



La evaluación de los estudiantes en los másteres de Ciencias Sociales en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España


Alaitz Santos

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España) ✉ 


Karin van der Worp

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España) ✉ 

J. F. Lukas

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España) ✉ 

Pello Aramendi

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España) ✉ 

Elisabet Arrieta

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.82708>

Recibido: Septiembre 2022 • Revisado: Noviembre 2022 • Aceptado: Enero 2023

ES Resumen¹. El objetivo principal de este estudio se centra en analizar las prácticas llevadas a cabo en los másteres de Ciencias Sociales de la UPV/EHU para evaluar el desarrollo de las competencias de los estudiantes. En concreto, se pretende identificar en función del propósito de la evaluación las modalidades de evaluación que prevalecen, analizar si el estudiante participa en su propia evaluación o, en la evaluación de sus compañeros, comprobar a qué procesos mentales hacen referencia las tareas de evaluación planteadas y examinar si existen diferencias en las prácticas evaluativas en función del ámbito de conocimiento del máster. Para ello se ha utilizado una metodología mixta donde destacan los grupos focales, entrevistas y el autoinforme RAPEVA.

Según los resultados obtenidos, el nivel de participación del alumnado en su propia evaluación y en la de sus compañeros es baja. Los docentes en general no facilitan que los estudiantes colaboren en la concreción de algunos elementos del sistema de evaluación y tampoco se les ofrece la posibilidad de evaluar y calificar de forma dialogada o consensuada.

Palabras clave: evaluación, competencias, educación universitaria, alumnado, docente

EN The evaluation of students in Social Sciences Master degrees at the University of the Basque Country (UPV/EHU), Spain

Abstract. The main objective of this study focuses on analyzing the activities carried out in Social Sciences Master degrees at the UPV/EHU to assess the development of students' skills. Specifically, it is intended to identify, depending on the purpose of the evaluation, the evaluation modalities that prevail, analyze whether the student participates in his own evaluation or in the evaluation of his classmates, verify to which mental processes the proposed evaluation tasks refer and examine whether there are differences in assessment practices depending on the field of knowledge of the master's degree. For this purpose, a mixed methodology has been used, where focus groups, interviews and the RAPEVA self-report stand out.

According to the results obtained, the level of student participation in their own and their peers' evaluation is low. Teachers in general do not provide opportunities for students to collaborate in the identification of the elements of the evaluation system and they are not offered the possibility of evaluating and qualifying in a dialogued or consensual way.

Keywords: evaluation, competencies, university education, students, teacher

Sumario. 1. Introducción. 2. La evaluación de las competencias de los estudiantes de los másteres universitarios. 3. Objetivos. 4. Metodología. 4.1. Diseño de investigación. 4.2. Procedimientos de recogida de información. 4.3. Participantes. 4.4. Análisis de los datos. 5. Resultados. 5.1. Modalidades y prácticas evaluativas. 5.2. Rol del estudiante en la evaluación. 5.3. Procesos mentales y tareas de evaluación.

¹ 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 y el apoyo de la Cátedra UNESCO en Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación

5.4. Prácticas evaluativas según el ámbito de conocimiento del máster. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Santos, A.; Van der Worp, K.; Lukas, J. F.; Aramendi, P.; Arrieta, E. (2024). Análisis organizacional de las Escuelas de Segunda Oportunidad Acreditadas en España. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 103-114.

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso, a inicios de siglo, la reestructuración de las universidades europeas hacia un proyecto educativo común, basado en la comparabilidad y la compatibilidad de las titulaciones, con el objeto de fomentar la libre circulación de estudiantes y profesionales en la Unión Europea (UE). Entre el aluvión de cambios que generó esta reforma se debe destacar la creación del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos ECTS (*European Credit Transfer System*). Posteriormente, en el año 2010, la Unión Europea promovió la *European Higher Education Area (EHEA)* con el propósito de armonizar y desarrollar la nueva educación superior de los países europeos en tres niveles educativos (grados, másteres y doctorados) teniendo en cuenta sus implicaciones en el profesorado y alumnado (Pérez et al., 2019).

Estos cambios han impactado de lleno en el diseño de los Grados y en los estudios de tercer ciclo de las diferentes carreras universitarias. El trabajo que se presenta pretende analizar la evaluación de los estudiantes de los másteres de Ciencias Sociales de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Los másteres han logrado una considerable expansión en el sistema educativo universitario. El estado español posee la octava tasa más alta del mundo en cuanto a matrículas en la educación terciaria (Cuenca et al., 2018).

En el ámbito didáctico y curricular, parece que ha habido cambios interesantes. Ye-Lin et al. (2019) analizan el logro de competencias transversales mediante el método de aprendizaje basado en proyectos (ABP). Los resultados indican que la metodología ABP proporciona una visión aplicada a las asignaturas del máster, favoreciendo el desarrollo de competencias como la comprensión e integración de conocimientos, la aplicación y el conocimiento práctico, el análisis y la resolución de problemas y la comunicación efectiva. La metodología es valorada positivamente por el alumnado por tres razones fundamentales: en primer lugar, por el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, el liderazgo y el pensamiento crítico. En segundo lugar, favorece la coevaluación y facilita la comprensión de los criterios de evaluación y, finalmente, es una metodología fácil de aplicar, viable y transferible a otras asignaturas. Sánchez et al. (2021) confirman estos buenos resultados de la metodología por proyectos e inciden en el cambio de rol del docente. Madariaga y Lekue (2019) inciden en la importancia del diseño de la guía docente y consideran que es un recurso educativo de gran relevancia para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Consideran que las guías docentes elaboradas en dos másteres universitarios contienen deficiencias informativas y plantean serias dudas sobre la importancia concedida por los equipos de docentes al propio documento. Las guías docentes deben proporcionar una información clara, integral y pública accesible a todo el alumnado sobre su proceso formativo, señalando los resultados de aprendizaje esperados (Andrieu et al., 2017). En la misma línea, Pegalajar (2016) analiza la opinión de los estudiantes sobre el proceso de convergencia europea y señala que al alumnado le falta información sobre los nuevos planes de estudio.

