



---

**Universidad de Valladolid**

**LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y  
COMPARTIDA EN LA TUTORIZACIÓN DE  
LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO EN LA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA.  
ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS  
REALIZADAS**



**Facultad de Educación  
de Segovia**

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**Trabajo de Fin de Máster**

**Curso 2022/2023**

**Marcos Muñoz Andrés**

**Tutores: Juan Carlos Manrique Arribas y Víctor Manuel López Pastor**



## **RESUMEN**

El objetivo de esta investigación es analizar las buenas prácticas de evaluación formativa y compartida en la tutorización de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) en la Facultad de Educación de Segovia, con el fin de identificar algunas estrategias efectivas que contribuyan a mejorar el proceso de su realización y la adquisición de las competencias que demanda el Título. Se ha aplicado una metodología cualitativa con una muestra de docentes y alumnos que han tutorizado y realizado su TFG en los últimos dos años en este Centro. Para la obtención de datos, se han realizado entrevistas semiestructuradas y una entrevista grupal, arrojando unos datos que han sido analizados atendiendo a tres categorías (indicar el número de categorías). Los resultados obtenidos apuntan a que los tanto alumnado como profesorado hacen una valoración positiva de la utilización de la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en el proceso de tutorización, declarando que han alcanzado las competencias que este trabajo les demanda, aunque también estiman que se precisa una unificación de los criterios de calificación y la forma de tutorización.

## **PALABRAS CLAVE**

Evaluación formativa; evaluación compartida; trabajo de fin de grado; trabajo de fin de estudios; formación inicial del profesorado.

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to analyse the good practices of formative and shared assessment in the tutoring of Degree Final Projects at the Faculty of Education in Segovia, in order to identify effective strategies that contribute to improving the process of their completion and the acquisition of the skills required by the degree. A qualitative methodology has been applied with a sample of teachers and students who have tutored and completed their TFG in the last two years at this institution. To obtain data, semi-structured interviews and a group interview have been conducted, yielding data that has been analysed according to three categories (indicate the number of categories). The results obtained indicate that both students and teachers have a positive evaluation of the use of Formative and Shared Assessment in the tutoring process, stating that they have achieved the competencies required by this work. However, they also consider that a unification of grading criteria and tutoring methods is necessary.

## **KEYWORDS**

Formative Assessment; Shared Assessment; Degree Final Project; Final Study Project; Teacher Training.

# **AGRADECIMIENTOS**

A mis tutores, por realizar evaluación formativa y compartida conmigo, descubrirme su valor y acompañarme en este camino: ¡nunca borraré vuestros comentarios, ... de mi memoria!

También a los participantes que se han propuesto como voluntarios y se han mostrado disponibles en todo momento: Sin vosotros esto no hubiera sido posible. ¡Gracias!

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Objeto de estudio y preguntas de investigación .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2. Justificación del tema elegido .....</b>	<b>3</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1. Evaluación educativa .....</b>	<b>8</b>
2.1.1. ¿Cómo entendemos la evaluación educativa? .....	8
2.1.2. Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación .....	10
2.1.3. Evaluación Formativa y Compartida en las distintas etapas educativas.....	12
2.1.4. Evaluación formativa y compartida en Educación Superior .....	14
2.1.5. Evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado .....	19
2.1.6. Percepción del alumnado sobre la EFyC.....	22
<b>2.2. Trabajos de Fin de Estudios.....</b>	<b>24</b>
2.2.2. Trabajos de fin de estudios en España.....	25
2.2.3. El Trabajo de Fin de Grado y su relación con las competencias del título.....	25
<b>2.3 La EFyC en la tutorización de TFG .....</b>	<b>27</b>
<b>2.4 Estado de la cuestión.....</b>	<b>29</b>
<b>3. METODOLOGÍA.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1. El paradigma interpretativo .....</b>	<b>31</b>
<b>3.2. Diseño de la investigación. El estudio de caso.....</b>	<b>32</b>
<b>3.3. Selección muestral .....</b>	<b>34</b>
<b>3.3. Técnicas e instrumentos de obtención de datos .....</b>	<b>35</b>
<b>3.4. Técnicas de análisis de datos .....</b>	<b>37</b>
<b>3.5. Criterios de rigor científico.....</b>	<b>39</b>
3.5.1. Credibilidad.....	39
3.5.2. Transferibilidad.....	40
3.5.3. Dependencia .....	40
3.5.4. Confirmabilidad .....	41
<b>3.6. Cuestiones ético-metodológicas.....</b>	<b>41</b>
<b>4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....</b>	<b>42</b>
<b>4.1. La EFyC en la tutorización del TFG .....</b>	<b>42</b>
4.1.1. Actuaciones específicas de EFyC en la tutorización de TFG.....	42
4.1.2. Influencia de la EFyC en la Adquisición y Evaluación de Competencias del Título .....	43
<b>4.2. Desafíos en el proceso de realización del TFG y su abordaje a través de la EFyC.....</b>	<b>45</b>
4.2.1. Desafíos específicos que afrontan los docentes en la tutorización del TFG para realizar EFyC .....	46
4.2.2. Propuestas de soluciones ante los desafíos de los docentes .....	48
4.2.3. Desafíos específicos que afrontan los alumnos en la realización del TFG .....	50
4.2.4. Soluciones y estrategias de EFyC para afrontar desafíos de los alumnos .....	52
<b>4.3. Percepciones y valoración del proceso de EFyC en el contexto del TFG.....</b>	<b>55</b>
4.3.1. Utilidad de los procesos de EFyC para la realización del TFG. ¿Para qué sirven? .....	55

4.3.2. Valoración general de la utilización de EFyC en el proceso de TFG .....	57
4.3.3. Propuestas de cambios y mejoras en el proceso.....	58
4.3.4. Proceso de calificación del TFG.....	61
<b>5. DISCUSIÓN.....</b>	<b>68</b>
5.1. ¿Cuáles son los procesos de EFyC que se utilizan en la tutorización del TFG y en qué medida influyen en la adquisición de las competencias requeridas por el Título del TFG?	68
5.2. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los estudiantes al realizar su TFG y cómo se abordan a través de las prácticas de EFyC? .....	71
5.3. ¿Qué mejoras propone el alumnado y profesorado para los procesos de EFyC durante la realización de los TFG en la Facultad de Educación de Segovia? y ¿Qué percepción tienen los estudiantes y profesores sobre la efectividad de los procesos de EFyC en el TFG en la Facultad de Educación de Segovia? .....	74
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>77</b>
<b>6.1. Conclusiones en base a las preguntas de investigación .....</b>	<b>77</b>
P1. ¿Cuáles son los procesos de EFyC que se utilizan en la tutorización del TFG y en qué medida influyen en la adquisición de las competencias requeridas por el Título del TFG? .....	77
P2. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los estudiantes al realizar su TFG y cómo se abordan a través de las prácticas de EFyC? .....	77
P.3. ¿Qué percepción tienen los estudiantes y profesores sobre la efectividad de los procesos de EFyC en el TFG en la Facultad de Educación de Segovia? .....	78
P4. ¿Qué mejoras propone el alumnado y profesorado para los procesos de EFyC durante la realización de los TFG en la Facultad de Educación de Segovia? .....	80
<b>6.2. Análisis del alcance del trabajo, limitaciones y prospectiva .....</b>	<b>81</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>97</b>
Anexo 1: Guion entrevista a docentes y alumnos .....	97
Anexo 2. Documento de consentimiento informado .....	100

