

ANÁLISIS SOBRE LA CREACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO DE LOS ALUMNOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

MÁSTER DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES. EDUCACIÓN,
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, ECONOMÍA Y EMPRESA



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

CAMPUS MARÍA ZAMBRANO



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

2019/2020

CARLA FERNÁNDEZ GARCIMARTÍN

Tutor académico: Víctor M. López-Pastor

A lo largo de todo este Trabajo de Fin de Máster se ha empleado un lenguaje no sexista e inclusivo de género; por lo que los términos expuestos en género masculino abarcan también el género femenino.

Todas las referencias empleadas (bibliografía, tablas y figuras) han sido citadas bajo la normativa APA (American Psychological Association).

ESPACIO PARA AGRADECER Y REFLEXIONAR

No hay nada más bonito, sincero y humilde que agradecer a aquellos y aquellas que te hacen crecer como persona cada día.

A ti, Víctor. Gracias por confiar en mí y, sobre todo, por hacer que yo confíe más en mí misma. Sin quererlo, me has enseñado no solo a iniciarme en la investigación (y saber lo que es de verdad el “rigor”), sino a afrontar todo lo que me suceda de manera positiva y sensata. Gracias por ser un ejemplo a seguir en todos los ámbitos, por tu humildad y por todo lo que me has enseñado, bien tomando café o bien tras la pantalla.

A ti, Melero. Gracias por ser mi apoyo siempre, y por creer en mí cada día.

A vosotros, abuelos. Gracias por ser padres más de lo que os ha tocado ser. Gracias tíos, Alicia por ser mi ejemplo, y Rafa por la confianza a ciegas.

A ti, mamá. Gracias por respetarme y estar pendiente. Sé que estarás orgullosa de mí.

A mis “Mujercitas”, Ángel, David, Miguel y amigos. Gracias por el apoyo y el desahogo.

Por último, gracias a todos los que habéis formado parte de este granito de arena para la investigación; por cederme vuestro tiempo y consejos.

De todas las tormentas y adversidades, siempre se aprenden cosas. Este año ha sido muy duro, para todos. Hemos perdido a seres queridos, hemos vivido la tristeza día a día en casa mientras el mundo “de ahí afuera”, parecía seguir girando... Pero si damos la vuelta a la moneda, vemos que hemos aprendido a valorar el tiempo, las personas, los detalles, un abrazo, un beso, una caricia, una sonrisa, un paseo, el aire fresco... Ha sido difícil, y espero que no se nos olvide nunca.

Hemos comprobado que, solos, somos débiles, pero que unidos somos imparables.

RESUMEN

El presente trabajo se centra en el análisis del proceso de creación de los instrumentos de evaluación de los TFG en la FESG y su utilización por parte de los tutores, comisión evaluadora y alumnos (2015-2020). Dentro de este estudio, buscamos: (1) analizar el proceso de creación, desarrollo e implementación de los instrumentos de evaluación de los TFG; (2) analizar la valoración de los alumnos de 5º del Programa de Estudios Conjunto (PEC) de Magisterio sobre la utilización de estos instrumentos, y (3) exponer propuestas para actualizar los instrumentos de evaluación del TFG tras el análisis de las valoraciones de profesores y alumnos. Para su desarrollo hemos empleado una metodología cualitativa, con un diseño de estudio de caso. Las técnicas de obtención de datos han sido: entrevistas en profundidad y grupo focal. Hemos realizado seis entrevistas en profundidad con tres coordinadores del proyecto y un profesor de la FESG y un grupo focal con nueve alumnos de 5º del PEC de Magisterio.

Los resultados obtenidos muestran que: (a) la Facultad de Educación de Segovia decidió crear tres instrumentos para evaluar los TFG, debido a una falta de criterios claros de evaluación y calificación entre el profesorado que evaluaba los TFG los primeros cursos (2009-2015); (b) los alumnos no participaron en el proceso de creación de los instrumentos; (c) los instrumentos se estuvieron revisando durante los dos primeros años (2015-2017); (d) no se han realizado estudios formales para analizar su rigor científico (validez y fiabilidad), aunque en este TFM se ha iniciado el estudio de su validez; (e) algunos entrevistados consideran que se hace un uso indebido de los instrumentos; (f) los alumnos afirman que no suelen acceder a los instrumentos durante el curso y que, cuando lo hacen, suele ser al final del proceso de elaboración del trabajo, como autocalificación; (g) los datos muestran que los tutores no suelen trabajar los instrumentos con los alumnos; (h) los alumnos parecen desconocer la finalidad de los instrumentos ni cómo suelen funcionar las comisiones de evaluación de los TFG; (i) los alumnos demandan que el informe del tutor tenga un peso en la calificación, porque es la figura que mejor conoce el proceso de elaboración del TFG; y, (h) profesores y alumnos desarrollan seis propuestas para la mejora de los instrumentos y procedimientos de evaluación de los TFG en la Facultad de Educación de Segovia.

Con los resultados obtenidos podemos concluir que se han dado respuesta a los tres objetivos del trabajo. Además, estos resultados abren posibles líneas de trabajo sobre esta misma temática ligadas a la elaboración de una futura tesis doctoral; por ejemplo, podríamos estudiar la adaptación del sistema e instrumentos de evaluación del TFG en la FESG a la nueva situación generada por el COVID-19 y evaluar su funcionamiento.

Palabras clave: Trabajo de Fin de Grado; Espacio Europeo de Educación Superior; Formación Inicial del Profesorado; Evaluación; Calificación; Evaluación Formativa; Instrumentos de evaluación; Rúbricas; Escalas descriptivas; Informe del tutor.

ABSTRACT

This paper focuses on the analysis of the process of creating the Final Degree Project (FDP) assessment instruments in the Faculty of Education of Segovia (FESG) and their use by tutors, assessment committee and students (2015-2020). Within this study we look for: (1) analyse the process of creation, development and implementation of the TFG assessment instruments; (2) analyse the evaluation of the 5th year students of the Joint Study Programme (JEP) on the use of these instruments, and (3) present proposals to update the TFG assessment instruments after analysing the assessments of teachers and students. For its development, we have used a qualitative methodology, with a case study design. The techniques used to obtain the results were in-depth interviews and a focus group. We have carried out six in-depth interviews with three project coordinators and a professor from the FESG and a focus group with nine 5th grade students from the JSP of Education.

The results obtained show that: (a) the FESG decided to create three instruments to assessment the FDP, due to a lack of clear assessment and qualification criteria among the teaching staff that assessed the FDP in the first years (2009-2015); (b) the students did not participate in the process of creating the instruments; (c) the instruments were being reviewed during the first two years (2015-2017); (d) no formal studies have been carried out to analyse their scientific rigour (validity and reliability), although a study of their validity has begun in this FDP; (e) some interviewees consider that the instruments are being misused; (f) students state that they do not usually access the instruments during the course and that when they do, it is usually at the end of the process of elaboration of the paper, as a self-qualification; (g) data show that tutors do not usually work on the instruments with students; (h) students seem to be unaware of the purpose of the instruments and how the FDP assessment committees usually work; (i) students demand that the tutor's report has a weight in the grades, because it is the figure who knows best the process of elaboration of the FDP; and, (h) teachers and students develop six proposals for the improvement of the instruments and procedures of assessment of the FDP at the FESG.

With the results obtained, we can conclude that the three objectives of the paper have been met. Furthermore, these results open up possible lines of work on this same subject linked to the preparation of a future doctoral thesis; for example, we could study the adaptation of the FDP

assessment system and instruments in the FESG to the new situation generated by the COVID-19 and evaluate its functioning.

Key-words: Final Degree Project; European Higher Education Area (EHEA); Pre-service Teacher Education; Assessment; Grade; Formative assessment; Assessment instruments; Rubrics; Descriptive scales; Tutor's report.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETO DE ESTUDIO	2
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	3
4. MARCO TEÓRICO	5
4.1 Formación Inicial del Profesorado.....	5
4.2 La evaluación en la Formación Inicial del Profesorado	14
4.3- La evaluación de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) en el Grado de Maestro	29
4.4-Los TFG y su evaluación en la Facultad de Educación de Segovia (FESG).....	34
4.4.1- Los TFG en la FESG	34
4.4.2-La evaluación de los TFG en la FESG. El papel de las escalas descriptivas.....	36
5. METODOLOGÍA	46
5.1 Objeto de estudio.....	46
5.2 Diseño de investigación	46
5.3 Técnicas de obtención de datos.....	48
5.4 Análisis de datos.....	51
5.5 Cuestiones ético-metodológicas	53
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	57
6.1 A. Evaluación de los TFG antes de la creación de los instrumentos de evaluación (2009-2015)	58
A1: Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación (2009-2015).....	58
A2: Criterios para evaluar (2009-2015)	61
A3: Reflexiones y posibilidades sobre la evaluación del TFG sin rúbricas.....	62
6.2 B. Proceso de creación de los instrumentos de evaluación del TFG en el año 2015	64
B1: Cómo fue el proceso de creación de los instrumentos en el año 2015.....	64
B2: Motivación para crearlos.....	69
B3: Tipos de instrumentos de evaluación creados	73
B4: Participación/implicación del alumnado en la creación de los instrumentos de evaluación 75	
6.3 C. Implementación de las rúbricas	77
C1: Formación del profesorado sobre el uso de los instrumentos de evaluación	77
C2: Acogida del instrumento por parte del profesorado de la FESG	79
C3: Qué uso dan los profesores a los instrumentos de evaluación.....	80
C4: El uso de los instrumentos de cara a la calificación.....	86
C5: Análisis sobre el uso de los instrumentos para la calificación y los fines de la educación	90

C6: Cómo dar a los instrumentos un carácter formativo	93
6.4 D. Rigor científico de los instrumentos de evaluación.....	96
D1: Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación.....	96
D2: Cambios y/o modificaciones del instrumento en los primeros años de implementación	106
6.5 E. Percepción del profesorado sobre cómo lo vive el alumnado y vivencias del alumnado	107
E1: Acceso de los alumnos a los instrumentos de evaluación.....	107
E2: ¿Cómo interpreta el alumnado los instrumentos de evaluación?.....	110
6.6 F. Puntos fuertes y débiles de los instrumentos. Propuestas de mejora de los instrumentos	
.....	113
F1: Puntos fuertes de los instrumentos	113
F2: Puntos débiles de los instrumentos de evaluación	116
F3: Propuestas de mejora de los instrumentos de evaluación.....	119
7. CONCLUSIONES	128
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
9. ANEXOS	149

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Cómo se desarrolla cada competencia del TFM en el trabajo.</i>	3
Tabla 2 <i>Cambios que implica el proceso de convergencia hacia el EEES.</i>	6
Tabla 3 <i>Descripción de una muestra de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje.</i>	11
Tabla 4 <i>Importancia de la triple finalidad en la evaluación formativa.</i>	19
Tabla 5 <i>Evolución de un maestro de Educación Física sobre su perspectiva en cuanto a la educación y la evaluación.</i>	23
Tabla 6 <i>Ventajas de la aplicación de sistemas de EFyC en la FIP.</i>	25
Tabla 7 <i>Inconvenientes y posibles soluciones de la aplicación de sistemas de EFyC en la FIP.</i>	25
Tabla 8 <i>Tipos de instrumentos de evaluación y su descripción.</i>	28
Tabla 9 <i>Muestra del tratamiento que hacen tres universidades al Real Decreto para elaborar su guía de TFG.</i> ..30	
Tabla 10 <i>Relación entre las competencias generales del título de Educación Primaria FESG y su consecución con la realización del TFG.</i>	37
Tabla 11 <i>Descripción de las rúbricas o escalas descriptivas que emplea la FESG para evaluar los TFG.</i>	39
Tabla 12 <i>Modificaciones en los instrumentos de evaluación del TFG en el curso 2020.</i>	39
Tabla 13 <i>Características positivas de las escalas descriptivas.</i>	41
Tabla 14 <i>Pasos para elaborar rúbricas/escalas descriptivas de evaluación (Mertler, 2001; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).</i>	41
Tabla 15 <i>Códigos de los participantes en las entrevistas en profundidad.</i>	49
Tabla 16 <i>Códigos de los participantes del grupo focal.</i>	51
Tabla 17 <i>Códigos de los sujetos mencionados en las entrevistas en profundidad.</i>	52
Tabla 18 <i>Los criterios de rigor en la investigación cualitativa, según Guba (1989) y Varela y Vives (2016).</i> ...54	
Tabla 19 <i>Categorías y subcategorías seleccionadas.</i>	57
Tabla 20 <i>Puntos fuertes de los instrumentos de evaluación del TFG según los profesores entrevistados.</i>	113
Tabla 21 <i>Puntos débiles de los instrumentos de evaluación del TFG según los profesores entrevistados.</i>	117
Tabla 22 <i>Relación entre los puntos débiles y las propuestas de mejora de los instrumentos de evaluación.</i>	123
Tabla 23 <i>Las rúbricas como instrumento de evaluación orientado al aprendizaje.</i>	164

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Proceso de evaluación y calificación de los TFG en la FESG.	38
Figura 2. Síntesis del estudio de caso a desarrollar.	47
Figura 3. Datos de las características de las entrevistas en profundidad.	49
Figura 4. Número de unidades por código.	165
Figura 5. Ejemplo de categorización C3.	165
Figura 6. Organización de memos.	165
Figura 7. Ejemplo de memo.	165

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Máster (a partir de ahora, TFM) se centra en el estudio y el análisis de los instrumentos de evaluación de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) creados en el 2015 por un grupo de profesores de la Facultad de Educación de Segovia (FESG). Nos centraremos en los instrumentos de evaluación de los TFG creados en el año 2015: un informe del tutor, una escala descriptiva del documento escrito y una escala descriptiva de la exposición oral. Hasta ahora, no se ha realizado ningún estudio sobre los mismos, ni se ha tomado en consideración la voz de los alumnos que ya han realizado un TFG para conocer su visión sobre los instrumentos.

El TFG es la última tarea de aprendizaje que el alumno debe realizar y presentar para poder así finalizar sus estudios, en este caso titulado en el grado en maestro en educación infantil o primaria. Se trata de una asignatura de entre seis y treinta créditos, dependiendo de cada titulación; tal y como se recoge en el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre.

Esta investigación pretende ser una pequeña aportación a la poca bibliografía que hay sobre los instrumentos de evaluación de los TFG, así como posible ayuda a otras facultades que quieran tomar el modelo de evaluación de la FESG como referente. La extensión de páginas se debe a que hemos obtenido más información de los resultados que la pensada inicialmente; por coherencia y por seguir un texto lógico, no hemos considerado oportuno llevar una parte a anexos.

A continuación, mostramos la estructuración del trabajo:

Comenzamos con esta introducción, presentando la temática y finalidades del trabajo, así como la exposición de los apartados que lo componen. Seguimos con los objetivos de la investigación, tanto el objeto de estudio como los específicos del trabajo. A continuación, justificamos la temática elegida, así como el cumplimiento de las competencias del TFM con la elaboración del estudio.

Después, en el marco teórico, desarrollamos la revisión del estado de la cuestión. Para ello, tratamos los siguientes temas: Formación Inicial del Profesorado; la evaluación en la Formación Inicial del Profesorado; la evaluación de los TFG en el Grado de Maestro, y los TFG y su evaluación en la FESG.

Seguidamente presentamos la metodología del trabajo. Hemos organizado este apartado en los siguientes puntos: exposición del objeto de estudio; diseño de investigación; técnicas de obtención de datos; análisis de datos, y tratamiento de las cuestiones ético-metodológicas.

Después, desarrollamos los resultados y la discusión de los mismos en el mismo punto. Los hemos elaborado a partir del análisis de las entrevistas y del grupo focal realizado, formando un árbol de categorías con las unidades de información obtenidas.

Por último, exponemos las conclusiones que hemos obtenido con el desarrollo del trabajo, relacionándolas con la consecución de los objetivos del estudio. Hemos añadido una breve exposición del alcance del trabajo, prospectiva de futuro y las limitaciones surgidas. Finalmente, presentamos las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos.

2. OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio de este TFM es analizar el proceso de creación de los instrumentos de evaluación de los TFG en la FESG y su uso actual por parte de los tutores, comisión evaluadora y alumnos. Por último, estudiaremos la valoración que da el alumnado de 5º del Programa de Estudios Conjunto de Magisterio (PEC) sobre el uso de dichos instrumentos en su TFG.

Esta investigación se enmarca en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el proceso de creación, desarrollo e implementación de los instrumentos de evaluación de TFG diseñados en el año 2015.
2. Analizar la valoración que realizan los alumnos de 5º del Programa Conjunto de Magisterio sobre la utilización de estos instrumentos.
3. Exponer propuestas para actualizar los instrumentos de evaluación del TFG tras el análisis de las valoraciones de los profesores y alumnos.

Teníamos intención de desarrollar un cuarto objetivo específico: “Analizar el grado de fiabilidad de los instrumentos de evaluación diseñadas tomando como muestra las actas de TFG de la Facultad de Educación de Segovia de los últimos cuatro cursos”. Por circunstancias ajenas a los investigadores, este objetivo no se ha podido llevar a cabo. La Universidad de Valladolid no ha permitido el acceso a esos datos, aun habiendo demostrado que se realizaría un análisis totalmente anónimo y confidencial. Esperamos poder lograr este permiso para futuras líneas de trabajo.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

He escogido este tema para desarrollar mi TFM por dos motivos principales: (1) el estudio y el análisis de todo lo relacionado con la evaluación educativa me resulta muy interesante, y (2) pertenezco al grupo de innovación de la Red de Evaluación Formativa y Compartida (REFYCE) de la Facultad de Educación de Segovia y me motivaba seguir trabajando en esta línea de investigación. Actualmente, este grupo de trabajo está desarrollando un proyecto de I+D denominado “Evaluación de competencias en los Trabajos fin de estudios (Grado y Máster) en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física”, financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; por lo que he considerado coherente que mi TFM estuviera ir ligado a la misma temática del proyecto, y así fue.

Como detalle personal, siempre me han gustado los retos. El hecho de haber realizado siempre trabajos académicos en el PEC de Magisterio relacionados con el ámbito escolar (como los dos TFG, uno de Educación Infantil y otro de Educación Primaria), me hizo plantearme lo positivo y formativo que podría ser trabajar sobre otro ciclo educativo, que en este caso es el universitario. Considero que realizar investigaciones sobre aspectos relacionados con la formación inicial del profesorado (FIP) puede ayudar a mejorar la futura docencia que estos alumnos impartan en sus aulas en un futuro y así, la calidad en la educación.

Asimismo, expongo en la tabla 1 la consecución de las competencias generales y específicas del TFM en este trabajo.

Tabla 1

Cómo se desarrolla cada competencia del TFM en el trabajo.

COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS DEL TFM	DESARROLLO EN EL TFM
Conocer y ser capaz de aplicar los conceptos, principios, teorías o modelos relacionados con la investigación social y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos relacionados con su área de estudio o multidisciplinares.	El trabajo de investigación que desarrollamos con el TFM parte de conocimientos teóricos y prácticos adquiridos a lo largo del máster. El TFM es una asignatura totalmente novedosa para muchos de los alumnos del máster, por lo que cada avance o dificultad en el trabajo deberán ser resueltas a partir de los conocimientos dados a lo largo del curso.
Comunicar y presentar –oralmente y por escrito- a públicos especializados y no especializados sus conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo de forma original, clara y sin ambigüedades.	La redacción del TFM debe ser clara y precisa, de tal forma que todo aquel que acceda al trabajo sea capaz de comprenderlo. Además, una parte de la asignatura de TFM consiste en exponer el trabajo. Se debe realizar una exposición sintética que deje claros todos los puntos que se han desarrollado con el trabajo.
Movilizar habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de	Este TFM es un inicio a la investigación. Por ello, con su realización, se han adquirido habilidades que permiten continuar en este ámbito investigador, si se quiere. La figura del tutor en el TFM ha servido de guía de aprendizaje para

ser en gran medida autodirigido o autónomo.	desarrollar el trabajo y adquirir las bases para realizar futuras investigaciones. Nuestra intención es seguir trabajando en el ámbito de la investigación, comenzando los estudios de doctorado, siendo este TFM el inicio de la futura tesis doctoral.
Adoptar –en todos los aspectos relacionados con la formación en la investigación social- actitudes de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades, de no discriminación, de accesibilidad universal de las personas con discapacidad; así como una actitud de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democracia.	A lo largo de todo el TFM se han respetado los principios éticos de toda investigación social. Los sujetos de estudio han sido personas, por lo que se han tratado aspectos como el anonimato, la no discriminación, respeto e igualdad a todas las opiniones sin modificar u ocultar algunas de ellas, etc.
Definir y delimitar los problemas de investigación de las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales como ámbito científico de investigación.	Nuestro TFM parte del análisis del proceso de creación de los instrumentos de evaluación de los TFG en la FESG y el uso actual que se le da por parte de los tutores, comisión evaluadora y alumnos; para ello estudiaremos la valoración que da el alumnado de 5º del Programa de Estudios Conjunto de Magisterio sobre el uso de dichos instrumentos de evaluación. Este tema de investigación está directamente relacionado con el I+D del grupo REFYCE, denominado: “Evaluación de competencias en los Trabajos fin de estudios (Grado y Máster) en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física”; así damos respuesta a problemas de investigación dentro del ámbito científico en Ciencias Sociales.
Ser capaz de diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales como ámbito científico de investigación.	Cuando comenzamos a desarrollar el TFM decidimos partir de una metodología mixta, incluyendo en ella el trabajo cualitativo y cuantitativo. Para el desarrollo del análisis cuantitativo necesitábamos acceder a unos datos académicos concretos con permiso de la UVa. Finalmente, la universidad nos ha negado el acceso a esos datos, con lo que hemos tenido que modificar el plan inicial. Por tanto, el diseño final es de enfoque solamente cualitativo.
Conocer y ser capaz de revisar desde las fuentes de información al estado de la cuestión en las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales.	Para realizar el marco teórico del TFM primero hemos tenido una parte de formación en el máster acerca de la selección y del uso de los motores de búsqueda on-line a los que acudamos. También hubo formación previa sobre la realización del estado de la cuestión, acerca de su estructura, cómo desarrollarlo y la importancia de realizar una buena búsqueda. Todo ello ayudó a crear el cuerpo teórico del TFM.
Ser capaz de interpretar adecuadamente y realizar un análisis crítico de los resultados obtenidos en el proceso de investigación.	Los resultados y la discusión están elaborados de manera crítica y objetiva. Hemos aprendido a alejarnos de las opiniones y prejuicios personales sobre ciertas temáticas educativas, a ser rigurosos con todo lo que planteamos dentro del trabajo.
Ser capaz de organizar teórica y metodológicamente el proceso de investigación sobre un objeto de estudio propio del ámbito de las áreas de conocimiento implicadas.	Todo el desarrollo del TFM conlleva tener unos conocimientos teóricos y prácticos básicos sobre investigación, en este caso educativa. Y parte de esta base de conocimientos se ha adquirido a lo largo del máster, y otra gran parte a lo largo del desarrollo del trabajo gracias al feedback del tutor.

Fuente. Elaboración propia a partir de la Guía de Máster (2019).

4. MARCO TEÓRICO

Hemos organizado este capítulo en cinco apartados. En el primero revisamos el estado de la cuestión sobre la temática de la Formación Inicial del Profesorado (FIP). En el segundo tratamos la evaluación dentro de la FIP. En el tercero nos centramos en los TFG en el Grado de Maestro. En el cuarto analizamos los TFG en la Facultad de Educación de Segovia (FESG). Por último, en el quinto apartado, tratamos la evaluación de los TFG en la FESG, haciendo hincapié en los instrumentos de evaluación que utilizan. En el anexo 3 exponemos la búsqueda bibliográfica del estado de la cuestión sobre las rúbricas como instrumento de evaluación orientado al aprendizaje.

4.1 Formación Inicial del Profesorado

Según Serrano-Rodríguez et al. (2016; p. 289), la Formación Inicial del Profesorado (FIP) es la fase formativa anterior al desempeño de la profesión docente, encaminada a favorecer y desarrollar las capacidades, disposiciones y actitudes de los y las docentes con el fin de prepararlos y facilitarles la realización eficaz de su tarea. Para Zhang (2018; p. 35) es una combinación entre formación pedagógica y académica en la que se instruyen profesionales educativos para desenvolverse correctamente en su práctica profesional. Para nosotros la FIP son todos los aprendizajes que reciben los alumnos durante su formación universitaria de grado y/o master, que les sirven para poder desenvolverse competentemente como maestros o profesores al terminar la misma.

La FIP ha ido evolucionando a lo largo de estos últimos años. Esta evolución ha afectado a la metodología de enseñanza y al papel de los profesores en la FIP. García y Ferrer (2016; p. 47) consideran que en los últimos años y como consecuencia de la nueva filosofía educativa del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el profesor ha pasado de ser un mero transmisor de conocimiento a una guía del proceso de aprendizaje del alumno. Otro cambio ha sido la duración de la FIP. Se ha pasado de una Diplomatura de tres cursos de duración a un Grado de cuatro cursos. A primera vista podría tratarse de un cambio positivo en cuanto a la relación entre tiempo y cantidad de contenidos pedagógicos, pero este aspecto depende de factores organizativos y metodológicos de cada universidad y profesorado (Rosales, 2013); es decir, no hay un control por universidad que evalúe cómo se enseña y si esta enseñanza se adecúa al planteamiento del EEES. Vamos a centrarnos en la evolución que ha tenido la FIP en España a partir del proceso de Convergencia hacia el EEES en el año 2007 (MEC, 2006; p. 6). En la tabla 2 profundizamos en algunos de los cambios que supone la implantación del EEES:

Tabla 2

Cambios que implica el proceso de convergencia hacia el EEES.

Elementos clave del EEES	Explicación
Implantación de tres ciclos educativos universitarios	Los ciclos universitarios se organizan en: Grado, Máster y Doctorado. El objetivo es adoptar un sistema de titulaciones universitarias flexible y unificado para facilitar la movilidad e intercambio de estudiantes entre todas las universidades europeas.
Enfoque competencial	Para conseguir el título universitario correspondiente, los alumnos deben haber adquirido una serie de competencias transversales y específicas que demuestran que se ha formado integralmente (saber, saber hacer y ser) de manera profesional.
Organización en créditos ECTS	Los créditos ECTS equivalen al volumen de trabajo (en número de horas) que requiere cada asignatura y curso académico. 1 crédito ECTS = 25 horas de trabajo del alumno (en clase o fuera de ella).
Metodología didáctica	El profesor ha pasado de ser un mero transmisor de conocimiento a una guía del proceso de aprendizaje del alumno.

Fuente. Elaboración propia basada en López-Pastor et al (2011) y García y Ferrer (2016).

Debido al proceso de Convergencia hacia el EEES, la FIP está orientada hacia la enseñanza por competencias que forma el cuerpo de las titulaciones (López-Pastor, 2009). Las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten que los alumnos resuelvan problemas profesionales y/o sociales de manera óptima (MEC, 2006). Zabalza (2004) define el término de competencia como el conjunto de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales propios que permiten a las personas rendir profesionalmente en su ámbito. En este sentido Fernández-March (2011) añade que los aprendizajes universitarios se deben enfocar hacia una visión integradora de conocimientos y competencias desarrolladas; y en un trabajo previo Fernández-March (2006) considera que el enfoque por competencias permite al profesor universitario evaluar al alumno en cuanto a su capacidad de poner en práctica esos conocimientos para solventar problemas en contextos reales.

Según la fuente que consultemos se nombra indistintamente el enfoque competencial y el enfoque, trabajo o aprendizaje por competencias. Al no encontrar consenso en cuanto al uso de los términos, hemos realizado una breve revisión legislativa para comprobar cuál es el término más usado y seguir así ese criterio. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, no menciona el término “competencial” ni para referirse a enseñanza ni a aprendizaje, solo menciona que los alumnos deben adquirir las competencias correspondientes y que la evaluación será en función de si ha adquirido esas competencias. Al igual que la Resolución de 3 de febrero de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado, la cual no trata ningún término en su documento, solo la necesidad de trabajar y reflejar las competencias del Grado en el TFG. El Real

Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, nombra tanto “aprendizaje por competencias”, como “aprendizaje competencial”, dando a los dos términos el mismo significado. Lo mismo sucede en el Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria, donde trata indistintamente ambos términos. Al igual que con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, tanto para el grado de Educación Infantil como de Educación Primaria, tratan sin distinción ambos términos, el “ámbito competencial” y “trabajo de competencias, formación por competencias”. Por último, la Guía General de Trabajo de Fin de Grado de la FESG (2018) únicamente se refiere al término de “aplicación de competencias” dentro del TFG.

Al seguir encontrando tanta incertidumbre en el trato de dichos términos, decidimos acudir a Google Académico para comprobar el número de entradas que tenía cada término. Encontramos que “Enseñanza competencial” ofrece 50.200 resultados y “enseñanza por competencias” 855.000 resultados. Por ello decidimos emplear la “enseñanza por competencias” o “evaluación por competencias” a lo largo de todo el trabajo.

El proceso de Convergencia hacia el EEES también afecta a la metodología de enseñanza universitaria. Los cambios metodológicos se ven reflejados en un nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes y no solo en la docencia de los profesores. Benito y Cruz (2005) exponen que se pasa de centrar la importancia en los contenidos y en la materia a un interés en lo que se enseña, donde el alumno es protagonista del aprendizaje. Barberá (2003) habla también de ese cambio de panorama educativo pasado de estar centrado en la enseñanza a enfocarse en el propio aprendizaje del alumnado. También vemos en López-Pastor (2009) que la formación universitaria modifica su centro de atención fijado en los procesos de enseñanza que imparte el profesor, a los procesos de aprendizaje que desarrolla el propio alumno; es decir, pasamos de centrar el proceso de enseñanza en las tareas del profesor, a centrar ese proceso en el propio aprendizaje del alumno. Asimismo, se modifica el tipo de aprendizaje que se da en las aulas.

López-Pastor et al. (2007, 2009) defienden la necesidad de pasar de una enseñanza bancaria a una enseñanza dialógica, a pesar de que el aprendizaje bancario ha sido, y es, el modelo de aprendizaje más extendido en el ámbito universitario. Tomamos el concepto de aprendizaje bancario de Freire (1970), entendiendo en él la educación como el acto de depositar conocimiento; el profesor es el depositador y el alumno el que recoge ese conocimiento. El rol del estudiante se reduce a asimilar conocimientos del profesor sin ninguna crítica ni razonamiento, son objetos pasivos; en cambio el profesor es el sujeto activo, el que los conocimientos y se los transmite al alumno de manera unidireccional, que supuestamente no los tiene, está vacío de esos conocimientos. En este

aprendizaje bancario el profesor confunde la autoridad del conocimiento con su propia autoridad profesional. Así, el autor defiende una educación crítica donde los profesores deben ser compañeros de aprendizaje de los alumnos, concepto que el aprendizaje bancario no acoge y es muy necesario; con ello entendemos que el profesor tiene que cambiar su rol de “depositor” por el rol de agente que organiza el proceso de aprendizaje con el fin de que los alumnos construyan su propio conocimiento. López-Pastor (2009) define el aprendizaje bancario como el modelo en el que el profesor ejerce un papel transmisivo de conocimiento, mientras que el alumno tiene un papel acumulativo del conocimiento que recibe del profesor; el alumno acumula el conocimiento y lo demuestra al profesor en un examen. Nosotros consideramos que el modelo de educación bancaria no tiene cabida dentro de nuestra idea de educación en la FIP, basada en el diálogo, la reflexión y la crítica; en este sentido, retomamos el concepto de aprendizaje dialógico que exponíamos inicialmente. López-Pastor (2009) considera que el aprendizaje dialógico es el modelo que más se ajusta al logro de aprendizajes y competencias en educación superior y, por tanto, el más coherente con los planteamientos del EEES. Entienden que el aprendizaje dialógico se basa en la construcción del aprendizaje a partir del diálogo del alumnado con otras personas (profesorado, compañeros, autores, documentos, videos, etc.) a través de diferentes procedimientos y vías. Posteriormente, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) complementaron esta última idea y añadieron que el aprendizaje dialógico era uno de los sistemas de aprendizaje más coherentes cuando la docencia se basa en los procesos de aprendizaje del alumnado. Encontramos una coherencia directa ente el enfoque de enseñanza-aprendizaje del EEES y la idea Biggs (2005) sobre el aprendizaje universitario, exponiendo que lo que importa no es el trabajo del profesor, sino el trabajo del alumno. Por eso se ha organizado el plan de estudios universitario con los créditos ECTS, porque lo que es relevante es el trabajo que realice el alumno.

Otro aspecto a tener en cuenta para tratar el planteamiento de FIP actual es atender a la coherencia interna de los elementos curriculares. Si desde la enseñanza universitaria el profesor logra dar coherencia al planteamiento de los objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación, estará dando cuerpo a lo que Biggs (2005) denomina “alineamiento constructivo”. Otros autores, como Castejón, et al (2011) y Carrascal (2011), comparten la idea de que todos los elementos curriculares deben ser coherentes entre sí para que el propio alumno encuentre sentido en lo que aprende y se sienta involucrado en ese proceso de enseñanza-aprendizaje; asimismo, añaden que el alineamiento constructivo es la clave a tener en cuenta en la formación por competencias, porque fomenta aprendizajes significativos a partir de una coherencia interna del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entendemos así que el alumno ve que todo lo que aprende tiene un sentido lógico y claro, ligado a su futura profesión. Cuanto mayor sea el grado de coherencia interna entre los

diferentes elementos curriculares (objetivos, métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje, sistema de evaluación y calificación), más posibilidades hay de que el proyecto docente funcione bien y que el alumnado logre buenos resultados en la materia, tanto en aprendizaje como en rendimiento académico (Biggs, 2005; López-Pastor, 2009, 2011).

En este mismo sentido, la falta de coherencia entre los elementos curriculares del proyecto docente dificultará el correcto funcionamiento de la asignatura y generará problemas en el aprendizaje del alumnado, al estar mal alineado (Biggs, 2005; López-Pastor, 2011). Por eso creemos que una mala planificación de la asignatura da como resultado un mal aprendizaje y una mala FIP.

Biggs (2005) considera que para que se den buenos resultados de aprendizaje en el alumno debe haber una buena motivación de partida y un buen clima de aula. En este sentido, nosotros entendemos que la motivación y el clima de aula son dos elementos que incluyen tanto al profesor como al alumno y las relaciones que surgen entre ellos; por ello pensamos que el aprendizaje será de mayor calidad si hay confianza entre ambas partes. Un ejemplo de desconfianza y de un consecuente mal aprendizaje sería aquel profesor que basa su enseñanza en castigos y en un control excesivo de la actividad del alumno. La relación que haya entre profesor y alumno determinará de manera directa y proporcional los aprendizajes del alumno; si la relación es buena y de confianza, los aprendizajes serán mejores y de mayor calidad que si la relación entre ambos es negativa. Freire (1994) también reflexiona sobre la importancia de la relación entre el educando y el educador e incluye varios elementos a analizar dentro de esta relación:

A continuación paso a centrarme en el análisis de las relaciones entre la educadora y los educandos. Estas incluyen la cuestión de la enseñanza, del aprendizaje, del proceso de conocer-enseñar-aprender, de la autoridad, de la libertad, de la lectura, de la escritura, de las virtudes de la educadora, de la identidad cultural de los educandos y del debido respeto hacia ella (p. 82).

Cuando hablamos de buena relación entre profesor y alumnado nos referimos a que exista un respeto mutuo, un diálogo y una escucha recíproca. Pensamos que es así cuando tiene sentido el modelo de enseñanza-aprendizaje dialógico y el desarrollo de aprendizajes profundos en la enseñanza.

Nos parece imprescindible profundizar en la línea de trabajo de Biggs (1999), donde complementa todo lo anterior afirmando que existen dos tipos de aprendizaje en el ámbito universitario: el aprendizaje superficial y el aprendizaje profundo. Para este autor el aprendizaje superficial abarca un aprendizaje con una implicación cognitiva baja. Relaciona el aprendizaje superficial con una fase cuantitativa del conocimiento basada en la asimilación básica de contenido; lo entendemos como el aprender para simplemente aprobar y que suele olvidarse al poco tiempo. En cambio, se refiere al aprendizaje profundo como el aprendizaje que muestra un análisis, entendimiento y conexiones de todo lo aprendido. Nos detenemos en este tipo de aprendizaje debido a la importancia que tiene su

comprensión y aplicación en la enseñanza universitaria. Biggs (2011) relaciona el aprendizaje profundo con la fase cualitativa del aprendizaje, en la que al alumno es capaz de relacionar, explicar, analizar, relatar y aplicar conceptos asimilados en su fase cualitativa anterior, y también podrá plantear hipótesis, teorías y generalizar conocimientos. Aquí los aprendizajes antiguos se conectan con los nuevos y el alumno es capaz de generar conexiones ricas y de calidad. Por tanto, lo entendemos como el aprendizaje que muestra un saber real y que el alumno es capaz de establecer conexiones e hipótesis sobre él porque realmente lo comprende. En este sentido, Biggs (2011) expone cinco aspectos esenciales dentro de la enseñanza universitaria para que se den en ella aprendizajes profundos de calidad: (a) un contexto motivacional apropiado; (b) una buena base y estructura de conocimientos; (c) la actividad de aprendizaje tiene que ser relevante; (d) tiene que haber *feedback* formativo, y (e) el alumno tiene que reflexionar y autorregularse en las prácticas que trabaje.

Teniendo en cuenta ambos tipos de aprendizaje, vemos como el aprendizaje profundo es aquel que debemos potenciar en la FIP; así haremos que los futuros docentes se formen en la autonomía, la autorreflexión, la crítica y la comprensión de todo lo que aprendan. Biggs (2005) defiende que los profesores universitarios deberán basar su enseñanza en la participación activa del alumnado, centrándose en su aprendizaje y alejándose del aprendizaje memorístico y repetitivo, como son los métodos de enseñanza tradicionales.

Los modelos de aprendizaje que plantea el EEES también afectan a la FIP, de forma que el alumnado de estas carreras debería construir por sí mismos y de manera activa conocimientos didácticos sobre educación. Autores como López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) recalcan la necesidad de un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje y la participación del alumnado. En consonancia, Pérez (2010) expone que en la universidad se debe promover el aprendizaje integral de los alumnos a través de tareas auténticas, que fomenten conocimientos, actitudes, valores y habilidades. López-Pastor (2009) añade que con las actividades de enseñanza y aprendizaje se centra la importancia en lo que hace el propio alumno (proceso de aprendizaje) en vez de en lo que hace o manda el profesor. Esta construcción del conocimiento implica cambios en la percepción de la enseñanza por parte del profesorado, así como la necesidad de una formación continua, la escucha e intercambio de ideas con los alumnos y la participación del alumnado en su propio aprendizaje (Castejón, et al 2011; Hamodi, López y López-Pastor, 2014). Estos cambios en la metodología docente conllevan abandonar los modelos de enseñanza tradicionales y optar por metodologías activas, como las que proponen Águeda y Cruz (2005), Fernández-March (2006), Fortea (2009), Gutiérrez (2010), Martí et al (2010) y Molina et al (2003): aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas,

aprendizaje por proyectos, estudio de caso, simulación y juego, contratos de aprendizaje, proyectos de aprendizaje tutorados, etc.

Pensamos que estas metodologías activas cumplen coherentemente con las finalidades de la formación por competencias.

Las metodologías activas se fundamentan en que el alumno, guiado por el profesor, asuma una mayor responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje, posibilitando con ello que su aprendizaje sea más eficaz y se apoye en la adquisición de competencias relacionadas, no sólo con el saber conceptual, sino también con el saber hacer, relativo a la aplicación práctica del conocimiento, y el saber ser, referido a la asunción de unas actitudes inter e intrapersonales óptimas para el desempeño académico y profesional (Robledo et al., 2015, p. 370).

Fortea (2009) también considera que las metodologías activas sirven para formar en competencias, siguiendo la propuesta de EEES. En la tabla 3 exponemos una muestra de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje con su definición.

Tabla 3

Descripción de una muestra de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje.

METODOLOGÍA	DESCRIPCIÓN
Aprendizaje cooperativo	Es un enfoque interactivo en donde los alumnos trabajan de manera grupal para conseguir un mismo fin. Todos los alumnos tienen un objetivo que se consigue únicamente con el trabajo de todos los compañeros; así determinamos una responsabilidad individual y grupal necesaria. Desarrollamos así aprendizajes activos y significativos, además de desarrollar competencias sociales de forma cooperativa.
Aprendizaje basado en problemas	Es un método de enseñanza y aprendizaje en el que el profesor plantea un problema. Los alumnos deben resolverlo de forma coordinada siguiendo una serie de fases. A su vez, el profesor tendrá un rol de guía y apoyo en el proceso.
Estudio de caso	Es un método que conlleva analizar a fondo una situación. Los alumnos deben interpretar el caso, generar hipótesis, contrastar datos reflexionar y, si el profesor o la situación lo requiere, llegar a un diagnóstico.
Aprendizaje por proyectos	Los alumnos elaboran un proyecto con el fin de resolver un problema. Deben realizar una planificación, un diseño y una realización final con unos recursos y tiempos determinados.
Proyectos de Aprendizaje Tutorado (PAT)	Es una metodología de aprendizaje en la que el profesor dirige a los alumnos de manera grupal para resolver problemas o situaciones reales, similares a su futura profesión. Los PAT llevan consigo la necesidad de tutorización continua para resolver problemas que surjan durante el proceso de aprendizaje autónomo del alumno.
Contrato de aprendizaje	Se trata de un acuerdo entre profesor y alumnado (por escrito) con el fin de lograr unos determinados aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo del alumnado.
Simulación y juego	A través de los juegos y las simulaciones el alumnado aprende de manera interactiva a través de una experiencia real. Tienen que descubrir, resolver problemas y plantearse situaciones a medida que van experimentando.
Clase inversa (flipped classroom)	Metodología que propone que los alumnos preparen el contenido de aprendizaje fuera del aula para después, en ella, exponer ese conocimiento y generar procesos de intercambio de aprendizajes. El proceso es el siguiente: el profesor

	diseña el plan de trabajo; después publica o proporciona al alumnado material de aprendizaje para que vayan trabajando de manera autónoma antes de la clase (trabajo previo en casa); en clase, el profesor introduce la temática y resuelve dudas de los alumnos y, por último, se realizan actividades de aprendizaje que asientan lo trabajado fuera del aula con el <i>feedback</i> recibido dentro de ella.
Seminarios	Es una metodología activa en la que se organiza a la clase como un único grupo. Los alumnos previamente han tenido que trabajar en casa el tema de trabajo que dijera el profesor (una lectura, prácticas realizadas, etc.) y en el seminario se exponen ideas, dudas y/o cuestiones sobre la temática. Fomentan la reflexión y la escucha activa de las ideas o experiencias de los compañeros. Pueden ser seminarios sobre contenidos concretos, sobre prácticas educativas, etc.
Tertulias dialógicas	Es un tipo de seminario, pero con una estructura más cerrada y definida. Aquí se establece concretamente como tarea la lectura de un escrito que le mande profesor. Normalmente la clase se organiza en forma circular (asamblea) y los alumnos debaten sobre la lectura. El orden de debate se establece a partir de ideas y/o párrafos concretos que los alumnos hayan resaltado de la lectura; cada alumno comenta por qué ha seleccionado esa parte y/o el interés que tiene esa idea, y sobre esa intervención se genera el debate entre todos. Cuando se agota el debate sobre el párrafo de un alumno, se pasa a la siguiente persona.

Fuente. Fernández-March (2006), Fortea (2009), Gutiérrez (2010), Martí et al (2010), Molina et al (2010) y Romero y Crisol (2011).

Dos de los instrumentos más recurridos por los profesores para evaluar coherentemente el empleo de metodologías activas son el portafolio y la carpeta o dossier. López-Pastor (2009) expone que el portafolio es el instrumento más empleado y lo define como el conjunto acumulado de evidencias de actividades de aprendizaje realizadas en un tiempo determinado. Estas se organizadas por secciones y así el conjunto permite tener una visión del progreso de los aprendizajes. En el portafolio no se incluyen todas las evidencias sobre el proceso de aprendizaje, sino una muestra que pida el profesor. Esto permite observar de manera diferenciada la evolución en diferentes ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio, este autor define la carpeta o dossier de manera muy similar al portafolio, con la diferencia de que en la carpeta se incluyen todas las muestras de aprendizaje realizadas a lo largo de la asignatura. Con la carpeta vemos toda la evolución del proceso de aprendizaje del alumno en todos los aspectos y capacidades. Hemos seleccionado estos dos instrumentos de evaluación como referentes en la evaluación de metodologías activas porque consideramos que dan información relevante tanto al profesor como al alumno sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre las competencias adquiridas a lo largo de todo este proceso.

Gran parte de los autores mencionados anteriormente (Fortea, 2009; Fernández-March, 2009; Martí et al. 2010) incluyen al método de “lección magistral” como una metodología alternativa. Nosotros no lo incluimos en la tabla porque: (a) no sigue la definición de metodología activa; (b) es la metodología más extendida durante décadas dentro del ámbito universitario (López-Pastor, 2009) y no sería de utilidad mencionarlo. Aun así, entendemos que este método es coherente con el

planteamiento del EEES si el profesor basa una parte de su clase en transmitir conocimientos con la finalidad de “activar procesos cognitivos en sus alumnos” (Forteza, 2009; p. 11), haciendo que los alumnos reflexionen, pero no como metodología activa. Consideramos que las clases magistrales usuales en universidad podrían tomarse como metodología activa si el profesor con su discurso quisiera provocar el razonamiento, la crítica y la opinión personal del alumnado; esto implica que el profesor haga paradas de reflexión-acción en las que los alumnos participaran con preguntas, reflexiones y/o debates o incluso que haga una fase final de preguntas o debate al finalizar una presentación breve (15 ó 30 minutos). Igualmente, preferimos sustituir este tipo de clases magistrales por clases en las que los alumnos trabajan y aprenden dinámicamente. Nos basamos en Biggs (1999) para argumentar que las clases magistrales tradicionales (sin participación del alumnado) no tienen cabida ni como metodología activa ni como recurso que favorezca al aprendizaje. Este autor demuestra que el aprendizaje es efectivo cuando se realizan paradas o cambios de tarea a lo largo de este, durante el proceso, porque en estas condiciones el ser humano no suele mantener la atención más de 15 minutos.

Águeda y Cruz (2005) afirman que a través del uso de metodologías activas el alumno se convierte en responsable de su propio aprendizaje, trabaja a través de procesos reflexivos y desarrolla habilidades como la autonomía, el pensamiento crítico, destrezas profesionales, capacidad de autoevaluación, etc. En este sentido, Santos, Castejón y Martínez (2012) muestran una propuesta de metodología participativa y evaluación formativa fundamentada en el aprendizaje dialógico que rompe con la clase magistral, donde los profesores diseñan metodologías que favorecen el protagonismo y la responsabilidad del alumnado. En López-Pastor (2009), López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) y Santos-Pastor, Martínez y López-Pastor (2009) pueden encontrarse numerosos ejemplos de experiencias docentes en FIP que combinan la utilización de metodologías activas y sistemas de EFyC, promoviendo procesos de aprendizaje dialógico y la implicación del alumnado en su aprendizaje y su participación en la toma de decisiones sobre la asignatura y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debido a todos los cambios educativos que supone el proceso de Convergencia al EEES, es necesaria una nueva concepción de la FIP centrada en el alumno y en la revaloración de la función del profesor universitario, para que encamine sus esfuerzos a mejorar la calidad y la innovación educativa (MECD, 2003; p. 3). Varios autores han trabajado sobre la temática. Por ejemplo, Santos, Castejón y Martínez (2012) consideran que la actualización y formación docente deben estar a la orden del día en las aulas universitarias; mientras que Marín, Cabero y Barroso (2012) ven una falta de formación en los docentes universitarios, que requiere de una formación continua, para que así la incorporación a las aulas de los futuros maestros sea más segura. Recientemente Zhang (2018; p.

39) resalta que la calidad de la enseñanza no puede mejorar sin una continua actualización de la metodología de formación del profesorado universitario que se dedica a la FIP. Otros autores aprovechan el proceso de Convergencia al EEES para aplicar y reproducir en la universidad los discursos constructivistas que se habían aplicado en primaria y secundaria desde 1990, con la LOGSE. Por ejemplo, Cobos, Gómez y López (2016) consideran que ese tipo de enseñanza tradicional sigue siendo mayoritaria en muchas universidades y por eso señala que no debemos pensar que el modelo constructivista es el modelo que prima en todas las universidades, ni que la implantación del Plan Bolonia haya hecho desaparecer los modelos de enseñanza transmisiva.

Desde mi experiencia como alumna en el grado de Maestro, pienso que lo que un profesor universitario enseñe en la FIP será crucial para formar un tipo de maestros u otros. En este sentido, Múnera (2014) expone que los enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje dentro de la FIP determinan alumnos reflexivos, autónomos y competentes para actuar profesionalmente en consecuencia, atendiendo así a las demandas educativas actuales. Por ello considero que, si un profesor universitario enseña únicamente a través de un estilo de enseñanza tradicional y magistral en todas sus clases de FIP, sus alumnos y futuros docentes no conocerán otra manera de enseñar en las aulas y repetirán el modelo que ellos han vivido. Se seguirá repitiendo el modelo de enseñanza unidireccional, en el que el profesor enseña y el alumno aprende a repetir. Marín, Cabero y Barroso (2012) consideran que la evolución en los sistemas de enseñanza en la FIP ha supuesto la generación de procesos de colaboración entre iguales, el continuo intercambio de información y la construcción y reconstrucción del conocimiento. Por tanto, parece que para llegar a ese cambio de modelo de enseñanza es necesario: (a) formación continua del profesorado; (b) ajuste de las metodologías de enseñanza en la FIP coherentes al enfoque por competencias; (c) escucha e intercambio de ideas con los alumnos, y (d) participación del alumnado en su propio aprendizaje.

4.2 La evaluación en la Formación Inicial del Profesorado

Santos-Guerra (2014) define el concepto de evaluación como un elemento que sirve para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje y los procesos de diálogo que surgen en esos procesos; la evaluación no debe basarse en medir conocimientos académicos. Entendemos que la evaluación debe verse incluida dentro del proceso de aprendizaje educativo y no como un elemento externo ni como una medición de logros o aprendizajes conseguidos; porque para nosotros la educación no se basa solo en transmitir conocimiento. Como dice Santos-Guerra (2003):

Cuando se concibe la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado (sólo puede aprender el alumno, sólo puede aprender del profesor...), la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido (p. 74).

Alejándose de este planteamiento, Martínez-Rojas (2008; p. 129) define la evaluación como una emisión de juicios sobre un asunto determinado e implica un proceso de investigación que permita, a través de unos criterios, saber cuánto se ha avanzado en un determinado proceso. Esta emisión de juicios no es aleatoria por parte del profesor, sino que está sujeta a unos principios, criterios e instrumentos (González y Pérez, 2004). En este sentido, para nosotros evaluar significa emitir juicios sobre todos los agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje; esta emisión de juicios estará basada en procesos dialógicos y comprensivos, enfocados a una mejora continua del aprendizaje.

Dentro del ámbito formativo, pensamos que la evaluación debe ser un proceso continuo que permita garantizar y enriquecer los aprendizajes que se van dando a lo largo de la formación. Santos-Guerra (2014) añade que la evaluación ha de ser continua, a medida que la formación avanza. En este sentido vemos como la evaluación tiene que trabajarse dentro de un contexto concreto y enfocarse a los aprendizajes que se den, como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como algo puntual y externo, al final de todo el proceso y separado del mismo.

La evaluación es un elemento clave en cualquier ámbito educativo porque condiciona poderosamente su funcionamiento (Biggs, 2005), ya que el alumnado suele orientar su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida en que el sistema de evaluación fomenta más o menos unas actividades de aprendizaje frente a otras. Por ejemplo, si toda la nota o gran parte de ella está enfocada únicamente hacia la realización de un examen, el alumnado se implicará muy poco en la materia y los aprendizajes serán muy superficiales. En cambio, si el profesor reparte la nota en diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje, el alumnado se verá más motivado y la calidad de los aprendizajes será mayor, además verá que la evaluación tiene un sentido coherente con sus aprendizajes.

Para nosotros, la evaluación dentro de la FIP tiene que cumplir dos funciones: (a) favorecer la adquisición de aprendizajes y competencias a lo largo de la titulación, y (b) acreditar los conocimientos y competencias que ha adquirido el alumnado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Villardón (2006) y Ruiz (2015) comparten la idea de que la evaluación en la FIP debe cumplir los siguientes objetivos: (a) tiene que certificar los aprendizajes requeridos en la titulación; (b) tiene que favorecer el logro de los aprendizajes; y (c) tiene que ayudar al crecimiento personal del alumno.

Por tanto, vemos que la evaluación tiene que servir de guía al alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; la evaluación no solo mide aprendizajes, tiene una función comprensiva sobre los aprendizajes que se están trabajando (Biggs, 2005). Martínez, Tellado y Raposo (2013) y Moreno y Hernández (2015) coinciden en que la evaluación dentro de la FIP tiene que estar en el

mismo acto de aprendizaje. Por eso incluimos a la evaluación dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, porque permite al alumno reconocer los aciertos y errores y aprender de ellos.

Desde mi experiencia como alumna de FIP (2014-2019), puedo decir que gran parte de los sistemas de evaluación que he vivido durante la formación se alejaban de estos planteamientos. En la FIP siguen abundando prácticas de evaluación sumativas y finales que consideran al aprendizaje y a la evaluación como elementos inconexos entre sí. En este sentido, Cebrián y Bergman (2014) exponen que la evaluación y el aprendizaje se siguen tratando como dos elementos independientes entre sí. Este tratamiento que se hace a la evaluación es erróneo y no favorece los aprendizajes de los alumnos; ahí nos preguntamos, ¿de dónde nace ese mal planteamiento de la evaluación? Entendemos que de la falta de formación docente sobre evaluación. Zabalza (2013) defiende que la evaluación es una de las competencias más débiles entre el profesorado universitario, por su falta de formación sobre su teoría y procedimientos prácticos; esto repercute directa y negativamente en su práctica docente, también en la FIP.

Es importante tener claro que el modelo de evaluación que se lleve a cabo con los alumnos en la FIP les influirá en su futura docencia en las aulas. Cuando un alumno en la FIP vivencia sistemas de evaluación opuestos a los tradicionales es capaz de comparar y analizar críticamente ambos modelos y ver con qué modelo aprende más; el alumno aprende de la experiencia para decidir qué modelo de evaluación aplicar tras su formación.

Mellado (2013) argumenta que es importante entender que la evaluación en la FIP debe enfocarse hacia un modelo que fomente el aprendizaje en sí mismo cuando se aplique en las escuelas; por eso los profesores de la FIP tienen que tener claro qué modelo de evaluación emplear en sus sesiones, porque influirá en el tipo de sistema de evaluación que los alumnos de la FIP desarrollen en sus futuras aulas. Por ello considero que debemos analizar críticamente la importancia de la evaluación en la FIP, con el fin de formar futuros maestros que realicen buenas prácticas de evaluación y calidad educativa. En cuanto el alumno analiza diferentes sistemas de evaluación y los compara, ve cuál es mejor y así lo utiliza en su futura docencia. El sistema de evaluación que escoja deberá estar relacionado con fomentar calidad educativa; la evaluación es uno de los elementos claves dentro de la enseñanza, por tanto, si se evalúa con sistemas de evaluación que no fomentan el aprendizaje ni tienen en cuenta al alumno, habrá una mala enseñanza-aprendizaje y por tanto una baja calidad de enseñanza. López-Pastor (2009) expone que, para lograr la calidad educativa, tanto profesores como alumnos y futuros maestros deberán analizar esas prácticas de evaluación de manera crítica.

Los modelos de evaluación en la FIP han ido cambiando a lo largo de las últimas tres décadas. En los sistemas educativos ha predominado un modelo de evaluación sumativa y final (calificativa), que

podemos denominar tradicional. Este modelo evaluaba el resultado final sin tener en cuenta el proceso y, en muchos casos, se limitaba a controlar si lo que el alumno decía en el examen coincidía con lo que el profesor había expuesto en clase. En este sentido, Pérez, Pozo y Rodríguez (2003; p. 321) afirman que en las aulas universitarias suelen predominar los enfoques de enseñanza unidireccional, basados en el dictado de apuntes y su fiel devolución posterior el día del examen. La importancia de la evaluación no se centraba en el alumno, sino en los contenidos y en su calificación. Zabalza (2003) denuncia que a principios del siglo XXI seguía siendo el modelo más habitual en la universidad española (pruebas finales sumativas, preguntas memorísticas, etc.). Por su parte López-Pastor (2009) expone que las prácticas universitarias orientadas a la calificación toman más protagonismo que las prácticas evaluativas formativas y educativas. Palacios y López-Pastor (2013) afirman que en las aulas universitarias sigue predominando la evaluación orientada a la calificación y no al aprendizaje, muchas veces tomando el examen como única prueba de evaluación. Fernández-March (2011) expone que fue a partir de los años 90 cuando hubo un cambio de percepción sobre la evaluación y el profesorado comenzó a preocuparse por aspectos como los procedimientos de aprendizaje, cómo podían orientar la evaluación al aprendizaje y la retroalimentación, etc. Aunque se haya estudiado que la evaluación tradicional afecta negativamente al aprendizaje de los alumnos (Biggs, 2005; López-Pastor et al, 2006; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017), es un modelo que se sigue usando en muchas universidades. Desde nuestro punto de vista, entendemos que este tipo de evaluación afecta negativamente al aprendizaje de los alumnos por las siguientes razones: (a) la evaluación se centra en la calificación y no en el aprendizaje; (b) no permite evaluar aspectos actitudinales y valores; (c) el docente es el que juzga en función de su propio criterio, y (d) no existe *feedback* formativo que ayude al alumno a mejorar.

Con el proceso de Convergencia al EEES se propone un cambio en el modelo de enseñanza donde el alumno se convierte en protagonista de todo el proceso. Zabalza (2003) relaciona la calidad en educación con la evaluación porque la evaluación tiene una importancia clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por consiguiente, entendemos que también debe haber un cambio en el modelo de evaluación. Se pasa de una evaluación tradicional a un modelo de evaluación formativa, siendo esta una fuente de mejora en los aprendizajes (Álvarez-Méndez, 2001).

Gracias a los estudios de Santos y Martínez (2006), López-Pastor (2006; 2009; 2012) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) podemos ver que estamos avanzando para romper con la cultura de evaluación que lleva a los profesores universitarios a repetir sistemas de evaluación tradicional; además exponen numerosos trabajos donde se muestran los efectos positivos que tiene la aplicación de sistemas de evaluación formativos en el aprendizaje de los alumnos. La tendencia a que el profesor sea el único agente evaluador apenas tiene sentido actualmente, pues se está fomentando la participación del

alumnado en la propia evaluación (Ruiz, 2015), entendiendo así que poco a poco los sistemas de evaluación alternativos se abren paso en la universidad y en la FIP.

Palacios y López-Pastor (2013) afirman la existencia de tres perfiles de docentes universitarios en la FIP diferenciados según la evaluación que llevan a cabo. Destacan los “profesores eclécticos” (tienen actitud positiva y abierta hacia la evaluación formativa y continua, pero siguen aplicando procedimientos de evaluación tradicional) con un 49% de la muestra, frente a un 25% de los docentes denominados “profesores innovadores” que comprenden y desarrollan sistemas de evaluación formativa y continua y frente al 26% de los “profesores tradicionales” (no emplean sistemas de evaluación formativa y continua). Con ello entendemos que hay una tendencia positiva hacia el uso de nuevos modelos de evaluación formativos en la FIP que se alejan de los tradicionales, aunque estos ocupan un lugar importante en la enseñanza universitaria.

Por ello pensamos que es imprescindible que se trabajen sistemas de evaluación formativa de manera sistemática en la FIP. Barrientos, López-Pastor y Pérez (2019) realizan un estudio a tres maestros y a un profesor para analizar sus prácticas de evaluación, concluyendo que todos aplican sistemas de evaluación formativos con sus alumnos; pero resaltamos uno de sus resultados, donde afirman que la FIP recibida en relación con sistemas de evaluación formativos es escasa y, en muchos casos, inexistente. Entendemos así que los sistemas de evaluación en la FIP son escasos y que los profesores y maestros tienden a formarse tras finalizar el grado, en su formación permanente.

Uno de los elementos clave dentro de la evaluación formativa es el *feedback* que el profesor ofrece al alumno en su proceso de aprendizaje. Esta información permite al alumno orientarse dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y reconocer los puntos fuertes y débiles del proceso. Como exponen Marín, Cabrero y Barroso (2012), la retroalimentación es uno de los aspectos más importantes que caracterizan a la evaluación formativa, ofreciendo información muy detallada sobre tareas específicas del trabajo del alumno. En esta misma línea, Reyes (2013) añade que cuanto más detallado sea este *feedback*, los alumnos estarán más motivados e interesados en realizar y mejorar la tarea. Pensamos que el *feedback* es uno de los elementos claves que diferencian a la evaluación tradicional de una evaluación formativa; dentro de la evaluación formativa, el *feedback* tiene la finalidad de favorecer el máximo aprendizaje a cada alumno, donde el profesor tiene que dedicar tiempo a cada proceso de aprendizaje de sus alumnos y así ofrecerles la retroalimentación más adaptada a sus necesidades. Aquí tiene sentido que el alumno adquiera protagonismo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación formativa busca la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado. Para Álvarez-Méndez (2001, p. 3) la evaluación debe estar siempre al servicio de quienes son los protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y especialmente al servicio de los sujetos que aprenden.

Además, este modelo defiende que la evaluación formativa debe ser útil en tres sentidos, debe mejorar: (a) el aprendizaje del alumno, (b) la práctica docente, y (c) el proceso de enseñanza-aprendizaje. Exponemos en la tabla 4 las características y la importancia de cada finalidad en la evaluación formativa en la evaluación:

Tabla 4

Importancia de la triple finalidad en la evaluación formativa.

VERTIENTE	IMPORTANCIA EN LA EVALUACIÓN
Aprendizaje del alumno	El alumno es el principal sujeto activo en la tarea. Es consciente de cómo aprende y de qué aprende gracias al <i>feedback</i> del profesor y de la tarea. El <i>feedback</i> que el profesor genera con las tareas, ayuda al alumnado a entender la información y a procesarla de manera autónoma. El alumno aprende más siendo el profesor un guía y el alumno el propio protagonista de su aprendizaje.
Práctica docente	Los procesos de aprendizaje que genera el maestro le hacen reflexionar y autoevaluar su práctica para mejorarla.
Proceso de enseñanza-aprendizaje	La evaluación formativa puede utilizarse también para mejorar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, bien tomando decisiones sobre la marcha (reforzar lagunas de aprendizaje que se detectan, modificar actividades de aprendizaje que no están funcionando, introducir contenidos nuevos, etc.), o bien tomando decisiones de cambio y mejora ya para el siguiente trimestre o el siguiente curso.

Fuente. Elaboración propia basada en López-Pastor (2006, 2009) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017).

La evaluación formativa tiene sentido global si el alumno participa y se implica activamente en el proceso de evaluación. Por ello vamos a revisar la propuesta denominada: “Evaluación Formativa y Compartida (EFyC)” (López-Pastor, 1999, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). La EFyC está compuesta por dos términos: evaluación formativa y evaluación compartida. Los dos términos tienen sentido por separado, pero juntos dan forma a un concepto más completo y razonable (Ayuso, 2018), EFyC. López-Pastor (2006; 2009; 2011; 2012) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) entienden la evaluación formativa como un proceso de evaluación que se basa en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo que el alumno sea consciente de su proceso de aprendizaje. López-Pastor (2009), López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) y Barrientos, López-Pastor y Pérez-Brunicardi (2019) definen el concepto de evaluación compartida como el proceso en el que se implica al alumno en su evaluación a través del diálogo y la toma de decisiones sobre cualquier aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando el autoconocimiento del alumno en lo que aprende. Lo entendemos como un sistema de evaluación que permite que los alumnos aprendan y mejoren, siendo partícipes y conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Estudios como los de Santos-Guerra (2003), López-Pastor (2005) y Fuentes y López-Pastor (2017) apoyan esta idea exponiendo que sería conveniente que los alumnos estuvieran implicados directamente en la toma de decisiones sobre la evaluación y sobre sus propios procesos de aprendizaje. Una de las claves de la EFyC en la FIP es ofrecer procesos de diálogo y *feedback* formativo a los alumnos.

Para nosotros la EFyC en la FIP tiene un sentido coherente dentro del marco del EEES porque: (a) se aleja del sistema de evaluación sumativo y final; (b) la evaluación se orienta a los aprendizajes y a las competencias planificadas por el profesor, no solo a su control y acreditación; (c) se evalúa el proceso de aprendizaje durante su curso y no solo el producto final; (d) el alumno participa en su evaluación porque mejora en sus aprendizajes y en el logro de las competencias; (e) el hecho de que participe en su evaluación fomenta la autonomía y autorreflexión del alumnado como competencias claves en su futura profesión, y (f) es un sistema de evaluación perfectamente extrapolable a cualquier etapa educativa para fomentar aprendizajes y capacidades. En este mismo sentido, López-Pastor (2012; p. 119) expone que el modelo de Convergencia al EEES implica en sí mismo dar más importancia a la EFyC que a la sumativa y final, evaluando de una manera formativa para mejorar los aprendizajes en sí mismos. Esta idea nos da pie a superar los sistemas de evaluación tradicionales en la FIP y desarrollar sistemas de EFyC.

Una de las fuentes de formación más actualizadas sobre EFyC en la FIP (y en cualquier ciclo educativo) es la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFYCE). Esta Red se fundó en el año 2005 por docentes universitarios con el propósito de innovar en el ámbito universitario, concretamente en evaluación. Desde entonces podemos encontrar numerosas publicaciones que promueven la aplicación de sistemas de EFyC en la FIP orientadas a ciclos de investigación-acción con buenos resultados. Por ejemplo, encontramos trabajos como los de Hamodi, López-Pastor y López (2017), que analizan experiencias de alumnos que han trabajado con sistemas de EFyC en su FIP y concluyen que aplicar sistemas de EFyC en la FIP incrementa la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) exponen numerosas prácticas docentes de EFyC que ofrecen una educación de calidad a partir de ciclos de investigación-acción sobre su práctica, que mejoran los aprendizajes de los alumnos, la propia labor docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde mi experiencia como alumna que ha participado en sistemas de EFyC en su FIP, destaco los siguientes puntos fuertes del sistema: (a) la transparencia y la posibilidad de participación dentro del sistema como elementos que ha favorecido positivamente mi aprendizaje y (b) el *feedback* como fuente de aprendizaje en el sistema de EFyC, porque hace que te orientes continuamente y que reconozcas tus puntos fuertes y débiles para mejorar y aprender. Moreno y Hernández (2015) exponen que el principal objetivo de la evaluación debe ser proporcionar aprendizaje en sí misma; coincidiendo con nuestra experiencia con la EFyC, porque aprendes más debido a la participación activa que tienes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, vemos que el profesorado se implica más en la evaluación y realiza un seguimiento más individualizado y formativo del proceso de aprendizaje de los alumnos, porque dedica mucho más tiempo a la evaluación que antes. La

evaluación formativa se basa en dar *feedback* al alumno a lo largo de todo el proceso. Es más individualizado y costoso que solo haciendo un examen final. En este sentido, pensamos que el alumnado de FIP muestra un alto interés y motivación en la materia porque en ella se aplican sistemas de EFyC, lo que le permite: (a) conocer los criterios de evaluación de la asignatura desde el primer momento; (b) conocer todas las tareas y aprendizajes que tendrá que llevar a cabo, y (c) ajustar su rendimiento a la flexibilidad del sistema de evaluación.

El sistema de EFyC no predomina en las aulas de FIP. Una consecuencia de ello puede ser la formación que tengan los profesores de la FIP sobre este tipo de sistemas de evaluación. Desde nuestro punto de vista, la formación en EFyC en la FIP es importante porque permite al profesor organizar y programar sus clases acordes a este sistema de evaluación. Aunque hemos tratado la importancia y coherencia de la EFyC con el proceso de Convergencia al EEES, López-Pastor y Palacios (2013) muestran que la realidad no es así y que los profesores dentro de la FIP no tienen gran formación acerca este tipo de evaluación. Nos centramos en ese trabajo, donde los autores han descubierto tres modalidades de profesor en la FIP según el tipo de evaluación que utilizan:

(a) “El Profesorado Innovador” (25% de los encuestados) acoge positivamente sistemas de evaluación alternativa. Promueve la participación del alumnado en la evaluación, para lo cual utiliza la autoevaluación, la autocalificación y la calificación dialogada. Su formación se centra casi únicamente en lo aprendido a lo largo de la carrera, pero sobre todo de la formación permanente que ha recibido.

(b) “El Profesorado Tradicional” (26% de los encuestados): se muestra reticente a aplicar sistemas de EFyC. Muestran escasa o nula tendencia a que los alumnos participen en la evaluación y en la calificación. Predomina el examen final como única prueba de evaluación. No suelen realizar formación permanente. Su formación viene casi únicamente de lo aprendido a lo largo de la carrera.

(c) “El Profesorado Ecléctico” (49% de los encuestados): se encontraría entre el (a) y el (b), combinando procesos de EFyC y tradicionales. Considera importante la nota del examen final, pero también incluye en ella trabajos y actividades de aprendizaje. Apenas realizan formación profesional. Destaca la formación inicial frente a la formación permanente. Se encuentran en la media de experiencia docente.

En la FIP abundan los profesores (b) y (c) (75% de los docentes encuestados) debido a la falta de formación y experiencias que tienen sobre EFyC. Como afirman los autores: “si no se conocen las prácticas de referencia a partir de las cuales ir modificando y creando su propio sistema, es muy difícil que el profesorado novel genere un cambio tan grande en sus sistemas de evaluación” (Palacios y López-Pastor, 2013, p. 13).

Por lo general los alumnos de la FIP tendemos a reproducir lo que hemos vivido en nuestra formación. Por esta razón, pensamos que es fundamental haber vivido procesos de EFyC como alumno durante la FIP, para poder desarrollarlos posteriormente como docente. La solución está en formar y trabajar en la FIP con sistemas de evaluación alternativos de evaluación de manera generalizada. López-Pastor (2011; p. 167) afirma que generar experiencias de sistemas de EFyC en educación superior es muy importante, sobre todo en la FIP.

Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2017) desarrollaron un estudio sobre si las experiencias de evaluación formativa en la FIP influyen en la práctica posterior de los alumnos como docentes. Realizaron un estudio de caso en la FESG a partir de cuestionarios y grupos focales con alumnos de FIP en el grado de Maestro de Educación Primaria, entre los años 2011 y 2015. Los resultados más relevantes muestran que los alumnos de la FIP, generalmente, han usado experiencias de su FIP como maestros, los que han vivenciado sistemas de evaluación formativa sí que reconocen su importancia y tienden a desarrollarlo como maestros. También encuentran una serie de dificultades para desarrollar sistemas de EFyC como docentes, por ejemplo, el entorno laboral y las familias de los alumnos, que están poco o nada acostumbrados a este tipo de sistemas de evaluación. Concluyen que los procesos de EFyC son bastante escasos. Aun así, añaden que los alumnos que vivenciaron sistemas de EFyC en la FIP reconocen su validez y lo implementan en sus escuelas.

Por su parte, Pérez-Pueyo et al. (2017) narran diferentes experiencias sobre EFyC y muestran una valoración positiva real del proceso de formación en EFyC y su futura transferencia a las aulas:

El alumnado valora positivamente la realización de procesos de vivencia y reflexión sobre la utilización de este tipo de instrumentos en su futura labor profesional como docentes. Es muy interesante la transferencia que los estudiantes pueden realizar a su futura labor profesional. El conocer las escalas, utilizarlas y vivenciarlas les otorga una experiencia muy valiosa para poder transferir ese conocimiento en sus futuras aulas (p. 383).

Pensamos que los conocimientos y los estilos de enseñanza que den los profesores en la FIP influirán en los alumnos determinando, en un futuro, el tipo de enseñanza en los centros educativos. Por eso se deberían desarrollar prácticas de EFyC en la FIP, para que los futuros docentes reflexionen sobre los aprendizajes que aporta este sistema de evaluación y se vean capaces de transferirlo a cualquier etapa educativa.

López-Pastor et al. (2015) llevan a cabo un estudio sobre la aplicación de sistemas de EFyC, concretamente escalas graduadas de autoevaluación y evaluación entre iguales en 4 centros de FIP, encontrando que tras haber pasado por este tipo de experiencias el alumnado muestra interés por utilizar estos sistemas de evaluación en su futura docencia. Los resultados muestran también una vivencia positiva por parte del alumnado, al haber conocido los criterios de evaluación y de calificación desde el principio de la asignatura, así como haber mejorado su aprendizaje gracias al

uso de dicho instrumento de EFyC. Por tanto, parece ser que cuando el alumnado de FIP vivencia de manera positiva sistemas de EFyC, tiene una actitud favorable a emplearlos en su futura docencia; esto es, a transferir lo aprendido en la FIP a la práctica docente real.

