

UPV/EHUko Gizarte Zientzietako masterretako gaitasunen azterketa

Analysis of the competences of the Master's degrees in Social Sciences at the UPV/EHU (University of the Basque Country)

J. F. Lukas Mujika*, Karin van der Worp, Alaitz Santos Berrondo,
Elisabete Arrieta Aranguren, Pello Aramendi Jauregi

Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Jarraian aurkezten den ikerketa (FLOASS proiektua) Cadizeko Unibertsitateak, Valentziako Unibertsitateak, Oviedoko Unibertsitateak, Rovira i Virgili Unibertsitateak eta Euskal Herriko Unibertsitateak diseinatu eta gauzatu dute. Azterlan honen helburu nagusia Master-tituluetan bizi eta espero diren gaitasunen irismena eta koherentzia deskribatzea eta baloratzea da. Zehatzago esanda, Gizarte Zientzietako (Hezkuntza, Ekonomia/Enpresa eta Komunikazioko) masterretako kompetentzien azterketa ulergarritasunaren, prozesu kognitiboaren, ezagutzaren egituraren eta zeharkakotasunaren arabera egitea. Arlo desberdinakotako kompetentzien arteko konparaketa egin da. Era berean, kompetentziak ebaluatzeko proposatzen diren bitartekoak ere aztertu dira. Azterketa egiteko CORAMEval plataforma digitala erabili da. Lortutako emaitzen arabera, oraindik master gehienetan ez dira kontuan hartzen ikaskuntzaren emaitzak, bai ordea gaitasunak. Gaitasun gehienak aplikatzea prozesu kognitiboarekin lotuta daude, nahiz eta oraindik gaitasun asko lotuak egon memoriarekin, batez ere Hezkuntzako masterretan.

GAKO-HITZAK: unibertsitate-hezkuntza, gaitasunak, ebaluazioa, ikaskuntza emaitzak, Bloom-en taxonomia, SOLO taxonomia.

ABSTRACT: *The research presented (FLOASS Project) has been designed and carried out by the Universities of Cádiz, Valencia, Oviedo, Rovira i Virgili and the UPV/EHU. The main aim of the study is to describe and evaluate the scope and coherence of the competences indicated in the UPV/EHU master's degrees, and more specifically, to carry out an analysis of the competences of the Social Sciences masters (Education, Economics / Business and Communication) based on comprehensibility, the cognitive process, the structure of knowledge and transversality. A comparison has been made between the competences of the different areas. Likewise, the means that are proposed to evaluate the competences have been analysed. The study was carried out by means of the CORAMEval digital platform. According to the results, the majority of the masters still do not take into account the learning outcomes, but do take into account the competences. Most of the competences are related to the cognitive process of application, although there are still many competences related to memory, especially in the Master's degrees in Education.*

KEYWORDS: *higher education, competences, assessment, learning outcomes, Bloom's taxonomy, SOLO's taxonomy.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** J. F. Lukas Mujika. Hezkuntza Zientziak, Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea. Tolosa Hiribidea, 70 (20018 Donostia). – jf.lukas@ehu.eus – <https://orcid.org/0000-0002-9440-035X>

Nola aipatu / How to cite: Lukas Mujika, J. F.; Van der Worp, Karin; Santos Berrondo, Alaitz; Arrieta Aranguren, Elisabete; Aramendi Jauregi, Pello (2022). «UPV/EHUko Gizarte Zientzietako masterretako gaitasunen azterketa». *Tantak*, 34(1), 129-152. (<https://doi.org/10.1387/tantak.23474>).

Jasotze-data: 2022/03/01; Onartze-data: 2022/07/19.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2022 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

Hirugarren zikloko unibertsitate-ikasketek giza prestakuntzan eta ikasleak lan-munduan sartzen lagundu behar dute. OCDE-ELGEren orientabide desberdinek unibertsitateei gomendatu diete sektore ekonomikotik hurbilago lan egitea ikasleen laneratzea eta laneratzea errazteko prestakuntza-programak diseinatzeko eta garatzeko orduan. Hala ere, beste ahots batzuk mezu horien beldur dira, burokratizazio akademikoari lehenasuna ematen dion eta unibertsitatearen funtzionamenduan eta antolaketan ondorio disruptiboak eragiten dituen eredu neoliberal hori kritikatzuz (Alvesson, 2013).

Espainiako estatuak munduko zortzigarren tasarik altuena du hirugarren hezkuntzako matrikulei dagokienez. Master ofizialak azkar ezarri dira, eta batzuetan presaka eta inprobisatuta. Horren ondorioz, gradu-kopurua eta, jakina, doktorego-programak gainditu dituzte. Espainiako unibertsitate-masterren eskaintza izugarri ugartu da azken hamarkadan, bederatzi urtean lau aldiz biderkatu baita (Cuenca *et al.*, 2018).

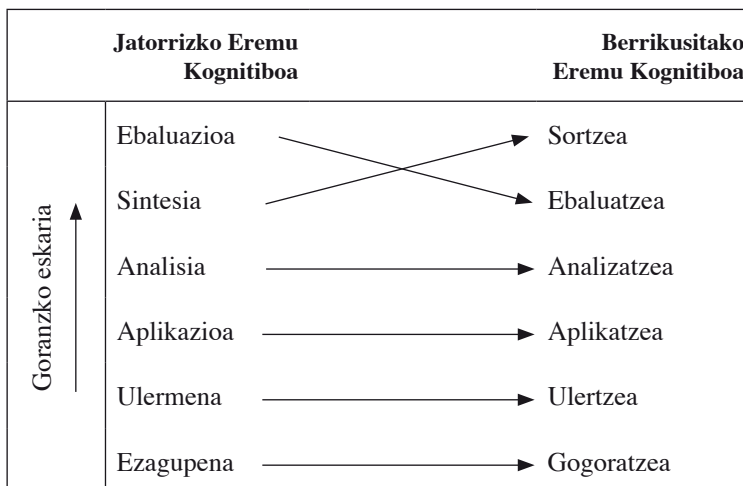
Hala ere, Armendárizek (2015) bere ikerketan dio aztertutako lan-eskaintzen %80,3k ez zutela aipatzen master edo graduondoko bat izatea lanposturako hautagaiak hautatzeko baldintza erabakigarri gisa. Bigarren hezkuntzako irakasleen prestakuntzari dagokionez, López *et al.*-k (2020) Espainiako 35 unibertsitateekin egindako lan batean, besteak beste, ikasketak-planaren egitura eta irakasleen lanbide-profila aztertu dituzte. Beren azterlanean ondorioztatzen dutenez, profesional horien gaikuntzaz arduratzen diren unibertsitate-zentroek kudeatu behar dute akademikoki Bigarren Hezkuntzako irakasleak prestatzeko masterra. Gainera, ebaluazio-agentziei eskatzen zaie master horiek egiaztatzeko irizpideak argitzeko eta homogeneizatzeko unibertsitate eta autonomia-erkidego guztietarako. Eta, zehazki, Euskal Herriko hezkuntza-testuinguruan, Gil, Ibáñez, Arribas eta Jauregi-zar (2018) irakasleek eta master honekin zerikusia duten eragileek koordinaziorik ez dutela ohartarazi dute.