# 1. INTRODUCCIÓN

Sin duda, el Trabajo de Fin de Grado (TFG) es el trabajo más importante de todo el grado de Educación Primaria. Tal es así que la memoria del Título de la carrera de Educación Primaria establece que el TFG tiene como objetivo "completar la formación del estudiante en la disciplina, integrando los conocimientos y las habilidades adquiridos durante su formación y demostrando su capacidad para investigar, analizar, sintetizar y aplicar los conocimientos en la resolución de problemas concretos en el ámbito de la Educación Primaria". Es decir, este trabajo supone una oportunidad para que los estudiantes demuestren su nivel de adquisición de las competencias del título, su capacidad para aplicarlo y de trabajar de manera autónoma, presentando sus ideas de manera clara y coherente y utilizando fuentes y herramientas de investigación adecuadas. Además, es importante realizar estos trabajos porque permiten al estudiante profundizar en un tema específico de su interés y aplicar los conocimientos adquiridos en la carrera para el posterior desarrollo profesional.

A pesar haber realizado numerosos trabajos en grupo e individuales en las distintas asignaturas durante el Grado, enfrentarse a la realización del TFG no es algo sencillo. Para la mayoría de los alumnos es un trabajo sin precedentes del que depende su obtención o no del título, lo cual supone mucha presión, nervios e incertidumbre. Es aquí cuando el papel del tutor se convierte en una figura clave que sirve de guía y acompañante en este proceso, que esclarece el camino a seguir y ayuda todo lo posible para que el alumnado supere el trabajo. También parece básico y evidente el realizar buenos procesos de evaluación formativa y compartida (EFyC) a lo largo de la realización del TFG, para que el alumnado pueda mejorar la autorregulación de su aprendizaje. Precisamente, para este trabajo se propone un análisis de las buenas prácticas docentes de EFyC en la Facultad de Educación de Segovia, con relación a la realización de los TFG.

En este proceso se llevarán a cabo entrevistas en profundidad y entrevistas grupales con el alumnado y profesorado que se ha visto involucrado en los casos estudiados. De esta manera, se pretende tener una visión completa y exhaustiva de las experiencias y prácticas docentes que se llevan a cabo en la EFyC del TFG en la Facultad de Educación de Segovia. Gracias a esto, se espera obtener una visión y un conocimiento más amplio sobre el tema, dando como resultado una comparación entre la percepción del alumnado con el

que se han efectuado estas prácticas y la percepción de los docentes que las han implementado.

Los resultados obtenidos servirán para identificar las prácticas docentes más efectivas en la aplicación de una EFyC del TFG en la Facultad de Educación de Segovia y establecer las recomendaciones oportunas para mejorar este proceso. Se espera también que los hallazgos de esta investigación puedan ser extrapolables a otras facultades de Educación y puedan contribuir al desarrollo de unas buenas prácticas docentes en la EFyC en el ámbito universitario en general. Asimismo, este Trabajo de Fin de Máster (TFM) puede ser una herramienta útil para los tutores y profesores implicados en el proceso de supervisión y evaluación de los TFG, ya que podrán conocer qué prácticas son más efectivas y cómo pueden llevarlas a la práctica en su trabajo diario. Por último, también puede ser una valiosa contribución al debate sobre la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria y la formación del profesorado en la EFyC.

### **1.1. Objeto de estudio y preguntas de investigación**

El presente TFM propone como objeto de estudio: Analizar las buenas prácticas docentes de EFyC en la tutorización de Trabajos Fin de Grado (TFG) en la Facultad de Educación de Segovia, con el fin de identificar algunas estrategias efectivas que contribuyan a mejorar el proceso de su realización y la adquisición de las competencias que demanda el Título sobre el que se realiza el TFG.

A partir de este objeto de estudio, se plantean una serie de preguntas de investigación que buscan profundizar en los distintos aspectos relacionados con la EFyC en el TFG de los estudiantes de dicha facultad y a las que se pretende dar respuesta.

- ¿Cuáles son los procesos de EFyC que se utilizan en la tutorización del TFG y en qué medida influyen en la adquisición de las competencias requeridas por el Título del TFG?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los estudiantes al realizar su TFG y cómo se abordan a través de las prácticas de EFyC?
- ¿Qué percepción tienen los estudiantes y profesores sobre la efectividad de los procesos de EFyC en el TFG en la Facultad de Educación de Segovia?
- ¿Qué mejoras propone el alumnado y profesorado para los procesos de EFyC durante la realización de los TFG en la Facultad de Educación de Segovia?

## **1.2. Justificación del tema elegido**

En cuanto a la justificación de las bases de este trabajo se realizará a continuación un análisis desde dos distintos niveles, el académico y el personal. En primer lugar, desde una perspectiva académica, el objeto de estudio parte del análisis de la EFyC, ya que se entiende como una alternativa real y eficaz frente a la evaluación tradicional. Este tipo de evaluación se basa en dar la máxima importancia al aprendizaje y a su proceso, lo cual da lugar a una mejora en los resultados y a facilitar la consecución de los objetivos programados, tanto por parte del alumnado como del profesorado. Además, se considera que la EFyC tiene un gran potencial para fomentar el desarrollo de las habilidades y competencias transversales en el alumnado, tales como la capacidad de autoevaluación, la reflexión crítica, la toma de decisiones, el trabajo en equipo o la comunicación efectiva.

Por otro lado, cabe destacar que en la Facultad de Educación de Segovia existe una gran tradición por la aplicación de la EFyC debido a la presencia de una línea de investigación sobre la que trabaja un numeroso grupo de profesores en la Formación Inicial del Profesorado (FIP), muchos de ellos pertenecientes a la Red Nacional de Evaluación Formativa en Educación.

Otro de los pilares de la justificación es cumplir con los requisitos que marca el TFM. Este trabajo permite evaluar el grado de competencia y los conocimientos del alumnado en relación con los objetivos de la titulación y su capacidad para aplicarlos en un trabajo de investigación concreto o una aplicación real, como es el TFG. Esto puede suponer un indicador importante de la calidad de la formación ofrecida en la universidad, ya que pone a prueba la capacidad del alumnado para llevar a cabo un proyecto de investigación de manera autónoma y crítica, permitiendo identificar posibles áreas de mejora en la docencia impartida.

Además, supone un gran reto para el alumnado del Grado, el cual posiblemente se enfrenta por primera vez a un trabajo de esta envergadura y complejidad, lo que le permite, entre otras estrategias, desarrollar habilidades y competencias como la gestión del tiempo, la planificación y organización del trabajo, la capacidad de síntesis y análisis, la argumentación y la comunicación efectiva. Asimismo, profundizar en lo que supone la elaboración del TFG se convierte en una oportunidad para comprobar si el alumnado aplica los conocimientos adquiridos durante la carrera y profundiza en aquellos temas que

le resultan más interesantes o relevantes para su futuro profesional. Esto puede servir, además, como un instrumento de orientación profesional, ya que le permite explorar diferentes áreas de investigación y aplicaciones prácticas, con lo que le ayudará a definir mejor sus objetivos y expectativas laborales. Por tanto, el estudio sobre el TFG tiene una gran importancia en el proceso de formación del alumnado y en su preparación para su futuro profesional, por lo que aplicar procesos de EFyC puede ser muy beneficioso.