Los estudios universitarios de tercer ciclo deben lograr el desarrollo integral del alumnado, es decir, contribuir a la inserción en el mundo laboral de los estudiantes y a su formación en valores. Las diversas orientaciones de la OCDE han recomendado a las universidades trabajar más cerca del sector económico a la hora de diseñar y desarrollar sus programas formativos para favorecer la inserción laboral y profesional de los estudiantes. Sin embargo, otras voces recelan de estos mensajes, criticando este modelo neoliberal que prima la burocratización académica y olvida la formación en competencias socioemocionales, produciendo efectos disruptivos sobre el funcionamiento y la organización de la universidad (Alvesson, 2013). La inserción profesional de la juventud en el siglo XXI se caracteriza por tener graves problemas de acceso al empleo, experimentan crisis en sus expectativas laborales a pesar de su formación cualificada, tienen problemas de estabilidad contractual, a menudo se opta por compaginar estudio y trabajo generándose situaciones estresantes, viven en un contexto meritocrático muy competitivo y, además, la mujer sufre problemas añadidos para lograr su bienestar personal, laboral y social. Por tanto, se debe capacitar a estos jóvenes en las competencias profesionales de cada ámbito laboral sin olvidar las habilidades requeridas a nivel social y emocional. La formación de los estudiantes de las diferentes áreas del conocimiento debe compaginar la capacitación en competencias científicas, didácticas y de gestión con las habilidades relacionadas con el saber ser y el saber estar, entendidas éstas como las habilidades personales y relacionales, el conocimiento intra- e interpersonal, la gestión de la participación y la promoción de valores. Es necesario, por tanto, formar al profesorado de los másteres para impulsar el interés y la motivación del alumnado y capacitar a éstos para abordar las múltiples tensiones y dificultades que genera su estabilidad laboral y su inserción social (Ojeda et al., 2019).

2. La evaluación de las competencias de los estudiantes de los másteres universitarios

La evaluación constituye un eslabón esencial de la acción docente universitaria. Actualmente, existe un amplio consenso entre los especialistas en que la evaluación de las competencias se halla situada en sus

inicios, es decir, que la capacidad para evaluar competencias cognitivas y sociales complejas es todavía limitada (Care y Luo, 2016; Lamb et al., 2017; Vista et al., 2018). Estos elementos complejos y en ocasiones contrapuestos, pero consustanciales al proceso de evaluación de las competencias del siglo XXI, nos indican que estamos ante un importante desafío. Sobre estas cuestiones, García (2020) afirma que las taxonomías facilitan la exploración de planes de estudio desde cuatro perspectivas: qué se pretende enseñar, cómo se debe enseñar, cómo se debe evaluar el aprendizaje y de cómo se alinean los objetivos, la instrucción y las evaluaciones para una educación efectiva. Respecto a la taxonomía de Bloom, creada en 1956 en la Universidad de Chicago, afirma que fue de gran utilidad en el ámbito educativo para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para corroborar el nivel cognitivo del alumnado. El autor señala que le han salido muchos “arreglistas” que sin duda han mejorado y actualizado su contenido.

Una de estas actualizaciones es la realizada por Anderson et al. (2001) estableciendo seis categorías (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear) y sus respectivas habilidades de pensamiento. Esta taxonomía se ha utilizado fundamentalmente para seleccionar actividades de aprendizaje y para trabajar y evaluar competencias básicas y transversales.

El establecimiento del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) en las titulaciones oficiales de grado y de postgrado ha supuesto la introducción de un nuevo modelo formativo en la educación superior centrado en el estudiante. En el caso de los másteres universitarios, la cuestión de la evaluación de competencias y, concretamente, de los resultados de aprendizaje son temas que están actualmente en plena efervescencia. La evaluación puede transformarse en una potente herramienta de conocimiento siempre que se utilice con una perspectiva formativa. Las actividades de evaluación deben permitir a los estudiantes seguir aprendiendo y autorregulando sus conocimientos (Perazzi y Celman, 2017). Hernández et al. (2018) señalan que el ejercicio de la autoevaluación y la coevaluación del alumnado junto con metodologías relacionadas con los proyectos de trabajo y la resolución de problemas correlacionan de forma significativa con el desempeño académico en los postgrados en línea. Además, estas estrategias son propicias para el desarrollo y evaluación de competencias transversales. Los estudiantes opinan que la autoevaluación y la coevaluación permanente ayudan a comprender los criterios de evaluación, a mejorar la calidad del propio trabajo y a la toma de decisiones (Ye-Lin et al., 2019). Ante esta cuestión, Madariaga y Lekue (2019) Polo et al. (2018) y San Mateo et al. (2018) afirman que es necesario que los docentes elaboren guías y rúbricas detalladas que proporcionen información al alumnado sobre las características del proceso formativo y, concretamente, sobre la evaluación de las diferentes asignaturas y del TFM.

Carless (2007), Cathcart et al. (2014), Ibarra et al. (2012) y Stobart (2010) utilizan el término *Learning Oriented Assessment*, es decir, la evaluación orientada al aprendizaje. Ésta se fundamenta en la implicación del estudiante en su propia evaluación y en la de sus compañeros para estimular los procesos de aprendizaje. Como afirman Cubero y Ponce (2020) y Boud (2020) la evaluación de competencias debe aportar a los estudiantes oportunidades para aprender a través del propio proceso de evaluación. Además, la retroalimentación recibida por parte del docente ayuda al estudiante a mejorar sus procesos de aprendizaje actuales y futuros (Bailey y Flores, 2022; Canabal y Margalef, 2017; Navaridas et al., 2020; Nicol et al., 2013).

El aprendizaje difícilmente será significativo si se encuentra descontextualizado de los diversos entornos y situaciones sociales. La Evaluación Auténtica (*Authentic Assessment*) fomenta la evaluación de tareas reales en el aula, con características idénticas o similares a los contextos sociales y laborales (Sullivan y McConnell, 2017; Vallejo y Molina, 2014). Los estudios de Barrientos, López y Pérez (2020), Cubero y Ponce (2020) y López y Sicilia (2017) constatan que el alumnado universitario que desarrolla este tipo de evaluación lo valora de forma muy positiva, especialmente cuando existe una estrecha relación con su futuro laboral. Un aprendizaje situacional y una evaluación más cercana a los diferentes contextos sociales y laborales facilitan la transición de la cultura evaluativa hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. Los estudiantes manifiestan un alto grado de satisfacción con este tipo de evaluación, ya que permite mejorar su motivación y valorar la utilidad de la observación sistemática como una técnica útil para reflexionar sobre la práctica educativa. Se destaca la importancia de pasar de la retroalimentación a la proalimentación, mejorando la autorregulación de los aprendizajes. El diseño de esta práctica rompe con el sistema de evaluación predominante en las universidades, más dirigida a la comprobación y valoración de los aprendizajes que a la mejora de estos (Lukas et al., 2017).