Jarraian aurkezten den ikerketa (FLOASS proiektua) Cadizeko Unibertsitateak, Valentziako Unibertsitateak, Oviedoko Unibertsitateak, Rovira i Virgili Unibertsitateak eta Euskal Herriko Unibertsitateak diseinatu eta gauzatu dute. Azterlan honen helburu nagusia master-tituluetan bizi eta espero diren gaitasunen irismena eta koherentzia deskribatzea eta baloratzea da. Zehatzago esanda, Giza Zientzietako (Hezkuntza, Ekonomia/Enpresa eta Komunikazioko) masterretako kompetentzien azterketa ulergarritasunaren, prozesu kognitiboaren, ezagutzaren egituraren eta zeharkakotasunaren arabera egitea. Arlo desberdinetako kompetentzien arteko konparaketa egin da. Era berean, kompetentziak ebaluatzeko proposatzen diren bitartekoak ere aztertu dira.

2. MARKO TEORIKOA

Goi Mailako Hezkuntzaren Europako Esparruak (GHEE), mende hasieran, Europako unibertsitateak berregituratzea ekarri zuen, lanbide-titulazioen alderagarritasunean eta bateragarritasunean oinarritutako hezkuntza-proiektu komun baterantz, Europar Batasunean (EB) ikasleen eta profesionalen zirkulazio askea sustatzeko helburuarekin. Erreforma horrek aldaketa ugari eragin zituen, eta horien artean ECTS Kredituak Transferitzeko eta Metatzeko Europako Sistema (European Credit Transfer System) sortu izana nabarmendu behar da. Kredituen aintzatespen akademikoa Europako adostasun zabal batetik abiatzea da, unibertsitateetan herrialde desberdinetako ikasleek egindako profilak, ikasketa-planak eta titulazioak homologatzeko orduan (Goñi, 2005).

Aldaketen testuinguru betean, Aramendik *et al.*-k (2005) azterlan bat egin zuten GHEEek unibertsitateko ikasgeletako irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuetan dituen ondorioei buruz. Irakaskuntzan eragina izan zezaketen irakaskuntza- eta antolaketa-gaiei buruzko hainbat galdera islatzen zituzten orduan egileek. Besteak beste, honako hauek planteatzen ziren: nola egokituko dira ikasketa-planak gizartearen eta merkatuaren beharretara? Zer prozedura erabiliko dira ikasketa-planen koordinazioa bultzatzeko? Nola definituko dira titulazioen lanbide-profilak? Zer gaitasun eta helburu landu behar dira profil horiek lortzeko? Nola ebaluatu? Gai horietako batzuk eta beste batzuk gure ikastegietan eztabaidatzen jarraitzen dugu.



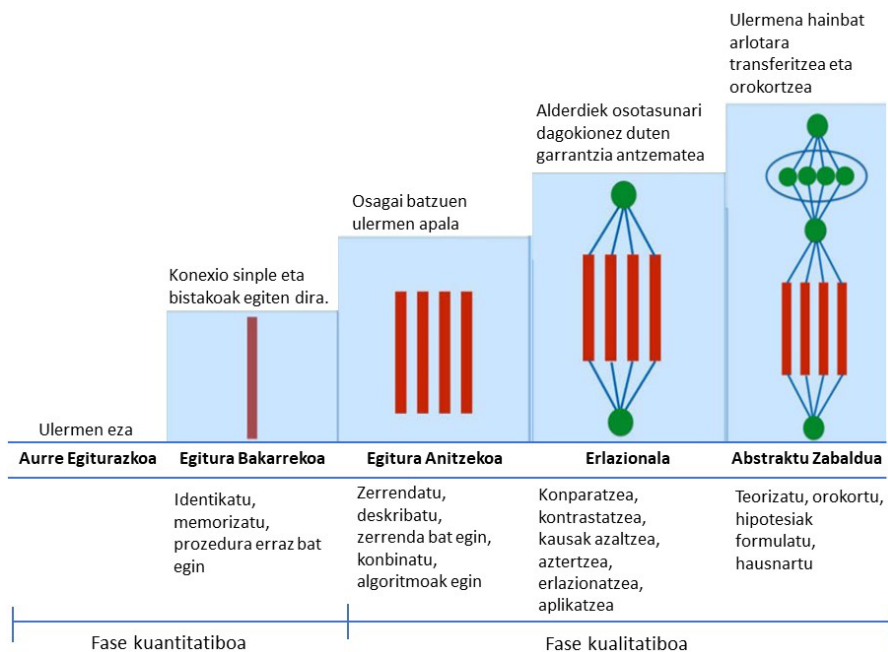
1. irudia

Bloemen taxonomiaren bertsioak
(Anderson *et al.* (2001) lanetik egokituta)

Gai horiei buruz, García Areitiok (2020) dio taxonomiek ikasketa-planak lau ikuspegitatik aztertzea errazten dutela: zer irakatsi nahi den, nola irakatsi behar den, ikaskuntza nola ebaluatu behar den eta hezkuntza eraginkor baterako helburuak, instrukzioa eta ebaluazioak nola lerrokatzen diren. Chicagoko Unibertsitatean 1956an sortutako Bloom-en taxonomiari dagokionez, hezkuntza-arloan oso erabilgarria izan zela dio, bai irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuak garatzeko, bai ikasleen maila kognitiboa berresteko. Egileak dioenez, moldaketa asko atera zaizkio, eta, zalantzarik gabe, edukia hobetu eta eguneratu dute.

Eguneratze horietako bat Andersonek eta Krathwohlek (2001) egin zutena da, sei kategoria (gogoratzea, ulertzea, aplikatzea, analizatzea, ebaluatzea eta sortzea) eta bakoitzaren pentsamendu-trebetasunak ezartzen zituen. Taxonomia hori, funtsean, ikasteko jarduerak hautatzeko eta oinarriko eta zeharkako gaitasunak lantzeko eta ebaluatzeko erabili da.

Biggs eta Collis-en (1982) SOLO taxonomiak (Structure of Observed Learning Outcomes) goranzko egitura-konplexutasuneko bost maila hierarkizatzen ditu (aurre-egiturazkoa, egitura bakarrekkoa, egitura anitzekoa, erlazionala eta abstraktu zabaldua), eta maila horietan deskribatzen da zein mailatan hautatzen, prozesatzen eta komunikatzen den nahikoa ez den informazioa (ikasleak nahi izan duen moduan lortu ez duena).



2. irudia
SOLO taxonomia (Biggs eta Collis, 1982) lanetik egokituta

Egiturari dagokionez, funtzionatzeko modu bakoitzeko konplexutasunak berdinak dira, hau da, ikaskuntza-zikloa horietako bakoitzean errepikatzen da. Horietako bakoitzak oinarrizko bost erantzun-maila ditu, gero eta konplexuagoak:

1. Aurre-egiturazko maila: funtzionatzeko moduari buruzko alderdi ez-garrantzitsuen erabilera adierazten du erantzunean; hau da, funtzionatzeko modu bat identifikatzeko beharrezkoak diren elementuak erabiltzen ez diren erantzunak.
2. Egitura bakarreko maila: funtzionatzeko moduaren alderdi garrantzitsu bat baino erabiltzen ez duten erantzunak.
3. Egitura anitzeko maila: funtzionatzeko moduari buruzko hainbat alderdi prozesatzen diren erantzunak, normalean sekuentzia batean.
4. Maila erlazionala: funtzionatzeko moduaren alderdi erabilien arteko erlazioen ulermen integratua adierazten duten erantzunak.
5. Abstrakzio-maila zabaldua: gaur egungo funtzionatzeko modua deskribatzen dutenak baino abstraktuagoak diren printzipio, gertaera, prozesu eta abarrak erabiltzen dituzten erantzunak.

