadecuada de los resultados de aprendizaje en el contexto universitario.

Así mismo, se ha evidenciado en las memorias de los títulos la presencia de una mayoría de resultados de aprendizaje de carácter procedimental, centrados en la aplicación y la comprensión y una estructura de conocimiento de carácter relacional. Teniendo en cuenta que se trata de títulos de máster, en los que se debería exigir una alta cualificación, los procesos cognitivos, el tipo y estructuras de conocimiento inferidos a partir de los resultados de aprendizaje podrían mostrarse insuficientes.

Un segundo objetivo planteaba analizar la práctica evaluativa y, en este sentido, se ha constatado que, desde la perspectiva del profesorado, se considera que la mayor parte de los resultados de aprendizaje en sus asignaturas se corresponden con los niveles de aplicación y comprensión, lo que es coherente con el análisis documental de las memorias. Así mismo, desde las coordinaciones de los títulos y los propios estudiantes, se ha evidenciado cómo la conceptualización o la redacción de los resultados de aprendizaje dificulta la necesaria transparencia de los procesos de evaluación.

Las coordinaciones identifican como barrera estructural la burocratización que impide la actualización ágil de las titulaciones universitarias y, por ende, de los resultados de aprendizaje, lo que dificulta la innovación y la mejora continua. En algún caso, se llega a reconocer el uso de un lenguaje ambiguo para evitar reclamaciones del estudiantado, lo que representa una distorsión del propósito formativo de los resultados de aprendizaje. En esta misma línea, Martínez-Zarzuelo et al. (2024), en su estudio sobre el impacto de los procesos de verificación y acreditación, señalan que dichos procesos no parecen estar influyendo de manera significativa en la adecuación de los sistemas de evaluación para valorar el alcance de los resultados de aprendizaje, lo que sugiere la necesidad de revisar críticamente no sólo las prácticas evaluativas, sino también los propios mecanismos de revisión y garantía de calidad que deberían favorecer su mejora.

El tercer objetivo planteaba analizar las posibles diferencias contextuales y, en este sentido, se ha podido constatar una heterogeneidad a nivel institucional, lo que sugiere que la calidad en el diseño e implementación de los resultados de aprendizaje no depende exclusivamente de normativas externas o políticas nacionales, sino que está condicionada por factores institucionales, culturales y formativos propios de cada universidad (Erikson y Erikson, 2019; Prøitz et al., 2017) o por los ámbitos de conocimiento. Esta situación subraya la urgencia y necesidad de reforzar la capacitación docente en todos los ámbitos, en línea con lo señalado por Dobbins et al. (2016) y Hadjianastasis (2017), quienes destacan que el compromiso académico y la comprensión profunda del enfoque son condiciones imprescindibles para una implementación efectiva de los resultados de aprendizaje.

Los hallazgos de este estudio aportan el reconocimiento de coordinaciones, profesorado y estudiantes sobre el potencial formativo de los resultados de aprendizaje como guías del aprendizaje y herramienta que puede mejorar la empleabilidad, siempre que estén bien formulados, contextualizados en situaciones reales y se comuniquen claramente. Además, se ha evidenciado cómo se presta una mayor atención a procesos cognitivos de nivel medio, con un menor peso de niveles altos como evaluar o crear, a pesar de que una formación de máster requeriría niveles altos para una elevada especialización. En este mismo sentido, se ha evidenciado una predominancia del tipo de

conocimiento procedimental frente al metacognitivo y un uso residual de estructuras de conocimiento de nivel abstracto que impulsen la generalización a otros dominios.

Consecuentemente, tal y como señalan Coates et al. (2021) y Villarroel et al. (2018), es preciso abogar por una evaluación auténtica y significativa, en la que los resultados de aprendizaje conecten la universidad con la actividad profesional. Para lograrlo es necesario un profesorado universitario con una sólida formación evaluadora que le permita rediseñar los procesos de evaluación desde enfoques innovadores y críticos, centrándola en los procesos cognitivos y tipos de conocimiento de alto nivel propios de la formación especializada, revisando los aspectos técnicos y tecnológicos que posibiliten una práctica evaluativa radicalmente experta y formadora.