El informe *Evaluación 2020* desarrollado por todas las universidades australianas (Boud, 2020) realiza siete propuestas para la reforma de la evaluación en la enseñanza superior. Destaca la importancia de involucrar a los estudiantes en la evaluación, el fomento de la cultura evaluadora en los estudiantes, la relevancia de la retroalimentación, la corresponsabilidad de docentes y estudiantes en el aprendizaje, la evaluación como centro del diseño de la asignatura y del programa, como elemento clave del desarrollo personal e institucional y como una representación inclusiva y confiable de los logros de los estudiantes. Respecto a las tendencias de futuro, el autor considera que se debe desarrollar el juicio evaluativo del alumnado, la reconceptualización de la retroalimentación orientada a la mejora y la representación de los logros de los estudiantes.

El estudio que se presenta a continuación se centra, específicamente, en la percepción del profesorado, el alumnado y los coordinadores de los másteres de Ciencias Sociales de la UPV/EHU con respecto a las prácticas que se llevan a cabo en los mismos para evaluar las competencias de los estudiantes. Este estudio se enmarca dentro del Proyecto FLOASS (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019) en el que se pretende ofrecer un marco de acción, sustentado en el uso de tecnologías que mejoran la evaluación (*Technology Enhance Assessment-TEA*) y analíticas de aprendizaje (*Learning Analytics-LA*), que oriente el diseño,

implementación, seguimiento y evaluación de resultados de aprendizaje (*Learning Outcomes*-LO) que exijan altas capacidades de los estudiantes.

Las preguntas de investigación que se han planteado en este estudio han sido las siguientes:

- ¿Qué modalidades prevalecen en función del propósito de la evaluación? ¿La evaluación formativa, la evaluación sumativa?
- En las prácticas evaluativas llevadas a cabo, ¿tienen cabida la retroalimentación (*feedback*) y/o la proalimentación (*feedforward*)?
- Además del docente, ¿participa el estudiante en su evaluación (autoevaluación) o en la evaluación de sus compañeros (evaluación entre pares)?
- ¿A qué procesos mentales hacen referencia las tareas de evaluación planteadas?
- ¿Se observa alguna diferencia en las prácticas evaluativas relacionadas con el ámbito de conocimiento del máster?

3. Objetivos

El objetivo de este estudio se centra en analizar las prácticas llevadas a cabo en los másteres de Ciencias Sociales de la UPV/EHU para evaluar el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Los objetivos específicos del estudio son los siguientes:

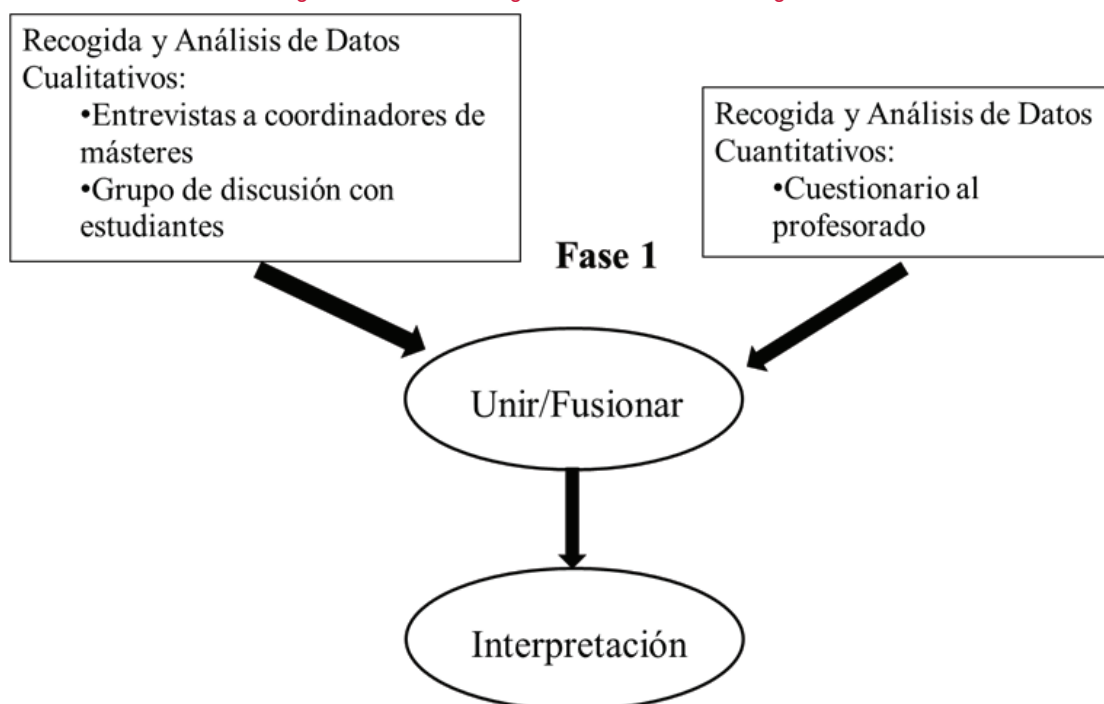
- Identificar en función del propósito de la evaluación las modalidades de evaluación que prevalecen.
- Analizar si el estudiante participa en su propia evaluación o, en la evaluación de sus compañeros.
- Comprobar, en función de la taxonomía de Anderson, a qué procesos mentales hacen referencia las tareas de evaluación planteadas.
- Examinar si existen diferencias en las prácticas evaluativas en función del ámbito de conocimiento del máster.

4. Metodología

4.1. Diseño de investigación

Para llevar a cabo este estudio se ha utilizado una metodología mixta dado que la combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo en una misma investigación va a proporcionar una comprensión más exhaustiva de las cuestiones planteadas relacionando la recogida, análisis e interpretación, así como la integración de ambos en un solo estudio Siguiendo a Creswell (2015), se ha optado por el diseño convergente tal y como puede observarse en la figura 1. Este tipo de diseño busca la triangulación de métodos, priorizando de la misma manera los aspectos cuantitativos y cualitativos. La recogida de datos se llevó a cabo durante el curso 2020/2021.