Según Molina y López-Pastor (2017, 2019) sí que existe transferencia entre los sistemas de evaluación vividos en la FIP y su práctica docente actual, pero añaden que la influencia no recae solo en la FIP, sino parece tener mayor influencia la formación permanente. Los resultados parecen indicar que tiene mayor influencia el tipo de formación permanente que la inicial. Un resultado similar encontramos en Barrientos, López-Pastor y Pérez-Brunicardi (2019), donde realizan un trabajo en el que entrevistan a tres maestros y a un profesor de secundaria con el objetivo de ver si estos docentes emplean sistemas de EFyC y si su desarrollo o no en el aula viene condicionado por su formación inicial o por su formación permanente. Los resultados indican que tres profesores de la muestra desarrollan sistemas de EFyC en sus clases y que la FIP apenas ha influido en ello, es la formación permanente recibida la que ha hecho que empleen este sistema de evaluación. Aun así, un profesor de la muestra expone que la FIP ha influido positivamente en el empleo de sistemas de EFyC como docente. Entendemos que la formación permanente ha influido en los profesores a la hora de aplicar sistemas de EFyC en la práctica docente, porque en la FIP apenas vivenciaron este tipo de evaluación.

Córdoba, López-Pastor y Sebastiani (2018) desarrollan un estudio a partir de un relato autobiográfico sobre la evolución de la perspectiva de la educación y de la evaluación de un maestro de educación física. El relato se divide en cuatro etapas. En la tabla 5 mostramos una síntesis de las características de cada etapa.

Tabla 5

Evolución de un maestro de Educación Física sobre su perspectiva en cuanto a la educación y la evaluación.

ETAPA	DESARROLLO
1. El Alumno.	Como alumno en la escuela obligatoria vivió constantemente modelos de evaluación tradicionales. Ya en la universidad, cursando Magisterio, expone que los sistemas de evaluación seguían el mismo modelo tradicional que había vivido en la escuela, los cuales orientaban la evaluación a una muestra de lo que el profesor exponía. Por tanto, los sistemas de evaluación que vivenció en la FIP tenían la misma esencia tradicional que los vividos en la etapa de educación obligatoria.
2. El Instructor.	En sus primeros años como maestro de Educación Física reprodujo el modelo vivido en la FIP. En esta etapa, la evaluación que desarrollaba se correspondía con un aprendizaje bancario, donde comprobaba los conocimientos de los alumnos en comparación con lo que él como maestro había transmitido, y así lo calificaba.
3. El Maestro.	Pasa por una segunda fase con fuertes cambios. Hay dos motivos principales: (a) Estudios de CAFYD (Ciencias de la Actividad Física y Deportiva), en los que conoce los principales movimientos de innovación educativa del siglo XX, y (b) el congreso de Actividades Físicas Cooperativas (2003), que supone un cambio radical en la forma de entender la EF. También influyó positivamente la asistencia al III Congreso Nacional de

Evaluación Formativa (Barcelona, 2008) porque conoció a muchos profesores y maestros que empleaban sistemas de evaluación formativa y pudo aprender de ellos y replantearse su manera de ver al alumno. La formación permanente cambió totalmente su manera de entender el papel del alumno en la educación y empezó a modificar sus clases.

4. El Educador. Tercera fase como docente, en la que influye el análisis de la formación permanente recibida (cursos, grupos de trabajo, congresos, etc.). Modificó así su práctica docente orientada hacia una preocupación social, planteando sus clases orientadas a cómo podría repercutir en la sociedad la educación que él ofrecía en los alumnos como sociedad.

Fuente. Elaboración propia basada de Córdoba, López-Pastor y Sebastiani (2018).

Al igual que ocurría en Barrientos, López-Pastor y Pérez-Brunicardi (2019), en este estudio también podemos comprobar cómo a pesar de una FIP muy tradicional, es la formación permanente la que consigue que el maestro lleve a cabo sistemas de EFyC.

Lorente-Catalán y Kirk (2016) realizaron un estudio en la universidad de Inglaterra para analizar el tipo de evaluación para el aprendizaje (evaluación formativa) que se lleva a cabo tanto en la universidad como en diferentes programas escolares. El cuerpo del estudio se centró en el análisis en las prácticas de los alumnos de FIP con alumnos de secundaria (su primera experiencia como docentes). Los estudiantes tenían que diseñar tres tareas de evaluación y llevarlas a cabo en las prácticas. Los resultados son contradictorios. El alumnado de FIP considera que lograron aplicar procesos de evaluación formativa (*“assessment for learning”*- AFL) en un contexto real y resalta la importancia del *feedback* recibido por sus tutores a lo largo de las prácticas. En cambio, los profesores universitarios que tutorizan estas prácticas no están muy seguros de que los alumnos de FIP hayan entendido bien el concepto de AFL ni de que lo hayan llevado correctamente a cabo en las prácticas. Concluyen que los alumnos sí que se plantearon emplear sistemas de evaluación para el aprendizaje (evaluación formativa), pero muchos de ellos no se muestran seguros con la formación recibida al respecto.

Lorente-Catalán (2019) realiza un estudio sobre las dificultades que encuentra el alumnado en la FIP en el máster de secundaria (con especialidad en Educación Física) a la hora de desarrollar sistemas de EFyC en sus primeras experiencias docentes (prácticas en institutos de educación secundaria). Para realizar el estudio, les pide a los alumnos que diseñen y pongan en práctica al menos una unidad didáctica con su evaluación y posterior calificación al alumnado. En este estudio muestra resultados de una espiral de I-A que lleva realizando sobre esta temática durante 4 cursos. Los resultados muestran que es sí parecen darse procesos de transferencia entre los sistemas de EFyC vividos en su FIP y la práctica profesional, pero que no es sencillo y que no ocurre con todo el alumnado. Son procesos complejos que requieren un acompañamiento y una tutorización.

La autora concluye que los alumnos de la FIP que han vivenciado sistemas de EFyC mantienen la idea de aplicarlos tras acabar sus estudios universitarios. Aun así, no generaliza esta idea porque

encuentra que cuando un alumno de máster ve dificultades en el proceso, suele generar cierta frustración y, con ello, el abandono del empleo de este sistema de evaluación.

Creemos que es conveniente realizar un análisis crítico de las ventajas e inconvenientes de la utilización de sistemas de EFyC en la FIP, para tenerlo en cuenta a la hora de aplicarlo en el aula. En la tabla 6 presentamos las ventajas del sistema de EFyC en la FIP y en la tabla 7 los inconvenientes del mismo y las posibles soluciones, a partir de experiencias reales recogidas en los trabajos de López-Pastor (2009) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017). Las soluciones a los inconvenientes encontrados son propuestas personales que hemos desarrollado a partir de las lecturas de las experiencias.

Tabla 6

Ventajas de la aplicación de sistemas de EFyC en la FIP.

VENTAJAS	
	Seguimiento permanente del aprendizaje por parte del profesor. Esto favorece una individualización de los procesos de aprendizaje del alumnado.
	La calidad del <i>feedback</i> mejora y aumenta aprendizajes. Ayuda al alumnado a reflexionar críticamente sobre su proceso de aprendizaje con el fin de mejorarlo.
	Aumento de responsabilidad, autonomía, autorregulación, participación, motivación e implicación del alumnado en los aprendizajes.
	La flexibilidad del sistema de evaluación hace que los aprendizajes se puedan ajustar de manera real al grupo. Se dan contenidos contextualizados.
	Mejora la relación y la comunicación entre el profesor y el alumnado. Aumenta la confianza de manera bidireccional.

Fuente. Elaboración propia a partir de López-Pastor (2009) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017).

Tabla 7

Inconvenientes y posibles soluciones de la aplicación de sistemas de EFyC en la FIP.

INCONVENIENTES	POSIBLES SOLUCIONES
Los profesores dedican más tiempo a la evaluación que cuando aplicaban sistemas de evaluación tradicionales.	-Organizar la clase en grupos de trabajo (carpetas colaborativas) para reducir el volumen de entregas y, así, organizar el sistema de evaluación en relación a las actividades de aprendizaje programadas. -Valorar la carga de trabajo que conlleva tanto a profesores como a alumnos para reajustar el sistema de evaluación curso a curso según la carga lectiva de la asignatura.
En muchas ocasiones, el alumnado no está habituado a trabajar con este sistema.	-Si los alumnos no han trabajado nunca con sistemas de EFyC, el profesor deberá dedicar la primera sesión para aclarar todo y recordarlo a lo largo del proceso tantas veces como sea necesario. Así el alumno verá claro desde dónde parte la asignatura y sus futuras responsabilidades.
Los alumnos tienen mayor carga de trabajo que cuando se empleaban sistemas de evaluación tradicionales.	-Se podrá consensuar la organización de las entregas de los trabajos con los alumnos. Así se podrán organizar ellos de manera flexible. Todo lo que se proponga se decidirá de manera dialógica y democrática. -Organizar las entregas de trabajos para que estén bien repartidas a lo largo del cuatrimestre y no se acumulen al final del mismo, dejando el último mes con menos carga, dado que es cuando otras asignaturas acumulan más trabajos.

	<p>-Facilitar al alumnado un calendario de entregas desde el primer día, para que no haya malentendidos con esta situación y los alumnos no vayan dejando todo para el final.</p> <p>-Llevar un recuento de las horas de trabajo no presencial, para poder comprobar si nos ajustamos o no a los créditos oficiales de la asignatura.</p> <p>-Ofrecer diferentes vías de aprendizaje y evaluación, para que los que no pueden asumir una carga de trabajo regular puedan seguir también la asignatura. Cada alumno decidirá qué vía seguir en función de sus circunstancias personales y su estilo de aprendizaje.</p>
<p>Informes de autoevaluación del alumnado superficiales, con valoraciones poco profundas.</p>	<p>-Este inconveniente suele estar relacionado con el segundo mencionado, la falta de hábito del alumnado con este sistema de evaluación. Es más posible que gran parte de los alumnos reconozcan la importancia del sistema y participen activamente en él en cuanto se familiarizan con el proceso de evaluación.</p>
<p>En algunos casos, mala y escasa coordinación docente en asignaturas compartidas.</p>	<p>-Si los profesores de la asignatura deciden trabajar con sistemas de EFyC, tendrán que coordinarse y decidir previamente cómo van a trabajar. Todos los profesores implicados deben seguir el mismo sistema de evaluación y calificación.</p>

Fuente. Elaboración propia a partir de López-Pastor (2009) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017).

Dentro del sistema de EFyC, los instrumentos de evaluación cobran un especial protagonismo, porque son los elementos con los que recogemos evidencias del aprendizaje durante todo el proceso de enseñanza. López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017, p. 80) los definen como los recursos que se vinculan con una actividad de evaluación para establecer los aspectos a valorar, indicando los niveles de logro de cada uno. Su selección y su uso marcarán la diferencia entre un sistema de evaluación tradicional y un sistema de evaluación alternativo, como la EFyC. Por ejemplo, podemos enfocar un examen escrito como un instrumento que sirva para cuantificar la cantidad de conocimientos que el alumno es capaz de memorizar sin ningún fin formativo o podemos enfocararlo como un instrumento de aprendizaje en sí mismo, a partir de autoevaluaciones, evaluación entre iguales sobre el examen y/o *feedback* formativo para que el alumno reconozca los aciertos y errores y le permita mejorar, etc. Es tal el valor que tienen los instrumentos en la correcta aplicación del sistema de EFyC que el docente necesita de suficiente formación previa sobre los tipos y el uso concreto de cada uno. Por ejemplo, en López-Pastor (2009) y en López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) puede encontrarse suficiente información sobre tipologías, usos y experiencias sobre instrumentos de evaluación.

Mellado (2013, p. 73) expone que la clave del proceso de evaluación de los aprendizajes es que permite saber el conocimiento que tiene el estudiante en distintos momentos de su aprendizaje. Así vemos como los instrumentos de EFyC son los elementos clave para recoger el seguimiento del aprendizaje de los alumnos y conocer la evolución de su proceso de aprendizaje y nos sirven para clarificar la consecución o no de las competencias en la FIP. Dentro del proceso de EFyC, los instrumentos nos sirven también como muestra del progreso de aprendizaje del alumnado, para que los alumnos reconozcan su evolución del aprendizaje a través de la información recogida; así

compartirán o no la valoración del seguimiento de su aprendizaje realizada por el docente. Pensamos que lo importante es que los instrumentos ofrezcan al alumnado la posibilidad de mostrar lo que realmente ha aprendido, de forma que la EFyC tenga sentido. Santos, Castejón y Martínez (2012) consideran que en los sistemas de EFyC en FIP los instrumentos deben seguir un modelo de participación y de transparencia, y ser coherentes con ese planteamiento. Trabajos como los de López-Pastor (2009, 2013) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) exponen prácticas de EFyC en FIP con instrumentos y dinámicas de evaluación coherentes con el sistema de evaluación planteado, en las que los docentes no abusan del empleo de instrumentos en sus sistemas de EFyC. En este sentido, Ruiz (2015) defiende que estos instrumentos no deben ser muy numerosos si los va a utilizar el profesorado. Desde nuestro punto de vista, consideramos que no por más instrumentos que se empleen, el sistema de evaluación tendrá más calidad; sino que estos instrumentos deben ser solo los necesarios para evaluar nuestros objetivos de enseñanza-aprendizaje.

No contamos con una clasificación común y específica sobre las técnicas e instrumentos de evaluación ideales en un sistema de EFyC. Encontramos una propuesta concreta de López-Pastor (2013) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) en la que desarrollan cinco líneas de actuación para llevar a cabo sistemas de EFyC: (a) el cuaderno del profesor; (b) actividades de aprendizaje específicas; (c) las producciones del alumnado y sus fichas de seguimiento; (d) los procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación compartida, y (e) las dinámicas y ciclos de investigación educativa. Esta propuesta es genérica y flexible, adaptable a cualquier situación de enseñanza-aprendizaje evaluable.

López-Pastor (2009) considera que los instrumentos de evaluación en la FIP se deben organizar según: (a) las diferentes manifestaciones del conocimiento (oral, escrito y práctico-procedimental) y (b) según la finalidad que pretendan (qué quieren valorar en el alumno). Nosotros hemos decidido agrupar los instrumentos en dos clasificaciones: (a) instrumentos de evaluación de producciones escritas, y (b) instrumentos observacionales. Así tenemos una visión global de todos ellos y podremos adaptarlos a cualquier práctica. Los exponemos en la tabla 8, elaborada a partir de López-Pastor (2009) y López-Pastor (2017). Cada instrumento incluye niveles de evaluación; en cada nivel aparecen descripciones lo más precisas posibles de las características que tiene que tener el aspecto que se evalúa en el alumno.

Tabla 8

Típos de instrumentos de evaluación y su descripción.

INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN
Examen	Agrupar diferentes preguntas que el alumno tiene que contestar con precisión. Suelen tener tiempo determinado. Para que se incluya dentro de la EFyC podemos: realizar autoevaluaciones, concretar las preguntas y criterios de evaluación del examen, etc.
Trabajo escrito	Documento que elabora el alumno a partir de unos criterios planteados. Podemos plantear los criterios de evaluación, elaboración y el formato del trabajo con los alumnos.
Ensayo	Es un escrito para desarrollar ideas sin mucha evidencia. Predomina la capacidad de argumentar ideas personales.
Póster	Es un mural con texto y decoración complementaria (imágenes, fotografías, etc.). Se elabora y se expone oralmente.
Informe	Documento de poca extensión que describe las características de un tema concreto. Su organización y desarrollo es flexible.
Recensión	Son escritos sobre lecturas realizadas. Suelen complementarse con bibliografía, así hacemos más rico el trabajo.
Proyecto	Documento donde se presentan: propuestas y diseño de un trabajo, procedimiento y programación temporal. Se basa en unos objetivos o hipótesis previas.
Cuaderno de campo	Se trata de un material muy descriptivo y analítico. Se utiliza en actividades y trabajos prácticos para recoger información de estos.
Fichas de prácticas	Describe la práctica que se realiza y puede entregarse y corregirse en un tiempo determinado. Permite aprender y mejorar con el instrumento.
Diario	Es un cuaderno ligado normalmente a prácticas realizadas. Es personal y de carácter reflexivo, incluyendo interpretaciones sobre vivencias.
Dossier	Conjunto de documentos de una misma asignatura y muestran la totalidad de los trabajos realizados en ella.
Portafolio	Similar al dossier, pero esta vez solo se agrupan los trabajos que especifica el profesor (normalmente lo más importante).
Memoria	Se trata de un discurso sobre una materia o práctica. Se realiza al finalizar la misma y sirve para recapitular hechos, información y que expone lo acontecido a lo largo de la práctica.
Lista de control	Listado que incluye aspectos a evaluar (conductas, descripción, etc.). Incluye dos o tres opciones de valoración (normalmente sí, no, a veces).
Escalas verbales	Similar a la lista de control pero esta vez con cinco niveles verbales (por ejemplo: nada, muy poco, poco, algo, mucho) y observaciones (comentarios específicos y libres de la conducta o valoración).
Escalas numéricas	Similar a la escala verbal, pero en forma de número (por ejemplo: 1 el nivel más bajo, 5 el más alto).
Escalas descriptivas o rúbricas	Instrumento que incluye descripciones de conductas o respuestas lo más precisas posibles. Se organizan en niveles progresivos de logro.
Escalas gráficas	El listado de logros se organiza con opciones gráficas (caras de estados de ánimo, por ejemplo). Es un recurso muy propio para educación infantil.
Escalas de puntuación	Asignan un valor numérico (1-3; 4-6, etc.) a un nivel de logro.

EVALUACIÓN ESCRITA

EVALUACIÓN OBSERVACIONAL

Escalas de valoración diferenciadas	Como las escalas de puntuación, pero dividida en tres grados de complejidad. Dan importancia específica a cada aspecto.
Escalas graduadas	Organizan cada grado en una columna. Es bastante precisa e idónea para dar el salto a la calificación.
Fichas de seguimiento individual/grupal	Puede ser una escala verbal o numérica que valore el trabajo personal.
Fichas de evaluación entre iguales o coevaluación	Puede ser una escala verbal o numérica que valore el trabajo grupal.

Fuente. Elaboración propia basada en López-Pastor (2009) y López-Pastor (2017).

4.3- La evaluación de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) en el Grado de Maestro

De la Declaración de Bolonia (1998) surge el “Plan Bolonia” (1999). El “Plan Bolonia” propone que los estudiantes universitarios desarrollen competencias generales, específicas, críticas y creativas dentro de un marco profesional (Real Decreto 1393/2007). Este Real Decreto expone que todos los estudios superiores de Grado se darán por concluidos una vez elaborado y defendido un “Trabajo de Fin de Grado” (TFG). Según Sancho-Esper et al. (2017), un TFG es un trabajo autónomo que tienen que hacer los alumnos durante su último curso de estudios universitarios, guiados por un tutor o tutora, que deberá orientar al alumnado en el desarrollo y cumplimiento de los objetivos del trabajo. Vicario-Molina et al. (2020) define el TFG como un trabajo que realizan los alumnos en la última fase de su plan de estudios, suponiendo entre 6 y 30 créditos ECTS (depende de la universidad), y tendrá la finalidad de evaluar el nivel de adquisición de las competencias de la propia titulación. Pero hay que tener en cuenta que un TFG es un trabajo totalmente diferente a los que el alumno ha podido realizar durante su titulación, porque requiere demostrar competencias y capacidades de manera autónoma sobre una temática específica, para así poder promocionar.

Mayorga, Gallardo y Padial (2014) defienden que la elaboración de un TFG en el Grado de Maestro tiene como objetivo poner en práctica capacidades y competencias adquiridas a lo largo de la titulación y desarrollarlas en un documento escrito. Nosotros no entendemos que el objetivo del TFG se centre solamente en una muestra de competencias adquiridas, sino que va más allá: es un proceso de trabajo que genera responsabilidad y autonomía en el alumnado, forja aprendizajes nuevos por el hecho de hacer el trabajo de manera autónoma; fomenta motivación acerca de la temática escogida y, con ello, un cierto grado de especialización sobre el tema. Como dicen Fernández et al. (2017), el TFG desarrolla en el alumno un proceso de autonomía en la reflexión, argumentación, emisión de juicios académicos y profesionales, además de la toma de decisiones y resolución de problemas de manera oral y escrita. Desde mi experiencia como alumna que ha realizado dos TFG en el Doble Grado de Maestro (Educación Infantil y Educación Primaria),

considero que con su realización no se demuestra si estás capacitado y formado pedagógicamente para ser maestro. Aun así, veo necesaria su realización, porque es un elemento académico clave que permite cerrar de esa formación inicial.

Vicario-Molina et al. (2019) exponen que es el alumnado el que elige la temática de su TFG y, a partir de su desarrollo, demostrará a los profesores aprendizajes adquiridos a lo largo del Grado. Nosotros pensamos que un TFG no es solamente un trabajo que exponga una temática en concreto y la desarrolle, sino que es un inicio a un trabajo de innovación e investigación educativa sobre la temática elegida (dentro de los límites que establezca cada universidad). Rosales (2013) argumenta que una de las competencias más importantes dentro del Grado de Maestro es la de investigar, así como reflexionar e innovar. Pensamos que un TFG tiene que basarse en esas tres competencias, identificando con ellas el análisis y la reflexión sobre la práctica docente, siendo capaz de combinar los conocimientos teóricos y el contexto real.

El Real Decreto 1393/2007 deja autonomía a las universidades para la elaborar los criterios de desarrollo y evaluación de los TFG. García y Valle (2014) añaden que a los profesores universitarios les compete adaptar la normativa europea de enseñanzas universitarias oficiales a las características y necesidades de su universidad; es decir, cada universidad crea una guía de elaboración de TFG en la que regulan y se especifican dichos criterios. Por su parte, Ortiz-Repiso et al. (2014) exponen que estas guías de elaboración de TFG deben ser precisas, dejando claro a todo el que la lea qué tiene que hacer y cómo. La elaboración de la guía deberá abordar los siguientes aspectos:

Requisitos para la matriculación y defensa del TFG, método para la adjudicación de tema y tutores, estructura de la memoria, nombramiento de tribunales o criterios de evaluación. Asimismo, es necesario crear órganos que gestionen todo el proceso relativo al TFG. Esta tarea puede ser responsabilidad de una única persona (por ejemplo, el coordinador de TFG) o puede establecerse una comisión que sea la encargada de llevarlo a cabo (García y Valle, 2014, p. 152).

En la tabla 9 exponemos una muestra del diferente tratamiento que se hace del Real Decreto 1393/2007 para elaborar la guía de la asignatura del TFG, realizada a partir de García y Valle (2014); puede comprobarse como cada universidad establece una normativa específica para la realización del TFG.

Tabla 9

Muestra del tratamiento que hacen tres universidades al Real Decreto para elaborar su guía de TFG.

UNIVERSIDAD	GUÍA DE ASIGNATURA DE TFG
Universidad de Salamanca	24 créditos ECTS. Máximo de 50 páginas.
Universidad de Oviedo	18 créditos ECTS. Mínimo de 40 páginas, sin establecer el máximo.
Universidad de Extremadura	6 créditos ECTS. Mínimo de 20 páginas y máximo de 100.

Fuente. Elaboración propia basada en García y Valle (2014).

La elaboración de un TFG no solo implica el trabajo del alumno. Blanco, Altamirano y Blanca (2014; p. 94) exponen que un TFG implica a un gran número de profesores de diferentes áreas de conocimientos, tanto para las labores de tutorización como para la realización de los tribunales de evaluación. Así vemos que hay dos partes ajenas al alumnado que están presentes en la elaboración y evaluación del TFG: el tutor y la comisión evaluadora.

Nos referimos al tutor como figura esencial en la correcta elaboración del TFG. Vera y Briones (2014) han realizado un estudio en la Universidad de Valladolid acerca de la importancia del proceso de tutorización en la elaboración del TFG, concluyendo que los alumnos destacan la tutorización como elemento clave para un correcto desarrollo y aprendizaje del trabajo. El tutor pasa a ser una figura de apoyo y seguimiento para el alumno. Sancho-Esper et al. (2018; p. 186) concreta las labores del tutor en la realización del TFG: el tutor debe realizar un seguimiento de la evolución del trabajo, tiene que orientar al alumno durante su desarrollo y velar porque se cumplan los objetivos establecidos. En esta situación el tutor es un guía dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del TFG, no tiene función de evaluador ni de calificador. En el caso de nuestra facultad así ocurre, aunque el tutor debe redactar un informe sobre el proceso de elaboración del TFG, que sirve como orientación para la valoración de los miembros de la comisión evaluadora. Aunque no hemos encontrado publicaciones sobre ello, nos consta que en otras facultades españolas el tutor si participa en la calificación, en mayor o menor medida.

También tiene un papel importante la figura de la comisión evaluadora o tribunal de evaluación. En nuestra facultad suele estar formada por dos profesores de la misma facultad que el alumno, aunque el número dependerá de lo establecido en las guías de cada universidad. Urcola, et al (2014) expone que el tribunal de evaluación son profesores encargados de valorar y calificar el TFG. Vicario-Molina (2020) añade que la comisión tendrá la labor de valorar tanto el desarrollo como la presentación oral del trabajo.

Entendemos que todos los agentes que participan en la evaluación deben valorar el proceso del trabajo desde el inicio hasta el final, porque consideramos bastante complicado evaluar objetivamente un TFG solo con leer el producto final. Álvarez y Pascual (2012) exponen que en la evaluación del TFG se debe involucrar al alumnado, al tutor y a la comisión evaluadora; es decir, con ello damos voz a todos los agentes que participan en el TFG para que la evaluación se ajuste lo máximo posible al trabajo realizado.

Como hemos dicho, la asignatura del TFG es una asignatura diferente y especial. Por ello pensamos que su evaluación no debe quedarse en la valoración del trabajo final; se deben tener en cuenta todos los aspectos de la evolución del proceso de aprendizaje del alumno desde que comenzó el trabajo hasta el final. Creemos que se tendrían que evaluar también los siguientes aspectos: cómo comenzó

el alumno el trabajo, grado de autonomía durante la elaboración del trabajo, dependencia al profesor, iniciativa, creatividad, conexión con otras ideas, dificultades, soluciones a los problemas. Todo esto no es posible captarlo leyendo el trabajo final, es decir, con un modelo de evaluación sumativa y final. El tutor tiene que dar voz a esa parte oculta del aprendizaje para que se valore el TFG como un conjunto. En la memoria del plan de estudios de Grado no especifica cómo debe ser evaluado este trabajo; son las Facultades las que deben aclarar este apartado según su forma de entender la evaluación.

Alejándonos de la perspectiva de la evaluación sumativa y tradicional que veíamos en el punto 4.2 que predominaba en la universidad, entendemos que debemos evaluar los TFG desde una perspectiva de evaluación formativa. Teniendo en cuenta la peculiaridad de la asignatura del TFG, la calificación siempre está en manos de la comisión de evaluación, por eso no planteamos procesos de calificación compartida. Esto es lógico, puesto que la labor de la comisión es externa al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno con el TFG y el tutor. La comisión valora el producto final (documento escrito y presentación oral), pero también tiene en cuenta el informe del tutor (documento oficial adjunto por escrito sobre el proceso de elaboración del TFG y su calidad), o incluso sus palabras en entrevista a puerta cerrada.

Quintana y Gil (2015; p. 5) exponen que dentro del TFG es imprescindible contar con un sistema de evaluación continua que funcione como sistema de aseguramiento de la graduación. Por eso entendemos que el sistema de evaluación formativa es el modelo de evaluación más coherente para valorar la elaboración de un TFG en el grado de Maestro, como un proceso de aprendizaje y como la muestra de las competencias adquiridas a lo largo del Grado. Vicario-Molina et al. (2020) consideran la evaluación del TFG como pieza clave para valorar la formación del estudiante en conocimientos y aptitudes relacionadas con su formación. Desde nuestro punto de vista, consideramos que el sistema de evaluación sumativa y final no permite valorar la adquisición íntegra de esos conocimientos y aptitudes en el alumnado, simplemente muestra una pequeña parte de algunas competencias. En cambio, siendo coherentes al planteamiento del EEES, tomamos la evaluación formativa como sistema de evaluación que mejor se ajusta a la finalidad del TFG, y porque es el proceso de evaluación más lógico y que ofrece mayor aprendizaje.

Dentro de la evaluación formativa de los TFG, los instrumentos de evaluación cobran un protagonismo relevante. López-Pastor (2009; p. 40) define los instrumentos de evaluación como el conjunto de herramientas que permiten valorar el grado de consecución de competencias planteadas y ofrecer información a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2015), Martínez, et al (2014) y Quintana y Gil (2015) exponen que los instrumentos de evaluación deberán tener las siguientes características: (a) tienen que ser acordes a

las competencias que se van a evaluar; (b) tienen que estar contextualizados en la tarea concreta, y (c) tienen que tener un lenguaje claro que pueda comprender cualquier persona que vaya a trabajar con ellos. Fernández, et al (2014) destaca como característica principal la claridad y el consenso de los criterios de evaluación en los instrumentos; añade que para llegar a un lenguaje común deberá haber una formación mínima del profesorado. Desde nuestro punto de vista, pensamos que los criterios dentro de los instrumentos de evaluación del TFG deben estar consensuados y deben ser claros para todo aquel que los vaya a utilizar, si no fuera así, la evaluación no sería real, porque cada persona que trabaje con esos criterios los valorará de manera diferente. Para que haya consenso y los criterios de evaluación sean coherentes con lo que se pide con el TFG, habría que hacer una aclaración específica de las competencias que el alumno debe alcanzar de acuerdo a la elaboración del trabajo. López-Ferrero et al. (2014) afirman que los instrumentos de evaluación son los elementos que permiten ayudar a los profesores a calificar los TFG, y permiten saber a los estudiantes, desde el principio, qué se espera de ellos. Personalmente consideramos que los instrumentos no solamente ayudan a dar el salto de la evaluación a la calificación, sino que son un elemento que permiten al alumno autorregular su aprendizaje en función de la tarea a realizar, siempre y cuando le muestren desde el principio el instrumento.

Tanto para evaluar como para calificar los TFG se necesitan instrumentos de evaluación. Pensamos que los instrumentos de evaluación de los TFG deben incluir todo aquello que se espera del alumno con la realización del trabajo, así como unos criterios de evaluación claros y los criterios de calificación. También entendemos que sería bueno que el alumno conociera de antemano aquellos instrumentos con los que se evalúa el TFG y así trabajar con ellos. García et al. (2016) expone que el hecho de que el alumno conozca los niveles de logro que se exigen para el TFG hace que la evaluación sea auténtica y que el propio alumno realice la tarea de manera eficaz. Tomando la opinión de los alumnos, Vera y Briones (2014) afirman que los estudiantes quieren contar con un instrumento de evaluación que les muestre lo que van a aprender con la elaboración del TFG y, además, que les sirva en su futuro como maestros. Pensamos que la transparencia no solo es importante para que el alumno conozca qué se le pide con el TFG, sino para que vea que la evaluación tiene sentido dentro de su proceso de aprendizaje. Mellado (2013) afirma que cuando un proceso de evaluación se caracteriza por la transparencia, los resultados de esta evaluación son mucho más objetivos que si no la hubiera y, además, se evalúan con más precisión los niveles de logro de las competencias marcadas.

4.4-Los TFG y su evaluación en la Facultad de Educación de Segovia (FESG)

4.4.1- Los TFG en la FESG

Nuestro trabajo se centra en la evaluación de los TFG de la Facultad de Educación de Segovia (FESG), que forma parte de la Universidad de Valladolid (UVa), en el Campus María Zambrano. La UVa está compuesta por cuatro campus: Palencia, Soria, Valladolid y Segovia. Aunque estén agrupadas en la misma universidad, cada una de ellas sigue un plan de trabajo diferente dentro de la misma normativa.

Como podemos ver en la página web de la FESG (2014), inicialmente estaba adscrita a la Universidad Autónoma de Madrid. Comenzó su docencia denominándose “Escuela Normal de Maestros”, seguida de “Escuela de Formación del Profesorado de EGB” y finalmente, tras más de veinte años, se denominó “Escuela Universitaria de Magisterio: Nuestra Señora de la Fuencisla”. Desde el cambio de planes de estudios del Plan Bolonia (1999) hasta ahora, pasó a denominarse “Facultad de Educación”

Todas las guías de TFG españolas se basan en el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por la que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. A partir de este plan normativo, cada universidad adapta la elaboración y evaluación de sus TFG. Todas las facultades adscritas a la Universidad de Valladolid deben elaborar sus guías de TFG partiendo de la siguiente normativa: “Resolución de 3 de febrero de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado, BOCyL 15 de febrero de 2012”.

En el caso de la FESG, la guía de TFG creada se adapta a cada mención del grado de Maestro: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical o Educación Física. Independientemente de la especialidad, los TFG se componen de seis créditos académicos, lo que equivale a 150 horas de trabajo del alumno, de las cuales 146 son individuales y 4 son presenciales con el tutor a través de tutorías o seminarios. La lengua en la que se debe desarrollar el trabajo es el castellano.

La Comisión de Grado de la FESG (2014; p. 2) expone que el TFG deberá estar orientado a la aplicación de las competencias adquiridas a lo largo de la titulación y la mención. Pensamos que es complicado exponer en un único trabajo académico todas las competencias adquiridas para ser maestro o maestra. Hay competencias que sí se pueden mostrar en un documento escrito, por ejemplo: el dominio de la legislación educativa y la adaptación de la práctica docente a la normativa y al contexto, la capacidad de síntesis, reflexión y análisis de contenidos educativos, etc.; pero hay otras competencias del grado que no se pueden demostrar en este formato, por ejemplo: el trato con

los alumnos, la motivación y vocación docente, las habilidades docentes para adaptar tu práctica a las necesidades de cada alumno, la comprensión real de contenidos de la titulación, etc.

Para desarrollar en su conjunto la asignatura del TFG en la FESG, tienen que estar presente los siguientes agentes: el alumno, el tutor y la comisión evaluadora. Nosotros consideramos que el alumno es la figura más importante de todas, puesto que es el protagonista que elaborará el trabajo completo; además, es el más interesado en la asignatura porque, según el trabajo que realice, tendrá efectos positivos o negativos en parte de su aprendizaje y en la acreditación de competencias del Grado. Con respecto a la figura del tutor, Merino et al. (2013) afirman que las competencias de un tutor de TFG se deben ajustar a aspectos pedagógicos, personales y técnicos; tal y como plantea la Comisión de Grado de la FESG (2014), pues el tutor tiene que abordar las siguientes competencias: (1) dirigir y orientar al alumno durante el trabajo (lo entendemos como el aspecto pedagógico); (2) guiar y dar consejo durante el proceso de elaboración del TFG (aspecto personal), y (3) valorar a partir de una escala descriptiva el proceso de elaboración del TFG por parte de su alumno (aspecto técnico). Por último, la Comisión de Grado de la FESG (2014) plantea que la comisión evaluadora deberá estar formada por dos profesores de la FESG. Tendrán las siguientes competencias: (1) lectura del documento final; (2) recibir el informe de evaluación del tutor; (3) evaluar el trabajo final y la exposición oral, y (4) calificar al alumno en la asignatura de TFG.

Centrándonos en el alumno como agente principal de la elaboración del TFG, creemos que es importante conocer su percepción acerca de este trabajo. Briones, Vera y Sotos (2014) realizaron una investigación en la Universidad de Cantabria, la Universidad de Castilla la Mancha y la Universidad de Valladolid acerca de la percepción del alumnado sobre el TFG. Los resultados indican que: (a) el 43% de los alumnos expuso que la información y la ayuda recibida por el tutor les había ayudado en la realización y aprendizaje del TFG; (b) el 42,4% de los alumnos consideraron que les habían informado completamente sobre las posibles temáticas de trabajo del TFG; (c) el 35% de los alumnos afirmaron que fueron informados sobre todos los criterios de evaluación de la comisión evaluadora; (d) el 65% de los alumnos desconocía el procedimiento para solicitar revisión de la calificación del TFG, y (e) el 55,8% de los alumnos se mostraron satisfechos con la realización y evaluación de su TFG. En general vemos que casi la mitad del alumnado que ha participado en la investigación valora positivamente el trabajo del tutor, la información recibida sobre toda la asignatura y sobre el TFG en su conjunto. Nosotros no consideramos que estos resultados sean positivos, puesto que hay un 44,2% de los alumnos que muestra su insatisfacción con el TFG, y este es un porcentaje bastante elevado. Nosotros pensamos que este estudio puede ayudar a las universidades a: (a) replantear la asignatura de TFG en cada facultad; (b) atender a las demandas de

los alumnos, y (c) especificar bien desde el principio lo que es un TFG y qué trabajo le conllevará al alumnado.

Aun así, entendemos que el proceso de aprendizaje del TFG es complejo y por ello creemos que los resultados en cuanto a la percepción del alumnado mejorarán en cuanto se vaya mejorando la asignatura del TFG; los alumnos nunca se han enfrentado a una tarea que se relaciona casi más con un inicio a la investigación que con un trabajo corriente del Grado. En este sentido, Sotos (2015) afirma que el TFG es una oportunidad para realizar algo que los alumnos no han tenido la oportunidad de hacer a lo largo del Grado. Consideramos que el TFG es una tarea novedosa y a la vez compleja, que requiere tiempo, formación y dedicación para resolverla correctamente; por tanto, el proceso de elaboración de un TFG en la FESG debe afrontarse como una oportunidad de aprendizaje y no como una dificultad para finalizar la FIP.

4.4.2-La evaluación de los TFG en la FESG. El papel de las escalas descriptivas

En el curso académico 2009/2010 se implantó por primera vez el Grado de Maestro en la FESG con las siguientes especialidades: Educación Infantil y Primaria (Arribas, 2014), y dentro de Primaria las menciones de Educación Musical y de Educación Física.

Debido al proceso de Convergencia al EEES, la evaluación en educación superior se orienta a la evaluación de competencias y, con ello, también la evaluación del TFG. Con el TFG se evalúan las competencias adquiridas a lo largo del Grado. Encontramos escasa bibliografía sobre evaluación de los TFG; aun así, dentro de ella, la evaluación por competencias está muy presente (Reyes, 2013; López, 2014; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016; Serrano-Gallardo, Martínez-Martín, y Martínez-Marcos, 2018; Vallés, Martínez, y Romero, 2018). Por ello consideramos que sería lógico que todos los criterios de evaluación del TFG reflejaran la consecución o no de las competencias generales del grado que se esté cursando. Concretamente el grado de Educación Primaria de la FESG se compone de seis competencias generales. Con la realización de un buen TFG se pueden llegar a trabajar y a evaluar las seis competencias. En este caso tendríamos que modificar y adaptar los criterios de evaluación actuales a unos nuevos que se ajusten a estas seis competencias, además de incluir otros criterios que valoren aspectos específicos de un trabajo académico. En la tabla 10 mostramos las seis competencias generales del título de Educación Primaria en la FESG y su posible consecución a través de la realización del TFG.

Tabla 10

Relación entre las competencias generales del título de Educación Primaria FESG y su consecución con la realización del TFG.

COMPETENCIAS GENERALES	JUSTIFICACIÓN TFG
1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.	Con el TFG el alumno indaga, desarrolla y expone un trabajo ligado a una temática de educación dada en el grado. La elaboración del trabajo lleva consigo lecturas académicas y búsqueda bibliográfica actualizada y relacionar lo leído con la temática.
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.	La elaboración del TFG tiene una parte clara de capacidad de exposición y argumentación. El alumno tiene que controlar muy bien la temática que ha desarrollado con el TFG, porque la comisión evaluadora le hará preguntas para evaluar su grado de comprensión.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética	Una parte de los TFG es analizar críticamente datos o situaciones que se plantean con cada temática. El alumno tiene que mostrar de manera clara qué aporta su TFG al ámbito educativo.
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.	El alumno tiene que redactar de manera clara y comprensible, de manera que todo aquel que lea el trabajo lo entienda, sea de la especialidad que sea.
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía	La realización del TFG requiere emprendimiento, autonomía y responsabilidad personal. Esto se muestra en el grado de dependencia del alumno respecto del tutor.
6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos	La elaboración del TFG requiere que el alumno reflexione de manera crítica sobre el tema escogido. Los TFG tienen que ser elaborados y desarrollados a partir de principios que fomenten la igualdad de oportunidades y derechos.

Fuente. Elaboración propia.

La FESG evalúa los TFG a partir del modelo de evaluación sumativa y final. Esta evaluación está formada por dos actividades: el documento final del TFG y la presentación oral, que tienen partes tienen diferentes pesos en la calificación final, ocupando un 80% de la nota el trabajo escrito y un 20% la presentación oral.

Esta evaluación se basa en los criterios de evaluación establecidos en el Reglamento sobre la elaboración y evaluación del TFG (aprobado en Consejo de Gobierno de 18 de enero de 2012, y publicado en el BOCyL de 15 de febrero de 2012):

- (1) Presentación y estructura.
- (2) Claridad y pertinencia de los contenidos.
- (3) Originalidad y carácter innovador.
- (4) Integración de competencias y contenidos.
- (5) Carácter reflexivo y argumentación interna.
- (6) Manejo de bibliografía especializada.
- (7) Calidad de la exposición oral.
- (8) Seguridad en la defensa.
- (9) Empleo de recursos de apoyo.

Son el tutor y la comisión evaluadora los que valoran estos criterios de evaluación. El tutor realiza evaluación formativa a lo largo de todo el proceso de realización del TFG. Es la comisión evaluadora la que evalúa el trabajo final y lo califica.

Describimos el proceso de evaluación del TFG en la FESG de manera más detallada en la figura 1:

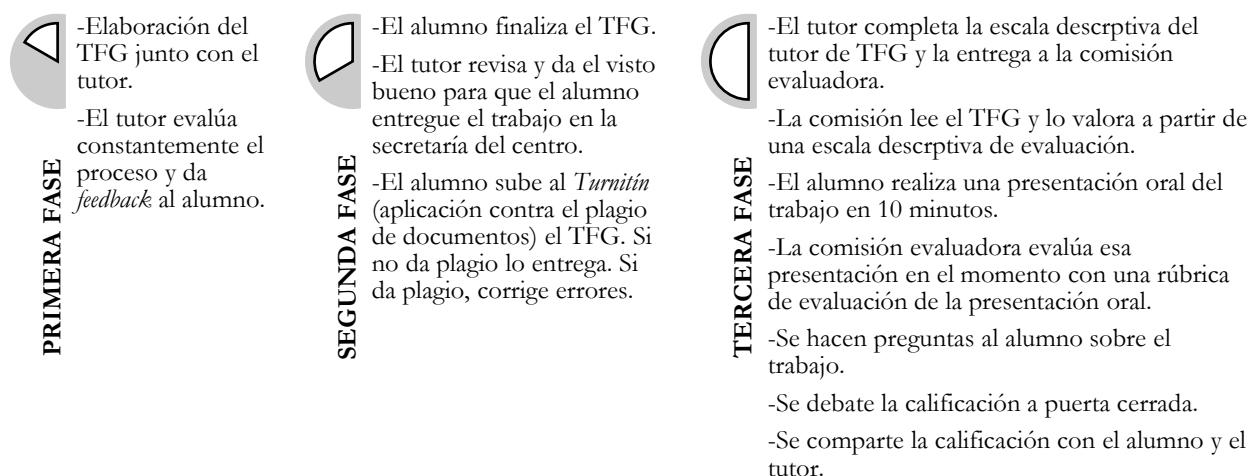


Figura 1. Proceso de evaluación y calificación de los TFG en la FESG.

Todos los profesores de la FESG siguen los mismos criterios de evaluación desde el año 2015. En ese año se crearon tres instrumentos de evaluación que ofrecían homogeneidad al proceso, compartiendo la idea de Vera y Briones (2014) sobre el interés que tienen las universidades por garantizar criterios comunes de evaluación. En la tabla 11 mostramos las características básicas de las tres escalas descriptivas de evaluación del TFG que se emplean en la FESG:

Tabla 11

Descripción de las rúbricas o escalas descriptivas que emplea la FESG para evaluar los TFG.

INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN	% EN LA CALIFICACIÓN
Rúbrica del tutor	Instrumento que completa el tutor y valora aspectos relacionados con el proceso de elaboración del TFG y el aprendizaje y evolución del alumno.	No tiene peso en la calificación.
Rúbrica de evaluación del documento escrito	Instrumento que completan los miembros de la comisión evaluadora. Valora aspectos relacionados con el documento final.	80% de la calificación final.
Rúbrica de evaluación de la presentación oral	Instrumento que completan los miembros de la comisión evaluadora. Valora aspectos relacionados con la presentación oral del trabajo.	20% de la calificación final.

Fuente. Elaboración propia.

Mostramos cada instrumento en el anexo 1.

A lo largo del segundo cuatrimestre del curso 2019-2020, debido a la situación de crisis sanitaria provocada por el COVID-19, toda la población ha estado confinada coincidiendo con este periodo académico; por consiguiente, la enseñanza presencial pasó a ser a distancia, reestructurando la materia y evaluando a través de medios informáticos.

Concretamente, los TFG y su evaluación han sufrido varios cambios y los instrumentos de evaluación anteriores se han adaptado. En el anexo 2 mostramos los nuevos instrumentos de evaluación adaptados a esta situación (junio, 2020), y en la tabla 12 comentamos qué cambios se han aplicado con respecto a los instrumentos de los que disponíamos anteriormente:

Tabla 12

Modificaciones en los instrumentos de evaluación del TFG en el curso 2020.

INSTRUMENTO	CAMBIOS APLICADOS EN 2020
Informe del tutor	Se añade un apartado en el que el tutor debe especificar las circunstancias en las que se ha elaborado el TFG debido al COVID-19.
Escala descriptiva del documento	Añaden un apartado de observaciones y consideraciones que justifiquen la calificación (puntos fuertes y propuestas de mejora). Deben incluir la calificación numérica con un decimal y aconsejan enviarle el instrumento completo al alumno.
Escala descriptiva de la exposición	No evalúan el aspecto de "Claridad oral y fluidez" y de "lectura en la presentación" porque no es obligatorio que aparezca la imagen del alumno en la presentación. Además, no califican el criterio denominado como "Defensa de las cuestiones planteadas por la comisión de evaluación" porque no hay espacio para este debate.

Fuente. Elaboración propia a partir del Campus Virtual UVa, asignatura TFG-FESG.

Una de las novedades que afectan a las dos escalas descriptivas es que el comité de título ha sugerido a los profesores enviar una copia de cada una al alumno junto con la calificación del TFG. Por los datos recogidos, parece que no se está haciendo en todos los casos.

Por otro lado, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) exponen los diferentes tipos de escalas que existen.

(1) Lista de control; (2) escalas verbales; (3) escalas numéricas; (4) escalas descriptivas o rúbricas; (5) rúbricas de puntuación; (6) escala es de valoración diferenciada; (7) escalas graduadas; (8) escalas gráficas; (9) fichas de seguimiento individuales; (10) fichas de seguimiento grupal (p. 94).

En el caso de la FESG se utilizan las escalas descriptivas o rúbricas (4) para evaluar los TFG.

Podemos encontrar numerosa bibliografía sobre las escalas descriptivas nombrándolas con el término “rúbrica”. López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) argumentan que el problema viene porque hemos traducido literalmente del inglés la palabra “*rubric*” como “rúbrica”, cuando en verdad tendríamos que denominarlo “escala descriptiva”. De ahí que se denominen indistintamente significando lo mismo.

Mellado (2013; p. 146) define a las “rúbricas” como “escalas descriptivas”, que caracterizan los niveles de ejecución de una tarea a fin de juzgar su calidad. Ruiz (2015) añade que la palabra “rúbrica” viene del latín *rubra*, “rojo”, refiriéndose las anotaciones en rojo que se hacían al corregir textos litúrgicos. Nosotros escogemos la definición de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017; p. 97), describiendo las rúbricas como escalas que establecen diferentes grados o niveles, cada uno con descripciones muy precisas de las características que puede tener la producción de un alumno, o las posibles conductas o respuestas ante una actividad de aprendizaje.

Marin-García y Santandreu-Mascarell (2014) exponen que a partir del año 1997 se comenzaron a desarrollar muchos estudios sobre las rúbricas. Nosotros consideramos que este auge sobre los estudios de las rúbricas puede estar relacionado (temporalmente) con los cambios e innovaciones educativas centradas en la importancia de la enseñanza en el aprendizaje del alumno. Por su parte, Martínez, Tellado y Raposo (2013) y Reyes (2015) coinciden en que este instrumento de evaluación ayuda a sistematizar y recopilar información y evidencias del trabajo del alumnado e incrementa la motivación del estudiante, aumentando así el carácter formativo del instrumento. Aunque nosotros pensamos que el aspecto formativo de las rúbricas es cuestionable; consideramos que se da siempre y cuando se cumplan estos dos factores: (1) que el alumno conozca previamente el instrumento y los criterios de evaluación del trabajo, y (2) que el tutor realice procesos de *feedback* a partir del instrumento de evaluación. En la misma lógica, Ruiz (2015) defiende la idea de que la rúbrica tiene sentido formativo si el alumnado conoce desde el primer momento los elementos que le van a valorar con el trabajo o la actividad.

En la tabla 13 exponemos las características más nombradas de las escalas descriptivas en la bibliografía consultada:

Tabla 13

Características positivas de las escalas descriptivas.

ASPECTOS POSITIVOS DE LAS ESCALAS DESCRIPTIVAS	DESCRIPCIÓN
Transparencia	Permiten que los estudiantes conozcan los criterios con los que van a ser evaluados previamente a la evaluación.
Autoevaluación	Permiten que el estudiante evalúe su trabajo antes de entregarlo.
Valores	Autorregulación, responsabilidad.
Autonomía	Permiten que el alumno conozca los objetivos del trabajo y saber de qué manera los puede alcanzar. Así el alumno puede organizar de manera autónoma su proceso de aprendizaje. Fomenta el pensamiento crítico y la implicación del alumno en un trabajo personal que depende de su esfuerzo.
Evaluación auténtica	La escala descriptiva permite evaluar situaciones de aprendizaje lo más similares posibles a un contexto real. A partir del trabajo con el instrumento se puede ofrecer <i>feedback</i> real y objetivo.
Mejora procesos de enseñanza-aprendizaje	Muestran de manera clara el objeto de enseñanza, promueve la comunicación con el estudiante sobre el proceso y el resultado del TFG.
Evaluación por competencias	Se ajusta fácilmente a la evaluación por competencias del Plan de Bolonia.
Objetividad	Permiten clarificar el alcance del proceso formativo de los estudiantes (hasta dónde ha llegado formativamente un alumno con su TFG) y sus debilidades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente. Elaboración propia a partir de Martínez-Rojas (2008), Fernández-March (2011), Marín, Cabrero y Barroso, (2012) y Quintana y Gil (2015).

En la tabla 14 mostramos dos procesos diferentes de elaboración de escalas descriptivas:

Tabla 14

Pasos para elaborar rúbricas/escalas descriptivas de evaluación (Mertler, 2001; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

PASOS PARA ELABORAR RÚBRICAS/ESCALAS DESCRIPTIVAS DE EVALUACIÓN	
Mertler (2001)	López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017)
(1) Considerar el contexto y la concepción general de la tarea: fijar objetivos, competencias y evidencias de la actividad.	(1) Elegir los objetivos y contenidos de aprendizaje que se pretenden alcanzar con la tarea a desarrollar.
(2) Describir los criterios para elaborar correctamente la tarea y agruparlos en dimensiones.	(2) Identificar la actividad de aprendizaje en concreto y seleccionar los aspectos que se van a tener que elaborar.
(3) Diseñar la escala de valoración: decidir los niveles de logro, redactar los descriptores de cada nivel y nombrar estos niveles.	(3) Definir clara y sintéticamente los niveles de logro a valorar con el desarrollo de la tarea.
(4) Seleccionar muestras de trabajo de los distintos niveles	(4) Determinar el tipo de valoración de cada nivel de logro, puede ser o cualitativo (descripción) o cuantitativo (numérico).

de desempeño: recopilar muestras de trabajo de cursos anteriores o, incluso, buscar muestras de trabajos reales, como informes o artículos sobre dichas tareas.	(5) Evaluar el diseño del instrumento a través de otro instrumento; es decir, valorar con otra escala descriptiva el instrumento creado. (6) Aplicar el instrumento a modo de prueba y valorar su idoneidad, antes de aplicarlo con el alumnado. (7) Poner en práctica el instrumento en una situación real y reflexionar con el alumnado sobre su utilidad, idoneidad y claridad).
---	---

Fuente. Elaboración propia a partir de Mertler (2001) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017).

Quintana y Gil (2015) exponen que los instrumentos de evaluación deben estar adaptados a los alumnos. Desde nuestro punto de vista, vemos necesaria esta adaptación de las rúbricas de evaluación del TFG a las características e intereses de los alumnos, porque son ellos los que deciden cómo orientar y realizar su TFG, de mutuo acuerdo con su tutor. Por eso este instrumento deberá recoger todas las líneas temáticas de los TFG que puedan surgir en forma de criterios de evaluación. Concretamente, el instrumento de evaluación de los TFG de la FESG no está enfocado en ese sentido, sino que inicialmente se creó para clarificar los criterios de evaluación comunes entre el profesorado, con un fin sumativo y calificador. Todos los profesores tienen que tener claros los criterios utilizados para evaluar y calificar los TFG. Los alumnos deben conocer estos criterios, tomando la evaluación como un proceso transparente. Como alumna pienso que esta uniformidad de criterios es necesaria para realizar el TFG, pues a los alumnos nos facilita el proceso de elaboración del documento y también ayuda a la comisión evaluadora a llegar a un consenso en la evaluación y, sobre todo, en la calificación.

La comisión evaluadora debe calificar los productos finales (documento escrito y presentación oral), teniendo en cuenta el informe del tutor (documento oficial adjunto por escrito sobre el proceso de elaboración del TFG y su calidad), o incluso realizar una entrevista a puerta cerrada (sin el alumno delante).

Contamos con dos tipos de rúbricas o escalas descriptivas: holísticas y analíticas. Marin-García y Santandreu-Mascarell (2015) definen las rúbricas holísticas como instrumentos que tienen criterios de evaluación muy generales y poco detallados, donde estos criterios no se refieren a dimensiones concretas del aprendizaje sino a competencias generales que el alumno debe adquirir. Por su parte, Martínez-Rojas (2008) define las rúbricas analíticas como instrumentos muy completos y detallados, es una rúbrica más compleja que la holística. La FESG evalúa los TFG a partir de rúbricas analíticas, describiendo detalladamente cada criterio de evaluación según su nivel de logro (hay cuatro niveles de logro: A, B, C, D) sin dar pie a confusión en el tratamiento de cada criterio. En este sentido, Villamañe y Ferrero (2016) exponen que no hay evidencias sólidas que demuestren cuál de estos tipos de rúbricas es mejor, pero añaden que la analítica es mejor en cuanto a que cada dimensión tiene una descripción detallada a nivel de rendimiento, en cambio la holística no, es bastante genérica. Este argumento lo apoyan Marin-García y Santandreu-Mascarell (2015), defendiendo que es mejor

utilizar rúbricas analíticas en vez holísticas. Desde nuestro punto de vista, consideramos que el uso de rúbricas analíticas es idóneo cuando quieres plantear una evaluación con criterios lo más cerrados posibles, donde no haya espacio para confusión; en cambio, si la evaluación que quieres plantear es más abierta, basada en criterios de cada profesor, la rúbrica holística sería la correcta.

En este instrumento de evaluación aparecen indicadores de logro relacionados con criterios de evaluación. Como vemos en López-Pastor, et al (2016), los criterios de evaluación son necesarios para organizar el trabajo en niveles de valor y para realizar su posterior evaluación. Estos criterios los han formulado los profesores de la FESG a partir de la guía del TFG, organizándolos según los consideraban más o menos importantes de cara a la calificación. Ahora bien, podemos cuestionarnos si los criterios de las escalas descriptivas de los TFG de la FESG están descritos y organizados de tal manera que abarquen la evaluación de la heterogeneidad de trabajos y temáticas que puedan surgir entre los alumnos. Si no fuera así, tendríamos que adaptar estos criterios para crear un instrumento de evaluación equitativo, flexible y formativo, tal y como debería ser.

En Reyes (2013) puede encontrarse una muestra de incertidumbre o inseguridad acerca de la validez de los instrumentos de evaluación, sobre si realmente estos instrumentos son capaces de evaluar aprendizajes. En el caso de las escalas descriptivas de la FESG, no podemos asegurar su rigor científico, pues nunca se ha investigado acerca de su validez ni de su fiabilidad. A pesar de la existencia de esta incertidumbre, todos los trabajos leídos aseguran la eficacia de las rúbricas como el instrumento de evaluación por antonomasia. Personalmente consideramos que esta eficacia en la evaluación solo tendrá lugar si las rúbricas se trabajan de manera correcta. Nos planteamos que la manera lógica y correcta de trabajar con las rúbricas es dándole un uso formativo y transparente. Autores como Díaz, Almenara y Osuna (2012), Hamodi, López-Pastor, López (2015) y Vallés, Martínez y Romero (2018) destacan que su uso formativo está relacionado con el buen uso del instrumento; por ejemplo, trabajando con el alumno cada criterio de evaluación que se recoja en el instrumento a través de *feedback* formativo, también ofreciendo orientaciones acerca del proceso de aprendizaje del alumno y analizando su evolución según los diferentes criterios del instrumento.

Como alumna de la FESG me cuestiono si estamos usando las escalas descriptivas de evaluación del TFG como un instrumento formativo, con el que se aprenda durante el proceso de elaboración del trabajo o si, por el contrario, simplemente se utiliza como un instrumento que orienta al alumno a cómo hacer el trabajo dependiendo de la calificación a la que quiera aspirar el alumno, sin importar el proceso y la evolución del aprendizaje. Reflexionando sobre este último aspecto, nos cuestionamos el porqué del uso de la escala descriptiva si en sí misma no se le da un valor formativo. Por mi experiencia como alumna de TFG, me planteo que también puede utilizarse como una prueba que la comisión de evaluación muestra a cualquier alumno disconforme con su valoración y

posterior calificación; es decir, como prueba para argumentar una reclamación; o como un elemento que guía a la comisión a concretar la evaluación y facilitar el salto a la calificación de una manera más objetiva.

En relación a los posibles usos formativos o no del instrumento, hay una idea clara que es común en todos los trabajos: la importancia del *feedback*. El *feedback* es importante para que se dé la evaluación para el aprendizaje. Considero que el uso formativo de las escalas descriptivas de evaluación del TFG se tendría que centrar en cómo utiliza el tutor este instrumento. Proponemos realizar autoevaluaciones a partir del instrumento de evaluación de los TFG, trabajando así dos ideas claves en el aprendizaje del alumno:

(1) Mejora la autorregulación del alumnado: el alumno se puede autoevaluar completando la rúbrica y entregándosela al tutor. Esta autoevaluación le permite al alumno reflexionar sobre su proceso de trabajo y ser consciente de cómo lo está haciendo y de dónde se encuentra dentro de la evaluación. El hecho de que el alumno sea consciente de la evolución de su proceso de trabajo hace que controle los aciertos y los errores; además, le ayudará a trabajar los errores conscientemente, mejorando la calidad del trabajo.

(2) *Feedback* formativo a partir de la evaluación: a partir de los instrumentos de evaluación, el tutor podrá dar *feedback* específico al alumno centrado en el diálogo de aspectos positivos y aspectos a mejorar del trabajo. Así, el alumno podrá aprender y mejorar directamente gracias a los procesos de diálogo con su tutor. Además, se podrá complementar este diálogo formativo con una evaluación explícita del proceso de trabajo del alumno, donde el tutor rellene los instrumentos de evaluación correspondientes.

En cualquier caso, veo clara la potencialidad de los instrumentos como elementos que favorecen el diálogo y evaluación formativa con el tutor a partir de las entregas de los diferentes borradores del TFG.

López-Pastor, et al (2016) tratan el aspecto formativo de la evaluación, relacionando esta idea con la participación del alumnado en su propia evaluación. Además, Zlatkin-Troitschanskaia et al (2016) comparte la idea anterior y añade que son los propios alumnos los que valoran positivamente su participación en procesos de evaluación formativa. También, los estudios de Marín, Cabero y Barroso (2012) y López-Pastor et al (2016) muestran la estrecha relación que hay entre la participación del alumnado en la evaluación y el desarrollo de las competencias profesionales específicas. Basándonos en la idea de que esta participación promueve el aprendizaje, genera responsabilidades y mejora la autorregulación del alumno, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿Por qué no todos los profesores incluyen al alumno en la evaluación del TFG, usando los instrumentos

de evaluación del trabajo (escalas descriptivas) como autoevaluación del proceso de elaboración del trabajo del alumno?

Esta ausencia de participación de alumnado en su evaluación puede verse solventada con una posible autoevaluación a partir de las escalas descriptivas de las que dispone. Quintana y Gil (2015) afirman que uno de los puntos fuertes de las rúbricas es que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico y la implicación del alumno en su proceso de aprendizaje; en el caso de la FESG esto se cumple porque los alumnos disponen del instrumento desde el principio y pueden así participar en la evaluación de su trabajo desde el primer momento (a partir de procesos de autoevaluación).

En la FESG el alumno suele ser bastante consciente de la relación entre la calificación obtenida y la calidad del TFG, de hecho, se producen pocas reclamaciones, que se resuelven el mismo día al terminar todos los TFG de esa sesión, en una reunión entre el tribunal, el estudiante y su tutor.

Ahora bien, el alumno puede no ser muy consciente del resultado desglosado según los criterios de valoración y calificación del instrumento, dado que dichos instrumentos no suelen hacerse públicos. La comisión solo se lo especifica si el alumno lo reclama o lo pide expresamente.

5. METODOLOGÍA

En este apartado mostramos la metodología llevada a cabo en nuestra investigación. Comenzamos exponiendo el objeto de estudio del trabajo y el diseño de investigación, abordando todo lo relativo a nuestro estudio de caso. Seguidamente, detallamos las técnicas e instrumentos de obtención de datos y el análisis de dichos datos. Por último, desarrollamos las cuestiones ético-metodológicas que cumplimos en nuestro trabajo.

5.1 Objeto de estudio

En esta investigación vamos a estudiar el proceso de creación de los instrumentos de evaluación de los TFG en la FESG. Como objetivo principal, vamos a analizar tanto su proceso de creación como el desarrollo de su implementación desde el año 2015 y su uso actual por parte de los tutores, comisión evaluadora y alumnos. También, estudiaremos la valoración que da el alumnado de 5º del Programa de Estudios Conjunto de Magisterio sobre el uso de estos instrumentos.

A partir del objetivo principal, nos planteamos los siguientes objetivos secundarios: (1) analizar el proceso de creación, desarrollo e implementación de las rúbricas de evaluación de TFG diseñadas en el año 2015; (2) analizar la valoración que realizan los alumnos de 5º del Programa Conjunto de Magisterio sobre la utilización de estos instrumentos, y (3) exponer propuestas para actualizar los instrumentos de evaluación del TFG tras el análisis de las valoraciones de los profesores y alumnos.

5.2 Diseño de investigación

Nuestra investigación se enmarca dentro de una metodología cualitativa. Ugalde y Balbastre (2013; p. 182) la definen como un método comúnmente aplicado en ciencias sociales, donde los fenómenos no se pueden comprender en toda su amplitud desde información cuantitativa; este enfoque sirve para comprender una realidad social donde no se pueden aplicar leyes generalizadas, sino sentimientos, pensamientos e historias de los actores sociales que son captados a través de sus testimonios. Aplicamos este tipo de metodología siguiendo el paradigma interpretativo; como formula Weber (1944), con este paradigma estudiamos una realidad concreta, social y cercana. Ricoy (2006) expone que, a través del paradigma interpretativo, el investigador trata de comprender e interpretar una realidad concreta teniendo en cuenta los factores que influyen en ella.

Dentro de esta metodología cualitativa, y siendo coherentes con el paradigma interpretativo, nuestro diseño de investigación será un estudio de caso. Stake (1999; p. 11) define el estudio de caso como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes; añade que el investigador debe destacar las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto y la globalidad de las situaciones personales dentro del estudio. Por su parte, Simons (2011) expone la siguiente definición:

Un estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto 'real'. (...) La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (...) para generar conocimientos y/o informar del desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (p. 42).

En nuestro caso, tomaremos ambas definiciones para justificar que nuestro estudio de caso se basa en el estudio de una realidad concreta y cercana a los investigadores, para analizarla y generar nuevos conocimientos y propuestas sobre la misma. En la figura 2 sintetizamos la estructura de nuestro estudio de caso.

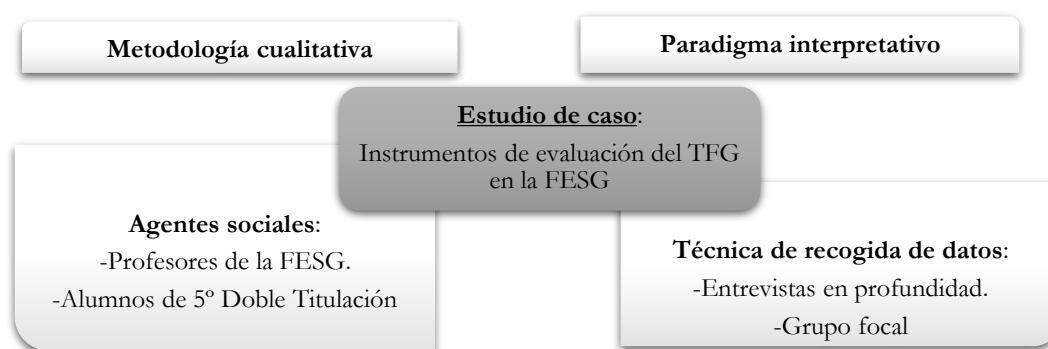


Figura 2. Síntesis del estudio de caso a desarrollar.

Para realizar el proceso de investigación, primero revisaremos la bibliografía disponible sobre la FIP, los modelos de evaluación en la FIP, los instrumentos de evaluación enfocados hacia la evaluación de los TFG y, en la medida de lo posible, centrándonos en la FESG.

Seguidamente, elaboraremos un guion de entrevista que se llevará a cabo con cuatro profesores que participaron en el proceso de creación de los instrumentos. Una vez tengamos los resultados de las entrevistas en profundidad, valoraremos si hacer una segunda ronda de entrevistas para concretar datos que no hayan quedado claros y que sean relevantes para exponer los resultados.

Paralelamente trabajaremos con otra técnica de obtención de datos denominada “grupo focal”, organizado con los alumnos de 5º del Programa de Estudios Conjunto de Magisterio. Hemos seleccionado a este grupo porque son los únicos sujetos que siguen formándose en el grado de Maestros actualmente y que ya han realizado un TFG, por lo que suponemos que conocerán los instrumentos de evaluación que tratamos y tendrán opiniones críticas sobre ellos.

Nuestro estudio de caso tendría que haber finalizado con el análisis de la fiabilidad de los instrumentos de evaluación de los TFG de la FESG. No hemos podido llevarlo a cabo porque la Universidad de Valladolid no nos ha permitido acceder a las actas de los TFG de las promociones afectadas. El análisis de la fiabilidad de los instrumentos de evaluación lo hubiéramos llevado a cabo mediante el programa estadístico SPSS versión 20.0, correlacionando la valoración de cada miembro

de la comisión evaluadora y la calificación final del alumno. Intentaremos llevar a cabo este análisis para futuras líneas de investigación.

5.3 Técnicas de obtención de datos

Las técnicas específicas que hemos empleado para la obtención de datos han sido: entrevistas en profundidad y grupo focal. Palacios (2014) indica que estas dos técnicas son complementarias para triangular los datos en la investigación y que sirven para producir e interpretar la información mediante el análisis de discursos.

-Entrevistas en profundidad: hemos realizado siete entrevistas en profundidad a cuatro profesores de la FESG; una primera ronda de cuatro y una segunda ronda aclaratoria de tres entrevistas. En el anexo 4 mostramos el guion final de la entrevista a los tres coordinadores, y en el anexo 5 la transcripción final de la entrevista al profesor participante en el proceso (P1). Serán entrevistas en profundidad realizadas de manera individual. Estas entrevistas se llevarán a cabo de manera semiestructurada, como expone Krause (1995), partiendo de la base de las preguntas elaboradas en el guion inicial, pero siendo flexibles a medida que sucede la entrevista. Así obtendremos información más rica y personal de cada profesor.

Blasco y Otero (2008; p. 2) definen las entrevistas en profundidad como encuentros, cara a cara, entre el investigador y los informantes, estos encuentros están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Maxwell (2019) argumenta que esta técnica de obtención de datos se emplea para comprender las perspectivas personales de lo que nos dicen los sujetos de la investigación. En esta misma línea, Palacios (2014) añade que la entrevista en profundidad permite acceder a puntos de vista más particulares de los entrevistados. Por su parte, Robles (2011) expone que este tipo de entrevista se caracteriza por conocer la perspectiva que tienen los entrevistados respecto a una situación concreta.

En cuanto a los instrumentos para recopilar la información narrada por los entrevistados, utilizaremos una grabadora de voz portátil digital, la grabadora de voz del ordenador y un papel y un bolígrafo, así no perderemos información y opiniones relevantes. Realizaremos una transcripción literal de las entrevistas con el ordenador.

Hemos seleccionado a estos cuatro profesores porque tres de ellos fueron los que coordinaron el proyecto de creación de las rúbricas, y el cuarto porque, tras entrevistar a los coordinadores, era uno de los profesores más nombrado en las entrevistas, que mantenía un criterio diferente al de los demás profesores sobre estas rúbricas. En la tabla 15 vemos los códigos de cada entrevistado y las características que nos interesaban para la investigación.

Tabla 15

Códigos de los participantes en las entrevistas en profundidad.

CÓDIGO	ENTREVISTADO	DESCRIPCIÓN
C1	Profesora de la FESG.	Coordinadora del proyecto de creación del instrumento de evaluación de los TFG en el año 2015.
C2	Profesor de la FESG y de la FE de Valladolid.	Coordinador del proyecto de creación del instrumento de evaluación de los TFG en el año 2015.
C3	Profesor de la FES.	Coordinador del proyecto de creación del instrumento de evaluación de los TFG en el año 2015.
P1	Profesor de la FESG.	Profesor que participó en el proceso de creación del instrumento de evaluación de los TFG en el año 2015 con una postura diferenciada a la de la mayoría del profesorado.

Fuente. Elaboración propia.

Las cuatro primeras entrevistas en profundidad se realizaron en el Campus María Zambrano (en la FESG), tres de ellas en aulas ordinarias y una de ellas en el aula de informática. En la figura 3 se pueden ver más detalles de cada entrevista (fecha, lugar y duración):

Entrevista C1	Entrevista C2	Entrevista C3	Entrevista P1
<ul style="list-style-type: none"> •Fecha: 11/11/2019 •Lugar: Aula ordinaria •Duración: 53 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> •Fecha: 19/11/2019 •Lugar: Aula de informática •Duración: 55 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> •Fecha: 27/11/2019 •Lugar: Aula ordinaria •Duración: 61 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> •Fecha: 20/12/2019 •Lugar: Aula ordinaria •Duración: 32 minutos

Figura 3. Datos de las características de las entrevistas en profundidad.

Tras estas cuatro primeras entrevistas, se realizaron otras tres a los sujetos C1, C2 y P1. Las tres se realizaron a través de la aplicación “Cisco Webex” los días 8, 10 y 12 de junio, respectivamente.

-Grupo focal: Mella (2000; p. 3) define el grupo focal como entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión. Por su parte, Palacios (2014) expone que es una técnica cualitativa que se creó como elemento complementario a la encuesta, con el fin de obtener información colectiva sobre una temática en concreto, pudiendo obtener mucha información que surge de un discurso no elaborado entre los miembros del grupo. Siguiendo esta misma línea, Prieto y March (2006) lo definen como una técnica de investigación cualitativa que consiste en realizar una entrevista grupal dirigida por un moderador (en este caso el investigador) a través de un guion de temas. Con el grupo focal buscamos obtener información de los entrevistados a través de su interacción como debate. Compartiendo la idea de Hamui y Varela (2013), con el grupo focal se pretende captar información acerca de pensamientos, sentimientos y vivencias de los entrevistados.