En cuanto a la justificación desde una perspectiva personal, he podido experimentar y probar diferentes sistemas de evaluación durante mi etapa de formación educativa. Por ello, considero que el sistema de evaluación tradicional no siempre ha sido justo ni efectivo en el proceso de aprendizaje. En muchas ocasiones, me he sentido frustrado y limitado por tener que centrarme únicamente en obtener una buena calificación en lugar de enfocarme en aprender y desarrollar habilidades. Sin embargo, durante mi formación he tenido la oportunidad de experimentar con la EFyC y he podido comprobar cómo ésta permite una evaluación más justa y objetiva, ya que se centra en el proceso de aprendizaje y no solo en el resultado final. Esto me ha permitido mejorar en mi aprendizaje y desarrollar habilidades como la autoevaluación, la reflexión crítica y la comunicación efectiva. De este modo, considero importante investigar más en profundidad sobre la EFyC y el TFG para contribuir al debate académico y personal sobre la mejora de los sistemas de evaluación en la educación superior.

Respecto a la relación de este trabajo con las competencias que se pretenden desarrollar con su realización, tanto las generales como específicas, descritas en la Guía del TFM, se presenta a continuación una tabla que muestra aquellas que tienen una vinculación directa con este trabajo.

Tabla 1.

*Relación del trabajo con las competencias generales*

Competencias generales	Justificación
<p>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.</p>	<p>En el trabajo de investigación que se presenta se evidencia la aplicación de los conceptos, los principios, las teorías y los modelos relacionados con la investigación social. Los participantes han desarrollado un estudio exhaustivo sobre los procesos de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en la realización de los Trabajos Finales de Grado (TFG) en la Facultad de Educación de Segovia. Han utilizado un enfoque basado en la investigación social para analizar la efectividad de estos procesos y han aplicado su conocimiento teórico en la resolución de los problemas relacionados con la adquisición de competencias, los desafíos enfrentados por los estudiantes y las percepciones de estudiantes y profesores.</p>
<p>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.</p>	<p>A lo largo del trabajo de investigación, se ha demostrado una habilidad para comunicar de manera efectiva de forma escrita (y posteriormente oral en la defensa del trabajo). Los resultados, las conclusiones y los hallazgos de la investigación se han presentado de manera clara y sin ambigüedades, permitiendo su comprensión tanto por parte de públicos especializados como no especializados. Además, los participantes han sido capaces de transmitir sus conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo de forma original, utilizando un lenguaje adecuado y adaptado al contexto de estudio. Han utilizado recursos de comunicación apropiados para respaldar sus argumentos, como citas, ejemplos y referencias bibliográficas, fortaleciendo así la claridad y coherencia de su trabajo.</p>

Fuente: *elaboración propia, a partir del plan de estudios.*

Tabla 2

*Relación del trabajo con las competencias específicas*

Competencias específicas	Justificación
<p>Identificar y formular problemas de investigación, utilizando metodologías innovadoras y valorar su relevancia, interés y oportunidad en el contexto educativo.</p>	<p>En el trabajo de investigación se identifican y formulan problemas relacionados con la efectividad de los procesos EFyC en la realización de los TFG en la Facultad de Educación de Segovia. Se utiliza una metodología innovadora para abordar el estudio y se valoró la relevancia, interés y oportunidad de estos procesos en el contexto educativo.</p>
<p>Diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación.</p>	<p>La investigación que se presenta sigue los modelos metodológicos propios del ámbito científico de investigación en Educación. Se establecen unas preguntas de investigación propias del enfoque cualitativo, se seleccionan los métodos y las técnicas adecuados y se elabora un plan de trabajo coherente con los estándares de investigación en el campo educativo.</p>
<p>Conocer y seleccionar técnicas o instrumentos adecuados para la recogida de información en la investigación científica, aplicar dichas técnicas correctamente y evaluar y analizar las garantías de científicidad que cumplen.</p>	<p>Se demuestra un conocimiento de las técnicas y los instrumentos adecuados para la recogida de información en la investigación científica. Los participantes aplican estas técnicas correctamente durante el proceso de recopilación de los datos y evalúan y analizan las garantías de científicidad que cumplen. Se utilizan métodos rigurosos y se aplican procedimientos adecuados para asegurar la validez y confiabilidad de los datos obtenidos.</p>
<p>Integrar los conocimientos relativos a la metodología de investigación apropiada para poder abordar un diagnóstico, intervención y/o evaluación en entornos nuevos o poco conocidos, para fomentar procesos de renovación pedagógica o innovación educativa.</p>	<p>Se integran los conocimientos de metodología de investigación apropiados para abordar el diagnóstico, intervención y/o evaluación en entornos nuevos o poco conocidos. A través de la investigación, se fomentan procesos de renovación pedagógica e innovación educativa, aplicando enfoques y estrategias novedosas</p>

	para abordar los desafíos identificados en el contexto educativo.
Conocer y utilizar con aprovechamiento las principales fuentes de información, bases de datos y herramientas de búsqueda de información digitales en el campo de la investigación educativa.	Se demuestra un conocimiento y aprovechamiento de las principales fuentes de información, bases de datos y herramientas de búsqueda de información digitales en el campo de la investigación educativa. Se realizan búsquedas bibliográficas exhaustivas, se consultan fuentes relevantes y se utilizan recursos digitales para obtener información pertinente y actualizada relacionada con el tema de investigación.

Fuente: *elaboración propia, a partir del plan de estudios.*

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Evaluación educativa

#### 2.1.1. ¿Cómo entendemos la evaluación educativa?

La evaluación es un término muy amplio, que engloba una gran variedad de definiciones y que puede asociarse a diferentes contextos. Tal es así, que las dos primeras acepciones de la Real Academia Española (RAE, 2023) se refieren de forma general a “señalar el valor de algo” y a “estimar, apreciar, calcular el valor de algo”. Sin embargo, en este trabajo nos centraremos en la evaluación en el ámbito educativo, y más concretamente en el universitario. Por lo tanto, podemos entender evaluar por su tercera acepción según la RAE (2023), la cual la define como “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”.

En esta línea, para definir el concepto de una forma más técnica debemos atender a las distintas apreciaciones que se han hecho sobre el término en los últimos años. En esta línea podemos delimitar el concepto para referirnos, según Stufflebeam (1971), al proceso de recopilación sistemática de datos e información relevantes acerca de un programa para hacer juicios informados o tomar decisiones sobre su valor, utilidad, calidad, efectividad o eficacia en términos de su diseño, implementación y los resultados.