Figura. 1. Diseño convergente utilizado en la investigación.



Fuente: Adaptado de Creswell (2015)

4.2. Procedimientos de recogida de información

Para la recogida de la información se utilizaron procedimientos cualitativos y cuantitativos.

La información cualitativa se recopiló mediante un grupo focal realizado con estudiantes de los másteres. En la tabla 1 se muestra el guion del instrumento utilizado. Para este estudio se han analizado las dimensiones 3 y 4.

Tabla 1. Descripción sintética del instrumento de recogida de datos del estudiantado a través de grupos focales.

Dimensión de análisis	Preguntas	Comentarios y observaciones
1.-Datos identificativos.	7	Preguntas sobre la universidad, título del máster, titulación de acceso, sexo, edad, conocimientos previos sobre evaluación y experiencia profesional.
2.-Conceptualización e información de la que dispone el alumnado con respecto a los resultados de aprendizaje y las competencias del máster.	3	Preguntas sobre el concepto de resultados de aprendizaje y sobre competencias, su definición y grado de conocimiento en su máster.
3.-Características de los resultados de aprendizaje y competencias del máster.	6	Preguntas sobre la comprensibilidad de los resultados de aprendizaje y las competencias, tipos de aprendizaje que permiten, procedimientos de evaluación empleados por el profesor, alineación entre enseñanza-aprendizaje y evaluación.
4.-Participación del estudiantado en la evaluación de los resultados de aprendizaje y las competencias.	3	Preguntas sobre la participación en el diseño de los resultados de aprendizaje y las competencias, modalidades y evaluación.
5.-Satisfacción del estudiantado.	8	Preguntas sobre la comparación de expectativas y aprendizajes logrados, medios e instrumentos utilizados y mejoras.

También se realizaron 14 entrevistas a los coordinadores de los másteres que participaron en el estudio (tabla 2). El guion de desarrollo de la entrevista cuenta con 22 preguntas estructuradas en 4 bloques temáticos de los cuales, para este estudio, se han analizado el 2, 3 y 4.

Tabla 2. Descripción sintética del instrumento de recogida de datos de los coordinadores a través de entrevistas.

Dimensión de análisis	Preguntas	Comentarios y observaciones
Datos identificativos	6	Preguntas sobre género, título del máster, rama de conocimiento, formación en evaluación, antigüedad del máster, antigüedad tanto como profesor como coordinador.
Organización	5	Preguntas sobre guías docentes, resultados esperados, directrices en evaluación e información por parte del profesorado de los procedimientos de evaluación del máster.
Evaluación: características	7	Preguntas sobre sistemas de evaluación empleados en el Máster, quejas de alumnos sobre evaluación, y un bloque de 4 preguntas sobre el impacto en los sistemas de evaluación del coronavirus (paso a sistemas principalmente online).
Participación	4	Preguntas sobre la participación de los estudiantes en el diseño, autoevaluación, evaluación entre iguales y empleo de retroalimentación.
Percepción	6	Preguntas sobre la percepción de la evaluación, su coherencia respecto a los objetivos, métodos y necesidades de formación del profesorado del Máster respecto a la evaluación.

Tanto el grupo de discusión como las entrevistas fueron grabados, previo consentimiento informado de los participantes. Posteriormente las grabaciones fueron transcritas y analizadas.

Para la recogida de la información cuantitativa, se utilizó el autoinforme RAPEVA (Aramendi et al., 2020) que había sido validado mediante el procedimiento de jueces. En la primera parte de este cuestionario se pregunta sobre el contexto en el que se sitúa el sujeto: años de experiencia, género, máster en el que imparte docencia, etc. La segunda parte consta de 49 ítems de tipo Likert en una escala de 0 a 5. Aunque la escala consta de 10 dimensiones, en este artículo, atendiendo a los objetivos planteados, se han analizado 3 de las mismas tal y como puede observarse en la tabla 3.

Tabla. 3. Dimensiones del autoinforme RAPEVA analizadas.

Dimensiones	Nº de ítems	Ítems
Competencias a evaluar	7	06 al 11 y 38
Retroalimentación	3	39 al 41
Participación	4	42 al 45

4.3. Participantes

En el grupo focal participaron 5 estudiantes pertenecientes a uno de los másteres analizados. De la misma manera, se entrevistó a los 14 coordinadores de los másteres de Ciencias Sociales de la UPV/EHU.

El autoinforme RAPEVA fue respondido por 117 docentes distribuidos por másteres tal y como aparecen en la tabla 4.

Tabla. 4. Distribución de los docentes que participaron en el autoinforme RAPEVA.

Máster	Ámbito	Nº de docentes
Máster Universitario en Comunicación Multimedia UPV/EHU-EITB	Comunicación	1
Máster Universitario en Comunicación Social	Comunicación	7
Máster Universitario en Periodismo Multimedia	Comunicación	0
TOTAL Comunicación		8
Máster Universitario en Participación y Desarrollo Comunitario	Educación	0
Máster Universitario en Investigación en Ámbitos Socioeducativos	Educación	9
Máster Universitario en Psicodidáctica	Educación	4
Máster Universitario en Ciencias de la Educación Física y del Deporte	Educación	15
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria...	Educación	17
Máster Universitario en Multilingüismo y Educación	Educación	8
TOTAL Educación		53
Máster Universitario en Auditoría de Cuentas y Contabilidad Superior	Economía y Empresa	1
Máster Universitario en Banca y Finanzas Cuantitativas	Economía y Empresa	3
Máster Universitario en Ciencias Actuariales y Financieras	Economía y Empresa	6
Máster Universitario en Dirección Empresarial desde la Innovación y la Internacionalización	Economía y Empresa	0
Máster Universitario en Economía Social y Solidaria	Economía y Empresa	6
Máster Universitario en Economía: Aplicaciones Empíricas y Políticas	Economía y Empresa	15
Máster Universitario en Economía: Instrumentos del Análisis Económico	Economía y Empresa	0
Máster Universitario en Finanzas y Dirección Financiera	Economía y Empresa	7
Máster Universitario en Gestión de los Recursos Humanos y del Empleo	Economía y Empresa	18
TOTAL Economía y Empresa		56
TOTAL PROFESORES		117

4.4. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos cuantitativos recogidos mediante el autoinforme RAPEVA, se han utilizado estadísticos descriptivos en cada uno de las dimensiones y de los ítems para resaltar la percepción de los docentes. De la misma manera, para comprobar las posibles diferencias entre las tres áreas consideradas (Educación, Comunicación y Economía/Empresa) se han realizado análisis de varianza. Para ello, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, versión 27.