Realizaremos un grupo focal formado por 9 estudiantes de 5º del Programa de Estudios Conjunto de Grado de Maestro en Educación Primaria e Infantil de la FESG que ya han realizado un TFG y en estos momentos están realizando el segundo. Para acceder a la muestra, contactaremos con dos alumnas de esa clase y seleccionaremos a los participantes a partir de los siguientes criterios: edad, expediente académico (alto, medio o bajo) y valoración personal sobre el TFG y sobre los instrumentos de evaluación del mismo (conforme o poco conforme con el proceso de evaluación del TFG). Barba (2013) afirma que, dentro de la investigación cualitativa, debemos seleccionar la muestra de los participantes de la investigación en función de los intereses de nuestra investigación y no por su representatividad estadística (muestra suficiente como para generalizar los resultados. Los criterios seleccionados nos deben permitir agrupar a alumnos que ya conozcan los instrumentos de evaluación y que tengan diferentes opiniones sobre los instrumentos de evaluación del trabajo para generar un debate más rico con diferentes puntos de vista. Con el grupo focal queremos: (1) dar voz a los alumnos accediendo a sus opiniones y vivencias con los instrumentos de evaluación del TFG, y (2) contrastar el punto de vista del alumnado y del profesorado.

Tomando como referentes las fases de elaboración del grupo focal que propone Mella (2000), lo desarrollaremos de la siguiente manera: (1) Primero definimos el objetivo del grupo focal; (2) identificamos el rol de moderador dentro del grupo focal; (3) contactamos con los sujetos que mejor respondan a nuestro objetivo para desarrollar el grupo focal; (4) escribimos las preguntas para la guía de discusión del grupo focal (guion); (5) definimos cómo, cuándo y con qué medio se desarrollará el grupo focal; (6) diseñamos el plan de análisis a partir de la transcripción selectiva del debate, y (7) concretamos los elementos del análisis que queremos que aparezcan en el informe final.

El grupo focal se realizó el día 7 de mayo del 2020, con una duración de una hora y ocho minutos. En el anexo 6 mostramos la transcripción final del grupo focal. Por circunstancias relacionadas con el estado de alarma por el COVID-19, tuvimos que desarrollar el grupo focal vía telemática a partir del programa informático “Cisco Webex”, así como con papel y bolígrafo, para anotar cualquier aspecto relevante de la conversación. Flick (2004) expone tres tipos diferentes de roles del investigador dentro de los grupos focales: (1) rol de dirección formal, en el que el investigador únicamente dirige el orden de las intervenciones en el debate, y (2) conducción de la dinámica, donde el investigador interviene para orientar el debate a la temática interesada; en nuestro caso tomamos el rol de investigador que conduce la temática (2), pues los integrantes del grupo eran lo suficientemente responsables como para controlar ellos mismos los turnos de debate. Además, hemos contado con la ayuda de una alumna de 5º de la Doble Titulación, que anotó el orden y los nombres de las personas que intervenían; así podíamos estar centrados en la coordinación del debate. En la tabla 16 mostramos los códigos de cada participante en el grupo focal:

Tabla 16

Códigos de los participantes del grupo focal.

CÓDIGO	SUJETO	DESCRIPCIÓN
DT1	Alumno 1	22 años. Expediente académico alto. Conforme con la evaluación del TFG.
DT2	Alumno 2	28 años. Expediente académico bajo. Poco conforme con la evaluación del TFG.
DT3	Alumno 3	22 años. Expediente académico alto. Conforme con la evaluación del TFG.
DT4	Alumno 4	22 años. Expediente académico medio. Conforme con la evaluación del TFG.
DT5	Alumno 5	23 años. Expediente académico bajo. Poco conforme con la evaluación del TFG.
DT6	Alumno 6	23 años. Expediente académico medio. Poco conforme con la evaluación del TFG.
DT7	Alumno 7	22 años. Expediente académico alto. Conforme con la evaluación del TFG.
DT8	Alumno 8	22 años. Expediente académico alto. Conforme con la evaluación del TFG.
DT9	Alumno 9	23 años. Expediente académico medio. Poco conforme con la evaluación del TFG.

Fuente. Elaboración propia.

5.4 Análisis de datos

“La interpretación de datos está en el centro de la investigación cualitativa” (Flick, 2004, p. 192).

Para el análisis de datos, vamos a realizar un análisis de categorías. Croswell (2013) define una categoría como una unidad de información compuesta de diferentes sucesos; además, argumenta que, para el análisis de un estudio cualitativo, tenemos que tener claro el objeto de estudio y, a partir de ahí, debemos dar sentido a los datos partiendo de las perspectivas más particulares a las generales, haciendo así un trabajo de categorización. Por su parte, Krause (1995) defiende que, para analizar datos cualitativos por categorías, primero debemos codificar los datos y, después, categorizarlos. Este autor expone que, para codificar los datos tenemos que fragmentar la información que disponemos, dividiendo así los datos obtenidos. Una vez hayamos codificado la información, crearemos categorías que agruparan estos datos en categorías y subcategorías relacionadas con nuestro objeto de estudio. Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla (2015) definen los códigos como la unidad básica del análisis.

Siguiendo el proceso de categorización expuesto, lo primero que haremos será analizar cada transcripción por separado. Para codificar los datos de cada transcripción, fragmentaremos el discurso de cada una en unidades de información, dividiendo así el contenido de estas. Tendremos un borrador de categorías inicial que modificaremos según vayamos analizando el contenido de las entrevistas. De las unidades de información generadas, crearemos categorías que tienen relación con nuestro objeto de estudio. Krause (1995) y Álvarez y San Fabián (2012) comparten la idea de que se

realice un análisis inductivo en la investigación cualitativa, concretamente en los estudios de caso. Así, nosotros elaboraremos el proceso de análisis de manera inductiva, permitiendo que el árbol de categorías pueda variar; de esta manera, podremos acceder al análisis de manera cuidadosa y coherente, porque para eso hemos partido de un sistema de categorización ordenado. Seguidamente, recogeremos las citas literales de los entrevistados que sean más relevantes para complementar el capítulo de resultados. En la tabla 17 mostramos los códigos de los profesores nombrados en las entrevistas en profundidad.

Tabla 17

Códigos de los sujetos mencionados en las entrevistas en profundidad.

CÓDIGO	SUJETO MENCIONADO
P1	Profesor de la FESG: en contra del uso de los instrumentos de evaluación de los TFG.
P2	Profesor de la FESG.
P3	Profesora de la FESG: participante del proceso de creación de los instrumentos.
P4	Profesor de la FESG: participante del proceso de creación de los instrumentos.
P5	Profesor de la FESG: participante del proceso de creación de los instrumentos.

Fuente. Elaboración propia.

Cada entrevistado tendrá su código, visto en la tabla 17; y cada profesor mencionado en las citas, que no ha sido entrevistado, se le asignará un código formado por una letra (“P”) y un número (según el orden en el que haya sido mencionado), para que no se le pueda reconocer a lo largo del discurso: “P1”. Cada cita estará formada por un código que irá entre paréntesis al final de cada una. Este código estará formado por una letra y un número que corresponden los códigos de los instrumentos (EP1, si es la primera ronda de entrevistas en profundidad; EP2, si es la segunda ronda de entrevistas en profundidad, y GF, si es grupo focal), después otra letra y un número que responde a la persona que expone la cita y, por último, una letra y un número, que corresponden con la subcategoría de la cita. De esta forma, un código quedaría así: “EP1, P1, A1”, que nos indica que la cita corresponde a la primera ronda de entrevistas en profundidad, expuesta por el entrevistado P1 y perteneciente a la subcategoría A1.

Miles y Huberman (1994) exponen la idea de hacer contrastes y comparaciones entre las informaciones que obtengamos a partir del análisis de los datos. En esta misma línea, Palacios (2014) expone que debemos contrastar los datos cualitativos para hacer más rica y rigurosa la investigación. Por tanto, lo que haremos tras analizar los resultados de las entrevistas, será contrastar la información más relevante de estas con el discurso de los alumnos de 5º de la Doble Titulación a partir de un grupo focal. Se transcribirá y se analizará como hemos mencionado en las entrevistas. Así, el proceso de análisis y categorización del grupo focal seguirá la misma dinámica, partiendo de un primer borrador de categorías que se modificará a lo largo del proceso de análisis.

Tanto para codificar y analizar las entrevistas en profundidad como para el del grupo focal, utilizaremos el software informático de análisis cualitativo de datos “Atlas.ti”. Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla (2015) exponen que el nombre del programa parte del acrónimo alemán: “*Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache*”, que significa “Archivo para la Tecnología, el Mundo de la Vida y el Lenguaje Cotidiano”; y la extensión '.ti' significa “interpretación de textos”. Estos autores añaden que este tipo de programas de análisis de datos cualitativos nos permiten: (a) gestionar grandes volúmenes de datos; (b) almacenar de forma organizada la información elaborada en el análisis; (c) segmentar, codificar y recuperar unidades de información relevantes, y (d) elaborar anotaciones del proceso y los resultados del análisis. Nosotros contamos con la versión de prueba 8.0, al ser gratuita no nos ha permitido realizar todas las funciones que ofrece el programa y trabajamos con un límite de códigos. Aun así, hemos conseguido analizar las cuatro entrevistas y el grupo focal, permitiéndonos realizar las siguientes funciones: (a) descargar un informe (doc.) con toda la información de códigos y citas para realizar el análisis; (b) acceder a la relación que hace el programa entre unidades de información (citas) por código para ver qué códigos tienen más protagonismo en las transcripciones (véanse ejemplos del trabajo con el Atlas.ti en el anexo 7).

5.5 Cuestiones ético-metodológicas

En cualquier investigación cualitativa debemos tratar ciertas cuestiones ético-metodológicas; en este caso estas cuestiones se deben cumplir en relación a los sujetos que participan en la investigación: los profesores de la facultad y los alumnos de 5º de la Doble Titulación de Magisterio. En este apartado, primero vamos a tratar cuatro criterios ético-metodológicos y cómo los desarrollamos en nuestro trabajo y, por último, desarrollaremos los criterios de rigor que expone Guba (1989) de cualquier investigación cualitativa.

Flick y Blanco (2014) relacionan la calidad de una investigación cualitativa con el cumplimiento de los criterios éticos en dicha investigación. Concretamente, Creswell (2013) expone cuatro cuestiones éticas a tratar en cualquier investigación cualitativa: buscar el consentimiento de los sujetos de la investigación, evadir la paradoja del engaño (ser rigurosos con el tratamiento de los datos), mantener la confidencialidad y proteger el anonimato de los participantes. Por su parte, Giménez (2014) y Santi (2016) siguen una línea similar a Creswell (2013) y se centran en: la confidencialidad, privacidad y anonimato de los entrevistados. Los principios ético-metodológicos de nuestra investigación son los siguientes:

- (1) **Confidencialidad y anonimato:** hemos respetado y protegido los datos personales de cada sujeto cambiando sus nombres por códigos, de tal forma que no se pueda saber con quiénes tratamos la investigación.

- (2) **Consentimiento informado:** todos los sujetos de la investigación han participado de manera voluntaria, siendo completamente informados de todo el proceso de trabajo. Todos los participantes consintieron que se les grabara, tanto en las entrevistas como en el grupo focal, sin poner ningún impedimento al respecto.
- (3) **Privacidad:** durante toda la investigación hemos respetado a los sujetos participantes, sin cuestionar y sin ahondar en temas más allá de los que ellos nos proporcionaban. Hemos aceptando los cambios y modificaciones que hayan podido realizar en las transcripciones de las entrevistas una vez leídas. También hemos analizado los datos de las mismas respetando la privacidad de cada sujeto.
- (4) **Rigor en el tratamiento de los datos:** hemos enviado la transcripción de las entrevistas a cada entrevistado para su revisión, para asegurarnos que hemos interpretado y redactado exactamente lo que quería decir cada uno. Hemos tratado la información tal y como ellos nos la han transmitido, sin ocultar ni modificar información para nuestro beneficio.

Por otro lado, vemos necesario tratar los criterios de rigor científico van a dar rigor a nuestro trabajo. Seguiremos el modelo expuesto por Guba (1989), que expone una serie de criterios de rigor propios del paradigma interpretativo: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad. Por su parte, Varela y Vives (2016; p. 193) aclaran que la credibilidad del método se encuentra en las competencias y el rigor del investigador o investigadores que realizan el estudio; por ello, como investigadores, explicaremos cómo hemos seguido los criterios de rigor en nuestro trabajo, para dar credibilidad al mismo. En la tabla 18 explicamos cada uno de los criterios de rigor que expone Guba (1989):

Tabla 18

Los criterios de rigor en la investigación cualitativa, según Guba (1989) y Varela y Vives (2016).

CRITERIO DE RIGOR	DEFINICIÓN
(1) Credibilidad	Consiste en establecer la confianza de verdad para los sujetos y el contexto de la investigación, es decir, nos referimos a desarrollar resultados de nuestras investigaciones acordes a la realidad.
(2) Transferibilidad	Es la responsabilidad del investigador de proporcionar suficiente información sobre el trabajo de campo y del contexto del estudio para permitir trasladar y comparar los hallazgos con otros contextos.
(3) Dependencia	Se refiere a la producción de resultados de manera significativa; mostrando que los resultados obtenidos con un método se demuestran con otro método, ofreciendo estabilidad a la investigación.
(4) Confirmabilidad	Es la seguridad de que los resultados obtenidos parten de las ideas y experiencias de los sujetos de la investigación, evitando las concepciones y preferencias del investigador.

Fuente. Elaboración propia a partir de Guba (1981) y Varela y Vives (2016).

(1) Credibilidad

Aportamos credibilidad a nuestra investigación principalmente mediante tres técnicas: (1) primeramente, transcribimos y analizamos los datos cualitativos tal y como se han recogido, con el consentimiento de cada sujeto por trabajar con esos datos; (2) se realiza una segunda ronda de entrevistas para validar datos concretos que no quedaron claros en la primera ronda; (3) triangulamos la información de las entrevistas en profundidad realizando un grupo focal, tratando temas que surgen de las entrevistas.

Hacemos una interpretación neutral de los datos para que el análisis sea creíble; además, mostramos los resultados sin ninguna deformación por cualquier instrumento de análisis o subjetividad de los investigadores. Demostramos que los resultados están basados en la interpretación de las entrevistas y del grupo focal a partir de citas literales de los sujetos. Además, todas las transcripciones de los testimonios de los participantes han sido validadas y aceptadas por ellos y, en algunos casos, nos han pedido modificar algún aspecto y así lo hemos hecho. Resaltamos el hecho de la triangulación de técnicas (entrevistas en profundidad y grupo focal) y de personas (profesores de la facultad, alumnos e investigadores), que es lo que da más credibilidad a los resultados y a la investigación en general.

Toda la información recogida y analizada a través del árbol de categorías la contrastaremos con bibliografía sobre las temáticas que se traten. Además, a lo largo del estudio hemos ido elaborando un material de adecuación referencial: un diario de investigación; en él recogemos los pasos a seguir, pensamientos, reflexiones y sentimientos durante el proceso de trabajo.

(2) Transferibilidad

La finalidad de nuestro trabajo es investigar sobre el proceso de creación de los instrumentos de evaluación de los TFG y analizar la percepción del profesorado y del alumnado ante estos instrumentos. Para lograr este criterio, describiremos detalladamente cada paso realizado a lo largo de la investigación, así como los datos obtenidos; sería lógico que este trabajo pueda servir a otros grados y a otras facultades de la UVa o incluso a otras facultades de educación y formación del profesorado en otras universidades, como modelo a seguir en la elaboración de instrumentos para la evaluación de sus TFG.

(3) Dependencia

En nuestro trabajo cumplimos el criterio de dependencia basándonos en la triangulación de técnicas de obtención de datos y de sujetos. Aportamos referencias teóricas sobre la temática de la investigación, consultamos a los profesores coordinadores del proceso de creación de los instrumentos de evaluación de los TFG y a los propios alumnos que han trabajado con esos instrumentos. Hemos descrito con detalle todo el proceso de investigación, hemos explicado de

manera clara los criterios de selección de participantes y el diseño de los instrumentos para la recogida de datos. El contexto de la investigación lo hemos descrito de manera totalmente transparente, por lo que los resultados y las conclusiones no están sesgados.

Para este trabajo hemos elegido el diseño de investigación cualitativo porque respondía a nuestros objetivos de trabajo. Los resultados de la investigación son estables y coherentes con el diseño cualitativo del trabajo porque, gracias a que hemos explicado todo el proceso de investigación con detalle, la investigación es consistente y permite cierta replicabilidad (teniendo en cuenta la subjetividad de la investigación cualitativa).

(4) Confirmabilidad

Con este trabajo vemos tratada la confirmabilidad, puesto que los investigadores han sido neutrales a lo largo de todo el proceso de trabajo, centrándose en analizar los resultados y de obtener conclusiones. Para cumplir mejor este criterio hemos utilizado como técnicas la triangulación de técnicas y de personas; por lo que otro investigador ajeno a nosotros podrá confirmar los datos obtenidos o similares por otras vías, gracias a nuestra neutralidad en la investigación. Para ello, hemos analizado rigurosamente los datos de cada técnica, conectándolos entre sí e incluyendo citas textuales de los participantes. En los datos de los sujetos participantes hay intersubjetividad. También hemos triangulado con las propias técnicas de obtención de datos para así conseguir unos datos más ricos y completos. Los resultados no están sesgados por opiniones de los investigadores. El tutor del TFM ha verificado la confirmabilidad de los resultados obtenidos y de la investigación en general, proporcionando *feedback* constante sobre dicho aspecto.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado exponemos los resultados obtenidos del análisis de cuatro entrevistas en profundidad y un grupo focal. A su vez, realizaremos la discusión del análisis de dichos resultados, pues al tratarse de una investigación puramente cualitativa, vemos más claro y coherente hacerlo al mismo tiempo.

Tal como hemos explicado en el apartado de análisis de datos, para obtener las categorías y subcategorías que forman el análisis de las entrevistas se ha trabajado de manera inductiva. Primero realizamos un pequeño análisis del contenido de las entrevistas tomando como referencia los objetivos del trabajo y los bloques de temáticas que habíamos establecido en un borrador de entrevista. Siguiendo el desarrollo del trabajo, este borrador fue variando hasta llegar al resultado final de categorías y subcategoría (véase tabla 19).

Tabla 19

Categorías y subcategorías seleccionadas.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
A: EVALUACIÓN DE LOS TFG ANTES DE LA CREACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (2009-2015)	A1: Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación (2009-2015). A2: Criterios para evaluar (2009-2015). A3: Reflexiones y posibilidades sobre la evaluación del TFG sin rúbricas.
B: PROCESO DE CREACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL TFG EN EL AÑO 2015	B1: Cómo fue el proceso de creación de los instrumentos en 2015. B2: Motivación para crearlos. B3: Tipos de instrumentos de evaluación creados. B4: Participación/implicación del alumnado en la creación de los instrumentos de evaluación.
C: IMPLEMENTACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	C1: Formación del profesorado. C2: Acogida del instrumento. C3: Qué uso dan los profesores a los instrumentos de evaluación. C4: Cómo darlas un carácter formativo. C5: Coherencia entre la evaluación y los fines de la educación. C6: Puntos fuertes de los instrumentos. C7: Puntos débiles y propuestas de mejora de los instrumentos de evaluación.
D: RIGOR CIENTÍFICO DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	D1: Validez del instrumento y fiabilidad del instrumento. D2: Cambios y/o modificaciones del instrumento en los primeros años de implementación.
E. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE CÓMO LO VIVE EL ALUMNADO Y VIVENCIAS DEL ALUMNADO	E1: Acceso de los alumnos a los instrumentos de evaluación. E2: ¿Cómo interpreta el alumnado los instrumentos de evaluación?

F. PUNTOS FUERTES Y DÉBILES DE LOS INSTRUMENTOS Y PROPUESTAS DE MEJORA.	F1. Puntos fuertes. F2. Puntos débiles. F3. Propuestas de mejora.
---	---

Fuente. Elaboración propia.

En las dos rondas de entrevistas a los profesores y en el grupo focal con los alumnos, los entrevistados hablan sobre los tres instrumentos de evaluación de los TFG en la FESG: (1) el informe del tutor; (2) una escala descriptiva que evalúa trabajo final por la comisión evaluadora, y (3) una escala descriptiva que evalúa la presentación oral por parte de la comisión evaluadora. Los entrevistados nombran a los tres instrumentos de evaluación como rúbricas, y no lo son. Esto es un error conceptual, porque el documento del tutor es un informe sobre el proceso de elaboración del TFG, y los dos instrumentos de la comisión evaluadora son dos escalas descriptivas. Como ya hemos visto en el apartado 4.3 del marco teórico, es muy común denominar rúbrica a lo que es una escala descriptiva. Por este motivo, y por mantener una concordancia con la teoría revisada, a lo largo del apartado de “resultados”, denominaremos al instrumento de tutor como “informe”, a las dos escalas descriptivas de la comisión evaluadora las vamos a llamar siempre “escalas descriptivas” y cuando hablemos de los tres instrumentos juntos diremos “instrumentos de evaluación”.

Pasamos a describir los resultados obtenidos de las seis entrevistas en profundidad y del grupo focal siguiendo el orden de las categorías establecido en la tabla 19.

6.1 A. Evaluación de los TFG antes de la creación de los instrumentos de evaluación (2009-2015)

A1: Técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación (2009-2015)

Los estudios universitarios de Grado se implantaron en la FESG en el curso 2009-2010, y para su finalización los alumnos debían realizar un TFG. Hay diferentes opiniones y recuerdos sobre cuándo comenzaron a defenderse los TFG de los nuevos grados. Un entrevistado aclara que en el año 2007 no se implantaron los grados en las facultades de la UVa, sino que fue el año en que publicó el Decreto, pero que en las facultades no se reguló hasta pasados un par de años. En lo relativo a las fechas en que comienzan a defenderse TFG de grado, se recogen dos vías: (a) la mayoría de los alumnos que comienzan el grado en el curso 2009-2010, defienden sus TFG en el año 2013; (b) antiguos alumnos de diplomatura, que hicieron “cursos-puente” para obtener el nuevo título de grado, defendieron sus TFG antes, parece ser que durante el curso 2011-2012. En este sentido hay disparidad de opiniones entre los entrevistados. Uno dice lo ya explicado en el punto “b”; en cambio, otro entrevistado dice que los primeros fueron los del año 2009-2010, porque eran alumnos diplomados que cumplían los requisitos. La norma de los cursos-puente convalidaba las asignaturas

complementarias a todos los profesores que tuvieran más de dos años de experiencia docente en colegios, de forma que estos maestros solo tenían que realizar y defender su TFG.

En el curso de implantación de los TFG en el grado (2009-2010), los profesores disponían de una única guía docente oficial sobre los TFG para todas las facultades de educación de la UVA. Con esta guía, las facultades podían desarrollar y evaluar el TFG a partir de criterios muy generales. Tomando como referencia esta guía, la FESG elaboró un documento específico que clarificaba algo más la realización y la evaluación de sus TFG. Concretamente, en ese documento se desarrollaban los aspectos generales de la evaluación del TFG, los criterios de evaluación específicos del trabajo y las competencias del tutor y de la comisión evaluadora. En términos generales podemos afirmar que los profesores de la FESG elaboraron este documento con el fin de clarificar y contextualizar dicha guía en su facultad. Este documento fue muy importante para tomar las decisiones que veremos a continuación sobre la evaluación de los TFG en la FESG:

“Teníamos un pequeño documento, simplemente para guiarnos un poco. Pero, en general, no había nada” (EP1, C1, A1).

“Del 2007 desde luego no había. Bueno, había una guía de referencia donde se describía, en función del propio Decreto del 2007, cuál era el propósito de un TFG y algunos indicios de calidad básicos. A partir de ahí se generaba una Guía Docente como para cualquier otra asignatura, que se colgaba en el Campus Virtual; un proyecto docente, en este caso, siempre diciendo ‘se valorarán aspectos tales como’” (EP1, C2, A1).

“No. A ver, los planes de estudio no sé si se implantaron en el 2007-2008 o 2008-2009. Esa es mi duda, que la puedo consultar y la puedo mirar. Pero cuando se implantaron, tú date cuenta, el primer año no sé si leímos TFG; pero como muy tarde, el segundo año sí que leímos TFG, porque se dio la posibilidad que se cursara el curso de adaptación. Entonces había maestros diplomados, que cursando el curso de adaptación se matriculaban ya en TFG. Y entonces, en un año, leían el TFG, no tenían que esperar 4 años (...) Yo creo que los primeros que defendieron el TFG fueron los del curso de adaptación, o sea, diplomados que, de esa manera, obtenían el título de grado. Ellos no tenían que hacer: primero, segundo, tercero y cuarto; sino el curso de adaptación, los primeros TFG fueron en el año 2011. No encuentro ningún archivo anterior. Me encuentro con que, bueno, no se implantaron en el 2007-2008, es más, aquí está, esto nos va a sorprender, está aprobado por la ANECA el 20/03/2009; eso quiere decir, que los TFG se aprobarían en el 2009, pero los pondríamos en marcha en el 2009-2010. (...) Pues parece que son del 2012 los primeros TFG. A ver, sí, justo. El archivo de TFG más antiguo que tengo es del 2012. (...) He mirado los archivos y he visto que los grados se implantaron en el curso 2009-2010 (ese fue el año que, en vez de Diplomatura, hubo 1º de Grado) y la primera vez que se defendieron los Trabajos de Fin de Grado, fue en el curso 2011-2012” (EP2, P1, A1).

“Había dos tipos de TFG: los que en ese momento se hacían para los diplomados, que quieren adaptarse al nuevo título de grado y pudieron hacer su TFG en el curso 2009-2010 porque esas personas ya tenían tres años de diplomatura cubiertos y, en la memoria de verificación, se indicaba qué tenían que hacer estas personas. (...) Es decir, ya hubo gente que, en el primer año, ya hizo TFG. (...) Entonces, ¿cuál es la primera promoción que realmente hace un TFG? Se implantan en el 2009-2010, segundo en el 2010-2011, tercero en el 2011-2012 y cuarto 2012-2013; que hayan hecho toda la titulación completa, en el 2012-2013, que es cuando los alumnos de 4º de la primera promoción llegan” (EP2, C2, A1).

El documento de la FESG exponía que la evaluación y la calificación estaban en manos de la comisión evaluadora; el tutor solo evaluaba el proceso de trabajo con el TFG, pero no calificaba nada. Los resultados obtenidos nos muestran que los miembros de la comisión evaluaban y calificaban el trabajo de diferentes maneras: a partir de consenso o a partir de una media aritmética que proponía cada miembro de la comisión. Esta falta de consenso con respecto a la evaluación y calificación de los TFG muestra que había cierta despreocupación sobre la asignatura, donde daba igual cómo mientras se llegara a una calificación final. Asimismo, consideramos que esta falta de criterios unánimes en cuanto a cómo llegar a la calificación perjudicaba al alumno, solo en el caso de que la calificación se hubiera establecido a partir de una media aritmética. Esto significaría que los profesores no se habían puesto de acuerdo en la valoración del trabajo y, por tanto, esa valoración de su trabajo no era unánime, sino basada en dos puntos de vista diferentes:

“El tutor no evaluaba nada, lo evaluaba el tribunal. Eran tres personas, cada uno ponía su nota y hacíamos como una media. O sea, ya no era ni consenso (...). Cada uno se lo había leído en su casa, luego veníamos y, en el tiempo, una vez que debatíamos con el alumno, pues intentábamos consensuar. No era tan de decir: ‘Pues venga, vamos a hacer la media’. Siempre hemos sido muy transigentes en esta facultad” (EP1, C1, A1).

“Cada miembro de la comisión de evaluación, en función de esos grandes bloques de criterios, pues tenían sus notas o anotaciones y, además, una propuesta de calificación. Lo único que se hacía era debatir como en un tribunal de tesis, muy parecido, para llegar a un acuerdo sobre qué calificación poner en base a qué aspectos fuertes y débiles del trabajo” (EP1, C2, A1).

“Pues, si no recuerdo mal, desde luego era a criterio de profesor; por tanto, no había un consenso. En principio, había una consigna de seguir los criterios de evaluación que se planteaban” (EP1, C3, A1).

La decisión de crear un informe específico de evaluación y tratamiento de la asignatura del TFG por parte de la FESG surgió debido a una falta de concreción de los elementos que conformaban la asignatura por parte de la guía general de TFG. La decisión de concretar los elementos de la asignatura de TFG coincide con Biggs (2005) y su planteamiento sobre el alineamiento de los diferentes elementos curriculares; relacionamos el hecho de buscar la coherencia interna en los elementos curriculares, con la especificación clara y coherente de los elementos que aborda la asignatura del TFG por la siguiente razón: si no existiera esta coherencia, sería bastante posible que la asignatura no funcionase bien y, con ello, los alumnos no obtendrían el aprendizaje que se pretendía con la asignatura; de ahí que, en su momento, surgieran las discrepancias entre los profesores, pues la asignatura no estaba planificada correctamente. López-Pastor (2011) también se refiere a este mismo planteamiento, añadiendo que la falta de coherencia en los elementos que componen cualquier asignatura puede generar problemas, y suelen recaer, sobre todo, en el alumnado y en su aprendizaje.

A rasgos generales, el hecho de modificar y especificar la evaluación de los TFG en la FESG sigue la definición que expone Martínez-Rojas (2008), definiendo la evaluación como una emisión de juicios sobre un asunto determinado e implica un proceso de investigación que permita, a través de unos criterios, saber cuánto se ha avanzado en un determinado proceso. Ahora bien, esta emisión de juicios tiene que seguir una serie de criterios e instrumentos concretos, como añaden González y Pérez (2004); aspecto que antes del 2015 no se estuvo haciendo, porque la evaluación era general y basada en los criterios personales de cada profesor.

A2: Criterios para evaluar (2009-2015)

Los criterios para evaluar el TFG desde el 2007 hasta el 2015 eran muy generales y aparecían en el documento específico de la FESG. Un coordinador expone que estos criterios no eran objetivos. Esta falta de objetividad la vemos en el discurso de otro coordinador, que expone que sus compañeros aplicaban estos criterios de evaluación de manera diferente, o incluso no los aplicaban a la hora de evaluar. Con estos comentarios comprobamos que los profesores sí que veían debilidades en el proceso de evaluación de los TFG desde que realizaron el documento específico de evaluación. Estas dos respuestas nos muestran que el documento específico de la facultad seguía teniendo unos criterios poco concretos para evaluar los TFG, eran bastante generales, marcaban pinceladas sobre cómo debía ser la evaluación de los TFG en la FESG. El hecho de que los criterios de evaluación fueran tan generales pudo ocasionar que cada profesor evaluara según su criterio; de ahí la necesidad de reunirse y de crear otros instrumentos nuevos que veremos más adelante:

“No había unos criterios objetivos. Los contenidos, el desarrollo de los objetivos, cuáles eran, si estaban bien desarrollados, si se habían conseguido y demás, las conclusiones” (EP1, C1, A2).

“Sí. Disparidad en la aplicación de criterios. Los criterios están establecidos, hay una guía del TFG donde se pone cómo se evaluará; lo que pasa es que decían que, esos criterios, no se aplicaban o se aplicaban muy mal. Surgían muchas situaciones que eran injustas y que, además, no había ninguna precisión en la evaluación” (EP1, P1, A2).

La FESG adaptó los criterios de evaluación de la guía general de TFG a las necesidades concretas de su facultad. En base a lo que recoge el Real Decreto 1393/2007 y García y Valle (2014) afirman que las universidades tienen la posibilidad de elaborar unos criterios de evaluación del TFG propios. Ahora bien, los criterios de evaluación que se establecieron en el informe de la FESG eran muy generales y, debido a esto, cada profesor tomaba un tratamiento diferente a la evaluación de una misma asignatura. Consideramos la asignatura del TFG como la más importante de las que permiten al alumno realizar un trabajo autónomo y novedoso en su proceso de crecimiento académico; por lo tanto, no concebimos que la evaluación del trabajo no esté específicamente concretada. Si los criterios de evaluación no se especifican bien, podemos correr el riesgo de no certificar correctamente los aprendizajes y competencias adquiridos en la titulación, podemos no favorecer el

logro de aprendizajes en el alumno y no ayudarle en su crecimiento personal, ya que, según Villardón (2006) y Ruiz (2013), la evaluación en la FIP debe tratar de favorecer dichos aspectos.

A3: Reflexiones y posibilidades sobre la evaluación del TFG sin rúbricas

Dos entrevistados cuestionan que sea necesario el uso de la rúbrica para evaluar el TFG, considerando que los profesores universitarios deben tener criterios de docencia suficientes como para saber evaluar sin tener un instrumento que le dirija o le pauté. Para argumentar esa idea, uno de ellos expone que los Trabajos de Fin de Máster de la facultad no se evalúan con las escalas descriptivas de los TFG y, aun así, les han felicitado por su evaluación. Su descontento con este instrumento de evaluación es claro; considera que la rúbrica no llega a tener utilidad, entonces no la usa. Argumenta que, si se basara en la rúbrica para evaluar todos los TFG, muchos de ellos muy buenos no entrarían dentro de las valoraciones altas de la rúbrica (A=sobresaliente).

La evaluación que realiza este entrevistado se basa en los criterios de la guía inicial de TFG (2009); él prefiere seguir los criterios de evaluación de la guía inicial porque son más abiertos y generales, lo que le permite mayor libertad de valoración como profesor. Esto se puede ver como algo positivo de cara a la evaluación del TFG porque, siguiendo esta valoración más genérica, te permite recoger todas las tipologías de TFG. Si cada profesor evalúa con los criterios que quiere y no sigue el criterio unánime establecido a partir de la realización de las escalas descriptivas, es cuando puede haber conflictos en cuanto a percepciones sobre lo que es un buen o mal TFG, sobre su calidad, etc. Aunque hay algo que no nos podemos cuestionar, y es el juicio técnico de un profesor, donde entendemos, en la mayoría de los casos, que sus valoraciones se hacen con el mayor criterio pedagógico y formativo:

“Efectivamente, hay cosas que es que el profesor tenía que tener capacidad de sobra para hacer una evaluación sin necesidad de usar esto (instrumentos)” (EP1, C3, A3).

“Sí, en el TFM no hay; y ya van dos informes externos que nos felicitan por la evaluación que se hace, cosa que no hemos logrado que hagan en el grado todavía. Yo lo digo porque, hombre, algún respaldo tenemos que tener, y eso lo tenemos. Digo, los que estamos en, no estamos a favor de esta medida” (EP1, P1, A3).

“Sí, sí, claro, me baso en los criterios. Pero es que esos criterios no están ponderados, claro, entonces eso me permite a mí una libertad que no me permite la rúbrica” (EP1, P1, A3).

Este mismo profesor, descontento con las escalas descriptivas, justifica la calificación del trabajo a partir de su criterio técnico y tras leer a fondo el TFG. Además, añade que la buena o mala evaluación final depende muchas veces de factores ajenos al propio documento; por ejemplo, de las personas que formen la comisión, o de si el tutor está delante en la presentación oral o no. Para ejemplificar que la evaluación depende de los miembros que estén en la comisión evaluadora, expone que hay situaciones en las que hay profesores que tienen que evaluar TFG que no son de su área de trabajo y lo utilizan como excusa para ir a la comisión de evaluación sin haberlo leído ni revisado:

“Bueno, esto si te oyera P2 te diría: ‘Pues yo si quieres te pongo un 5,4 o un 9,1’ Y es el mismo trabajo, y te lo puedo justificar; bueno esto es lo que dice él. Bueno, yo creo que no tenemos ninguna precisión matemática en todo esto; hay trabajos que impresionan mucho, y puedo citar trabajos de, yo qué sé, por ejemplo, yo he dirigido un TFG a una persona que, durante un año, pidió una licencia de estudios y se dedicó a recorrer lo que ella había oído que eran ‘escuelas muy relevantes e innovadoras’ (...) y, sin embargo, ninguna de las personas que sigue viendo ese trabajo, no hay ninguno que no considere que sea un trabajo excepcional” (EP1, P1, A3).

“Si estoy presente en la defensa; una vez no estuve presente y le pusieron muy baja nota. Y cuando estás allí, sin decir nada, parece que impones si estás delante, se cortan más y ahí suben la nota; fíjate qué influencia, qué factores hay que no están en la rúbrica. (...) Y luego no te digo nada las personas que te han tocado de tribunal, la comisión evaluadora: ‘Este trabajo no es de mi área’, repite” (EP1, P1, A3).

Realizar una evaluación de los TFG sin escalas descriptivas podría ser positivo, pues en la evaluación entrarían todas las tipologías de TFG. El problema podría estar cuando se valora el mismo trabajo por dos personas diferentes, cada uno con sus criterios, que pueden coincidir o no. López-Pastor y López-Pastor (2012), Martínez et al. (2014) y Quintana y Gil (2015) exponen que los instrumentos de evaluación deben tener un lenguaje claro que pueda comprender cualquier persona que vaya a trabajar con ellos. Es cierto que los instrumentos de evaluación del TFG actuales en la FESG no abarcan la heterogeneidad de trabajos que pueden presentar los alumnos; esto puede ser debido a la mala concreción de los instrumentos, pues, como dicen Ortiz-Repiso et al. (2014), los instrumentos de evaluación del TFG deben ser precisos, pudiendo así abarcar múltiples temáticas de trabajo.

Los únicos agentes que pueden evaluar y calificar el TFG en la FESG son los miembros de la comisión evaluadora; tal y como exponen Urcola, et al (2014) y Vicario-Molina (2019), pues la comisión evaluadora es la única encargada de valorar y calificar el TFG a partir del documento escrito y de la defensa oral; la evaluación y la calificación no dependen de nada más (aunque en otras facultades, el tutor participa en el proceso de evaluación y calificación). Por tanto, la evaluación del TFG no debería depender de factores externos a la comisión. Es cierto que el informe del tutor, e incluso el intercambio de ideas entre el tutor y la comisión, pueden orientar esa calificación; pero en la FESG, el informe del tutor es un instrumento que entra dentro de la evaluación del TFG, y que en sí mismo no tiene peso en la calificación.

Nos planteamos desarrollar más el tema sobre qué factores intervienen en la calificación de los TFG más allá del documento final y de la presentación oral. La comisión no debe tomar como excusa que el trabajo no sea de su área para no evaluarlo, pues, como dicen Blanco, Altamirano y Blanca (2014), un TFG implica a un gran número de profesores de diferentes áreas de conocimientos, tanto para las labores de tutorización como para la realización de los tribunales de evaluación; por lo tanto, cualquier profesor puede ejercer de comisión evaluadora sea del área que sea. Las escalas descriptivas tienen un carácter analítico y cerrado y, en principio, están elaboradas para evitar disparidad entre la

evaluación y la calificación de los miembros de la comisión evaluadora; si los instrumentos estuvieran realmente bien elaborados y desarrollados, no tendría que darse la situación de que la calificación dependiera de factores ajenos a ellos a la comisión y a la calidad del trabajo y de la presentación.

Este entrevistado no está conforme con las escalas descriptivas de evaluación de los TFG porque son instrumentos que no cumplen con sus expectativas sobre lo que debe ser la evaluación. Además, estos instrumentos no siguen lo que Mellado (2013) y Santos, Castejón y Martínez (2012) consideran como instrumentos idóneos para la evaluación en la FIP; según ellos, los instrumentos deben ofrecer información sobre el conocimiento del estudiante en diferentes momentos de aprendizaje (no solo el resultado final, como las escalas descriptivas de la FESG) y deben seguir modelos de participación con todos los sujetos que formen parte del proceso de elaboración del TFG (en este caso, no se ha contado con los alumnos). Álvarez y Pascual (2012) también argumentan que los alumnos deben formar parte de la evaluación de los TFG, así como lo hace el tutor y la comisión evaluadora; es decir, con los instrumentos de evaluación del TFG de la FESG no damos voz a todos los agentes que participan en el TFG para que la evaluación se ajuste lo máximo posible al trabajo realizado. Siguiendo a los autores anteriores, el planteamiento de este profesor sobre la falta de utilidad de los instrumentos podría ser lógico.

6.2 B. Proceso de creación de los instrumentos de evaluación del TFG en el año 2015

B1: Cómo fue el proceso de creación de los instrumentos en el año 2015

En el año 2015, un grupo de profesores se organizaron y plantearon la idea de crear unos instrumentos que permitieran evaluar los TFG de manera más concreta y precisa. El proceso de elaboración comenzó inicialmente en ese grupo o comité de profesores y después la propuesta se expuso a todo el profesorado de la FESG (participaron entre 20 y 23 profesores). Partieron de un intercambio inicial de ideas entre todos los profesores sobre qué esperaba cada uno con el TFG. Así comenzaron el proceso de elaboración de los instrumentos desde una misma idea inicial: necesitaban una evaluación común y coherente del TFG. Los entrevistados coinciden en que hubo una participación muy abierta y plena por el profesorado de la facultad, sobre todo al principio del proceso; pero después, uno de ellos añade que esta participación recayó casi únicamente en el trabajo de cuatro o cinco profesores, que fueron los que siguieron con el proyecto adelante:

“Sí. Pero mira, una de las discusiones que yo veo más claras fue, antes de tener una rúbrica, aclarar qué es lo que debíamos esperar todos” (EP1, C2, B1).

“Bueno pues a ver, el primer paso fue, por un lado, ver qué queríamos evaluar y eso respondía directamente a que había que crear tres instrumentos diferentes, porque una quería evaluar el proceso, otra quería evaluar el documento y otra quería evaluar la presentación, porque son como tres espacios bien diferenciados” (EP1, C3, B1).

“En principio, la gente del comité fuimos los primeros que estuvimos implicados; pero luego se abrió a todos los profesores, claro, pero como éramos muchos, hubo gente que se implicó más y gente que se implicó menos. La verdad es que luego finalmente el peso recayó, ya te digo, C3 por ejemplo fue uno de los que más trabajó en ello, también por ejemplo C2, también estuvo P3, fue una de las personas que trabajó mucho en ello, yo aporté lo que pude, pero había más gente, a ver, el resto de compañeros aportaron. Mira, P4, él aportó bastantes cosas” (EP1, C1, B1).

“Pues hombre, podemos decir que hubo una especie de pequeño comité coordinador, donde estaríamos hablando de cuatro o cinco docentes llevando un poquito el peso y el liderazgo de las reuniones, pero la verdad es que, en general, hubo mucha participación porque cada vez que planteábamos una reunión podemos hablar de 22 o 23 profesores en un seminario discutiendo sobre las rúbricas” (EP1, C2, B1).

“Bueno, pues esto empezaría en alguna reunión de comité de título, porque entonces yo tiré del carro porque era uno de los coordinadores del comité. De los dos títulos, mejor dicho, de infantil y de primaria, que los trabajamos aquí conjuntamente en la facultad de educación. Y seguramente salió, no me acuerdo cómo ni el momento, pero salió el tema de ‘tenemos que uniformar estos criterios’ porque eso era una locura (...). Pues yo creo que éramos unos 20 o así, luego a lo mejor se fue quedando en 15 aproximadamente. Luego realmente tirando del carro y rematando la faena, pues yo creo que nos quedamos 3 o 4” (EP1, C3, B1).

No todos los profesores estuvieron de acuerdo en la creación de las rúbricas de evaluación para los TFG. Un entrevistado expone que no estaba de acuerdo con el proceso, pero se adaptó a lo que prefirió la mayoría:

“C2, por ejemplo, estaba convencido de eso. También yo lo he hablado con él y lo he discutido mucho lo de las rúbricas. Pero bueno, como el enfoque era mayoritario, pues ya está” (EP1, P1, B1).

Los instrumentos de evaluación de los TFG surgieron de la puesta en común de las ideas de los profesores que participaron en el proyecto. Entre todos los profesores diseñaron un informe del tutor y dos escalas descriptivas para la comisión evaluadora (una escala evaluaba el documento final y otra la presentación oral). Para la creación de los instrumentos, los profesores de la facultad partieron de diferentes criterios organizativos. Comenzaron debatiendo sobre cómo tenía que ser un TFG, concretando los elementos que se debían abordar en el trabajo, así como sus características y consideraron qué tipos de TFG se iban a realizar, para así adaptar los criterios al carácter de los diferentes trabajos: de revisión bibliográfica, de implementación práctica, de investigación, etc.; también señalaron los criterios mínimos que debían cumplir los trabajos para poder entregarlos y presentarlos. Adaptaron y organizaron los criterios de manera coherente con los objetivos del TFG, las competencias que debían mostrar en el trabajo para superar el Grado, los sujetos que iban a realizar el trabajo y lo que se podía presentar, según lo trabajado a lo largo del Grado. Esta coherencia curricular interna muestra que los profesores organizaron la evaluación de los TFG de manera que los alumnos vieran la significatividad y lógica que tenía la elaboración del trabajo con su futura profesión y lo trabajado en la titulación:

“Sí, eso fue pensado para evaluar, calificar TFGs de estudiantes del grado de educación, porque eran los que íbamos a calificar. Entonces teníamos en cuenta los tipos de trabajo que se podían presentar” (EP1, C1, B1).

“Sí, siempre estuvo contextualizado en los TFG de los grados de educación” (EP1, C2, B1).

“Sí. Y, de hecho, cada uno de estos elementos tienen una correspondencia con las competencias que estamos evaluando” (EP1, C3, B1).

En los tres instrumentos definieron unos aspectos comunes que no se podían admitir en ningún TFG, por ejemplo, el plagio y la mala ortografía. Este aspecto fue complejo de conseguir, pues tenían que definir de manera muy clara cada ítem para que agrupara todos los posibles trabajos. Una vez tuvieron los criterios de evaluación definitivos, los organizaron en cuatro indicadores de logro (cualitativos, de la “A” como excelente, a la “D” como deficiente) y después los ponderaron para permitir que las escalas descriptivas dieran el salto a la calificación. Ahí fue cuando decidieron que la comisión evaluadora era la encargada de calificar el trabajo final (80% de la nota final) y la presentación oral (20% de la nota final), y que el tutor no evaluaba ni calificaba el trabajo final, por lo que su informe no tenía valor cuantitativo:

“Fue poco a poco, no recuerdo haber tenido un instrumento de partida. Porque revisamos y no había nada. De hecho, luego hemos visto que gente nos ha copiado, porque hasta ahora no había nada hecho. Lo de los TFGs es algo novedoso con el tema de los Grados, entonces a partir de otras rúbricas de trabajos cada uno aportó, pues bueno, P5 que es uno de los que más sabe del tema y más aportó, aportó rúbricas de trabajos en general. Y luego ya lo que hicimos fue intentarlo ajustar al trabajo a lo que era el TFG” (EP1, C1, B1).

“También sobre ‘a partir de qué criterio consideramos que el trabajo es inaceptable para su presentación y defensa’. Pues eso, discusiones centradas en aspectos formales hasta discusiones sobre fondo. Si el TFG debía tener un carácter de trabajo de investigación o podía tener un carácter experimental o iba ligado o no al Prácticum. Hasta cuestiones incluso del propio enfoque” (EP1, C2, B1).

“Sin embargo, dijimos que es que había cosas que eran inadmisibles, con que solamente haya una sola cosa de estas, un solo aspecto esté en este nivel, quiere decir que el trabajo no es admisible. Claro, imagínate un trabajo extraordinario pero que ha plagiado, bueno, en plagio no porque el plagio es de otro nivel, es ilegal, pero bueno, por ejemplo, la ortografía, que era muy evidente. Claro, por muy bien que esté el trabajo, es inadmisibile si es una barbaridad” (EP1, C3, B1).

“Teníamos que orientar a las comisiones evaluadoras que, si tenían un trabajo de diseño pero que no había tenido una implementación práctica en el aula, pues a lo mejor lo interpretaban como si no fuera un TFG completo, o de suficiente calidad incluso. Pero otros entendían que, la aplicación o no en el aula, podía darse o no darse en función de circunstancias muy personales concretas, pero que un buen diseño una buena planificación y un análisis crítico de la propuesta era suficientemente válido” (EP1, C2, B1).

“Lo que tenía que quedar claro era que, a priori, no había que penalizar uno frente a otro, ni descartar uno frente a otro, pero claro, eso sí que, por ejemplo, complicaba un poquito la definición de los ítems. Entonces aquí parte de la complejidad fue definir ítems que agruparan los distintos enfoques de los trabajos” (EP1, C2, B1).

“Luego eso, además, está asociado a la calificación (...). Ahora ya si queremos calificar nos ceñimos a los porcentajes que habíamos establecido en Segovia, como criterio de reparto de ponderación de

la calificación y, entonces, eso se correspondía con dos de ellos, que era el momento en el que la persona defendía y el documento que había elaborado. Entonces pues encajaba perfectamente y eso hacía que la primera de ellas, la del proceso, no tuviera valor cuantitativo en la nota final” (EP1, C3, B1).

Los tres instrumentos se crearon con el mismo sentido, pero cada uno con criterios de organización diferentes. La escala descriptiva del documento final (comisión evaluadora) marcaba cómo debía ser el documento académico, así como su viabilidad. Estas escalas se compusieron de los grandes criterios a evaluar, junto con descriptores de los cuatro niveles de consecución de los criterios. A la hora de elaborar las escalas descriptivas, los profesores siguieron los siguientes pasos: primero concretaron los aspectos a evaluar, después fijaron los indicadores para cada criterio y, por último, marcaron la graduación de cada indicador. La escala descriptiva de la presentación oral (comisión evaluadora) era más sencilla que las dos anteriores porque tenía menos peso en la calificación. Incluyeron en ella ítems que un maestro debería controlar a la hora de hablar en público sobre una temática educativa:

“Para darla un poco más de importancia, porque al fin y al cabo es lo más importante, porque claro, un documento se valora en base a esto (señala criterios de la rúbrica de la comisión de evaluación) no en base a la viabilidad del proyecto, aunque bueno esa es un poco la estructuración de la segunda rúbrica” (EP1, C3, B1).

“Bueno, primero tiene una estructura muy estándar de lo que es una rúbrica, ¿De acuerdo?, están, digamos los grandes aspectos, criterios que se fijan para evaluar y luego los niveles de consecución y los descriptores o indicadores de cada celda de la rúbrica. Pero este es el punto final, claro, previamente hubo varios borradores y varias rotaciones para llegar a un acuerdo final de rúbrica” (EP1, C2, B1).

“Y la tercera rúbrica era más sencilla, porque, aparte de que tenía menos peso, porque parece que cuando algo tiene menos peso en la calificación relaja un poco las necesidades y, en este caso, estuvimos estableciendo cuáles eran los aspectos que un maestro debería ser capaz de controlar. Así que al final acabaron quedando estos” (EP1, C3, B1).

En cuanto al informe del proceso de elaboración del TFG (tutor), los criterios eran más flexibles porque ese informe no se calificaba:

“Es decir, el espíritu es el mismo en las tres, pero los criterios que se utilizan, los motivos por los que se estructuran, son diferentes. En el del proceso, como no había que calificar, nos permitía ser más flexibles a la hora de decidir qué evaluar, y decidimos al final que fueran los criterios de las competencias que estamos esperando que un graduado sea capaz de llevar a cabo” (EP1, C3, B1).

El proceso de elaboración de los instrumentos de evaluación del TFG contó con la participación del profesorado de la FESG. El proyecto estuvo coordinado por tres profesores de la FESG, los cuales reunieron a los demás compañeros de docencia para desarrollar el proyecto de manera grupal y colaborativa. Todos los profesores dieron su opinión en el proceso de elaboración, destacando y siendo mayoritaria la idea de que las denominadas “rúbricas” (escalas descriptivas), eran los instrumentos que mejor se adaptaban a las ideas planteadas. En este sentido, cumplen con lo que indican diversos autores sobre las ventajas del uso de las rúbricas en la evaluación en educación

superior (Martínez-Rojas, 2008; Fernández-March, 2011; Marín et al, 2012; Martínez et al, 2013; Marín-García y Santantreu-Mascarell, 2015; Quintana y Gil, 2015; Concepción, 2018) y, concretamente, con los autores que defienden una evaluación del TFG tomando las rúbricas como instrumento principal (Campo, 2014; Vera y Briones, 2014; Reyes, 2015; Villamañe et al, 2017; Rodríguez et al, 2018).

Aunque la mayoría de profesores apoyaban el uso de las escalas descriptivas para evaluar los trabajos, una minoría no estaba de acuerdo. Preferían evaluar sin instrumentos concretos, como se había hecho hasta el año 2015. Todas las opiniones se escucharon y, tras mucho debate entre los profesores, esa minoría aceptó la propuesta debido a las necesidades que la mayoría de profesores exponía, sin llegar realmente a un consenso.

Antes de entrar en el proceso técnico de elaboración de los tres instrumentos, los entrevistados analizan un proceso previo, que tenía que ver con los tipos de TFG a realizar en titulaciones de grado de maestro, sus características, la relación con las competencias del título, la necesidad de adaptar y organizar los criterios de evaluación de los instrumentos de manera coherente con los objetivos del TFG, así como la coherencia del TFG con su futura profesión y lo trabajado en grado. Este planteamiento lo desarrolla Fernández-March (2016), pues considera que el enfoque por competencias debe permitir al profesor universitario evaluar al alumno en cuanto a su capacidad de poner en práctica esos conocimientos para solventar problemas en contextos reales; en este caso concreto, para aprender a elaborar documentos académicos y aprovechar el conocimiento adquirido en su labor como maestros. Aunque no aparecen comentarios explícitos sobre si los criterios de evaluación de estas escalas se han elaborado en función de las competencias a adquirir en el Grado, como defienden algunos autores, como Sancho-Esper et al. (2017) y Vicario-Molina et al. (2019), que definen al TFG como un trabajo autónomo que debe ser una muestra de las competencias adquiridas en la titulación. Para poder cumplir este planteamiento teórico, los instrumentos diseñados deberían permitir valorar el grado de adquisición de esas competencias, a la vez que mantienen la coherencia con todos los diferentes capítulos del TFG (finalidad, estado de la cuestión, metodología, etc.). Nos queda la seria duda de si realmente estos instrumentos se aproximan a esta forma de entender los TFG.

Una vez tuvieron claro qué instrumento querían para la evaluación de los TFG, los profesores comenzaron a elaborarlos. Tomaron como referencia otros instrumentos similares utilizados en el Grado y lo adaptaron a la asignatura de los TFG. Para su elaboración, se plantearon los siguientes aspectos: (1) consideraron a partir de qué criterio el trabajo no se podía admitir; (2) se plantearon los criterios y aspectos formales que debía tratar un TFG: cuatro niveles de logro cualitativos (A, B, C, D); (3) tuvieron en cuenta no penalizar unos trabajos sobre otros, y (4) organizaron los

instrumentos según el porcentaje de calificación de cada uno. Los datos sobre el proceso de elaboración son bastante generales y podrían asemejarse con los pasos generales que proponen García, et al (2016): primero realizan un análisis de competencias que el alumno debe mostrar que ha adquirido en la realización de su TFG y, tras esta descripción, se identifican indicadores y niveles de logro. Al desconocer de manera detallada cómo fue este proceso, tomamos como referentes a Mertler (2005) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), los cuales muestran dos formas de elaborar este tipo de instrumentos de evaluación, con varios puntos en común: (1) considerar el contexto y elegir los objetivos que se pretenden alcanzar con la tarea a desarrollar; (2) identificar la actividad de aprendizaje y describir los criterios para elaborar correctamente la tarea; (3) agrupar los criterios de evaluación en dimensiones y definir sintéticamente los niveles de logro a valorar con el desarrollo de la tarea, y (4) evaluar el diseño del instrumento a través de otro instrumento.

Después de varios borradores, llegaron a elaborar tres instrumentos de evaluación diferentes: (a) un informe de evaluación del tutor (sin peso en la calificación), (b) una escala descriptiva del documento escrito (80% de la calificación final) y (c) una escala descriptiva de la presentación oral (20% de la calificación final). Uno de los entrevistados señala que el informe del tutor fue el instrumento más flexible y sencillo de hacer, dado que no tenía porcentaje en la calificación del TFG y que decidieron centrarlo en algunas competencias profesionales. Por tanto, vemos que este instrumento tiene una finalidad completamente diferente a las dos escalas descriptivas, pues, según cómo lo utilice el tutor, puede llegar a tener una finalidad formativa. En sí mismo no está creado para ello, es un informe final sobre el proceso de trabajo, aprendizaje y evaluación formativa que pueden haber llevado a cabo alumno y tutor durante todo el curso.

Todos los entrevistados muestran cierta confusión terminológica, pues utilizan de forma genérica el término “rúbrica”, refiriéndose tanto al informe del tutor como a las escalas descriptivas para evaluar el TFG y su defensa. Denominar “rúbrica” a una generalidad de instrumentos de evaluación es un error común, como explica Ruiz (2015), pues una rúbrica es una herramienta de evaluación estructurada en niveles de desempeño, por lo tanto, puede abarcar varios tipos de instrumentos. Por otra parte, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), presentan diferentes tipos de instrumentos de evaluación, refiriéndose a las rúbricas como “escalas descriptivas”.

B2: Motivación para crearlos

Todos los entrevistados coinciden en que hubo un motivo principal para crear los instrumentos de evaluación: necesitaban un instrumento de evaluación homogéneo y común que pudieran emplear todos en la evaluación y calificación del TFG. Querían también un instrumento más objetivo, que eliminara discrepancias entre los profesores, con criterios de evaluación bien detallados y comunes para todo aquel que tuviera que evaluar y calificar el TFG:

“Necesitábamos un instrumento de evaluación, algo homogéneo, que nos sirviera a todos” (EP1, C1, B2).

“Bueno, pues el interés que se puede intuir es el de realizar una evaluación lo más justa y lo más acertada, también más cómoda para los miembros del tribunal, porque fijamos exactamente como un acuerdo de lo que esperamos que sea un TFG de Educación de Segovia y lo que son los criterios de calidad acordados previamente” (EP1, C2, B2).

“Claro, yo creo que la rúbrica surgió de la necesidad de intentar uniformar criterios, es decir, que todos tuviéramos en ese sentido el mismo referente” (EP1, C3, B2).

“Entonces eso fue, el intentar buscar algo objetivo, tener un instrumento” (EP1, C1, B2).

“Se veía como algo más objetivo, que eliminaba más de golpe el problema originario de discrepancia entre comisiones” (EP1, C2, B2).

Solo uno de los coordinadores destaca como motivación el hecho de facilitarle al alumnado conocer qué se le va a valorar con el trabajo para así poder elaborar el TFG como se pide. Además, destaca una motivación más, y expone que era bueno disponer de un instrumento de evaluación de TFG común para facilitar la evaluación a los profesores nuevos que se incorporaban a la docencia; así este instrumento les servía de guía a tener en cuenta, tanto para tutorizar un TFG, viendo qué aspectos se van a valorar, como para evaluar siendo miembro de la comisión:

“La última razón era, cuando había profesores que se incorporaban de nuevas, no estaban habituados al proceso. Entonces cuando entras de nuevas, por ejemplo, un profesor asociado que acaba de entrar, la primera vez que se enfrenta, incluso a un TFG, porque ni siquiera lo ha hecho, pues no tiene por qué saber cómo calificar y cómo evaluar” (EP1, C3, B2).

“Y luego en el alumnado, que al fragmentarlas permite al alumnado poner el énfasis en cada uno de los apartados (...). Si a mí se me da mal la ortografía, soy muy malo, cometo muchas faltas y tengo que saber que si sigo en este nivel (D rúbrica) que es el habitual, no voy a poder superar esto, entonces o reviso mucho el documento” (EP1, C3, B2).

Solamente un coordinador ve la motivación de disponer de un instrumento con el que apoyar su valoración por si el alumno recurría a reclamar su calificación:

“También algo que nos sirviera para que en el caso de que algún alumno te pidiera una revisión poder decirle, mira nos hemos basado en esto y en esto. Algo que tuvieras para poder explicar por qué cada uno tenía sus criterios y eso no nos servía. (...) Por si un alumno viene a revisión y poder basarnos en algo objetivo” (EP1, C1, B2).

Un entrevistado destaca negativamente que la motivación que primaba en todo el profesorado era solventar la preocupación que tenían con la calificación, no les preocupaba la evaluación. Añade que esta preocupación venía dada de la cantidad de discrepancias que surgían a la hora de poner notas a los TFG sin tener un instrumento de evaluación delante. Así, afirma que muchos profesores ven la rúbrica de evaluación creada como un instrumento que facilita el salto a la calificación partiendo de los mismos criterios. No está de acuerdo con usar la rúbrica como evidencia de una justificación de la evaluación; piensa que su uso demuestra una falta de seguridad en la propia profesión:

“Vale, bueno, cómo lo viví yo, pues es que había una necesidad bastante generalizada por parte de algunas personas, por parte de muchas personas de hacer una rúbrica para la evaluación. Ellos decían para la evaluación, yo en realidad creo que la preocupación que había era la calificación del TFG,

porque lo que ocurría era que había disparidades y decían que éramos muy poco precisos” (EP1, P1, B2).

“La gente lo que busca es una cosa que se traduzca en una nota. ¡Y además es que me lo han dicho así! ‘Es que esto luego se traduce en una nota muy fácil’” (EP1, P1, B2).

“¡Ah, eso es verdad! Lo que más he oído yo, si alguien te reclama tienes dónde agarrarte, y si no de la otra manera, ¿Cómo te agarras? Necesitas una evidencia para contestar a la reclamación del alumno. Pero no se puede hacer un proceso educativo basado en la contestación a la reclamación de un alumno, que es un acto administrativo. No sé si me explico” (EP1, P1, B2).

“Hay una inseguridad ahí, porque cuando la gente utiliza esto se siente más segura y si no claro, llegas tú allí y dices, yo la verdad es que con esto no me siento más seguro, al revés, me siento más inseguro” (EP1, P1, B2).

Los resultados muestran que cada entrevistado destaca un motivo diferente que le llevó a participar en la creación de los instrumentos de evaluación de los TFG. Pero todos están de acuerdo en que el motivo principal era crear un instrumento común para todos los profesores de la FESG, con unos criterios de evaluación concretos, comunes y detallados, para evitar diferencias entre el tratamiento de la evaluación. Así evitarían la “problemática” que surgía en 2011-2015, donde la comisión tenía muchas dificultades para llegar a un consenso entre las evaluaciones, porque no tenían unos criterios comunes y concretos. Afirman que, evaluando con los instrumentos creados, la evaluación del TFG puede llegar a ser más justa y objetiva que sin ellos. Esta idea de objetividad y de evaluación clara la encontramos también en Mellado (2013), pues considera que las rúbricas se diseñan para que los alumnos puedan ser evaluados de forma objetiva y consistente; afirma que, para ello, se debe especificar claramente qué se espera del alumno con la tarea y cuáles son los criterios considerados para evaluarla, coincidiendo así con el proceso de elaboración de los instrumentos que siguieron los profesores en la FESG.

Solamente un profesor destaca como motivación que, los instrumentos de evaluación, pueden facilitarle al alumnado la elaboración de la tarea porque conoce qué se le va a valorar con el trabajo y le ayuda a orientar el TFG desde el principio; coincidiendo con la idea de Biggs (2005) sobre lo que debe ser la evaluación, como una guía para orientar al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Este entrevistado es el único que ofrece este punto de vista, orientado a la mejora del aprendizaje del alumno; en consonancia con Villardón (2006) y Ruiz (2015), los cuales comparten la idea de que la evaluación en la FIP debe cumplir los siguientes objetivos: (a) tiene que certificar los aprendizajes requeridos en la titulación; (b) tiene que favorecer el logro de los aprendizajes, y (c) tiene que ayudar al crecimiento personal del alumno; en este caso, y según los resultados obtenidos, solamente un profesor muestra que los instrumentos de evaluación detallan lo que los profesores van a evaluar a los alumnos, con el fin de facilitarles el proceso de elaboración y aprendizaje del TFG. Martínez-Reyes (2013), Rojas (2013) y López-Pastor, et al (2015) defienden posturas similares, pues exponen que las rúbricas o escalas descriptivas tienen como finalidad promover expectativas al

alumnado sobre lo que va a poder aprender y realizar con la tarea de enseñanza-aprendizaje a desempeñar y, por tanto, son herramientas que les sirven como guía y orientación dentro del proceso. Esta ayuda que, desde el primer momento, ofrecen las escalas descriptivas sobre la tarea de aprendizaje, se denomina *feedforward*. Ion, Silva y García (2013) y Sánchez-Santamaría y Cervantes (2017) definen este término como una retroalimentación prospectiva que le ayuda al alumno a aprender sobre la tarea que está realizando, más allá de saber realizarla, sino de cara a que, en un futuro, sepa realizarla correctamente. En esta línea, la motivación que expone este entrevistado tiene sentido, pues el propio instrumento puede ayudar al alumno a aprender cómo realizar un trabajo académico y qué criterios de calidad se deben tener en cuenta para ello. Apoyándonos en la bibliografía citada anteriormente, consideramos que la visión de este profesor debería haber sido mayoritaria en el grupo que generó las escalas descriptivas, y haber orientado la disposición de los instrumentos a la realización también de una evaluación formativa durante el proceso de elaboración del TFG, con la finalidad de favorecer la muestra de adquisición de aprendizajes/competencias adquirirás (Fernández-March, 2011; López-Pastor, 2011) y para mostrar lo que se ha aprendido y evolucionado con la elaboración del trabajo.

Hay una motivación más que llama la atención frente a las demás, y es el hecho de crear los instrumentos para utilizarlos como recursos para justificar las posibles reclamaciones de los estudiantes. Esta idea no está recogida en los trabajos de Marín, Cabero y Carroso (2012), Quintana y Gil (2015) como parte de las finalidades de la rúbrica como instrumento de evaluación; se trata de una característica diferente a las que exponen estos autores. Argumentan que las rúbricas sirven para: (1) clarificar el proceso formativo del alumno; (2) mostrar las fortalezas y debilidades adquiridas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje; (3) promueven la responsabilidad en el estudiante, pues implican al alumno en su proceso de aprendizaje, y (4) fomenta el pensamiento crítico y el autoconocimiento del propio aprendizaje. Las escalas descriptivas en la FESG son instrumentos que tienen una clara finalidad de evaluación sumativa y calificadora porque, nos guste o no, los profesores deben calificar los TFG. Han sido diseñados precisamente para intentar solventar los problemas que sucedían en los tribunales encargados de evaluar y calificar los TFG en la FESG. Pero no se trata de un caso único, García y Valle (2014) exponen una muestra de universidades españolas que evalúan los TFG de esta misma manera: sumativa y final. Las escalas descriptivas tienen un peso definido en la calificación; son los únicos instrumentos que dan la nota final a la asignatura del TFG, porque el informe del tutor solo informa sobre el proceso de elaboración del TFG. En este sentido, un entrevistado argumenta que, aquellos profesores que apoyen su valoración y calificación del trabajo únicamente en los criterios de las escalas, muestran cierta inseguridad ante sus competencias docentes.

B3: Tipos de instrumentos de evaluación creados

Los tres instrumentos de evaluación desarrollados tienen un carácter analítico. Al crearlos, los profesores no concretaron el tipo de instrumento que querían (si analítico u holístico), solo sabían que necesitaban un instrumento de evaluación lo más detallado y claro posible, cumpliendo así con las características analíticas. La rúbrica analítica, al ser tan detallada y cerrada, les permitía romper con la disparidad de criterios que surgían entre el profesorado a la hora de evaluar:

“Tampoco fuimos conscientes del tipo de rúbrica. Lo que queríamos era un instrumento lo más claro posible, lo menos ambiguo, y que diera el detalle máximo de cada uno de los elementos que queríamos evaluar. Que fuera lo más detallado posible” (EP1, C1, B3).

“Bueno, se llegó a plantear que existían diferentes tipos de rúbricas, pero lo cierto es que la heterogeneidad del profesorado participante a lo que animaba era a tener una rúbrica analítica (risas), porque si los precedentes hubieran sido los de una evaluación bastante similar, pareja entre comisiones e incluso criterios muy parecidos, pues no hubiera hecho falta una rúbrica analítica. Pero en este caso, como había discrepancias, pues era la mejor solución que había” (EP1, C2, B3).

Especificando en el carácter de cada instrumento, el informe del tutor permite acceder a información que la comisión no puede llegar a valorar únicamente con la lectura del trabajo final y con la escucha de la presentación oral. Uno de los coordinadores expone que este informe es el menos relevante para la comisión evaluadora; en verdad, es el instrumento que más información da a los evaluadores sobre el proceso de aprendizaje realizando el TFG:

“En el caso del tutor, bueno, se creó una rúbrica, pero quizá de las tres que hay es la menos relevante, porque el informe del tutor era acceder a aspectos que la comisión no puede ver. La comisión solo ve el resultado, un producto y la defensa” (EP1, C2, B3).

Todo este proceso se plasmó en un primer borrador. Lo aplicaron en una primera prueba de TFGs (2015-2016) y, después, consideraron que debían modificar aspectos de ese borrador que no quedaban bastante claros (aspectos de redacción). De ahí se crearon los instrumentos de evaluación ya oficiales; pues los instrumentos se dejaron de revisar en el curso 2017:

“Bueno, sí, el tema de la redacción, de la ortografía, puede ser que el tema sea muy interesante y que la calidad de las afirmaciones fuera muy buena, pero está mal escrito. Bueno, pues hubo mucha discusión sobre qué debía ser un criterio necesario y cuál podría ser suficiente. La diferencia entre esas dos cuestiones...” (EP1, C2, B3).

“Con ese borrador que hicimos sí, lo aplicamos ese año. No recuerdo bien, me suena algo como que no tuviera una vinculación directa con la calificación, sino que era como una especie de herramienta de apoyo. Lo aplicamos experimentalmente en la convocatoria anticipada, esta que hacíamos en marzo o así, para los que se querían presentar a las oposiciones, me suena. Y como comenzó bien lo empezamos a aplicar en los demás. Y bueno, al año siguiente se dio una vuelta, se modificaron cosas, porque con el uso del instrumento había cosas que no estaban claras, cosas que se dejaban fuera y no sé si al segundo año o al tercero ya se dejó de revisar” (EP1, C3, B3).

“En el curso 2016-2017 se dejaron de revisar. Con la experiencia del primer año (2015-2016), se hicieron ajustes. (...) En el 2016-2017 ya se cierra la rúbrica” (EP2, C2, B3).

Los profesores de la FESG crearon dos instrumentos de evaluación diferentes, un informe del tutor y dos escalas descriptivas para la calificación final del TFG. Con respecto al informe, se trata de un

instrumento sin peso en la calificación, que sirve como evaluación del proceso de elaboración del trabajo, aspecto que no se puede valorar únicamente con los otros dos instrumentos. Es un instrumento que puede servir para que la comisión tenga una visión global de la evaluación del TFG y no valore el resultado final de manera aislada. Vera y Briones (2014) y Rebollo, Espiñeira y Muñoz (2017) coinciden en que los alumnos valoran positivamente la labor de la tutorización como elemento principal del aprendizaje adquirido a lo largo del desarrollo de su TFG; de hecho, el tutor es el único agente que desarrolla en el alumno aprendizajes con el TFG, por ello, es el que refleja la evolución del aprendizaje que el alumno ha ido desarrollando a lo largo de los meses en el informe de evaluación.

Por otro lado, se encuentran las dos escalas descriptivas con función calificadora (en el caso de la FESG). En general, existen dos tipos de escalas descriptivas claramente diferenciadas: analíticas y holísticas. Ruiz (2015) explica estas diferencias, argumentando que las rúbricas analíticas son más detalladas y desglosan de manera más concreta los componentes de la evaluación; en cambio, las de tipo holístico son más generales, mostrando una evaluación más global de la evaluación. Los profesores de la FESG optaron por elaborar escalas descriptivas analíticas con la finalidad de concretar y detallar los criterios de evaluación, para que todo el profesorado evaluara en una misma dirección. Esta finalidad coincide con la definición de Martínez-Rojas (2008) sobre las escalas analíticas, exponiendo que son instrumentos muy completos y detallados. Si la principal motivación de los profesores era evitar discrepancias en la interpretación y en el tratamiento de la evaluación de los TFG, la elección de instrumentos analíticos fue correcta, compartiendo con Marín y Santandeu (2015) la idea de que es mejor utilizar escalas analíticas en vez holísticas, que son más generales y menos detalladas. Aunque no podemos estar seguros de que esta fuera la mejor elección, pues Villamañe y Ferrero (2016) exponen que no hay evidencias sólidas que demuestren cuál de estos tipos de instrumentos es mejor, sí que consideramos que las escalas analíticas eran las que más se adaptaban a una evaluación de los TFG en la FESG con criterios lo más cerrados posibles, donde no haya espacio para diferentes interpretaciones entre los profesores.

Estos tres instrumentos de evaluación mencionados siguieron un proceso de validación. Se crearon en el año 2015 y, finalmente, los profesores validaron su uso en una primera evaluación de TFG en el curso 2016-2017. Este proceso de validación sirvió para aclarar determinados aspectos de redacción y de concreción de criterios (véase detalladamente en el apartado D6). Si la comisión evaluadora se hubiera planteado usar los instrumentos desde un tratamiento formativo, entonces habría que haber realizado este proceso de validación también con los alumnos. Estos tendrían que haber comprendido los criterios de evaluación y sus descriptores porque, si no, no podrían llegar a

saber qué se les pide realmente con el trabajo, ni serían capaces de autorregular su aprendizaje tomando como referencia los criterios de evaluación de los instrumentos.