Sin embargo, lo que ha generado más debate sobre el tema no es únicamente la definición de este proceso de recopilación sistemática, sino más bien su propósito y el juicio de valor que implica. El verdadero núcleo del proceso de evaluación radica en la realización de un juicio de valor y, posteriormente, en las decisiones que se toman en base a ese juicio. Por lo tanto, es fundamental analizar en profundidad la finalidad y las implicaciones de este proceso. Autores como Castejón et al. (2015), McMillan, (2007) y Pérez et al. (2009), entre otros, diferencian dos principales enfoques de la evaluación: la evaluación orientada al resultado y la evaluación orientada al aprendizaje. Sin embargo, cada vez los avances en los estudios sobre el tema apuntan a la segunda opción como la más conveniente en el ámbito educativo, desde la Educación Infantil a la Educación Superior. Black y Wiliam (2009) sostienen que una evaluación orientada al aprendizaje tiene un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes y puede ser una forma efectiva de mejorar los resultados de la educación. Por su parte, López-Pastor (1999) sostiene que cuando se entiende la educación como un proceso de enseñanza-aprendizaje se deben cumplir dos finalidades primordiales: “(a) comprobar la validez de las estrategias

didácticas puestas en escena e (b) informar al alumno para ayudarlo a progresar en su autoaprendizaje” (p. 157).

Por todo esto, el término evaluación resulta demasiado amplio que conviene especificar al referirnos con él a la evaluación orientada al aprendizaje. Con este objetivo surge el término de evaluación formativa, el cual es definido por López-Pastor (2006) como

todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumno aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más, ... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor. (p.37)

Además, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) concluyen posteriormente que consiste en cualquier sistema y proceso de evaluación cuyo objetivo sea la mejora del aprendizaje.

Por otro lado, a partir de la segunda mitad del siglo XX, también cobran gran importancia en el ámbito educativo los procesos y las metodologías de aprendizaje activo, en los que el alumno pasa a adquirir un rol protagonista en los procesos de enseñanza-aprendizaje (EA). En este contexto, también comienzan a aplicarse estas bases a la evaluación formativa, como un proceso lógico de coherencia interna entre la evaluación y la metodología (López-Pastor et al., 2008). Falchikov (2005) afirma que esta idea surge a raíz de reconocer la importancia de involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación, fomentando su participación en la autorregulación de su aprendizaje. En lugar de ser una tarea exclusiva del profesor, la evaluación se convierte en un proceso colaborativo en el cual los estudiantes comparten sus trabajos, intercambian ideas y proporcionan comentarios constructivos entre sí. Es decir, tiene lugar la idea de que los estudiantes son capaces de evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros, contribuyendo así a un aprendizaje más significativo. Estos procesos cobran importancia, dando lugar al concepto de ‘evaluación compartida’. La evaluación compartida, según López-Pastor (1999) y López-Pastor et al. (2009), se basa en la evaluación democrática, la cual está al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los implicados en él. Esta se caracteriza por una fuerte implicación ética y política de la evaluación, además

de por un importante intercambio de información. Siguiendo las aportaciones de García del Olmo (2002), López-Pastor (1999, 2000), López-Pastor et al. (2009) y Velázquez y Fernández (2002) se puede definir la evaluación compartida como los procesos de diálogo que mantienen el docente y el discente sobre la evaluación, tanto de los aprendizajes como de los procesos de enseñanza. Este intercambio de información puede ser individual o grupal, oral o escrita. s

Con todo esto, la unión de estos dos conceptos da lugar a la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC), la cual resulta de la combinación de los procesos que la conforman. En este sentido, atendiendo a Hortigüela et al. (2019), López-Pastor (1999), López-Pastor et al. (2006) y López-Pastor et al. (2009), la Evaluación Formativa y Compartida se define como todos aquellos procesos de evaluación, predominantemente cualitativos, que no están orientados al resultado sino al desarrollo, enfocados en la mejora del aprendizaje y del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en los que se hace partícipe al alumno mediante el diálogo.

### **2.1.2. Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación**

Al estar abordando el tema de la EFyC resulta inevitable, e incluso obligatorio, dar especial mención a la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFyCE), la cual se ha establecido como un referente a nivel nacional en este ámbito. Se trata de una iniciativa que, según Navarro-Adelantado et al. (2010), surge en 2005, a partir de la confluencia de las inquietudes de un grupo de docentes, que buscaban promover y fortalecer la implementación de unas prácticas de evaluación formativa y compartida en el ámbito educativo a nivel nacional. López-Pastor et al. (2007) añaden que la Red nace con el objetivo de “desarrollar sistemas e instrumentos de evaluación formativa en la docencia universitaria y la incorporación de metodologías docentes potenciadoras del aprendizaje autónomo del estudiante universitario” (p. 1). Además, se compone de una estructura colaborativa que reúne a muchos profesionales, investigadores, docentes y otros actores relacionados con la educación, con el objetivo de intercambiar conocimientos, compartir experiencias, desarrollar proyectos y generar recursos para mejorar la calidad de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta Red también supone un referente a nivel internacional en el tema de EFyC, con una trayectoria y una evolución muy destacable. López-Pastor et al. (2016) explican que, en

sus inicios, contaba con un total de 46 docentes de 15 universidades distintas. Este número ha ido aumentando con el paso del tiempo y en el curso de 2012-2013 alcanzó los 150 docentes miembros y un total de 30 universidades. Actualmente, atendiendo a los datos extraídos de su página web, REFyCE (s.f.), cuenta con un total de 56 docentes, de 29 universidades distintas pertenecientes a cinco países (España, Chile, Colombia, Uruguay y Estados Unidos).

Según López-Pastor et al. (2016), la Red se organizó mediante subgrupos, establecidos por proximidad geográfica, los cuales actuaban como “seminarios permanentes” de investigación acción (I-A) de carácter local. Destacan también su estrecha relación con la FIP, aunque también tiene presencia de otras áreas

En esta línea, Pascual-Arias et al. (2019) explican una de las líneas de trabajo, perfeccionamiento e investigación-acción que se han desarrollado sistemáticamente en la Red:

“Informes de EFyC” desarrollados por los participantes del seminario: durante el curso 2017/2018 los participantes del seminario de formación permanente elaboraron informes de buenas prácticas docentes sobre las prácticas desarrolladas en su aula. Estos informes están establecidos por la Red de Evaluación Formativa y Compartida (p. 36).

Estos informes se completaban durante los ciclos de Investigación-Acción, los cuales consisten en poner en práctica un sistema de EFyC en al menos una asignatura por curso. Así lo afirman Hamodí et al. (2014), quienes explican cómo estos ciclos corrigen y mejoran la práctica de la EFyC:

[...] podría considerarse que en su inicio la Red tomó como sustento un marco teórico ya elaborado pero que tras 8 años de funcionamiento, se puede afirmar que se ha ido avanzando en dos líneas claras: (a) poner en marcha y desarrollar sistemas de EFyC e ir corrigiéndolos y mejorándolos (mediante ciclos de I-A); (b) investigar sistemáticamente dichos procesos de innovación docente, comprobando resultados y generando nuevas estructuras teóricas que ayuden a hacer avanzar la temática y la práctica docente. Así se ha logrado generar una sólida fundamentación teórica y una considerable credibilidad y transferibilidad de las evidencias encontradas (p. 25).