Para el análisis de la información cualitativa recogida en el grupo focal y en las entrevistas, se estableció un sistema de categorías común. Posteriormente, se codificó toda la información y se realizó una descripción e interpretación de las mismas. Para realizar este análisis, se utilizó el programa MAXQDA, versión del 2020.

Siguiendo el modelo convergente de Creswell (2015), en la presentación de los resultados han confluído ambos tipos de análisis.

5. Resultados

5.1 Modalidades y prácticas evaluativas

El primer objetivo del estudio pretende conocer las modalidades de evaluación que prevalecen. A su vez, se pretende conocer si en las prácticas evaluativas llevadas a cabo tienen cabida la retroalimentación (*feedback*) y/o la proalimentación (*feedforward*).

Los datos obtenidos de los autoinformes RAPEVA señalan que, según los docentes, el uso de la evaluación formativa ha aumentado en los últimos años, siendo una cuestión importante la retroalimentación que la evaluación proporciona. Aun así, esta se sitúa en un nivel intermedio lejos de lo que debería esperarse hoy en día teniendo en cuenta las metodologías propuestas en los ECTS (tabla 5). No es muy elevada la posibilidad que se ofrece a los estudiantes de que participen y se auto retroalimenten contrastando sus avances con los instrumentos de evaluación, comparación con buenas prácticas o productos, etc., que se les ha proporcionado previamente. De la misma manera, tampoco se favorece que los estudiantes reciban retroalimentación sobre su progreso por parte de sus propios compañeros mediante la revisión entre iguales de borradores, presentaciones orales, etc., dado que no se permite a los estudiantes evaluar los productos o actuaciones de sus compañeros ya sea individual o grupalmente.

Tabla 5. Medias y Desviaciones típicas de la dimensión “retroalimentación”

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 39. Proporciono retroalimentación a los estudiantes sobre su progreso durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3.80	1.31
Ítem 40. Facilito que los estudiantes participen y se auto retroalimenten contrastando sus avances con los instrumentos de evaluación, comparación con buenas prácticas o productos, etc., que les he proporcionado previamente.	3.05	1.65
Ítem 41. Los estudiantes reciben retroalimentación sobre su progreso por parte de sus compañeros mediante la revisión entre iguales de borradores, presentaciones orales, etc.	2.49	1.81

No obstante, los coordinadores de los másteres consideran que en general sí se ofrece a los estudiantes la retroalimentación necesaria para que mejoren sus aprendizajes. *“Acordar con los alumnos los requisitos mínimos para alcanzar una nota; establecer hasta dónde quiere implicarse cada uno y, en función de eso, montar su evaluación; entregar todas las tareas y eso tiene un feedback inmediato para la corrección antes de pasar a la calificación”*. Esto se da sobre todo en los másteres en los que el número de estudiantes es menor y se puede realizar un seguimiento más personalizado.

En cuanto a los estudiantes, estos señalan que en muchas asignaturas se entregan trabajos pero que no se recibe ninguna retroalimentación más allá de la nota final del conjunto de todas las tareas realizadas *“...hemos estado entregando trabajos durante todo el semestre, pero luego, hasta recibir la nota en (ininteligible), no solíamos saber si estábamos trabajando bien, si teníamos que soltarnos más, estábamos con incertidumbre, diría yo”*.

5.2. Rol del estudiante en la evaluación

El segundo objetivo de la investigación se centra en el rol del estudiante tanto en su evaluación (autoevaluación) como en la evaluación de sus compañeros (evaluación entre pares).

Las bajas puntuaciones obtenidas en los análisis descriptivos de los 4 ítems denotan el bajo nivel de participación del alumnado en su propia evaluación y en la de sus compañeros (tabla 6), por lo que se percibe que no está implantada ni la autoevaluación ni la evaluación por pares. Los docentes en general no facilitan que los estudiantes colaboren en la concreción de algunos elementos del sistema de evaluación y tampoco se les ofrece la posibilidad de evaluar y calificar de forma dialogada o consensuada.

Tabla 6. Medias y Desviaciones típicas de la dimensión “participación”

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 42. Facilito que los estudiantes colaboren en la concreción de algunos elementos del sistema de evaluación (productos o actuaciones de aprendizaje a realizar, momentos o fechas de entrega, propuesta de criterios de evaluación...)	2.62	1.67
Ítem 43. Los estudiantes autoevalúan sus productos o actuaciones, bien individual o grupalmente.	1.86	1.89

Ítem 44. Los estudiantes evalúan los productos o actuaciones de sus compañeros, bien individual o grupalmente.	1.83	1.88
Ítem 45. Se evalúa y califica de forma dialogada (entre profesorado y alumnado) y consensuada.	1.27	1.67

Tal y como reconocen los coordinadores, son exclusivamente los docentes quienes eligen las tareas de evaluación:

Nosotros, por parte de la Comisión Académica del máster, digamos que no especificamos al profesorado qué instrumentos tienen que utilizar para medir y valorar sus asignaturas, pero sí que es verdad que desde la Comisión Académica tenemos una perspectiva global de cuáles son los instrumentos que se utilizan y, en cómputo general, digamos que en casi todas las asignaturas se utilizan los mismos baremos e instrumentos. Suelen ser trabajo grupal, trabajo individual y exposiciones.

No participan ni los estudiantes ni la comisión académica, aunque este último hace un seguimiento o al menos tiene conocimiento acerca de las tareas de evaluación que se utilizan. La evaluación entre iguales no es lo común. Ni entre alumnado ni entre profesores y profesoras.

Esto mismo es corroborado por los estudiantes dado que señalan que no se sienten parte de la evaluación *“Creo que, como alumnos, damos por hecho que la evaluación que realiza el profesor es porque ha habido un proceso, se ha determinado que esa era la manera más correcta de evaluar y tampoco se le da más vueltas a eso.”* *“Todos pensamos que ni pinchamos ni cortamos ahí nada, no es lo nuestro.”* De cara al curso siguiente, hay docentes que han pedido la participación del alumnado a la hora de hacer sugerencias de mejora en la evaluación.