Sistema hierarkiko hori da *SOLO* taxonomiaren oinarria, eta, egileen arabera, curriculumaren helburuak ezartzeko, jarduerak hautatzeko edo irakaskuntza eta ikaskuntza-prozesuetan garatutako gaitasunak ebaluatzeko erabil daiteke.

Ebaluazioa unibertsitateko irakaskuntza-ekintzaren funtsezko maila da. Curriculumaren osagai bat da, hezkuntza eta gizarte-inplikazio garrantzitsuak dituen (sustapena, egiaztapena, hautaketa). Gaur egun, adituen artean adostasun zabala dago gaitasunen ebaluazioa hastapenetan kokatuta dagoela, hau da, trebetasun kognitibo eta sozial konplexuak ebaluatzeko dugun gaitasuna oraindik mugatua dela (Care eta Luo, 2016; Lamb *et al.*, 2018). Ebaluazioaren elementu konplexu eta kontrajarri horiek, XXI. mendeko konpetentziak ebaluatzeko prozesuarekin zerikusia dutenak, erronka garrantzitsu baten aurrean gaudela adierazten digute.

Goi-mailako hezkuntzari dagokion ebaluazio mota bere irakaskuntza-eta ikaskuntza-prozesuen ezaugarrien araberakoa izan behar du. Kalitatea Ebaluatu eta Egiaztatzeko Agentzia Nazionalak (ANECA, 2013) adierazi duenez, graduako eta graduondoko titulazio ofizialetan Kredituak Transferitzeko Europako Sistema (ECTS) ezartzeak ikaslearengan zentratutako goi-mailako hezkuntzan prestakuntza-eredu berri bat sartzea ekarri du. Goi-mailako hezkuntzan, curriculumaren antolaketaren birformulazio horrek kontzeptu berri bat sartzea ekarri du berekin: ikaskuntzaren emaitzak, hau da, ikasle batek formazio saioaren amaieran zer ezagutu eta erakutsi behar duen zehaztea (ANECA, 2013).

Unibertsitateko masterren kasuan, konpetentzien ebaluazioaren eta ikaskuntzaren emaitzen gaia gaur egun pil-pilean, denen ahotan, dauden

gaiak dira. Ebaluazioa ezagutza-tresna indartsu bihur daiteke, baldin eta prestakuntza-perspektiba batekin erabiltzen bada, modu integratuan eta irakaskuntza-jarduerekin lotuta, ikasleek ikasten jarrai dezaten eta beren eza-gutzak beren kasa arautu ditzaten egiten den bitartean (Perazzi eta Celman, 2017). Hernández *et al.*-k (2018) adierazi dute ikasleen autoebaluazioa eta koebaluazioa egitea, lan-proiektuekin lotutako metodologiekin eta arazoak konpontzearekin batera, modu esanguratsuan erlazionatzen direla on-li-neko graduondokoen jardun akademikoarekin. Gainera, estrategia horiek egokiak dira zeharkako gaitasunak garatzeko eta ebaluatzeko. Ikasleen iri-tziz, autoebaluazioak eta etengabeko koebaluazioak ebaluazio-irizpideak ulertzen eta norberaren lanaren kalitatea eta erabakiak hartzea hobetzen laguntzen dute (Ye-Lin *et al.*, 2019).

Ikaskuntzen autorregulazio-prozesuak sustatzeko, batez ere ikasleen autoebaluazioak eta koebaluazioak bultzatuta, beharrezkoa da Master Amierako Lanaren (MAL) gida didaktikoak zorrotz diseinatzea (Mada-riaga eta Lekue, 2019; Polo *et al.*, 2018). Horiek funtsezkoak dira ikas-leen eta irakasleen ahaleginak orientatzeko eta masterraren beraren fun-tzionamendua ebaluatzeko. Gai horren aurrean, San Mateok *et al.*-k (2018) diote beharrezkoa dela irakasleek gida eta errubrika zehatzak egitea, ikas-leei prestakuntza-prozesuaren ezaugarriei buruzko argibideak lortzeko, eta, zehazki, ikasgaien ebaluazioari eta Master Amaierako Lanari buruzko in-formazioa emateko.

Horri guztiari gehitu behar zaio atzeraelikaduraren garrantzia, ikaskun-tzen ebaluazioa prestakuntzako izan dadin (Stobart, 2010). Gai horri da-gokionez, Cathcart *et al.*-k (2014) «feedforward» terminoa erabiltzen dute ikaskuntzara bideratutako ebaluaziorako. Ebaluazio horrek zentzu prospek-tibo eta konstruktiboa nabarmentzen du, unibertsitate-eremuan autoebalua-zioan eta hausnarketan oinarritutako ikaskuntza garatzeko laguntza gisa. Atzeraelikadurak irakasleari bere irakaskuntza ikasleen beharretara egoki-tzen laguntzen dio, eta ikasleei beren prozesuak eta ikaskuntza-emaizak hobetzen (Navaridas *et al.*, 2020; Nicol *et al.*, 2013).

Ikaskuntza nekez izango da esanguratsua testuinguru eta egoera so-zial desberdinetatik kanpo badago. Benetako ebaluazioak (*Authentic Assessment*) eguneroko bizitzako gizarte eta lan-testuinguruetan dauden jarduera eta zereginen ebaluazioa sustatzen ditu (Sullivan eta McConnell, 2017). López eta Siciliaren (2017) ikerketek egiaztatzen dute ebaluazio mota hori garatzen duten unibertsitateko ikasleek oso modu positiboan ba-loratzen dutela, batez ere beren lan-etorkizunarekin harreman estua dagoe-nean. Egoeretan oinarritutako ikaskuntzak eta gizarte- eta lan-testuinguru desberdinetatik hurbilago dagoen ebaluazioak erraztu egiten dute ebalua-zio-kulturaren eraldaketa eta hobekuntza.

3. METODOLOGIA

3.1. Diseinua

Johnson eta Christenseni (2014) jarraituz, qual → QUAN diseinu bat aplikatu da azterketa honetan (Santiago *et al.*, 2018). Hasieran, master desberdinen webguneko informazioa sailkatzeko prozedura kualitatiboa jarraitu da. Hau da, dokumentuen azterketa egin da. Ondoren, lortutako sailkapenaren analisi estatistikoak egin dira joerak analizatu ahal izateko.

3.1. Parte-hartzaielak

Helburua aurrera eramateko zenbait urrats jorratu ziren. Hasteko, UPV/EHUko Hezkuntza (6), Ekonomia/Enpresa (9) eta Komunikazioko (3) masterrak identifikatu ziren eta haien webguneak eta memoriak arakatu ziren. Honako irudi honetan aurkitu daitezke aztertutako masterrak.