### **2.1.3. Evaluación Formativa y Compartida en las distintas etapas educativas**

A raíz de este primer acercamiento, surgen numerosas visiones sobre la aplicación de este sistema de evaluación en la educación. Realmente tiene cabida en cualquier proceso de EA, y numerosos estudios (López-Pastor et al., 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Pascual-Arias, 2022) demuestran sus ventajas en todas las etapas de educativas, desde la Infantil a la Superior. Esto se debe, en gran medida, a las posibilidades que ofrece esta metodología, la cual se adapta a las necesidades y características de cada una de ellas, brindando a los estudiantes la oportunidad de involucrarse activamente en su aprendizaje y de desarrollar habilidades clave, tales como la capacidad de autoevaluación, la toma de decisiones informadas y la metacognición.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de prácticas exitosas en todas las etapas educativas, desde Infantil a la Educación Universitaria.

En el caso de la Educación Infantil, se exponen en López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) cuatro experiencias en contextos reales, en las que se concluyen y muestran algunas ventajas de realizar estos procesos de evaluación en esta etapa educativa. Entre otros aspectos, sostienen que la implementación de la evaluación formativa en Educación Infantil promueve el logro de los objetivos curriculares, fomenta actitudes como la independencia y responsabilidad, impulsa el crecimiento personal y la autoconfianza y mejora la calidad educativa. Aunque se presentan desafíos propios de la edad, se concluye que la EFyC es beneficiosa para el aprendizaje desde temprana edad. En esta línea, García-Herranz (2019) concluye que la puesta en práctica de un sistema de EFyC en Educación Infantil tuvo como resultado que los niños experimentaron mejoras significativas en su proceso de EA, adquiriendo conocimientos de manera natural, sencilla y espontánea, y desarrollando una mayor autonomía en la realización de las tareas.

En cuanto a la Educación Primaria, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) recopilan un total de cinco experiencias. En ellas se destaca que la aplicación de la EFyC ha arrojado resultados positivos. Los estudiantes reflexionan sobre su trabajo, reciben retroalimentación inmediata y participan activamente en su evaluación, lo cual mejora su proceso educativo. Además, se valora la oportunidad de expresar opiniones y tomar decisiones relacionadas con su aprendizaje. Este enfoque integral y centrado en el proceso

de aprendizaje es una alternativa valiosa al modelo tradicional de evaluación. Sin embargo, se señalan algunas dificultades, como la adaptación a los cambios de centro y la carga de trabajo inicial al implementar estos procesos. A pesar de ello, los beneficios superan las dificultades a medida que los estudiantes se familiarizan con el sistema. Por su parte, Pascual-Arias et al. (2022) afirman que la EFyC es beneficiosa tanto para los alumnos como para los docentes en Educación Primaria, ya que los sitúa en el punto de aprendizaje en el que se encuentran. Además, valoran la importancia del feedback, incluso en circunstancias complicadas, como puede ser el caso de una educación no presencial.

La etapa de la Educación Secundaria es quizás una de las más complicadas para los estudiantes, pues estos afrontan muchos y muy grandes cambios emocionales y en su cuerpo. Según Erikson (1986), los adolescentes se enfrentan a la tarea de explorar y definir su identidad, y pueden experimentar confusión y dificultades para establecer una identidad coherente durante este período evolutivo. Quizás esto ocurra con más frecuencia en la asignatura de Educación Física, aunque como indican Marsh y Martin (2011) el impacto negativo de la desmotivación y la falta de autoestima en muchos alumnos es extrapolable al resto de asignaturas. Sin embargo, al aplicar sistemas de EFyC en esta etapa también se han obtenido resultados exitosos. (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

Por último, en el ámbito del Bachillerato y la Formación Profesional. Herrero-González et al. (2020), afirman que la EFyC:

(a) mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados; (b) presenta un marcado carácter continuo; (c) ofrece un feedback continuado a los alumnos sobre el estado de su proceso de aprendizaje y las medidas para incrementar los resultados; y (d) favorece la participación del alumnado en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (pp. 220-221).

Además, según una de las experiencias mostradas en Pascual-Arias et al. (2022), la EFyC aplicada en esta etapa educativa supone una gran ventaja en la motivación del alumnado y profesorado, así como un impacto considerable en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **2.1.4. Evaluación formativa y compartida en Educación Superior**

En el apartado anterior se ha expuesto de forma más superficial la conveniencia de aplicar procesos de EFyC en todas las etapas educativas hasta la Educación Superior, la cual será tratada en este apartado y analizada de forma más profunda.

Los procesos de EFyC en Educación Superior surgen a finales del siglo XX y desde entonces se han ido desarrollando con el tiempo (López-Pastor et al. 2016). Previamente, en la década de los 60 van apareciendo diferentes estudios como los de Scriven et al. (1967) o Bloom (1968), que proponen la idea de realizar una retroalimentación continua y destacan la importancia de la evaluación para mejorar el aprendizaje. Astin (2012) la complementa añadiendo la necesidad de involucrar en la evaluación a todos los actores del proceso educativo, incluidos los profesores, estudiantes y otros agentes relevantes.

Estos enfoques son marginales, como afirma López-Pastor et al. (2009), quienes sostienen que el aprendizaje bancario y superficial, caracterizado por un docente puramente transmisivo de conocimiento y un alumno que lo acumula y que lo utiliza para lograr otro fin (motivación extrínseca), ha sido y continúa siendo el mayoritario y dominante en la docencia universitaria. Este enfoque va acompañado de una evaluación certificadora, orientada al resultado y con el único objetivo de determinar y certificar la adquisición de los aprendizajes o conocimientos.

A pesar de que esta postura sea la mayoritaria, la evidencia científica muestra la necesidad de un cambio de planteamiento para lograr un aprendizaje dialógico y profundo, acompañado de una EFyC (López-Pastor, 1999; López-Pastor et al., 2009).

En este contexto universitario, Biggs (2005) remarca la importancia de la evaluación como complemento indispensable al proceso de EA y como condicionador del proceso de aprendizaje. Si la evaluación falla o no se realiza correctamente, arrastra al proceso al mismo fracaso. Esta evaluación debe basarse en dar importancia a la retroalimentación y ser formativa para promover el aprendizaje profundo. En este sentido, López-Pastor et al (2009) sostienen que “cuando se pretende hacer al alumno protagonista de su proceso de aprendizaje, la implicación del alumnado en la evaluación de su aprendizaje es una herramienta básica para el reforzamiento y mejora de dichos procesos” (p. 51).

Por otra parte, Zabalza (2002) destaca en su manual sobre docencia universitaria la figura del docente en estos procesos, sosteniendo que le permite conocer de forma más detallada y precisa el proceso de aprendizaje de los estudiantes y tomar decisiones para mejorarlo.

Además, proporciona oportunidades para que los propios docentes evalúen su propio desempeño. Por su parte, Carless et al. (2006) defienden la utilización de la evaluación orientada al aprendizaje (LOA) como un proceso continuo que se utiliza para evaluar el aprendizaje de los estudiantes durante todo el desarrollo de EA en Educación Superior. Además, destacan que la evaluación formativa puede tener varios beneficios para los estudiantes. En primer lugar, puede ayudarles a identificar sus fortalezas y debilidades y a mejorar su aprendizaje. En segundo lugar, favorece el desarrollo de las habilidades metacognitivas y de autorregulación al proporcionarles retroalimentación sobre su propio aprendizaje. Por último, les permite desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje al proporcionarles retroalimentación positiva y constructiva.