5.3. Procesos mentales y tareas de evaluación

El tercer objetivo de la investigación pretende conocer los procesos mentales a los que hacen referencia las tareas de evaluación planteadas. Como puede verse en la tabla 7 la similitud y magnitud de las medias nos permiten subrayar sobre todo los aprendizajes relacionados con la comprensión de conceptos ($M=4.27$, $DT=0.93$) y la aplicación de conocimientos y habilidades en contextos y situaciones que encontrará el alumnado en su futuro profesional ($M=4.27$, $DT=0.78$), no tanto la memorización de contenidos ($M=2.96$, $DT=1.49$).

Tabla 7. Medias y Desviaciones típicas de la dimensión “competencias a evaluar”

Ítems	Media	Desv. típica
Ítem 6. Los resultados de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes, implican procesos relacionados con la asimilación de conocimientos y la memoria.	2.96	1.49
Ítem 7. Los resultados de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes, implican procesos relacionados con la comprensión de conceptos.	4.27	0.93
Ítem 8. Los resultados de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes, implican procesos relacionados con la aplicación de lo aprendido en contextos y situaciones nuevos.	4.27	0.78
Ítem 9. Los resultados de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes, implican procesos relacionados con el análisis de distintas situaciones.	4.07	0.93
Ítem 10. Los resultados de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes, implican procesos relacionados con la creatividad (crear, elaborar, producir).	3.58	1.42
Ítem 11. Los resultados de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes, implican procesos relacionados con la emisión de juicios y valoraciones en base a criterios y estándares utilizando la comprobación y la crítica.	3.82	1.27
Ítem 38. Las tareas de evaluación facilitan la aplicación de conocimientos y habilidades a situaciones o casos parecidos a los que encontrará el estudiante en su futuro profesional.	4.17	1.11

A su vez, mediante los grupos focales llevados a cabo los estudiantes confirman la información aportada por el profesorado: *“Yo diría que en este máster ha sido más de aplicar, no tanto de memorizar y de interiorizar contenidos, sino de aprender según vamos aplicando, hemos hecho un montón de proyectos de investigación simples, solo para ver cómo se hace y para poder aplicar los contenidos que hemos ido aprendiendo en vez de memorizarlo o hacer un examen.”*

5.4. Prácticas evaluativas según el ámbito de conocimiento del máster

El cuarto objetivo del estudio trata de analizar las diferencias en las prácticas evaluativas relacionadas con el ámbito de conocimiento del máster. Para ello, se han tenido en cuenta las dimensiones analizadas con anterioridad: retroalimentación, participación y competencias a evaluar.

Se realizó análisis de varianza (ANOVA) para explorar las diferencias en cada una de las tres dimensiones. Los sujetos se dividieron en tres grupos según el ámbito de conocimiento del máster al que pertenecían: Economía y empresa, Comunicación y Educación.

Las diferencias entre los tres grupos de participantes en la primera dimensión “retroalimentación” no fueron estadísticamente significativas $F(2,14) = 2.54, p < .08$. Las diferencias en el segundo factor “participación” fueron estadísticamente significativas, $F(2,14) = 11.89, p < .00$. Los másteres del ámbito de Educación ($M=9.96$ $DT=5.48$) y de Comunicación ($M=9.25$ $DT=7.34$) incentivan más la participación del alumnado en su propia evaluación y en la de sus compañeros que los másteres del ámbito y Economía y Empresa ($M=5.12$ $DT=4.72$) (Tabla 8).

Tabla 8. Diferencias por ámbito de conocimiento en relación a las dimensiones “retroalimentación” y “participación”

Dimensión	Ámbito de conocimiento						F	Sig.
	Economía y Empresa		Comunicación		Educación			
	M	DT	M	DT	M	DT		
Retroalimentación (Máx.20)	8.53	3.97	10.62	3.77	10.03	3.70	2.54	.08
Participación (Máx.15)	5.12	4.72	9.25	7.34	9.96	5.48	11.89	.00

Tal y como puede apreciarse en la tabla 9, las diferencias entre los tres grupos de participantes en el proceso mental de memoria fueron estadísticamente significativas $F(2,14) = 3.21, p < .04$. Los resultados de aprendizaje que se espera que alcancen los estudiantes de Comunicación, implican mayores procesos relacionados con la asimilación de conocimientos y la memoria ($M=3.62, DT=1.30$) en comparación con los alumnos del ámbito de la Economía y la Empresa ($M=3.21, DT=1.46$) y Educación ($M=2.60, DT= 1.49$). Las diferencias en el proceso mental de comprensión fueron estadísticamente significativas, $F(2,14) = 6.87, p < .00$. Los resultados de aprendizaje que se espera que alcancen los estudiantes del ámbito de la Economía y Empresa ($M=4.58, DT=0.59$) implican mayores procesos relacionados con la comprensión de conceptos en comparación con los alumnos del ámbito de la Comunicación ($M=4.12, DT=1.12$) y la Educación ($M=3.96, DT=1.09$). De la misma manera, en los procesos relacionados con la creatividad, quedan por encima los másteres de Educación ($M=3.98, DT=1,12$) frente a los de Economía y Empresa ($M=3.29, DT=1,50$) y Comunicación ($M=3.00, DT=2,07$). Estas diferencias fueron también estadísticamente significativas, $F(2,14)=4,20, p < .01$. En el resto de procesos mentales, a saber, aplicación, análisis y emisión de juicios, no se encontraron diferencias significativas entre los másteres de las distintas áreas. Tampoco se encontraron diferencias en si las tareas de evaluación facilitan la aplicación de conocimientos y habilidades a situaciones o casos parecidos a los que encontrará el estudiante en su futuro profesional.