Master	Arloa
Multimedia Komunikazioa Masterra UPV/EHU-EITB	Komunikazioa
Gizarte Komunikazioa Masterra	Komunikazioa
Multimedia Kazetaritza Masterra	Komunikazioa
Partaidetza eta Komunitate-Garapena Masterra	Hezkuntza
Gizarte eta Hezkuntzako Eremuen Ikerketa Masterra	Hezkuntza
Psikodidaktika: Hezkuntzaren Psikologia eta Berariazko Didaktikak Masterra	Hezkuntza
Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientziak Masterra	Hezkuntza
Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko, Lanbide Heziketako eta Hizkuntzen Irakaskuntzako Irakasleen Prestakuntza Unibertsitate Masterra	Hezkuntza
Eleaniztasuna eta Hezkuntza Masterra	Hezkuntza
Kontuen Ikuskaritza eta Goi Mailako Kontabilitatea Masterra	Ekonomia eta Enpresa
Banka eta Finantza Kuantitatiboak Masterra	Ekonomia eta Enpresa
Aktuariotza eta Finantza Zientzietako Masterra	Ekonomia eta Enpresa
Enpresa Zuzendaritza Berrikuntzaren eta Internazionalizazioaren Ikuspegitik Masterra	Ekonomia eta Enpresa
Ekonomia Sozial eta Solidarioa Masterra	Ekonomia eta Enpresa
Ekonomia: Aplikazio Empiriko eta Politikak Masterra	Ekonomia eta Enpresa
Ekonomia: Ekonomia Analisisirako Tresnak Masterra	Ekonomia eta Enpresa
Finantzak eta Finantza-Zuzendaritza Masterra	Ekonomia eta Enpresa
Giza Baliabideen eta Enpleguaren Kudeaketa Masterra	Ekonomia eta Enpresa

3. irudia

Azterketan parte hartu duten masterrak

3.2. Masterren analisisa egiteko irizpideak

Ondoren, gaitasunen ulergarritasuna, prozesu kognitiboa, ezagutzaren egitura eta zeharkakotasuna zer diren definitu ziren. Horren arabera, hauek izan ziren irizpideak gaitasunak aztertzeko:

- a) *Ulergarritasuna*: idazketan infinitiboko aditz bat azaltzen da, ikasleak behar duen prozesu kognitiboaren ekintzaren berri ematen duena (*gogoratu, ulertu, aplikatu, aztertu, sortu* eta abar).
 - 0 maila. Ez dago zehaztuta ikaslearen gaitasunari dagokionez (helburutzat edo irakaslearen ikuspuntutik idatzita dago).
 - 1 maila. Aditzak prozesu kognitiboa jasotzen du, baina ez dago erabat ondo idatzita.
 - 2 maila. Prozesu kognitiboaren ekintzaren berri ematen duen aditz bat infinitiboan azaltzen du.
- b) *Prozesu kognitiboa*: kompetentziak neurtzen dituen prozesu kognitiboari dagokio (Anderson *et al.*, 2001):
 - Gogoratzea. Epe luzerako memoriaren ezagutza berreskuratzea.
 - Ulertzea. Esanahiak eraikitzea, ahozko komunikazioa, idatzizkoa edo grafikoa erabiliz.
 - Aplikatzea. Egoera jakin batean eredu edo prozedura bat aplikatzea edo erabiltzea.
 - Analizatzea. Objektu bat bere zatietatik bereiztea, bata bestearekin eta egitura edo helburu orokor batekin nola erlazionatzen diren zehaztea.
 - Ebaluatzea. Irizpideak eta estandarrak oinarritzat hartuta iritziak ematea.
 - Sortzea. Elementuak elkarrekin jartzea osotasun funtzional edo koherente bat osatzeko, egitura edo patroia berri batean elementuak berrantolatzea.
- c) Kompetentziatik ondorioztatzen den *Ezagutza mota*, Andersonen taxonomiaren arabera:
 - Funtsezko ezagutza. Ikasgai, arlo edo diziplina baten ikaskuntza aurreratuari ekiteko ezagutzak.
 - Kontzeptuen ezagutza. Konbinatuta funtzionatzeko oinarritzko ezagutzen erlazioak eta egiturak (sailkapenak kategoriak, printzipioak, teoriak eta abar ezagutzea).
 - Prozedurazko ezagutza. Zerbait nola egin, ikertzeko metodoak eta trebetasunak, algoritmoak, teknikak eta metodoak erabiltzeko irizpideak jakitea.
 - Ezagutza metakognitiboa. Norberaren kognizioaren kontzientzia, kontrola eta ezagutza izateko gaitasuna.

- d) Gaitasunetik ondorioztatzen den *Ezagutzaren egitura*, SOLO taxonomiaren mailen arabera (Biggs & Collis, 1982):
- Aurre-egiturazkoa. Inolako konexiorik gabeko informazio-unitateak eskuratzea. Ez dakar ikaskuntza esanguratsurik.
 - Egitura bakarrekoa. Lotura bakunak eta begi-bistakoak egitea, garrantzitsutzat jotzen den alderdi bakar batean zentratuz. Zerbait ikastea, eduki faktualak eta kontzeptuzkoak lotu gabe.
 - Egitura anitzekoa. Alderdi independenteak erlazionatzea, alderdi horiek osatzen duten multzoarekin dituzten erlazioak edo inplikazioak azaldu gabe. Informazioaren puntu garrantzitsuak, independenteak eta esanguratsuak ulertzea, baina datuak integratu gabe.
 - Erlazionala. Informazio-elementuak beste batzuekin integratzea indukzio-prozesuen bidez. Osotasunak egitura koherente eta esanguratsua osatzen du.
 - Abstraktu zabaldua. Egitura beste eremu batzuetara orokortzea, eragiketa-molde aurreratua irudikatzen duten ezaugarri berri eta abstraktuagoak eratzeko. Dedukzioa eta indukzioa erabiltzea. Alternatiba logiko posibleak kontuan hartzea eta beste domeinueremu batzuetara transferitzea.
- e) Zeharkako gaitasunak jasoak ote dauden aztertzeko, hiru motatakoak kontutan hartu dira:
- Teknologikoak. Hitza agertzen denean edo erabiltzen denean.
 - Kolaboratiboak. Komunikazioa, gaitasuna egituratzen duen elementua denean.
 - Afektibo-jarrerazkoak. Gaitasunarekin bilatzen den jarrera edo emozioen bat zehazten denean.

Azkenik, gaitasunak ebaluatzeko proposatzen diren bitartekoak ere jaso dira. Kontuan izanik ebaluazio bitartekoak, ebidentzia edo proba ukigarriak edo behagarriak, ebaluatu beharreko objektuari buruzko informazioa biltzeko baliagarriak direla. Ebidentzia horiek ikasleen ikaskuntza-produktuak edo -jarduerak dira. Ikasgai bakoitzean proposatutako bitarteko bakoitzean, haren zuzenketa eta haren benekotasuna:

- Zuzentasuna. Argi eta garbi zehazten da ikasleak egin edo erakutsi behar duen eta ebaluatuko den **produktua** (ikerketa-diseinua, MAL, ikuspegi ekonomikoei buruzko banakako entsegua...) edo **jarduketa** (ahozko azalpena, laborategiko materiala manipulatzeko, taldean argumentuz eztabaidatzea...). Hau da, ebidentzia edo proba ukigarriak edo behagarriak, ebaluatu beharreko objektuari buruzko informazioa biltzeko balio dutenak. Kasu honetan, hiru maila bereizten dira:
 - 0 maila. Ez da ematen ebaluatuko den produktuaren edo jardueraren berri.

- 1 maila. Sumatzen da, baina ez da esplikatzen.
 - 2 maila. Produktua edo jarduketa argi eta garbi zehazten da ((iker-keta-diseinua, MAL, ikuspegi ekonomikoei buruzko banakako entsegua, ahozko azalpena, laborategiko materiala manipulatzeari, taldean argumentuz eztabaidatzea...)).
- Benekotasuna. Produktua edo jarduera testuinguru erreal eta profesionalarekin lotuta dago (1etik 5erako balorazioa egin behar da).