Basándose en este nuevo enfoque, surgen nuevas investigaciones, se desarrollan prácticas innovadoras y son numerosas las experiencias que muestran el éxito de la EFyC, lo cual se estima como algo indispensable en la práctica educativa (Fernández-Garcimartín et al., 2023; Irala, 2021; López-Pastor et al., 2007, 2009; Molina et al., 2022; Pascual-Arias, 2022; Pavié, y Casas, 2016).

Así lo sostiene también López-Pastor (2012), quien afirma que: “En los últimos 10 años se están acumulando numerosas evidencias de que es viable desarrollar asignaturas en la universidad española con sistemas de evaluación continua, formativa y compartida, claramente orientada al aprendizaje del alumnado” (p.123). Por ello, la puesta en práctica de sistemas de EFyC en contextos reales de educación superior arrojan a la luz numerosas ventajas respecto a otras alternativas. Entre estas ventajas se encuentran (López-Pastor, 2012; López-Pastor et al., 2007,2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Naomi-Winstone, 2019):

- La mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza-aprendizaje; favorecimiento de la motivación del alumnado y corrección de lagunas y problemáticas emergentes en el proceso de aprendizaje; constitución de una experiencia de aprendizaje en sí misma; desarrollo de la responsabilidad y autonomía del alumnado, promoviendo estrategias de formación continua y aprendizaje permanente; incremento del rendimiento académico y los niveles de calidad docente; desarrollo de habilidades metacognitivas, promoviendo la conciencia de los propios recursos cognitivos y la autorregulación del estudiante.

- Además, la EFyC proporciona información sobre el progreso del trabajo, generando tranquilidad en relación con la justicia de la calificación final. Permite a los estudiantes desarrollar una mayor capacidad autocrítica, percibiendo de manera realista su progreso y rendimiento. Establece criterios de evaluación compartidos, mejorando la efectividad del proceso de evaluación y calificación.
- Otras ventajas incluyen la mejora del aprendizaje al proporcionar retroalimentación precisa y relevante sobre las fortalezas y áreas de mejora de los estudiantes, el fomento de habilidades de autorregulación, el establecimiento de metas, el monitoreo del progreso y la adaptación de estrategias de estudio. Además, la EFyC motiva a los estudiantes al recibir una retroalimentación constructiva y positiva, aumentando así su confianza en sus habilidades y motivándolos a seguir esforzándose.
- La EFyC también favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexión a través de la evaluación del propio desempeño. Por último, mejora la relación profesor-estudiante al crear un ambiente propicio para el diálogo y la colaboración.

En los párrafos previos se ha hablado de las ventajas y los beneficios que supone el aplicar procesos de EFyC en Educación Superior. Sin embargo, es algo indispensable analizar si existen también posibles desventajas y aspectos negativos. Así lo afirma López-Pastor (2012), quien sostiene que “este tipo de sistemas tiene una serie de ventajas, pero también algunos inconvenientes y problemáticas, que pueden irse solucionando progresivamente a través de espirales y ciclos de investigación-acción” (p. 123).

Resulta especialmente interesante aclarar la terminología que usa el autor para referirse a esta idea de posibles desventajas, ya que utiliza los términos “inconvenientes y problemáticas”. Aún no hay ningún estudio que indique que la EFyC pueda tener un impacto negativo en el alumno o en el proceso de EA. Esto sería lo contrario a beneficios, los cuales ya se ha demostrado que son numerosos. Por lo tanto, a continuación serán mencionadas algunas barreras que pueden surgir a la hora de implementar estos procesos.

Por ejemplo, para comprender mejor lo mencionado anteriormente, Gallardo-Fuentes (2020a) menciona “que este tipo de sistemas de evaluación exige una asistencia obligatoria y activa, continuidad y un mayor esfuerzo” (p. 180). Estos tres aspectos no suponen un impacto negativo en los alumnos, más allá de su percepción u opinión

negativa sobre estos procesos. En cambio, son barreras que en este caso el alumnado debe superar y dejar atrás, en favor de un mejor proceso de aprendizaje.

Otra de estas barreras, señalada por varios autores como Gallardo-Fuentes et al. (2020a), López-Pastor et al. (2011), López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) o Pascual-Arias et al. (2019), es el aumento de la carga de trabajo que supone tanto para el alumno como para el docente respecto a la evaluación tradicional. También López-Pastor (2012) señala como inconveniente “una mayor carga de trabajo, tanto para el alumnado como para el profesorado, en comparación con el modelo de ‘instrucción bancaria” (p. 13). Sin embargo, la solución está en el trabajo continuo y constante desde el principio, evitando acumular todo para los días finales. Además, Gallardo-Fuentes et al. (2020b) proporcionan información muy relevante en cuanto a la realidad de esta limitación:

Se comprueba que algunas de las características de este tipo de sistemas de evaluación son vividas como inconvenientes por algunos estudiantes, como: «la asistencia continua», «el trabajo que se puede acumular» o «la desproporción trabajo/créditos». En cambio, para la mayoría del alumnado los inconvenientes reales son escasos y este tipo de sistemas de evaluación se presenta como idóneo en los contextos educativos actuales. Por otra parte, la percepción de desproporción entre el trabajo, los créditos de las asignaturas y la carga acumulada parece estar más relacionada con la comparación con sistemas de evaluación tradicional y la percepción subjetiva del alumnado que con las horas reales que el alumnado debe dedicar según los créditos oficiales de cada asignatura (p. 422)

Por otra parte, otra de las principales barreras de la EFyC es la gran importancia, relevancia e incluso peso que tiene la calificación en el sistema educativo universitario y su entorno (alumnos, familias, docentes, empleadores, etc.). Tal es así que resulta bastante común confundir evaluar con calificar, utilizando ambos términos como sinónimos. Esto supone un grave problema, como explica López-Pastor (1999):

El principal problema de la evaluación es que no se la interpreta como tal, sino como “calificación” (o cualquiera de los diferentes términos integrados en su campo semántico: nota, examen, prueba, test, control, ...). Cuando esta utilización del término “evaluación” como sinónimo de “calificación” se produce de una forma tan generalizada y sistemática (Sancho Gil, 1990:10) como está teniendo lugar en nuestro país (ya no sólo entre alumnos y padres, sino también entre el profesorado de todos los niveles, y lo que es más grave, entre los teóricos de las

diferentes didácticas específicas en sus artículos científicos), no es una simple cuestión de confusión terminológica, sino un hecho mucho más preocupante: las prácticas evaluativas (formativas, educativas) han desaparecido bajo la preminencia y dominio de las prácticas calificativas (p. 99).

La obsesión por la calificación da lugar a ciertos inconvenientes derivados. Al considerar la nota como lo más importante, los alumnos pueden menospreciar o dejar de lado el proceso de aprendizaje, enfocando su esfuerzo únicamente en la obtención de un buen resultado o incluso de simplemente aprobar, lo cual no implica necesariamente aprendizaje. Así lo explican López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), quienes lo perciben como una barrera recurrente:

[...] proporcionar información sobre el valor que puede tener un trabajo durante el proceso puede llevar asociado que el alumnado opte por dejar de trabajar si considera suficiente la nota obtenida en un momento y, en consecuencia, no seguir aprovechando el tiempo restante de la asignatura para mejorar el proceso de aprendizaje (p. 382).