A pesar de la amplitud de la muestra analizada, el estudio presenta limitaciones que deben considerarse al extrapolar sus hallazgos. En primer lugar, la investigación se circunscribió exclusivamente a la rama de Ciencias Sociales, por lo que la formulación y vivencia de los resultados de aprendizaje podrían diferir en otras ramas de conocimiento con distintas exigencias académicas y experimentales. En segundo lugar, los datos del profesorado proceden de autoinformes de percepción, lo que puede implicar cierta deseabilidad social respecto a su propia práctica docente real en las aulas.

Sin embargo, de estos resultados se derivan implicaciones prácticas de relevancia para la gobernanza universitaria. Por un lado, se pone de manifiesto la necesidad de que las agencias de calidad y las comisiones de los títulos flexibilicen la rigidez burocrática señalada por las coordinaciones, facilitando procedimientos ágiles para la modificación de las guías académicas. Por otro lado, resulta perentorio impulsar programas institucionales de formación orientados a la alfabetización evaluativa del profesorado. Dichas acciones deben capacitar no sólo en la redacción clara de los resultados de aprendizaje, sino también en el codiseño de evaluaciones auténticas vinculadas a los entornos profesionales, de modo que los resultados de aprendizaje trasciendan el mero trámite administrativo y se consoliden como verdaderos motores de mejora curricular continua.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al Proyecto FLOASS – *Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: Un marco de acción desde la educación sostenible* (Ref. RTI2018-093630-B100), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, la Agencia Estatal de Investigación, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional, la ayuda concedida en el marco del Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU20/04360) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y el apoyo de la Cátedra UNESCO en *Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación*.

Referencias

Ajjawi, R., Tai, J., Boud, D., & Jorre de St Jorre, T. (Eds.). (2022). *Assessment for inclusion in higher education: Promoting equity and social justice in assessment*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003293101

Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2018). Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *16*(1), 137-154. https://doi.org/10.4995/REDU.2018.8895

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Balderas-Alberico, A., Ibarra-Sáiz, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2021). CORAMeval: A software to evaluate competencies, learning outcomes and assessment formats in higher education. En *2021 International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (pp. 1–5). IEEE. https://doi.org/10.1109/SIIE53363.2021.9583629

Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). McGraw-Hill & Open University Press.

Biggs, J. B., & 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

Bone, E. K., & Ross, P. M. (2021). Rational curriculum processes: Revising learning outcomes is essential yet insufficient for a twenty-first century science curriculum. *Studies in Higher Education, 46*(2), 394–405. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1637845

Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 26*(1), art.M3. https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088

Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., & Tai, J. (Eds.). (2018). *Developing evaluative judgement in higher education: Assessment for knowing and producing quality work*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315109251

Coates, H., Liu, L., Zhang, J., Jiang, F., Zhang, D., & Godinho, S. (2021). Next-generation assessment spurs smarter learning. *Journal of Supranational Policies of Education*, (13), 88–103. https://doi.org/10.15366/jospoe2021.13.004

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Dobbins, K., Brooks, S., Scott, J. J. A., Rawlinson, M., & Norman, R. I. (2016). Understanding and enacting learning outcomes: The academic's perspective. *Studies in Higher Education, 41*(7), 1217–1235. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.966668

Duran-Chinchilla, C. M. (2024). Análisis de la implementación de resultados de aprendizaje en la educación superior: Una revisión investigativa. *Sophia, 20*(1). https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1356

Erikson, M. G., & Erikson, M. (2019). Learning outcomes and critical thinking–good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*, *44*(12), 2293-2303. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1486813

Gaitán-Soto, A. L., Ñáñez-Rodríguez, J. J., & Amador-Pineda, L. H. (2025). Resultados de aprendizaje en educación superior: un recorrido por el panorama actual de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, *99*(1), 95-112. https://doi.org/10.35362/rie9916822

Gamboa-Solano, L., Guevara-Mora, M. G., Mena, Á., & Umaña-Mata, A. C. (2023). Taxonomía revisada de Bloom como apoyo para la redacción de resultados de aprendizaje y el alineamiento constructivo. *Innovaciones Educativas, 25*(38), 140–155. https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4529