B4: Participación/implicación del alumnado en la creación de los instrumentos de evaluación

Los datos recogidos muestran que no hubo participación del alumnado en la creación de los instrumentos de evaluación del TFG, que estaban tan centrados en el proceso de elaboración que ni tuvieron en cuenta esta posibilidad. Sobre este tema hay pequeños matices, pues no hay acuerdo total entre los entrevistados. Mientras que un coordinador no recuerda que los alumnos participaran, aunque entiende que sí que estuvieron informados y dieron el visto bueno a través del comité de grado, en el que hay representantes de alumnos; otro coordinador afirma que directamente no hubo participación de los alumnos:

“Pero no recuerdo que cuando se llevara, por ejemplo, al comité de grado, los alumnos participaran de alguna forma, yo creo que no. (...) Tampoco pensamos: hay que hablar con los alumnos para ver qué nos pueden aportar ellos. (...) Sí que se debatió en el comité de grado, y en el comité siempre hay alumnos, representantes de alumnos; entonces, lo que pasa es que no recuerdo que en ese momento los alumnos intervinieran activamente en este proceso” (EP1, C1, B4).

“No, no. En aquel momento de la creación del documento, por lo menos la sensación que tuvimos, era que se nos hacía grande hasta a los profesores, entonces, preguntarle al alumno cómo quieres que te evalúen un trabajo, que no lo habían vivido, no” (EP1, C3, B4).

Por otro lado, un coordinador muestra que una gran parte del origen de los instrumentos de evaluación viene dada por las sugerencias que realizaron los alumnos de grado sobre el TFG ya realizado, justificando así que se tuvo en cuenta la opinión del alumnado:

“Gran parte del origen de la rúbrica está en las evaluaciones del propio comité de titulación, donde participan estudiantes cuando había sugerencias o quejas. No siempre son quejas sino sugerencias de mejora, o comentarios sobre cómo funcionaban temas como el propio TFG. También de la experiencia previa, situaciones en las que se habían observado mucha diferencia entre las comisiones de evaluación, o entre los formatos de los TFG que se habían presentado, qué tipo de trabajos eran, cuáles marcaban mejores calificaciones, cuáles marcaban peores calificaciones; o sea, de alguna manera ya se tuvo en cuenta” (EP1, C2, B4).

A día de hoy, uno de los coordinadores sí que propone que puedan participar los alumnos en el proceso de modificación o adaptación de los instrumentos de evaluación. Plantea que ahora sí que es posible contar con los alumnos, porque ya han pasado varias generaciones que han realizado el TFG. Además, los profesores están más familiarizados con el TFG que cuando se plantearon la creación de los instrumentos de evaluación. Sería bueno contar con experiencias de alumnos que ya hayan realizado un TFG y puedan ser críticos con respecto a los instrumentos de evaluación utilizados; para adaptarlos a las posibles necesidades que surjan de las propuestas de los alumnos a partir de su experiencia:

“Tendríamos que haber trabajado con egresados, y eso no lo podíamos hacer al principio, porque estábamos empezando con esto; entonces habría sido y ahora podría ser útil con egresados, con

alumnos que ya han terminado, alumnos que ya han pasado por el proceso de TFG y, entonces, pueden aportar una información más o menos sólida; es que entre nosotros mismos, los profesores, costaba trabajo decidirlo, porque todavía estábamos en los primeros pasos del TFG, con lo cual al estudiante preguntarle sobre esto era ciencia ficción, tendrían que ser personas que ya hubieran pasado por el proceso” (EP1, C3, B4).

Los resultados muestran que realmente el alumnado no llegó a participar en la elaboración de los instrumentos de evaluación, aunque hay pequeñas diferencias de opinión entre los entrevistados. Dos coordinadores muestran una visión clara de lo sucedido y afirman que los alumnos no participaron en este proceso de elaboración; además, los diferentes datos recogidos a lo largo del estudio así lo indican. Uno de estos dos coordinadores muestra que no contaron con el alumnado porque era ya demasiado complejo para los profesores realizar el proceso de elaboración de los instrumentos. En cambio, otro coordinador defiende que los alumnos participaron en el proceso de creación de los instrumentos por el mero hecho de que los representantes de alumnos estuvieran en el comité de grado, que es donde se planteó la necesidad de crear los instrumentos y, posteriormente, se aprobó su uso.

Los instrumentos de evaluación se crearon con una finalidad sumativa y final, para facilitar el proceso de consenso y de evaluación al profesorado, no con una finalidad formativa enfocada a la mejora del aprendizaje del alumnado. En caso de utilizar los instrumentos también con esa finalidad formativa, sería fundamental haber contado con el alumnado para este proceso de validación, y comprobar si comprendían todos los criterios de evaluación que desarrollaba cada instrumento. En este caso sería interesante recoger su opinión sobre lo que se esperaban de los alumnos con el TFG, resolver dudas sobre cómo utilizar el instrumento y cómo su uso puede facilitar el proceso de elaboración del trabajo; es decir, no basta únicamente con mostrar los criterios de evaluación a los alumnos, sino que deben ser partícipes en su elaboración para que hagan significativo el aprendizaje con la evaluación (Álvarez-Rojo et al, 2011). Este posible uso formativo que nos planteamos, coincide con los trabajos de Moreno y Hernández (2015), Ruiz (2015), que defienden la utilización de las rúbricas en la evaluación del grado de Maestros, considerando la visión de los alumnos como parte del proceso de evaluación. En la misma línea, Barberá (2003) y Ureña, Valles y Ruiz (2009) presentan un modelo de evaluación donde el centro de interés y protagonismo está en el aprendizaje del alumno, aspecto que se cumpliría en la FESG si damos el uso formativo a los instrumentos de evaluación de los TFG. Además, esta posible implicación de los alumnos en la evaluación la vemos expuesta en los trabajos de Castejón, et al (2011) y en Santos, Castejón y Martínez (2012), defendiendo la transparencia, la escucha, participación e intercambio de ideas de los alumnos en su evaluación y aprendizaje; en este sentido, sería interesante tener una reunión inicial con todo el alumnado matriculado en el TFG, en la que se presenten los instrumentos, se expliquen sus diferentes usos y utilidades y se aclaren las dudas que tenga el alumnado sobre los criterios.

En consonancia con ese enfoque formativo, los alumnos podrían haber participado en la revisión de los instrumentos tras su primera puesta en práctica (2016). A día de hoy, esta idea sí que se podría llevar a cabo, pues contamos con muestra suficiente de alumnos que ya han elaborado un TFG y que hayan sido evaluados con los instrumentos creados como para hacer significativo el trabajo (cursos 2016-2020). Esta propuesta está en línea con el trabajo de Cisneros, Jorquera y Martín (2012), que trata la validez de los instrumentos a partir de las opiniones de todos los sujetos que participan en la tarea de enseñanza-aprendizaje (alumnos y profesores). También encaja con la propuesta de validación de rúbricas realizada por Villamañe et al (2017), en la cual distinguen tres pasos dentro del proceso: (1) evaluación tradicional, donde el tribunal valoró los TFG sin las rúbricas; (2) Cumplimentación de rúbricas, donde el tribunal valoró los mismos TFG anteriores con las rúbricas; (3) Recogida de opinión, donde realizaron entrevistas y encuestas tanto al profesorado como al alumnado, y (4) Análisis de resultado, donde se analizó y se estudió la información recogida.

6.3 C. Implementación de las rúbricas

C1: Formación del profesorado sobre el uso de los instrumentos de evaluación

Los resultados obtenidos nos muestran que no hubo una formación específica para los profesores de la FESG sobre el uso de los instrumentos de evaluación creados. Aun así, las coordinadoras de Grado organizaron jornadas de formación en las que los profesores se reunían para solventar dudas, sobre todo a los profesores nuevos, y para ver cómo se estaba trabajando con los instrumentos.

No hay acuerdo sobre si el profesorado necesitaba estas reuniones por la falta de formación acerca de los instrumentos de evaluación, si las reuniones que hicieron eran específicamente formativas sobre el instrumento o si eran de carácter rutinario. Uno de los coordinadores expone que no hubo necesidad de formar al profesorado acerca del uso del instrumento añadiendo que, si surgían dudas o confusiones, se aclaraban de manera informal. Otro coordinador apoya esta idea sobre que no hacía falta realizar formaciones específicas, pero, aun así, añade que el grupo de trabajo de profesores se creó para formarse entre todos intercambiando información, dudas, etc. Solamente esta persona expone que el grupo de trabajo dejó de funcionar al segundo año de implementación de los instrumentos porque cada vez se incluían menos profesores en las reuniones, según él por falta de motivación, aunque destaca la gran participación e interés de los profesores nuevos:

“Lo primero, avisamos a todos los profesores por correo porque era algo nuevo para todos, entonces hacía falta algo de formación; por ejemplo, hicimos jornadas, reuniones, tanto para profesores de la facultad como otros profesores adscritos a nuestro centro, porque era algo nuevo para todos. Hasta los profesores que venían de fuera, pues también se lo explicábamos. (...) Profesores que vienen nuevos se encuentran con un instrumento que no conocen; entonces, normalmente, se les suele dar esa formación. Concretamente (risas), un profesor que vino nuevo el otro día dijo: ‘Oye y esto cómo se utiliza, o qué hacemos’; y entonces le dijimos: ‘No te preocupes’; se lo explicamos. Además, es una

tarea que, ahora, normalmente, hacen las coordinadoras o directamente a través de compañeros. Pero normalmente son ellas las que se implican” (EP1, C1, C1).

“No. La formación se realizaba en el propio momento de discusión, si alguien no conocía el instrumento se explicaba en el momento. Incluso hubo reuniones en pequeños grupos, en alguna ocasión, para aclarar algunas cuestiones relacionadas con la rúbrica, pero la mayoría del profesorado conocía perfectamente de lo que estábamos hablando. En cuanto a la aplicación, como en las comisiones de evaluación siempre había más de una persona, las instrucciones eran bastante claras cuando se enviaban las instrucciones a las comisiones de evaluación. Pero si había alguna duda, quien presidía las comisiones siempre se procuraba que fuera una persona que hubiera participado en el proceso de diseño de la rúbrica. (...) Sí que hubo reuniones informales para ver qué tal había ido la rúbrica, dentro del primer año de implementación” (EP1, C2, C1).

“Y ya, hasta este curso, no hemos acometido una formación específica, que era, en general, del TFG y en el que había alguna hora destinada al instrumento de evaluación. Creo que fue P2 la que habló de cómo utilizar esto... En esa hora justo estuve fuera, entonces no te sé decir cómo lo expuso, pero intuía que iba justo en entender cómo iba la estructura y cómo se explicaba, pero no sé si explicó cómo se debería usar, eso ya no lo sé. Pero es que, seguramente, éramos 12 personas allí y cada uno teníamos una opinión diferente sobre cómo usarlo, o sea fíjate lo que yo te digo, lo de quitar la calificación, pues si digo yo eso en una reunión de esas pues me tiran (risas) los trastos a la cabeza (...). Entonces claro, los que no estaban motivados no estaban en el curso, y son los que no utilizan el instrumento o lo utilizan mal; adrede incluso. (...) Como mucho les va a venir bien a los nuevos; esos sí que son los que suelen acudir con ganas, ‘ostras es que estoy perdido, necesito ayuda’” (EP1, C3, C1).

Según los resultados, los coordinadores no consideraron imprescindible realizar formaciones sobre el uso concreto del instrumento porque todos, o la gran parte de los profesores, ya habían trabajado alguna vez con este tipo de herramientas. Para ajustar el instrumento a las necesidades reales de los TFG actuales los instrumentos deben ser revisados, así como su uso por parte de los profesores. Esta revisión encaja con el planteamiento de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), en la que consideran los ciclos de investigación-acción como propuesta de formación permanente del profesorado. Estos ciclos son dinámicos en las que se podrían revisar elementos como la evaluación del propio sistema de evaluación de los TFG, para mejorarlo y adaptarlo mejor a las necesidades.

Los datos parecen indicar que, al comienzo del proceso de implementación de los instrumentos de evaluación, había una alta participación del profesorado en las reuniones o formaciones iniciales que se realizaban sobre los mismos; pero en el momento en el que ya se habían familiarizado con él, esta participación decayó. Este pudo haber sido un punto de inflexión a la hora de interpretar el instrumento; el hecho de no haber realizado un seguimiento por parte de todos los profesores de la FESG sobre el tratamiento del instrumento, pudo ocasionar que cada profesor lo fuera interpretando como consideró correcto; de ahí las discrepancias entre profesores a la hora de evaluar y calificar los trabajos con los instrumentos creados. Por ello vemos necesario el seguimiento activo y organizado del instrumento a partir de reuniones oficiales rutinarias.

C2: Acogida del instrumento por parte del profesorado de la FESG

Los coordinadores entrevistados exponen que el profesorado acogió positivamente la implementación de los instrumentos de evaluación, pues reconocen que lo necesitaban. También hubo una minoría del profesorado que no estaba de acuerdo con dicha implementación, por ello no hubo un consenso total en la acogida del instrumento:

“En principio todo el mundo fue muy receptivo, porque necesitábamos tener un instrumento objetivo. Entonces, la mayoría de profesores lo acogieron con agrado. Solo ese ejemplo no, pero vamos, para nada negativo. En principio, la propuesta fue muy bien acogida” (EP1, C1, C2).

“Bueno, acogieron positivamente el hecho de tratar, de tener, de llegar a consensos sin tener esa discusión coordinada entre el comité de evaluación y los docentes. Pero había discrepancias en cuanto al alcance de un instrumento frente a otros instrumentos distintos, entonces la mayoría partieron de una rúbrica” (EP1, C2, C2).

“Todos los profesores no, no estaban de acuerdo; además ninguno, porque estaba en proceso. Hasta que nos acomodamos pasarían a lo mejor dos o tres años, hasta que ya, al final, hemos asumido que es el mejor de los instrumentos. De hecho, se estaba empezando a exportar a otros centros de la UVA. (...) La típica frase de: ‘Era necesario porque, es que, si no, no sabemos ni cómo coger esto’. Eso fue repetido, si no en las reuniones, fuera de las reuniones. Sí que hacía falta. Y luego, de hecho, cuando ha habido debates sobre su aplicación o no, de manera abierta, pues en algunos casos ha habido mucha gente que ha reconocido que le resultaba útil y que era interesante. A muchos nos lo ha dicho precisamente el profesorado asociado que viene a dar unas horas, que entra de nuevas” (EP1, C3, C2).

Uno de los entrevistados muestra claramente su desacuerdo con el uso de las escalas descriptivas para la evaluación y calificación de los TFG; no ve que su utilización aporte aspectos positivos a la evaluación:

“A disgusto. Trabajo a disgusto siempre (...). Además, yo siempre digo que, bueno, yo sé que soy absolutamente minoritario en esto, es decir, no sé si habrá alguien más que comparta esto. Alguna persona me dijo alguna vez, sí, C1 me dijo un día que, bueno, llevas razón y no sé qué. Pero nadie más me ha dado la razón nunca. Además, me han dicho: ‘Es como si fueras el abuelo cebolleta esto o una cosa utópica lo que estoy diciendo’” (EP1, P1, C2).

Dos coordinadores destacan este hecho; esos diferentes puntos de vista que hubo en el grupo sobre este tema, pero que, dado que era una perspectiva minoritaria, colaboró en su diseño y aceptó su utilización:

“En general sí, pero bueno, ya te comentaba que P1, por ejemplo, no está muy a favor del uso de la rúbrica, del tratamiento de la rúbrica para evaluar. Aun así, colaboró en todo para crearla y no hubo ningún problema, aunque no estuviera de acuerdo, porque él tiene otro punto de vista” (EP1, C1, C2).

“Otras personas advertían de, bueno, no decimos que estemos en contra de la rúbrica, pero advertimos que tiene también su riesgo. Pero, por supuesto, se aceptó porque, llegamos a un consenso como grupo de qué instrumento debíamos utilizar y ya está; esto es lo que vamos a utilizar. Siempre el espíritu fue: utilizamos algo que aceptemos todos” (EP1, C2, C2).

Los resultados generales muestran que los profesores de la FESG aceptaron el uso de los instrumentos de evaluación del TFG como solución inicial a un problema general que existía: la falta

de criterios de evaluación comunes del TFG entre el profesorado. Siguiendo con las necesidades que tenían los profesores para abordar la evaluación de los TFG (expuestas en el apartado A1) y las motivaciones a la hora de crear el instrumento (vistas en el apartado B2), los datos muestran que la acogida general del instrumento fue positiva. Ahora bien, destacamos el papel de la minoría de profesores que no estaba de acuerdo con el uso de este instrumento y, por el bien común, aceptaron la propuesta. Esta postura no fue de conformismo, sino que partió de un diálogo grupal y del respeto a la opinión de la mayoría. Aun así, este instrumento no se ha vuelto a revisar y las visiones de los profesores sobre la evaluación de los TFG pueden haber cambiado tras el uso del instrumento durante varios años (2015-2020). Se podría realizar una revisión sistemática de los instrumentos de evaluación (su composición y su tratamiento) para retomar los planteamientos de cada profesor y ajustar el instrumento lo máximo posible a todas las necesidades actuales, tanto de profesores como de los alumnos. Esta posible revisión de los instrumentos coincide con una de las claves del proceso de elaboración de las rúbricas que muestran Valverde-Berrocoso, et al (2017), que consideran necesario el proceso de reajuste del contenido del instrumento al contexto que se pretende evaluar.

C3: Qué uso dan los profesores a los instrumentos de evaluación

Los resultados muestran que no hay acuerdo entre los profesores sobre si los instrumentos de evaluación se utilizan correctamente o no. Uno considera que es obligatorio utilizarlos, otro afirma que él no los utiliza y los otros dos que sí los utilizan, pero que cada profesor los interpreta a su manera. En este tema intervienen aspectos como: (1) interpretación de los instrumentos por parte de cada profesor, y (2) nivel de importancia o exigencia de diferentes criterios según el área de conocimiento de cada profesor. Los datos muestran que los instrumentos de evaluación no son del todo objetivos y cerrados, sino que cada profesor puede interpretar la evaluación de los ítems del modo que considere, pues los instrumentos no ofrecen una evaluación y un salto a la calificación exactos:

“Todos la utilizan, porque es que es obligatorio usarla. Pero sí, la mayoría, en general, las usa correctamente. Pero es como todo, algunos la pueden interpretar de manera diferente, pero en general pienso que todos las utilizan de una manera universal, dándola el mismo sentido” (EP1, C1, C3).

“Bueno, en el sentido de cómo se aplica la corrección. En algunos casos era de una mala interpretación de la rúbrica. (...) En temas formales, cuando hablábamos con el departamento de Didáctica de la Lengua, evidentemente su nivel de exigencia en esa parte era más alto, aunque tendría que ser el mismo en todos, eh, pero de manera casi no intencionada. Claro, tienes una tendencia muy alta a evaluar entorno al conocimiento en el que estás. Y si había algún tipo de dato numérico y demás, claro, pues los que trabajamos en el área de Matemáticas, el manejo de las tablas, de los datos y demás, inconscientemente, pues le dábamos más peso a esa parte y, en cambio, otra persona no” (EP1, C2, C3).

“No, no, cada uno tenemos un criterio diferente para utilizarla; no, no. Yo creo que, por lo menos yo, cuando he ido estando de compañero, he visto de todo” (EP1, C3, C3).

Con respecto al tratamiento concreto de los instrumentos, dos coordinadores nos detallan ejemplos de cómo se trabaja con los instrumentos desde su propia experiencia, confirmando lo que decíamos anteriormente sobre el mal de uso de los instrumentos. Un coordinador expone que cada profesor tiene un criterio diferente a la hora de trabajar con las escalas descriptivas y que muchos compañeros lo hacen al revés, ponen la nota y rellenan las escalas para que cuadre el aspecto cualitativo con el cuantitativo; es decir, lo hacen mal. En cambio, otro coordinador ofrece una visión más neutral del tratamiento de los instrumentos, diciendo que cada profesor utiliza los instrumentos de evaluación como los entiende, porque son unas herramientas que sirven simplemente como ayuda y apoyo. Esta visión la comparte otro entrevistado, que directamente no está a favor del uso de estos instrumentos, pero añade que pueden servir de orientación. Afirma que los profesores no trabajan con las escalas porque tienden a valorar el trabajo en general, y concluye que muchos de los profesores utilizan las escalas descriptivas mal:

“Sí, de hecho, yo creo que hay unos cuantos que lo que hacen es, directamente, cuando hay tribunal, ‘ningunean’ el instrumento y, cuando te sientas con ellos, dicen: ‘Bueno, a ver, qué quieres que le pongamos’. Entonces lo que hacen es poner una nota, y lo que hacen es hacerlo al revés, empiezan desde aquí (señala a la última columna de la tabla). (...) Luego hay una tercera resistencia, que es ideológica, por ejemplo, en el caso de P1, que la usa, pero no está de acuerdo con usarla, con lo cual, bueno, como al final tiene que poner nota. (...) O sea ¿Cómo he percibido eso? En primer lugar, cuando le da poca importancia, es decir, esto como no sirve para nada, pues con que ponga una nota en la columna derecha me vale. Ese es el primer índice de que ha pasado totalmente del asunto. Segundo, que no sé si es peor que el anterior, que empiezan a evaluar de derecha a izquierda, es decir, poniendo la nota convirtiéndola en un nivel. (...) Y, cuando, por ejemplo, no la traen cumplimentada cuando llegan de tribunal; es decir, llega un profesor, sin tenerlo hecho, y viene esperando a hacerlo cuando habla con el compañero, entonces entiendo que esto le ha dado exactamente igual” (EP1, C3, C3).

“Sí, es un elemento de apoyo. Luego se sabe perfectamente que hay personas que leen primero el trabajo, sin utilizar todavía la rúbrica, y ya tienen una idea muy formada de que es un trabajo de sobresaliente o es un trabajo mediocre y luego aplican la rúbrica y entonces, a lo mejor contrastan si la visión cualitativa pura del trabajo global con la visión analítica de la rúbrica discrepan mucho o no. Y entonces, en algunos casos, imagino que podrías reajustar algunos indicadores en los que dudabas entre la ‘A’ y la ‘B’ para que se parezca más a esa visión cualitativa y global que tienes, o no” (EP1, C2, C3).

“A ver, la aplican mal porque lo hacen para rellenar y para que se vea que la han hecho. (...) La rúbrica se utiliza como un instrumento, pero es un instrumento para justificar ese proceso tan pobre de evaluación. Dicen: ‘No, es que las referencias estaban muy mal’. Vale, estaban muy mal, ¿Por qué? Porque tiene cuatro fallos, que son cosas mínimas, y a lo mejor no ha leído el trabajo y el trabajo está de cine. (...) Se refugian en que lo dice aquí la rúbrica; y claro, lo que les salva de su mala evaluación. En este caso es mala calificación y mala evaluación” (EP1, P1, C3).

Por su parte, los alumnos tienen opiniones muy diferentes sobre cómo creen que los profesores de la comisión suelen trabajar con los instrumentos. En líneas generales, no les queda claro el proceso de trabajo que realizan los profesores. Un alumno piensa que rellenan los instrumentos de manera genérica porque, si no, no les daría tiempo en esos cinco minutos de debate. Otros dos alumnos

suponen que los profesores trabajan esos instrumentos antes de la presentación oral. Y un último alumno considera que la comisión evaluadora ya pone la calificación antes de ver la exposición oral. El debate sobre cómo trabaja la comisión evaluadora llevó a los alumnos a cuestionarse la actitud de la comisión durante la presentación de sus TFG. Hay experiencias de todo tipo: desde situaciones en las que un miembro del tribunal atendía a la presentación y otro miembro solo ojeaba los documentos (el trabajo final y los instrumentos de evaluación); experiencias en las que los alumnos no se sintieron atendidos por la comisión; y experiencias positivas en las que ambos profesores atendieron correctamente a los alumnos. En las experiencias positivas, los alumnos resaltan que las explicaciones que la comisión les hacía de su trabajo estaban bien fundamentadas y justificadas; en cambio, hay experiencias más negativas, en las que los alumnos coinciden en que los profesores no atendieron a la presentación oral y, además, preguntaron cosas que ya se habían tratado en la misma exposición. En general, los alumnos ven difícil que los profesores evalúen justamente una exposición sin haber atendido a lo largo de la misma:

“En referencia a eso de los cinco minutos, también estaba pensando, viendo las rúbricas pienso que cinco minutos para evaluar lo que a nosotros nos ha llevado tanto tiempo, me parece muy poco tiempo. O se saben las rúbricas de memoria y van “pin, pin” rellenando, o es un poco a groso modo. Porque yo, por ejemplo, me las he tenido que leer detenidamente para ver dónde está mi TFG ahora mismo. Y me las tengo que leer tranquilamente y analizarlo. No creo que en cinco minutos...” (GF, DT2, C3).

“Yo imagino que, al enviar el documento, esa rúbrica ya la lleven completa ¿Sabes? Lo único que completarán ahí son los tres o cuatro ítems que se valoran de la presentación” (GF, DT8, C3).

“Yo lo que siempre he oído es que tú, cuando vas a la defensa, ya tienes la nota puesta” (GF, DT3, C3).

“Yo también lo había pensado así” (GF, DT2, C3).

“Yo realmente, durante la exposición, mi tribunal apenas me miró la exposición que hice. Estaban más pendientes de mirar los papeles que lo que yo iba contando” (GF, DT4, C3).

“Sí, eso es lo que iba a decir yo. En mi tribunal sí que había una que estaba muy atenta porque vio que yo estaba muy nerviosa, y ya simplemente con la mirada me dijo: ‘Venga, ánimo, que no pasa nada’. Pero la otra prácticamente mirando todo el rato el documento, echando miradas, como dando la sensación de que no se había mirado el documento” (GF, DT5, C3).

“A mí lo que me paso, no sé si a los demás igual, es que cuando hice la exposición del TFG, luego solamente me hablaron de cosas del documento. No hicieron nada de referencia a la presentación que había hecho. Entonces te quedas con ganas de decir: ‘Bueno, haciendo la defensa o no, hubiera tenido la misma nota’” (GF, DT7, C3).

“Pues en mi caso es todo lo contrario a vosotras. O sea, a mí me miraron, escribieron, todo de manera súper correcta. Cada vez que decía algo levantaban la cabeza, hacían anotaciones y demás, pero siempre mirándome. Y cuando terminé y me evaluaron, me hablaron tanto del trabajo como de la exposición” (GF, DT2, C3).

“Yo igual. A mí me miraban durante toda la presentación y luego hacían anotaciones. Aunque luego hicieron una pregunta que, al parecer estaban atentos, pero no, porque esa pregunta se respondía en

el documento bien claro y en la exposición. Pero, supuestamente, parecía que estaban atentos” (GF, DT6, C3).

“Mi experiencia fue buena, la verdad. Aunque estoy de acuerdo con algunos de mis compañeros. Yo tuve como una mezcla. Una de las profes de mi tribunal sí que estuvo atenta, e incluso me preguntó cosas que tenían que ver con la experiencia que yo había vivido en el Prácticum, porque mi TFG iba sobre la experiencia de mi Prácticum I. Pero el otro sí que es cierto que estaba un poco más al documento en sí y no tanto a lo que yo estaba explicando” (GF, DT2, C3).

Los resultados nos muestran que hay tres opiniones diferentes entre los estudiantes sobre cómo interpretan los profesores los instrumentos a la hora de evaluar los TFG: (1) un grupo considera que los profesores centran en exceso la evaluación en los aspectos formales de realización de un trabajo; (2) dos alumnos defienden que los profesores tengan que centrar la importancia de los aspectos formales en la evaluación del TFG, porque reconocen que tienen que realizar un trabajo académico en esa asignatura, y (3) dos alumnos se cuestionan la coherencia que tiene la evaluación del TFG, siendo en su proceso formativa y, al terminar, sumativa y final; no les parece lógico que el proceso de trabajo no se califique, coincidiendo con una de las necesidades que exponía otro alumno, sobre que el proceso no tiene valor en la calificación final:

“Luego hay otro caso que me llama muchísimo la atención, que me lo dijeron el año pasado y me lo han dicho también varios profesores que han evaluado TFGs, que tienen muy en cuenta los puntos y comas, y en la rúbrica de evaluación yo no veo nada de eso. No sé qué os parece a las demás” (GF, DT2, C3).

“Es que, para mí, que miren eso antes que el contenido del TFG y cómo se ha llevado a cabo, me parece que no tiene sentido” (GF, DT4, C3).

“A mí me parece exactamente igual, salvaguardando las diferencias, que hay profesores que a lo que van es que las citas bibliográficas estén bien escritas” (GF, DT2, C3).

“Sí, pues lo mismo. Es que me parece flipante” (GF, DT4, C3).

“Lo importante es el trabajo, la intervención, el contenido, lo que hayas decidido hacer. Pero yo sí que pienso que, por ejemplo, los “Aspectos formales” son importantes y que tienes que escribir bien, tienes que redactar bien, no puedes tener faltas de ortografía, tienes que citar bien. O sea, son unos mínimos que tenemos que cumplir. Lo que sí que estoy de acuerdo con vosotros es que, muchos profesores, dan más importancia a eso que al contenido, que eso no lo comparto. Por muy bueno que sea el contenido, si redactas como quieres y la estructura no es adecuada, no está bien el trabajo, no estás haciendo lo que te están pidiendo” (GF, DT8, C3).

“Yo estoy de acuerdo con DT8. Al final son unas competencias que tenemos que tener después de una carrera” (GF, DT6, C3).

“El que valora el proceso es el tutor, pero solo sirve para la evaluación, no para la calificación. Entonces ahí está el problema, que lo demás sí que vale para la evaluación y califica, pero esto (informe del tutor) solo evalúa” (GF, DT8, C3).

“Pero sí que es verdad que la evaluación está un poco sesgada; el tutor te hace una evaluación continua, porque está contigo en todo el proceso, pero luego la evaluación final la hacen otras personas ajenas a todo el proceso. Entonces es lo que no tiene mucho sentido” (GF, DT7, C3).

Por otro lado, los alumnos hablan sobre el tratamiento que dan los tutores de TFG a los instrumentos de evaluación. Depende de la experiencia de cada alumno, pues hay tutores que guían

mucho al alumno y otros que apenas le atienden en todo el proceso de trabajo con el TFG. Por lo que vemos en los datos, ningún alumno ha tenido un tutor que trabaje con él los instrumentos de evaluación durante la elaboración del TFG. Aun así, todos los alumnos que expresan opinión al respecto, consideran que el tutor es la figura principal que debe guiar al alumno y trabajar con los instrumentos de evaluación a lo largo del TFG. Solamente un alumno reconoce que deberían haber mostrado más interés en acceder a los documentos:

“De hecho, pienso que es el tutor el que debería tener mucha más importancia que al final la comisión evaluadora” (GF, DT5, C3).

“También tengo que decir, en referencia a eso, que hay tutores de TFG que actúan igual que la vida misma; que ahí te las apañes o yo te guío al 100%. Yo el año pasado tuve un tutor que me guio muchísimo, pero también me dio libertad. Y este año tengo a un tutor que estoy encantado con él, que como tú no le escribas, él no te va a llamar para ver qué tal lo llevas, por ejemplo. Entonces mucho menos te va a mandar esa rúbrica si no sabes tú de ella, no te informas sobre ella o no se la pides. Yo creo que es también un poco de ser, pues, adultos; es verdad que yo no sabía nada, quizás no nos han informado mucho sobre el tema, pero sí que es verdad que creo que nosotros hemos pecado también de conformismo” (GF, DT2, C3).

“Pero como dice DT8, o sea, realmente quien tiene que cumplir la labor de transmitirte la información es tu tutor. Es igual que en el Prácticum, ¿En el Prácticum quién te explica la guía de la memoria, del diario?... tu tutor” (GF, DT1, C3).

“Yo el año pasado me faltó algo muy importante. (...) Y claro, se me pasaron muchas cosas y mi tutor no me avisó. Algo tan importante como el contexto del centro en el que estoy haciendo una investigación, que no me diga el tutor que lo tengo que meter, eso me penalizó bastante. Y no me di cuenta hasta que la comisión evaluadora me lo dijo. Claro, son cosas que estoy de acuerdo con vosotras, el tutor tiene que hacerte de guía para estas cosas” (GF, DT2, C3).

Los resultados muestran referencias constantes al mal uso de los instrumentos de evaluación por parte de los profesores. Una posible interpretación es que los profesores entienden que los instrumentos solo sirven de apoyo y de guía, pero que no ofrecen una evaluación y un salto a la calificación exacto ni objetivo, sino solo orientativo. Esta forma de entenderlo entraría en contraposición con lo que se afirma en otros trabajos (Pérez-Pueyo et al, 2017; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017), que consideran que las escalas descriptivas siguen una serie de criterios que valoran el trabajo de manera completa y organizan sus componentes en los diferentes niveles de logro diseñados, de forma que ayudan a dar el salto a la calificación final.

Para intentar resolver algunos malos usos de los instrumentos podría ser interesante crear un instrumento complementario que definiera de manera más detallada los criterios de evaluación. Otra opción sería utilizar escalas con los porcentajes mucho más estructurados, en la línea de lo que algunos autores describen como “escalas de puntuación” (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017); son unas escalas que especifican los porcentajes de calificación en cada criterio de evaluación; de modo que podría dar más objetividad a la calificación y podrían ayudar a que los alumnos tengan una visión

más clara de la valoración porcentual de cada componente del TFG. Trataremos más a fondo esta propuesta en la subcategoría C6.

Los resultados del grupo focal muestran que los alumnos cuestionan la actitud de algunas comisiones de evaluación el día de la presentación, así como el uso que dan a los instrumentos de evaluación. Las experiencias de los alumnos son muy variadas; desde situaciones en las que un miembro del tribunal atendía a la presentación y otro miembro solo ojeaba los documentos, experiencias en las que los alumnos no se sintieron atendidos por la comisión y experiencias positivas en las que ambos profesores atendieron correctamente a los alumnos. En estas experiencias positivas, los resultados muestran que las explicaciones que la comisión les hacía de su trabajo estaban bien fundamentadas y justificadas. En cambio, también hay experiencias negativas, en las que los alumnos coinciden en que los profesores no atendieron a la presentación oral y, además, preguntaron cosas que ya se habían tratado en la exposición.

Los resultados muestran que el alumnado tiene cierta confusión sobre lo que realmente ocurre en las comisiones de evaluación. En segundas y terceras rondas de las entrevistas en profundidad nos han explicado que la escala descriptiva sobre el trabajo suelen traerla ya elaborada los dos miembros de la comisión, mientras que la escala descriptiva sobre la presentación se elabora después, cuando se quedan a puerta cerrada, y que solo vale el 20% de la calificación final. En los dos casos se trata de decisiones consensuadas por la comisión. En este sentido, los alumnos no parecen tener una idea correcta de lo que se valora en los TFG. Esto puede ser debido a que no acceden a los instrumentos de evaluación desde el primer momento y no tienen claros qué criterios de evaluación van a tener en cuenta los profesores para evaluarlos. Pueden encontrarse referencias sobre cómo utilizar este tipo de escalas en Pérez-Pueyo, López-Pastor y Hortigüela (2016), López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), Pérez-Pueyo et al (2017), Pérez-Pueyo y Hortigüela (2020) y Pérez-Pueyo y Sobejano (2017).

En relación a cómo consideran los alumnos que los profesores tratan los instrumentos de evaluación, los datos nos muestran que no hay coincidencia entre los alumnos: hay un grupo de estudiantes que piensa que valoran en exceso los aspectos formales del TFG, y otro grupo de alumnos que ve normal que se valoren esos aspectos. Si acudimos a la Guía de Elaboración de TFG de la UVa (FESG), vemos que los aspectos formales del trabajo son un requisito para elaborar el trabajo y para que pueda ser evaluado (dentro del 80 % de la calificación); por tanto, es lógico que la comisión atienda a estos aspectos formales en su valoración del TFG.

Por otro lado, los datos obtenidos muestran que los tutores de los alumnos no han trabajado con ellos los instrumentos de evaluación del TFG; la mayoría de alumnos entrevistados desconocía la existencia de dichos instrumentos y consideran que debería haber sido el tutor quien se los debería haber mostrado y trabajado con ellos. Coincidiendo con Vera y Briones (2014) y con la Guía de

Elaboración de TFG de la FESG (2018), los tutores tienen la labor de guiar y orientar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje del TFG; por ello, podrían dar importancia a los instrumentos y mostrárselos a los alumnos. Solamente un alumno no está de acuerdo con dejarle toda la responsabilidad del trabajo de los instrumentos al tutor, y afirma que deberían haber sido los alumnos mostrando más interés. En el apartado C6 veremos qué usos formativos se pueden llevar a cabo con estos instrumentos, especialmente con las escalas descriptivas.

C4: El uso de los instrumentos de cara a la calificación

En relación con el tratamiento de la calificación, los resultados muestran que las escalas descriptivas tienen una finalidad calificadora, y así las interpretan los profesores. Dentro de esta idea común vemos discrepancias. Uno de los coordinadores argumenta que, al ser instrumentos tan objetivos, les permite a los miembros de la comisión concretar y centrarse en elementos concretos para evaluar. Otro de los coordinadores expone que algunos profesores hacen un mal uso de la calificación trabajando con este instrumento, porque en vez de centrarse en valorar la calidad del trabajo y luego ya estudiar la forma de traducirlo en una calificación, lo hacen al revés; primero califican el apartado y luego ya miran como justificarlo con los diferentes niveles de la escala. Esto es, una vez más, la obsesión por la calificación, que destroza o contamina el proceso evaluativo lógico. Además, este coordinador cree que los alumnos son conscientes de este mal uso.

Este planteamiento no se puede modificar, puesto que la asignatura del TFG exige de una calificación final. Otro de los coordinadores habla de su experiencia personal como comisión evaluadora, afirmando que los instrumentos de evaluación habían ayudado a llegar a una nota común entre los miembros de la comisión; siempre y cuando se trabajen los instrumentos desde una primera lectura de documento y una evaluación global con las escalas descriptivas. Narrando su experiencia, este coordinador nos muestra que las comisiones no llegan a una nota final de manera matemática a partir de los instrumentos. Por otro lado, un entrevistado defiende que las escalas descriptivas están creadas para facilitar la calificación de los trabajos, porque los profesores tienen una preocupación generalizada por la calificación, debido a la inseguridad personal que tienen sobre la reclamación:

“Nos ayuda porque te obliga a centrarte en aspectos concretos. Es un instrumento objetivo que nos ha servido para podernos fijar y concretar algunos elementos y, entonces, bueno, nos ha centrado” (EP1, C1, C4).

“Podíamos discutir matices, pero al menos mi experiencia en las comisiones en las que yo estuve es que la rúbrica sí que había ayudado a consensuar la nota. (...) Inicialmente sí (ayuda a dar el salto a la calificación), siempre que tengamos prudencia con el número que es. Yo relleno sin pensar en números, que es mucho más sencillo, a partir de indicadores y, una vez que he marcado, ahora traduzco a número. Entonces, una vez que sale el número, más la lectura primera, que es lo razonable, haber leído primero el TFG, es: ¿Qué idea tenía yo con la visión global? ¿Qué marcan los indicadores y qué valor me sale como número? Entonces, si más o menos todo encaja, hemos terminado. Y, si no encaja, ese número se puede matizar; o a lo mejor revisar los indicadores” (EP1, C2, C4).

“Entonces hacemos un mal uso de la calificación, y eso los alumnos lo saben, porque lo ven. De hecho, en algunas conversaciones de tribunal se dicen: ‘Ah, pues pongo una B para que aquí me salga un 1’. O sea, creo que ese es el primer problema, no sabemos usar esto. Porque estamos siempre pensando en calificar. (...) Qué pasa, que no, primero te exigen calificar, y además con un número de créditos muy elevado, entonces te repercute en la nota final, porque te estás jugando muchas cosas; eso por un lado. Y por otro, que luego hay cierta obsesión por la puntuación, por la numeración, que no somos capaces de entender: ‘Bueno sí, pero cuánto de bien está’, ¿No? Cuánto de bien no, simplemente te estoy diciendo todos estos aspectos cualitativos, ¿Qué más quieres que te cuente? ¿O por qué te tengo que decir un número? Pero el alumnado ahora mismo no lo quiere y la estructura exige ponerle una nota” (EP1, C3, C4).

“Pero hay una cosa que, por ejemplo, en un trabajo muy similar a este, pero de un rango mucho mayor y de mayor complejidad, que es la tesis doctoral, y no. A ver, ahora mismo ha cambiado y hay que poner notable, sobresaliente, han vuelto a eso, lamentablemente; pero antes era, ‘apto’ o ‘no apto’ y luego, si estaba muy bien, pues te daban el *cum laude*, que era como un reconocimiento a que ha habido un trabajo extraordinario. ¿Eso qué sería? Pues todo el mundo sería apto o no apto y, si estás por aquí (señala la columna de ‘A’), te darán el *cum laude*, es decir, te van a dar un reconocimiento porque tu trabajo ha sido extraordinario, y si no cumple lo que hay que cumplir para ser maestra, pues usted tiene que repetir el trabajo. Ese problema, a mi modo de ver, lo solucionaría y nos permitiría quitarnos de todos estos problemas. Haría lo mismo con el Prácticum, exactamente igual. ¿Las asignaturas? Si pudiera haría lo mismo, pero claro, están los expedientes, hay una serie de cuestiones. Entonces, partiendo de la base de que yo pienso de esa manera y no encaja perfectamente con esto, a mí me parece que la debilidad nuestra es que estamos pensando en números. Y no sirve la formación ¿Cómo se puede formar a una persona en esto? Si yo mismo no tengo más remedio de hacerlo, aunque esté en desacuerdo” (EP1, C3, C4).

“Más que enseñar o evaluar formativamente les preocupa la calificación, por lo que le puedan decir, y esto, pues es un paso más de este proceso, no es otra cosa” (EP1, P1, C4).

En relación con el tratamiento calificador de los instrumentos, algunos alumnos están de acuerdo en que ellos mismos convierten el instrumento cualitativo en cuantitativo; confirmando lo que exponían anteriormente algunos de los coordinadores. Conocen bien los instrumentos de evaluación y saben interpretar las escalas descriptivas, pues han trabajado con ellas en muchas asignaturas del Grado; de ahí que afirmen que no necesitan ver números específicos en las escalas y que pueden transformar directamente las letras a calificaciones. Reconocen que obtener una valoración inferior a “B” no es lo deseable, y que buscan valoraciones superiores a este nivel. Por el contrario, otros alumnos exponen que sí que necesitan ver esa calificación, porque les ayuda a saber cómo están sus trabajos y, en este caso, ellos mismos traducen a notas cuantitativas los diferentes niveles de logro. Además, parte de los alumnos defienden que piensan en números, en vez de orientar el uso del instrumento al aprendizaje. En este sentido, tres alumnos comentan que a ellos sí que les justificaron la calificación de su TFG, pero no de manera detallada. En la categoría de puntos fuertes y débiles, los alumnos plantean propuestas para detallar y justificar más la calificación:

“En mi caso no necesito ver un número en las rúbricas, porque llevamos cinco años recibiendo notas de asignaturas con A, B, C, D (risas). Por lo cual, sabemos a lo que se corresponde cada una, aproximadamente” (GF, DT2, C4).

“Claro, pero sí que lo necesitas. O sea, directamente lo transformas tú, no te lo dan, pero ya directamente lo transformas” (GF, DT1, C4).

“Hombre, sabes que B y A es bueno. Menos de B y A no” (GF, DT2, C4).

“No, pero lo necesitamos entre comillas, aunque digamos ‘no, no, yo no quiero saber la nota’. Pero intrínsecamente es como, a ver por dónde voy. En un principio, como orgullosa de ti dices ‘a mí me da igual la nota’, pero luego tú realmente sí que la quieres saber, para saber dónde te encuentras” (GF, DT1, C4).

“A ver, yo en cuanto a lo que ha dicho DT1, es cierto, todos queremos saber un número, pero eso no es culpa nuestra, es culpa del sistema educativo, que nos ha evaluado siempre con una nota, dando importancia al valor numérico. Por lo cual, necesitamos saber una nota para saber si está bien o mal” (GF, DT2, C4).

“No sé vuestro caso, pero, en mi caso, después de la defensa y después de que la comisión se reuniera, cuando me dieron la nota sí que me justificaron por qué tenía la nota que me habían puesto. O sea, dieron razones del porqué de la nota” (GF, DT6, C4).

“Sí, a mí también, pero de manera muy escueta” (GF, DT2, C4).

“Sí, claro. No se extendieron mucho, pero me dijeron cuatro cosas que sí que marcaban el porqué de la nota” (GF, DT6, C4).

Por otro lado, los alumnos muestran visiones similares sobre el uso de los instrumentos para la calificación de los TFG. Un alumno ve lógico y coherente que el documento final valga el 80% de la nota, argumentando que es porque así está configurada la asignatura de TFG; otro alumno sigue esta misma opinión y añade que si el tutor participara en la calificación, no tendría objetividad a la hora de poner una nota, porque le afecta la calificación del TFG de su alumno (positiva o negativamente). En esta misma línea, uno de los profesores entrevistados considera que tiene que haber comisión evaluadora siempre, pues es la pieza más objetiva para evaluar un TFG:

“Yo pienso que es normal que lo que más peso tenga en la calificación sea el trabajo escrito, porque realmente es la base del TFG” (GF, DT2, C4).

“Yo creo que también se hace un poco así porque si no, no sería objetivo. Yo creo que al final a ellos (tutores) sí que les repercute en algo nuestra nota del TFG, creo, no sé, eh, me lo estoy inventando. Pero si a ellos les repercute, al final no puede ser objetivo a la hora de evaluar” (GF, DT7, C4).

“Yo soy partidario de que haya comisiones evaluadoras, porque si no, el tutor puede llegar a un consenso con el alumno y no nos enteramos y ha hecho un trabajo que es de pena y le pone un sobresaliente; o al revés, ha hecho un trabajo de sobresaliente y no ha congeniado con el tutor y le pone una nota baja. (...) Necesitamos una figura externa al tutor” (EP2, P1, C4).

Los resultados nos muestran que las escalas descriptivas se usan para calificar. Como veíamos en B2, los instrumentos se crearon porque la mayoría de los profesores consideraron que era necesario elaborar una herramienta común que les ayudara a calificar los trabajos siguiendo unos criterios homogéneos y, solo en un caso, se mencionó que los instrumentos ayudaran a justificar la calificación en la reclamación del estudiante.

Se observan opiniones muy diferentes sobre como el profesorado utiliza los instrumentos para llegar a la calificación. Dos de los entrevistados explican como lo utilizan ellos, mientras los otros dos

consideran que algunos profesores utilizan mal los instrumentos para calificar los TFG y que parte del profesorado tiene una obsesión generalizada por la calificación, quizás ligado a cierta inseguridad sobre las posibles reclamaciones de los alumnos. Algunos de los malos usos señalados serían los siguientes: (1) desconocen la forma correcta de utilizarlos y cada profesor lo interpreta como considere; y/o (2) calificar primero y luego rellenar la escala descriptiva en función de la nota fijada. A pesar de que las escalas son instrumentos inicialmente cualitativos, tienen un fondo cuantitativo; los alumnos son los primeros que confirman que, a pesar de no ver números explícitos en las escalas, transforman los niveles de logro (A-D) a calificaciones. Esto muestra que han trabajado previamente procesos de autoevaluación con este tipo de escalas descriptivas y que saben cómo traducir estos cuatro niveles en calificaciones numéricas. Pueden encontrarse estudios sobre este tipo de experiencias llevadas a cabo en la FESG en Arribas, Carabias-Galindo y Monreal (2010), López-Pastor (2011; 2012) y López-Pastor et al (2016). Por otra parte, también pueden encontrarse estudios que defienden la realización de este tipo de procesos evaluativos en las aulas universitarias (Panadero y Alonso-Tapia, 2012 y Martínez, Tellado y Raposo, 2013) o que recopilan este tipo de experiencias (Santos et al, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

Parte de los alumnos centran sus intervenciones en la importancia en que los profesores justifiquen la nota que les ponen. En este sentido, este grupo de alumnos refleja cierta preocupación por la calificación de la asignatura del TFG.

Los resultados muestran cierta disparidad de opiniones entre el alumnado; unos defienden que el tutor debería participar en la calificación, mientras que otros consideran que no debe participar, porque no sería tan objetivo como la comisión evaluadora. Esta segunda perspectiva coincide con la de alguno de los profesores entrevistados; así como con el trabajo de Sancho-Esper et al (2017), que estudian como mejorar la objetividad en la evaluación de los TFG a través de una evaluación conjunta de la comisión y del tutor con el uso de rúbricas. Algunos de los resultados recibidos afirman que este modelo combinado de calificación se utiliza en otros centros de la Uva (Soria o Palencia), donde el tutor es uno de los miembros de la comisión evaluadora y, por tanto, participa en la calificación del trabajo.

A pesar de esta aparente paradoja, muchas veces los usos de los instrumentos se combinan cuando el tribunal lee el informe del tutor y, sobre todo, si tiene una entrevista informal con el tutor a puerta cerrada después de la defensa del TFG. En esos casos, la información del tutor sobre el proceso de elaboración del TFG suele ser tenida en cuenta por el tribunal a la hora de decidir la calificación final.

C5: Análisis sobre el uso de los instrumentos para la calificación y los fines de la educación

Solamente un entrevistado muestra su descontento con el uso de las escalas descriptivas para calificar el TFG. Para explicarlo parte de un análisis sobre la incoherencia que se da entre la evaluación del TFG y los fines de la educación. Defiende que los instrumentos creados tienen un fin cuantificador y, añade, que la educación no debe tener esa finalidad. Expone que, como profesor, no tiene por qué justificar todo con números y criterios previamente estandarizados; por eso no está de acuerdo con la visión que tienen varios profesores sobre que el uso de los instrumentos sirva para facilitar la justificación de las reclamaciones:

“Todo. Incluso la del tutor. Todo es cuantificación. Claro, es un esfuerzo de cuantificación, y la educación tiene otras cosas que no son cuantificables. (...) Están construyendo rúbricas continuamente, que es para encorsetar una cosa, que es que la educación; y la evaluación en educación tiene una faceta artística, y mientras no entendamos esto, por lo menos es lo que yo veo, pues estamos ahí. Y, además, hay otra parte que es puramente intuitiva, ya sé que, claro, debe estar justificada siempre, y reflexionada, es lo que hay que hacer, aquí no hay arte, no hay intuición” (EP1, P1, C5).

“Entonces, ¿Dónde ha quedado la educación y la evaluación si lo que importa es la reclamación?” (EP1, P1, C5).

“Claro, pero aquí ya entramos en otro lío, y es que: ¿El profesorado sabe lo que es formar a un maestro? Que está vinculado al TFG y, por tanto, a la rúbrica, porque esto es muy discutible, el que sepa formar a un maestro o a una maestra. Aquí hay gente, que a mí me parece que dicen barbaridades, entienden el proceso educativo de una manera, yo diría, muy mecanicista, por ejemplo, y eso no es un maestro. Bueno, habrá cambiado mucho Magisterio; yo he sido maestro, he trabajado de maestro, y eso en una escuela es imposible, a no ser que hagas cosas que, no sé, que no tienen que ver con la tarea de un maestro” (EP1, P1, C5).

Los resultados del grupo focal con los alumnos muestran perspectivas diferentes. Algunos consideran que el TFG debería centrarse en las competencias que han adquirido los alumnos a lo largo del grado y, con ello, centrar la evaluación en el aprendizaje. Para tratar el aprendizaje obtenido, uno de ellos propone que la comisión muestre los instrumentos completos al alumnado, así no se quedarían solo con la calificación que les dan. Aunque, por otro lado, parte de los alumnos considera que lo importante es lo que has aprendido personalmente con la asignatura, dejando la calificación en un segundo plano.

También tratan el aspecto de la justicia dentro de la evaluación, cuestionándose qué pasaría si se valorara realmente el aprendizaje en el grado y sí aumentaría el número de suspensos. Una parte de los alumnos propone evaluar el TFG como “apto” o “no apto”; argumentando que, de esa manera, centrarían la importancia en el aprendizaje y no en la calificación final. Esta propuesta la contradice otro grupo de alumnos, defendiendo que la calificación puede ser clave de cara a acceder procesos selectivos de trabajo (oposiciones); si no hubiera calificación, la evaluación les parecería injusta porque no reflejaría las diferencias entre el trabajo de cada persona, aunque sí que se eliminaría la

clasificación de los alumnos en trabajos o notas “buenas” y “malas”. Añaden que la propuesta no refleja el esfuerzo de cada estudiante en la elaboración del trabajo, no la consideran realmente justa ni viable:

“Yo creo que en un trabajo con el que finalizas la carrera, que se supone que en él se tiene que ver todo lo que has aprendido a lo largo de estos años, y si le diéramos más importancia a lo que es el aprendizaje y a demostrar todo eso que hemos aprendido, no nos quedaríamos solo con la nota y podríamos ir más allá, a decir: ‘Tienes esto bien, esto tienes que mejorarlo’. Que para eso ayudaría también, que te dieran la rúbrica completa al presentar el TFG. Pero yo creo que, al final, solo nos quedamos con la nota, y todo eso (aprendizajes) queda en un segundo plano” (GF, DT7, C5).

“Yo creo que, si se valorase realmente lo que aprendemos, habría más suspensos de los que hay. O sea, sinceramente, porque hay gente que pasa por la carrera como el que va a por el pan. Y con el TFG lo mismo, y con las prácticas, hay gente que va porque va y ahí tienen su aprobado, su carrera. Pero hay gente que estamos aquí porque tenemos vocación y amamos lo que hacemos. Con lo cual, creo que no nos conformamos con que nos lo den todo hecho” (GF, DT2, C5).

“Es que yo creo que, en el aprendizaje, somos un punto importante nosotros mismos. Si tú realmente en una asignatura has visto que no has aprendido lo suficiente, te podrás formar fuera de la universidad sobre ello. Que sí, que te da rabia, que tienes una carrera y deberías haberlo aprendido ahí; pero yo pienso que somos el detonante de nuestro propio aprendizaje y de seguir formándonos. Tú tienes que tener esa actitud y esas ganas de aprender y, muchas veces, una asignatura no te lo va a dar” (GF, DT8, C5).

“Yo opino como ellos, nos han educado en una sociedad en la que se busca un número para encasillarnos, pero que verdaderamente tenemos que comprender nosotros lo que hemos aprendido y no lo que se ve en la nota; porque sí que podemos decir que hemos sacado un nueve, pero, ¿Realmente has aprendido algo con ese nueve? Yo creo que tu proceso es lo que te vale. Sí, tienes una nota y te va a valer en unas oposiciones, pero si no has aprendido tampoco tiene mucho sentido hacer el trabajo” (GF, DT6, C5).

“Yo opino igual. Casi más es la satisfacción propia del trabajo bien hecho, de que lo he hecho así y que he aprendido y lo he podido llevar a cabo y ha salido perfecto, a ese número que me ponen unas personas que realmente no me han visto desarrollar el contenido del trabajo. Para mí es lo que me vale, no la nota que me pongan” (GF, DT4, C5).

“Estoy totalmente de acuerdo contigo, mi nota de TFG el año pasado no es gran cosa; tuve un siete y medio y, como he dicho antes, tuve unas circunstancias un poco extrañas y, para mí, ese siete y medio es como una matrícula de honor. Yo sé lo que hice, hasta dónde llegué y el esfuerzo que me costó; con lo cual, es una satisfacción personal” (GF, DT2, C5).

“Pero al final es lo que dice DT1, que realmente luego tú esa nota la necesitas, hay gente que no, pero si la necesitas ¿Concuerdas entonces con lo que tú te has esforzado o realmente se te valora? Que, si no necesitásemos para nada esa nota, pues muy bien, tú te quedas con tu nota, tú sabes lo que has hecho y que la comisión tenga su punto de vista. Pero esa nota puede ser trascendental para entrar en cualquier lado” (GF, DT8, C5).

“Yo creo que, si el TFG se calificase como ‘apto/no apto’, realmente esa rúbrica sí que se dedicaría a evaluar y no calificar, y no nos importaría tanto la nota” (GF, DT7, C5).

“Y en cuanto a lo que ha dicho DT7, no me parece justo que alguien que ha hecho un trabajo de 5 tenga un apto, y alguien que tenga un trabajo de 10 tenga un apto, desde mi punto de vista. Es cierto que se eliminaría el sentimiento de ser mejor o peor por un número, pero no me parecía correcto que la evaluación sea la misma para una persona que para otra. Quizá pecho yo en el tema del valor numérico por lo que estoy diciendo. (...) Es como en la vida, hay gente que pasa por la vida con

mejores cosas que tú con el mínimo esfuerzo, y hay gente que trabajando no consigue ni la mitad que otros. Así va un poco esto, fíjate, en un apto puede haber copiado parte de otro trabajo. Y otra persona que se ha pegado una gran investigación, tiene un apto igualmente” (GF, DT2, C5).

“Yo pienso igual. Lo que pasa es que, a nosotros, no se nos queda ahí el trabajo, sino que esas notas que se nos van acumulando, son puntos para futuras oposiciones, quien quiera opositar. Entonces quieras que no, no deja de ser una presión. Ese apto no es justo, yo a lo mejor he trabajado más y me merezco más esos puntos que alguien que solo se quiere sacar la carrera para luego opositar a Guardia Civil” (GF, DT1, C5).

“Sí, yo opino como vosotros” (GF, DT8, C5).

El uso eminentemente calificador que tiene las escalas descriptivas genera diferentes críticas y reflexiones, tanto en uno de los profesores entrevistados como en los alumnos. El profesor incide mucho en cuestiones como la incoherencia entre este tipo de uso y los fines de la educación y critica la obsesión por justificar todo con números y criterios previamente estandarizados. En la FESG los TFG son evaluados por agentes externos al proceso de elaboración del trabajo (Guía de TFG de la FESG, 2018), cuya competencia es valorar y calificar la asignatura del TFG. En los primeros años surgieron muchos problemas en el proceso de evaluación y calificación por no disponer de unos instrumentos. Ese es el motivo por el que se han creado estas escalas descriptivas. Partimos de la base de que la asignatura del TFG no es una asignatura como las demás que se cursan en el Grado, por lo que su sistema de evaluación y calificación también tiene que ser diferente. Los instrumentos se crearon para solventar las dificultades que tenían los profesores a la hora de evaluar y calificar los TFG, por eso su finalidad es claramente sumativa y final.

En cambio, las preocupaciones de los alumnos muestran diferentes perspectivas, en algunos casos mucho más pragmáticas. Unas posturas giran en torno a que la calificación debería ser solo “apto” o “no apto” y que lo que debería preocuparles realmente es el aprendizaje, mientras que otras posturas se centran en que la calificación debe ser justa y reflejar de forma adecuada los diferentes niveles de aprendizaje y dedicación del alumnado, porque en el futuro son cosas que influirán en la posibilidad de trabajar o no como maestro. Este planteamiento encajaría con la definición de “evaluación” de Santos-Guerra (2014) que, a rasgos generales, la considera como un elemento que sirve para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y no para medir logros académicos.

En trabajos más específicos sobre la evaluación en la FIP, incluida la asignatura de TFG, Villardón (2006) y Ruiz (2015) comparten la idea de que la evaluación en la FIP debe certificar los aprendizajes requeridos en la titulación; entre otros aspectos; por tanto, es necesaria una acreditación de los aprendizajes, y esto lo obtenemos calificando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nos queda la duda de si la opción que proponen los alumnos de “apto, no apto” acreditaría verdaderamente los aprendizajes y, sobre todo, si realmente ayudaría al alumno a ser consciente de su aprendizaje personal con el trabajo; por ello, no nos queda claro si esta propuesta se ajustaría a la evaluación

diseñada para los TFG de la FESG. En cualquier caso, consideramos que habría que plantearse qué importancia tiene un número si este no se ajusta a lo que has aprendido; aunque esa calificación te valga para acceder a un puesto selectivo de trabajo, como exponían varios alumnos.

C6: Cómo dar a los instrumentos un carácter formativo

Los coordinadores exponen que los instrumentos de evaluación tienen poco carácter formativo en sí mismos. Únicamente se les podría dar un carácter formativo si el tutor los trabaja con sus alumnos desde el primer momento, a partir de autoevaluaciones, estudiando los criterios y siendo conscientes de lo que les piden con el TFG. Dos de los coordinadores comparten la idea de que los instrumentos podrían ser formativos si el alumno se fija en los criterios que debe seguir para realizar el trabajo tal y como se le va a evaluar:

“Pues si simplemente se publica no sirve para más que para una herramienta de evaluación, de transparencia, basada en una serie de criterios. Si, además, quien está trabajando con los estudiantes o quien está tutelando, a partir de la propia rúbrica ayuda a interpretar los indicadores y damos pistas sobre qué se entiende por calidad en el apartado uno, dos o tres, pues es un elemento formativo” (EP1, C2, C6).

“Sí, para los que la utilizan sí. Los que la utilizan son conscientes de que tienen que fijarse en esos aspectos” (EP1, C1, C6).

“Está bastante más claro qué es lo que se evalúa y qué es lo que se espera. Uno puede hacer un *checklist* diciendo: ‘Cumpro con las normas APA, cumpro con las tablas, todo esto es importante y se puntúa de tal manera, tiene este peso.’ Sí que ayuda un poco a hacer una autoevaluación, o a consultar al tutor por iniciativa propia, ‘no sé si en este apartado me estoy moviendo en el “B” o en el “A” (...)’ (EP1, C2, C6).

“Tú la usas y, como tutor y comisión, la debes usar. Ahora bien, si tú tienes a un alumno o a una alumna, el carácter formativo de esta rúbrica está en sí tú lo trabajas con él o con ella. (E) Pero no lo trabaja nadie, yo creo. Yo no lo trabajo. Yo les digo: ‘Ahí tienes la rúbrica’. Pero no hago más (P1)” (EP1, C6).

Un estudiante expone que nunca ha visto completos los instrumentos; los demás compañeros complementan esta idea proponiendo que el tutor podría trabajar los instrumentos con ellos; coinciden en que las aclaraciones del tutor son de los aspectos más formativos durante la elaboración de su trabajo. Los alumnos llegan a la conclusión de que, trabajando los instrumentos con el tutor, pueden llegar a ser conscientes de cómo llevan el trabajo, cómo pueden mejorar o en qué aspectos necesitan más refuerzos:

“En ningún momento los he visto rellenos, ni el del tutor. Que, a lo mejor, eso sí que te puede enriquecer un poco, si tu tutor dice que estás muy bajo en esta parte o lo que sea, no sé. En nuestro caso, para el siguiente TFG, nos podemos poner las pilas en eso, pero es que, si no, como tal, no sirve para nada” (GF, DT1, C6).

“Otra cosa es que tu tutor lo trabaje contigo y te diga un poco cómo vas: ‘Basándonos en la rúbrica podríamos mejorar tal’. O a lo mejor, hacer un borrador de la rúbrica y, en función de eso, mejorar” (GF, DT7, C6).

“Pero, por ejemplo, con el del tutor, que es con el que más contacto hemos tenido a lo largo de todo el TFG, si realmente a mitad o antes de acabar te dice: ‘Oye mira, estos son los ítems con los que te voy a evaluar, en esto estás bajo’. Por ejemplo, yo el índice de las figuras lo hacía porque a mí se me ocurrió, pero hay mucha gente que seguro no lo sabía. Entonces, si tú eso lo sabes antes de acabar, yo creo que viene muy bien” (GF, DT3, C6).

“Lo que te ayuda realmente es lo que tu tutor te va corrigiendo, pero esto te orienta para saber en qué rango estás, si está cumpliendo tus expectativas, si no, si quieres darle más caña, si quieres parar, si te sientes así a gusto... Son como orientaciones, que yo creo que son interesantes que durante el proceso las sepamos, no al final y, a veces, ni eso” (GF, DT8, C6).

Por otro lado, dos entrevistados sí hablan de cómo dar a los instrumentos de evaluación un carácter formativo. Uno considera que en las tutorías ya se trabaja formativamente, gracias al seguimiento continuo del TFG y el *feedback* que le da el tutor al alumno. Otro propone dar un enfoque formativo al final de la exposición del TFG, tras haberle dado la calificación al alumno; sería el tutor el encargado de realizar esta revisión con el alumno. Ahora bien, reconoce que es complejo realizarlo porque los alumnos están deseando cerrar todo el proceso. Lógicamente, algunos entrevistados también hablan de considerar el apartado de observaciones del informe del tutor:

“Hay que entender que el TFG es una asignatura, formalmente, pero en realidad no lo es; no lo es porque es una prueba final global en la que el estudiante demuestra que, a través de todo lo que ha aprendido en todas las asignaturas, ha adquirido las competencias de título. Lo que está creando es una evidencia de competencia; entonces, voy a demostrar que soy competente en lo que he aprendido en Didáctica General, en Currículo, en Fundamentos Numéricos, tal. Yo soy capaz de presentar un proyecto o un trabajo, en este caso, que refleja efectivamente que ha adquirido todas esas competencias del título. Luego, la única parte que tiene de formativa es cómo se elabora un trabajo académico global. (C2) Para el proceso de elaboración, ¿no? (E) Para el proceso, efectivamente, pero yo creo que cuando hay una tutela con seguimiento continuo, las propias tutorías son formativas (C2)” (EP1, C6).

“Se supone que forma parte de la primera de las tareas que tiene que hacer el tutor con el estudiante cuando llega; que es, comentar, aparte de cerrar el tema y si solo era una gran temática, aclarar un calendario de reuniones. Hay una serie de cosas que lo lógico es hacerlas en una primera reunión. Incluso ha habido cursos sobre cómo dirigir TFG” (EP1, C2, C6).

“Sí porque, además, hay un momento que no se hace y sería el ideal, pero las prisas yo creo que son las que matan, que sería explicarla. Podríamos sentarnos con el alumno, una vez que acaba el proceso, sentarnos con la rúbrica, incluso con la de los compañeros que han evaluado el documento: ‘Pues mira te han puesto esta calificación, por esto.’ Y empiezas a desglosar. Es un trabajo que podría hacer el tutor, porque de tribunal no hay tiempo, pero los alumnos tienen tantas ganas de terminar que cuando acaban te dicen “ya está” y ofreces el hacer una ronda de tutorías para que, cada tutor con sus alumnos, repase qué es lo que ha pasado; ciencia ficción. De hecho, muchas veces les sugerimos: ‘Mira tengo todas estas anotaciones en el trabajo, quieres que te las pase o te las explico’ Incluso dándoselas medio hechas, normalmente la gente no quiere saber nada más. Lo que quieren es echar el cierre y terminar. Entonces, este último paso sería útil para hacerla verdaderamente formativa. Luego se la podemos enseñar. Pero hay un problema, y es que hay un acuerdo, que yo entiendo que es un acuerdo para blindar la tutoría o inmunizar al profesorado, en que la rúbrica del tutor la entrega el tutor directamente” (EP1, C3, C6).

“No sé si es un problema de la rúbrica o de su trabajo como evaluador. Yo creo que esos son los indicios que a mí me han dado la sensación; luego lo de las ‘A’ aquí, en el informe del tutor, y que

luego en el apartado de observaciones que no pongas absolutamente nada. Cuando no hay observaciones yo también tengo mis dudas sobre cómo han usado la rúbrica. Porque las observaciones parecen así un apartado menor, pero, para mí, es uno de los apartados más importantes; de hecho, a mí me suele quedar pequeño el apartado de observaciones, porque es donde tengo yo la oportunidad de explicarle al tribunal, como tutor, por qué he hecho estas valoraciones: ‘Oye, tened en cuenta todo esto, que vosotros no tenéis ni idea’” (EP1, C3, C6).

En general, se observan pocas ideas claras sobre cómo usar los instrumentos con finalidades formativas, salvo los procesos de correcciones y de *feedback* regular durante el proceso de elaboración del TFG. No tenemos claro que la propuesta de que el tutor haga una revisión detallada de la calificación con alumno, justo después de su calificación por el tribunal, sea realmente formativa; más bien es “informativa”. Ahora bien, sí que puede ser una posibilidad interesante a tener en cuenta, dado que es una de las cosas que el alumnado más reclama, como puede comprobarse en la categoría de puntos fuertes y débiles de los instrumentos.

Para poder realizar un uso formativo de los instrumentos habría que aproximarse a las características de los sistemas de EFyC, los cuales centran la importancia del trabajo en el proceso de aprendizaje y mejora del alumno (López-Pastor, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Santos et al, 2009). Compartiendo la idea de Marin-García y Santandreu-Mascarell (2015), la esencia del proceso formativo estaría en trabajar las escalas descriptivas con el alumnado desde el principio del proceso de elaboración del TFG, pues mejoran el pensamiento reflexivo y crítico del alumnado.

Por otro lado, los resultados nos muestran que la única propuesta formativa que plantean los alumnos es que el tutor sea el que trabaje los instrumentos con ellos. No se plantean que tomar ellos la iniciativa de usar los instrumentos con una finalidad formadora; lo que indica cierta falta de autonomía.

Ni el profesorado ni los alumnos muestran ideas claras sobre cómo aprovechar las tutorías para desarrollar ese carácter formativo. El tutor podría trabajar los instrumentos como autoevaluaciones de los borradores que el alumno vaya entregando; así, el alumno irá aprendiendo y autorregulando su aprendizaje en función de la evolución marcada por los criterios de evaluación. Si el alumno tiene en cuenta los criterios de evaluación a la hora de elaborar el TFG, puede ajustarse a lo que le van a evaluar con el trabajo. Trabajos como los de Martínez, Tellado y Raposo (2013), López-Pastor et al (2015), López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) y Velasco (2018) explican cómo trabajar la autoevaluación y la autorregulación de los aprendizajes a partir del uso formativo de rúbricas; y, concretamente Moreno, Carpintero y Hernández-Leo (2013) reflejan esta posibilidad de autoevaluación y autorregulación de los aprendizajes con las rúbricas en la asignatura de TFG.

6.4 D. Rigor científico de los instrumentos de evaluación

D1: Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación

Uno de los coordinadores ve factible estudiar la validez de los instrumentos; además, expone un ejemplo para ello: propone revisar las calificaciones de cada alumno a lo largo de la carrera y ver si, esa media de calificaciones, coincide con la nota final del TFG; pues supuestamente la tendencia tendría que ser similar:

“Luego hay una evaluación más global, que es más de validez que de fiabilidad; que es si está midiendo lo que quería medir, si se está cumpliendo con el objetivo que se pretendía con la rúbrica. Es decir, ¿Cuál fue uno de los primeros problemas de origen? Ese tipo de discrepancias tan notables ¿Se ha corregido? Eso con mirar las calificaciones globales año tras año de los TFG, en teoría, y ver si se proviene de grupos que, en promedio de expediente de notas, son equivalentes, generaciones muy buenas, que viene siendo así, pues también se puede ver la tendencia” (EP1, C2, D1).

Dos entrevistados ven complicado estudiar la validez del instrumento porque, en sus diferentes experiencias como miembros de la comisión evaluadora (tribunal), los instrumentos de evaluación no se han ajustado a la calidad real del TFG; las escalas descriptivas no son exactas:

“Es difícil a veces calificar apartados porque, por ejemplo, vimos un TFG siendo tribunal que era excelente, pero si hubiéramos seguido la rúbrica de verdad estaría suspenso; entonces, no era coherente y los dos del tribunal (P1 y yo), lo tuvimos claro” (EP1, C1, D1).

“(en otro caso) ... Estábamos dudando entre sí poner un nueve y un diez; entonces, claro, eso refleja las insuficiencias de la rúbrica” (EP1, P1, D1).

El mismo entrevistado y otro coordinador, afirman que los instrumentos creados no se adaptan a todas las tipologías de TFG porque son unos instrumentos demasiado generales y homogéneos, que eliminan los extremos de posibles trabajos que no encajen en sus criterios de evaluación. Comentan que la valoración a partir de las escalas descriptivas no es precisa, pues no se ajusta a la realidad del trabajo porque, como profesor, puedes pensar que estás ante un trabajo muy bueno, pero si sigues los criterios de las escalas, la calificación final no reflejaría realmente la calidad del trabajo. En relación con el aspecto homogeneizador del instrumento, y su validez, este entrevistado expone que el mayor punto débil del instrumento es que hay factores que no se pueden incluir dentro de estas escalas, pero que se deben evaluar. En este sentido, la mayoría del alumnado considera que su trabajo sí que se ajustaba a las escalas, pero encontramos que un alumno no opina lo mismo. Este último lo argumenta diciendo que algunos criterios a evaluar son bastante subjetivos y no se valoran en la calificación, o por lo menos él no apreció que se valorase cuando escuchó a la comisión evaluadora:

“Sí, esa tendencia a la homogeneización, a agrupar entorno a la media” (EP1, C2, D1).