Es decir, la obsesión por las notas puede ser un impedimento para el verdadero aprendizaje. En esta línea, Bain (2004) argumenta que cuando los estudiantes se preocupan exclusivamente por obtener buenas notas, pueden perder de vista el proceso de aprendizaje y adoptar estrategias superficiales que no promueven un aprendizaje profundo y duradero. A pesar de ello, y como posible solución, el autor destaca la importancia de fomentar un enfoque centrado en el aprendizaje en lugar de en las calificaciones.

Por otro lado, López-Pastor (2012) también destaca que otro inconveniente es “la dificultad que, en ocasiones, supone para el profesorado y el alumnado traducir a una calificación numérica la evaluación realizada durante el proceso” (p. 14). En este aspecto coinciden López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), afirmando en una de sus experiencias que el uso de algunos tipos de rúbrica (como por ejemplo una de solo cuatro niveles) puede resultar demasiado general para los alumnos. Para los profesores, además, “no permite matizar la nota, al menos cuantitativamente, aunque sirve para asignar una calificación ‘general’” (p. 397). Además, existen actividades, así como ciertos procesos de EFyC, que no están ligados a la calificación. La obsesión por la calificación puede dar lugar a que los alumnos realicen estos procesos de forma superficial y no les den importancia. En otra

de estas experiencias de EFyC en la universidad, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) destacan como inconveniente:

[...] aunque (los alumnos) son conscientes de la utilidad de este tipo de instrumentos, siempre aparecen algunas voces más críticas que señalan el peligro de la obsesión por sacar la nota más alta; olvidándose de lo verdaderamente importante, el proceso de aprendizaje y de la experiencia formativa que supone el trabajo en sí mismo (p. 381).

Sin embargo, numerosos estudios (Black y Wiliam 1998; Castejón-Oliva et al., 2011; Fraile-Aranda et al., 2013; Gibbs y Simpson, 2005; Hattie y Timperley 2007 y Romero-Martín, 2014) han demostrado una incidencia positiva de la evaluación formativa y la EFyC en el rendimiento académico.

#### **2.1.5. Evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado**

Actualmente, 38 de los 56 miembros de la Red Nacional de EFyC (REFyCE), es decir, casi el 70% pertenecen al ámbito de la educación y la formación inicial del profesorado (FIP), como docentes en las distintas facultades de educación. Si bien es cierto que la EFyC es conveniente en cualquier contexto de la Educación Superior, en la FIP cobra especial sentido, y es en ese ámbito donde más ha triunfado. Esto puede deberse a varios motivos, los cuales se exponen a continuación.

En primer lugar, al tratarse de una formación para los futuros docentes, utilizar procesos de EFyC puede servir como ejemplo, dando pie a una transferencia a su futura labor. Es decir, vivenciar y experimentar por uno mismo estos procesos puede facilitar el ser consciente de su importancia y, por lo tanto, generar una motivación para realizarlos cuando ejerzan como docentes. Así lo exponen López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), quienes afirman en una de las experiencias que muestran en FIP que:

Es particularmente interesante que el alumnado haya mostrado una actitud muy positiva hacia la posible aplicación de este tipo de instrumentos en su futura labor profesional como docente. Opinan que es necesario conocer los instrumentos a su alcance, utilizarlos y reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de su aplicación en el proceso de aprendizaje propio y en el de su futuro alumnado. En general, todos comentan su intención de aplicarlo en su futuro ejercicio docente (p. 381).

Pascual-Arias et al. (2019) sostienen explícitamente la importancia de esta transferencia, que, además de que debe partir de las vivencias de estos procesos, debe basarse también en un contacto estrecho entre la docencia universitaria y la docencia en los centros educativos y las escuelas. Así lo expresan en los objetivos plantados en el Proyecto de Innovación Docente que coordinan:

-Realizar una transferencia de conocimiento entre escuela y universidad, mediante un seminario de formación permanente con maestros de todas las etapas educativas, para conocer así las prácticas más innovadoras y excelentes de EFyC.

-Realizar una transferencia de conocimiento desde la universidad al colegio : (1) mediante el aporte de ideas innovadoras por parte de los docentes universitarios implicados en el PID; (2) mediante las prácticas de los estudiantes que desarrollen sus prácticas profesionales en el centro así como estudiantes que vayan a desarrollar su Trabajo Final de Grado (TFG) y tesis sobre esta temática; así como en el desarrollo de seminarios de formación permanente e investigación-acción con el profesorado interesado en desarrollar este tipo de innovaciones (p. 31).

En apoyo a esta idea, Cañadas et al. (2018) señalan la especial relevancia que tiene la realización de estos procesos de EFyC por parte de los docentes universitarios, con dos fines claros: la adquisición de las competencias de la FIP y que estos procesos sean además transferibles a su futuro ámbito profesional. Es decir, la EFyC no solo debe favorecer la adquisición de aprendizajes, conceptos, procedimientos, etc.; sino que también deben permitirles aprender a aplicarlas en el aula, tratando de impedir que se perpetúen formas de evaluación tradicionales orientadas al resultado. Estos mismos autores sostienen que está “demostrado que los egresados reproducen la misma metodología que recibieron durante su FI (FIP), en lugar de aplicar las teorías que estudian en la Universidad” (p. 112).

Esta idea de transferencia también la comparten Molina y López-Pastor (2017), quienes concluyen que existen tendencias a realizar EFyC en egresados jóvenes cuando la han vivido y experimentado durante su FIP. En esta línea, afirman que existe “una transferencia entre haber vivido sistemas de EFyC durante la FIP y su aplicación posterior en las aulas de Educación Primaria” (p. 630). Por su parte, Hamodi et al. (2017) comparten esta conclusión, afirmando que los alumnos que experimentan procesos de

EFyC en su FIP son propensos a replicarlos en su vida profesional con su acceso a los puestos de maestro.

En adición a todo lo anterior, conviene remarcar que ciertas investigaciones, como la realizada por Palacios y López-Pastor (2013), afirman que “los profesores tienden a utilizar en su docencia los mismos métodos de enseñanza y evaluación que utilizaron con él cuando era alumno” (p. 284). Es decir, no solo se da una transferencia de los procesos de EFyC, sino que si lo que se realiza es una evaluación orientada a la calificación o el resultado se dará una transferencia de ese tipo de evaluación. Por ello, en este mismo estudio, los autores recalcan, incluso de una forma irónica en el propio título del artículo, la importancia de predicar con el ejemplo en la FIP y de realizar estos procesos de EFyC que tantas ventajas y beneficios conllevan en la adquisición de competencias.

En relación con este tema, también Fernández-Garcimartín et al. (2022) destacan como otra razón importante para realizar procesos de EFyC en FIP, el facilitar que los alumnos adquieran competencias en evaluación educativa. Es decir, gracias a la realización de este modelo de evaluación con ellos se pretende conseguir que sean capaces de diseñar y llevar a cabo buenos instrumentos y sistemas de evaluación para diferentes contextos educativos.