González-Ferreras, J. M., & Wagenaar, R. (2023). Tuning in higher education: Ten years on. *Tuning Journal for Higher Education, 11*(1), 33–47. https://doi.org/10.18543/tjhe.2879

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

Hadjianastasis, M. (2017). Learning outcomes in higher education: assumptions, positions and the views of early-career staff in the UK system. *Studies in Higher Education*, *42*(12), 2250-2266. https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1141402

Hailikari, T., Virtanen, V., Vesalainen, M., & Postareff, L. (2022). Student perspectives on how different elements of constructive alignment support active learning. *Active Learning in Higher Education*, *23*(3), 217-231. https://doi.org/10.1177/1469787421989160

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (3rd ed.). SAGE Publications.

Havnes, A., & Prøitz, T. S. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *28*, 205-223. https://doi.org/10.1007/s11092-016-9243-z

Henseler, J. (2021). *Composite-based structural equation modeling. Analyzing latent and emergent variables.* Guilford Press.

Hwang, H., & Takane, Y. (2015). *Generalized structured component analysis: A component-based approach to structural equation modeling*. CRC Press.

Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., & Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa, 41*(2), 501–522. https://doi.org/10.6018/rie.546401

Ibarra-Sáiz, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Paricio-Royo, 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., Rodríguez-Gómez, G., Lukas-Mujika, J. F., & 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

Kumpas-Lenk, K., Eisenschmidt, E., & Veispak, A. (2018). Does the design of learning outcomes matter from students' perspective? *Studies in Educational Evaluation*, *59*, 179-186. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.008

Martínez-Vergara, V. M., & Flórez-Nisperuza, E. P. (2025). Evaluación de resultados de aprendizaje con el uso de la taxonomía SOLO. Un estudio curricular. *Revista Conrado, 21*(103), e4397.

Martínez-Zarzuelo, A., Rodríguez-Mantilla, J. M., & García-Domingo, B. (2024). Evaluación del impacto de los sistemas de acreditación de educación superior en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 22*(1), 45–64. https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.003

Muñoz-Cantero, J. M., Espiñeira-Bellón, E. M., & 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

Prøitz, T. S., Havnes, A., Briggs, M., & Scott, I. (2017). Learning Outcomes within professional Contexts in Higher Education. *European Journal of Education*, *52*(1), 31-43. https://doi.org/10.1111/ejed.12207

Rao, N. J. (2020). Outcome-based Education: An Outline. *Higher Education for the Future, 7*(1), 5-21. https://doi.org/10.1177/2347631119886418

R Core Team. (2026). *R: A language and environment for statistical computing.* R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/

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*, 233, de 29 de septiembre de 2021. https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822

Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2020). Diseño y validación de la escala ANVALDOC para analizar y valorar los resultados de aprendizaje en los títulos de máster de ciencias sociales. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends2020. Evaluación como aprendizaje en educación superior: implicar a los estudiantes en las prácticas de evaluación*, 144-145. https://drive.google.com/file/d/1f1X-bYhExa8T0A4-3KPVk7ZyZ9YFb984/view

Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2022, 18 octubre). *Diseño de los resultados de aprendizaje en educación superior* [Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/JgnrlWFjrRQ

Rodríguez-Gómez, G., Cubero-Ibáñez, J., Sánchez-Calleja, L., González-Elorza, A., & 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

Schoepp, K. (2019). The state of course learning outcomes at leading universities. *Studies in Higher Education*, *44*(4), 615-627. https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1392500

Siarova, H., Sternadel, D., & Mašidlauskaitė, R. (2017). *Assessment practices for 21st century learning: review of evidence*. Oficina de Publicaciones de la UE.

Swarat, S., Oliver, P. H., Tran, L., Childers, J. G., Tiwari, B., & Babcock, J. L. (2017). How disciplinary differences shape student learning outcome assessment: A case study. *AERA Open, 3*(1), 1–12. https://doi.org/10.1177/2332858417690112

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, *76*(3), 467-481. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3

Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(5), 840-854. https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Fecha de recepción: 24 abril, 2026
Fecha de revisión: 29 abril, 2026
Fecha de aceptación: 9 octubre, 2026