“Tendemos hacia un instrumento muy muy homogéneo en el fondo muy cuantitativo, que es lo que tiene, aunque es cualitativo a nivel formativo, pero al final ahí está la calificación. Tiende también de alguna manera a eliminar los extremos, tiende a homogeneizar la calificación. Entonces hay quizás trabajos muy brillantes que si uno va indicador a indicador punto a punto para ver el 100% tenerlo es muy difícil y a poco que se penaliza probablemente lo habrías calificado con un sobresaliente o con una matrícula, pero si aplicas la rúbrica estrictamente pues te baja la calificación. Y lo mismo te

ocurre por debajo es muy difícil quedarse con un suspenso porque a poco que te sume, ahí hubo mucha discusión sobre los criterios mínimos, si algunos criterios no se alcanzan da igual que el resto esté perfecto porque no alcanza el mínimo” (EP1, C2, D1).

“El mío (TFG) sí que se ajustaba a los criterios” (DT8). “Yo sí, pero en mi caso, mi comisión evaluadora le dio mucha más importancia a mi marco teórico que al proyecto que yo había llevado a cabo durante dos meses en el colegio” (DT5). “El mío no tanto. (...) A ver, es que yo creo que esta rúbrica no es muy completa. Es bastante general. (...) Esta rúbrica puede venir bien para una propuesta de intervención, pero, por ejemplo, en mi caso, que hice una investigación-intervención, no hay una forma en la que tú evalúes los resultados obtenidos ni la transferencia. En mi caso, hay un apartado que se queda descolgado” (DT7). “Pero sí que, en la parte 2.3, se evalúa” (DT2). “Sí, pero no se evalúa el hecho de que tú, a partir de los resultados obtenidos, hagas una propuesta, ¿Sabes? Queda un poco descolgado” (DT7). “Eso a lo mejor te refieres a que no se valora, pero yo evaluar creo que sí que se evalúa. A lo mejor dices que no se valora tanto porque no se valora tanto, quizás, pero yo pienso que es más de valoración o no, no de que se evalúe o no. Yo también hice eso (investigación-intervención) y yo pienso que a mí sí que me lo evaluaron” (DT8). “Igual que yo” (DT2). “A ver, yo creo que sí. Pero si tú te vas ítem por ítem dices: ‘Vale, yo tengo claro que el punto del marco teórico se evalúa aquí’. Pero el tema de resultados y eso no sé dónde lo metería” (DT7). “(...) Yo creo que sí que es verdad que noventa y mucho por ciento de gente, con la rúbrica general, valdrían sus trabajos” (DT2). “Yo creo que sí” (DT4). “Sí, el mío sí. (...) Yo la rúbrica la veo muy bien estructurada. Recoge todo” (DT2). “Sí, estoy de acuerdo contigo, la rúbrica yo creo que está genial porque abarca todo. Lo que pasa que, de la A a la B, o de la C a la D, no hay mucha diferencia para todas esas 40 páginas. ¿Dónde está el límite? ¿Dónde se encuentra tu marco teórico para una A o para una B?” (DT7). (GF, D1).

Por otra parte, tres de los entrevistados ven complejo estudiar la fiabilidad del instrumento; uno de ellos considera que el instrumento no es fiable porque, por lo general, los profesores no lo usan bien, cada uno lo usa de una manera diferente, lo cual genera resultados diferentes y una pérdida de fiabilidad. Por el contrario, uno de los coordinadores plantea una propuesta para estudiar esta fiabilidad a partir de un estudio de inter-codificadores; es decir, evaluar con los instrumentos un mismo trabajo por varias personas diferentes a los que evaluaron inicialmente el trabajo; si la valoración es la misma que la inicial, los instrumentos deberían ser fiables porque, independientemente del sujeto evaluador, la evaluación a partir de los instrumentos es la misma:

“Lo evaluamos, pues, porque es muy objetiva la rúbrica; entonces, si coincide, es que se usa bien. (...) Entonces, el resultado del trabajo, que ahí aparece la rúbrica, nos permite valorarlo positivamente; entonces es fiable, claro” (EP1, C1, D1).

“Yo creo que el instrumento, claro, es difícil hablar aquí de fiabilidad; si lo vemos como si fuese un instrumento de medición en cuantitativa, y hablásemos de fiabilidad en esos términos, estaríamos hablando de fiabilidad entre inter-codificadores, que es la rúbrica, que no deja de ser un manual de codificación, de cómo debo yo puntuar las respuestas del estudiante, en este caso de un TFG, si evalúe quien evalúe debería llevar al mismo punto, más o menos claro; ese contraste no se ha podido hacer porque, claro, no se ha cogido un mismo TFG para ser evaluado por distintas personas con la misma rúbrica y ver a qué conduce... ese experimento no se ha hecho. Sería interesante. A lo mejor sería interesante que, seleccionados al azar unos cuantos TFGs, aunque la comisión esté constituida por las mismas personas que siempre, se haga el ejercicio con otras catorce personas aleatorias, se hayan leído el mismo TFG, hayan hecho una evaluación que sólo será vinculante a efectos de investigación” (EP1, C2, D1).

“No. Pero yo creo que lo venimos hablando todo el tiempo, porque no la usamos bien, la usamos mal. (...) Entonces, claro, (risas) al usarla mal, es decir, nos vamos a ir a un instrumento mucho más fácil de evaluar a nivel de fiabilidad, que podría ser un cuestionario cerrado. (...) Bueno, lo que ocurre en este instrumento es que, si tú la estás usando, si tú vas con el instrumento en blanco y hablas con el compañero para ver qué nota le pones, o tú trabajas de derecha a izquierda, pues no podemos evaluar la fiabilidad; claro que no, va a haber un resultado nefasto, pero porque no estamos utilizando bien el instrumento. Es que es imposible evaluarlo. No hay, no puede haber correspondencia” (EP1, C3, D1).

“Bueno, lo de fiable habría que verlo. Fiable no es más que las calificaciones coincidan y que tengamos consenso entre el tutor y la comisión. Si somos coincidentes plenamente, es que es fiable” (EP1, P1, D1).

En relación con la posible fiabilidad o no de los instrumentos, dos coordinadores consideran que las valoraciones entre los miembros del tribunal coinciden. Uno de ellos expone que, cuando se usan las escalas descriptivas para calificar el trabajo, suele haber más coincidencia que cuando no se usaban. En el caso opuesto, dos entrevistados exponen que sí que han vivido disparidad en las valoraciones de la comisión evaluadora, al menos inicialmente. Uno de ellos destaca que, en algunos casos, el debate que surge entre los miembros da lugar a que uno de ellos acepte la postura del otro; en este caso se hace entender al alumno el porqué de esa calificación final. Todos los entrevistados coinciden en que, en el momento de debate, se pueden llegar a aproximar posturas entre los miembros de la comisión:

“En ese caso, la mayoría de las veces suele coincidir, entonces, pues la mayoría de los profesores le dan el mismo uso. Con los compañeros con los que he compartido, todos han llevado su rúbrica hecha de casa y, más o menos, en general hemos coincidido” (EP1, C1, D1).

“Y dentro de los miembros del tribunal, mi experiencia cuando tuve que utilizar la rúbrica es que, en general, la variabilidad de las calificaciones que habíamos hecho a partir de la rúbrica era mucho menor que cuando veníamos con la idea preconcebida global que no se apoya en ninguna evidencia numérica. Es experiencia directa, recordar discusiones cuando no había rúbrica y menos cuando había rúbrica; es que se redujeron drásticamente. Igual a alguien le salía siete con algo y le empezó a salir ocho con algo, pero nos estábamos moviendo en el notable” (EP1, C2, D1).

“Algunas veces no coinciden” (EP1, C3, D1).

“Pero es que hay muy pocas veces (que coincidan las valoraciones); si yo he coincidido con alguien en una comisión..., porque luego decimos: “Venga, vale, un ocho”, te toca tachar lo que has traído. Y hay gente que lo tacha; yo se lo digo: ‘no ves que esto es tal, tal’. Y, desde luego, las disparidades en la apreciación siguen siendo grandes” (EP1, P1, D1).

Uno de los entrevistados, desde su experiencia como miembro de la comisión evaluadora de TFG, llega al consenso con su compañero intercambiando su propia valoración de TFG. Este entrevistado no argumenta su valoración teniendo en cuenta los criterios de las escalas descriptivas, porque no está de acuerdo con el uso de los instrumentos. Por otro lado, según los tres coordinadores, la comisión evaluadora suele optar por llegar a un consenso en la valoración a través de un proceso de debate; en el que cada profesor expone su valoración, escucha la otra parte, tienen en cuenta la valoración del tutor y suelen llegar a un acuerdo consensuado:

“Dentro del tribunal se intenta consensuar. Cuando no nos ponemos de acuerdo atendemos a la valoración del tutor. Pero siempre consensuamos” (EP1, C1, D1).

“Sí, lo primero que se intenta es el consenso; breve discusión a partir de otra evidencia más de: “Qué te sale a ti, a mí me sale”. Discutir por qué has llegado a ese punto y por qué no has llegado al otro punto. Cosa que la rúbrica en sí no te da, pero el hecho de tener a la persona que ha evaluado sí. Por eso digo que la rúbrica no es automática, si no, no harían falta comisiones de evaluación (risas), salvo para la defensa oral. Pero no, es una herramienta. Entonces generalmente es un consenso” (EP1, C2, D1).

“Yo creo que, dentro del tribunal, hay como un momento de debate; por lo menos en mi experiencia personal ha habido aproximación de posturas, y la aproximación de posturas a veces ha sido aritmética (...) Lo normal es que haya un encuentro al final: ‘Ah pues tienes razón, esto que dices sí, vale’” (EP1, C3, D1).

“Cuando hay disparidad, ¿Cómo lo resuelves? ¿Ahí sí que vas a la rúbrica para decir, mira...? (E). No, no, (risas) yo desde luego no. No sé cómo lo harán los demás, y a mí tampoco me ha venido gente a decir: ‘Mira la rúbrica, vamos a ir...’ No, no. Esto no lo hemos hecho. Y a mí ni se me ocurre. Yo doy los criterios que me parecen y ya está. Hombre, lo puedes tener presente y a lo mejor seleccionar un punto de la rúbrica, pero desde luego no la rúbrica como instrumento” (P1). (EP1, D1).

Aunque los resultados muestran que también se dan situaciones en las que es casi imposible llegar a un consenso común en la comisión. En ese caso, tres entrevistados exponen que la solución es buscar una calificación intermedia de las dos. Esta propuesta se puede resolver de dos formas: (1) realizando una media aritmética entre ambas valoraciones, y (2) sin llegar a la media aritmética, pero buscando una calificación intermedia entre las valoraciones de la comisión. En este segundo caso, uno de los coordinadores aclara que, al comienzo de la implantación de los TFG en la FESG, las comisiones de evaluación estaban formadas por tres profesores, de ahí que se refiera a que buscaban una nota intermedia entre las tres valoraciones para solventar el desacuerdo:

“Es verdad que a veces es inevitable. Si a pesar de todo es imposible alcanzar un acuerdo, la única forma de dividir el empate es haciendo la media. Luego quedaría la reclamación por parte del estudiante, si se quiere; y una segunda evaluación sería tratar de llegar a un acuerdo de media aritmética, pero se hace en casos muy extremos; pero a lo mejor resulta que de las tres notas, había una nota muy alta y otra muy baja entonces, nos quedamos con la central, que no tiene por qué ser ni siquiera la media; o si dos han acordado notable y solo uno sobresaliente pues vamos a ponerle notable alto. O sea, hay muchas formas de llegar a un acuerdo antes de pasar por la media aritmética, que es cuando no hay ninguna posibilidad de acuerdo por las dos partes” (EP1, C2, D1).

“Me refería al principio, cuando había comisiones de 3 personas. Además, siempre había los mismos roles: un miembro que presidía la comisión, alguien que hacía el papel de secretario o secretaria y un vocal. (...) El rol lo determinaba el comité de título; o sea, cuando te llegaba la propuesta, tú ya sabías si eras presidente, secretario o vocal” (EP2, C2, D1).

“Aritmética pura. A veces es: ‘Mira yo creo que esto es un 7; yo no creo que esto sea un 7, esto es un 9’, y, en fin, yo no me bajo del burro y tú tampoco; pues nada, media aritmética; ya está. Eso es una posibilidad. Otra es la dialogada, Y nos convencemos el uno al otro de las modificaciones. Y hay otras veces que, incluso, se llega a, por ejemplo, a que no ha habido un acuerdo y se han tenido que presentar sus instrumentos, como el de la presentación, diferentes, cada uno el suyo; y luego, ahí tiene que ser media aritmética sí o sí, porque no hay ningún tipo de acuerdo” (EP1, C3, D1).

Por otro lado, en relación a la coincidencia de valoraciones entre tutor y tribunal, los tres coordinadores están de acuerdo en que no tiene por qué haber coincidencia, dado que cada sujeto evalúa un aspecto diferente del trabajo: el tutor valora el proceso de trabajo y la comisión el documento final y la exposición oral. Dos entrevistados añaden que, muchas veces, la evaluación del tutor no corresponde con la calidad del trabajo que se presenta, porque el tutor suele tender a valorar el trabajo de manera más positiva:

“Básicamente porque no siempre coincide. El tutor lo que hace es informarte sobre el proceso, y lo que nosotros valoramos es el producto final” (EP1, C1, D1).

“Bueno, las del tribunal y el tutor no tienen por qué coincidir, porque, habitualmente, el grado de conocimiento sobre la persona, sobre el proceso, que tiene el tutor, no lo tiene la comisión; la comisión solo puede evaluar el producto final. Y evalúan cosas distintas, así que no tiene por qué haber concordancia. (...) Puede haber habido un proceso muy autónomo, muy interesante y demás, y, sin embargo, haber dado con un trabajo que no reúne los criterios de calidad para tener una gran nota, y el interés mostrado, la actitud, el trabajo diario y la iniciativa son brillantes. O sea, no tienen por qué coincidir” (EP1, C2, D1).

“Y luego la correspondencia entre el resultado de la evaluación del tribunal y del tutor a veces es (risas) muy curiosa. Por eso, porque aparecen todo ‘A’; lo normal es que aparezca muy buena valoración del tutor y luego el trabajo no sea tan bueno como aparenta el proceso; es decir, este chico es brillante porque si tiene A es que es brillante. (...) Pero luego el trabajo no, entonces a este tutor, ¿Qué se le ha escapado, para que...?” (EP1, C3, D1).

“Hay tutores que se han aprendido fórmulas y rellenan siempre como un modelo. (...) Entonces hay tutores que organizan todo como si todo fuera muy bueno y señalan todo ese apartado (A) y no te dan más información del alumno. Eso no sirve de nada, si se señala ahí no sirve de nada, porque lo que tú necesitas saber es cómo ha ido el proceso de elaboración del TFG. (...) Entonces es muy importante que aparezcan detalles de ese proceso de información. Ahora, si lo rellenas y luego en las observaciones no rellenas nada (...). Yo he visto estudiantes que han venido con todo bien puesto (A-B) y que el TFG era lamentable, no coincide, se pone estándar y ya está. Y el tutor sabe que eso no es así, no tiene un buen trabajo; a no ser que no haya ejercido de tutor, entonces no sabrá evaluar a su alumno” (EP2, P1, D1).

Dos entrevistados destacan que la figura del tutor, y el debate entre él y la comisión, favorece el proceso de evaluación y calificación. Ambos consideran a la figura del tutor clave para que la comisión evaluadora tenga la visión global del TFG, como un proceso de trabajo y no solo teniendo en cuenta el resultado final. Afirman que el tutor puede manifestar su valoración del TFG en el informe del tutor; pero más allá de leer el informe, ven positivo que la comisión dialogue con él para que dé más detalles sobre el proceso de elaboración:

“A mí, por ejemplo, cuando estoy de comisión, me gusta que esté el tutor y, normalmente, si puedo darle la palabra, se la cedo para que dé también su punto de vista. Es verdad que en las observaciones los tutores suelen ser bastante realistas con lo que se dice; entonces, aparte de poner una puntuación sobre cómo se ha desarrollado el trabajo, pues sí que suelen contar cosas interesantes, por ejemplo, las dificultades que ha habido o si ha habido alguna cuestión personal que haya dificultado el trabajo, o al contrario (...). Me parece que es muy importante la opinión del tutor y las observaciones que pueda aportar, porque él es el que ha estado trabajando durante esos meses con el estudiante, entonces ha visto todo el proceso; la comisión lo único que ve es el producto final, el trabajo ya

empaquetado, pero ¿Cómo ha sido el proceso, ha necesitado...? (...). Es verdad que la rúbrica intenta recoger todos esos aspectos y luego tiene un apartado más abierto para que el tutor pueda recrearse un poco en sus explicaciones, que no esté tan cerrado como es el resto de las preguntas; y ahí sí que el tutor suele explayarse, la tendencia del tutor es cada vez a contar la realidad del proceso, no se quedan en: ‘Todo bien, regular, etc.’ (...) Además, con el tutor delante, puedes percibir esa conexión que ha habido entre el estudiante y el tutor. (...) Es muy importante hablar con el tutor, yo a veces digo: ‘Dinos más, dinos cómo lo has visto’; porque eso te ayuda, a veces, a decantarte entre tirar hacia arriba o bajar la nota, las cosas como son, porque lo ves de otra manera. A veces nos dicen: ‘A ver, ha trabajado bien (el alumno) tal y como reflejo, pero he tenido que estar tirando de él, llamándolo...’ O sea que claro, el tutor me parece un elemento clave, no solo por su rúbrica, sino también por su opinión directamente en el debate sobre el proceso de trabajo del alumno” (EP2, C1, D1).

“Pues claro, el tutor tiene el papel de, sobre todo, informar sobre el proceso que ha producido; y eso es lo más importante porque, además, el TFG debería ser un proceso de aprendizaje. Entonces claro, el que sabe bien cómo se ha elaborado, cómo ha progresado el alumno, las cosas que ha conseguido y las que no, es el tutor. Entonces, si el tutor da información suficiente a la comisión evaluadora, la evaluación se podrá ejercer mucho mejor. La comisión sí que tiene en cuenta lo que dice el tutor para llegar a calificar; lo que tú necesitas saber es cómo ha ido el proceso de elaboración del TFG; bueno, lo necesito saber yo si estoy en la comisión evaluadora, y lo necesita saber el alumno, que es lo más importante, que lo sepa. (...) Y si el tutor lo especifica (su evaluación), es decir, lejos de poner la ‘crucecita’ o la marca, si además dice cosas, que es lo que deberían decir todos los informes, pues claro que te ayuda, y eso lo debes tener en cuenta, porque es muy importante el proceso de elaboración. El TFG no es solo un producto, también es un proceso, y eso habría que evaluarlo. Entonces, es muy importante que aparezcan detalles de ese proceso de información. Ahora, si lo rellenas y luego en las observaciones no rellenas nada (...). Para mí es muy importante lo que diga el tutor” (EP2, P1, D1).

Por otro lado, dos coordinadores coinciden en que no se ha realizado un estudio completo sobre la fiabilidad de los instrumentos de evaluación. Uno de ellos expone que se intentó realizar un trabajo de investigación sobre los instrumentos en el momento en el que coincidió la evaluación de los TFG basada en la guía y la evaluación con los instrumentos creados, planteándose que participaran en él los siguientes agentes: (a) docentes con experiencia en los TFG; (b) docentes sin experiencia con TFG; (c) alumnos que ya hayan realizado un TFG, y (d) alumnos que no hayan realizado un TFG. Este estudio no se llevó a cabo de manera formal; en él se comentaron los resultados de las evaluaciones que estaban sucediendo (validación informal) y se realizaron pequeñas comisiones de trabajo encargadas del estudio, pero finalmente el estudio no se desarrolló. Por el contrario, otro de los coordinadores justifica que no se haya realizado ningún estudio porque considera que los instrumentos de evaluación funcionan correctamente:

“No, no ha habido nada que se haya estudiado, no se han hecho, porque la rúbrica va bien. Te decía que al principio sí que hubo un momento en el que se intentó, pues, para probar, para ver si de verdad había esa validez y esa fiabilidad de la rúbrica, convivieron las dos formas de evaluación. Y empezamos algunos profes a utilizarlo, aunque no fuera de forma oficial. Pero nunca hemos llegado a (estudiarlo)” (EP1, C1, D1).

“Pero después hubo un intento de hacer un trabajo previo de investigación sobre las rúbricas, para determinar exactamente su validez y su fiabilidad, en el que la participación debía ser claramente de alumnos que ya habían participado en el trabajo, alumnos que no habían empezado el trabajo y

docentes participantes en comisiones de evaluación, docentes que aún no habían participado, tutores, etc.” (EP1, C2, D1).

“Realmente, como todos los años, nos reuníamos los profesores de grado y los del comité de título, se hablaba de cuestiones como la evaluación, qué tal había funcionado, cómo había ido; pues P5, que ya sabes que es muy activo en el tema de publicaciones, y C3, que en ese momento estaba dentro del comité, sugirieron realizar un estudio en el que, en lugar de opinar, intentar aportar una evidencia científica. Se plantearon que podía ser un buen momento para validar la rúbrica y ver si como instrumento de medición funcionaba bien. (...) Aparte de eso había más propuestas: hacer un análisis cualitativo como el que estás haciendo tú, etc. Pero no se llegó muy lejos, simplemente se planteó la idea, se hicieron pequeños equipos de trabajo, pero no se avanzó más (...), ya nadie desarrolló el ejercicio de validación. Podemos decir que hubo una ‘validación informal’, y es que se miraban los datos, si había muchas discrepancias o no, lo que decían los tutores o las opiniones del comité cuando se evalúa, de cómo estaba funcionando la rúbrica; pero no un procedimiento formal, que es lo que se quería hacer” (EP2, C2, D1).

La validez del instrumento significa que el instrumento realmente mide lo que debería medir, según sus características y criterios de evaluación descritos (Valverde-Berrocoso et al, 2017). En los resultados se plantea una propuesta para estudiar la validez de los instrumentos, analizando la coincidencia del expediente académico del alumno con su nota final del TFG. Este planteamiento coincide con el trabajo del análisis de la validez del contenido de unas rúbricas, de Cisneros, Jorquera y Martín (2012), en el que exponen que la evaluación debe mostrar lo que realmente se pretende evaluar, incluyendo todos los aspectos relevantes del contenido o tarea de aprendizaje.

Los resultados también nos muestran que, parte de los entrevistados, no ven tan factible realizar este estudio de validez debido al carácter inexacto de los instrumentos en la evaluación. En este sentido, como vimos en el apartado B2, las escalas descriptivas de evaluación de los TFG se crearon como herramientas globales que sirven de apoyo en el proceso de evaluación y calificación de los trabajos; por tanto, al no ser instrumentos exactos, podría ser lógico que hubiera diferentes interpretaciones en la evaluación. Tomando como referente el trabajo de Valverde-Berroso, et al (2017), exponen que el estudio de la validez no debe realizarse con rúbricas ni muy genéricas ni demasiado detalladas. En este caso, estudiar la validez de los instrumentos de la FESG sería posible, pues la inexactitud de las escalas que exponía un entrevistado no se podría considerar como motivo principal para descartar que sean instrumentos válidos.

Los datos obtenidos parecen indicar que los instrumentos de evaluación se adaptan, en su mayoría, a las diferentes tipologías de TFG; aunque debemos tomar en consideración los casos de un profesor y de un alumno que no lo consideran así. Se expone el término “homogeneización” como una de las características de los instrumentos de evaluación actuales porque, según este entrevistado, estos instrumentos no abarcan la evaluación de todas las tipologías de TFG. Trabajos como los de Alejandro (2018) y Velasco (2018) consideran que los instrumentos deben cumplir con esa característica homogeneizadora de la evaluación para que esta lo más objetiva posible. No nos queda

claro que esta característica de los instrumentos sea positiva porque, tendiendo a la homogeneización de los trabajos, no todos los TFG entrarían dentro de los criterios de evaluación propuestos. Esto infiere en los tipos de TFG que se presenten, pues acota la creatividad de los alumnos a realizar trabajos que solo incluyan los instrumentos creados.

La fiabilidad indica si las puntuaciones o valoraciones obtenidas en una determinada tarea con el instrumento de evaluación determinado son similares si evaluamos situaciones parecidas (Delgado-Rodríguez, Llorca y Doménech, 2012). Siguiendo la definición anterior, no podemos asegurar la justificación de uno de los coordinadores, que expone que los instrumentos no son fiables únicamente basándose en su experiencia personal como tribunal. Desarrollando más el argumento de este coordinador, argumenta la falta de fiabilidad de los instrumentos en relación con un mal uso de los mismos por parte de los profesores. Una razón para ello puede ser que los profesores interpreten y trabajen con los instrumentos según como ellos lo han comprendido. Otro motivo de mala práctica docente con los instrumentos puede ser que directamente no utilicen los instrumentos para evaluar y calificar los trabajos.

Para poder analizar el grado de fiabilidad de los instrumentos, tendríamos que hacer un estudio estadístico formal. Podemos tomar como ejemplo la propuesta de uno de los coordinadores, tomando como muestras las actas de los TFG; desde el año en el que se comenzaron a evaluar con las escalas descriptivas, hasta ahora (2015-2020), y comprobando la coincidencia entre las valoraciones de los miembros del tribunal. Si coinciden en un grado elevado, hablaríamos de un instrumento fiable, compartiendo la propuesta de un profesor sobre el estudio de los intercodificadores. Esta propuesta se ve incluida dentro del planteamiento de Marin-García y Santandreu-Mascarell (2015), los cuales desarrollan dos formas para realizar este estudio: (1) medir el consenso; es decir, analizar el grado en el que las diferentes valoraciones dan el mismo resultado (fiabilidad absoluta), o bien, (2) medir la consistencia de las valoraciones; estudiar la relación que hay entre las diferentes valoraciones, comparando las puntuaciones de un mismo sujeto evaluador en momentos diferentes pero usando los mismos instrumentos, o bien con diferentes evaluadores usando los mismos instrumentos (fiabilidad relativa). Teniendo en cuenta las dos vías de estudio de la fiabilidad, en el caso de la FESG sería más lógico estudiar la fiabilidad con la segunda propuesta; esto coincide con el planteamiento que expone el coordinador C2, realizar un estudio del instrumento en el que, evalúe quien evalúe, usando el mismo instrumento los resultados deberán ser los mismos o muy similares.

Dos coordinadores están de acuerdo en que las valoraciones los dos miembros del tribunal suelen ser similares y que suele haber más coincidencia desde que usan las nuevas escalas graduadas; esto podría confirmar una de las características de las escalas descriptivas, la capacidad de clarificar

criterios de evaluación para evitar discrepancias entre los profesores que tengan que evaluar (Álvarez y Pascual, 2012; Hamodi, López-Pastor y López-Pastor, 2015; Velasco, 2018). Este resultado parece indicar que sí que están cumpliendo las finalidades con las que se crearon estos instrumentos: unificar los criterios y procesos de evaluación que los profesores de los tribunales de TFG realizan. Ahora bien, por esta misma razón entra en contradicción con los resultados encontrados en el apartado D1, en el que uno de los coordinadores consideraba que algunos profesores utilizaban de manera incorrecta los instrumentos, haciendo diferentes usos del procedimiento, que les llevaba a obtener valoraciones diferentes con el mismo instrumento.

Los entrevistados reconocen que, aunque muchas veces coinciden las valoraciones de los miembros del tribunal, a veces esto no ocurre. En estos casos, lo normal parece ser llegar a un consenso a través del diálogo. Este debate inicial entre el tribunal se produce porque, cada miembro de la comisión, individualmente, tiene la labor de valorar el TFG que le hayan asignado, previamente a la presentación oral, donde ahí terminan de definir la evaluación y posterior calificación. Como comisión evaluadora, deben debatir e intercambiar opiniones para llegar a una valoración final del TFG, porque la calificación la ponen entre los dos. En los pocos casos en que no se llega a un consenso dialogado, suelen utilizarse otros procedimientos para fijar la nota final: acordar una calificación intermedia o calcular la media aritmética. No hemos encontrado ningún trabajo ni estudio concreto sobre las posibles coincidencias o soluciones ante desacuerdos entre las valoraciones de la comisión evaluadora.

Santos-Guerra (2014) plantea que la evaluación educativa debe servir para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje y los procesos de diálogo que surgen en esos procesos. Por lo tanto, la evaluación no se debería basar en una medida única de lo que ha hecho el alumno al final del proceso de enseñanza. En este sentido, como nos muestran los resultados, la comisión cuenta con el tutor para facilitarles el proceso de evaluación y la posterior calificación. El papel del tutor puede ser fundamental para que el tribunal ajuste la calificación final, en función de lo que explica sobre el proceso seguido por el alumno; en ese intercambio de ideas sobre el trabajo se puede obtener mucha información sobre el propio TFG. El proceso de diálogo y debate entre los propios miembros y entre estos y el tutor, es lo que hace comprender las distintas valoraciones y dar sentido global a la evaluación de un mismo trabajo desde dos puntos de vista diferentes. Vemos un resultado similar en el trabajo de García y Valle (2014), donde muestran que en las universidades donde el tutor no califica ni forma parte de la comisión, su opinión es tomada en cuenta a través de un informe, la diferencia con la FESG está en que este informe puede llegar a valer un peso en la calificación final del TFG. Los instrumentos de evaluación del TFG son flexibles en el sentido de que permiten realizar modificaciones en las valoraciones; si en el momento de debate entre la comisión un profesor

escucha al compañero y entiende que, por ejemplo, no ha valorado correctamente un apartado, podrá modificar su valoración en ese punto.

Solo uno de los entrevistados reconoce no usar los nuevos instrumentos de evaluación para argumentar y/o justificar su valoración del TFG en su totalidad. En estos casos, puede llegar a ser lógico que las valoraciones no coincidan porque no se basan en un único instrumento y en criterios similares. Este entrevistado que no usa las escalas, estará dando una valoración más global del trabajo que utilizando los instrumentos como orientaciones para evaluar. Como veíamos en B3, la preferencia de este profesor encaja con el tipo de escalas holísticas, que tratan una evaluación más global (Marín-García y Santandreu-Mascarell, 2015); mientras que, los demás profesores, prefieren las de tipo analítico porque detallan más la evaluación, dando un enfoque más concreto de la misma (Martínez-Rojas, 2008).

Los resultados parecen mostrar que no siempre coinciden las valoraciones del tutor con los miembros del tribunal. Una posible explicación a este hecho es que se trata de instrumentos diferentes que valoran cosas diferentes. El informe del tutor valora el proceso, mientras que las escalas se centran en el resultado final; por lo tanto, no tienen por qué coincidir. Otra posible explicación es porque la valoración del tutor, que valora el proceso de trabajo con el TFG, no coincide con la calidad del trabajo final presentado. En este caso, puede ocurrir que los tutores valoren el proceso de trabajo de manera muy positiva, cuando el trabajo final no muestra esa calidad; en este sentido, hay explicaciones diferentes: (1) puede ser que el trabajo no sea tan bueno como el tutor valora, pero tiende a que sus alumnos tengan buena nota; o (2) puede ser que un alumno haya trabajado muy bien a lo largo de la asignatura del TFG y que haya mejorado con respecto al punto de partida, y que el documento final no tenga mucha calidad. Esto puede suceder porque el tutor valora todo el proceso, y la comisión solo el resultado. Por ello, el informe del tutor es uno de los instrumentos clave para que la comisión tenga una visión global de todo el TFG, aunque no se refleje en la calificación final del trabajo.

Para afirmar que estamos trabajando con instrumentos que tienen rigor científico, deberíamos haber estudiado su validez y fiabilidad. Los resultados parecen indicar que, a día de hoy, no se ha estudiado completamente ni la validez ni la fiabilidad de los instrumentos de evaluación de los TFG en la FESG. Con este TFM hemos intentado realizar este análisis estadístico a partir de datos reales de la FESG, pero la UVa nos impidió llevarlo a cabo. Más allá de las opiniones sobre si es posible o no desarrollar este estudio, sería necesario realizar este trabajo, sobre todo para validar los instrumentos de manera científica y rigurosa. Los estudios de Reyes (2013), Moreno y Hernández (2015), Quintana y Gil (2015), Sancho, et al (2017) y Rodríguez et al (2018), muestran la validez de las rúbricas como uno de los instrumentos que mejor mide la evaluación de las tareas de enseñanza-aprendizaje.

Concretamente, Valverde-Berrocoso et al (2017) y Villamañe, et al (2017) han validado su uso en TFG y TFM (Trabajos de Fin de Máster).

D2: Cambios y/o modificaciones del instrumento en los primeros años de implementación

Los entrevistados coinciden en que, la mayoría de cambios y modificaciones que se hicieron en los instrumentos, se relacionan con la forma de redactar algunos niveles de logro porque apenas se apreciaba las diferencias entre los cuatro; concretamente uno de ellos recuerda modificaciones en el apartado de las normas de citación APA. También destacan que, en el segundo año de implementación del instrumento (2016-2017), modificaron algunos aspectos de concreción sobre los suspensos si el trabajo se encontraba en los niveles de logro sombreados y, además, en ese año también aclararon que los alumnos debían subir el TFG a la aplicación “Turnitin” (<https://www.turnitin.com/es>) para controlar el plagio de los trabajos:

“Sí que recuerdo (...) que justo al principio, el primer año de implementarla, hubo que cambiar o aclarar algún criterio, no recuerdo, creo que del apartado de las normas APA, pero que no era muy negativo, sino que simplemente hubo que aclararlo. Pero no hemos hecho más cambios, la verdad” (EP1, C1, D2).

“Entonces no sé si ha habido alguna modificación posterior. Pero hasta ese momento, salvo re- enunciar algún indicador que no quedaba claro o algún otro matiz menor, la estructura fundamental se ha mantenido. (...) En algunos casos eran de interpretación. Yo tuve problemas a la hora de interpretar. Cuando me puse con un trabajo concreto no sabía decir si era de la ‘A’ o de la ‘B’, quizás no quedaba muy marcada la diferencia entre la ‘A’ y la ‘B’” (EP1, C2, D2).

“El primer año fueron cosas de la estructura de los apartados y, luego, sobre todo de redacción, que yo creo que eso no lo hemos llegado a terminar de pulir hasta el final. (...) En aquel momento los cambios fueron, en algún momento, estructurales, de cómo repartir las cantidades, por ejemplo; acabar decidiendo que íbamos a usar una escala de 4 niveles, por ejemplo. Otra cosa que surgió fue que, al principio era A-B-C-D, pero en algunos aspectos, ya después, en el proceso, yo creo que esto fue en el segundo año, decidimos que algunos aspectos que están marcados de manera sombreada quiere decir que si estás en ese nivel (...). Lo del ‘Turnitin’ sí que no estaba al principio y se incluyó en dos lugares diferentes” (EP1, C3, D2).

Los resultados muestran que hubo un proceso de mejora de los instrumentos en los primeros cursos, cada vez que detectaban errores, bien durante su aplicación o antes de ella; este proceso de modificación de errores coincide con una de las fases de creación de las escalas descriptivas que plantean López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), en la que defienden que los instrumentos deben aplicarse a modo de prueba para corregir errores y adaptar los instrumentos a la evaluación propuesta. Parece que la finalidad de estos instrumentos sigue siendo la misma: que los criterios estén lo más claros posible para unificar las diferentes interpretaciones que los profesores podían hacer de los instrumentos.

Todas las modificaciones que se han expuesto en los resultados nacen de valoraciones de los propios profesores, sin tener en cuenta si el alumnado comprendía las diferencias entre los niveles de logro,

o si estos mismos echaban en falta algún criterio a valorar. Puede ser lógico que no tuvieran en cuenta al alumnado, pues los instrumentos de evaluación se crearon para facilitar al profesorado el proceso de evaluación sumativa y final (de calificación). Su finalidad no era trabajar una evaluación formativa e incluir al alumnado en ella; pero, gracias a que los instrumentos se comparten con los alumnos desde el primer momento, surge la posibilidad de que ellos los puedan utilizar con una finalidad formadora y, con ello, la necesidad de adaptar y/o modificar las escalas y el informe también a las necesidades de los alumnos. En relación con esta idea, varios estudios defienden que es muy positivo para el aprendizaje que los alumnos estén implicados en la toma de decisiones sobre la evaluación (Santos-Guerra, 2003; López-Pastor, 2005; Fuentes y López-Pastor, 2017).

6.5 E. Percepción del profesorado sobre cómo lo vive el alumnado y vivencias del alumnado

E1: Acceso de los alumnos a los instrumentos de evaluación

Los coordinadores explican que los instrumentos de evaluación son públicos y conocidos por el alumnado desde el inicio de la asignatura de TFG. Las coordinadoras de grado son las encargadas de publicarlo en el campus virtual y se genera un aviso por correo electrónico, con el fin de que los estudiantes puedan acceder a ellos en cualquier momento:

“Sí, ya desde el principio, desde el momento en el que está en el Campus Virtual. Las coordinadoras tienen subida toda la información que van a necesitar los estudiantes para presentar o para defender el trabajo; luego el tutor es el que puede informar o no, o trabajar con este instrumento, pero ellos lo conocen desde el primer momento” (EP1, C1, E1).

“Pues primero llega el aviso, evidentemente por el campus virtual, donde están los documentos del TFG. (...) Yo creo que influye positivamente, pero es una opinión desde el punto de vista docente” (EP1, C2, E1).

Los entrevistados están de acuerdo en que, gracias a conocer los instrumentos de evaluación desde el primer momento, los alumnos pueden orientarse y tener una idea sobre cómo realizar el TFG. Exponen que este instrumento les puede llegar a influir positivamente porque así saben qué aspectos les van a valorar. Igualmente, también están de acuerdo en que la influencia de este instrumento está orientada a la calificación. Aun así, uno de los entrevistados se aleja de la obsesión por la calificación y especifica que son instrumentos que muestran la importancia que tiene el trabajo y el aprendizaje con el TFG; aunque no asegura que los alumnos lo tengan en cuenta en ese sentido:

“Pues yo creo que les puede aportar mucho positivamente, sobre todo para orientarse sobre qué les van a calificar. (...) Ellos siempre necesitan un número para ver si están cerca del diez o lejos y, bueno, les resulta un poco extraño el ver esa graduación, más cualitativa que cuantitativa, pero bueno, al final se acoplan, ¿no?” (...) Entonces, el hecho de reflexionar sobre ello y, lo que te obliga eso un poco ...; y que además lo ves en la rúbrica. Te hace reflexionar sobre cada apartado de su trabajo y, en ese sentido, sería formativo. Y yo creo que esa faceta no se aprovecha del todo” (EP1, C1, E1).

“Sí. A ver, yo creo que es una herramienta más para tener en cuenta lo que puede llegar a ser un buen TFG antes de entrar en el tema concreto, que es lo que a todos más o menos les gusta, pero con los

criterios de calidad. Pienso que es bueno para orientar y para ver lo que se espera y lo que no se espera de un TFG” (EP1, C2, E1).

“Siempre es una ayuda saber qué es lo que te van a pedir” (EP1, C3, E1).

“El número te puede despistar. Pero es evidente que, si tienes todo ‘A’, vas a sacar un sobresaliente (risas). (...) Pero, de hecho, pienso que tampoco debería haber una obsesión con la calificación; no, es un trabajo, una defensa oral, pues tiene un enfoque distinto que un examen” (EP1, C2, E1).

“Les podría dar una formación en el sentido de que es un aspecto importante para que sepan la importancia que tiene un TFG, que es el colofón final de una serie de años que tú has estado estudiando, y demás. En el TFG, lo que se pretende ver es que se han obtenido una serie de competencias y tú las tienes que plasmar en ese trabajo. Entonces, el hecho de reflexionar sobre ello, y lo que te obliga eso un poco, y que además lo ves en la rúbrica, te hace reflexionar sobre cada apartado de su trabajo y, en ese sentido, sería formativo” (EP1, C1, E1).

Ahora bien, uno de los coordinadores aclara que, la consulta y/o utilización de los instrumentos, depende de los propios alumnos y de los tutores. El grupo focal con los alumnos muestra que este temor se cumple, dado que la mayoría de los alumnos afirman no conocer los instrumentos de evaluación (ni siquiera sus tutores se los mostraron o trabajaron con ellos), que la primera vez que los han visto es ese día, durante el grupo focal. Solo dos de los estudiantes comentan que recibieron por correo el aviso de que disponían de los documentos, y sólo uno de ellos dice conocer los instrumentos gracias a que su tutor se los mostró al finalizar el TFG, pero sin opción a trabajarlos a lo largo del proceso de elaboración del trabajo:

“Pues deberían (acudir al instrumento), pero, como siempre, pues hay de todo. Igual que ocurre con la asignatura, cuántos se han leído la guía docente e incluso habiéndola visto en clase y cuántos se llevan la sorpresa de algunas dudas cuando llega el momento clave. (...) Entonces, la información está disponible, tú puedes hacer esfuerzos para que la información sea visible y transparente; pero depende del alumno, de su parte también” (EP1, C2, E1).

“Yo, de hecho, no sabía ni siquiera que había un documento que completaba el tutor. Con eso os lo digo todo. Yo sabía que, obviamente, la comisión de TFG que te evalúa y demás tenía algún instrumento de evaluación. Pero yo no sabía que el tutor hacía un informe así, no tenía ni idea” (GF, DT2, E1).

“Bueno, yo en mi caso estoy totalmente de acuerdo con DT2 y, además, quería añadir que yo, por ejemplo, en mi caso, no sé si es que no se puede, estos documentos no los había visto antes. Entonces parece que, si los ves antes de que te vayan a calificar, te pueden ayudar bastante” (DT3) “No, antes del primer TFG no” (DT4). “Yo tampoco” (DT5). “Yo en el TFG anterior no los conocía” (DT6). “Pues a mí ni en el primer TFG, ni en el segundo. Los acabo de ver ahora, los he leído esta mañana cuando nos los has enviado tú y sí que es verdad que, el año pasado, cuando quedé con mi tutor para hacer la entrega de los documentos, me enseñó así en 30 segundos: ‘Mira DT5 esto es, más o menos, lo que te he evaluado, tal, no sé qué, hala, venga, vamos a entregarlo’. Ya está, fin de la conversación” (DT5). “En mi caso, no me di cuenta si es porque me los enseñó mi tutora al entregar el TFG, o si ya me los había enseñado antes de hacer el TFG. No me doy cuenta. Pero sí que sé que los había visto. Lo que no he visto nunca es esos documentos rellenos, con la evaluación que te hacen. Eso sí que no lo he visto” (DT7). “Pero este año lo han enviado las coordinadoras de Grado, ¿No? También por correo, hace un par de días” (DT4). “A mí sí que me habían enviado los documentos” (DT1). (GF, E1).

Como alumna que ha elaborado dos TFG, reconozco que los instrumentos están publicados en el campus virtual desde el primer momento y que, además, las coordinadoras de título nos mandan un aviso por correo. Acudí a ellos gracias al aviso de las coordinadoras; en ninguno de los dos TFG tuve una reunión inicial con mi tutor en la que trabajásemos los instrumentos de evaluación del trabajo. En los dos TFG leí los instrumentos de evaluación al inicio y al final del proceso de elaboración trabajo, pero no acudí a ellos durante la elaboración del mismo. En el segundo TFG fui más consciente de la importancia de estos instrumentos en la buena elaboración del trabajo. En ambos casos acudí a los instrumentos por dos razones: (1) ver qué aspectos iban a tener en cuenta los profesores a la hora de evaluar y calificar mi trabajo, y (2) al terminar el trabajo, para comprobar si había tocado todos los puntos que se evaluaban. En las propias tutorías no tuvimos en cuenta los instrumentos de evaluación para mejorar el documento que íbamos elaborando.

Los resultados parecen indicar que los instrumentos se muestran de manera transparente al alumnado, porque desde el primer momento cuentan con ellos en el campus virtual; pero gran parte del alumnado no accede a dichos documentos, ni siquiera los conocen. La mayoría de alumnos entrevistados parecen no conocer los instrumentos, o no los consideran importantes porque no llegan a acceder a ellos; desconocemos si esto se debe a que el correo electrónico es una mala vía de comunicación, o porque realmente no reciben ese correo, o porque no tienen interés o no ven importante acceder a los documentos.

El problema viene cuando, a pesar de mostrarlos desde el primer momento, el tutor no trabaja los instrumentos con los alumnos, ni los propios alumnos acceden a ellos o los toman en consideración para facilitarles el proceso de elaboración y aprendizaje con el TFG. A partir de esta idea, los datos parecen indicar dos debilidades del proceso: (1) la falta de información sobre el uso y la importancia del instrumento al alumnado, no conformándose las coordinadoras de grado con enviar un correo-aviso sobre la publicación del instrumento, y (2) que los tutores no sugieran a los alumnos su utilización como referencias útiles desde el principio y en los sucesivos borradores. Ofrecer transparencia a los instrumentos puede ser importante, no solo para que los alumnos sean conscientes de qué criterios se les va a evaluar con el TFG, sino también para utilizar el instrumento para autoevaluar los borradores que van elaborando. Esta última idea debería ser labor del tutor, puesto que la tarea de guiar al alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje del TFG entra dentro de sus competencias.

Partiendo de que los instrumentos se crearon con una finalidad sumativa y calificadora, consideramos la posibilidad de hacer formativo el proceso de evaluación con los mismos, que veíamos en B1. En este sentido, trabajar los instrumentos con los alumnos de manera transparente, y desde el principio, sería uno de los elementos clave para darle a la evaluación un carácter formativo.

El hecho de que los alumnos trabajen con los instrumentos desde el primer día, podría ayudar a que tomaran las escalas descriptivas como unos elementos más de aprendizaje (Moreno, Carpintero y Hernández-Leo, 2013; Velasco, 2018).

Una de las características del modelo de EFyC es la transparencia a la hora de mostrar y trabajar con los instrumentos de evaluación (López-Pastor, 2009 y López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017); sobre todo centrándonos en la FIP, donde los instrumentos de evaluación tienen que seguir un planteamiento coherente con el sistema de evaluación planteado. Por tanto, la posible utilización de los instrumentos de evaluación del TFG podrá permitir que los alumnos participen en la evaluación trabajando con estos instrumentos. En este sentido, los datos obtenidos parecen indicar que, las escalas descriptivas, son unas herramientas que ofrecen formación muy valiosa al alumnado sobre cómo realizar un documento académico más formal que los que ha realizado a lo largo del Grado, si se muestran y se trabajan con el alumno desde el primer día. Sin dejar de lado el carácter sumativo y final por el que se crearon los instrumentos, la transparencia y la implicación de los alumnos en la evaluación puede hacer que el proceso de aprendizaje con el TFG sea mucho más provechoso. La posibilidad de ofrecer transparencia y una evaluación formativa con los instrumentos de evaluación de los TFG puede ser viable, pues tomamos como ejemplo el trabajo que desarrollan González, et al (2014): parten de un sistema de evaluación sumativo y final que ayuda a la comisión a calificar el trabajo, pero incluyen en él la parte formativa que ayuda al alumno a aprender siendo consciente del sistema de evaluación del TFG. Otro ejemplo puede ser un trabajo de la Universidad de Málaga, donde destacan la transparencia en sus procesos de evaluación del TFG como elemento clave para el desarrollo de competencias del alumno con el trabajo (Altamiro et al, 2014).

E2: ¿Cómo interpreta el alumnado los instrumentos de evaluación?

Los profesores entrevistados coinciden en que los alumnos utilizan los instrumentos para comprobar la calidad de su trabajo en relación a la calificación, y no de cara a obtener mayor o menor aprendizaje.

Un profesor cree que todos los alumnos conocen este instrumento de evaluación, por tanto, deberían comprender cómo utilizarlo con un enfoque formativo. Este aspecto ya lo hemos tratado en el apartado anterior (E1), y los resultados nos indicaban que la mayoría de los alumnos entrevistados no conocían los instrumentos, fue en el grupo focal donde los vieron la primera vez.

Ahora bien, dos de los tres coordinadores están de acuerdo en que los alumnos usen los instrumentos de evaluación como comprobación de lo que hacen y si eso se ajusta o no a los criterios establecidos. Acuden a los instrumentos para sacar buena nota, miran los apartados que indiquen mayor calidad y se basan en ello para realizar un buen trabajo; pero no como un instrumento de aprendizaje, sino más bien pensando en la nota, en qué me tengo que basar para sacar cierta nota o

aprobar; consideran que los alumnos interpretan los instrumentos de manera cuantitativa y, así, ajustan su trabajo a lo que les van a evaluar (criterios de las escalas descriptivas):

“Hombre, nosotros confiamos en que, un estudiante de educación, haya visto en algún momento o trabajado una rúbrica y, si no, es que algo se está haciendo mal. Y que esto le resulte un elemento familiar que, además, vaya a usar probablemente en los centros escolares” (EP1, C2, E2).

“Porque yo creo que, si los alumnos son espabilados, hay algunos y algunas que no van a mirar en la vida la rúbrica, los criterios; entonces miran por lo que se les va a evaluar, y entonces tiendes a hacer un trabajo que se ajuste a esto” (EP1, P1, E2).

“Los que lo tienen en cuenta, la mayoría de las veces, es para sacar buena nota y, además, la mayoría lo suele mirar al final; no como un instrumento de aprendizaje. No piensan en la ayuda que puedo tener con este instrumento en mi trabajo de final de carrera, qué tiene que tener, en qué me tengo que fijar como aprendizaje, sino que se utiliza más lo que me va a permitir aprobar” (EP1, C1, E2).

“Igual que el del profesorado. Que las letras las están pasando a números, o sea ‘A’ es 4/4 partes de la calificación; así de sencillo, son proporciones que, al final, se convierten en números” (EP1, C3, E2).

Uno de los coordinadores entiende que sería bueno trabajar y analizar el contenido de los instrumentos con el fin de obtener mayor aprendizaje con el trabajo, pero afirma que no se llega a trabajar con este enfoque formativo. Esto parece coincidir con lo que han dicho la mayoría de los alumnos del grupo focal en el apartado E1, pues no parecen creer que los instrumentos les puedan ayudar a aprender; y los tutores no parecen haberlos trabajado con ellos de esa manera:

“Entonces, el hecho de reflexionar sobre ello y, lo que te obliga eso un poco...; y que, además, lo ves en la rúbrica. Te hace reflexionar sobre cada apartado de su trabajo y, en ese sentido, sería formativo. Y yo creo que esa faceta no se aprovecha del todo” (EP1, C1, E2).

La realidad es que los alumnos consideran que los instrumentos de evaluación del TFG les sirven como herramientas que les permiten autocalificarse previamente a la entrega del trabajo y que, además, justifican la calificación del mismo, porque están elaborados a partir de criterios de calificación concretos. Este aspecto calificador lo comparan con otras asignaturas, en las que los profesores les calificaban sin que los propios alumnos supieran por qué tenían esa nota. Llegan a la conclusión de que son instrumentos que les guían, pero que pueden llegar a ser prescindibles, porque la mayoría de ellos ya ha hecho un TFG sin acudir a estos instrumentos:

“Ya. Sí que es verdad que, a lo mejor, son elementos (rúbricas) que te ayudan a hacer el TFG y que te pueden servir para bien. Pero no son imprescindibles, o eso pienso, que estoy haciendo un supuesto y queriendo pensar igual que el tutor” (GF, DT2, E2).

“Yo pienso que, más que te ayudan, es que te orientan” (GF, DT8, E2).

“Y que, además, luego ves que las calificaciones están justificadas. Tú ves en la tabla, tengo esta nota porque me encuentro dentro de este rango o de este nivel. No como algunos profesores, que te ponen una nota y no sabes ni siquiera de dónde la han sacado” (GF, DT1, E2).

“Pero bueno, lo que sí que me he dado cuenta es que, en las rúbricas de evaluación, corregidme si me equivoco, se valora muy poco el proceso. O sea, por desgracia, al igual que toda la educación de este país, es una nota final y lo que has hecho durante el camino no vale para nada. Yo no encuentro

nada en las rúbricas que valore ese proceso; eso se subsanaría, a mi modo de ver, teniendo un peso la valoración que hace el tutor sobre tí” (GF, DT2, E2).

Los resultados indican que ninguno de los profesores entrevistados ha trabajado los instrumentos de evaluación con sus alumnos. En este caso, los alumnos solo revisan los instrumentos al finalizar el proceso de elaboración del TFG, como una autoevaluación para ver qué calificación obtendría su trabajo, dependiendo del nivel en el que se encuentre, pero no durante el proceso de elaboración. Del mismo modo, los alumnos afirman que tampoco sus tutores han trabajado los instrumentos con ellos; por tanto, parece que el alumnado que accede al instrumento de manera libre lo hace únicamente al finalizar su TFG, antes de presentarlo formalmente, orientado a comprobar su posible calificación. Esta orientación podría suponer un uso incompleto (o parcial) del instrumento, porque desaprovecha algunos usos formativos del mismo. Dado que desde el principio del curso dispone de los instrumentos y los criterios con los que va a ser evaluado y juzgado, lo ideal sería que las dos escalas graduadas las utilizar durante todo el curso, como sistema de autorregulación de su aprendizaje. Por tanto, estos instrumentos permitirían la autorregulación del aprendizaje de los alumnos a lo largo de todo el proceso de elaboración del trabajo (López-Pastor, 2008, 2009; Córdoba, 2018); una de las características fundamentales de las herramientas a emplear en la evaluación en educación superior. Destacamos el término ‘autorregulación’ como elemento clave de la mejora y del control de los aprendizajes, donde el alumno es consciente del proceso de aprendizaje (Santos-Guerra, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Para poder llevarla a cabo durante la elaboración del TFG, el alumnado tendría que utilizar estos instrumentos a lo largo de todo el proceso, tanto en un primer momento, como *feedforward*, como de forma regular, con dinámicas de autoevaluación y evaluación compartida con su tutor.

Esta idea coincide con el planteamiento de Álvarez-Valdivia (2009), entendiendo la autorregulación del aprendizaje como un proceso activo, en el que el alumno se involucra directamente con la actividad de aprendizaje.

Por último, vemos que muchos alumnos tienen una visión de la asignatura del TFG como si fuera similar a otras cursadas durante el grado y no es así, ya que tiene una dinámica completamente diferente. Están acostumbrados a vivenciar procesos de participación en la evaluación en algunas asignaturas del grado, utilizando normalmente procesos de autoevaluación y autocalificación; por lo que entienden que podrían seguir ese mismo proceso también con el TFG. Esto nos ofrece un dato positivo y otro negativo: (1) al positivo, muestra que en la FESG están empleando sistemas de EFyC en algunas asignaturas y el alumno parece haberlos interiorizado; (2) al negativo, los alumnos no son verdaderamente conscientes de lo que significa la asignatura de TFG y cómo está planteada, quizás porque la mayoría no parece consultar la guía docente de la asignatura TFG, donde se explican los objetivos y la finalidad de esta asignatura.

Pueden encontrarse diferentes estudios que muestran que resultados sobre experiencias de EFyC llevados a cabo en la FESG (Ayuso, 2018; Hamodi, López y López-Pastor, 2014; López-Pastor, 2008; 2012; Monjas, 2009; Molina y López-Pastor, 2017; Pérez-Pueyo, Barba y Lorente-Catalán, 2017).

6.6 F. Puntos fuertes y débiles de los instrumentos. Propuestas de mejora de los instrumentos

En esta categoría hemos decidido seguir una organización diferente a la de las anteriores, debido al elevado número de citas que hemos obtenido; así la interpretación y lectura de los resultados será más sencilla. En las subcategorías F1 y F2 presentamos las citas de los profesores en una tabla por temáticas, y las de los alumnos redactadas literalmente por temas. La subcategoría F3 seguirá el mismo criterio que las demás categorías, sin tabla.

F1: Puntos fuertes de los instrumentos

La mayoría de entrevistados coinciden en que uno de los puntos fuertes de los instrumentos de evaluación es que les sirven para unificar los criterios de evaluación y calificación. A partir de aquí, cada uno expone sus puntos de vista, que tienen matices diferentes.

El segundo punto fuerte es que ayuda a realizar el proceso de calificación de los TFG. Solamente un coordinador considera que son instrumentos objetivos, argumentando esta característica positiva.

El tercero es que permiten a los alumnos conocer de antemano qué se les va a evaluar de su trabajo. En este sentido, otro de los coordinadores comenta el cuarto punto fuerte, pues trabajando con los instrumentos a lo largo del proceso de elaboración del TFG, pueden facilitar que el tutor dé *feedback* al alumno.

El cuarto punto fuerte es que las escalas descriptivas permiten responder mejor a las posibles reclamaciones de la calificación del TFG. Esto ha generado debate entre los entrevistados, pues uno de los coordinadores argumenta que es una característica positiva del instrumento, mientras que otro entrevistado no lo considera como un punto fuerte.

Por último, el quinto punto fuerte es que el proceso de creación del instrumento permitió que los profesores se organizaran y hablaran sobre una asignatura bastante importante. Solamente un coordinador desarrolla esta idea, argumentando lo positivo que fue que se compartieran percepciones y puntos de vista entre el profesorado de la FESG.

En la tabla 20 mostramos los resultados que destacan los profesores entrevistados sobre los puntos fuertes de los instrumentos de evaluación del TFG:

Tabla 20

Puntos fuertes de los instrumentos de evaluación del TFG según los profesores entrevistados.

PUNTOS FUERTES	UNIDADES DE INFORMACIÓN
Todos los profesores evalúan basándose en el mismo referente.	<p>“Hombre, principalmente el punto fuerte, yo creo que tenemos un instrumento objetivo que nos sirve para todos” (EP1, C1, C6).</p> <p>“En términos de utilidad, es decir, la mayoría del profesorado que estaba allí reconoce que la rúbrica iba a ser útil, aunque no solucionase de golpe el problema ni a la perfección, siempre se ve como un instrumento útil” (EP1, C2, F1).</p> <p>“Yo creo que tuviéramos un referente, una guía... yo creo que ese posiblemente haya sido el más útil que veo. (...) Que los profesores tuviéramos un punto de referencia y si de verdad tenemos buena voluntad, aquí se puede interpretar perfectamente qué es lo que hay que hacer. (...) Era útil para el profesor para ver qué tenía que evaluar, porque, bueno, pues a ver, en qué me tengo que centrar, de esa manera focalizaba mejor” (EP1, C3, F1).</p>
Facilita la obtención de la calificación.	<p>“Hombre, yo creo que la calificación parece que está mucho más estructurada. ¿No? Porque aquí, en realidad (mira la rúbrica), se trataría de tener una ponderación en cada uno de los criterios que se introducen y de irlo aplicando, y se puede aplicar de una manera mucho más objetiva, parece a primera vista. Y esto es una posibilidad que tienen las rúbricas” (EP1, P1, F1).</p>
El alumno conoce lo que se le va a valorar con el TFG.	<p>“Era útil para el alumnado porque desde el primer momento que la creamos se compartía con los alumnos... con lo cual, aquellos que se tomaban la molestia de leerla, sabían qué era lo que tenían que hacer, de tal manera que, si en ese momento había algún aspecto con el que no estaban de acuerdo, podían recurrir a la rúbrica y decir “pero oye que aquí me habéis...” (EP1, C3, F1).</p>
Puede facilitar que el tutor de <i>feedback</i> al alumno.	<p>“Y por otra parte mejora mucho el <i>feedback</i> que es lo que le hace ser formativa porque la rúbrica se conoce incluso antes de empezar el Trabajo de Fin de Grado uno puede orientar bien su trabajo, bueno, todas las ventajas que tiene disponer de un documento público, fiable para evaluar” (EP1, C2, F1).</p>
Facilita la justificación en caso de reclamación del estudiante.	<p>“En las reclamaciones este instrumento ha venido muy bien para reconocer, porque claro, el profesor en la reclamación tiene que decir esto y esto, entonces ahí tiene que basarse en algo, claro. Aunque puedes estar en desacuerdo, pero al menos ha tenido que decir: ‘Es que has hecho esto’, y el otro decir: ‘Cómo, que he hecho esto, pero...’ Bla, bla... y el profesor no se baja del burro... no estoy de acuerdo, y ya está, sigues con la misma nota, pero al menos le ha tocado echarle cara y decirle...” (EP1, C3, F1).</p> <p>“Lo que más he oído yo, si alguien te reclama tienes dónde agarrarte y, si no, de la otra manera, ¿Cómo te agarras? Necesitas una evidencia para contestar a la reclamación del alumno” (EP1, P1, F1).</p>
Intercambio de opiniones entre los profesores de la FESG sobre la evaluación de los TFG.	<p>“Bueno, dado que uno de los puntos fuertes que tiene la rúbrica es el que no se ve; que es el hecho que esto permitiese que se discutiese sobre un problema común, cuya solución interesaba tanto a docentes como a estudiantes. El hecho de haber discutido entre todos los criterios de calidad del TFG, lo que permitió tener más claro qué es lo que se entendía por TFG en esta facultad al poner sobre la mesa” (EP1, C2, F1).</p>

Fuente. Elaboración propia.

Por su parte, los alumnos consideran que los instrumentos recogen detalladamente todos los apartados a tener en cuenta, tanto en la elaboración del trabajo como en la evaluación, siendo unas herramientas de evaluación muy completas:

“Yo, que los he estado relejendo y demás, veo que quedan muy bien redactados. Recoge todos los ítems que se deben evaluar, no solo el contenido del TFG, sino también las búsquedas que ha realizado, la coordinación con el mismo tutor, que creo que también es interesante, porque no deja de ser un trabajo que estás haciendo con tu tutor, que no es solo tuyo. También a la hora de expresarse en la defensa y el vocabulario” (GF, DT1, F1).

“Yo estoy totalmente de acuerdo con DT1. Sí que es verdad que creo que lo recoge todo muy bien (los instrumentos), muy concreto y no se deja nada suelto” (GF, DT2, F1).

Los resultados muestran que existen diferentes puntos de vista entre los profesores y entre los profesores y alumnos en la mayoría de los puntos fuertes de los instrumentos elaborados para la evaluación y calificación de los TFG. Vamos a irlos revisando, realizando un análisis y discusión de los mismos.

El primero es el cumplimiento de la finalidad para la que han sido creados. A lo largo de la presentación de resultados hemos ido comprobando cómo la mayoría de los entrevistados destacaban que los instrumentos servían como una guía para realizar la evaluación y dar el salto posterior a la calificación, y que fueron creados porque el profesorado de la FESG necesitaba un instrumento como orientación. Estos resultados coinciden con la finalidad de las rúbricas que proponen Martínez-Rojas (2008) y Marín, Cabero y Barroso (2012), pues las rúbricas clarifican la evaluación y concretan los criterios que se seguirán en la misma.

El segundo es la transparencia de los instrumentos. Es una de las características positivas que comentan los profesores, pero en parte de los resultados hemos visto cómo la mayoría de los alumnos desconocía de la existencia de los instrumentos; aunque por nuestra experiencia, sabemos que se presentan a los alumnos en el campus virtual. Si el alumno utiliza los instrumentos desde el primer momento y aprovecha esa transparencia, podrá mejorar a lo largo de su proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, que el alumno conozca qué se le va a pedir con el trabajo hace que pueda reflexionar sobre ello y, además, pueda autoevaluarse durante el proceso y compartir con su tutor en qué rango de criterios se encuentra su trabajo en diferentes periodos del cuatrimestre. Esta mejora del *feedback* da respuesta al posible carácter formativo; ahora bien, es el mismo entrevistado el que lo propone.

Ya hemos podido ver que esta transparencia puede ser aprovechada formativamente para el alumno en dos sentidos: (a) compartiendo el planteamiento de Fernández-March (2011) y Martínez et al (2013), sobre hacer que el instrumento se muestre al alumno desde el primer momento para que este conozca de primera mano qué se le va a evaluar; (b) o bien coincidiendo con los trabajos de Marín-García y Santandreu-Mascarell (2015) y García et al (2016), que defienden que los alumnos y el tutor

deben trabajar con los instrumentos durante todo el proceso de elaboración del TFG, de manera formativa. Este último aspecto es importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

El tercero es que los instrumentos sirvan como base para justificar en caso de una reclamación. Este tema ha generado cierto debate, como hemos visto dentro de la categoría D; para un profesor es un aspecto que afecta negativamente a la evaluación de los TFG, en cambio uno de los coordinadores lo defiende y lo resalta como punto fuerte. Los resultados vistos a lo largo del documento muestran que los instrumentos no se crearon con la finalidad de favorecer la justificación de la calificación en el caso de que el alumno pida una reclamación, sino para clarificar la evaluación y calificación entre los profesores; ahora bien, si surge el caso, muchos profesores también lo ven útil en ese sentido.

El cuarto es la posibilidad de reunión y debate que generó la creación de los instrumentos. Este tipo de reuniones o seminarios resultan muy positivos, sobre todo en el momento de la implantación de una nueva asignatura. El TFG se incorporó a los Grados en el año 2007 y en la FESG en el año 2009, con lo cual se trataba de una asignatura totalmente novedosa para todos los profesores. Cada uno de ellos podía interpretar su desarrollo de maneras diferentes; en ese sentido, crear un espacio común para el debate sobre el tratamiento de la asignatura pudo favorecer en los siguientes aspectos: (a) tranquilizar al profesorado ante el desarrollo de una asignatura nueva y diferente; (b) compartir dudas y resolverlas entre todos; (c) intercambiar puntos de vista diferentes y escuchar a todos los profesores. A lo largo del desarrollo de los resultados hemos podido comprobar que estas reuniones informales ayudaron a los profesores a aclarar dudas y a valorar superficialmente cómo era y cómo se estaba desarrollando la asignatura. Estos resultados sobre los beneficios de las reuniones docentes y su formación ante la asignatura de TFG los vemos en el trabajo de Blanco et al (2019), donde hacen hincapié en la reunión y formación docente ante factores como la organización, tratamiento y evaluación de una asignatura innovadora como es el TFG

F2: Puntos débiles de los instrumentos de evaluación

Los datos muestran cuatro puntos débiles de estos instrumentos de evaluación, que resumimos en la tabla 21, aportando las citas correspondientes.

El primero es que son herramientas que parte del profesorado utiliza de forma errónea. Por ejemplo, poner primero la nota final y después rellenar la escala, en vez de transformar las letras (A-D) para acceder finalmente a la calificación; esto hace que surjan discrepancias en la evaluación.

El segundo es la tendencia a la homogeneización y a la globalización de los TFG. Un entrevistado expone que los instrumentos no se adaptan a todas las tipologías de TFG, porque eliminan los extremos de posibles trabajos que no encajen en sus criterios de evaluación. En este sentido, comenta que la valoración a partir de las escalas descriptivas no es precisa, pues no se ajusta a la realidad del trabajo. Argumenta que es así porque, como profesor, puedes pensar que estás ante un

trabajo muy bueno, pero si sigues los criterios de las escalas, la calificación final no reflejaría realmente la calidad del trabajo.

El tercero es que hay factores que no se pueden incluir en los instrumentos, pero que tendrían que ser evaluados, como, por ejemplo, la comprensión de una temática o la actitud ante cualquier situación del trabajo. Un entrevistado se refiere a este punto débil, argumentando su descontento con este tipo de instrumentos de evaluación.

El cuarto, es una valoración de un único entrevistado, que considera que algunos profesores no son capaces de realizar una valoración global del TFG y se limitan a valorar exclusivamente los criterios que marcan los instrumentos. Considera que es un problema de profesionalidad, de falta de un juicio técnico-profesional más amplio.

Tabla 21

Puntos débiles de los instrumentos de evaluación del TFG según los profesores entrevistados.

PUNTOS DÉBILES	UNIDADES DE INFORMACIÓN
Cada profesor interpreta de manera libre los criterios de evaluación del instrumento.	<p>“Es verdad que luego se pueden hacer interpretaciones de la rúbrica y cada uno lo interpreta de una manera” (EP1, C1, F2).</p> <p>“Depende mucho de cómo la utilice el profesor, pues luego tiene unos resultados en la calificación u otros” (EP1, C3, F2).</p> <p>“Una rúbrica como esta pretende luego transformar, digamos, una valoración cualitativa en cuantitativa. Entonces el punto débil que entiendo es que casi todos los profesores seguimos teniendo en la cabeza lo numérico; entonces, cuando estamos haciendo valoraciones en la columna de valoración A-B-C-D, estamos pensando en números... no estamos pensando en un gradiente. Entonces estamos pensando: ‘Si yo quiero que me salga esta nota aquí: ¿Qué letra tengo que poner aquí?’ Creo que ese es el problema inicial, de un mal uso de este tipo de instrumentos. Que no estamos usando como un gradiente de todos de color, donde aquí son más cálidos y aquí son más fríos, sino que se va la cosa hasta tal punto en que suspendes. Creo que hacemos eso” (EP1, C3, F2).</p>
Hay una tendencia a homogeneizar y a globalizar trabajos.	<p>“Sí. En un trabajo que es profundamente original, pues se te va al garete. Es que no entra, rompe las costuras la rúbrica, un trabajo de ese tipo. Por eso tiene otro efecto negativo del que nadie habla nunca, y es de que homogeneiza los trabajos. (...) Y hay tendencia a la globalidad, a ver una evaluación holística que sea así, tiende a la evaluación fragmentada. Bueno, creo que he hecho un diagnóstico de las debilidades bastante (risas). ¡Puedo seguir! Todavía le veo más debilidades” (EP1, P1, F2).</p> <p>Anteriormente, en el análisis que en el apartado D1, otro profesor corrobora este punto débil que comenta P1.</p>
Es un instrumento que no puede evaluar todos los aspectos que caracterizan a un TFG.	<p>“Pero a ver, es que también es como si cogiéramos a una persona y quisiéramos medir a esa persona con un metro y con una báscula. Hay otras cosas que están ahí y hay cosas que son difícilmente cuantificables, y esto es un instrumento de cuantificación” (EP1, P1, F2).</p> <p>“Yo he dicho que hay cosas que no se pueden incluir en una rúbrica. Y aquí ya está bien claro que no se pueden incluir en una rúbrica cuando se</p>

	habla de, por ejemplo: la profundidad de la comprensión de algo; eso no se puede ver en una rúbrica. Esto por ejemplo, siempre se pone el ejemplo de cuestiones actitudinales o procedimentales, pero es que tampoco la profundidad del conocimiento se puede ver aquí, porque pueden aparecer muchos conocimientos sobre algo, pero esa profundidad no, no se ve” (EP1, P1, F2).
Tranquiliza al profesorado, limitan su evaluación únicamente en completar los instrumentos.	“Me parece que tienen un peligro, que tranquilizan al profesorado de una manera evidente. Es decir, una buena parte del profesorado cuando tiene este instrumento, esta rúbrica, se queda mucho más tranquilo. ¿Y por qué digo yo que me preocupa la tranquilidad? Porque en este momento, la tranquilidad se viene porque cree que tiene la calificación más objetiva. Y entonces el centro de la preocupación se desplaza de la evaluación a la calificación; y eso se hace teniendo esa rúbrica” (EP1, P1, F2).

Fuente. Elaboración propia.

Parte de los alumnos comentan que son instrumentos bastante generales y, en algunos casos, les cuesta ver las diferencias entre los diferentes niveles de logro; aunque no hay consenso en si son instrumentos completos o no:

“A ver, es que yo creo que esta rúbrica no es muy completa. Es bastante general, porque mira, sí, no utilizo vulgarismos, el vocabulario es técnico, etc.; pero claro, no me especifica más” (GF, DT7, F2).

“Yo la rúbrica la veo muy bien estructurada. Recoge todo. La única pega es que no se da valor al trabajo con el tutor. Pero lo demás, sin entrar en peso de porcentaje, recoge todo bastante bien” (GF, DT2, F2).

“Sí, estoy de acuerdo contigo, la rúbrica yo creo que está genial porque abarca todo. Lo que pasa que, de la ‘A’ a la ‘B’, o de la ‘C’ a la ‘D’, no hay mucha diferencia para todas esas 40 páginas. ¿Dónde está el límite? ¿Dónde se encuentra tu marco teórico para una ‘A’ o para una ‘B’?” (GF, DT7, F2).

“Es que, por ejemplo, en la segunda tabla pone: ‘Valorar entre 0 y 1.5 todo este apartado de manera global’. ¿Los profesores van dividiendo el 1.5 en cada apartado o cómo? ¿Qué tanto porciento dan a cada parte, lo que ellos quieran? Claro, es que eso es lo que no me parece” (GF, DT4, F2).

Los resultados muestran que existen diferentes puntos de vista entre los profesores y entre los profesores y alumnos en la mayoría de los puntos débiles de los instrumentos elaborados para la evaluación y calificación de los TFG. Vamos a irlos revisando, realizando un análisis y discusión de los mismos.

El primero es que cada profesor usa de manera diferente los instrumentos e interpreta de manera diferente los criterios, haciendo que la evaluación no sea la misma en muchos casos. Los instrumentos de evaluación del TFG son analíticos, pero tienen esencia holística; es decir, sí que diferencian y detallan bien los criterios de evaluación, pero no ofrecen la especificación necesaria para que los criterios de evaluación tengan un peso fijo en la calificación. Al no ser unos instrumentos exactos, cabe la posibilidad de que cada profesor haga diferentes interpretaciones.