3.3. Azterketa egiteko plataforma digitala

Azterketa egiteko CORAMEval plataforma digitala sortu zen Cadizeko Unibertsitatean (Balderas Alberico *et al.*, 2021). CORAMEval web-aplikazio gisa garatu da, eta ebaluatzaileei, diseinatzaileei eta tituluaren arduraduneei modu deslokalizatuan lan egiteko aukera ematen die. Han, master eta ikasgaien azterketa egin daiteke arestian aipatutako irizpideen arabera. CORAMEval-era sartzean, formulario bat agertuko da, erabiltzaileak zein irakasgaitan lan egin nahi duen hauta dezan. Horretarako, unibertsitate-antolamenduko mailak aukeratuz joan beharko du ikasgaira iritsi arte: unibertsitatea, arloa, titulua, modulua, ikasgaia (2. irudian ikus daitezkeen moduan).

Universidad	(seleccione universidad)	Módulo	
Área		Materia	
Título		Asignatura	
Créditos	0.0	Carácter	...
		Modalidad	...
Buscar			
Competencias +info		Resultados de aprendizaje +info	
Medios de evaluación +info			

4. irudia CORAMEvalen bilatzailea

CORAMEval plataforma horretan hustu ziren aipatutako 18 master horien gaitasunak, ikaskuntzaren emaitzak eta proposatzen diren ebaluatzeko prozedurak. Esan bezala, informazio hori guztia masterren webgunetik eta memoriarekin lotu zen. Ikasgaiaren mailara iritsi eta bat aukeratu ondoren, **bilatu** botoia sakatu eta hiru zutabe kargatuko dira, irakasgai honetarako altan emandako osagaiak: gaitasunen zutabea (ezkerra), ikaskuntzaren emaitzen zutabea (erdikoa) eta ebaluazio-bitartekoaren zutabea (eskuina), 3. irudian ikus daitezkeen bezala. Zutabe bakoitzak laguntza-botoi bat du, hiru osagaietako bakoitza azaltzen duen testu batekin.

Competencias <input type="button" value="+info"/>	Resultados de aprendizaje <input type="button" value="+info"/>	Medios de evaluación <input type="button" value="+info"/>
Adquirir destrezas en el acceso y tratamiento de datos, utilizando técnicas avanzadas para su análisis (Revisiones: 1)		Exposiciones (Revisiones: 1)
Adquirir destrezas en el acceso y tratamiento de datos, utilizando técnicas avanzadas para su análisis (Revisiones: 1)		Otros (Revisiones: 1)
Analizar e interpretar datos cuantitativos y cualitativos correspondientes a investigaciones en el ámbito socioeducativo, desarrollando la capacidad de escribir, defender y discutir oralmente un informe de investigación siguiendo parámetros científicos (Revisiones: 1)		Preguntas a desarrollar (Revisiones: 3)
Analizar e interpretar datos cuantitativos y cualitativos correspondientes a investigaciones en el ámbito socioeducativo, desarrollando la capacidad de escribir, defender y discutir oralmente un informe de investigación siguiendo parámetros científicos (Revisiones: 1)		Trabajos Prácticos (Revisiones: 2)

5. irudia

Ikasgai baten erregistroan eskaintako emaitzak

3.4. Sailkapenaren prozedura

Ondoren, ikertzaileen lana izan zen gaitasun bakoitza aipatutako irizpideak kontuan izanik eremu desberdinetan sailkatzea (ulergarritasuna, prozesu kognitiboa, ezagutza mota, ezagutzaren egitura eta zeharkakotasuna). Dena dela, behin betiko azterketa egiten hasi aurretik proba pilotu bat egin zen. Proba horretan, taldeko 6 ikertzailek bere aldetik 3 masterretako gaitasunak aztertu zituzten. Ondoren, denen artean eztabaidatu eta adostu ziren ikertzaileen arteko bat ez etortzeak/desadostasunak, betiere denen arteko kontsentsua lortu arte. Denen arteko erabateko ulermena eta adostasuna lortu zenean, binaka, master guztietako gaitasunen azterketa egiten hasi zen. Beraz, master bakoitzeko gaitasunak ikerketa-taldeko 2 ikertzailek aztertu zituzten. Haien arteko desadostasunak izan ziren kasuetan, taldeko 6 ikertzaileen artean birbegiratu ziren. Ondoko 4. irudian gaitasun baten erregistroa agertzen da, ikertzaileak egindako ebaluazioa erakusten duena. Gaitasun, ikaskuntzaren emaitza edo ebaluazio-bitarteko bakoitza erregistratzeak aukera ematen du aurrez aipatutako balioetan mailakatzen diren irizpide batzuen balorazioa egiteko.

Comprender el papel diferencial de los diferentes métodos de Análisis de Datos en cada paradigma básico de la Investigación Socioeducativa

Carácter	Específicas	▼
Corrección	+ info	
Nivel 2, explicita verbo en infinitivo que informa de la acción del proceso cognitivo: recordar, conocer		

Proceso cognitivo	+ info	2 Comprender	▼
-------------------	--------	--------------	---

Tipo de conocimiento	+ info				
Factual	No	▼	Conceptual	Prioridad 1	▼
Procedimental	No	▼	Metacognitivo	No	▼

Estructura del conocimiento	+ info	2 Uniestructural	▼
-----------------------------	--------	------------------	---

Transversalidad	+ info				
Afectivo/Actitudinal	No	▼	Tecnológico	No	▼
Colaborativo	No	▼			

6. irudia

Ikasgai baten erregistroan eskainitako emaitzak

3.5. Sailkatutako gaitasunen analisi estatistikoa

Sailkatutako gaitasunen analisia egiteko, ehunekoak kalkulatu dira arlo (Komunikazioa, Hezkuntza eta Ekonomia/Enpresa) eta irizpideen (Prozesu Kognitiboa, Ezagutzaren Egitura, Ezagutza Mota, eta abar) gurutzaketa bakoitzarentzat hurrengo ataleko tauletan ikus daitekeen moduan. Bi aldagai horien artean independentziarik dagoen ala ez zehazteko Chi karratua kalkulatu da. Bi aldagai independenteak izateak esan nahi du ez dutela lotura-

rik, eta, beraz, bata ez dagoela bestearen mende. Kasu bakoitzean, beraz, Chi karratuaren eta P -ren balioak eskaintzen dira.

4. EMAITZAK

Aztertutako 18 masterretako ikasgaietan 5.207 gaitasun desberdin anztzman eta aztertu dira. Bestalde, ikaskuntzaren emaitzak master bakar batean bakarrik azaldu dira. Hau da, kasu guztietan gaitasunak zehaztu dira, baina ikaskuntzaren emaitzak master batean bakarrik, ez gainerakoetan.

4.1. Gaitasunen ulergarritasuna

Lehen taulan ikus daitekeen bezala, gaitasunen % 62,6 ondo idatzia dago eta ia gainontzeko guztiak 1. mailan kokatzen dira. Hau da, nahiz eta gaitasunaren aditzek prozesu kognitiboren bat jaso, ez dago erabat ondo idatzia. Hala ere, arlo desberdinetan emaitzak ez dira berdinak izan. Gaitasunen ulergarritasunari eta zuzentasunari dagokienez, Hezkuntzako masterretan ia % 69,2a ondo idatziak daude. Ekonomia/Enpresan ehuneko hau % 57,6ra jaisten da eta %49,1era Komunikazioaren kasuan. Gainera, azken honetan, gaitasunen % 5,5a gaizki idatzia dago, 0 mailan kokatzen baitira. Desberdintasun hauek, gainera, estatistikoki adierazgarriak gertatu dira (Chi karratua: 352,99; $P = 0,000$).