Tabla 9. Diferencias por ámbito en relación a la dimensión “competencias a evaluar”

Ítem	Ámbito de conocimiento						F	Sig.
	Economía y Empresa		Comunicación		Educación			
	M	DT	M	DT	M	DT		
Ítem 6 Procesos relacionados con la asimilación de conocimientos y la memoria.	3.21	1.46	3.62	1.30	2.60	1.49	3.21	.04
Ítem 7 Procesos relacionados con la comprensión de conceptos.	4.58	0.59	4.12	1.12	3.96	1.09	6.87	.00
Ítem 8 Procesos relacionados con la aplicación de lo aprendido	4.28	0.73	4.37	0.51	4.24	0.87	0.10	.08
Ítem 9. Los resultados de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes, implican procesos relacionados con el análisis de distintas situaciones.	4.11	0.93	4.12	1.12	4.04	0.94	0.084	0.92
Ítem 10. Los resultados de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes, implican procesos relacionados con la creatividad (crear, elaborar, producir).	3.29	1.50	3.00	2.07	3.98	1.12	4.19	0.01

Ítem 11. Los resultados de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes, implican procesos relacionados con la emisión de juicios y valoraciones en base a criterios y estándares utilizando la comprobación y la crítica.	3.91	1.31	3.62	1.68	3.82	1.27	0.30	0.74
Ítem 38. Las tareas de evaluación facilitan la aplicación de conocimientos y habilidades a situaciones o casos parecidos a los que encontrará el estudiante en su futuro profesional.	4.19	1.12	4.12	1.73	4.17	1.03	0.18	0.98

6. Conclusiones

El primer objetivo de la investigación pretendía conocer las modalidades de evaluación que prevalecen. A su vez, se quería conocer si en las prácticas evaluativas llevadas a cabo tienen cabida la retroalimentación (*feedback*) y/o la proalimentación (*feedforward*). Los resultados obtenidos señalan que según los docentes y los coordinadores de los másteres, el uso de la evaluación formativa ha aumentado en los últimos años, siendo una cuestión importante la retroalimentación que la evaluación proporciona. Aun así, esta se sitúa en un nivel intermedio lejos de lo que debería esperarse hoy en día teniendo en cuenta las metodologías propuestas en los ECTS. La percepción de los estudiantes no obstante, no es la misma dado que consideran que no reciben suficiente retroalimentación para mejorar sus aprendizajes. Por lo tanto, puede señalarse que la evaluación tiene todavía un largo camino hasta convertirse en una potente herramienta de conocimiento cuando se utilice con una perspectiva formativa tal y como señalan entre otros Bailey y Flores (2022), Canabal y Margalef (2017), Navaridas et al.(2020), Nicol et al. (2013) y Perazzi y Celman (2017).

El segundo objetivo del estudio pretendía analizar si los estudiantes participan en su propia evaluación o en la evaluación de sus compañeros. Al igual que en investigaciones previas realizadas al respecto (Lukas et al., 2017), ha podido comprobarse que estamos lejos de una situación ideal. Si, tal y como señalan diversos autores (Carless, 2007; Cathcart et al., 2014; Ibarra et al., 2012; Stobart, 2010), la evaluación orientada al aprendizaje (*Learning Oriented Assessment*) implica la participación de los estudiantes en su propia evaluación y en la evaluación de sus compañeros, la situación parece que ha variado poco en los últimos años. La retroalimentación citada previamente, proviene siempre del docente dado que no se posibilita que los estudiantes participen en su propia retroalimentación contrastando sus avances con los instrumentos de evaluación, comparación con buenas prácticas o productos, etc., que se les ha proporcionado previamente. Tampoco se favorece que los estudiantes reciban retroalimentación sobre su progreso por parte de sus propios compañeros. En esta idea coinciden tanto los docentes, los coordinadores como los estudiantes. Los docentes en general no facilitan que los estudiantes colaboren en la concreción de algunos elementos del sistema de evaluación y tampoco se les ofrece la posibilidad de evaluar y calificar de forma dialogada o consensuada. Tal y como reconocen los distintos grupos, son exclusivamente los docentes quienes eligen las tareas de evaluación.

En el tercer objetivo del estudio, se pretendía comprobar cuáles eran los procesos mentales a los que hacen referencia las tareas de evaluación planteadas (Anderson et al., 2001). Se puede señalar la importancia de los aprendizajes relacionados con la comprensión de conceptos, el análisis de distintas situaciones y la aplicación de conocimientos y habilidades en contextos y situaciones que encontrará el alumnado en su futuro profesional. Es decir, se da cierta importancia a la evaluación auténtica, que Vallejo y Molina (2014) destacan como el tipo de evaluación que puede abrir nuevas perspectivas a la complicada tarea docente de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. En una menor medida se encuentran los procesos mentales relacionados con la creatividad (crear, elaborar, producir) y la emisión de juicios y valoraciones. Como cabía esperar, el proceso mental de la memorización de contenidos, aunque todavía se mantiene, tiene un peso menor. Resulta interesante señalar que esta percepción es asumida tanto por los estudiantes como por los docentes.

El cuarto objetivo pretendía examinar si existían diferencias en las prácticas evaluativas en función del ámbito de conocimiento del máster. En este sentido, no se han encontrado diferencias en cuanto a retroalimentación y evaluación formativa se refiere, pero sí en cuanto a la participación de los estudiantes en la evaluación. Los másteres de Economía y Empresa quedan muy por debajo en lo que a participación de los estudiantes se refiere en comparación con los másteres de Comunicación y Educación.

Con respecto a los procesos mentales a los que hacen referencia los resultados de aprendizaje en función de las áreas a los que pertenecen los másteres, se ha comprobado que en algunos casos hay diferencias entre ellos. No así en los que respecta a la aplicación de conceptos, leyes, teorías, etc., en contextos nuevos. Tampoco se han encontrado diferencias en el análisis ni en los procesos en los que se exige la emisión de juicios o valoraciones. Sin embargo, sí se han hallado diferencias en el resto de procesos mentales. Los docentes de los másteres de Comunicación se han manifestado por encima del resto en lo que a resultados de aprendizaje relacionados con el conocimiento y la memoria se refiere. Por otro lado, los de Economía y Empresa han sobresalido en el proceso mental de la comprensión. No obstante, han sido los docentes de los másteres de Educación quienes han otorgado una mayor importancia al proceso mental relacionado con la creación, elaboración o producción, es decir, con el proceso mental de creatividad.