El segundo punto débil es que los instrumentos tienden a homogeneizar la evaluación, pues no se adaptan a todas las tipologías de TFG. Este punto débil afecta al análisis de la validez de los

instrumentos, tal como hemos visto en el apartado D1. Los entrevistados exponen que esta característica hace que la valoración de los TFG con las escalas no sea precisa; aquí entra en juego el carácter de los instrumentos, pues no están diseñados para realizar una evaluación exacta y matemática a partir de los mismos. Por tanto, es muy difícil que se evalúe de forma totalmente objetiva.

El tercero es que son instrumentos bastante generales. Parte de los profesores y de los alumnos coinciden en esta idea, lo cual hace que apenas diferencien los diferentes niveles de logro. Una explicación a esto podría ser que, como los profesores únicamente querían unos instrumentos que guiaran el proceso de evaluación y ayudarán a concretarlo, no terminaron de especificar a fondo cada nivel de logro. Esta falta de diferenciación la veíamos en el apartado D2, donde en el primer año de implementación definieron aún más las diferencias, porque veían esa similitud entre niveles. Parece ser que los alumnos siguen sin apreciar las diferencias; para ello, podríamos reconsiderar la reestructuración de las escalas descriptivas para solventar este punto débil y dar una diferenciación más exacta de cada criterio de evaluación según el nivel de logro; así los alumnos sabrán de manera más exacta en qué nivel se encuentra su trabajo en el momento que quieran autoevaluar la calidad del mismo.

El cuarto punto débil, que desarrolla uno de los entrevistados, es que los instrumentos tranquilizan al profesorado porque centran la evaluación únicamente en los criterios que ahí aparecen. Si seguimos el motivo de su creación, son instrumentos que sirven para ayudar a clarificar la evaluación y calificación, como unas herramientas de guía, por lo que los profesores no deberían tomar los instrumentos como una única herramienta de valoración del trabajo. Los instrumentos deberían ser utilizados como guías para orientar la evaluación y la posterior calificación.

F3: Propuestas de mejora de los instrumentos de evaluación

A partir de la exposición de los puntos débiles, los entrevistados (profesores y alumnos) exponen ocho propuestas para mejorar los instrumentos de evaluación.

En primer lugar, tratan la perspectiva de futuro de los instrumentos y consideran que se mantendrán en el tiempo. Dos coordinadores afirman que se deberán hacer revisiones para tratar aspectos que, en apartados anteriores, destacaban negativamente; por ejemplo, la característica cuantitativa de los mismos, o los diferentes usos que los dan los profesores:

“El trabajo es bueno y útil. Lo veo una perspectiva de futuro larga y positiva, porque nos está sirviendo a la mayoría. Con el tiempo, me imagino que habrá que revisar, cambiar... que será mejorable. Pero nos ha sido una gran ayuda para todos, entonces, ha sido un instrumento bueno” (EP1, C1, F3).

“Bueno, yo creo que, si se hace este estudio algo más formal, de impacto real de la rúbrica, ahora que ya ha pasado un tiempo prudencial para poder evaluarla. Lo mínimo razonable es que hayan pasado

4 o 5 años para hacer una evaluación sensata y ya ha llegado el momento, se vuelve a abrir la discusión, pues habrá sido un elemento muy útil” (EP1, C2, F3).

Por otro lado, exponen propuestas de futuros trabajos con los instrumentos; dos coordinadores proponen, por ejemplo, estudiar la validez y la fiabilidad de los tres instrumentos. Uno de ellos plantea validar su uso con alumnos de la Doble Titulación que ya hayan realizado un TFG. Otro coordinador expone tres propuestas: (1) realizar un instrumento complementario a los tres instrumentos y que fuera de carácter orientativo para hacer cualitativa la calificación; (2) cambiar el tipo de instrumento, pasar del instrumento analítico actual a otro tipo, pero sin entrar en detalles sobre qué tipo sería, y (3) pedir que los tutores trabajen los instrumentos desde el principio con sus alumnos:

“Ahora ya sí, ahora sí. Y, por ejemplo, con Doble Grado, que habéis tenido que pasar por dos procesos, dos veces esto, pues sería muy útil” (EP1, C3, F3).

“Yo creo que sigue adoleciendo un instrumento complementario, además de la rúbrica, con un carácter orientativo, incluso dando un primer valor numérico a la calificación, que después haya un segundo instrumento que permita hacer una valoración incluso más cualitativa de la calificación. Es verdad que nada impide, una vez que se haya utilizado la rúbrica y al haberla contrastado con las puntuaciones, se vea un número con un decimal, se vea una calificación más global, la comisión lo puede hacer. Pero, a lo mejor, también faltan algunas indicaciones de esa valoración. (...) Yo creo que la rúbrica va a continuar, y que lo que puede ocurrir es que mejore, que cambie, o que incluso llegue un momento en el que el profesorado está tan habituado a la rúbrica analítica, que una opción sería pasar a otro tipo de rúbrica. Pero que la idea central de tener un instrumento de evaluación de este estilo, se mantendrá. (...) Entonces, a lo mejor, lo bueno sería, además de publicar la rúbrica, pedir a los tutores que la trabajen inicialmente con los alumnos” (EP1, C2, F3).

Por su parte, los alumnos exponen propuestas diferentes para mejorar los instrumentos de evaluación. Hay una respuesta unánime por parte de todos, y es la de dar un peso en la calificación final al informe del tutor, pues no les parece justo cómo están divididos los porcentajes. También, en relación con la calificación, tres alumnos proponen especificar cada criterio de evaluación en porcentajes, para tener más clara la calificación final; e incluso proponen poner directamente números en vez de los niveles de logro de la ‘A’ a la ‘D’.

Un alumno propone realizar procesos de autoevaluación y autocalificación utilizando como herramientas las escalas descriptivas, igual que hacen en muchas asignaturas del grado. En relación con esta propuesta, uno de sus compañeros expone que pueden entregar esas autoevaluaciones parcialmente, una rúbrica al mes, así se vería la evolución del proceso de trabajo. Complementando esta idea, otro estudiante propone que sea el tutor quien les dé *feedback*, marcando en las escalas el criterio en el que se encuentre el trabajo en ese momento, cada vez que corrija un borrador del TFG:

“Es que yo pienso que, ya que es él, el tutor, el que te observa y el que te guía durante todo el proceso, quizá tendría que tener algo de valor lo que él opine sobre tu trabajo, ¿No? Que se refleje en la calificación, no solo lo que diga la comisión evaluadora, pienso” (GF, DT4, F3).

“Pero yo creo que lo del tutor debe tener más peso de lo que tiene, que es nada, creo que es lógico que debería tener. El tutor es el que te sigue, te orienta y sabe por qué has hecho una cosa y por qué no” (GF, DT2, F3).

“Claro. No que pongan toda la nota como tal, sino que tenga un porcentaje dentro de esa nota” (GF, DT4, F3).

“Es que a mí me parece injusto; por ejemplo, es verdad que la presentación es importante y tiene que ser una buena presentación y demás, pero que cuente un 20% la presentación y nada lo del tutor... No sé si más o menos lo que diga el tutor sobre la presentación, pero más o menos un valor similar sí que se podría dar. Como mínimo” (GF, DT2, F3).

“Sí, yo pienso un poco igual. El proceso al final es en sí lo que te está enriqueciendo y dónde estás teniendo todo el aprendizaje. Entonces, si todo eso es tan importante y al final no lo tenemos en cuenta, y solo tenemos en cuenta un resultado, no concuerda mucho con lo que nos quieren decir” (GF, DT8, F3).

“Yo opino como tú, y también creo que, el que sobre todo tendría que incidir, es el tutor que tú tengas, ¿No? Cada vez que te mande una corrección del TFG con las consideraciones que él crea oportunas, que te mande esta rúbrica para que te vaya diciendo dónde estás, por qué estás aquí, cómo puedes mejorar, si tú consideras que debes hacerlo o no. Entonces, si el tutor, de manera directa, incide en ti cada vez que te da una corrección, es lo que hemos dicho antes, te beneficia en todos los sentidos. Más que tenerlo en el campus colgado y que las coordinadoras te lo digan, que sea el tutor el que tenga esa incidencia en ese documento” (GF, DT8, F3).

“Yo creo recordar que, en otros trabajos, sí que hemos tenido un instrumento de evaluación similar que nos lo daban al principio del trabajo y sabías cómo guiarte y cómo hacerlo mejor o peor para tener mayor o menor nota. Y eso te ayuda a elaborar el trabajo de manera mejor. (...) Por eso hemos dicho todos que es muy importante la valoración que hace tu tutor sobre tu proceso. Y aun puedo ir más allá, que no me lo había planteado no sé por qué; creo que también se debería tener en consideración, no sé de qué modo, nuestra valoración del proceso. Como autoevaluación, más o menos, porque luego en muchas asignaturas nos matan a autoevaluaciones de dos folios por las dos caras y aquí no” (GF, DT2, F3).

“Yo creo que también se debería tener en cuenta, como hemos dicho antes, todo el proceso de trabajo con el tutor. Pienso que eso despuntaría mucho también la nota” (GF, DT1, F3).

“Yo quiero plantear que no solo se vea esa rúbrica al final, sino que lo que ya decíamos, que se nos evalúe durante el proceso y que, por ejemplo, se completen tres rúbricas a lo largo del proceso, por ejemplo. Una se empieza en enero, otra en marzo y otra en junio, al final; que haya un seguimiento del proceso y que se vea que se va evolucionando” (GF, DT1, F3).

“Yo, casi que por meses, lo haría por evolución del trabajo. Porque depende de cada uno el ritmo que lleve elaborando su TFG; a lo mejor tú lo empiezas en enero y yo en abril. Entonces sí, un seguimiento, pero en función del ritmo de trabajo del alumno” (GF, DT7, F3).

“Yo estoy de acuerdo, si pusieran en cada ítem qué tanto porcentaje es de cada cosa, estaría más claro. Porque tú ponte que en tu TFG no haya anexos, ¿Entonces ese porcentaje a dónde va? Y que, seguramente, no tenga el mismo peso un marco teórico que unas conclusiones, si tu TFG solo ha sido de investigación” (GF, DT7, F3).

“Yo quizás transformaría esas letras en números directamente. Al final a nosotros nos dan unas notas numéricas, incluso con decimales. Entonces yo, con la rúbrica, no sé qué diferencia hay entre un siete y un ocho, o un nueve y un diez; sabes que estás en ese rango de la ‘B’ pero, ¿Y qué? O sea, concretar un poco más” (GF, DT9, F3).

“Sí” (GF, DT5, F3).

También proponen justificar cualitativamente cada criterio de evaluación, incluyendo en cada uno de ellos un apartado de observaciones, en vez del apartado de observaciones general que ya tienen los instrumentos. Plantean que, tras la exposición oral, la comisión les explique por qué tienen la nota que ponen de manera detallada, ofreciéndoles las escalas descriptivas completadas, sin tener que acudir a una revisión:

“Yo le pondría un apartado de ‘observaciones’. (...) Yo lo pondría al lado de cada ítem. Por ejemplo, en la zona de referencias, si tienes un notable, que en referencias te explique en profundidad por qué tienes ese notable. O que te lo digan en el momento en el que te dan la nota” (GF, DT3, F3).

“Sí, me parece correcto” (GF, DT2, F3).

“Que te lo justifiquen, ¿No?” (GF, E, F3).

“Claro” (GF, DT3, F3).

“Sí, yo creo que eso es superimportante. O sea, te pongo un ocho, por esto, por esto y por esto. No lo que hacen de: ‘Te pongo un ocho y si quieres saber por qué, me pides una revisión aparte.’ Creo que es fundamental” (GF, DT8, F3).

“O incluso cuando acabes la presentación y te digan la nota, que esa rúbrica esté rellena y que te la den y te la enseñen” (GF, DT3, F3).

(3 personas): “Sí, eso es. Claro”.

“Sí. Pero sí que me parece correcto tener la rúbrica, una copia para saberlo. Y ahí ya si quieres recriminar algo, si quieres ir a la revisión, ya vas sabiendo qué quieres decir y por qué quieres pelear” (GF, DT2, F3).

“Yo, por ejemplo, estoy de acuerdo con DT2 porque a mí me dijeron: “Es que te ha faltado esta cita”. O sea, la tenía, pero justo donde había que citarla pues no la había citado porque se me había olvidado. Y ya está. Y claro, te quedas como diciendo: ¿Solo eso, ya está, no vais a decir más de mi trabajo, está bien o está mal, solo me habéis contado esa cita? ¿Cuánto cuenta esa cita? Por eso decía que la rúbrica me parecía bien para ver todos los ítems de manera general, no en los que se centran concretamente” (GF, DT7, F3).

“¿Eso no podría ser, cuando te dicen la nota, te digan cómo han valorado el proceso para que sepas por qué tienes esa nota? Porque, en verdad, la nota la deciden cuando te mandan salir cinco minutos, ¿No?” (GF, DT8, F3).

“¿Y no te pueden decir: ‘Pues tienes un ‘x’ nota por esto, por esto?’ O sea, no veo necesario ir a una reunión para que te expliquen de dónde sale tu nota, ¿No?” (GF, DT8, F3).

Para solucionar el inconveniente que algunos entrevistados exponían sobre que los instrumentos no abarcaban a todos los tipos de trabajos, un alumno propone especificar los porcentajes de calificación a los criterios que evalúen en los instrumentos y añadir en cada escala un apartado de “Otros”, donde se clarifiquen aspectos de ese TFG en concreto que se tengan que considerar en la evaluación y, también proponen, elaborar un instrumento de evaluación complementario. Solamente un alumno no está de acuerdo con realizar una evaluación más individualizada de cada TFG, pues defiende que la evaluación debe ser la misma para todos:

“Es que, por ejemplo, en la segunda tabla pone, valorar entre 0 y 1.5 todo este apartado de manera global. ¿Los profesores van dividiendo el 1.5 en cada apartado o cómo? ¿Qué tanto por ciento dan a cada parte, lo que ellos quieran? Claro, es que eso es lo que no me parece. Yo creo que debería haber

un porcentaje y cumplimentarlo con eso, porque si ellos ponen lo que quieran no, de si lo consideran más importante o menos” (GF, DT4, F3).

“Yo de hecho, incluiría otra cosa más, aunque a lo mejor ya es excesivo (risas): un apartado de ‘Otros’, como un apartado más personal; dando respuesta a lo que decía DT4, porque mi TFG se diferencia de los demás y que quede plasmado y se valore, como aspectos diferenciadores y más personales de tu TFG” (GF, DT3, F3).

“Sí. Porque al final tú estás invirtiendo un tiempo y un esfuerzo, y piensas que tu trabajo está bien hecho y luego a lo mejor te llevas un ‘batacazo’ y dices: ‘Vaya, pues no he respondido a lo que querían, o me he pasado’. A mí me pasó (...), pero quizá no tenga que ser la misma (rúbrica) para todos. Yo pienso que tenemos este modelo de referencia para todos los TFGs. Puede ser que no corresponda con alguno; entonces quizás el tutor sea quien tenga que hacer una rúbrica de esas que lo evalúe” (GF, DT7, F3).

“Yo en eso no estoy de acuerdo. Creo que todos tenemos que ser evaluados de la misma manera. Sí que tienes que atender a cada caso individual, pero no que cada uno se evalúe con una rúbrica diferente porque eso no es justo. Tú estás haciendo tu TFG, igual que en una asignatura evalúan de la misma manera a toda la clase. Entonces tendrías que tener los mismos criterios, no que se te adapte en función de lo que tú hagas” (GF, DT8, F3).

“Aunque hay casos que, a lo mejor, una rúbrica excepcional sí que podría valer. Somos docentes y teniendo en cuenta que la educación a los niños va a ser la misma para todos, pero hay casos particulares que sí que nos tenemos que adaptar. Entonces los profesores, que están formando docentes, deberían hacer lo mismo” (GF, DT2, F3).

“O que esa rúbrica esté hecha entre la que está hecha y los tutores. (...) Que a lo mejor dos ítems de esa rúbrica estén adaptados a ese TFG, hechos por el tutor. O sea, que todos esos puntos se valoren para todos, pero dos que sean concretos de lo que se está exponiendo” (GF, DT4, F3).

“Sí, una alternativa” (GF, DT2, F3).

En la tabla 22 exponemos la relación entre los puntos débiles vistos en el apartado F2 y las propuestas expuestas en este mismo punto:

Tabla 22

Relación entre los puntos débiles y las propuestas de mejora de los instrumentos de evaluación.

PUNTOS DÉBILES	PROPUESTAS DE MEJORA
Cada profesor interpreta de manera libre los criterios de evaluación del instrumento.	-Hacer revisiones de los instrumentos para solucionar aspectos que los profesores destacaban negativamente, por ejemplo, los diferentes usos que algunos profesores hace de los mismos.
Hay una tendencia a homogeneizar y a globalizar trabajos. Es un instrumento muy general que no puede evaluar todos los aspectos que caracterizan a un TFG.	-Especificar los porcentajes de calificación a los criterios que evalúen en los instrumentos y añadir en cada escala un apartado de “Otros”, donde se clarifiquen aspectos de ese TFG en concreto que se tengan que considerar en la evaluación y, también proponen, elaborar un instrumento de evaluación complementario o cambiar el tipo de instrumento. -Proponen poner directamente números en vez de los niveles de logro A-B-C-D.
Tranquiliza al profesorado, limitan su evaluación únicamente en completar los instrumentos.	-Justificar cualitativamente cada criterio de evaluación, incluyendo en cada uno de ellos un apartado de observaciones.

	-Tras la exposición oral, que la comisión les explique por qué tienes la nota que ponen de manera detallada, ofreciéndoles las escalas descriptivas completadas, sin tener que acudir a una revisión-reclamación.
Quejas de los alumnos sobre el proceso de calificación	-Dar un peso en la calificación final al informe del tutor. -Pedir que los tutores trabajen los instrumentos de evaluación desde el principio con sus alumnos y realizar procesos de autoevaluación durante la elaboración del trabajo, utilizando como herramientas las escalas descriptivas. También propone valorar este proceso en la nota a partir de estas autoevaluaciones (como autocalificación).

Fuente. Elaboración propia a partir de las intervenciones de los profesores y de los alumnos.

Los resultados de esta categoría nos indican seis propuestas para mejorar los instrumentos y el proceso de evaluación y calificación de los TFG en la FESG, aportadas por el profesorado y el alumnado.

La primera propuesta tiene que ver con la revisión de los instrumentos. Todos los entrevistados coinciden en que los instrumentos se mantendrán a lo largo del tiempo, pero con revisiones periódicas. Esta propuesta podría dar solución al primer punto débil que veíamos anteriormente sobre las diferentes interpretaciones que hacían los profesores de los instrumentos; revisando el instrumento y sus diferentes usos, se pueden solventar muchas diferencias. También podría solucionar aspectos que uno de los profesores destacaba negativamente, por ejemplo: modificar el aspecto cuantificador que caracteriza al instrumento y que impide que se evalúen otros elementos del trabajo que no se pueden cuantificar; aunque, justo al contrario, otro profesor señala como punto fuerte que son instrumentos que sirven para tener criterios más claros a la hora de evaluar y calificar.

Considerar que los instrumentos se mantendrán en un futuro muestra que las escalas descriptivas y el informe del tutor son instrumentos que se adaptan bien a la evaluación de los TFG; lo que coincide con los trabajos de Martínez-Rojas (2008), Fernández-March (2011) y Marín, Cabrero y Barroso (2012), pues defienden que las rúbricas son de los instrumentos que mejor se adaptan a la evaluación por competencias y que, además, son útil para clarificar los objetivos del trabajo y el alcance formativo del aprendizaje a lo largo del proceso. Esta idea coincide con el planteamiento de Concretamente, Álvarez y Pascual (2012), Reyes (2013), García et al (2016) y Gabaldón et al (2017), pues comparten esta idea y especifican que las rúbricas son los instrumentos que mejor realizan la evaluación de los TFG.

La segunda propuesta está relacionada con el estudio formal de la validez y la fiabilidad de los instrumentos. Se plantea la opción de hacer un estudio formal de validación con los alumnos del Programa de Estudios Conjunto que ya ha realizado, al menos, un TFG. Este análisis es viable, puesto que actualmente disponemos de muestra suficiente como para validar el estudio (promociones 2014-2015 ya han elaborado dos TFG). En este TFM queríamos haber realizado el

proceso de validación de los instrumentos a través del análisis de las actas de TFG de los últimos cinco años, contando con los datos académicos de los alumnos y con las actas firmadas de las comisiones evaluadoras junto con el tutor. No lo hemos podido llevar a cabo porque la UVa no nos autorizó el acceso a los datos necesarios. Podemos ver diferentes procedimientos de validación de instrumentos de evaluación en el trabajo de Cisneros, Jorquera y Aguilar (2012), donde validan el contenido de los instrumentos de evaluación de enseñanzas universitarias españolas en el Grado de Educación a partir de la realización de cuestionarios a alumnos y profesores sobre el contenido de los instrumentos; y en el trabajo de Villamañe et al (2016), donde, específicamente, validan rúbricas de evaluación de los TFG a partir de tres procedimientos: (a) lo que denominan “evaluación tradicional”, donde piden al tribunal que evalúe los TFG sin los instrumentos; (b) “cumplimentación de rúbricas”, donde evaluaron los mismos TFG pero con los instrumentos a validar; (c) “recogida de opinión”, por parte del profesorado (tutores y comisiones) y por parte de los alumnos, que completaron una encuesta, y (d) análisis de resultados cualitativos y cuantitativos, comparando las calificaciones de la primera y segunda fase.

En este sentido, los alumnos proponen una solución a una de las características de los instrumentos que puede llegar a afectar en la validez de los mismos, la homogeneización de la evaluación. Algunos profesores y parte de los alumnos exponen que los instrumentos no llegan a abarcar todas las tipologías de TFG; por tanto, estaríamos ante un instrumento que puede tender a homogeneizar la evaluación al ser bastante generales. Como solución a este punto débil, los alumnos ofrecen dos propuestas:

(a) Hacer más flexibles las escalas descriptivas, incluyendo en ellas un apartado abierto, en el que el tutor especifique aquellos aspectos diferenciadores a tener en cuenta en la evaluación del trabajo que se presente. En realidad, estaríamos cambiando la tipología de rúbrica, buscando un instrumento más global y no tan analítico, que no acotara tanto la evaluación; por ejemplo, una rúbrica holística, como la que plantea Martínez-Rojas (2008). Esta propuesta se ha llevado a cabo en los instrumentos de evaluación de este año 2020, para tener en cuenta la situación de cada alumno durante la crisis sanitaria.

(b) Realizar un instrumento complementario a los tres que existen, para individualizar más la evaluación. Además, podría encajar con el planteamiento que exponía el coordinador C2 sobre incluir un instrumento complementario que dé valor cualitativo a la calificación del TFG; en este sentido, este instrumento existe y es el informe del tutor, aunque no se le dé un valor calificativo. Aun así, para dar un aspecto cualitativo a la calificación, la comisión evaluadora podría realizar un pequeño informe de evaluación del TFG, describiendo los puntos destacados de la calificación obtenida en relación a los criterios de evaluación de los instrumentos. El alumno que propone esto

no da más detalles sobre qué características debería tener este nuevo instrumento, pero su finalidad queda clara: resaltar aquellos aspectos diferenciadores de ese trabajo y que estos se valoren. No nos queda claro si al disponer de tantos instrumentos el propio proceso de evaluación se saturaría; compartiendo con Ruiz (2015) la idea de que no por utilizar muchos instrumentos en la evaluación esta será de mejor calidad.

La tercera propuesta gira en torno a cambiar el tipo de instrumento analítico. No queda claro a qué tipo de instrumento propone cambiar uno de los coordinadores; pero nosotros vemos dos posibles soluciones en este sentido: (a) pasar de unas escalas descriptivas analíticas a unas de tipo más holístico, pues los profesores ya habrán interiorizado bien el proceso de evaluación de los TFG y no necesitarán de un instrumento tan detallado; o (b) pasar de escalas descriptivas a escalas de puntuación que especifiquen más la nota. Como se puede observar, se trata de dos posiciones opuestas, por lo que los instrumentos actuales estarían en un posicionamiento medio entre ambas opciones. Esta segunda opción la comparten también los alumnos y la desarrollan; proponen especificar cada criterio de evaluación en porcentajes de calificación, o poner directamente niveles de logro cuantitativos en vez de cualitativos como están ahora (A-D). Esta propuesta corresponde a lo que López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) definen como “escalas o rúbricas de puntuación”; este instrumento relaciona cada nivel de logro con un número o con un intervalo de dos números. Podría dar respuesta a lo que buscan los alumnos, pues en este instrumento se sustituyen los valores cualitativos por cuantitativos y permiten que el alumno sepa dónde se encuentra su trabajo y su evolución en relación a la calificación que pueda llegar a obtener.

La cuarta propuesta es que los tutores trabajen los instrumentos con los alumnos desde el primer momento. Si esta propuesta se convirtiera en una función oficial del tutor se lograría generar un uso más formativo al instrumento, entendido como una tarea más del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con esta última propuesta, un grupo de alumnos plantea utilizar los instrumentos para realizar procesos de autoevaluación sistemáticos con cada borrador que entreguen; el profesor puede proporcionar *feedback* sobre el mismo instrumento, tras su corrección del borrador, de modo que sean sistemas continuos de EFyC. En este caso, para desarrollar una autoevaluación eficaz, los alumnos deberán comprender los descriptores y los criterios que se desarrollan en los instrumentos. Existen estudios como los de Marín-García y Santandreu-Mascarell (2015) y Velasco (2018), que demuestran que los instrumentos de evaluación deben tener un lenguaje claro, para que realmente sirvan como elementos formativos. Esta propuesta encajaría con el trabajo de Ion, Silva y García (2013), que plantean que tener una información y un *feedback* muy detallado y completo sobre todos los aspectos que han valorado del trabajo del alumno beneficia formativamente el aprendizaje de los

estudiantes. Así, podrán aprender del *feedback* continuo de cara a la realización de un futuro trabajo similar, en línea con lo que Sánchez-Santamaría y Cervantes (2017) denominan como *feedforward*.

La quinta propuesta es la de dar un peso calificador al informe del tutor, porque no les parece justo que este no cuente en la nota final; como ocurre actualmente. En este sentido, los estudiantes sugieren que se les valore el proceso de aprendizaje en la nota final. A día de hoy, este planteamiento se lleva a cabo en la Facultad de Educación Palencia, donde el tutor puede participar en el 70% de la nota (Normativa de evaluación del Trabajo Fin de Grado de la Facultad de Educación de Palencia, s.f.); y en la Facultad de Educación de Soria, donde califica la comisión y el tutor va aparte, pero sí que propone una nota orientativa en su informe y el tribunal la tiene en cuenta.

La sexta propuesta es la de clarificar y justificar los criterios de evaluación. Para ello, los alumnos proponen dos soluciones: (1) ampliar las escalas descriptivas actuales, añadiendo una columna de “Observaciones” para cada criterio, para poder justificar más la valoración de cada ítem del trabajo; (2) que el tribunal le entregue al alumno una copia de los instrumentos rellenos. A algunos alumnos, el tribunal solo les comunicó la calificación final del TFG, pero les hubiera gustado que les dieran una explicación más detallada sobre la calidad del TFG en los diferentes aspectos evaluados. Esta última propuesta coincide con la recomendación que han realizado los coordinadores de la asignatura del TFG en junio de 2020, han propuesto a los profesores de las comisiones que al finalizar envíen una copia de los instrumentos de evaluación rellenos a los alumnos junto a la calificación. No hemos encontrado trabajos que traten el tema, pero consideramos que esta opción podría tener efectos positivos y/o negativos. El positivo es que los alumnos tendrían toda la información detallada de la calificación de su trabajo, como algunos piden, y eso evitaría tener que acudir a la revisión de su TFG. El negativo es que cabe la posibilidad de que algunos alumnos pidan la revisión sólo para intentar obtener algunas décimas más de calificación en algunos apartados, como continuación de la costumbre que han ido adquiriendo en algunas asignaturas, de forma que se convierta el proceso de revisión en una especie de regateo con el tribunal.

7. CONCLUSIONES

En este apartado exponemos las conclusiones obtenidas tras el análisis y discusión de los resultados, dando respuesta a los tres objetivos del trabajo. Para finalizar el apartado mostramos las limitaciones que hemos tenido para realizar el estudio, la utilidad del trabajo, así como la posible prospectiva del mismo.

1. Analizar el proceso de creación, desarrollo e implementación de las rúbricas de evaluación de TFG diseñadas en el año 2015

La decisión de crear instrumentos de evaluación de los TFG por parte de la FESG surgió debido a una falta de criterios claros para la evaluación y calificación de los trabajos. Para ello, la FESG adaptó los criterios de evaluación de la guía general de TFG a las necesidades concretas de su facultad (competencias del título, objetivos del TFG, etc.).

Tras varios borradores, todos los profesores, aceptaron la creación de tres instrumentos de evaluación analíticos, divididos en cuatro niveles de logro (A-D): un informe del tutor (sin peso en la calificación), una escala descriptiva del documento final (80% de peso en la calificación final) y una escala descriptiva de la presentación oral (20% de la calificación total). Todos los entrevistados utilizan de forma genérica el término “rúbrica”, refiriéndose a los tres instrumentos; esto lo consideramos una confusión terminológica.

Estas dos escalas descriptivas tenían una finalidad calificadora y, a pesar, de que eran instrumentos inicialmente cualitativos, tienen un fondo cuantitativo; esto ha generado diferentes posturas entre los entrevistados. Una minoría del profesorado no estaba de acuerdo con estos instrumentos de evaluación, porque no abarcaban la heterogeneidad de TFG que pudieran presentar los alumnos, y, además, cuestionaba la finalidad calificadora en relación con los fines de la educación en general.

Los resultados muestran que en los primeros cursos de implementación de los instrumentos creados hubo un proceso de mejora de los mismos; cada vez que los profesores detectaban algún error, se reunían informalmente y los corregían; pero después se dejaron de revisar.

Por otra parte, los datos aportan numerosas referencias sobre el mal uso de los instrumentos por parte de los profesores durante estos cinco años. A pesar de ello, los coordinadores no han considerado imprescindible realizar actividades formativas para clarificar su uso adecuado, dado que la mayoría del profesorado ya había trabajado con ellos.

Los resultados exponen que los coordinadores formulan varias propuestas para analizar la validez y la fiabilidad de los instrumentos. Con respecto a la validez, proponen analizar la coincidencia del expediente académico del alumno con su nota final del TFG; aunque también se expone que este estudio no es del todo factible, debido al carácter inexacto de los instrumentos en la evaluación. Para

la fiabilidad, con los resultados obtenidos no podemos asegurar que estemos ante unos instrumentos fiables porque únicamente tenemos los datos de las propias experiencias de los entrevistados como tribunales mencionando la coincidencia entre valoraciones y calificaciones; pues la fiabilidad de los instrumentos podría estar relacionada con un mal uso de los mismos. Para saber si estamos ante instrumentos con rigor científico, tendríamos que realizar un estudio estadístico formal, tanto de la validez como de la fiabilidad.

2. Analizar la valoración que realizan los alumnos de 5º del Programa Conjunto de Magisterio sobre la utilización de estos instrumentos

En relación con este segundo objetivo, los resultados nos muestran que los instrumentos se presentan de manera transparente al alumnado en el Campus Virtual de la FESG, pero que la mayoría de los estudiantes parecen no conocerlos, o no los consideran importantes, porque no acceden a ellos. Aun así, los alumnos consideran que los instrumentos de evaluación son unas herramientas muy completas y detalladas. Una minoría del alumnado sí que ha utilizado los instrumentos en el proceso de elaboración de su TFG, pero solo al finalizar el proceso de elaboración del TFG, en forma de autocalificación.

También puede comprobarse que ni los entrevistados ni los tutores parecen trabajar los instrumentos con los alumnos durante la elaboración del TFG. Los alumnos consideran que no debería ser así y concluyen que el tutor podría trabajar los instrumentos con ellos para darles un carácter formativo y útil dentro del proceso de elaboración del TFG.

Los datos obtenidos de los alumnos muestran bastante confusión y desconocimiento sobre lo que realmente ocurre en las comisiones de evaluación. Muchos de ellos cuestionan la actitud de ciertas comisiones ante el uso que dan a los instrumentos de evaluación.

Además, los alumnos defienden que la valoración del tutor debería tener un peso en la calificación final. Justifican que el tutor es el agente que puede mostrar realmente cómo ha sido el proceso de aprendizaje y reflejarlo en la calificación. A lo largo de los cuatro años de titulación, los alumnos han podido participar en procesos de autoevaluación y calificación, por eso no comprenden por qué no pueden realizar estos mismos procesos también con el TFG. Este tipo de valoraciones por parte de los alumnos parecen indicarnos varias cosas: (a) identifican el tipo de instrumentos de evaluación (escalas graduadas) y saben interpretarlas, porque ya han trabajado con ellas en varias asignaturas; (b) comparan estos instrumentos del TFG con los utilizados en otras asignaturas de Grado, pero les rompe los esquemas, porque no entienden la forma diferente de utilizarlos en los TFG; (c) en la FESG se están empleando sistemas de EFyC en algunas asignaturas y parece que los estudiantes han interiorizado parte de este enfoque, pero no acaban de entender bien los diferentes usos que pueden tener los instrumentos de evaluación de los TFG en función de la finalidad que se persiga.

3. Exponer propuestas para actualizar los instrumentos de evaluación del TFG tras el análisis de las valoraciones de los profesores y alumnos

Vamos a responder a este objetivo presentando las seis propuestas de mejora que exponen los profesores y los alumnos a partir del análisis de los resultados.

La primera propuesta es hacer revisiones periódicas de los instrumentos para mejorarlos y corregir aspectos negativos.

La segunda propone utilizar los instrumentos para realizar una evaluación formativa y continua durante la elaboración del TFG, en tres líneas de actuación: (1) que el tutor trabaje con el alumno los instrumentos de evaluación a lo largo del proceso de elaboración del TFG, desde el primer momento cuando se los presenta y cuando el alumno le envía un borrador del trabajo y este lo valora según la escala descriptiva correspondiente, y (2) que el alumno realice autoevaluaciones a partir de la escala descriptiva del documento, con los borradores de las entregas del TFG que vaya enviando al tutor.

La tercera propuesta es elaborar un instrumento de evaluación cualitativo, complementario a las escalas descriptivas, que se adapte a cada tipo de TFG.

Para realizar una buena justificación de la evaluación y calificación del trabajo, los alumnos planean las tres últimas propuestas: (4) incluir en las escalas descriptivas una columna de “Observaciones” en cada criterio; (5) cambiar las escalas descriptivas por unas escalas de puntuación, de manera que ofrezca una calificación más detallada y desglosada del trabajo final; y, (6) que la comisión entregue a los estudiantes las escalas descriptivas completadas, de manera que la calificación esté mucho más detallada, sin tener que solicitar una reclamación. Esta tercera propuesta ha sido recomendada actualmente por el comité de título (junio 2020); entendemos que puede ser debido a dos razones: (a) se da un enfoque más formativo a la evaluación y el alumno tiene más información sobre la misma en su trabajo, y/o (b) no pueden realizarse la defensa de los TFG en directo por la crisis sanitaria y la evaluación y valoración del trabajo se da por vía telemática (en la mayoría de los casos), por eso, como muestra de la evaluación del trabajo, se ha planteado la opción de enviar los instrumentos de evaluación a los alumnos.

A lo largo de la realización del trabajo nos hemos encontrado con tres limitaciones principales: (1) haber contado con un número reducido de profesores y alumnos participantes en los procesos de obtención de datos; (2) no haber podido realizar el estudio de la validez y fiabilidad de los instrumentos, porque la UVa no concedió permiso para acceder a los datos necesarios, y (3) estar en situación de confinamiento por la crisis sanitaria del COVID-19 y no poder acceder a todos los fondos de la biblioteca que están en formato papel (libros, especialmente). Teniendo en cuenta estas limitaciones, consideramos que en estudios posteriores podría ser útil contar con una muestra más

amplia de sujetos, para incluir más puntos de vista sobre la temática y, por otro lado, seguir insistiendo con el decanato y la universidad, para poder acceder a los datos que permitirían realizar un análisis estadístico de fiabilidad, que sería positivo para la titulación y la facultad.

Los resultados obtenidos en esta investigación podrían ser muy útiles para reformular el uso y el tratamiento de los instrumentos si el comité académico de título lo considera oportuno. Una de las conclusiones más importantes es intentar dar un uso formativo a los instrumentos; sería muy útil tomar en consideración esta conclusión con el fin de que los tutores trabajen los instrumentos con los alumnos desde el principio y así los alumnos puedan utilizar los instrumentos como elementos de aprendizaje en el proceso de evaluación del TFG. También podrían ser útiles para otras facultades de educación, que podrían tomar estos instrumentos y procedimientos de evaluación de TFG como referentes. Por último, los resultados podrán servir a otras universidades y otros grados diferentes al de educación, si adaptan y transfieren estos instrumentos y/o procedimientos de evaluación del TFG a sus titulaciones.

La principal línea de futuro de este TFM es analizar e investigar los cambios que se incorporen en los procesos de evaluación de la asignatura del TFG en la FESG, en el caso de que la comisión académica tenga en cuenta algunas de las propuestas que han generado los resultados encontrados en este TFG. Otra de las opciones de futuro es el inicio de la tesis doctoral sobre este mismo tema. En este proceso de elaboración de la tesis doctoral tenemos la intención de escribir algún artículo con los resultados que vayamos obteniendo, pues en el estado de la cuestión hemos podido comprobar que apenas hay estudios sobre los instrumentos de evaluación de los TFG. Ligado al desarrollo de la tesis, nos planteamos realizar nuevos estudios sobre la temática. Un ejemplo sería, a partir de la situación de crisis sanitaria del 2020, estudiar cómo flexibilizar los instrumentos para que la evaluación pueda contemplar también situaciones como esta, en las que surgen cambios en la organización de los planes de estudios. Para ello, se podría investigar cómo se ha realizado la evaluación y la calificación de los TFG en la situación de confinamiento sufrida por el COVID-19 en la FESG y cómo esta situación de crisis sanitaria va a seguir afectando tanto a los alumnos como a los profesores durante el curso 2020-2021.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águeda, B. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 27, 103-104. Recuperado de https://books.google.es/books/about/Nuevas_claves_para_la_docencia_universit.html?id=wQEbogajiVsC
- Alejandre, J. L. (2018). *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias en 2017*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Álvarez, C., y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Álvarez, I. M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1007-1030. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121984005.pdf>
- Álvarez, M., y Pascual, M. M. (2012). Propuesta de evaluación del Trabajo Fin de Grado en Derecho. *Aula abierta*, 40(1), 85-102. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/21155/1/AulaAbierta.2012.40.1.85-102.pdf>
- Álvarez-Méndez, J. M. (2001). La Evaluación educativa en una perspectiva crítica: Dilemas prácticos. *Opciones Pedagógicas*, 28, 3-7. Recuperado de <http://sutevalle.org/wp-content/uploads/2013/05/TEXTO-DE-APOYO-LA-EVALUACION-EDUCATIVA-EN-UNA-PERSPECTIVA-CRITICA-DILEMAS-PRATICOS.pdf>
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I, y Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al espacio europeo de educación superior (EEES). *RELIEVE*, 17(1), 1-22. Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.pdf
- Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *RELIEVE*, 18(1), 1-15. Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm
- Arribas, J. M. (2014). Valoración del rendimiento académico de los alumnos de la facultad de educación de la UVA (Segovia) en su primer año de implantación de Grado. *RED, Revista de Educación a Distancia*, (43). Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/236731/180901>

- Arribas, J. M., Carabias-Galindo, D. y Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *REIFOP*, 13(3), 27-35. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/47548629_La_docencia_universitaria_en_la_formation_inicial_del_profesorado_El_caso_de_la_escuela_de_magisterio_de_Segovia
- Arteaga, B., Ahedo, J., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S. y Solera, E. (2013). El Trabajo Fin de Grado Maestro: modalidad online con evaluación presencial. *Revista de Educación a Distancia*, 38, 2-26. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/234071/0>
- Ayuso, N. (2018). *Percepción del alumnado del grado de Educación Infantil sobre los sistemas de Evaluación Formativa y Compartida vividos en la Facultad de Segovia*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/30931>
- Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 3(2), 94-99. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91318/00820113000459.pdf;jsessionid=40A2855E5D7848EB32AE041F7A0C621F?sequence=1>
- Barrientos, E., López-Pastor, V. M. y Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 37-43.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, 18(1), 57-75.
- Biggs, J. B. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. *Educatio Siglo XXI*, 22, 272-272.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Berkshire: McGraw-Hill, SRHE and Open University Press.
- Blanco, Á., Altamirano, M. y Blanca, M. J. (2014). Experiencias de Formación del Profesorado Para la Tutorización y Evaluación de los Trabajos Fin de Grado. En Pérez et al (Coords.). *Actas del I. Congreso Interuniversitario Sobre el Trabajo Fin de Grado*. Bilbao, Vizcaya. pp. 94-102. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/7750>
- Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure investigación*, 33. Recuperado de <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408>
- Briones, E. y Vera, J. (2013). Satisfacción de los estudiantes con la realización y defensa de su Trabajo Fin de Grado. En Ramiro-Sánchez, T. y Ramiro, M. T. (coords.). *Libro de resúmenes del X Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*.

- pp. 3-14. Granada: AEPC. Recuperado de <http://www.ugr.es/~aepc/XFORO/LIBRORESUMENESXFORO.pdf>
- Briones, E., Vera, J. y Soto, M.A. (2014). Evaluación del TFG: percepción de los estudiantes y futuros cambios en su gestión. En Ramiro-Sánchez, T. y Ramiro, M. T. (coords.). *Libro de resúmenes del XI Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)* (pp. 16-22). Bilbao: AEPC. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/272505091_EVALUACION_DEL_TFG_PERCEPCION_DE_LOS_ESTUDIANTES_Y_FUTUROS_CAMBIOS_EN_SU_GESTION
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje-servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* (Tesis Doctoral) Universidad de Barcelona.
- Carrascal, S. (2011). *Desarrollo de competencias mediante el alineamiento constructivo e interactivo*. Montería, Colombia: Fondo Editorial Universidad de Córdoba. Recuperado de https://issuu.com/librosisabel/docs/desarrollo_competencias_mediante_alineamiento_cons
- Casado, P. y Casado, O. M. (2017). Recursos para las buenas prácticas y la evaluación formativa (Educación Infantil y Primaria). *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 778-783. Recuperado de <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/817>
- Castejón, F. J., López-Pastor, V. M., Clemente, J. A. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>
- Cebrián, M. y Bergman, M. E. (2014). Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 15-22. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6427>
- Cisneros, E. J., Jorquera, M. C. y Martín, Á. (2012). Validación de instrumentos de evaluación docente en el contexto de una universidad española. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 41-55. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.18175/vys3.1.2012.03>
- Cobos, D., Gómez, J. y López, E. (2016). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas*. UMET Press, Universidad Metropolitana: San Juan. Recuperado de https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/3169/_%20Libro%20La%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20en%20el%20Siglo%20XXI.%20Nuevas%20caracter%20adst

- icas%20profesionales%20y%20cient%20adficadas%20%282016%29%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>
- Córdoba, J. M. (2018). *El desarrollo personal y profesional de un docente de educación física a partir de su formación y sus experiencias educativas. Un análisis basado en relatos autobiográficos*. (Tesis Doctoral). Universitat Ramon Llull: Barcelona.
- Córdoba, T., López-Pastor, V. M., y Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué hago evaluación formativa en educación física? Relato autobiográfico de un docente. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 21-38. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/66478>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage.
- Declaración de Bolonia (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. París, 25 de mayo de 1998.
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria
- Delgado-Rodríguez, M.; Llorca, J.; Doménech, J.M. (2012). *Estudios para pruebas diagnósticas y factores pronósticos*. Barcelona: Signo.
- Facultad de Ciencias de la Educación (s.f.). TFG curso 2019-2020. *Universidad de Sevilla*. Recuperado de <https://fcce.us.es/tfg-curso-actual>
- Facultad de educación (s.f.). Normativa de los Trabajos Fin de Grado. *Universidad de León*. Recuperado de: <http://facultadededucacion.unileon.es/?q=content/normativa-TFG>
- Fernández de Larrea, E. (2014). Diseño y gestión del TFG en la escuela de magisterio de Bilbao. En. Pérez, B., Bilbao, E., Fernández, B. Molero y Ruiz, P. (Coords.), *Actas del I congreso interuniversitario sobre el trabajo fin de grado. Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento* (pp. 77-85). Bilbao: Argitalpen Zerbitzua.
- Fernández-March, A. (2006) Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24(1), 35-56. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Fernández-March, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/144/public/144-130-2-PB.pdf>

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U., y Blanco, C. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Florencia, M. (2016). Controversias éticas en torno a la privacidad, la confidencialidad y el anonimato en la investigación social. *Revista de Bioética y Derecho*, 37, 5-21. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/RBD/article/view/16147>
- Forteza, M. Á. (2009). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Castellón de la Plana: Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Santiago de Chile: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes, T. y López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación auténtica, coevaluación y uso de las TIC en educación física: un estudio de caso en secundaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 42-46. Recuperado de <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/697>
- García, E., y Ferrer, M. (2016). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEEES*. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- García, M. A. y Valle, A. M. (2014). Análisis comparativo de las normativas sobre el trabajo de fin de grado del grado en matemáticas en universidades estatales. En Pérez, et al (Coords.). *Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo de Fin de Grado* (pp. 149-158). Bilbao, Vizcaya.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giménez, V. M. (2014). Cuestiones éticas en la investigación en Trabajo Social y estrategias para una investigación éticamente responsable. *Azarbe*, (3), 187-195. Recuperado de <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198541>
- González, M. Á. y Pérez, N. (2004). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos. *Docencia e investigación*, 14(4). Recuperado de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7951/La_evaluaci_n_del_proceso_de_enseanza-aprendizaje.pdf?sequence=1
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 2, 163-194. Sage: Thousand Oaks.
- Gutiérrez, M. (2010). Los proyectos de aprendizaje tutorado en la formación universitaria dentro del espacio europeo. *Acción pedagógica*, 19(1), 6-18. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/31922>

- Hamodi, C., López, López-Pastor, A.T. y López-Pastor, V. M. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *REVALUE*, 3(1). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/48bc/ccd614e3c15544cb696176ca0c9fcee32014.pdf>
- Hamodi, C., López-Pastor, A.T., & López-Pastor, V.M. (2017). If I Experience Formative Assessment Whilst at University Will I Put it into Practice Later as a Teacher? Formative and Shared Assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., y López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009
- Hamui, A., y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-la-tecnica-grupos-focales-S2007505713726838>
- Ion, G., Silva, P., y García, E. C. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 283-301. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42858>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7(7), 19-40. Recuperado de <https://investigacioncualitativaunsa.wordpress.com/2017/10/19/la-investigacion-cualitativa-un-campo-de-posibilidades-y-desafios/>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- López-Ferrero, C., Cañada, M. D., Alsina, V. y DeCesaris, J. (2014). Impacto y evaluación del trabajo de fin de grado en la facultad de traducción e interpretación de la Universitat Pompeu Fabra. En Pérez et al (Coords.). *Actas del I. Congreso Interuniversitario Sobre el Trabajo Fin de Grado* (pp. 236-245). Bilbao, Vizcaya.
- López-Pastor, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del Profesorado: Efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221-232. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418314>

- López-Pastor, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/91381>
- López-Pastor, V. M. (2012) Evaluación Formativa y Compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society and Education*, 4(1), 113-126. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/handle/10835/2887>
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (10), 31-41. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35061>
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M. y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-341. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024652015.pdf>
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (e-book). León: Universidad de León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- López-Pastor, V. M., Martínez, L. F., y Clemente, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1-19. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6274>
- López-Pastor, V. M., Molina, M., Pascual, C. y Manrique, J. C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, 37, 620-627. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74193>
- López-Pastor, V. M., Monjas, R, Manrique, J. C., Barba, J. J. y González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y educación*, 20(4), 457-477.

- López-Pastor, V. M.; Pérez-Pueyo, Á., Barba, J. J. y Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de los trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 37-50. Recuperado de <https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/641>
- Lorente-Catalán, E. (2019). Dificultades del profesorado en formación al aplicar la evaluación formativa y compartida en sus primeras experiencias docentes. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 536-541.
- Lorente-Catalán, E. y Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1356336X15590352>
- Marín, M., Cabero, J. y Barroso, J. (2012). La rúbrica de evaluación en el proceso de formación del docente universitario. La propuesta del proyecto DIPRO 2.0. *Educación*, 48(2), 347-364. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4044074>
- Marin-García, J. A. y Santandreu-Mascarell, C. (2015). ¿Qué sabemos sobre el uso de rúbricas en la evaluación de asignaturas universitarias? *Intangible Capital*, 11(1), 118-145. Recuperado de <https://riunet.upv.es/handle/10251/57619>
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>
- Martínez, E., Tellado, F. y Raposo, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *REDU: Revista de docencia Universitaria*, 11(2), 373-390. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5581>
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6(129), 38. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/284673895_Las_rubricas_en_la_evaluacion_escolar_Su_construccion_y_su_uso
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo* Barcelona: GEDISA.
- Mayorga, M. J., Gallardo, M. y Padial, S. (2014). Trabajo Fin de Grado como facilitador del desarrollo profesional del pedagogo. En Ezkurdia, G. y Bilbao, B. (coords.). *I Congreso Interuniversitario del Trabajo de Fin de Grado (TFG)*. RIUMA: Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.

- MEC (2006). *Borrador de propuesta Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*. Madrid: MEC.
- Mella, O. (2000). *Grupos focales. Técnica de Investigación Cualitativa*. Chile: CIDE.
- Mellado, E. (2013) *Desarrollo y evaluación de competencias en la formación del profesorado utilizando e-portafolio y rúbrica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura.
- Mellado, E. (2020). *La clase invertida. Percepciones del profesorado de Educación Secundaria y Formación Profesional. Experiencia en un grupo de estudiantes*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Granada.
- Merino, E., Palacios, A., De la Iglesia, M., Pinedo, R., Castellanos, M.C., Valdivieso, J.A., Catalina, J.J., Calleja, M.A.I., Olivar, J.S., Gil, M. y Gómez, P. (2014). *Análisis y desarrollo de las competencias personales y profesionales del profesor tutor de TFG*. (Informe, Universidad de Valladolid). Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/11743>
- Mertler, A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, research, and evaluation*, 7(1), 25. Recuperado de <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1108&context=pape>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2ª Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2013). *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*. (Propuesta, de 21 de diciembre, de la Secretaría de Estado de universidades e Investigación). MEC, Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (Documento-Marco)*. MECD, Madrid. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- Molina, J. A., García-González, A., Pedraz, A. y Antón, M. V. (2003). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de Docencia Universitaria*, 3(2), 79-85. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/91288>
- Molina, M. y López-Pastor, V. M. (2017). La transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida desde la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física a la práctica real en Educación Primaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 626-631. Recuperado de <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/791/770>
- Molina, M. y López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evalúo como me evaluaron en la Facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Vivida durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1),

- 85-101. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riec/article/view/riec2019.12.1.005>
- Monjas, R. (2009). Un sistema de evaluación unificado para tres asignaturas diferentes. En López-Pastor, V. M. (coord.). *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 174-178). Madrid: Narcea.
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 29. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67276>
- Moreno, V. y Hernández, D. (2015). Rubric-based tools to support the monitoring and assessment of Bachelor's Final Projects. *Education in the Knowledge Society* 16(4), 47-62. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/25504>
- Moreno, V., Carpintero G. y Hernández-Leo D. (2013). Dos casos del uso de rúbricas para la evaluación de Trabajos Fin de Grado. En Navarro, J. (coord.) *III Jornadas de Innovación Educativa en Ingeniería Telemática-JITEL2013*, Granada (pp. 547-553). Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21151/ESP_ESUP_EVAL_RUBRICAS_JIE_JITEL_enviado.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moreno, V., Hernández, D., Camps, I., y Melero, J. (2012). Uso de rúbricas para el seguimiento y evaluación de los trabajos fin de grado. En Cebrián, M. (coord.) *II Congreso Internacional sobre evaluación por competencias mediante eRúbricas*, Málaga. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/538e/7205b2f044c7e9c2d3c98a4ac5fb8039c3b6.pdf>
- Múnera, L. (2014). Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia. *Saber, ciencia y libertad*, 9(1), 147-156. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/2003>
- Muñoz-Justicia, J., y Sahagún-Padilla, M. A. (2015). *Hacer análisis cualitativo con ATLAS.ti 7: Manual de uso*. Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. Recuperado de <https://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf>
- Ortiz-Repiso, V. García-Zorita, J. C., Pacios, A. R. y Vianello, M. (2014). Planificación y evaluación del Trabajo de Fin de Grado: el caso del grado de información y documentación de la Universidad Carlos III de Madrid. *Revista General de Información y Documentación*, 24(2), 279-304. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/47237>
- Palacios, A. y López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Fontamara.

- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2017). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30), 551-576. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293128257012.pdf>
- Pérez, Á. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 37-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198003.pdf>
- Pérez, M. L. y Carretero, M. R. (2008). La evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: análisis de un proceso de cambio. *Revista de Filosofía y Pedagogía*, 4(19), 91-126. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83611433005>
- Pérez, M.P., Pozo, J.I. y Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 33-44). Barcelona: Síntesis.
- Pérez-Pueyo, Á., López-Pastor, V. M., Hortigüela, D., y Gutiérrez, C. (2017). *Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa*. León: Universidad de León, 2017.
- Pérez-Pueyo, Á., López-Pastor, V.M. y Hortigüela, D. (2016). Evaluación de las escalas descriptivas: rúbricas, escalas de valoración diferenciada y escalas graduadas. En Cebrián, M., Serrano, J. y Ruiz, F. J. (Eds.) *Tecnologías para la evaluación del Prácticum y las prácticas externas en contextos multidisciplinares*. Málaga: GTEA. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309386082_Evaluacion_de_las_escalas_descriptivas_rubricas_escalas_de_valoracion_diferenciada_y_escalas_graduadas
- Pérez-Pueyo, Á., y Hortigüela, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37(37), 579-587. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74176>
- Pérez-Pueyo, A., y López-Pastor, V. M. (2017). Introducción a la creación y uso de escalas descriptivas y rúbricas. En López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, Á. (coords.) *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 92-115). León: Universidad de León.
- Pérez-Pueyo, Á., y Sobejano, M. (2017). Elaboración de instrumentos (escalas de valoración y graduadas) para la evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 808-814. Recuperado de <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/823>
- Prieto, M. A. y March, J. C. (2006). Investigación cualitativa. Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención Primaria*, 29(6), 366-373. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656702705854>

- Quintana, M. y Gil, J. E. (2015) Las rúbricas como método efectivo de valoración en la evaluación del aprendizaje. *Alternativas*, 16(3), 5-13.
- Quintela, N. R., y Bellón, E. M. E. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 161-180. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/298561>
- Ramos-Feijóo, C., y Lorenzo-García, J. (2012). Feedback y Feedforward. La participación del alumnado en la evaluación. En Tortosa, M. T., Álvarez, J. D. y Pellín, N. (Coords.) *X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària* (pp. 1716-1726). Instituto de Ciencias de la Educación. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2012/documentos/comunicaciones-orales/245126.pdf>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Rebollo, N., Espiñeira, E. M., y Muñoz, J. M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (6), 192-196. Recuperado de <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.06.2453>
- RESOLUCIÓN de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado (aprobado por el Consejo de Gobierno, sesión de 18 de enero de 2012, «B.O.C. y L.» n. 32, de 15 de febrero, modificado el 27 de marzo de 2013).
- RESOLUCIÓN de 3 de febrero de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado.
- Reyes, C. (2013). La evaluación del Trabajo Fin de Grado a través de la rúbrica. *El Guiniguada*, 22, 128-147. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/28166/>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O. y Álvarez, L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/201381>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Recuperado de <https://www.scienceopen.com/document?vid=c4727e4e-79d0-46e3-9beb-403a222e1e4e>

- Roig-Vila, R., Martínez, J. M. A., y Lledó, A. (2018). Memorias del Programa de Redes-ICE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2017-18. Universidad de Alicante. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/88674/1/Memories-Xarxes-ICE-2017-18-11.pdf>
- Romero, M. A., y Crisol, E. (2011). El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 25-50. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8960/El%20portafolio%2C%20herramienta%20de%20autoevaluaci%C3%B3n%20del%20aprendizaje%20de%20los%20estudiantes.%20Una%20experiencia%20pr%C3%A1ctica%20en%20la%20Universidad%20de%20Granada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de Grado de Maestro. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 73-90. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41766>
- Ruiz, R. (2015). *Análisis de las rúbricas para la evaluación de la expresión oral y escrita en estudiantes de grado de magisterio en educación primaria*. (Tesis doctoral). UNED.
- Sánchez, M. C. y García-Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 155-171. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/97551>
- Sánchez-Santamaría, J. y Cervantes, B. (2017). Estudio comparado sobre concepciones de estudiantes universitarios sobre la justicia y la inclusión educativa. En *Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje*. Chicago: DePaul University. Recuperado de <https://conferences.eagora.org/index.php/educacion-yaprendizaje/2018/paper/view/3826>
- Sancho-Esper, F. M. (coord.) (2018). Estrategias de mejora en la elaboración y evaluación de los TFGs: la rúbrica como herramienta de auditoría. En Roig-Vila, R. (coord.) *Memorias del Programa de Redes-ICE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2017-2018* (pp. 185-204). Alicante: Universidad de Alicante., Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- Santi, M. F. (2016). Controversias éticas en torno a la privacidad, la confidencialidad y el anonimato en investigación social. *Revista de bioética y derecho*, (37), 5-21. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/RBD/article/view/16147>
- Santos-Guerra, M. Á. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

- Santos-Guerra, M. Á. (2003) Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional (y de persona) eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 63-80. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf
- Santos-Guerra, M. Á. (2009). La evaluación institucional como autorregulación. *Nuevas funciones de la evaluación* (pp. 61-72). Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Santos-Guerra, M. Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea Ediciones.
- Santos-Pastor, M., Castejón, F. J., y Martínez-Muñoz, L. F. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society y Education*, 4(1), 73–86. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661142>
- Santos-Pastor, M., Martínez, L. F. y López-Pastor, V. M. (coords.) (2009). *La innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Almería: Universidad de Almería.
- Serrano-Gallardo, P., Martínez-Martín, M. L., y Martínez-Marcos, M. (2018). Factores que determinan la evaluación del trabajo fin de grado. Un análisis multinivel. *Educación Médica*, 19(6), 339-347. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S157518131730116X>
- Serrano-Rodríguez, R., Amor, M. I., Gómez, M. E. y Aránzazu, C. (2016). La necesidad de desarrollar competencias bilingües en la formación inicial del profesorado de Educación infantil y Educación primaria. En Cobos, D., Gómez, J. y López, E. (Coords.). *La Educación Superior en el Siglo XXI: nuevas características profesionales y científicas* (pp. 287-305). UMET Press.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Sotos, M. (2015). Trabajo Fin de Grado, ¿Oportunidad o trámite? En Sánchez, P. Á. (Ed.) *Jornadas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas*. Murcia: SEMRM. Recuperado de: https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8956/fin_1460495147-trabajo%20fin%20de%20grado%20oportunidad%20o%20tramite%20jaem%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tortosa, M. T., Grau, S. y Álvarez, J. D. (coord.). (2016). *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*. Universidad de Alicante: Alicante. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/57093>
- Ugalde, B. y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias económicas*, 31(2),

- 179-187. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730>
- Unión Europea (1999). El espacio europeo de educación superior. *Declaración Conjunta de los ministros europeos de educación*. Bolonia, 19.
- Universidad Complutense Madrid (2018). *Guía del trabajo fin de grado- Grado en Maestro de Educación Primaria*. Recuperado de https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2018-11-13-Guia_TFG_Primaria_18-19.pdf
- Universidad de León (s.f.). *Reglamento sobre trabajos fin de grado de la facultad de educación*. Recuperado de http://facultadeducacion.unileon.es/sites/default/files/Reglamento%20TFG_Fac.Edu_%20y%20anexos%20Web.pdf
- Universidad de León (s.f.). *Rúbrica exposición oral TFG*. Recuperado de http://facultadeducacion.unileon.es/sites/default/files/R%3%9ABRICA%20Exposici%C3%B3n%20oral_0_0.pdf
- Universidad de León (s.f.). *Rúbrica Trabajo fin de grado*. Recuperado de <http://facultadeducacion.unileon.es/sites/default/files/Modelo%20R%3%9ABrica%20evaluaci%C3%B3n%20Tutor.pdf>
- Universidad de Valladolid (s.f.). *Facultad de Educación de Segovia*. Recuperado de <https://educasg.uva.es/>
- Urcola, L., Heras, I., Maiza, A. y Azkue, I. (2014). Guía para la evaluación del Trabajo de Fin de Grado. Propuesta de un modelo. En Pérez et al (coordinadores). *Actas del I. Congreso Interuniversitario Sobre el Trabajo Fin de Grado* (pp. 444-446). Bilbao, Vizcaya.
- Ureña, N., Ruiz, E. y Vallés, C. (2009). Implicación del alumno en procesos de evaluación formativa y compartida en el contexto universitario. En *IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Vallés, C., Martínez, L., y Romero, M. R. (2018). Instrumentos de evaluación: Uso y competencia del profesorado universitario en su aplicación. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 149-169. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000200149
- Valverde-Berrocoso, J., García-Valcárcel, A., Morales, E., Basilotta, V., Marcet, V. y Marqués, P. (2017). *Elaboración y validación de una rúbrica para la evaluación de los Trabajos de Fin de Máster (TFM) pertenecientes al Máster "Las TIC en educación. Análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas"*. Universidad de Salamanca: España.

- Varela, M., y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en educación médica*, 5(19), 191-198. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505716300072>
- Velasco, L. C. (2018). *Análisis y valoración de las rúbricas para la educación de las competencias en la educación superior*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga: Málaga.
- Vera, J, y Briones, E. (2014). *Elementos clave del proceso de tutorización y evaluación del TFG: análisis y resultados en la Universidad de Valladolid y la Universidad de Cantabria*. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/6848>.
- Vicario-Molina, I., Martín-Pastor, E., Gómez-Gonçalves, A., y González Rodero, L. (2020). Nuevos desafíos en la Educación Superior: análisis de resultados obtenidos y dificultades experimentadas en la realización del Trabajo de Fin de Grado de estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca. *Revista complutense de educación*, 31(2), 195-194. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/62003>
- Villamañe, M., Álvarez, A., Larrañaga, M. y Ferrero, B. (2016). Desarrollo y validación de un conjunto de rúbricas para la evaluación de Trabajos de Fin de Grado. *Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 10(1), 17-28. Recuperado de <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=129&path%5B%5D=232>
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24(1), 57-76. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad. Teoría de la organización social*. México: FCE.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 113-136. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531/495>
- Zabalza, M. Á. (2013). La formación del profesorado universitario. *REDU Revista de Docencia Universitaria* V, 11(2), 11-13. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5515>
- Zhang, H. (2018). *La formación inicial del profesorado de educación primaria desde las perspectivas de las competencias docentes: visión supranacional y estudio comparado entre China y España*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., Pant, H. A. y Hannover, B. (2016). Evaluación válida de las competencias de los estudiantes de educación superior. Una mirada crítica al estado nacional de investigación. *Revista de Educación*, 19 (2), 275-298.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., y Coates, H. (2016). Assessing student-learning outcomes in higher education: challenges and international perspectives. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(5), 655-661. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2016.1169501?journalCode=caeh20>

9. ANEXOS

ANEXO I. Instrumentos de evaluación del TFG de la FESG

ANEXO II. Instrumentos de evaluación del TFG de la FESG actualizados en el 2020

ANEXO III. Estado de la cuestión: las rúbricas como instrumento de evaluación orientado al aprendizaje

ANEXO IV. Guion final de la entrevista a los tres coordinadores

ANEXO V. Transcripción de la entrevista a P1

ANEXO VI. Transcripción final del grupo focal

ANEXO VII. Trabajo con el Atlas.ti

ANEXO I. Instrumentos de evaluación del TFG de la FESG

RÚBRICA 1. INFORME DEL TUTOR (TFG). No califica. Curso 20__/20__. Facultad de Educación de Segovia (Uva)

Estudiante:	Título del TFG:
DNI:	
Tutor/a:	

1.1 Proceso de realización del TFG	A (Excelente)	B	C	D (Deficiente)	Valoración A – B- C- D
CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO	Posee y comprende los conocimientos específicos y muchos de vanguardia del ámbito educativo concreto del TFG	Posee y comprende los conocimientos básicos y algunos de vanguardia del ámbito educativo concreto del TFG	Posee y comprende los conocimientos básicos del ámbito educativo concreto del TFG	No posee ni comprende los conocimientos básicos del ámbito educativo concreto del TFG	
APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS	Aplica sus conocimientos muy profesionalmente, elaborando y defendiendo argumentos propios y útiles para el ámbito del TFG	Aplica sus conocimientos profesionalmente, elaborando y defendiendo argumentos propios y útiles para el ámbito del TFG	Aplica sus conocimientos de manera básica, mostrándose poca utilidad para el ámbito del TFG	No aplica sus conocimientos, mostrándose ninguna utilidad para el ámbito del TFG	
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Anticipa y resuelve problemas propios del ámbito de estudio.	Resuelve bien los problemas pero no es capaz de anticiparse a los mismos.	Anticipa los problemas pero no los resuelve sin una ayuda muy dirigida.	No es capaz ni de anticipar ni de resolver problemas básicos que plantea la elaboración del trabajo.	
APRENDIZAJE AUTÓNOMO	Posee completa autonomía para emprender estudios posteriores y desempeñar su labor docente.	Posee bastantes habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con autonomía y desempeñar su labor docente.	Posee suficientes habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con cierta autonomía y desempeñar su labor docente.	No parece ser capaz de emprender estudios posteriores ni desempeñar la labor docente.	
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN	Reúne e interpreta datos relevantes de fuentes contrastadas para emitir juicios y reflexiones.	Reúne e interpreta datos relevantes para emitir juicios y reflexiones, aunque también incorpora información irrelevante o sin contrastar.	Reúne e interpreta datos, no todos relevantes y contrastados, para emitir juicios y reflexiones si bien el uso que hace de los mismos es limitado.	No organiza ni emplea adecuadamente la información empleada para la realización del trabajo	

<p>DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA</p>	<p>Ha discutido con el tutor la orientación del trabajo al amparo de la temática asignada delimitando correctamente el problema y actuando en consecuencia.</p>	<p>Ha discutido con el tutor la mayor parte del trabajo al amparo de la temática asignada, delimitando el problema en estudio y actuando en consecuencia, con ligeras discrepancias entre los objetivos inicialmente marcados y el trabajo finalmente realizado.</p>	<p>Ha discutido con el tutor la mayor parte del trabajo al amparo de la temática asignada si bien la delimitación del problema, los objetivos marcados y las conclusiones no mantienen la coherencia esperada en función de los acuerdos establecidos.</p>	<p>No es capaz de plantear unas cuestiones de partida o problema de estudio o las conclusiones no están relacionadas con ellos.</p>	
---	---	--	--	---	--

INICIATIVA Y AUTONOMÍA	Ha llevado la iniciativa del trabajo en todo momento, proponiendo sus propios procedimientos y cronograma de trabajo.	Ha llevado la iniciativa habitualmente. Ha propuesto sus propios procedimientos si bien los tiempos han tenido que ser regulados por el tutor.	La iniciativa ha partido generalmente del tutor, pero no de forma absoluta.	Es completamente dependiente del tutor. Todo lo realizado ha sido fruto de la intervención del tutor.	
TOMA DE DECISIONES	Ha consensuado con el tutor todas las decisiones relevantes a tomar.	Ha consensuado la mayor parte de las decisiones relevantes.	Ha tomado algunas decisiones no consensuadas inicialmente con el tutor pero sí se ha informado posteriormente con posibilidad de rectificación.	Las decisiones adoptadas no tenían el visto bueno del tutor	
COORDINACIÓN	Ha coordinado sesiones de seguimiento periódicas ayudando a su planificación.	Ha coordinado sesiones de seguimiento periódicas dejando su planificación en manos del tutor.	Ha coordinado escasas sesiones de seguimiento periódicas participando poco en su planificación	No ha mantenido sesiones de seguimiento con el tutor.	
ACTITUD	Ha mostrado una actitud positiva y participativa, considerando sugerencias y orientaciones.	Ha mostrado una actitud positiva moderadamente participativa, considerando sugerencias y orientaciones.	Ha mostrado una actitud positiva pero escasamente participativa, considerando sugerencias y orientaciones.	Ha mostrado una actitud negativa o no ha tomado en consideración ni sugerencias ni orientaciones.	
ÉTICA	Ha respetado los principios éticos de elaboración de trabajos académicos y de investigación/intervención educativa (peticiones de consentimiento informado, protección de datos, etc.)	Ha respetado los principios éticos de elaboración de trabajos académicos y de investigación o intervención educativa, con alguna pequeña deficiencia no intencional en este sentido.	Ha respetado los principios éticos de elaboración de trabajos académicos (con leves problemas iniciales de plagio*) y de investigación/intervención educativa con alguna pequeña deficiencia no intencional en este sentido	No ha respetado los principios éticos de elaboración de trabajos académicos (en particular temas de plagio*) o de investigación o intervención educativa. El trabajo no puede ser presentado.	
OBSERVACIONES					

S
 Confirmando que el/la estudiante ha subido su TFG a la tarea Antiplagio del Campus Virtual y el resultado de su análisis no desprende problemas significativos de plagio.