1. taula
Gaitasunen ulergarritasun-maila

		0 maila	1 maila	2 maila	Denera
Komunikazioa	n	27	222	240	489
	%	5,5	45,4	49,1	100
Ekonomia/Enpresa	n	0	903	1229	2132
	%	0	42,4	57,6	100
Hezkuntza	n	0	793	1781	2574
	%	0	30,8	69,2	100
Denera	n	27	1918	3250	5195
	%	0,5	36,9	62,6	100
Chi Karratua					352,99
P					0,000

4.2. Prozesu kognitiboa

Gaitasunek jasotzen duten prozesu kognitiboari dagokionez, % 37 baino gehixeago aplikatzearekin lotuta agertzen dira emaitzak orokorrean hartzen ditugunean. Ondoren, ia % 20an ulertzearekin eta analizatzearekin lotutako gaitasunak azaltzen dira. Beraz, aipatutako hiru prozesu kognitibo horien baturak ia % 80 jasotzen dute. Beraz, gainerako hiru prozesu kognitiborako %20a gelditzen delarik bakarrik (%7,7 gogoratzea/memoria, %4,5 ebaluatzea eta %8,5 sortzea).

2. taula
Gaitasunek jasotzen duten prozesu kognitiboa

		Gogoratzea	Ulertzea	Aplikatzea	Analizatzea	Ebaluatzea	Sortzea	Denera
Komunikazioa	n	20	109	212	97	20	31	489
	%	4,1	22,3	43,4	19,8	4,1	6,3	100
Ekonomia/ Enpresa	n	78	441	944	403	68	198	2132
	%	3,7	20,7	44,3	18,9	3,3	9,3	100
Hezkuntza	n	304	408	973	534	144	211	2574
	%	11,8	15,9	37,8	20,7	5,6	8,2	100
Denera	n	402	958	2129	1034	232	440	5195
	%	7,7	18,4	41,0	19,9	4,5	8,5	100
Chi Karratua								163,01
P								0,000

Nolanahi ere, emaitza horiek, zenbaitetan desberdinak dira arloaren arabera. Hiru kasuetan, aplikatzeari (% 40ren inguruan) eta analizatzeari (% 20ren inguruan) emandako garrantzia berdintsua da. Ebaluatzeari eta sortzeari emandako emaitzak ere ia bat datoz. Desberdintasun handienak gogoratzean eta ulertzean eman dira. Bai Komunikazioan eta baita Ekonomia/Enpresan ere, garrantzi urria ematen zaio oroimena/memoriari lotutako gaitasunei (% 4ren inguruan bi kasuetan). Aldiz, % 21en inguruan lotzen dira gaitasunak ulertzearekin. Eta hori ez da gertatzen Hezkuntzako masterretan. Haue-tan, ia % 12 gaitasunak oroitzeari lotuta daude, eta %16 ulertzeari.

Kasu honetan ere, desberdintasun hauek estatistikoki adierazgarriak gertatu dira, Chi karratuaren balioa 163,01 izan da eta *P*-ren balioa 0,000 izan baita.

4.3. Ezagutza mota

3. taulak, gaitasunek jasotzen dituzten ezagutzen motaren arabera egin da banaketa. Ikus daitekeen moduan, funtsezko ezagutza % 7,4ean gelditzen da, ia % 19 kontzeptuen ezagutza, % 53,7 prozedurazko ezagutza eta maila altuenean (ezagutza metakognitiboan) % 20 kokatzen da. Hala ere, arlo desberdinen arteko desberdintasunak adierazgarriak gertatu dira. Chi karratuaren balioa 149,793,46 izan da eta P -ren balioa 0,000. Komunikazio eta Ekonomia/Enpresetako masterren banaketa nahiko antzekoa izan da, baina Hezkuntzako kasuan, funtsezko ezagutzeko ehunekoa bestea baina altuagoa gertatu da.

3. taula
Gaitasunek jasotzen duten ezagutza mota

		Funtsezko ezagutza	Kontzeptuen ezagutza	Prozedurazko ezagutza	Ezagutza metakognitiboa	Denera
Komunikazioa	n	17	119	254	99	489
	%	3,5	24,3	51,9	20,2	100
Ekonomia/Enpresa	n	70	450	1188	424	2132
	%	3,3	21,1	55,7	19,9	100
Hezkuntza	n	300	408	1349	517	2574
	%	11,7	15,9	52,4	20,1	100
Denera	n	387	977	2791	1040	5195
	%	7,4	18,8	53,7	20,0	100
Chi Karratua						149,79
P						0,000

4.4. Ezagutzaren egitura

SOLO taxonomiaren arabera, gaitasunen herena egitura anitzekoa dela antzeman daiteke. Beste % 27,6 erlazionala. Maila altuenarekin, berriz, hau da, abstraktu zabalduarekin, gaitasunen % 17,7 lotzen da. Gainerako % 21 egitura bakarreko eta aurre-egiturazko prozesuekin lotzen da. Ezagutzaren egitura honetan, aurretik prozesu kognitiboekin gertatutakoa errepikatzen dela esan daiteke. Hau da, egitura sinpleenean (aurre egiturazkoan) gertatu/ izan direla diferentziak aztertutako hiru arloen artean. Katetoria horretan, Komunikazio eta Ekonomia/Enpresaren kasuan, gaitasunen % 4ren inguruan kokatu dira. Hezkuntzan aldiz, ehuneko hau hirukoiztu egin da % 12 gaindituz. Kasu honetan ere, desberdintasunak adierazgarriak gertatu dira (Chi karratuaren balioa 133,46 izan da eta *P*-ren balioa 0,000).

4. taula
Gaitasunetik ondorioztatzen den ezagutzaren egitura

		Aurre-egiturazkoa	Egitura bakarrekoa	Egitura anitzekoa	Erlazionala	Abstraktu zabaldua	Denera
Komunikazioa	n	19	75	159	159	77	489
	%	3,9	15,3	32,5	32,5	15,7	100
Ekonomia/Enpresa	n	95	312	768	564	393	2132
	%	4,5	14,6	36,0	26,5	18,4	100
Hezkuntza	n	317	262	833	711	451	2574
	%	12,3	10,2	32,4	27,6	17,5	100
Denera	n	431	649	1760	1434	921	5195
	%	8,3	12,5	33,9	27,6	17,7	100
Chi Karratua							133,46
<i>P</i>							0,000

4.5. Zeharkako gaitasunak

5. taulan ikus daitekeen moduan, gaitasun gutxik jasotzen dituzte zeharkako alderdiak. Teknologiko eta afektibo/jarrerazkoen kasuan, % 5era iristen da, eta alderdi kolaboratiboak % 2an gelditzen dira. Dena dela, banaketa hori zeharo aldatzen da arlo desberdinen arabera aztertzen bada. Komunikazioko masterretan gaitasunen % 28k jasotzen ditu teknologiarik lotutako alderdiak, eta beste bi arloetan ez da % 3ra iristen.