Una limitación de este estudio se relaciona con la muestra, ya que los másteres participantes no fueron seleccionados de manera aleatoria y todos ellos están inscritos en la misma universidad pública y dentro del

área de las Ciencias Sociales. Proyectos futuros podrían centrarse en ampliar la muestra de participantes tanto en otras universidades públicas como privadas como en otras áreas de conocimiento para comprobar si los resultados persisten. Todo ello nos ayudaría a mejorar la validez externa de nuestra investigación y ampliar así la generalización de los resultados. Los resultados obtenidos en este estudio ofrecen un primer paso para ir transformando la cultura evaluativa de las titulaciones tanto de másteres como de grado de la UPV/EHU. De cara a un futuro cercano, debemos de trabajar y hacer hincapié en la importancia de la retroalimentación y de la proalimentación tanto la proveniente de los docentes como la generada por los propios estudiantes, bien sea a través de la autoevaluación o de la evaluación entre iguales. A su vez, también es necesario que las tareas evaluativas se dirijan a activar procesos mentales más complejos (tales como la creatividad, la evaluación, el análisis o la aplicación en la taxonomía de Anderson et al., 2001) y menos a procesos más elementales como la memoria o el conocimiento. Siempre, intentando en la medida de lo posible que la evaluación sea auténtica. Todo ello nos aportará un mayor desarrollo profesional y formativo que se verá reflejado tanto en el profesorado como el alumnado.

7. Referencias bibliográficas

- Alvesson, M. (2013). *The triumph of emptiness. consumption, higher education & work organization*. Oxford University Press.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R. y Wittrock, M.C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Andrieu, A., Gómez, A. y Lekue, P. (2017). Evaluación de las guías docentes para la Educación en Artes Visuales del profesorado en formación de los grados de Educación Infantil y Primaria. *Observar*, 11(1), 75-96.
- 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)". *Actas del Congreso Internacional EVALtrends2020*. 149-153.
- Bailey, J. y Flores, M. (2022). ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 81-91. <https://doi.org/10.5209/rced.73717>
- Barrientos, E. J., López, V. M. y Pérez, D. (2020). Evaluación Auténtica y Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación Superior. Una Revisión en Bases de Datos Internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 67-83. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.00>
- Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *RELIEVE*, 26(1), 1-15. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). The feedback: a key to learning-oriented assessment. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
- Cathcart, A., Greer, D. y Neale, L. (2014). Learner-focused evaluation cycles: facilitating learning using feedforward, concurrent and feedback evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 3(7), 790-802. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.870969>
- Care, E. y Luo, R. (2016). *Assessment of transversal competencies: policy and practice in the Asia-Pacific region*. UNESCO.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. SAGE.
- Cubero, J. y Ponce, N. (2020). Aprendiendo a través de Tareas de Evaluación Auténticas: Percepción de los Estudiantes de Grado en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 41-69. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.002>
- García, L. (2020). Unas taxonomías de Bloom más actualizadas. *Contextos universitarios mediados*, 1, 1-4. <https://aretio.hypotheses.org/4027>
- Goñi, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Octaedro.
- Hernández, J. S., Tobón, S., Ortega, M. F. y Ramírez, A. M. (2018). La evaluación socioformativa en procesos de formación en línea mediante proyectos formativos. *Educación*, 54(1), 147-163. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.766>
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-359-092>
- Ibarra-Sáiz, M^a Soledad y Rodríguez-Gómez, G. (2019). FLOASS - Learning Outcomes and Learning Analytics in Higher Education: An Action Framework from Sustainable Assessment. *XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa. Investigación Comprometida Para La Transformación Social*.
- Lamb, S., Maire, Q. y Doecke, E. (2017). Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review. Victoria University <https://vuir.vu.edu.au/35865/1/Key-Skills-for-the-21st-Century-Analytical-Report.pdf>
- López, V. y Sicilia, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>

- Lukas Mujika, J.F., Santiago Etxeberria, K., Lizasoain Hernández, L., y Etxeberria Murgiondo, J. (2017). Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 69(1), 103-122. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.43843>
- Madariaga, I. y Lekue, P. (2019). Evaluación mediante una rúbrica de las guías docentes de másteres universitarios de arte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). La valoración de expertos externos e internos. *Observar*, 13, 26-38.
- Navaridas, F., González, A. y Alba, F. (2020). Evaluación online orientada al aprendizaje universitario: Impacto del feedback en los resultados de los estudiantes. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 34(2), 101-120. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77697>
- Nicol, D., Thomson, A. y Breslin, C. (2013). Rethinking Feedback Practices in Higher Education: A Peer Review Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 1-20. DOI: 10.1080/02602938.2013.795518.
- Ojeda, M. A., Pino, M. R. y Soto, J. (2017). Importancia de las competencias instrumentales en formación de docentes para educación secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 296-300. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2676>
- Pegalajar, M. C. (2016). Evaluación del Proceso de Convergencia Europea desde la Perspectiva de Estudiantes del Máster de Secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 65-80. <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.2.004>
- Perazzi, M. y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en las aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis Educativa*, 3, 23-31.
- Pérez, E., Medina, M. y Cachón, J. (2019). Perception of the Professional Competences of Last Year's Students of Pre-Primary Education and Primary Education Degrees and Students of Training Teachers Master. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(1), 58-65.
- Polo, N., Senra, I. y Gómez, A. (2018). Evaluación del proceso de tutorización del TFM de la Facultad de Filología de la UNED con metodología de educación a distancia. *Didáctica de la Lengua y Literatura*, 30, 185-199. <https://doi.org/10.5209/DIDA.61962>
- Sánchez-Fernández, A.S., Sousa Mendes, R.M., Morente-Oria, H. (2021). Implementación del trabajo por proyectos en el Máster de Profesorado. *Journal of Physical Education and Human Movement*, 3(1), 22-28. <https://doi.org/10.24310/JPEHMjpehmjpehm.v3i111862>
- San Mateo, A., Escobar, M. A. y Chacón, R. (2018). El Trabajo de Fin de Máster (TFM) de Humanidades en el EEES: Análisis de las necesidades de los estudiantes. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 16(1), 303-319. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9873>
- Stobart, G. (2010). *Tiempo de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Sullivan, D. F. y McConnell, K. D. (2017). Big progress in authentic assessment, but by itself not enough. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 49(1), 14-25. <https://doi.org/10.4995/HEAD17.2017.5294>
- Vallejo Ruiz, M. y Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, 64, 11-25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>
- Vista, A., Kim, H. y Care, E. (2018). *Use of data from 21st century skills assessments: Issues and key principles*. Center for Universal Education at the Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/10/EffectiveUse-Vista-Kim-Care-10-2018-FINALforwebsite.pdf>
- Ye-Lin, Y., Prats, G., García, J., Guijarro, E. y Martínez, J. L. (2019). Diseño, aplicación y valoración de actividades destinadas al trabajo y evaluación de múltiples competencias transversales en grupos numerosos de máster en Ingeniería, empleando el aprendizaje basado en proyectos. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 133-162.