Fdo.: El tutor/la tutora

**RÚBRICA 2. COMISIÓN EVALUACIÓN TFG 20__/20__ (Documento, 80% de la calificación final). Facultad de Educación de Segovia
(Universidad de Valladolid)**

Estudiante:						Nombre del evaluador/a:	
Título del TFG:							
Observaciones:							
		A	B	C	D	Valora ción	Calificaci ón
	Ítem	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente <i>Sombreado implica trabajo no apto</i>	A-B-C- D	evaluador
2.1. ASPECTOS FORMALS (15% de la valoración total del TFG)	Citación de referencias (según APA)	Las citas y referencias se ajustan, sin errores, a lo dispuesto en la normativa del TFG (*Lo que no está recogido en lo publicado en el Campus Virtual no es penalizable).	Las citas y referencias se ajustan, con algunos errores poco relevantes, a lo dispuesto en la normativa del TFG (*Lo que no está recogido en lo publicado en el Campus Virtual no es penalizable).	Las citas y referencias se ajustan a lo dispuesto en la normativa del TFG (*Lo que no está recogido en lo publicado en el Campus Virtual no es penalizable).	Apenas emplea referencias y tienen errores graves o no se adecuan a la normativa de citación del TFG (publicado en el Campus Virtual). NO APTO		Valorar de 0 a 1,5 todo este apartado de manera global. No es necesario atribuir el mismo valor a todos los ítems.
	Formato y estructura (según guía del TFG)	El trabajo se ajusta a los requisitos formales establecidos en la guía del TFG, en cuanto a dimensiones, extensión, tipo de letra, márgenes, interlineados, títulos e inserción de imágenes, cuadros, gráficos y figuras.	El trabajo se ajusta a los requisitos formales establecidos en la guía del TFG, con algunos fallos poco significativos.	El trabajo se ajusta a los requisitos formales establecidos en la guía del TFG, con fallos significativos	El trabajo no se ajusta a los requisitos formales establecidos en la guía del TFG. NO APTO		
	Redacción, sintaxis y léxico	La redacción del documento es clara y precisa, con una sintaxis sencilla y un discurso organizado y con cohesión.	La redacción del documento es clara y concreta, en líneas generales, con una sintaxis adecuada, aunque hay apartados que no cumplen este requisito.	La redacción del documento y la sintaxis empleada es claramente mejorable en cuanto a claridad y concreción (por ejemplo, con	La redacción del documento es incomprensible. NO APTO		

				exceso de coloquialismos, frases muy largas y subordinadas).			
		Se utiliza un vocabulario adecuado al registro académico, propio del ámbito educativo y de la disciplina correspondiente.	Se utiliza un vocabulario adecuado, en términos generales, aunque se detectan incumplimientos ocasionales del requisito académico.	El vocabulario utilizado en el documento es claramente mejorable (por ejemplo, uso repetitivo de palabras o uso pobre del registro académico)	Se utiliza un vocabulario inadecuado, impropio del ámbito educativo, sin registro académico. NO APTO		
	Utilización de figuras y tablas	Todas las figuras y tablas aportan información relevante que clarifica lo afirmado en el texto	No todas las figuras y tablas aportan información relevante.	Las figuras no aportan información relevante. Están bien diseñadas y cumplen las normas establecidas en la guía del TFG	Las figuras no aportan información, están mal diseñadas y no cumplen las normas establecidas en guía del TFG		
		El diseño y referenciación de las figuras y tablas es correcto y existe un índice de las mismas	El diseño y referenciación de las figuras y tablas es correcto, aunque aparecen algunos errores	El diseño y referenciación de las figuras y tablas es correcto, pero aparecen errores frecuentes o significativos en cualquiera de estos aspectos	El diseño y referenciación de las figuras y tablas es incorrecto		
	Ortografía	El documento no presenta faltas de ortografía ni erratas.	El documento no presenta faltas graves de ortografía ni faltas de acentuación o faltas leves. Hay pocas erratas.	El documento presenta menos de 3 faltas graves de ortografía (b/v, g/j, h) o menos de 10 faltas de acentuación o faltas leves. Hay algunas erratas.	El documento presenta más de 3 faltas graves de ortografía (b/v, g/j, h) o 10 faltas de acentuación o faltas leves. Hay muchas erratas. NO APTO		
2.2. CONTENIDO (40% del total del TFG)	Finalidad y justificación	-Proyecto: debidamente justificado. -Los objetivos: claros, coherentes y viables. Se abordan todos ellos en el trabajo.	-Proyecto: debidamente justificado. -Objetivos: con ligeros problemas de claridad, coherencia o viabilidad. Discrepancia entre éstos y lo abordado en el trabajo.	-Proyecto: no debidamente justificado. -Objetivos: problemas de claridad, coherencia y viabilidad, así como incoherencia con el resto del trabajo	-Proyecto sin justificación. -Sin objetivos o con fuertes problemas de claridad, viabilidad y coherencia.	Valorar de 0 a 4 todo este apartado de manera global.	
		Marco teórico	-Fuentes legítimas y fiables, preferiblemente primarias.	-Fuentes legítimas y fiables, preferiblemente primarias.	-Insuficientes fuentes legítimas y fiables, con abuso de secundarias.	-Insuficientes fuentes o inexistentes. Plagios habituales.	No es necesario

		-Coherencia con el propósito del proyecto. Buen conocimiento del tema	-Coherentes con el propósito del proyecto. Lagunas en su aportación al conocimiento del estudio	-No aportan una buena comprensión del tema en estudio	-Desconocimiento de la realidad en el tema de estudio.		atribuir el mismo valor a todos los ítems.
	Metodología	-Metodología, diseño y plan de trabajo adecuados a los propósitos planteados -Buena justificación de su elección	-Metodología, diseño y plan de trabajo adecuados pero precisan aclaraciones posteriores o presentan algunas lagunas. -Justificación de elección adecuada.	-Metodología, diseño y plan de trabajo mencionados brevemente, con lagunas habituales. -Justificación poco clara	-No hay metodología, diseño y plan de trabajo o es inadecuado para los propósitos del trabajo.		
	Argumentación	-Ideas: fluidas, lógicas, conectadas entre sí, centradas en los objetivos. -Argumentación: de fácil seguimiento.	-Ideas: fluidas, lógicas, conectadas entre sí y centradas en los objetivos del trabajo. Ocasionalmente con redundancias. -Argumentación: presenta algún problema.	-Ideas: de manera lógica pero con falta de fluidez, a veces sin conectar entre ellas. -Argumentación: problemas habituales para seguirla.	-Ideas: desorganizadas y habitualmente no guardan relación entre sí. -Argumentación: no se identifica una línea de razonamiento.		
	Conclusiones	-Fuerte y clara relación con los objetivos del trabajo. -Derivan de las evidencias aportadas y de la madura reflexión por parte del estudiante.	-Relacionadas con los objetivos del trabajo. -Derivan de las evidencias aportadas pero alguna de ellas carece de un análisis o reflexión en profundidad.	-Poco relacionadas con los objetivos del trabajo. -Algunas no se apoyan en evidencias. La reflexión aportada es demasiado simple o no existe.	-No guardan ninguna relación con los objetivos del TFG. -No se presentan conclusiones NO APTO		
	Anexos	-Contribuyen a la mejor comprensión del proyecto y aportan evidencias.	-Son pertinentes en su mayoría. Algunos fallos en su organización y en las referencias en el texto.	-No se relacionan con las evidencias en el cuerpo del trabajo y/o no se referencian en el texto.			
2.3. RELEVANCIA (25%)	Utilidad	Trabajo muy útil para la educación o el contexto concreto, aportando evidencias que lo demuestran.	Trabajo útil para la educación o el contexto concreto, aunque no hay evidencias de ello.	Hace aportaciones muy superficiales al contexto del trabajo o resulta ligeramente útil para la educación	No se encuentra utilidad educativa ni contextual en el trabajo. NO APTO		Valorar de 0 a 2,5 todo este apartado de

	Viabilidad	Evidencias claras y demostradas de la viabilidad del trabajo.	Se percibe gran viabilidad del trabajo, aunque no se presentan evidencias documentales claras de ello	La viabilidad del trabajo es suficiente, tanto si presentan o no evidencias.	No se considera viable el trabajo. NO APTO		manera global.
	Innovación	Las aportaciones del trabajo son novedosas y creativas en el contexto del trabajo y para la educación en general.	Las novedades que aporta son interesantes en el contexto del trabajo, aunque no tanto para el ámbito general educativo.	Presenta algunos cambios y novedades permitentes para el objeto del trabajo.	El trabajo no aporta ninguna novedad en sus resultados o en la propuesta educativa.		
					Subtotal calificación del documento:		

Fdo.: El evaluador/la evaluadora

Segovia, _____ de _____ de 20__

RÚBRICA 3. COMISIÓN EVALUACIÓN TFG 20__/20__ (Presentación, 20% de la calificación final).**Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid)**

Estudiante:				Nombre del evaluador/a:			
Título del TFG:							
Observaciones:							
	Ítem	A Sobresaliente	B Notable	C Aprobado	D Insuficiente <i>Sombreado implica trabajo no apto</i>	Valoración A-B-C-D	Calificación evaluator
3.1. EXPOSICIÓN (20%)	Claridad oral y fluidez	Excelente, sin leer ningún documento. Comunicación verbal y no verbal eficaz y rica en recursos	Expone bien su trabajo. Comunicación verbal y no verbal adecuada.	Expone el trabajo con dificultades y usa soporte escrito. Su comunicación verbal y no verbal es limitada.	No se entiende su exposición. Usa explicaciones muy vagas e inconexas o lee toda su presentación. NO APTO		Calificar de 0 a 2 de manera global.

	Recursos de apoyo (soporte, materiales...)	Novedoso, excelente y original. El formato es coherente para exponer el trabajo. Usa recursos que ayudan a la comprensión.	Bastante adecuado. El formato es coherente para exponer el trabajo. Usa recursos que ayudan a la comprensión.	El formato es coherente pero es insuficiente para su comprensión.	Formato incoherente con el tema o ausencia de soporte necesario.		No es necesario atribuir el mismo valor a todos los ítems.
	Capacidad de síntesis y gestión del tiempo	Presenta los aspectos fundamentales de su trabajo. - Distribuye el tiempo disponible adecuadamente.	- Presenta los aspectos fundamentales de su trabajo. - No distribuye el tiempo disponible adecuadamente.	- Falta algún aspecto fundamental de su trabajo - No distribuye el tiempo disponible adecuadamente.	No presenta varios aspectos fundamentales de su trabajo.		
	Defensa de las cuestiones planteadas por la comisión de evaluación	Muestra comprensión y control del tema cuando responde a las preguntas que le formulan. Responde de forma clara y concisa. Se responsabiliza de los posibles errores de su trabajo.	Muestra comprensión y control del tema, pero cuando responde a las preguntas, lo hace de forma poco concisa. Se responsabiliza de los errores de su trabajo.	Responde a las preguntas, aunque muestra carencias en la comprensión y control del tema. No responde de forma clara y concisa. Se responsabiliza de los errores de su trabajo.	Es incapaz de dar una respuesta coherente a las preguntas. No se responsabiliza de los errores de su trabajo. NO APTO		

Fdo.: el o los evaluadores de la Comisión

Segovia, _____ de _____ de 20__

ANEXO II. Instrumentos de evaluación del TFG de la FESG actualizados en el 2020

RÚBRICA 1. INFORME DEL TUTOR (TFG). No califica. Curso 2019/20. Facultad de Educación de Segovia (UVa)

1.1 Proceso de realización del TFG	A (Excelente)	B	C	D (Deficiente)	Valoración A – B- C- D
CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO	Posee y comprende los conocimientos específicos y muchos de vanguardia del ámbito educativo concreto del TFG	Posee y comprende los conocimientos básicos y algunos de vanguardia del ámbito educativo concreto del TFG	Posee y comprende los conocimientos básicos del ámbito educativo concreto del TFG	No posee ni comprende los conocimientos básicos del ámbito educativo concreto del TFG	
APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS	Aplica sus conocimientos muy profesionalmente, elaborando y defendiendo argumentos propios y útiles para el ámbito del TFG	Aplica sus conocimientos profesionalmente, elaborando y defendiendo argumentos propios y útiles para el ámbito del TFG	Aplica sus conocimientos de manera básica, mostrándose poca utilidad para el ámbito del TFG	No aplica sus conocimientos, mostrándose ninguna utilidad para el ámbito del TFG	
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Anticipa y resuelve problemas propios del ámbito de estudio.	Resuelve bien los problemas pero no es capaz de anticiparse a los mismos.	Anticipa los problemas pero no los resuelve sin una ayuda muy dirigida.	No es capaz ni de anticipar ni de resolver problemas básicos que plantea la elaboración del trabajo.	
APRENDIZAJE AUTÓNOMO	Posee completa autonomía para emprender estudios posteriores y desempeñar su labor docente.	Posee bastantes habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con autonomía y desempeñar su labor docente.	Posee suficientes habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con cierta autonomía y desempeñar su labor docente.	No parece ser capaz de emprender estudios posteriores ni desempeñar la labor docente.	
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN	Reúne e interpreta datos relevantes de fuentes contrastadas para emitir juicios y reflexiones.	Reúne e interpreta datos relevantes para emitir juicios y reflexiones, aunque también incorpora información irrelevante o sin contrastar.	Reúne e interpreta datos, no todos relevantes y contrastados, para emitir juicios y reflexiones si bien el uso que hace de los mismos es limitado.	No organiza ni emplea adecuadamente la información empleada para la realización del trabajo	
DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	Ha discutido con el tutor la orientación del trabajo al amparo de la temática asignada delimitando correctamente el problema y actuando en consecuencia.	Ha discutido con el tutor la mayor parte del trabajo al amparo de la temática asignada, delimitando el problema en estudio y actuando en consecuencia, con ligeras discrepancias entre los objetivos inicialmente marcados y el trabajo finalmente realizado.	Ha discutido con el tutor la mayor parte del trabajo al amparo de la temática asignada si bien la delimitación del problema, los objetivos marcados y las conclusiones no mantienen la coherencia esperada en función de los acuerdos establecidos.	No es capaz de plantear unas cuestiones de partida o problema de estudio o las conclusiones no están relacionadas con ellos.	

INICIATIVA Y AUTONOMÍA	Ha llevado la iniciativa del trabajo en todo momento, proponiendo sus propios procedimientos y cronograma de trabajo.	Ha llevado la iniciativa habitualmente. Ha propuesto sus propios procedimientos si bien los tiempos han tenido que ser regulados por el tutor.	La iniciativa ha partido generalmente del tutor, pero no de forma absoluta.	Es completamente dependiente del tutor. Todo lo realizado ha sido fruto de la intervención del tutor.	
TOMA DE DECISIONES	Ha consensuado con el tutor todas las decisiones relevantes a tomar.	Ha consensuado la mayor parte de las decisiones relevantes.	Ha tomado algunas decisiones no consensuadas inicialmente con el tutor pero sí se ha informado posteriormente con posibilidad de rectificación.	Las decisiones adoptadas no tenían el visto bueno del tutor	
COORDINACIÓN	Ha coordinado sesiones de seguimiento periódicas ayudando a su planificación.	Ha coordinado sesiones de seguimiento periódicas dejando su planificación en manos del tutor.	Ha coordinado escasas sesiones de seguimiento periódicas participando poco en su planificación	No ha mantenido sesiones de seguimiento con el tutor.	
ACTITUD	Ha mostrado una actitud positiva y participativa, considerando sugerencias y orientaciones.	Ha mostrado una actitud positiva moderadamente participativa, considerando sugerencias y orientaciones.	Ha mostrado una actitud positiva pero escasamente participativa, considerando sugerencias y orientaciones.	Ha mostrado una actitud negativa o no ha tomado en consideración ni sugerencias ni orientaciones.	
ÉTICA	Ha respetado los principios éticos de elaboración de trabajos académicos y de investigación/intervención educativa (peticiones de consentimiento informado, protección de datos, etc.)	Ha respetado los principios éticos de elaboración de trabajos académicos y de investigación o intervención educativa, con alguna pequeña deficiencia no intencional en este sentido.	Ha respetado los principios éticos de elaboración de trabajos académicos (con leves problemas iniciales de plagio*) y de investigación/intervención educativa con alguna pequeña deficiencia no intencional en este sentido	No ha respetado los principios éticos de elaboración de trabajos académicos (en particular temas de plagio*) o de investigación o intervención educativa. El trabajo no puede ser presentado.	
OBSERVACIONES (Especificar además las circunstancias en las que se ha desarrollado el trabajo debido a la crisis sanitaria)					

*Confirmando que el/la estudiante ha subido su TFG a la tarea Turnitin del Campus Virtual y el resultado de su análisis no desprende problemas significativos de plagio.

**RÚBRICA 2. COMISIÓN EVALUACIÓN TFG 2019/2020 (Documento, 80% de la calificación final). Facultad de Educación de Segovia
(Universidad de Valladolid)**

Estudiante:					Nombre del evaluador/a:		
Título del TFG:							
		A	B	C	D	Valoración	Calificación
	Ítem	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente <i>Sombreado implica trabajo no apto</i>	A-B-C-D	evaluador
2.1. ASPECTOS FORMALES (15% de la valoración total del TFG)	Citación de referencias (según APA)	Las citas y referencias se ajustan, sin errores, a lo dispuesto en la normativa del TFG (*Lo que no está recogido en lo publicado en el Campus Virtual no es penalizable).	Las citas y referencias se ajustan, con algunos errores poco relevantes, a lo dispuesto en la normativa del TFG (*Lo que no está recogido en lo publicado en el Campus Virtual no es penalizable).	Las citas y referencias se ajustan a lo dispuesto en la normativa del TFG (*Lo que no está recogido en lo publicado en el Campus Virtual no es penalizable).	Apenas emplea referencias y tienen errores graves o no se adecuan a la normativa de citación del TFG (publicado en el Campus Virtual). NO APTO		
	Formato y estructura (según guía del TFG)	El trabajo se ajusta a los requisitos formales establecidos en la guía del TFG, en cuanto a dimensiones, extensión, tipo de letra, márgenes, interlineados, títulos e inserción de imágenes, cuadros, gráficos y figuras.	El trabajo se ajusta a los requisitos formales establecidos en la guía del TFG, con algunos fallos poco significativos.	El trabajo se ajusta a los requisitos formales establecidos en la guía del TFG, con fallos significativos	El trabajo no se ajusta a los requisitos formales establecidos en la guía del TFG. NO APTO		
	Redacción, sintaxis y léxico	La redacción del documento es clara y precisa, con una sintaxis sencilla y un discurso organizado y con cohesión.	La redacción del documento es clara y concreta, en líneas generales, con una sintaxis adecuada, aunque hay apartados que no cumplen este requisito.	La redacción del documento y la sintaxis empleada es claramente mejorable en cuanto a claridad y concreción (por ejemplo, con exceso de coloquialismos, frases muy largas y subordinadas).	La redacción del documento es incomprensible. NO APTO		
		Se utiliza un vocabulario adecuado al registro académico, propio del ámbito educativo y de la disciplina correspondiente.	Se utiliza un vocabulario adecuado, en términos generales, aunque se detectan incumplimientos ocasionales del requisito académico.	El vocabulario utilizado en el documento es claramente mejorable (por ejemplo, uso repetitivo de palabras o uso pobre del registro académico)	Se utiliza un vocabulario inadecuado, impropio del ámbito educativo, sin registro académico. NO APTO		
	Utilización de figuras y tablas	Todas las figuras y tablas aportan información relevante que clarifica lo afirmado en el texto	No todas las figuras y tablas aportan información relevante.	Las figuras no aportan información relevante. Están bien diseñadas y cumplen las normas establecidas en la guía del TFG	Las figuras no aportan información, están mal diseñadas y no cumplen las normas establecidas en guía del TFG		
		El diseño y referenciación de las figuras y tablas es correcto y existe un índice de las mismas	El diseño y referenciación de las figuras y tablas es correcto, aunque aparecen algunos errores	El diseño y referenciación de las figuras y tablas es correcto, pero aparecen errores frecuentes o significativos en cualquiera de estos aspectos	El diseño y referenciación de las figuras y tablas es incorrecto		

	Ortografía	El documento no presenta faltas de ortografía ni erratas.	El documento no presenta faltas graves de ortografía ni faltas de acentuación o faltas leves. Hay pocas erratas.	El documento presenta menos de 3 faltas graves de ortografía (b/v, g/j, h) o menos de 10 faltas de acentuación o faltas leves. Hay algunas erratas.	El documento presenta más de 3 faltas graves de ortografía (b/v, g/j, h) o 10 faltas de acentuación o faltas leves. Hay muchas erratas. NO APTO		
2.2. CONTENIDO (40% del total del TFG)	Finalidad y justificación	-Proyecto: debidamente justificado. -Los objetivos: claros, coherentes y viables. Se abordan todos ellos en el trabajo.	-Proyecto: debidamente justificado. -Objetivos: con ligeros problemas de claridad, coherencia o viabilidad. Discrepancia entre éstos y lo abordado en el trabajo.	-Proyecto: no debidamente justificado. -Objetivos: problemas de claridad, coherencia y viabilidad, así como incoherencia con el resto del trabajo	-Proyecto sin justificación. -Sin objetivos o con fuertes problemas de claridad, viabilidad y coherencia.		Valorar de 0 a 4 todo este apartado de manera global. No es necesario atribuir el mismo valor a todos los ítems.
	Marco teórico	-Fuentes legítimas y fiables, preferiblemente primarias. -Coherencia con el propósito del proyecto. Buen conocimiento del tema	-Fuentes legítimas y fiables, preferiblemente primarias. -Coherentes con el propósito del proyecto. Lagunas en su aportación al conocimiento del estudio	-Insuficientes fuentes legítimas y fiables, con abuso de secundarias. -No aportan una buena comprensión del tema en estudio	-Insuficientes fuentes o inexistentes. Plagios habituales. -Desconocimiento de la realidad en el tema de estudio.		
	Metodología	-Metodología, diseño y plan de trabajo adecuados a los propósitos planteados -Buena justificación de su elección	-Metodología, diseño y plan de trabajo adecuados pero precisan aclaraciones posteriores o presentan algunas lagunas. -Justificación de elección adecuada.	-Metodología, diseño y plan de trabajo mencionados brevemente, con lagunas habituales. -Justificación poco clara	-No hay metodología, diseño y plan de trabajo o es inadecuado para los propósitos del trabajo.		
	Argumentación	-Ideas: fluidas, lógicas, conectadas entre sí, centradas en los objetivos. -Argumentación: de fácil seguimiento.	-Ideas: fluidas, lógicas, conectadas entre sí y centradas en los objetivos del trabajo. Ocasionalmente con redundancias. -Argumentación: presenta algún problema.	-Ideas: de manera lógica pero con falta de fluidez, a veces sin conectar entre ellas. -Argumentación: problemas habituales para seguirla.	-Ideas: desorganizadas y habitualmente no guardan relación entre sí. -Argumentación: no se identifica una línea de razonamiento.		
	Conclusiones	-Fuerte y clara relación con los objetivos del trabajo. -Derivan de las evidencias aportadas y de la madura reflexión por parte del estudiante.	-Relacionadas con los objetivos del trabajo. -Derivan de las evidencias aportadas pero alguna de ellas carece de un análisis o reflexión en profundidad.	-Poco relacionadas con los objetivos del trabajo. -Algunas no se apoyan en evidencias. La reflexión aportada es demasiado simple o no existe.	-No guardan ninguna relación con los objetivos del TFG. -No se presentan conclusiones NO APTO		
	Anexos	-Contribuyen a la mejor comprensión del proyecto y aportan evidencias.	-Son pertinentes en su mayoría. Algunos fallos en su organización y en las referencias en el texto.	-No se relacionan con las evidencias en el cuerpo del trabajo y/o no se referencian en el texto.			
2.3. RELEVANCIA	Utilidad	Trabajo muy útil para la educación o el contexto concreto, aportando evidencias que lo demuestran.	Trabajo útil para la educación o el contexto concreto, aunque no hay evidencias de ello.	Hace aportaciones muy superficiales al contexto del trabajo o resulta ligeramente útil para la educación	No se encuentra utilidad educativa ni contextual en el trabajo. NO APTO		Valorar de 0 a 2,5 todo este apartado

(25% TFG)	Viabilidad	Evidencias claras y demostradas de la viabilidad del trabajo, con independencia de su implementación.	Se percibe gran viabilidad del trabajo, aunque no se presentan evidencias documentales claras de ello. Con independencia de su implementación.	La viabilidad del trabajo es suficiente, tanto si presentan o no evidencias. Con independencia de su implementación.	No se considera viable el trabajo. NO APTO		de manera global.
	Innovación	Las aportaciones del trabajo son novedosas y creativas en el contexto del trabajo y para la educación en general.	Las novedades que aporta son interesantes en el contexto del trabajo, aunque no tanto para el ámbito general educativo.	Presenta algunos cambios y novedades pertinentes para el objeto del trabajo.	El trabajo no aporta ninguna novedad en sus resultados o en la propuesta educativa.		
Calificación numérica obtenida (con un decimal):							
Observaciones: comentarios y consideraciones que justifiquen dicha calificación (e.g. puntos fuertes y propuestas de mejora).							
Procedimiento y plazo para la revisión de la calificación.							

Fdo.: El evaluador/la evaluadora

Segovia, de Julio de 2020

RÚBRICA 3. COMISIÓN EVALUACIÓN TFG 2019/2020 (Presentación, 20% de la calificación final).
Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid)

Estudiante:	Nombre del evaluador/a:
Título del TFG:	
Observaciones:	

Ítem	A	B	C	D	Valoración	Calificación
	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente <i>Sombreado implica trabajo no apto</i>	A-B-C-D	evaluador
3.1. EXPOSICIÓN (20%)	Claridad oral y fluidez	Excelente, sin leer ningún documento. Comunicación verbal y no verbal eficaz y rica en recursos	Expone bien su trabajo. Comunicación verbal y no verbal adecuada.	Expone el trabajo con dificultades y usa soporte escrito . Su comunicación verbal y no verbal es limitada.	No se entiende su exposición. Usa explicaciones muy vagas e inconexas o lee toda su presentación . NO APTO	Calificar de 0 a 2 de manera global. No es necesario atribuir el mismo valor a todos los ítems.
	Recursos de apoyo (soporte, materiales...)	Novedoso, excelente y original. El formato es coherente para exponer el trabajo. Usa recursos que ayudan a la comprensión.	Bastante adecuado. El formato es coherente para exponer el trabajo. Usa recursos que ayudan a la comprensión.	El formato es coherente pero es insuficiente para su comprensión.	Formato incoherente con el tema o ausencia de soporte necesario.	
	Capacidad de síntesis y gestión del tiempo	Presenta los aspectos fundamentales de su trabajo. - Distribuye el tiempo disponible adecuadamente.	- Presenta los aspectos fundamentales de su trabajo. - No distribuye el tiempo disponible adecuadamente.	- Falta algún aspecto fundamental de su trabajo - No distribuye el tiempo disponible adecuadamente.	No presenta varios aspectos fundamentales de su trabajo.	
	Defensa de las cuestiones planteadas por la comisión de evaluación	Muestra comprensión y control del tema cuando responde a las preguntas que le formulan. Responde de forma clara y concisa. Se responsabiliza de los posibles errores de su trabajo.	Muestra comprensión y control del tema, pero cuando responde a las preguntas, lo hace de forma poco concisa. Se responsabiliza de los errores de su trabajo.	Responde a las preguntas, aunque muestra carencias en la comprensión y control del tema. No responde de forma clara y concisa. Se responsabiliza de los errores de su trabajo.	Es incapaz de dar una respuesta coherente a las preguntas. No se responsabiliza de los errores de su trabajo. NO APTO	

Fdo.: el o los evaluadores de la Comisión

Segovia, _____ de _____ de 2020

ANEXO III. Estado de la cuestión: las rúbricas como instrumento de evaluación orientado al aprendizaje

Tabla 23

Las rúbricas como instrumento de evaluación orientado al aprendizaje.

REFERENCIA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS	CONCLUSIÓN	OBSERVACIONES
March, A. F. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 8(1), 11-34.	Reflexionar sobre el cambio de paradigma educativo que supone la formación por competencias y, sus repercusiones en la evaluación para promover el aprendizaje y para constatar la calidad del mismo	Tipo de investigación explicativa. Revisión teórica. Diseño: cualitativo. Técnica: recopilación de documentos. Instrumentos: fuentes primarias (investigaciones) y fuentes secundarias (artículos, libros).	Análisis teórico del papel de las rúbricas para lograr una evaluación educativa de calidad y útil tanto para los estudiantes como para el profesorado: puntos fuertes, débiles y principios a tener en cuenta para la evaluación por competencias.	Las rúbricas establecen criterios de desarrollo y finales y permiten un diálogo didáctico entre todos los implicados en el proceso de aprendizaje-enseñanza (profesores, alumno, compañeros). Del mismo modo, se pone el énfasis en importancia de incorporar como enfoque evaluativo la auto evaluación la co-evaluación y la evaluación compartida, ya que esta estrategias forman parte sustancial del propio aprendizaje competencial.	Las rúbricas establecen criterios de desarrollo y finales y permiten un diálogo didáctico entre todos los implicados en el proceso de aprendizaje-enseñanza (profesores, alumno, compañeros). Del mismo modo, se pone el énfasis en importancia de incorporar como enfoque evaluativo la auto evaluación la coevaluación y la evaluación compartida, ya que esta estrategias forman parte sustancial del propio aprendizaje competencial.
Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. Avances en medición, 6(129), 38.	Presentar un modelo de evaluación denominado rúbricas o matrices de evaluación que permiten una integración de dichos modelos, y a su vez proporciona	Tipo de investigación explicativa teórica. Diseño: cualitativo. Técnica: recopilación de documentos. Instrumentos: fuentes primarias (documentos oficiales del Ministerio y libros) y fuentes secundarias (artículos, documentos on-line).	Después de desarrollar los tipos de rúbricas y lo que proporcionan a la evaluación, muestran que las rúbricas promueven la participación activa del alumno en su propio aprendizaje.	Se puede afirmar que cuando se evalúa con rúbricas, el estudiante entiende por qué razón obtiene una determinada nota, qué es capaz de hacer y qué le falta para ir al siguiente nivel o al más superior. Se gana en objetividad y sobre todo, se incluye un aspecto que	Me sirve para centrar teóricamente el instrumento de evaluación a analizar (rúbricas), reconociendo sus puntos fuertes y débiles y, además, reflexionando críticamente sobre ellos.

	indicaciones a quienes deseen emplearlo para su construcción y su uso			es importante en la evaluación y que tiene que ver con proporcionar la información suficiente o retroalimentar para que el estudiante sepa qué puede hacer para avanzar en su proceso.	
Díaz, V. M., Almenara, J. C., & Osuna, J. B. (2012). La rúbrica de evaluación en el proceso de formación del docente universitario. La propuesta del proyecto DIPRO 2.0. <i>Educar</i>, 48(2), 347-364.	Hacer una propuesta de evaluación a través de rúbricas de la formación tecnológica que los docentes adquieren a través de un entorno personal de aprendizaje creado para tal efecto	Investigación proyectiva. Revisión teórica. Diseño de investigación: cualitativo de investigación-acción. Técnicas: recopilación de documentos. Instrumentos: fuentes primarias (investigaciones y libros) y fuentes secundarias (artículos, capítulos).	Han hecho una propuesta de evaluación a través de rúbricas de la formación tecnológica que los docentes adquieren a través de un entorno personal de aprendizaje.	La doble incorporación de instrumentos para la autoevaluación, lista de chequeo y rúbrica se perciben como de extraordinaria utilidad. Dicha utilidad, en acciones de autoformación, no sólo es percibida para afinar respecto a la evaluación de la calidad del producto realizado, sino también como elemento para la orientación de hacia dónde debe ir la producción realizada. Nuestro trabajo nos aporta también la idea respecto a que las rúbricas más eficaces son aquellas que se producen de forma conjunta entre los diferentes diseñadores de la acción formativa.	Este artículo de revista puede ser interesante para: 1) argumentar la eficacia de un buen uso de rúbricas de evaluación; y 2) conocer la implementación de rúbricas de evaluación en un entorno formativo y relacionado con la tecnología. Además, ofrece una visión del alumnado muy positiva frente al uso de este instrumento de evaluación.
Figueira, M. E. M., González, F. T., & Rivas, M. R. (2013). La rúbrica como instrumento para la	Conocer el alcance de la rúbrica como instrumento para la autoevaluación del aprendizaje de	Investigación mixta (cualitativa y cuantitativa): estudio experimental dentro de	Se encuentran diferencias importantes a medida que se utilizan las rúbricas, se ve una sustancial mejoría tanto	El hecho de emplear rúbricas a la mayoría (77%) les ha parecido bien porque: “sirve para mejorar”, “permite dar a	Interesante porque muestra la sensación del alumnado de educación ante el uso de este instrumento de evaluación. Destaca la

<p>autoevaluación: un estudio piloto. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 11(2), 373.</p>	<p>contenidos y de la competencia “trabajo en equipo”. Experimentar nuevas formas de evaluación en la citada materia y se implica al alumnado en el proceso de evaluación</p>	<p>un proceso de investigación-acción. Diseño: cualitativo de investigación-acción, a partir de análisis interpretativo. Cuantitativo a partir de SPSS. Técnica: análisis de información (cualitativo y cuantitativo). Instrumentos: resultados de investigación-acción, resultados estadísticos del SPSS:</p>	<p>en el aprendizaje de los contenidos de la materia, como en el dominio de las competencias vinculadas al trabajo en grupo. El porcentaje de cambio que se produce entre una rúbrica y otra a medida que avanza el curso constata que estamos ante un recurso que favorece una verdadera evaluación objetiva y formativa de los aprendizajes y de las competencias transversales presentes, en este caso, en el título de Grado de Educación Infantil.</p>	<p>conocer lo que se espera”, “es otra manera de evaluar el trabajo que hemos hecho” (...) - Se considera que la rúbrica ha ayudado para valorar la competencia trabajar en equipo porque “al evaluarte a ti mismo y a los compañeros se ve más claro”, (...) “ayuda a reflexionar y valorar en general el trabajo realizado”. (...) la rúbrica ha estado y está en un proceso de revisión continua.</p>	<p>satisfacción del alumnado ante este recurso, lo cual me sirve para fundamentar y defender su uso en el contexto a enmarcar de mi investigación (TFG de la Facultad de Educación de Segovia).</p>
<p>Marin-Garcia, J. A. (2015). ¿Qué sabemos sobre el uso de rúbricas en la evaluación de asignaturas universitarias? Intangible Capital, 11(1), 118-145.</p>	<p>Comparar las estrategias de búsqueda y los resultados de tres revisiones de literatura recientes sobre uso rúbricas en educación. Identificar qué se sabe, que no se sabe aún y si hay material para lanzar una nueva revisión de</p>	<p>Tipo de investigación comparativa. Diseño: cualitativa, análisis bibliográfico. Técnica: recopilación de documentos. Instrumentos: fuentes primarias y secundarias.</p>	<p>De los 142 artículos incluidos en las tres revisiones recientes, pocos se centran en docencia universitaria y los resultados no se presentan desagregados por niveles educativos</p>	<p>En general, no existe una respuesta científica concluyente para cómo crear y validar una rúbrica para evaluación de asignaturas universitarias, ni para qué sirven las rúbricas, ni si vale la pena el esfuerzo de desarrollarlas. Existen ciertas recomendaciones para el uso adecuado de rúbricas pero están basadas en evidencias anecdóticas sin una metodología</p>	<p>Con este artículo entiendo que, para realizar rúbricas de evaluación hay que formarse mucho y, sobre todo, entender que no hay “una fórmula mágica”. Me quedaría con las recomendaciones que expone basadas en bibliografía externa.</p>

	literatura en estos momentos			robusta y contrastada para validar esas propuestas.	
<p>Irlés, M. G., Huertas, Y. S., Torres, M. G., Peinado, P. M., García, S. P., Espinosa, P. S., & Ortells, J. S. (2016). La utilización de rúbricas para la evaluación de las competencias del TFG en el Grado en Biología. In <i>XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares</i> (pp . 2697-2707). Instituto de Ciencias de la Educación.</p>	<p>Compartir y divulgar los resultados de investigación e innovación, comprometidos con la mejora de la enseñanza universitaria, favorecedores de la renovación curricular, de metodologías y prácticas inclusivas en la formación superior que proporcionen referentes en la obtención de la mejora de resultados.</p>	<p>Tipo de investigación proyectiva. Diseño: cualitativo de investigación-acción. Técnica: recopilación y análisis de documentos. Instrumentos: fuentes primarias y secundarias.</p>	<p>A partir de la definición de los indicadores para cada competencia, éstos fueron atribuidos a cada momento de la elaboración del TFG donde era conveniente evaluarlos. Asimismo, también se decidió el agente evaluador que debía ser responsable de la evaluación y el peso que debía tener cada una de las fases del proceso de elaboración del TFG y cada una de las competencias. A partir de ahí se crearon las rúbricas.</p>	<p>El uso de las rúbricas es de gran utilidad tanto para profesores como para estudiantes, dado que permite al profesorado realizar un seguimiento de las competencias adquiridas de una manera sistematizada y a los estudiantes conocer el nivel de competencias que deben adquirir.</p>	<p>Es lo más cercano que he encontrado a mi tema de TFM. Me sirve como orientación para cómo dirigir la investigación y, sobre todo, para tener una primera visión de conclusiones más reales, cercanas y fiables de la temática.</p>
<p>Cebrián de la Serna, M., & Bergman, M. E. (2014). Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. <i>REDU: Revista de Docencia</i></p>	<p>Compartir las prácticas exitosas e investigaciones sobre el uso de las e-rúbricas (o rúbricas electrónicas) para la evaluación formativa de los</p>	<p>Investigación descriptiva del proyecto de las e-rúbricas. Diseño: cualitativo, investigación-acción. Técnica: análisis de la experiencia.</p>	<p>La e-rúbrica es una buena fuente de información, pero no debe ser la única metodología o recursos para la evaluación final. Representan hoy una práctica educativa muy significativa para favorecer la</p>	<p>En el futuro será fácil encontrarla en nuevos desarrollos, plataformas tecnológicas y entornos de aprendizaje virtuales. Siendo cada vez más patente su funcionalidad, podríamos afirmar que</p>	<p>Me permite conocer una faceta innovadora de las rúbricas (e-rúbricas). Su característica demuestra que, con un uso correcto, fomenta una buena relación/comunicación entre profesor y alumno. Esto me hace pensar que mejorará</p>

<i>Universitaria</i> , 12(1), 23-29.	aprendizajes universitarios.	Instrumentos: fuentes primarias y secundarias.	comunicación entre los docentes y los estudiantes.	imprescindible para un e-portafolios de calidad.	consigo el proceso de aprendizaje del alumno.
Jederman, M. Q., & Mateos, J. E. G. (2015). Rúbricas como método efectivo de valoración en la evaluación del aprendizaje. <i>Alternativas</i>, 16(3), 5-13.	Relacionar las definiciones, conceptos claves, y autores relevantes en temas de evaluación del aprendizaje, y sus vínculos con las rúbricas.	Investigación analítica. Diseño: cualitativo. Técnica: análisis de documentos. Instrumentos: fuentes primarias y secundarias.	Las evaluaciones son muy superiores si se incluye una descripción detallada de los objetivos que se esperan evaluar para obtener una mayor nota o calificación.	El empleo de rúbricas como herramientas de apoyo a la evaluación del aprendizaje permite un control pormenorizado de los objetivos de aprendizaje, contribuye al desarrollo de técnicas de evaluación a partir de concepciones democráticas. Las rúbricas permiten lograr mayor celeridad en los procesos de comunicación de resultados de la evaluación del aprendizaje y por tanto facilitan que los estudiantes dispongan de retroalimentación oportuna y personalizada.	Me hace ver que la rúbrica es un apoyo al aprendizaje, además de favorecer una evaluación formativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Me forma acerca de la importancia que tiene que el alumno se centre en lo que está aprendiendo y que este instrumento le de <i>feedback</i> para mejorar y aprender más.
Álvarez, M., y Pascual, M. M. (2012). Propuesta de evaluación del Trabajo Fin de Grado en Derecho. <i>Aula abierta</i> (40), 1, 85-102	Ofrecer a los profesores que actúen como tutores en un TFG, pautas para ordenar la elaboración de los TFG de los alumnos tutorizados y establecer criterios para valorar dicho	Investigación proyectiva. Diseño: cualitativo, investigación-acción. Técnica: recopilación de documentos. Instrumentos: fuentes primarias y secundarias.	Se diseña un posible proceso de valoración común a todos los trabajos ofreciendo criterios objetivos en un protocolo final de evaluación referido a las rúbricas de los indicadores de cada competencia en cada una de las fases en que se desarrolla la elaboración	En la tarea de evaluación de los TFG quedarán involucrados necesariamente el alumnado, los tutores y los tribunales o comisiones de evaluación. Ahora bien, el correcto funcionamiento de los protocolos de evaluación que se proponen exigirá la implicación de otros	Me aporta la idea de la importancia de unos indicadores adecuados, los pasos para crear un tipo de rúbrica y los involucrados en la evaluación y la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje de estos sujetos.

	trabajo durante todo el proceso de realización		del TFG, para lograr una homogeneidad que otorgue seguridad jurídica a los alumnos y tutores.	sujetos. En concreto, con la finalidad de otorgar los instrumentos adecuados a los anteriores agentes, especialmente profesores-tutores y miembros de los tribunales de evaluación, los centros deberían elaborar protocolos o plantillas básicas para la evaluación de los TFG.	
Gabaldón, E. M., Sospedra, M. I., Albaladejo, N., García, C., Sanjuán, Á., Cabañero, M. J., Cuesta, C., Moncho, J., Alegría, S., y López, P. (2017). Valoración del profesorado sobre el uso de los documentos de rúbrica para la evaluación del TFG en el Grado de Enfermería. Memorias del Programa de Redes- I3CE De calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. 438-450	Conocer la valoración que hacen de estos documentos de rúbrica el profesorado que los utiliza.	Investigación: explicativa. Diseño: mixto (cualitativo y cuantitativo). Técnica: revisión de documentos (cualitativa), análisis comparativo de datos (cuantitativa), dos grupos de discusión (cualitativa). Instrumento: rúbricas (cuantitativa), programa estadístico (cuantitativa) (ANOVA), fuentes primarias y secundarias (cualitativa)	La rúbrica es considerada prácticamente por todos sus usuarios como útil o muy útil para la evaluación de los TFG. Se han realizado sugerencias de mejora que se aplicarán en el curso 2017/18	Buena aceptación del documento de rúbrica como evidencia de evaluación por parte de los tutores del TFG. La rúbrica es considerada prácticamente por todos sus usuarios como útil o muy útil para la evaluación de los TFG. En cuanto a las consideraciones de mejora del documento para el curso 17/18, estas tienen que ver con el cambio en el peso porcentual de los apartados, sobre el que deberemos llegar a un consenso.	Contextualizar la elaboración y uso de rúbricas. Exponen la idea de que las rúbricas deben ir implementadas con el porcentaje correspondiente a cada descriptor (nivel).
Moreno, V. Rubric-based tools to	Analizar la experiencia de la	Investigación analítica.	Rúbricas útiles. Aunque han tenido que realizar	Concluyen la mejora de su proyecto y, además, la	Me aporta una reafirmación sobre la importancia de la

<p>support the monitoring and assessment of Bachelor's Final Projects. <i>Education in the knowledge society (EKS) (16), 4, 47-62</i></p>	<p>Escuela Superior Politécnica de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona) basada en la aplicación de rúbricas como parte de una guía de evaluación (con apoyo de una herramienta web) para los TFG.</p>	<p>Diseño: mixto (cualitativo y cuantitativo). Técnica: revisión de documentos. Instrumentos: herramienta web y rúbrica de evaluación.</p>	<p>cambios para aportar nuevas prestaciones a la herramienta web dirigidos a la integración de la evaluación de competencias transversales y específicas.</p>	<p>realización de una versión de la rúbrica resumida para su uso a través de dispositivos móviles.</p>	<p>rúbrica para seguir una evaluación correcta y formativa. Además de la correcta aplicación y selección de indicadores para evaluar.</p>
<p>Reyes, C. I. (2013). La evaluación del Trabajo Fin de Grado a través de la rúbrica. <i>El Guiniguada, 22, 128-148.</i></p>	<p>Presentar una propuesta de evaluación alternativa que oriente a los tutores en la valoración de las competencias transversales de los TFG de las titulaciones de Educación Infantil y Primaria a través de la rúbrica.</p>	<p>Investigación proyectiva. Diseño: cualitativo. Técnica: revisión de literatura (análisis) y trabajo de campo. Instrumentos: entrevistas semiestructuradas, fuentes primarias, conversaciones telefónicas y secundarias.</p>	<p>Las rúbricas facilitan y clarifican la evaluación; dan <i>feedback</i> al estudiante sobre su ejecución; disminuyen el tiempo necesario para la corrección; aumentan la fiabilidad de la evaluación; ayudan a estandarizar la evaluación; instrumentos de evaluación no deben ser muy numerosos.</p>	<p>Concluyen que se precisa de investigaciones que informen acerca de cómo han establecido la validez (Reddy y Andrade, 2010). En este caso, creemos que diseñar rúbricas válidas, implica no sólo asegurar la coherencia de los criterios de evaluación con las competencias del TFG sino también, la necesidad de adecuarlas a la naturaleza de cada tipo de formato o modalidad de TFG. Es preciso aclarar las tareas a realizar por los estudiantes en cada caso.</p>	<p>Habla de la importancia de la evaluación como promoción del aprendizaje. Trabajo del alumnado en la evaluación (regulador de su aprendizaje, responsabilidad...). Importancia del <i>feedback</i> gracias a las rúbricas. Propósitos del uso de rúbricas en la educación superior.</p>
<p>Rodríguez, S., Jaén, M. J., García, M. D.,</p>	<p>El objetivo es dar respuesta a una</p>	<p>Investigación proyectiva.</p>	<p>A juicio del profesorado y del alumnado, los</p>	<p>En cuanto a la publicación de reglamentos,</p>	<p>Aporta información crítica sobre las rúbricas de</p>

<p>y García, E. J. J. (2018). Guía UCO para la elaboración y evaluación de un TFG. <i>Revista de innovación y buenas prácticas docentes (7)</i>, 7, 63-75</p>	<p>serie de problemas que se dan durante el proceso de elaboración y defensa de los Trabajos Fin de Grado en el marco de la Universidad de Córdoba.</p>	<p>Diseño: cuantitativo. Técnica: encuesta. Instrumentos: cuestionarios.</p>	<p>criterios de evaluación son un elemento conocido por ambos encuestados. Tanto el profesorado como el alumnado informan de su conocimiento sobre el marco jurídico del TFG, si bien la opción más votada no es el valor máximo, lo que nos hace considerar en que dicho conocimiento se trata como algo laxo o no exhaustivo.</p>	<p>normativas y criterios de evaluación, debe subrayarse la falta de transparencia de algunos centros de la Universidad de Córdoba. Esta carencia afecta principalmente a la publicación de las competencias que son evaluadas en el Trabajo de Fin de Grado. Con respecto a los criterios de evaluación del TFG, los dos grupos reclaman un cambio en los criterios de evaluación de dicho trabajo (o en su normativa), muy estrechamente relacionados con el hecho de que tanto profesorado como alumnado consideran que los criterios de evaluación no se ajustan correctamente a la evaluación de las competencias de cada titulación o que dichos criterios no se aplican correctamente en los tribunales de evaluación.</p>	<p>evaluación de los TFG, exponiendo que deben ser lo suficientemente detalladas para validar que se han alcanzado las competencias correspondientes.</p>
<p>Sancho, F., Rodríguez, C., Ostrovskaya, L., Mas, F., y Fernández, F. M. (2018). Estrategias de</p>	<p>El objetivo es analizar la problemática observada desde la implantación de los TFGs en</p>	<p>Metodología proyectiva. Diseño: mixto (cualitativo y cuantitativo).</p>	<p>Los TFGs que componen nuestra muestra son altamente homogéneos alrededor de la calificación, siendo independiente esta</p>	<p>Hay una elevada homogeneidad entre profesores/as, así como una estabilidad temporal entre cursos académicos. Sin embargo, esta</p>	<p>Sacan a la luz una problemática: mejorar la coordinación entre los docentes para desarrollar criterios comunes de evaluación. Este documento</p>

<p>mejora en la elaboración y evaluación de los TFGs en el área de Marketing: La rúbrica como herramienta de auditoría. <i>Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria</i>. Universidad de Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación.</p>	<p>titulaciones que anterior a la implementación del EEES no tenían obligación de llevarlos a cabo</p>	<p>Técnica: recogida de información a partir de bibliografía, rúbricas y grupos de discusión. Instrumentos: rúbrica (análisis cuantitativo), fuentes primarias y secundarias (cualitativo).</p>	<p>calificación del tutor/a y del curso en el que haya sido defendido. Necesidad de formación docente.</p>	<p>homogeneidad en las calificaciones “oficiales” es muy diferente a la evaluación estimada mediante la rúbrica por los 4 jueces miembros de la red. Así, las calificaciones globales promedio son mucho más bajas al evaluar mediante la rúbrica, y sí se observan sustanciales diferencias tanto por el profesor/a que ha dirigido el TFG como por el curso en que dicho TFG ha sido defendido. Falta de homogeneidad.</p>	<p>te muestra diferentes tipos de análisis estadísticos cuantitativos en relación con las calificaciones y actas de los TFGs.</p>
<p>Villamañe, M., Izaro, A., Larrañaga, M., y Ferrero, M. B. (2017). <i>Desarrollo y Validación de un Conjunto de Rúbricas para la Evaluación de Trabajos Fin de Grado. ReVisión (10), 1.</i></p>	<p>Identificar las tareas que se deben evaluar en un TFG, sus pesos en la calificación final y la necesidad de aportar diferentes tipos de rúbricas para poder lidiar con las preferencias del profesorado.</p>	<p>Investigación analítica. Diseño: mixto (cualitativo y cuantitativo). Técnica: entrevista (cualitativo), encuesta (cuantitativo y cualitativo). Instrumentos: listado de preguntas (cualitativo), cuestionarios (cualitativo y cuantitativo)</p>	<p>(Compara los dos modelos descritos en el documento): este modelo también presentó un mejor rendimiento que el modelo que sólo consideraba las valoraciones de los elementos evaluables correspondientes al tribunal de evaluación. Estos resultados demuestran que las rúbricas utilizadas proporcionan objetividad en la evaluación.</p>	<p>Este resultado sugiere que incluir la opinión de los supervisores en la evaluación da lugar a puntuaciones más adecuadas. las dimensiones de las diferentes rúbricas son adecuadas para el protocolo de evaluación y no suponen ninguna dificultad para los profesores. Según las opiniones recogidas durante el proceso de evaluación, parece indispensable permitir que</p>	<p>Buen documento que muestra un ejemplo de análisis de correlación para medir la fiabilidad de la evaluación entre los calificadores. Desarrolla muy bien la diferencia entre rúbrica analítica y holística.</p>

				el evaluador pueda elegir el tipo de rúbrica a utilizar para cada evaluación.	
Fernández, E., Pérez, K., Bilbao, B., Ruíz, P., y Molero, B. (2014). Diseño y gestión del TFG en la Escuela de Magisterio de Bilbao: Grados de Educación Infantil y Educación Primaria y, Educación Social. I Congreso interuniversitario sobre el trabajo fin de grado, 77-85	El objetivo es dar a conocer la estrategia de liderazgo institucional para diseñar y gestionar los documentos normativos y guías docentes con el fin de difundir entre el alumnado, profesorado y comisiones de gestión del centro el conocimiento elaborado en las distintas plataformas de gestión creadas al efecto.	Investigación analítica. Diseño: cualitativo y cuantitativo. Técnica: revisión, análisis y construcción de documentos, seminarios docentes y encuestas. Instrumentos: fuentes primarias y secundarias, cuestionarios.	La plantilla explicativa de los apartados del TFG, así como la guía del TFG se considera que han sido muy útiles, la dinámica de formación del profesorado ha estado bien planteada y quienes han asistido se ha notado en los tribunales, pero, a su vez, se indica que no todo el profesorado entiende el TFG del mismo modo y ese problema se podría solventar con la asistencia de todo el profesorado implicado a los seminarios de formación.	Se insiste en la necesidad de formación mínima para el profesorado con el fin de llegar a un lenguaje común y poder establecer criterios de evaluación comunes y consensuados. Otros aspectos a mejorar se refieren a: el nº de tutorías planteadas, cuatro, se consideran insuficientes y los criterios para valorar el proceso de elaboración del TFG así como los criterios de valoración de los tribunales (las rúbricas creadas) que consideran no han resultado ser suficientemente útiles y claras al profesorado.	Insiste en la necesidad de formación mínima para el profesorado con el fin de llegar a un lenguaje común y poder establecer criterios de evaluación comunes y consensuados. Falta de interés formativo por parte de algunos maestros.

<p>Vera, J., y Briones, E. (2014). Elementos clave del proceso de tutorización y Evaluación del TFG: Análisis y resultados en la UVA y la UC. I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo Fin de Grado: Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento. Universidad del País Vasco.</p>	<p>Elaborar un instrumento de medición de la calidad de los principales aspectos relacionados con los TFG como el resultado del mismo.</p>	<p>Investigación proyectiva. Diseño: cualitativo y cuantitativo. Técnica: encuesta. Instrumento: cuestionario de valoración cualitativo (preguntas abiertas) y cuantitativo (preguntas de escala).</p>	<p>Los profesores califican muy positivamente la iniciativa de evaluar las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia con el TFG</p>	<p>En la mejora de la satisfacción con la gestión de los TFG convendría incidir en la preparación de los tutores, en reforzar la información disponible sobre los TFG, calibrar adecuadamente la dedicación exigida y los créditos concedidos, y emplear rúbricas de evaluación que consideren la calidad del trabajo y la defensa realizada, sin olvidar una idónea selección del tribunal</p>	<p>Habla sobre el interés de la universidad por garantizar criterios comunes de evaluación (tras la implantación del TFG). Los alumnos pidieron un instrumento para evaluar la tutorización del TFG garantizando su aprendizaje.</p>
--	--	--	--	---	--

Tesis

Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Espinosa, M. T. (2014). *Formación, evaluación y calificación por competencias. uso de rúbricas en asignaturas de matemáticas y trabajos fin de grado* (Tesis doctoral). Universidad Europea de Madrid, Madrid.

Mellado, M. E. (2013). *Desarrollo y evaluación de competencias en la formación del profesorado utilizando e-portafolio y rúbrica* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura.

Ruiz, R. (2015). *Análisis de rúbricas para la evaluación de la expresión oral y escrita en estudiantes de grado de magisterio en educación primaria* (Tesis doctoral). UNED.

Velasco, M. (2018). *Análisis y valoración de las rúbricas para la evaluación de las competencias en la educación superior* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.

ANEXO IV. Guion final de la entrevista a los tres coordinadores

Guion de entrevista a los coordinadores de la creación de rúbricas para la evaluación de los TFG de Magisterio.

Objetivos del TFM:

1. Analizar el proceso de creación, desarrollo e implementación de las rúbricas de evaluación de TFG diseñadas en el año 2015, a través de entrevistas en profundidad.
2. Analizar el grado de fiabilidad de las rúbricas de evaluación diseñadas tomando como muestra las actas de TFG de la Facultad de Educación de Segovia de los últimos cuatro cursos.
3. Investigar la valoración que realizan los alumnos de 5º del Programa Conjunto de Magisterio sobre la utilización de este instrumento.

Los códigos a la hora de transcribir las entrevistas serán los siguientes:

Coordinador 1: C1

Coordinador 3: C3

Coordinador 2: C2

Entrevistador: E

E: Buenos días/buenas tardes (nombre), gracias por haber accedido a realizar la entrevista. El objetivo que tenemos es analizar el proceso de creación, desarrollo e implementación de las rúbricas que creasteis en el año 2015 para la evaluación de los Trabajos de Fin de Grado. Toda la información se transcribirá y se utilizará de cara a un análisis que responda a nuestros objetivos. Durante todo el proceso de investigación aseguraremos el anonimato y la confidencialidad de los entrevistados, no mostrando los nombres reales.

C1/C2/C3:

E: ¿De qué eres profesor dentro de la facultad?

C1/C2/C3:

E: ¿Cuántos años llevas siendo profesor en la universidad?

C1/C2/C3:

E: Desde que en el año 2007 según el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se incluyó el TFG como trabajo que culminaba el Grado. ¿Cómo se evaluaban antes del 2015 los TFG? ¿Qué instrumentos o técnicas de evaluación se empleaban?

C1/C2/C3:

Objetivo 1. Analizar el proceso de creación, desarrollo e implementación de las rúbricas de evaluación de TFG diseñadas en el año 2015, a través de entrevistas en profundidad.”

FASE 1. ELABORACIÓN

E: Según los instrumentos que tengo recogidos, elaborasteis tres rúbricas: una del informe del tutor (no tiene peso en la calificación), la segunda como comisión de evaluación (califica un 80% la nota) y la última de la presentación del trabajo (20% de la nota final), ¿cierto? ¿Cuáles fueron los intereses iniciales a la hora de crear este instrumento de evaluación?

C1/C2/C3:

E: ¿Por qué elegisteis este instrumento para evaluar los TFG?

C1/C2/C3:

E: Concretamente, ¿Por qué la creasteis?

C1/C2/C3:

E: Las tres rúbricas están muy bien organizadas y detalladas. ¿Qué criterios utilizasteis para la organización de las tres rúbricas?

C1/C2/C3:

E: ¿Cómo fue el proceso de elaboración de las rúbricas?

C1/C2/C3:

E: ¿Qué criterios utilizasteis para la elaboración de cada rúbrica?

C1/C2/C3:

E: ¿Os habéis planteado planificar o consensuar los criterios de evaluación con los alumnos?

C1/C2/C3:

E: ¿Recuerdas cuántos profesores participasteis en la elaboración?

C1/C2/C3:

E: ¿Participó todo el profesorado de Magisterio en la elaboración del instrumento, o solo una comisión?

C1/C2/C3:

E: ¿Te acuerdas de los nombres de aquellos profesores?

C1/C2/C3:

E: ¿Qué puntos fuertes consideras que tiene, a día de hoy, este instrumento de evaluación que creasteis?

C1/C2/C3:

E: ¿Y algún punto débil?

C1/C2/C3:

E: ¿Todos los profesores acogieron positivamente el uso de esta rúbrica? ¿Por qué?

C1/C2/C3:

E: ¿Hubo resistencia sobre su uso? ¿Podrías recordar comentarios críticos sobre la propuesta? ¿En qué se basaban estos profesores que criticaron la propuesta?

C1/C2/C3:

E: ¿Recuerdas ejemplos de comentarios positivos que acogieron la propuesta? ¿Qué argumentos sostenían?

C1/C2/C3:

FASE 2. PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN

E: Vamos ahora con el proceso de implementación de la rúbrica. ¿Tuvisteis en cuenta las características generales de los alumnos que cursan el grado de Magisterio a la hora de desarrollar los niveles de las rúbricas?

C1/C2/C3:

E: ¿Por qué elegisteis crear rúbricas analíticas en vez de holistas o globales? (Posible explicación de cada una si no se ve clara la pregunta)

C1/C2/C3:

E: ¿Hubo una reunión informativa sobre este instrumento? ¿O tuvisteis que hacer a mayores alguna jornada de formación para enseñar a los profesores la finalidad de este instrumento y su uso correcto?

C1/C2/C3:

E: ¿Viste conveniente formar a los profesores en este tipo de evaluación? ¿Por qué?

C1/C2/C3:

E: Durante el proceso de implementación, ¿Qué aspectos positivos y negativos encontrasteis en vuestros instrumentos y la manera de utilizarlos?

C1/C2/C3:

E: En ese caso (de que hubiera aspectos negativos), ¿Cómo lo solventasteis?

C1/C2/C3:

FASE 3. EVALUACIÓN DE SU USO DURANTE ESTOS CURSOS

E: Hablemos sobre la valoración del uso de las rúbricas. ¿Piensa que se sigue un uso universal correcto por parte de todos los profesores? ¿Por qué?

C1/C2/C3:

E: (en caso de respuesta positiva o negativa de la pregunta anterior) ¿Cómo llegáis a evaluar este buen/mal uso?

C1/C2/C3:

E: Crearon este instrumento en el año 2015, hace ahora cuatro años. ¿Se han hecho cambios y/o mejoras desde su creación?

C1/C2/C3:

E: ¿Por qué? (SÍ: qué mejoras y por qué hicieron falta; NO: por qué no se ha modificado nada)

C1/C2/C3:

E: ¿Crees que puede ser un instrumento formativo para los alumnos?

C1/C2/C3:

E: Comentario dependiendo de la respuesta: (Es un instrumento de evaluación formativo de cara al proceso de elaboración del TFG por parte del alumno. Pueden consultarlo las veces que quieran para orientar su práctica.)

C1/C2/C3:

E: ¿Qué perspectiva de futuro ves con este instrumento de evaluación? De cara a posibles cambios dentro de la estructura de los instrumentos, si se seguirán utilizando como único instrumento que recoge detalladamente la evaluación del TFG o si se cambiarán por otros...

C1/C2/C3:

Objetivo 2. Analizar el grado de fiabilidad de las rúbricas de evaluación diseñadas tomando como muestra las actas de TFG de la Facultad de Educación de Segovia de los últimos cuatro años.

E: Pasamos al segundo objetivo de la investigación hablando sobre la fiabilidad de este instrumento de evaluación.

E: ¿Consideras que este instrumento es fiable (en el sentido de que coincidan las valoraciones del tribunal con la del tutor, y entre los miembros del propio tribunal)?

C1/C2/C3:

E: ¿Se han hecho estudios o investigaciones sobre la fiabilidad de este instrumento?

C1/C2/C3:

E: ¿Las valoraciones del tutor y del tribunal coinciden en la mayoría de las actas? ¿Y los miembros del tribunal entre sí?

C1/C2/C3:

E: Y si no coinciden las valoraciones, ¿Qué pensaría sobre la fiabilidad estos instrumentos?

C1/C2/C3:

E: ¿Cómo se soluciona un desacuerdo entre las valoraciones del tribunal en sí, o entre el tribunal y el tutor?

C1/C2/C3:

E: ¿Consideras que la utilización de estos instrumentos de evaluación de los TFG ayuda al tribunal a dar el salto a la calificación?

C1/C2/C3:

Objetivo 3. Investigar la valoración que realizan los alumnos de 5º del Programa Conjunto de Magisterio sobre la utilización de este instrumento.

E: Pasamos al tercer y último objetivo de la investigación. Hablaremos con los alumnos de 5º del Programa Conjunto de Magisterio sobre este instrumento de evaluación, enfocado al primer TFG que han realizado este año 2019 (Educación Primaria).

E: ¿Los alumnos disponen de acceso a las tres rúbricas de evaluación?

C1/C2/C3:

E: ¿Se les ha informado de que disponen de las tres rúbricas?

C1/C2/C3:

E: ¿Piensas que los alumnos tienen en cuenta este instrumento a la hora de elaborar su TFG? Si lo analizan, lo leen, lo valoran...

C1/C2/C3:

E: ¿Qué percepción tienes sobre la aportación que este instrumento puede tener en el proceso de elaboración del TFG por parte del alumno?

C1/C2/C3:

E: ¿Consideras que influye positiva o negativamente para el alumno contar con esta rúbrica durante todo el proceso de elaboración?

C1/C2/C3:

E: ¿Por qué?

C1/C2/C3:

E: ¿Qué percepción tienes sobre la interpretación de la rúbrica por parte de los alumnos? Al ser una escala descriptiva y no ver números que los puedan dar a entender una calificación concreta sobre su trabajo...

C1/C2/C3:

ANEXO V. Transcripción de la entrevista a P1

20/12/19 13:05 – 13:35

E: Entrevistador - **P1:** Entrevistado

***Aclaración:** el entrevistado conocía previamente la temática del trabajo. No hizo falta explicación inicial.*

E: La entrevista es muy sencilla. Era interés mío, personal, por tu... opinión y visión. Porque sé que tienes una opinión diferente a esto que te voy a contar y claro también quiero ver ese otro punto de vista.

P1: Claro, pues a eso vamos.

E: La voy a grabar para luego transcribirla...

P1: Sí, claro claro. ¡Supongo que me ibas a grabar!

E: Y cuando lo haga te lo paso y me dices si hay algo que quieres cambiar o modificar...

P1: Vale.

E: Bueno te enseñé las tres rúbricas... Imagino que las recordarás...

P1: Sí... sí, sí. Las he usado y las conozco.

E: Vale. Yo te quería preguntar sobre cómo fue o cómo viviste tú el proceso de elaboración de estas rúbricas... en primera persona.

P1: Ya estás grabando, ¿no?

E: Ya estoy grabando sí.

P1: Vale... eh... bueno, cómo lo viví yo... pues es que había una necesidad bastante... generalizada por parte de algunas personas... por parte de muchas personas de hacer una rúbrica para... la evaluación... ellos decían para la evaluación... yo en realidad creo que la preocupación que había era la calificación del Trabajo de Fin de Grado porque lo que ocurría era que había disparidades y... y decían que éramos muy poco precisos.

E: ¿Disparidad de criterios?

P1: Sí. Disparidad en la aplicación de criterios. Los criterios están establecidos... hay una guía del TFG donde se pone cómo se evaluará... lo que pasa es que decían que... que... esos criterios no se aplicaban o... o se aplicaban muy mal... y surgían muchas situaciones que son injustas y que además no había ninguna precisión en la evaluación...

E: Y para ellos este instrumento es justo, ¿no? Al menos objetivo...

P1: Sí, sí, sí... cuando yo he hablado con compañeros y... pues por citarles si quieres, aunque no merece la pena...

E: Pondría las iniciales si quieres...

P1: JMM por ejemplo... estaba convencido de eso. También yo lo he hablado con él y lo he discutido mucho lo de las rúbricas... pero bueno, como el enfoque era mayoritario pues ya está... yo creo que una rúbrica tiene posibilidades, pero también tiene limitaciones que no aparecieron nunca allí...

E: ¿Y qué puntos fuertes en concreto piensas que tiene este instrumento? Y luego los débiles...

P1: Hombre... yo creo que la calificación parece que está mucho más estructurada... ¿No? Porque aquí en realidad... (mira la rúbrica) se trataría de tener una ponderación en cada uno de los criterios que se introducen y de irlo aplicando y se puede aplicar de una manera mucho más... objetiva... parece a primera vista. Y esto es que es una posibilidad que tienen las rúbricas...

E: Entiendo cuando dices objetiva que no quiere decir justa, ¿No?

P1: No, no... claro, no. Porque hay elementos que... además yo no creo que se trate la evaluación... pero claro aquí tú me has dicho de las posibilidades y ya empiezo a decir limitaciones... eh... lo digo porque voy a pegar el salto. Aquí ya nos encontramos con dos serios inconvenientes de las rúbricas. Uno que yo creo que... la evaluación no se hace... hay factores que no caben en una rúbrica. Y segundo que esto de ponderar y dar un peso, un porcentaje pues... eh... también tiene... hay trabajos en los que el porcentaje debería ser uno, por ejemplo, de un criterio, y en otros trabajos debería ser otro...

E: Y también que hay factores que supongo que no logra medir la rúbrica, ¿No?

P1: Sí, sí. Yo he dicho que hay cosas que no se pueden incluir en una rúbrica. Y aquí ya está bien claro que no se pueden incluir en una rúbrica... cuando se habla de, por ejemplo: la profundidad de la comprensión de algo... eso no se puede ver en una rúbrica. Esto por ejemplo... siempre se pone el ejemplo de cuestiones actitudinales o procedimentales... pero es que tampoco la profundidad del conocimiento se puede ver aquí, porque pueden aparecer muchos conocimientos sobre algo, pero esa profundidad no... no se ve.

E: Y a lo mejor con respecto a eso... este apartado (señala en la rúbrica del tutor) ... este apartado de observaciones es el que más se puede acercar a...

P1: Sí, claro... El de observaciones está incluido porque... si hay cosas en la rúbrica que hay que explicar... o hay cosas que hay que incluir... pues se puede meter ahí... esto podría ser así. En cualquier caso, a mí, aparte de las limitaciones de la rúbrica, me parece que tienen un peligro... y el peligro es que tranquilizan al profesorado... de una manera pues... evidente. Es decir, una buena

parte del profesorado cuando tiene este instrumento, esta rúbrica, se queda mucho más tranquilo... ¿Y por qué digo yo que me preocupa la tranquilidad? Porque en este momento... la tranquilidad se viene porque cree que tiene la calificación más objetiva. Y entonces el centro de la preocupación se desplaza de la evaluación a la calificación. Y eso se hace teniendo esa rúbrica...

E: Bueno, pero eso...

P1: Me has entendido, ¿no?

E: Sí, te he entendido. Pero eso si hablamos de esta (señala a la rúbrica de la comisión de la evaluación). Porque la del tutor no califica...

P1: Ah sí... Claro, no no... pero la del tutor, si entramos ya en detalles, la del tutor es que en realidad...

E: Bueno, orienta a esa calificación, para la comisión...

P1: Como saben que tiene que orientar a esa calificación yo lo que me he encontrado cuando he estado en las comisiones de evaluación...

E: Como tribunal, ¿No?

P1: Sí, como tribunal. Pues es un montón de rúbricas con todo en la parte A, y con todo bien, y son trabajos que algunos de ellos han aprobado por los pelos... entonces yo creo que esta rúbrica no se está aplicando... se aplica por muy pocas personas, pero generalmente esta rúbrica no se aplica. Se miente.

E: Sí, que si se aplica se aplica mal. Yo es que...

P1: A ver la aplican mal... porque lo hacen para rellenar y para que se vea que la han hecho...

E: Ya. Bueno, ambas dos me sirven, la de la comisión y la del tutor... tú has dicho antes que hay varios trabajos, muchísimos tipos de TFG... bueno, en general hay como tres bloques de TFG...

P1: Sí, bueno, los tipos de TFG... lo que dice la guía, sí.

E: No sé si una rúbrica tan homogénea... que vale para todos los trabajos... refleja la evaluación, no la calificación, de esa disparidad de trabajos...

P1: No... no. Es imposible, claro... ¿Cómo vas a meter ahí una cosa? Hay trabajos que son simplemente la reproducción de una Unidad Didáctica... esto lo hay, yo lo he visto... hay trabajos que son una investigación histórica... por ejemplo... ¿Cómo se van a evaluar de la misma manera? ¿Con la misma rúbrica? Esto es imposible... Yo creo. Y... Y lo estamos evaluando con la misma rúbrica. Otros son una elaboración... por ejemplo, tuvimos un caso de una guía para familias... hechas... sobre consumo. Bueno pues me parecía un excelente trabajo, pero desbordaba

continuamente el marco de la rúbrica... porque halaba de bueno... de muchas partes que vienen en la metodología, de marco teórico... etcétera... y esto no entraba ahí.

E: ¿Y como tutor cómo lo defiendes? Porque el tribunal se va a basar en la rúbrica.

P1: Ah... no. Lo curioso del caso es que en la comisión... que me parece que en esa época éramos tres... creo recordar... Pues, dos de las tres personas, si utilizamos ese procedimiento habríamos suspendido a la alumna...

E: Claro...

P1: Y estábamos dudando entre si poner un nueve y un diez eh... entonces claro eso refleja las insuficiencias de la rúbrica.

E: En ese caso se vería la validez o no que tiene, que mida lo que realmente debe medir...

P1: Sí. En un trabajo que es profundamente original... pues... se te va al garete. Es que no entra, rompe las costuras... la rúbrica... un trabajo de ese tipo. Por eso tiene otro efecto negativo del que nadie habla nunca... y es de... de que homogeneiza los trabajos. Porque yo creo que si los alumnos son espabilados... hay algunos y algunas que no van a mirar en la vida la rúbrica... los criterios...

E: Claro...

P1: Pero hay algunos que son listos y espabilados y entonces miran por lo que se les va a evaluar... y entonces tiendes a hacer un trabajo que se ajuste a esto. Y si esto ocurre pues es un efecto negativo de la rúbrica. Porque desde luego no se deberían limitar los trabajos... la creatividad... la originalidad... e incluso el carácter rompedor de algunos...

E: Claro, directamente elimina los extremos, ¿No? Los que se separan de la normalidad pues no entrarían dentro de ese...

P1: Los que son... los que no entran en el corsé... bueno no sé, tampoco es un corsé porque... esto vale para una amplia variedad de trabajos, ya digo que no para todos... pero desde luego los que son minoritarios a lo mejor son los que se quedan más afectados.

E: Vale, y tú con esa opinión de esta rúbrica, en el proceso de elaboración tú diste tu opinión, imagino que sería contraria a la de la mayoría...

P1: Sí, sí.

E: Entonces a partir de eso, tú cómo trabajaste con este instrumento.

P1: A disgusto. Trabajo a disgusto siempre.

E: Y lo utilizas entiendo...

P1: Además yo siempre... digo que bueno... yo sé que soy absolutamente minoritario en esto... es decir, no sé si habrá alguien más que comparta esto. Alguna persona me dijo alguna vez... sí... C1 me dijo un día que, bueno... llevas razón y no sé qué. Pero nadie más me ha dado la razón nunca. Además, me han dicho... es como si fueras el abuelo cebolleta esto... o una cosa utópica... lo que estoy diciendo, porque la gente lo que busca es una cosa que se traduzca en una nota. ¡Y además es que me lo han dicho así! “Es que esto luego se traduce en una nota muy fácil” ...

E: Porque el primer problema que teníais era la disparidad de criterios para convertirlo en nota.

P1: Sí, pero nosotros no teníamos ese problema... yo creo que ese es un problema que se ha creado el profesorado. Pero es que es un problema que siempre se crea el profesorado, es decir, más que enseñar o evaluar formativamente le preocupa la calificación por lo que le puedan decir... y esto pues es un paso más de este proceso, no es otra cosa... nosotros... claro, es que lo más curioso del caso es que se ha puesto como referencia un centro, que es la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid, que han acabado... si no han acabado en juicios por... por las evaluaciones de TFG... ¡Que no es ningún modelo! Porque es que han tenido muchos más jaleos que nosotros... pero como ellos estaban en la rúbrica... pues nosotros también a esto. Y creo que no... no... vamos se hizo de esa manera y ya está. No vamos a darle más vueltas. Ahora tenemos una rúbrica y espero que... estamos trabajando también en... se dice que si se va a hacer una rúbrica para el Prácticum, que si para todo... no sé. Por cierto, en el máster no tenemos rúbrica... y ya van dos informes externos...

E: ¿En el TFM?

P1: Sí, en el TFM no hay. Y ya van dos informes externos, que los podemos señalar, que nos felicitan por la evaluación que se hace... cosa que no hemos logrado que lo hagan en el grado todavía... yo lo digo porque... hombre algún respaldo tenemos que tener... y eso lo tenemos. Digo los que estamos en... no estamos a favor de esta medida...

E: Ya... bueno... tú la usas y como tutor y comisión la debes usar... ahora bien, si tú tienes a un alumno o a una alumna, el carácter formativo de esta rúbrica está en si tú lo trabajas con él o con ella...

P1: Pero no lo trabaja nadie... yo creo. Yo no lo trabajo. Yo les digo: ahí tienes la rúbrica, tal... pero no hago más.

E: Porque en sí, si el tutor o la tutora no lo trabaja con el alumno... simplemente esto le vale a él para decir, en qué ítem estoy o puedo llegar para conseguir el sobresaliente, el notable...

P1: Sí, es una... negligencia académica, a ver por dónde lo pilló...

E: Pero entonces el aspecto formativo ahí no está.

P1: No, no... claro que no hay aspecto formativo, en todo caso sería deformativo. Porque ir a pillar a una comisión no te forma, te deforma... porque no sería la actitud que deberíamos transmitir.