5. taula
Zeharkako gaitasunak jasotzen ote diren

		Teknologikoak BAI	Kolaboratiboak BAI	Afektibo-jarrerazkoak BAI
Komunikazioa	%	28,4	1,2	9,4
Ekonomia/Enpresa	%	2,8	2,5	6,3
Hezkuntza	%	2,6	2,7	4,0
Denera	%	5,1	2,4	5,5

4.6. Ebaluatzeko bitartekoen zuzentasuna

Aurreko taulan (6.a) ikus daitekeen moduan, ebaluatzeko bitartekoen zuzentasunen % 84 1. mailan kokatzen da. %7 bakarrik kokatzen da 2. Mailan, eta % 9 maila baxuenean kokatzen da. Arloen arteko alderaketa egiterakoan, emaitzak ez dira erabat berdinak. Komunikazio eta Ekonomia/Enpresan arloetan emaitzak antzekoak dira, hau da ia %90 1. mailan kokatzen dira eta zuzentasun oso eskasa dutenek (0 maila) % 5en azpitik kokatzen da. Hezkuntzaren kasuan berriz, maila baxuenean daudenak % 15 gainditzen dute eta 1. mailan % 80 kokatzen da. Kasu honetan ere, desberdintasunak adierazgarriak gertatu dira (Chi karratuaren balioa 277,08 izan da eta *P*-ren balioa 0,000).

6. taula
Ebaluatzeko bitartekoen zuzentasun-maila

		0 maila	1 maila	2 maila	Denera
Komunikazioa	n	22	430	37	489
	%	4,5	87,9	7,6	100
Ekonomia/Enpresa	n	54	1869	209	2132
	%	2,5	87,7	9,8	100
Hezkuntza	n	396	2057	121	2574
	%	15,4	79,9	4,7	100
Denera	n	472	4356	367	5195
	%	9,1	83,8	7,1	100
Chi Karratua					277,08
<i>P</i>					0,000

4.7. Ebaluatzeko bitartekoen benekotasuna

Ebaluatzeko proposatutako bitarteko bakoitza zer puntutaraino errealtatean ikasleak aurkituko duen lanarekin bat ote datorren aztertzeke, 1etik 5erako eskala erabili zen. Ikasleari eskatutako jarduera edo produktua tesuinguru erreal eta profesionalarekin loturik ez bazuen, 1 zenbakia ematen zitzaion, eta 5 erabat erlazionatua baldin bazegoen. Aurreko 7. taulan ikus daitekeen moduan, bitartekoen % 30 kokatzen da maila altuenetan (4. edo 5.ean). Bitarteko gehienek balorazio ertaina jaso dute (% 59). Bitartekoen %10 bakarrik gelditu da maila baxuenetan. Hala ere, arlo desberdinak alderatzerakoan, haien arteko desberdintasunak sumatu dira. Ekonomia/Enpresen masterretan erabilitako bitartekoak, %35 ean 4. eta 5. mailan kokatzen diren heinean, Hezkuntzan % 28ra iristen da. Komunikazioak aldiz, ehuneko hau % 15ean gelditzen delarik. Kasu honetan ere, desberdintasun adierazgarriak gertatu dira (Chi karratuaren balioa 539,11 izan da eta P -ren balioa 0,000).

7. taula
Ebaluatzeko bitartekoen benekotasuna

		1 maila Bat ere ez	2 maila	3 maila	4 maila	5 maila Erreara eta erabilgarria	Denera
Komunikazioa	n	15	115	280	61	16	487
	%	3,1	23,6	57,5	12,5	3,3	100
Ekonomia/ Enpresa	n	138	138	1109	704	43	2132
	%	6,5	6,5	52	33	2	100
Hezkuntza	n	0	90	1763	662	59	2574
	%	0	3,5	68,5	25,7	2,3	100
Denera	n	153	343	3152	1427	118	5193
	%	2,9	6,6	60,7	27,5	2,3	100
Chi Karratua							539,11
P							0,000

5. ONDORIOAK

Nazioarteko erakundeetatik aldarrikatzen den moduan, ikasgai guztiek ikaskuntzaren emaitzak zehaztu beharko lituzkete. Hau da, ikasleak zer egiteko eta frogatzeko gai den agerian uzten duten gauzatze- edo lortpen-maila zehatzak (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2015). Edo, beste era batera esanda, ikaskuntzaren emaitzak ikasle batek bere prestakuntza-ibilbidearen amaieran ezagutzea, ulertzea eta/edo egiteko gai izatea espero denaren adierazpenak dira (ANECA, 2013). Ikaskuntzaren emaitzak maila jakin baterako gaitasunen zehaztapenak dira, eta irakatsi eta ikasteko prozesuaren emaitza orokorra dira. Gaitasunek, bere izaera orokorraren ondorioz ez dute aukera ematen norabide ebaluagarri argirik. Horregatik, ikaskuntzaren emaitzak zehaztu behar dira. Hala ere, aztertu diren 18 masterretatik batean bakarrik daude zehaztuak. Ikerketa honen beste atalean, master horietako koordinatzaileak elkarrizketatu dira, eta gehienek adierazi dute hurrengo berrikuspena egiten denean zehazteko asmoa dutela.

Jakina denez, gaitasuna, atributu latentea, ezagutza, jarrera, trebetasuna eta gaitasuna izatea lanbide, lanpostu edo jardun akademiko bat garatzeko, eta, horretarako, behar bezala eta zuzen gauzatzea eskatzen diren jardura laboral edo akademikoak (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2015). Masterreko irakaskuntzen kasuan, tituluaren xedeak ikasleek espezializatutako eta diziplina anitzeko prestakuntza aurreratua eskuratzea ekarri behar du, espezializazio akademiko edo profesionalera bideratua, edo ikerketa-lanetan has daitezen sustatzea (ANECA, 2015). Gaitasun bat behar bezala idatzia egoteko aditz aktibo bat izan behar du bere baitan. Aditz horrek emaitza behargarri bat sortzen duen ekintza identifikatu behar du, eta horrek ikaskuntza-jardura posibleak eta horri egokitutako ebaluazio-probak identifikatzea ahalbidetuko du. Era berean, gaitasunak ekintzaren xedearen deskribapena eta zein testuingurutan aplikatzen den argitu behar du. Egindako azterketan argi gelditu da oraindik ez dela lortu master hauetako gaitasunak behar bezala idatziak egotea. Beraz, badira hemen aurrera jarraitzeko jorratu beharreko bi lan. Gaitasunak behar bezala idatziak egotea eta haiei lotutako ikaskuntzaren emaitzak zehaztea.

Egoera jakin batean eredu edo prozedura bat aplikatzea edo erabiltzea (aplikazioa) da gehien baliatzen den prozesu kognitiboa. Birbegiratu egin beharko litzateke ea zer gertatzen den Hezkuntzako masterrekin gaitasun asko (gehiegi agian) baitaude lotuta oroimenari edo memoriari.

Era berean, esanahiak eraikitzea, ahozko komunikazioa, idatzizkoa edo grafikoa erabiliz (ulertzea) eta objektu bat bere zatietatik bereiztea, bata bestearekin eta egitura edo helburu orokor batekin nola erlazionatzen diren zehaztuz (analizatzea) asko baliatzen diren prozesu kognitiboak dira. Bestalde, logikoa den bezala, masterren maila honetan, balio eskasa ematen zaio memoriari (Hezkuntzaren kasua salbu).

Ezagutza mota kontuan hartu denean ere, antzeko egoera sumatu da aztertutako gaitasunetan. Hiru arloetan, gaitasun gehienek, zerbait nola egin, ikertzeko metodoak eta trebetasunak erabili, algoritmoak, teknikak eta metodoak erabiltzeko irizpideak jakitea eta antzeko atazak eskatzen zuten. Hau da, prozedurazko ezagutzak. Kasu honetan ere, maila baxueneko eskarian, hau da funtsezko ezagutzan Hezkuntzako gaitasun gehiago sailkatu dira gainerako beste bi arloetan baino.

SOLO taxonomiaren arabera gaitasunak sailkatu direnean, gehiengo handiena goi-mailako ezagutza egituretan kokatu da. Hau da, alderdi independenteak erlazionatzea, informazioaren puntu garrantzitsuak, independenteak eta esanguratsuak ulertzea (egitura anitza) edo informazio-elementuak beste batzuekin integratzea indukzio-prozesuen bidez (erlazionala) edo dedukzioa eta indukzioa erabiltzea, alternatiba logiko posibleak kontuan hartzea eta beste domeinu-eremu batzuetara transferitzea (abstraktu zabaldia) bezalako prozesuekin lotzen direnak. Hala ere, oraingo honetan ere, Hezkuntza arloan, ezagutza egitura baxuenean (aurre egiturazkoan) gaitasun dezente kokatu dira. Egitura honetan, inolako konexiorik gabeko informazio-unitateak eskuratzen dira eta ondorioz, ez dakar ikaskuntza esanguratsurik.

Gaitasunek, zeharkako alderdiak jasotzen ote dituzten aztertu denean, orokorrean, alderdi teknologikoa, kolaboratiboa (komunikazioa, gaitasuna egituratzen duen elementua denean) eta afektibo-jarrerazkoa (gaitasunarekin bilatzen den jarrera edo emozioen bat zehazten denean) ez direla jasotzen antzeman da. Salbuespen bakarra Komunikazioko masterretan izan da, kasu horretan gaitasun askok jasotzen baitute alderdi teknologikoa.

Ebaluaziorako zehaztuak dauden bitartekoei dagokienez, bada zer hobetu. Master gehienetako webguneetan azaltzen diren ikasgaietan sumatzen da zein izango den ikasleak egin edo erakutsi behar duen eta ebaluatu egingo den produktua edo jarduketa, baina ez da behar bezala esplikatzen. Ez dira argi eta garbi azaltzen ebidentzia edo proba ukigarriak edo behagarririk, ebaluatu beharreko objektuari buruzko informazioa biltzeko balioko dutenak. Gainera, Hezkuntzako masterren kasuan bitarteko hauek zuzentasuna larriagoa da ez baita zenbait kasuetan ebaluatuko den produktuaren edo jardueraren berri ematen.

Azkenik, ebaluaziorako erabilitako bitartekoen azterketa egin nahi izan da. Era honetan, proposatutako ebaluatzeko produktua edo jarduera zer neurritaraino testuinguru erreal eta profesionalari lotua ote zegoen ikusi nahi izan da. Benetako ebaluazioak ikasleek beren ezagutza, trebetasun eta gaitasunen ideia argia ematen duten lan errealistetan parte hartzea eragiten du. Benetakoa da, ikasleek ezagutza eta trebetasunak mundu erreala islatzeko moduan aplikatzea eskatzen duelako. Ikusi den moduan, oraindik jarduera hauek ez daude erabat lotuak errealitatean ikasleak topatuko dituen lanei, eta, ondorioz, ezin daiteke benetako ebaluaziorari buruz hitz egin.

Hala ere, ikerketa honek baditu zenbait muga. Hasteko, unibertsitate bakarrek masterrak aztertu dira. Eta ez master guztiak, giza zientzieta-koak bakarrik. Horregatik, etorkizuneko ikerketetan beste arloetako maste-rrak ere azterzea komeniko litzateke. Halaber, azterketa hau beste uniber-sitate batzuetara ere zabaltzea komeniko litzateke.

ESKERRAK

FLOASS Proiektuaren testuinguruan egindako ekarpena - Resultados y analíticas de aprendizaje en educación superior: un marco de acción para la educación sostenible. Espainiako Zientzia, Berrikuntza eta Unibertsitate Ministerioak finantzatua (Erref. RTI2018-093630-B-I00).

BIBLIOGRAFIA

- 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. eta Wittrock, M.C. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- ANECA. (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. ANECA.
- ANECA. (2015). *Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de los títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)*. ANECA.
- Aramendi, P., Aiertza, M. eta Bujan, K. (2005). *La incidencia de la convergencia europea de la Educación Superior y la nueva concepción de los créditos europeos (ECTS) en las estrategias de enseñanza-aprendizaje del profesorado universitario. Análisis de las necesidades de formación continua (Área de Educación)*. Ibaeta-Pedagogia.
- Armendáriz, E. (2015). El nuevo perfil del profesional de la Comunicación y las Relaciones Públicas. Una visión desde la perspectiva del mercado. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 5(9), 153-178. <https://dx.doi.org/10.5783/RIRP-9-2015-09-153-178>
- Balderas Alberico, A., Ibarra Saiz, M., Rodríguez Gómez, G. (2021). CORAMEval: Software para la Valoración de Competencias, Resultados de Aprendizaje y Medios de Evaluación en Educación Superior. XXIII Simposio Internacional de Informática Educativa (SIIE 2021). <http://hdl.handle.net/10498/25516>
- Biggs, J.B. & Collis, K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning-the SOLO Taxonomy*. Academic Press.
- Cathcart, A., Greer, D. eta Neale, L. (2014) Learner-focused evaluation cycles: facilitating learning using feedforward, concurrent and feedback evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 3(7), 790-802. DOI: 10.1080/02602938.2013.870969

- Care, E. eta Luo, R. (2016). *Assessment of transversal competencies: policy and practice in the Asia-Pacific region*. UNESCO.
- Cuenca, J., Compte, M. eta Matilla, K. (2018). El análisis de los másters universitarios españoles especializados en Relaciones Públicas y Comunicación Corporativa curso 2016-2017 desde la perspectiva de las Relaciones Públicas. *Obra Digital*, 13, 37-57. <https://doi.org/10.25029/od.2017.156.13>
- García Areitio, L. (2020). Unas taxonomías de Bloom más actualizadas. *Contextos universitarios mediados*, 1, 1-4. <https://aretio.hypotheses.org/4027>
- Gil, P., Ibañez, A., Arribas, S. eta Jauregizar, J. (2018). El Prácticum del máster de formación del profesorado de secundaria: valoraciones del alumnado y del profesor-tutor. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 369-385.
- Goñi, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Octaedro.
- Hernández, J. S., Tobón, S., Ortega, M. F. eta Ramírez, A. M. (2018). La evaluación socioformativa en procesos de formación en línea mediante proyectos formativos. *Educar*, 54(1), 147-163. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.766>
- Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2015). *Conceptos básicos en Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Hezkuntza Superior*. EVALfor - Grupo de Investigación. ISBN: 978-84-608-4485-3. <https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.5070.5686>
- Johnson, R.B. eta Christensen, L. (2014). *Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Sage.
- Lamb, S., Maire, Q. eta 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. & 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>
- López, V., Yuste, R., Urkidi, P. eta Losada, D. (2020). Máster de secundaria: análisis de la situación en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 183-208. <https://doi.org/10.6018/educatio.413471>
- Madariaga, I. eta 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., eta 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). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77697>
- Nicol, D., Thomson, A. eta 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
- Perazzi, M. eta Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en las aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis Educativa*, 3, 23-31.

- Polo, N., Senra, I. eta 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>
- San Mateo, A., Escobar, M. A. eta 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>
- Santiago, K., Jiménez, O. & Lukas, J.F. (2018). Metodo mistoak hezkuntza-ikerkuntzan. *Tantak*, 30(1). 87-111. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.19827>
- Stobart, G. (2010). *Tiempo de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Sullivan, D. F. & 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>
- Vista, A., Kim, H., eta 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. eta 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.