E: Bueno, y comparando estas dos rúbricas, la del tutor y la comisión, la del tutor sí que parece que se acerque a ese carácter formativo porque valora un proceso...

P1: Ah sí. Pero como se está utilizando de la manera en la que se está utilizando... que es la que te decía yo, que es la que mayoritariamente se rellena... para poner cosas ahí.

E: Entonces a lo mejor debería haber... no sé... un tiempo de reflexión y un espacio de reflexión común entre vosotros los profesores...

P1: Pero si esto lo veo yo... Los demás no lo ven como yo. No sé si lo entiendes Carla.

E: Sí, sí.

P1: Está claro. Es un problema que no se ve.

E: Pero comparten la visión de que este instrumento califica, el aspecto formativo no está... vale si luego tú como tutor lo trabajas en el sentido de... tú estás más flojo en esto, por qué, vamos a trabajarlo para que consigas mejorar...

P1: Bueno... luego queda un componente que no está en ninguna rúbrica... y es que llegas allí, ves el TFG... cuando estás en la exposición y todo esto. Entonces ves que has leído un trabajo sólido, alguien ha hecho una exposición que... con una implicación muy grande, con una claridad, con todo esto... y pasas de esta rúbrica de esta de esta y de todas. Pues vale. Pues muy bien ahora vamos a ver si le ponemos un sobresaliente...

E: O sea lo hacemos al revés.

P1: Sí, y la rúbrica nos la saltamos... y ya está. De hecho, yo me he encontrado a mucha gente que trae aquí las cosas puestas y no pone las notas... es decir no pone el peso que hay que poner en la calificación, y resulta que luego lo poneos hablando. Es decir, que nos ha servido la rúbrica para... en ese caso ha servido de mapa, pero desde luego no como instrumento de evaluación y no como calificación... porque no te atreves ni siquiera a calificar hasta que ya hablas con alguien... yo esto también lo he hecho eh. Que estoy diciendo que hay gente que lo ha hecho. A veces lo traigo hecho, pero otras veces lo pongo allí, hablando con mi compañero de comisión.

E: En ese caso porque no ves utilidad a la rúbrica.

P1: Sí...

E: Tiene sentido. O sea, si tú creyeras en la rúbrica la trabajarías en casa... con el TFG delante...

P1: Pero es que hay muy pocas veces... si yo he coincidido con alguien en una comisión, porque luego decimos venga vale, un ocho... te toca tachar lo que has traído. Y hay gente que lo tacha, yo se lo digo: no ves que esto es tal, tal... y desde luego las disparidades en la apreciación siguen siendo grandes.

E: Y cuando hay disparidad, ¿Cómo lo resuelves? ¿Ahí sí que vais a la rúbrica para decir, mira...?

P1: No, no... (risas) yo desde luego no. No sé cómo lo harán los demás... y a mí tampoco me ha venido gente a decir: mira la rúbrica... vamos a ir... No, no. Esto no lo hemos hecho... Y a mí ni se me ocurre... yo doy los criterios que me parecen y ya está. Hombre... lo puedes tener presente y a lo mejor seleccionar un punto de la rúbrica... pero desde luego no la rúbrica como instrumento.

E: Ya... Bueno. Que en ese caso pienso que lo haríais al revés. Es decir. Yo leo el trabajo del alumno, me parece estupendo, fantástico... se merece un diez... pues vamos a hacerlo al revés... pues del diez pasamos a aquí (señala casillas de la rúbrica).

P1: Claro. Si es que hay muchas cosas que pesan mucho... porque luego en realidad bueno... pesan mucho... y depende de la persona. Claro aquí luego hay otro problema... y esto ya no tiene nada que ver con la rúbrica. Y es que hay gente que se ha leído el TFG y hay gente, (risas) puede haberlo en algunos casos, que se lo ha leído a salto de mata, para arriba... y entonces claro... la rúbrica se utiliza como un instrumento, pero es un instrumento para justificar ese proceso tan pobre de evaluación. Dicen: no, es que las referencias estaban muy mal... Vale. Estaban muy mal, ¿Por qué? Porque tiene cuatro fallos... que son cosas mínimas... y a lo mejor no ha leído el trabajo y el trabajo está de cine.

E: Ya...

P1: Claro y entonces... se refugian en que lo dice aquí...la rúbrica... y esto también me ha pasado a mí.

E: Porque es lo que les salva.

P1: Claro, lo que les salva de su mala evaluación. En este caso es mala calificación y mala evaluación. Entonces claro... la rúbrica está utilizada con una finalidad perversa.

E: Entonces tú... para seguir esa buena evaluación, lo que haces es seguir los criterios de la guía de TFG, ¿No?

P1: Sí...

E: Porque en algo te tienes que basar...

P1: Sí, sí... claro... me baso en los criterios... pero es que esos criterios no están ponderados... claro... entonces eso me permite a mí una libertad que no me permite la rúbrica...

E: ¿Y cómo justificas esa calificación?

P1: Bueno... esto si te oyera te diría... pues yo si quieres te pongo un 5,4 o un 9,1... y es el mismo trabajo y te lo puedo justificar... bueno esto es lo que dice... él. Bueno, yo creo que no tenemos ninguna precisión matemática en todo esto... hay trabajos que impresionan mucho... impresionan mucho, y puedo citar trabajos de... yo qué sé... por ejemplo, eh... yo he dirigido un TFG a una persona que durante un año pidió una licencia de estudios y se dedicó a recorrer lo que ella había oído que eran escuelas muy relevantes e innovadoras...

E: Qué bonito.

P1: Entonces se dedicó a esto. Es una persona que bueno es maestra y que ya hace muchos años que dejó de estudiar... entonces el proceso de redacción no es malo, pero no tiene el proceso de hacer un trabajo académico, y eso costó bastante... y la bibliografía la costó... hasta el punto que había que dejar algún error de bibliografía porque... o lo hago yo o no sale esto... y hay cosas que es que claro... la rúbrica cuestan mucho porque el espacio y tal... y sin embargo ninguna de las personas que sigue viendo ese trabajo, no hay ninguno que no considere que es un trabajo excepcional. Todo el mundo habla de él como un trabajo excepcional... y... no estaría en los lados de la rúbrica todo él... es el ejemplo que estoy poniendo. Afortunadamente, la comisión pues bueno... la rúbrica la interpretó como la interpretó. Si yo creo que la rúbrica... al final la gente es más sensata de lo que parece... bueno, algunas personas. Y se saltan la rúbrica. La rúbrica la utilizan cuando les viene bien... cuando no les viene bien pues no la utilizan... o sea yo creo que ha tenido menos efectos perversos de los que podría haber tenido.

E: Es que al fin y al cabo se supone que la rúbrica mide competencias. Esas competencias están relacionadas con lo que debe ser un buen TFG... que un TFG mide las competencias que ha adquirido el alumno para ser maestro... entonces a lo mejor ese es el problema. Las competencias, o qué se mide, o qué se valora para...

P1: No, no, el problema es el instrumento.

E: Bueno pero el instrumento mide esas competencias.

P1: Sí, sí, pero es que...

E: Y una competencia según la rúbrica es el criterio de normas APA...

P1: Pero a ver, es que también es como si cogiéramos a una persona y quisiéramos medir a esa persona con un metro y con una báscula. Hay otras cosas que están ahí... y hay cosas que son difícilmente cuantificables... y esto es un instrumento de cuantificación. Todo. Incluso la del tutor.

Todo es cuantificación. Claro es un esfuerzo de cuantificación y la educación tiene otras cosas que no son cuantificables.

E: Ahí voy, que no sé si es lógico incluir criterios como las normas APA que mida que un maestro es competente en su profesión.

P1: Claro y luego hay otra cosa... por ejemplo la expresión escrita... pero si nos podemos poner en lo que quieras. La expresión escrita, claro, aquí se habla de faltas de ortografía, pero... las faltas ahora todo el mundo coge un procesador y se le eliminan un montón. Sin embargo... los enunciados sintácticos, la corrección sintáctica... auténticos anacolutos que se escriben... no sé si sabes lo que es un anacoluto.

E: No.

P1: El desorden sintáctico. Pues con una rúbrica así no está penalizado. O está penalizado en menor medida, pero no está cuantificado. Es decir, mucho más fácil cuantificar las faltas de ortografía... entonces estamos deformando la evaluación. Bueno... esta conversación la he intentado tener con gente... compañeros y compañeras, pero claro me parece que me dicen que está pirado... que veo problemas donde no hay... Claro, ellos no lo ven así.

E: Habrá profesores que lo vean como algo fácil.

P1: Si se trata de facilitar las cosas... si me pasa lo mismo con la guía de prácticas... es lo mismo (risa). Lo que quieren es que haya una serie de apartados que se diga cuántas páginas tiene que tener cada apartado, que los diarios se limiten a tener 80 páginas... están construyendo rúbricas continuamente... que es para encorsetar una cosa que... es que la educación y la evaluación en educación tiene una faceta artística, y mientras no entendamos esto... por lo menos es lo que yo veo... pues... estamos ahí. Y además hay otra parte que es puramente intuitiva... ya sé que claro... debe estar justificada siempre, y reflexionada, es lo que hay que hacer... aquí no hay arte, no hay intuición... y hay tendencia a la globalidad, a ver una evaluación holística que sea así, tiende a la evaluación fragmentada... bueno, creo que he hecho un diagnóstico de las debilidades... bastante... (risas). ¡Puedo seguir! Todavía le veo más debilidades...

E: Yo creo que los intereses que tenía los has tratado...

P1: Es que en general tendemos a homogeneizar y además los profesores... porque tú estás viendo efectos en el alumnado... pero yo también los quiero ver en el profesorado. Si el profesorado hace una utilización como se está haciendo de las rúbricas... bueno... se empobrece.

E: Cada profesor tendrá una visión diferente...

P1: ¿De las rúbricas?

E: Sí. Aunque todos hayan trabajado en el mismo camino, cada uno lo ve de una manera diferente a otra.

P1: ¿Y qué opiniones hay? De la gente... ya que tienes más riqueza informativa...

E: Pues hay disparidad de opiniones. Desde opiniones muy formales como la de que es una rúbrica que me ayuda a obtener una calificación a partir de unos criterios... que había una debilidad inicial de criterios, comunes, que no había, solo teníais la guía entonces este es un camino muy fácil...

P1: Eso tranquiliza mucho, claro.

E: No. Pero te tranquiliza porque cuando un alumno te reclama algo...

P1: ¡Ah, eso es verdad! Lo que más he oído yo... so alguien te reclama tienes dónde agarrarte... y si no de la otra manera, ¿Cómo te agarras? Necesitas una evidencia para contestar a la reclamación del alumno. Pero no se puede hacer un proceso educativo basado en la contestación a la reclamación de un alumno, que es un acto administrativo. No sé si me explico...

E: Sí, pero bueno... en ese sentido están cómodos, Tienen este instrumento formal al que pueden acudir y es que tiene voz.

P1: Entonces dónde ha quedado la educación y la evaluación si lo que importa es la reclamación...

E: Bueno puede parecer que venga de inseguridades, ¿No? De decir... pues yo me baso en esto, pero dónde están mis criterios y mis argumentos para convencerte a ti...

P1: Sí. Yo también creo que hay una inseguridad ahí... porque cuando la gente utiliza esto se siente más segura y si no claro... llegas tú allí y dices... yo la verdad es que con esto no me siento más seguro, al revés... me siento más inseguro.

E: Y bueno luego hay otras versiones de la utilización... como hay profesores que la utilizan mal, pues claro que no vale para nada. Y es totalmente correcto... si no se utiliza bien pues claro que no vale para nada. ¿Pero qué es eso de utilizarse bien? Si cada uno tenéis una visión de lo que es...

P1: De lo que es que se utilice bien, claro.

E: Entonces es como la pescadilla que se muerde la cola. Hay visiones más objetivas... que es un instrumento fiable...

P1: Bueno lo de fiable habría que verlo...

E: Es fiable en el sentido de que en su experiencia las calificaciones han coincidido...

P1: Fiable no es más que las calificaciones coincidan. Y que tengamos consenso entre el tutor y la comisión... si somos coincidentes plenamente es que es fiable...

E: Pero tampoco lo sé porque si todos la utilizan de manera diferente... habéis coincidido en la nota porque...

P1: Claro ¿Y si yo no pongo los puntos y no sumo? No hay números en las mías... yo tengo todo marcado y luego ya sumo...

E: Luego también con el tema de la validez... porque al principio ni lo había planteado... pero la validez entendiéndola como que la rúbrica mida lo que tiene que medir... cómo lo demuestras. Pues si tú tienes un alumno que saca un diez, es que mide las competencias que ha adquirido ese alumno para ser maestro. Y eso debería coincidir con su evolución académica... ¿No? Pero tampoco...

P1: No, hay alumnos que sacan de repente muy buena nota en cosas de estas. Y además influye mucho... también he comprobado que...

E: Como la relación con el tutor...

P1: No... si estoy presente en la defensa. Una vez no estuve presente y le pusieron muy baja nota. Y cuando estás allí, sin decir nada eh... Parece que impones si estás delante... se cortan más y ahí suben la nota... fíjate qué influencia, qué factores hay... que no están en la rúbrica. Una cosa tan sencilla como esta. y luego no te digo nada las personas que te han tocado de tribunal. La comisión evaluadora...

E: No sé si te refieres a que sean del mismo tema de trabajo...

P1: No no... aquí hay una persona que... repite muchas veces en sus evaluaciones...

E: De tribunal.

P1: Comisión evaluadora...

E: Perdón, eso (risas)...

P1: “Este trabajo no es de mi área” repite...

E: Sí. Mucha gente.

P1: Pero es que nosotros formamos maestros... no especialistas en... yo qué sé... Educación Física o Sociología... ¿No?

E: Y al fin y al cabo estás valorando un trabajo... es decir... que tú como profesor de universidad tienes que ser lo suficientemente competente como para...

P1: Claro, pero aquí ya entramos en otro lío, y es que ¿El profesorado sabe lo que es formar a un maestro? Que está vinculado al TFG y por tanto a la rúbrica... porque esto es muy discutible el que sepa formar a un maestro o a una maestra... aquí hay gente que a mí me parece que dicen barbaridades... entienden el proceso educativo de una manera yo diría muy mecanicista, por ejemplo... y eso no es un maestro. Yo... bueno habrá cambiado mucho Magisterio. Yo he sido

maestro, he trabajado de maestro, y eso en una escuela es imposible a no ser que hagas cosas que... no sé... que no tienen que ver con la tarea de un maestro.

E: Sí, lo entiendo.

P1: Pero como no han sido nunca maestros... con esto tampoco quiero decir que sea totalmente imprescindible que alguien haya sido maestro para dedicarse a la formación de futuros maestros... no estaría mal... porque tienes una experiencia y has pasado por eso... si solo vienes aquí y no pasas por ningún otro lado...

E: Por eso tengo mis dudas de si es correcto o coherente formar a maestros si tú no has pisado una escuela...

P1: Yo he estado en escuela y profesores que no me siguen discutiendo... Pero bueno, ya hace bastantes años que no estoy en la escuela... y yo creo que eso también cambie. El haber sido maestro te da otra visión de la educación que... no la hay aquí. Pero es que aquí hay gente que no ha pasado por una escuela y además no quiere ahora mismo... lo dicen... están convencidas de que no hace falta...

E: ¿Entonces cómo te vales tú, de qué, para formar a un maestro?

P1: Porque lees cosas... de educación y estas historias...

E: Bueno, pues L, muchas gracias, yo creo que hemos tratado todo...

P1: Pues si hemos tratado todo, muy bien. Y gracia a ti.

La conversación continuó una vez finalizada la grabación.

ANEXO VI. Transcripción final del grupo focal

07/05/2020

16:33 – 17:41 → *Duración: 1 hora 08 minutos.*

E: ¿Qué impresión tenéis sobre los documentos? ¿Qué os parecen los tres documentos? Si queréis resaltar algo de cada uno en general.

DT1: Yo, que los he estado releendo y demás, veo que quedan muy bien redactados. Recoge todos los ítems que se deben evaluar, no solo el contenido del TFG sino también las búsquedas que ha realizado, la coordinación con el mismo tutor, que creo que también es interesante porque no deja de ser un trabajo que estás haciendo con tu tutor, que no es solo tuyo. También a la hora de expresarse en la defensa y el vocabulario.

DT2: Vale, a ver. Yo estoy totalmente de acuerdo con DT1. Sí que es verdad que creo que lo recoge todo muy bien (los instrumentos), muy concreto y no se deja nada suelto. Pero sí que es verdad que yo me he dado cuenta de que hay una cosa que no me parece del todo correcta, no me lo había planteado hasta ahora, y es que el informe que hace el tutor del TFG no vale para nada. Valdrá para condicionar a lo mejor si estás en un 4,8 que te pongan el 5. No tiene un peso calificativo y creo que mejor que tu tutor, que ha seguido tu proceso de elaboración del TFG, no lo va a conocer nadie. Y hay muchas circunstancias que pueden condicionar a una mejor o peor realización del documento final.

DT3: Bueno, yo en mi caso estoy totalmente de acuerdo con DT2, y además quería añadir que yo por ejemplo en mi caso, no sé si es que no se puede, estos documentos no los había visto antes. Entonces parece que, si los ves antes de que te vayan a calificar, te pueden ayudar bastante.

E: ¿No los conocías?

DT3: No. Yo no.

E: ¿Los demás los conocíais antes de hacer el TFG?

DT4: No, antes del primer TFG no.

DT5: Yo tampoco.

DT6: Yo en el TFG anterior no los conocía, pero ahora mismo sí porque me los ha enviado mi tutor.

DT1: Sí, a mí también.

DT5: Pues a mí ni en el primer TFG ni en el segundo. Los acabo de ver ahora, los he leído esta mañana cuando nos los has enviado tú y sí que es verdad que el año pasado cuando quedé con mi

tutor para hacer la entrega de los documentos, me enseñó así en 30 segundos ‘Mira DT5 esto es, más o menos, lo que te he evaluado, tal, no sé qué, hala venga, vamos a entregarlo’. Ya está, fin de la conversación.

DT7: En mi caso no me di cuenta si es porque me los enseñó mi tutora al entregar el TFG, o si ya me los había enseñado antes de hacer el TFG. No me doy cuenta. Pero sí que sé que los había visto. Lo que no he visto nunca es esos documentos rellenos, con la evaluación que te hacen. Eso sí que no lo he visto.

DT4: Pero este año lo han enviado las coordinadoras de Grado, ¿No? También por correo, hace un par de días.

DT7: Sí, pero no sé si el año pasado también nos los enviaron o no. Ya no me doy cuenta.

DT4: No sé, yo no me acuerdo.

E: En teoría se supone que os los suben al campus, o bien os avisan por correo.

DT2: Yo de hecho, o sea, no sabía ni siquiera que había un documento que completaba el tutor. Con eso os lo digo todo. Yo sabía que, obviamente, la comisión de TFG que te evalúa y demás tenía algún instrumento de evaluación. Pero yo no sabía que el tutor hacía un informe así, no tenía ni idea.

DT1: A mí sí que me habían enviado los documentos, pero en ningún momento los he visto rellenos, ni el del tutor. Que a lo mejor eso sí que te puede enriquecer un poco, de si tu tutor dice que a lo mejor estás muy bajo en esta parte o lo que sea, no sé. En nuestro caso para el siguiente TFG nos podemos poner las pilas en eso, pero es que, si no, como tal, no sirve para nada.

E: O sea, ningún tutor o tutora vuestro ha trabajado con vosotras ningún instrumento de evaluación a lo largo del proceso de elaboración del TFG, ¿Nadie?

DT7: No. Lo que te iba a decir es que tengo en el ordenador lo que nos subieron y sí que subieron al campus todos los documentos, los tres, más “recomendaciones para la defensa”, “procedimientos de evaluación”. O sea, todos esos documentos sí que estaban subidos al campus. Otra cosa es que tu tutor lo trabaje contigo y te diga un poco cómo vas, basándonos en la rúbrica podríamos mejorar tal. O a lo mejor hacer un borrador de la rúbrica y en función de eso mejorar.

DT3: Yo creo que el problema de todo es que el instrumento se ve como una evaluación final, y realmente tendría muchos más beneficios si fuese una evaluación continua que te permite mejorar en base a lo que ya has hecho.

E: ¿A qué instrumento te refieres?

DT3: A todos. Pero por ejemplo con el del tutor, que es con el que más contacto hemos tenido a lo largo de todo el TFG, si realmente a mitad o antes de acabar te dice ‘oye mira, estos son los ítems

con los que te voy a evaluar, en esto estás bajo'. Por ejemplo, yo el índice de las figuras lo hacía porque a mí se me ocurrió, pero hay mucha gente que seguro no lo sabía. Entonces si tú eso lo sabes antes de acabar, yo creo que viene muy bien.

E: Vale, quiero aclarar una cosa para que se centre bien el discurso. El informe del tutor no tiene peso en la calificación. Depende de los miembros de la comisión si lo quieren considerar o no. Pero la comisión califica a partir del trabajo final y la presentación, con las escalas.

DT5: ¿Y entonces para qué tenemos tutor? Si su calificación como tal no vale.

DT9: Para que te guíe, simplemente.

DT4: Es que yo pienso que, ya que es él, el tutor, el que te observa y el que te guía durante todo el proceso, quizá tendría que tener algo de valor lo que él opine sobre tu trabajo, ¿No? Que se refleje en la calificación, no solo lo que diga la comisión evaluadora, pienso.

DT5: Yo pienso igual. De hecho, pienso que es el tutor el que debería tener mucha más importancia que al final la comisión evaluadora.

DT4: Realmente ellos no saben cómo has trabajado tú durante el proceso.

DT2: Yo pienso que es normal que lo que más peso tenga en la calificación sea el trabajo escrito, porque realmente es la base del TFG. Pero yo creo que lo del tutor debe tener más peso de lo que tiene, que es nada, creo que es lógico que debería tener. El tutor es el que te sigue, te orienta y sabe por qué has hecho una cosa y por qué no.

DT7: Yo creo que también se hace un poco así porque si no, no sería objetivo. Yo creo que al final a ellos (tutores) sí que les repercute en algo nuestra nota del TFG, creo, no sé, eh, me lo estoy inventando. Pero si a ellos les repercute, al final no puede ser objetivo a la hora de evaluar. Pero sí que es verdad que la evaluación está un poco sesgada; el tutor te hace una evaluación continua, porque está contigo en todo el proceso, pero luego la evaluación final la hacen otras personas ajenas a todo el proceso. Entonces es lo que no tiene mucho sentido.

DT4: Claro. No que pongan toda la nota como tal, sino que tenga un porcentaje dentro de esa nota.

E: O sea, la mayoría de vosotros proponéis que el informe del tutor tenga un mínimo peso en la nota, ¿No? Porque decís que la comisión sí que reconoce cómo habéis trabajado gracias a ese informe, porque para eso está el informe, lo que pasa es que no cuenta en la calificación.

DT2: Es que a mí me parece injusto, por ejemplo, que, es verdad que la presentación es importante y tiene que ser una buena presentación y demás. Pero que cuente un 20% la presentación y nada lo del tutor. No sé si más o menos lo que diga el tutor sobre la presentación, pero más o menos un valor similar sí que se podría dar. Como mínimo.

DT8: Sí, yo pienso un poco igual. El proceso al final es en sí lo que te está enriqueciendo y donde estás teniendo todo el aprendizaje, entonces si todo eso es tan importante y al final no lo tenemos en cuenta y solo tenemos en cuenta un resultado, no concuerda mucho con lo que nos quieren decir.

E: Vale, quedan claras las opiniones. Otra cosa, ¿Vosotros en el grado estáis acostumbrados a trabajar con este tipo de informes?

DT2: Yo creo recordar que en otros trabajos sí que hemos tenido un instrumento de evaluación similar que nos lo daban al principio del trabajo y sabías cómo guiarte y cómo hacerlo mejor o peor para tener mayor o menor nota. Y eso te ayuda a elaborar el trabajo de manera mejor.

DT1: Y que además luego ves que las calificaciones están justificadas. Tú ves en la tabla, tengo esta nota porque me encuentro dentro de este rango o de este nivel. No como algunos profesores que te ponen una nota y no sabes ni siquiera de dónde la han sacado.

E: ¿DT1, y tú con el TFG sabes de dónde sale tu nota?

DT1: No. Yo cuando fui a defender el TFG pensaba que tenía una nota, y al final tuve otra. Y creo que no soy a la única a la que le ha pasado.

DT2: Para eso, si no me equivoco, hay que ir a una revisión, ¿No? Posterior a la entrega de notas de TFG.

DT8: ¿Eso no podría ser, cuando te dicen la nota, te digan cómo han valorado el proceso para que sepas por qué tienes esa nota? Porque en verdad la nota la deciden cuando te mandan salir cinco minutos, ¿No?

E: Ahí debaten.

DT8: ¿Y no te pueden decir, pues tienes un X nota por esto, por esto? O sea, no veo necesario ir a una reunión para que te expliquen de dónde sale tu nota, ¿No?

DT2: Más pérdida de tiempo. En referencia a eso de los cinco minutos, también estaba pensando, viendo las rúbricas pienso que cinco minutos para evaluar lo que a nosotros nos ha llevado tanto tiempo, me parece muy poco tiempo. O se saben las rúbricas de memoria y van “pin, pin” rellenando, o es un poco a groso modo. Porque yo por ejemplo me las he tenido que leer detenidamente para ver dónde está mi TFG ahora mismo. Y me las tengo que leer tranquilamente y analizarlo. No creo que en cinco minutos...

DT8: Yo imagino que, al enviar el documento, esa rúbrica ya la lleven completa, ¿Sabes? Lo único que completarán ahí son los tres o cuatro ítems que se valoran de la presentación.

DT3: Yo lo que siempre he oído es que tú, cuando vas a la defensa, ya tienes la nota puesta.

DT2: Yo también lo había pensado así.

DT4: Yo realmente, durante la exposición, mi tribunal apenas me miró la exposición que hice. Estaban más pendientes de mirar los papeles que lo que yo iba contando.

DT5: Sí, eso es lo que iba a decir yo. En mi tribunal sí que había una que estaba muy atenta porque vio que yo estaba muy nerviosa y ya simplemente con la mirada te dice ‘venga, ánimo, que no pasa nada’. Pero la otra prácticamente mirando todo el rato el documento, echando miradas, como dando la sensación de que no se había mirado el documento.

DT7: A mí lo que me paso, no sé si a los demás igual, es que cuando hice la exposición del TFG, luego solamente me hablaron de cosas del documento. No hicieron nada de referencia a la presentación que había hecho. Entonces te quedas con ganas de decir, bueno, haciendo la defensa o no hubiera tenido la misma nota.

DT2: Pues en mi caso es todo lo contrario a vosotras. O sea, a mí me miraron, escribieron, todo de manera súper correcta. Cada vez que decía algo levantaban la cabeza, hacían anotaciones y demás, pero siempre mirándome. Y cuando terminé y me evaluaron, me hablaron tanto del trabajo como de la exposición.

DT6: Yo igual. A mí me miraban durante toda la presentación y luego hacían anotaciones. Aunque luego hicieron una pregunta que, al parecer estaban atentos, pero no porque esa pregunta se respondía en el documento bien claro y en la exposición. Pero supuestamente parecía que estaban atentos.

DT2: Bueno, son humanos también, hombre (risas).

E: ¿Cómo ha sido en general vuestra experiencia con la comisión evaluadora?

DT9: Mi experiencia fue buena, la verdad. Aunque estoy de acuerdo con algunos de mis compañeros. Yo tuve como una mezcla. Una de las profes de mi tribunal sí que estuvo atenta, e incluso me preguntó cosas que tenían que ver con la experiencia que yo había vivido en el Prácticum, porque mi TFG iba sobre la experiencia de mi Prácticum I. Pero el otro, sí que es cierto, que estaba un poco más al documento en sí y no tanto a lo que yo estaba explicando.

DT2: Es que yo creo que depende mucho de los casos individuales de cada uno. Porque yo conozco casos, por ejemplo, el año pasado, a una chica le preguntaron algo como ‘dime el autor que nombras en la página tal, es de corriente pedagógica o corriente no sé qué’; o sea que hay preguntas que es que no tienen sentido.

DT9: A mí por ejemplo me hicieron una pregunta que ni siquiera iba hacia mí, iba hacia mis tutores de TFG. Como si tuvieran un “pique” personal entre ellos que no conmigo.

E: Bueno, ya sabéis que depende de cada profesor y de cada experiencia. Bueno, claro, como la mayoría no sabíais de la existencia de estos documentos, estos documentos los suben de manera

transparente al comienzo del TFG al Campus Virtual, o bien os avisan por correo. ¿Qué pensáis sobre ello?

DT7: A lo mejor podían hacer un poco más de hincapié diciendo que tenemos esos documentos en el campus, que os van a servir de ayuda para hacer el TFG o que pueden ser una guía. Porque a lo mejor dan por hecho de que como lo suben al campus pues los hemos visto y muchos no nos habíamos dado cuenta.

DT8: Yo opino como tú y también creo que el que sobre todo tendría que incidir es el tutor que tú tengas, ¿No? Cada vez que te mande una corrección del TFG con las consideraciones que él crea oportunas, que te mande esta rúbrica para que te vaya diciendo dónde estás, por qué estás aquí, cómo puedes mejorar, si tú consideras que debes hacerlo o no. Entonces si el tutor, de manera directa, incide en ti cada vez que te da una corrección, es lo que hemos dicho antes, te beneficia en todos los sentidos. Más que tenerlo en el campus colgado y que las coordinadoras te lo digan, que sea el tutor el que tenga esa incidencia en ese documento.

DT2: También tengo que decir, en referencia a eso, que hay tutores de TFG que actúan igual que la vida misma. Que ahí te las apañes o yo te guío al 100%. Yo el año pasado tuve un tutor que me guio muchísimo pero también me dio libertad. Y este año tengo a un tutor, que estoy encantado con él, que como tú no le escribas, él no te va a llamar para ver qué tal lo llevas, por ejemplo. Entonces mucho menos te va a mandar esa rúbrica si no sabes tú de ella, no te informas sobre ella o no se la pides. Yo creo que es también un poco de ser pues adultos; es verdad que yo no sabía nada, quizás no nos han informado mucho sobre el tema, pero sí que es verdad que creo que nosotros hemos pecado también en ese sentido de conformismo.

DT1: Pero como dice DT8, o sea realmente quien tiene que cumplir la labor de transmitirte la información es tu tutor. Es igual que en el Prácticum, ¿En el Prácticum quién te explica la guía de la memoria, del diario? Tu tutor.

DT2: Bueno (risas), discrepo.

DT1: Bueno, a ver, hay casos y casos, pero es el tutor quien debería encargarse de ello.

DT2: Ya. Sí que es verdad que a lo mejor son elementos (rúbricas) que te ayudan a hacer el TFG y que te pueden servir para bien. Pero no son imprescindibles, o eso pienso, que estoy haciendo un supuesto y queriendo pensar igual que el tutor.

DT8: Yo pienso que más que te ayudan es que te orientan. Lo que te ayuda realmente es lo que tu tutor te va corrigiendo, pero esto te orienta para saber en qué rango estás, si está cumpliendo tus expectativas, si no, si quieres darle más caña, si quieres parar, si te sientes así a gusto; son como

orientaciones que yo creo que son interesantes que durante el proceso las sepamos, no al final y a veces ni eso.

DT7: Incluso se podría proponer, igual que mandamos el TFG medio hecho al tutor antes de la entrega final, porque él te dice si está bien o no para entregarlo, podría ser lo mismo con esa rúbrica, como dice DT8, y así nos orienta. Porque a lo mejor tú piensas que tu TFG está genial y luego llegas y dices ‘uf, no era como yo pensaba’.

DT2: Sí.

E: DT7, ¿Os orienta, dices, para la calificación?

DT7: Sí. Porque al final tú estás invirtiendo un tiempo y un esfuerzo y piensas que tu trabajo está bien hecho y luego a lo mejor te llevas un ‘batacazo’ y dices, vaya, pues no he respondido a lo que querían, o me he pasado. A mí me pasó.

DT4: ¿De quién sería la culpa ahí, del tutor que te estaba guiando, o tuya?

DT2: Yo el año pasado me faltó algo muy importante. Bueno, yo tuve una circunstancia un poco extraña y lo hice un poco al final, casi no lo presento, pero bueno. Y claro se me pasaron muchas cosas y mi tutor no me avisó. Algo tan importante como el contexto del centro en el que estoy haciendo una investigación, que no me diga el tutor que lo tengo que meter, eso me penalizó bastante. Y no me di cuenta hasta que la comisión evaluadora me lo dijo. Claro son cosas que estoy de acuerdo con vosotras, el tutor tiene que hacerte de guía para estas cosas. Pero bueno, lo que sí que me he dado cuenta es que, en las rúbricas de evaluación, corregidme si me equivoco, se valora muy poco el proceso. O sea, por desgracia, al igual que toda la educación de este país, es una nota final y lo que has hecho durante el camino no vale para nada. Yo no encuentro nada en las rúbricas que valore ese proceso, y eso se subsanaría, a mi modo de ver, teniendo un peso la valoración que hace el tutor sobre ti.

DT8: Claro, es que el que valora el proceso es el tutor, pero solo sirve para la evaluación, no para la calificación. Entonces ahí está el problema, que lo demás sí que vale para la evaluación y califica, pero esto (informe del tutor) solo evalúa.

E: El problema que planteáis es que las dos escalas descriptivas de la comisión son sumativas y finales, únicamente califican y valoran el trabajo final que son el documento y la presentación. De ahí vuestro problema constante, que queréis ver ese peso en el informe, que es básicamente el proceso de elaboración. Y ahora que habéis visto bien los instrumentos, ¿Para qué os pueden servir si los tuvierais desde el principio? Aparte de para orientar a la calificación que ya lo habéis mencionado.

DT7: Pues para plantearte aspectos o cosas que a lo mejor no habías tenido en cuenta de incluir tu TFG y piensas que es importante porque si no, no lo evaluarían claro.

DT2: Es que es eso, es una guía, ahora no encuentro realmente otra función. Obviamente para ponerte la nota, pero lo que realmente tiene importancia es eso, que te sirva como guía.

DT1: Incluso si tienes alguna duda de algún apartado o lo que sea, decir, esto se va a evaluar y preguntárselo al tutor, ‘me gustaría saber en qué rango me ves en esta parte’.

DT2: Claro, eso no deja de ser guía, al fin y al cabo, ¿No?

DT8: Sí, es para orientar con las cosas que te puedan decir. Por ejemplo, estoy leyendo, “Resolución de problemas”, pues sí que te puede orientar; pero hay otros que son como “Actitud, toma de decisiones” que realmente depende un poco de ti y de cómo te vea tu tutor, si quieres mejorar tu actitud o puedes mejorar tu autonomía.

E: ¿Y sobre la escala descriptiva del documento?

DT9: Yo por ejemplo el año pasado hasta el final no me metieron el punto de metodología. Yo tenía un apartado de metodología en mi propuesta, pero dentro del TFG no la tenía. Entonces si hubiera tenido esas rúbricas, quizás yo me hubiera dado cuenta y haber metido ese punto.

DT5: Yo igual que DT9. Nos pasó lo mismo.

DT2: Teníais el mismo tutor, ¿No?

DT5: Efectivamente (risas).

DT2: Luego hay otro caso que me llama muchísimo la atención, que me lo dijeron el año pasado y me lo han dicho también varios profesores que han evaluado TFGs, que tienen muy en cuenta los puntos y comas, y en la rúbrica de evaluación yo no veo nada de eso. No sé qué os parece a las demás.

DT9: Viene en el punto de ortografía.

DT4: Es que, para mí, que miren eso antes que el contenido del TFG y cómo se ha llevado a cabo, me parece que no tiene sentido.

DT2: A mí me parece exactamente igual, salvaguardando las diferencias que hay profesores que a lo que van es que las citas bibliográficas estén bien escritas.

DT4: Sí, pues lo mismo. Es que me parece flipante.

DT1: A mí me han dicho que, incluso en las exposiciones, se fijan si llevas las uñas pintadas y cómo vestías. Yo estaba preocupada sobre cómo vestir (risas).

DT2: En chancletas.

DT8: Lo importante es el trabajo, la intervención, el contenido, lo que hayas decidido hacer. Pero yo sí que pienso que, por ejemplo, los “Aspectos formales” son importantes y que tienes que escribir bien, tienes que redactar bien, no puedes tener faltas de ortografía, tienes que citar bien. O sea, son unos mínimos que tenemos que cumplir. Lo que sí que estoy de acuerdo con vosotros es que muchos profesores dan más importancia a eso que al contenido, que eso no lo comparto. Por muy bueno que sea el contenido, si redactas como quieres y la estructura no es adecuada, no está bien el trabajo, no estás haciendo lo que te están pidiendo.

DT6: Yo estoy de acuerdo con DT8. Al final son unas competencias que tenemos que tener después de una carrera.

DT2: Sí, sí. Lo que yo decía era que no tenía que ser excesivo.

DT9: Claro, tiene que ser un trabajo ajustado, hay que seguir unas normas, ¿No? No podemos hacer cada uno lo que queramos.

DT5: Bueno, y más siendo conscientes de que vamos a ser maestros y maestras. Hombre, a lo mejor lo de punto y coma es muy excesivo, pero no podemos ir poniendo faltas de ortografía por la vida.

E: Todo eso lo tienen en cuenta porque estáis realizando, y están evaluando, un documento académico. Y esos aspectos formales son parte del trabajo. A mí me interesa mucho una pregunta, ¿Todos vuestros TFG se han visto incluidos en los criterios que marcaban los instrumentos de evaluación?

DT8: El mío sí que se ajustaba.

DT2: Sí, el mío sí.

DT7: El mío no tanto.

DT4: Yo creo que sí, pero quizá no tenga que ser la misma para todos. Yo pienso que tenemos este modelo de referencia para todos los TFGs. Puede ser que no corresponda con alguno. Entonces quizás el tutor sea quien tenga que hacer una rúbrica de esas que lo evalúe.

E: Te refieres que el tutor ajuste la rúbrica general al trabajo específico de su alumno, ¿No?

DT4: Claro.

DT8: Yo en eso no estoy de acuerdo. Creo que todos tenemos que ser evaluados de la misma manera. Sí que tienes que atender a cada caso individual, pero no que cada uno se evalúe con una rúbrica diferente porque eso no es justo. Tú estás haciendo tu TFG, igual que en una asignatura evalúan de la misma manera a toda la clase. Entonces tendrías que tener los mismos criterios, no que se te adapte en función de lo que tú hagas.

DT7: Yo creo que tendría que ir a un término medio. Esta rúbrica puede venir bien para una propuesta de intervención, pero por ejemplo en mi caso que hice una investigación-intervención, no hay una forma en la que tú evalúes los resultados obtenidos ni la transferencia. En mi caso hay un apartado que se queda descolgado.

DT2: Pero sí que, en la parte 2.3, se evalúa.

DT7: Sí, pero no se evalúa el hecho de que tú, a partir de los resultados obtenidos, hagas una propuesta, ¿Sabes? Queda un poco descolgado.

DT8: Eso a lo mejor te refieres a que no se valora, pero yo evaluar creo que sí que se evalúa. A lo mejor dices que no se valora tanto porque no se valora tanto, quizás, pero yo pienso que es más de valoración o no, no de que se evalúe o no. Yo también hice eso (investigación-intervención) y yo pienso que a mí sí que me lo evaluaron.

DT2: Igual que yo.

DT7: A ver, yo creo que sí. Pero si tú te vas ítem por ítem dices, vale, yo tengo claro que el punto del marco teórico se evalúa aquí. Pero como que el tema de resultados y eso no sé dónde lo metería.

DT3: Yo, por ejemplo, los ítems de viabilidad y utilidad, los veo muy subjetivos porque yo por ejemplo el año pasado hice “Investigación sobre una experiencia innovadora”, si eran viables o no para llevarlos a cabo en las escuelas. Cuando acabé la presentación, la profesora me preguntó si yo realmente pensaba que era viable llevarlo a cabo, le dije que sí y los profesores a los que investigué también. Me dio la sensación de que ella no lo veía del mismo modo, aunque luego mi nota fue buena. Pero por ejemplo la chica que entró antes de mí, mi tutora me dijo que le habían puesto mala nota porque no les gustaba el elemento innovador que ella había propuesto.

E: ¿No les gustaba o no lo veían viable?

DT3: No les gustaba. Eso es lo que me dijo. Entonces realmente yo, esos ítems, los veo muy subjetivos.

DT2: Claro. Depende de para qué persona es viable o no. Yo creo que sí que es verdad que noventa y mucho por ciento de gente, con la rúbrica general, valdrían sus trabajos. Aunque hay casos que, a lo mejor, una rúbrica excepcional sí que podría valer. Somos docentes y teniendo en cuenta que la educación a los niños va a ser la misma para todos, pero hay casos particulares que sí que nos tenemos que adaptar. Entonces los profesores, que están formando docentes, deberían hacer lo mismo.

DT4: O que esa rúbrica esté hecha entre la que está hecha y los tutores.

DT2: Sí, una alternativa.

DT4: Que a lo mejor dos ítems de esa rúbrica estén adaptados a ese TFG; hechos por el tutor. O sea, que todos esos puntos se valoren para todos, pero dos que sean concretos de lo que se está exponiendo.

E: Y en relación a la calificación, si veis los instrumentos no tienen número como tal, una nota. ¿Vosotros necesitáis ver ese número y transformar lo cualitativo de 'A-D' a un número para ver realmente cómo lleváis el trabajo, o dónde os encontráis?

DT2: En mi caso no, porque llevamos cinco años recibiendo notas de asignaturas con A, B, C, D (risas). Por lo cual, sabemos a lo que se corresponde cada una aproximadamente.

DT1: Claro, pero sí que lo necesitas. O sea, directamente lo transformas tú, no te lo dan, pero ya directamente lo transformas.

DT2: Hombre, sabes que B y A es bueno. Menos de B y A no.

DT1: No, pero lo necesitamos entre comillas, aunque digamos 'no, no, yo no quiero saber la nota'. Pero intrínsecamente es como, a ver por dónde voy. En un principio, como orgullosa de ti dices 'a mí me da igual la nota', pero luego tú realmente sí que la quieres saber, para saber dónde te encuentras.

DT7: Yo creo que, si el TFG se calificase como "apto/no apto", realmente esa rúbrica sí que se dedicaría a evaluar y no calificar, y no nos importaría tanto la nota.

DT2: A ver, yo en cuanto a lo que ha dicho DT1, es cierto, todos queremos saber un número, pero eso no es culpa nuestra, es culpa del sistema educativo que nos ha evaluado siempre con una nota dando importancia al valor numérico. Por lo cual necesitamos saber una nota para saber si está bien o mal. Y en cuanto a lo que ha dicho DT7, no me parece justo que alguien que ha hecho un trabajo de 5 tenga un apto, y alguien que tenga un trabajo de 10 tenga un apto. Desde mi punto de vista. Es cierto que se eliminaría el sentimiento de ser mejor o peor por un número, pero no me parecía correcto que la evaluación sea la misma para una persona que para otra. Quizá peco yo en el tema del valor numérico por lo que estoy diciendo.

E: DT2, te replanteo la pregunta. Imagínate que soy una chica que hago el TFG de 5, y me dan apto. Y tú eres un chico que hace el TFG de 9, y te dan apto. Pero yo sé de sobra que mi "apto" conlleva: he hecho mal las citas, he hecho mal la parte de reflexión, me he olvidado un punto. Y tú sabes de sobra que tu "apto" conlleva muchas más cosas buenas y así más aprendizaje. ¿Cómo lo verías?

DT2: Pues igualmente injusto, ¿No? A ver cada uno es libre, cada uno con su conciencia. Es como en la vida, hay gente que pasa por la vida con mejores cosas que tú con el mínimo esfuerzo, y hay gente que trabajando no consigue ni la mitad que otros. Así va un poco esto, fíjate, en un apto puede

haber copiado parte de otro trabajo. Y otra persona que se ha pegado una gran investigación, tiene un apto igualmente.

DT1: Yo pienso igual. Lo que pasa es que, a nosotros, no se nos queda ahí el trabajo, sino que esas notas que se nos van acumulando son puntos para futuras oposiciones, quien quiera opositar. Entonces quieras que no, no deja de ser una presión. Ese apto no es justo, yo a lo mejor he trabajado más y me merezco más esos puntos que alguien que solo se quiere sacar la carrera para luego opositar a Guardia Civil.

DT8: Sí, yo opino como vosotros.

DT7: A ver, yo estoy de acuerdo con vosotros, solo digo que es muy difícil, y yo también lo veo injusto. Pero yo creo que en un trabajo con el que finalizas la carrera, que se supone que en él se tiene que ver todo lo que has aprendido a lo largo de estos años, y si le diéramos más importancia a lo que es el aprendizaje y a demostrar todo eso que hemos aprendido, no nos quedaríamos solo con la nota y podríamos ir más allá, a decir “tienes esto bien, esto tienes que mejorarlo”. Que para eso ayudaría también que te dieran la rúbrica completa al presentar el TFG. Pero yo creo que al final solo nos quedamos con la nota, y todo eso (aprendizajes) queda en un segundo plano.

DT2: Yo creo que, si se valorase realmente lo que aprendemos, habría más suspensos de los que hay. O sea, sinceramente, porque hay gente que pasa por la carrera como el que va a por el pan. Y con el TFG lo mismo, y con las prácticas, hay gente que va porque va y ahí tienen su aprobado, su carrera. Pero hay gente que estamos aquí porque tenemos vocación y amamos lo que hacemos. Con lo cual creo que no nos conformamos con que nos lo den todo hecho.

DT8: Es que yo creo que en el aprendizaje somos un punto importante nosotros mismos. Si tú realmente en una asignatura has visto que no has aprendido lo suficiente te podrás formar fuera de la universidad sobre ello. Que sí, que te da rabia que tienes una carrera y deberías haberlo aprendido ahí. Pero yo pienso que somos el detonante de nuestro propio aprendizaje y de seguir formándonos. Tú tienes que tener esa actitud y esas ganas de aprender y muchas veces una asignatura no te lo va a dar.

DT2: El ejemplo está en el curso de Infantil que hemos propuesto y hemos conseguido hacer este año.

DT6: Yo opino como ellos, nos han educado en una sociedad en la que se busca un número para encasillarnos, pero que verdaderamente tenemos que comprender nosotros lo que hemos aprendido y no lo que se ve en la nota, porque sí que podemos decir que hemos sacado un nueve, pero, ¿Realmente has aprendido algo con ese nueve? Yo creo que tu proceso es lo que te vale. Sí, tienes

una nota y te va a valer en unas oposiciones, pero si no has aprendido tampoco tiene mucho sentido hacer el trabajo.

DT4: Yo opino igual. Casi más es la satisfacción propia del trabajo bien hecho, de que lo he hecho así y que he aprendido y lo he podido llevar a cabo y ha salido perfecto, a ese número que me ponen unas personas que realmente no me han visto desarrollar el contenido del trabajo. Para mí es lo que me vale, no la nota que me pongan.

DT2: Estoy totalmente de acuerdo contigo, mi nota de TFG el año pasado no es gran cosa, tuve un siete y medio, y como he dicho antes, tuve unas circunstancias un poco extrañas y para mí ese siete y medio es como una matrícula de honor. Yo sé lo que hice, hasta dónde llegué y el esfuerzo que me costó. Por lo cual, es una satisfacción personal.

DT8: Pero al final es lo que dice DT1, que realmente luego tú esa nota la necesitas, hay gente que no, pero si la necesitas, ¿Concuerda entonces con lo que tú te has esforzado o realmente se te valora? Que, si no necesitásemos para nada esa nota, pues muy bien, tú te quedas con tu nota, tú sabes lo que has hecho y que la comisión tenga su punto de vista. Pero esa nota puede ser trascendental para entrar en cualquier lado.

DT2: Por eso hemos dicho todos que es muy importante la valoración que hace tu tutor sobre tu proceso. Y aun puedo ir más allá, que no me lo había planteado no sé por qué, creo que también se debería tener en consideración, no sé de qué modo, nuestra valoración del proceso. Como autoevaluación más o menos, porque luego en muchas asignaturas nos matan a autoevaluaciones de dos folios por las dos caras y aquí no.

E: Autoevaluar tu proceso, te refieres. DT8, con lo que has dicho antes yo os planteo. Ahora que veis la rúbrica y ya habéis entregado y os han evaluado y calificado un TFG, ¿Concuerda la calificación y la valoración con los ítems que veis? ¿Entendéis el porqué de esa nota?

DT8: Yo sí.

DT2: Yo es que no me he parado a mirar lo del año pasado. Comparo cómo voy este año. Por eso me he dado cuenta de que, como guía, es muy bueno. Pero no me he parado a pensar si está acorde mi nota.

DT5: Yo sí, pero en mi caso, mi comisión evaluadora le dio mucha más importancia a mi marco teórico que al proyecto que yo había llevado a cabo durante dos meses en el colegio. Y al final yo me quedé flipando porque entonces al trabajo, que es a lo que más importancia se debería dar, porque sí, el marco teórico es una base de lo que luego tú vas a llevar a cabo, y las conclusiones y los objetivos que tú planteas para tu proyecto. Entonces ya no sé si está bien evaluado.

DT1: Yo creo que también se debería tener en cuenta, como hemos dicho antes, todo el proceso de trabajo con el tutor. Pienso que eso despuntaría mucho también la nota.

DT7: A ver, es que yo creo que esta rúbrica no es muy completa. Es bastante general porque mira, sí, no utilizo vulgarismos, el vocabulario es técnico. Pero claro, no me especifica más.

DT2: Ten en cuenta que no dejan de ser mínimo 40 hojas a evaluar.

DT8: Claro, eso es.

DT2: Yo la rúbrica la veo muy bien estructurada. Recoge todo. La única pega que veo es esa, que no se da valor al trabajo con el tutor. Pero lo demás, sin entrar en peso de porcentaje, recoge todo bastante bien.

DT7: Sí, estoy de acuerdo contigo, la rúbrica yo creo que está genial porque abarca todo. Lo que pasa que, de la A a la B, o de la C a la D, no hay mucha diferencia para todas esas 40 páginas. ¿Dónde está el límite? ¿Dónde se encuentra tu marco teórico para una A o para una B?

DT2: Hombre, hay más de 20 letras de abecedario, podemos poner más letras (risas).

DT3: Yo le pondría un apartado de “observaciones”.

DT2: Ya lo tiene, abajo. General, pero lo tiene.

DT3: No, pero yo lo pondría al lado de cada ítem. Por ejemplo, en la zona de referencias, si tienes un notable, que en referencias te explique en profundidad por qué tienes ese notable. O que te lo digan en el momento en el que te dan la nota.

DT2: sí, me parece correcto.

E: Que te lo justifiquen, ¿No?

DT3: Claro.

DT8: Sí, yo creo que eso es súper importante. O sea, te pongo un ocho, por esto, por esto y por esto. No lo que hacen de, te pongo un ocho y si quieres saber por qué, me pides una reunión aparte. Creo que es fundamental.

DT3: O incluso cuando acabes la presentación y te digan la nota, que esa rúbrica esté rellena y que te la den y te la enseñen.

(3 personas): Sí, eso es. Claro.

DT6: No sé vuestro caso, pero en mi caso, después de la defensa y después de que la comisión se reuniera, cuando me dieron la nota sí que me justificaron por qué tenía la nota que me habían puesto. O sea que dieron razones del porqué de la nota.

DT2: Sí, a mí también, pero de manera muy escueta.

DT6: Sí, claro. No se extendieron mucho, pero me dijeron cuatro cosas que sí que marcaban el porqué de la nota.

DT2: Sí. Pero sí que me parece correcto tener la rúbrica, una copia para saberlo. Y ahí ya si quieres recriminar algo, si quieres ir a la revisión, ya vas sabiendo qué quieres decir y por qué quieres pelear.

DT7: Yo, por ejemplo, estoy de acuerdo con DT2 porque a mí me dijeron: “Es que te ha faltado esta cita”. O sea, la tenía, pero justo donde había que citarla pues no la había citado porque se me había olvidado. Y ya está. Y claro, te quedas como diciendo, ¿Solo eso, ya está, no vais a decir más de mi trabajo, está bien o está mal, solo me habéis contado esa cita, cuánto cuenta esa cita? Por eso decía que la rúbrica me parecía bien para ver todos los ítems de manera general, no en los que se centran concretamente.

E: Vale, os planteo una pregunta. Además de hacer otro instrumento complementario del tutor, las observaciones y de incluir peso en la calificación al informe del tutor, ¿Qué propuestas se os ocurren que necesiten los instrumentos, o modificaciones? Para que se adapten más a la experiencia que habéis vivido.

DT1: Yo quiero plantear que no solo se vea esa rúbrica al final. Sino que lo que ya decíamos, que se nos evalúe durante el proceso y que, por ejemplo, se completen tres rúbricas a lo largo del proceso, por ejemplo. Una se empieza en enero, otra en marzo y otra en junio, al final. Que haya un seguimiento del proceso y que se vea que se va evolucionando.

DT7: Yo casi que, por meses, lo haría por evolución del trabajo. Porque depende de cada uno el ritmo que lleve elaborando su TFG. A lo mejor tú lo empiezas en enero y yo en abril. Entonces sí, un seguimiento, pero en función del ritmo de trabajo del alumno.

DT8: Yo lo estoy leyendo ahora y la verdad los veo bien, no añadiría nada. No se me ocurre nada para añadir.

DT9: Yo quizás transformaría esas letras en números directamente. Al final a nosotros nos dan unas notas numéricas, incluso con decimales. Entonces yo con la rúbrica no sé qué diferencia hay entre un siete y un ocho, o un nueve y un diez. Sabes que estás en ese rango de la “B” pero, ¿Y qué? O sea, concretar un poco más.

DT5: Sí.

DT2: Lo que ha dicho antes DT3 me parece muy bueno, lo de que cada apartado tenga sus observaciones de, por ejemplo, por qué tienes una A, C o D. O sea que te lo especifiquen.

DT3: Yo de hecho incluiría otra cosa más, aunque a lo mejor ya es excesivo (risas), un apartado de “Otros”, como un apartado más personal. Dando respuesta a lo que decía DT4 porque mi TFG se

diferencia de los demás y que quede plasmado y se valore. Como aspectos diferenciadores y más personales de tu TFG.

DT4: Es que, por ejemplo, en la segunda tabla pone, valorar entre 0 y 1.5 todo este apartado de manera global. ¿Los profesores van dividiendo el 1.5 en cada apartado o cómo? ¿Qué tanto porcentaje dan a cada parte, lo que ellos quieran? Claro es que eso es lo que no me parece. Yo creo que debería haber un porcentaje y cumplimentarlo con eso, porque si ellos ponen lo que quieran no, de si lo consideran más importante o menos.

DT7: Yo estoy de acuerdo, si pusieran en cada ítem qué tanto porcentaje es de cada cosa, estaría más claro. Porque tú ponte que en tu TFG no haya anexos, entonces ese porcentaje a dónde va. Y que seguramente no tenga el mismo peso un marco teórico que unas conclusiones si tu TFG solo ha sido de investigación.

E: ¿Nadie ha tenido en general algún debate o desacuerdo con la comisión? O que os digan, “Es que este trabajo no es de mi área”.

DT5: No.

DT7: Yo. Yo lo hice de ciencias, entonces a mí me llegó una profesora y me dijo que este TFG al ser de ciencias y como utilizaba terminología muy técnica, pues es que no lo entiendo. Me dijo que era demasiado, que para un TFM bien, pero que para un TFG no.

DT3: Yo no tuve problema, quizás sí que puede haber problema a la hora de que la comisión evaluadora no sea del área de tu TFG. Bueno, puede ser una ventaja o un inconveniente, pero a la hora de lo que dice DT7 puede ser un inconveniente porque le pueden poner mala nota por el hecho de incluir tecnicismos y que no los entiendan; en cambio se lo enseñes a alguien de su área y diga que es un TFG muy bueno.

DT2: Yo en mi caso, por ejemplo, los dos miembros de la comisión evaluadora no eran de mi área. Una persona sí que sabía más o menos el tema y bien, pero el otro ya me dijo, porque me lo estás contando tú, si no, no tengo ni idea y me gusta lo que estás contando y me interesa. Y yo pensé en ese momento, ¿Y si llego a hacer un trabajo de un tema que no conoce y no le interesa?

E: Una competencia de los TFG es saber expresar y comunicar algo a público que conozca o no ese tema. Entonces no sé si esa frase de “Ese trabajo no es de mi área” es lógica en este proceso.

DT4: A ver, yo lo que veo bien es, por ejemplo, yo el año pasado hice el TFG de Educación Física, pues que mi tribunal sea de Educación Física, no de otras áreas. Es lo que veo bien, no lo que me pasó, que ninguno era de Educación Física. O al menos uno de tu especialidad.

DT7: Yo estoy de acuerdo con DT4. También, aunque bueno, esto ya se sale de los documentos y de todo, también si existe la posibilidad de que vaya a la defensa un maestro de los que ha estado con el alumno haciendo el TFG. De investigación no, pero cuando es una propuesta de intervención sí. Yo sé de gente que lo ha llevado a cabo, lo ha expuesto a maestros y claro dicen, qué bien.

E: Claro, pero la diferencia está en que aquí con la asignatura de TFG evaluamos un trabajo académico, que no es como en las prácticas que evaluamos la propuesta y las intervenciones que tú hagas en el aula. Lo que me refería era que, cuando dicen esa frase de “Este trabajo no es de mi área” no debería ser excusa porque, para evaluar el TFG, sea de su área o no cuentan con un instrumento bastante detallado.

DT1: Yo creo que esa frase no tiene por qué. Igual que nosotros cursamos asignaturas, ya seamos cada uno de ciencias o de letras, ellos deberían ser igual. Y más siendo algunos doctores y todo.

DT2: Quizás han conseguido ese doctorado como mucha gente el TFG (risas). Es broma, eh.

ANEXO VII. Trabajo con el Atlas.ti

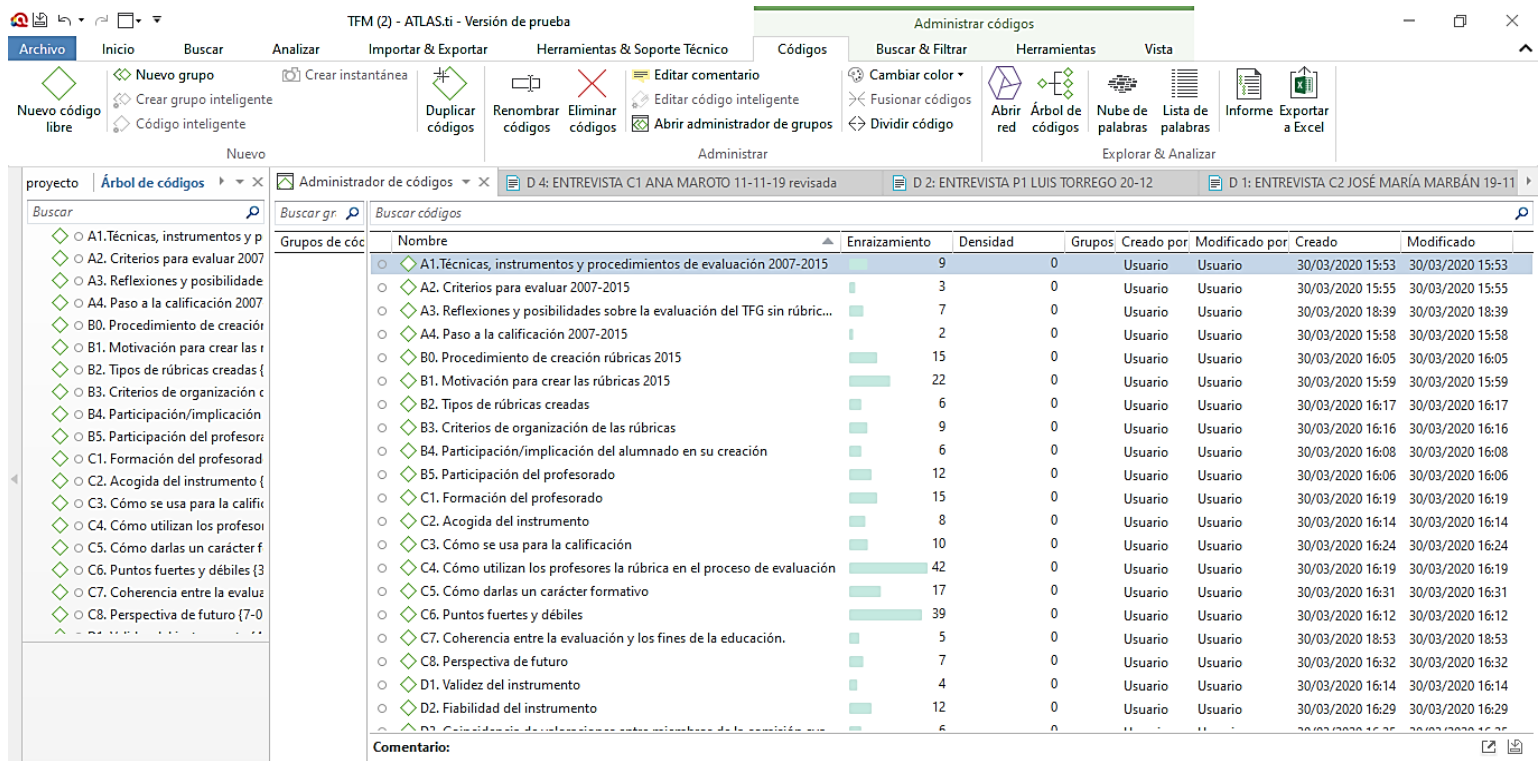


Figura 4. Número de unidades por código (1).

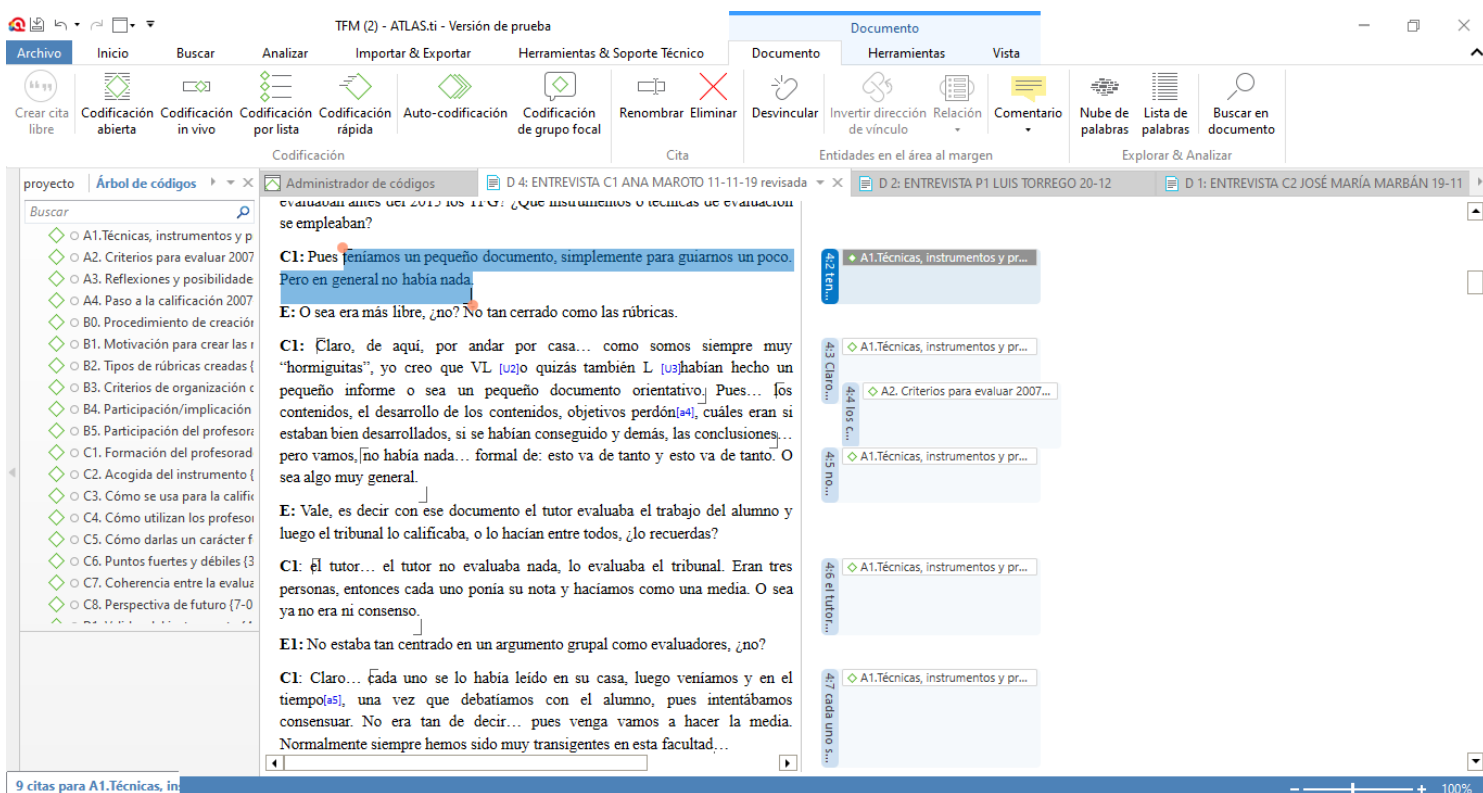


Figura 5. Ejemplo de categorización C3.

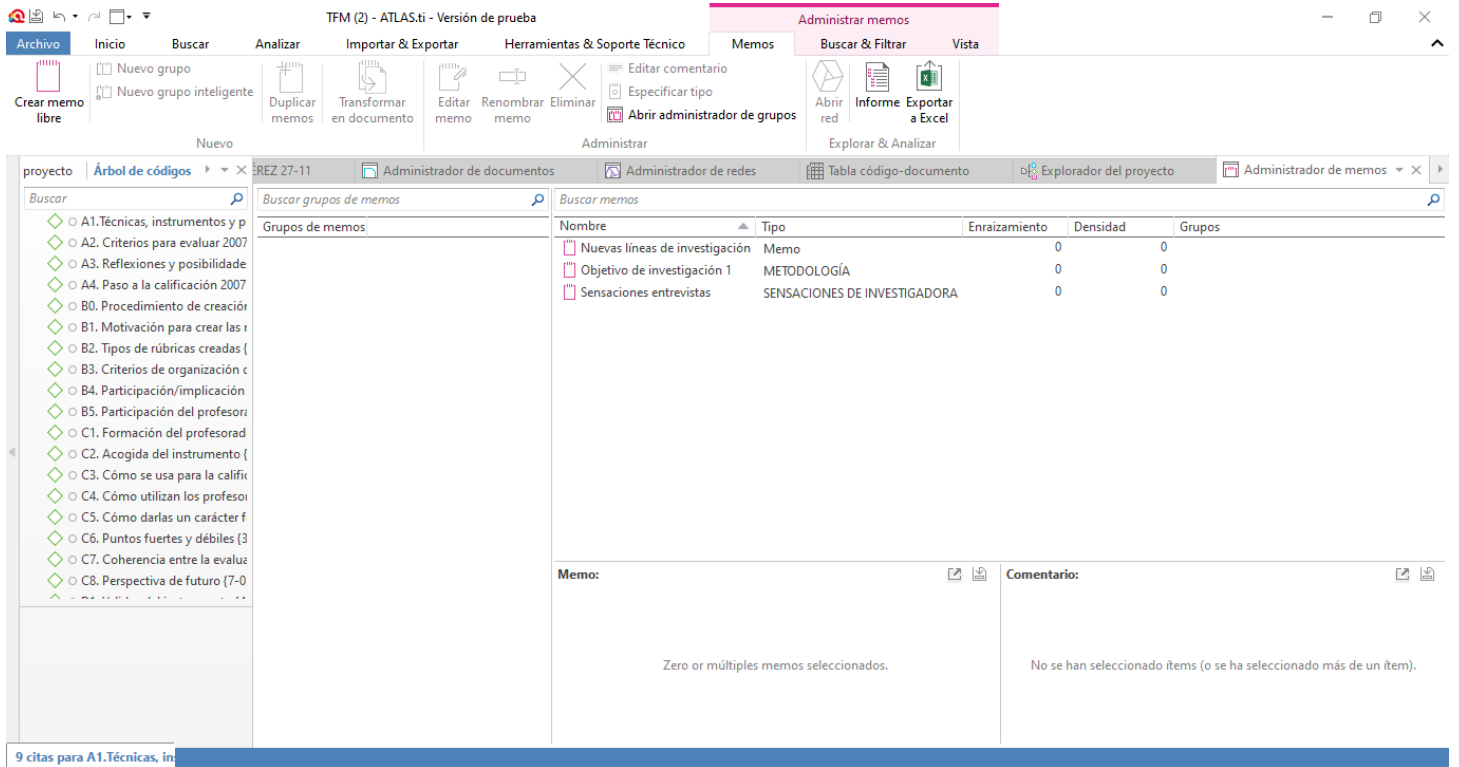


Figura 6. Organización de memos.

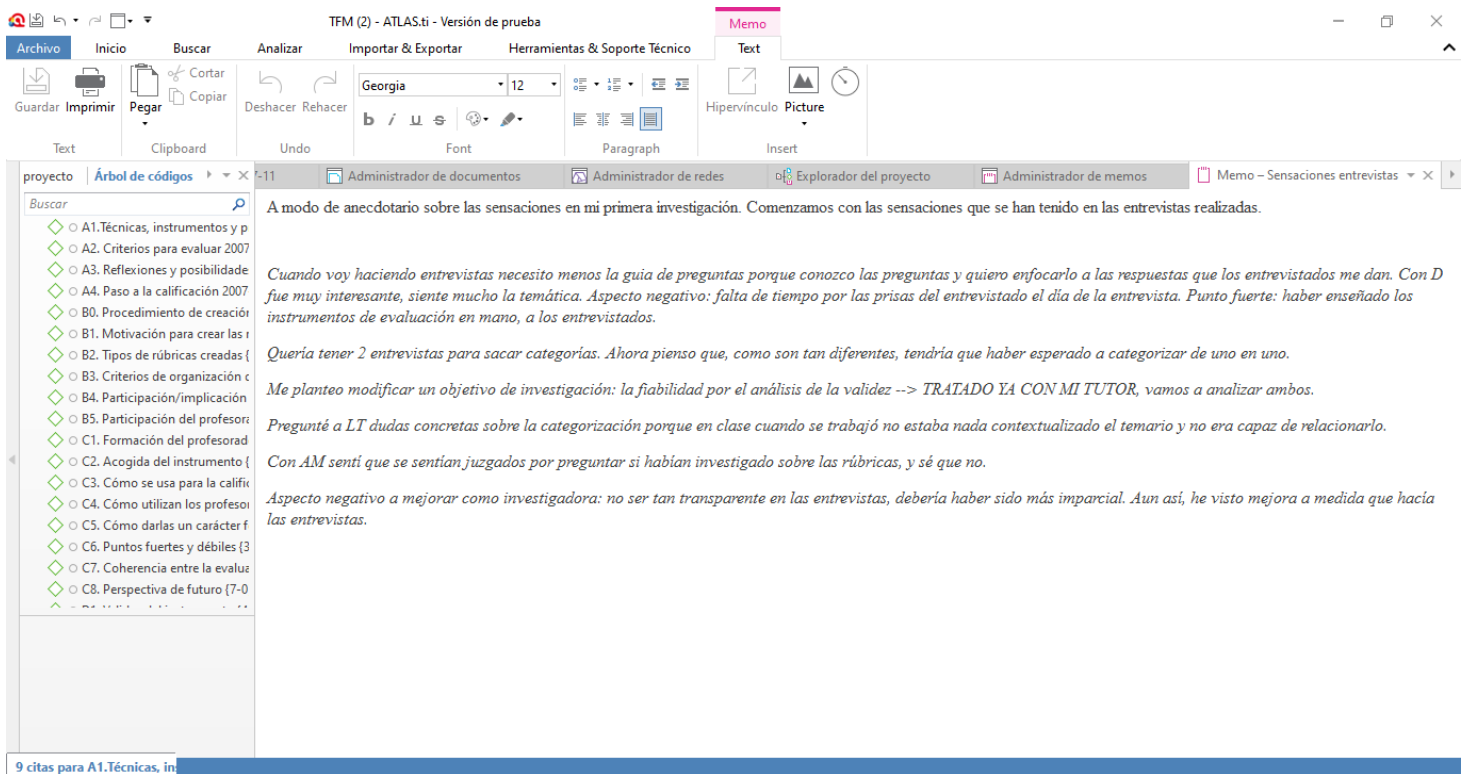


Figura 7. Ejemplo de memo.

ENLACE PARA ACCEDER A LA PRESENTACIÓN DEL TFM