Otro de los motivos por los que la EFyC ha triunfado en la FIP está relacionado en la facilidad de aplicar estos procesos en este contexto frente a otros. Las nociones sobre evaluación que tiene el alumnado que se está preparando para ser docente son mucho mayores que las que se tienen en otros grados. Esto facilita y acelera la comprensión de los instrumentos que se utilizan y del proceso e incluso de su justificación frente al uso de otros tipos de evaluación. Así lo explican Gallardo-Fuentes et al (2020a), quienes afirman que:

Los resultados en algunos de los ítems muestran diferencias significativas entre las percepciones de los estudiantes en función del tipo de estudios que realizan (FIP-EF vs. FP-TDU (formación profesional I Técnico Deportivo Universitario)), siempre con valores más elevados en la FIP-EF. Estas diferencias pueden responder a que el alumnado de FIP-EF tiene una formación más específica sobre evaluación educativa, lo que lo lleva a entender mejor los ítems y valorar mejor el sistema de evaluación formativa utilizada (p. 179).

Con todo esto, y a modo de conclusión, Gallardo-Fuentes et al. (2018) reafirman todo lo mencionado anteriormente, sosteniendo que la relación entre la FIP y la EFyC es muy estrecha, ratificado por los numerosos los estudios que han documentado el éxito y la eficacia de estos procesos en este contexto.

### **2.1.6. Percepción del alumnado sobre la EFyC**

En líneas generales, todo lo anterior se ha basado en estudios y autores expertos en EFyC desde la perspectiva y el análisis del profesorado. Por ello, no se puede pretender una EFyC orientada al aprendizaje, en la que se tenga en cuenta al alumno, sin conocer su percepción sobre estos procesos.

Aclarando el concepto de ‘percepción’, Pajares (1992) afirma que en el contexto educativo se refiere a la forma en que los alumnos interpretan y comprenden la información, las tareas, las instrucciones y los estímulos relacionados con su aprendizaje. El autor destaca que la percepción de los estudiantes está influenciada por sus experiencias previas, conocimientos, creencias y emociones y juega un papel crucial en su participación significativa en los procesos educativos.

Además, es algo importante para tener en cuenta en cualquier proceso de EA, ya que su percepción puede afectar al alumnado. Así lo explica Bandura (1997), quien destaca que la percepción de los estudiantes sobre su competencia y capacidad para enfrentar los desafíos educativos puede afectar su motivación y su nivel de esfuerzo. En este sentido, resalta la importancia de una percepción positiva de autoeficacia, es decir, la creencia de que uno es capaz de lograr éxito en las tareas académicas para promover un mayor compromiso y rendimiento en el ámbito educativo.

Cabe destacar que la percepción de los procesos no es única del alumnado, sino que el profesorado también tiene la suya. Estas percepciones sobre los procesos de EFyC del profesorado y alumnado pueden no coincidir, suponiendo una brecha que puede influir negativamente en los resultados. Por ejemplo, si un docente piensa que la EFyC está favoreciendo la motivación del alumnado, aunque este no lo perciba de igual manera. Esta diferencia de percepciones puede dar lugar a que no se intente solucionar el problema. Así lo afirma Carter (2009), quien examina una amplia gama de factores que influyen en el aprendizaje y el rendimiento académico. En relación con este tema, el autor destaca la importancia de comprender y abordar las diferencias de percepción entre el profesorado y alumnado, ya que pueden tener un impacto significativo en los resultados educativos.

Por todo esto, resulta de especial interés para este estudio analizar la percepción sobre los procesos de EFyC que el alumnado ha tenido en experiencias previas. López-Pastor et al. (2016) recalcan esta idea con el objetivo de permitir una investigación más enriquecedora, a través de una ampliación de técnicas e instrumentos para la recogida de datos, como los cuestionarios estructurados y grupos de discusión. Estas herramientas posibilitaron la recopilación de perspectivas también de los estudiantes, egresados y todo tipo de profesorado.

Arribas et al. (2010) muestran una gran diferencia en la percepción de la evaluación entre el grupo de profesores y el grupo de alumnos. Esta diferencia es mayoritaria en los ítems “referidos a la discusión del programa al comienzo del curso, la utilización de una evaluación continua y formativa, la explicación previa de los criterios de evaluación y la utilización de feed-back tras los exámenes” (p. 33). Se puede tomar este estudio como punto de partida para conocer la posibilidad de las diferencias de percepción entre el alumnado y el profesorado. Sin embargo, los procesos de EFyC han evolucionado enormemente en los últimos años, por lo que los resultados pueden ser muy diferentes actualmente.

Como complemento a lo anterior, hay estudios más actuales que lo demuestran. Silva-Rodríguez y López-Pastor (2015) realizan un estudio cualitativo en el que recogen la percepción del alumnado sobre la EFyC, y aunque obtienen algunas conclusiones negativas, como confusiones sobre este tipo de evaluación, resistencias, miedos y dudas; destacan también numerosos aspectos positivos. Estos están relacionados con la adquisición de competencias y el efecto positivo que tienen estos procesos en su aprendizaje. También valoran de forma positiva aspectos relacionados con el papel del profesorado, la organización del trabajo y el reparto equilibrado del mismo a lo largo del cuatrimestre, evitando las saturaciones finales.

Por su parte, Gallardo-Fuentes et al. (2020b) constatan este cambio en la percepción de la EFyC del alumnado. Aseguran que existen dos principales ventajas con la utilización de la EFyC, que son:

a) El alumnado realiza una positiva valoración al sistema de EFyC que se implementó durante la asignatura; y (b) El sistema de EFyC parece influir positivamente en la percepción de mejora en la adquisición de competencias «transversales»; «docentes generales» y «docentes específicas de educación física» (p. 422).

López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) también realizan aportaciones sobre este tema. En una de sus experiencias, se lleva a cabo una encuesta de satisfacción al alumnado, con las que recogen su percepción del sistema de EFyC desarrollado. Los resultados son similares a otros estudios, siendo en su mayoría aspectos positivos:

En este sentido, casi todo el alumnado valoró positivamente esta experiencia en su conjunto, destacando: (1) El carácter innovador del protocolo; (2) El uso de un instrumento “diferente”; (3) El apoyo de la estructura de la ficha para evidenciar sus aprendizajes; (4) La ayuda del listado de subcompetencias para centrarse en aspectos diferentes del proceso de enseñanza-aprendizaje; (5) La posibilidad de mejorar durante el proceso; y (6) La importancia de las tutorías y de la disponibilidad de los tutores académicos para concluir su Prácticum con éxito (p. 395)

Además, los autores recalcan la valoración positiva también por parte del profesorado, el cual coincidía en muchas de las conclusiones extraídas en la percepción del alumnado.

## **2.2. Trabajos de Fin de Estudios**

En 1999 los Ministros de Educación de Europa se reúnen y firman la Declaración de Bolonia, sentando los pilares del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este documento, Declaración de Bolonia (1999), tiene el objetivo de crear un marco común en la Educación Superior europea, promoviendo la movilidad estudiantil y la equivalencia de los títulos académicos. Además, establece que los programas de grado deben estar estructurados en créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) y que los estudiantes deben completar un trabajo final o proyecto de fin de estudios como parte de sus requisitos de graduación. Su implementación se ha llevado a cabo progresivamente en los países europeos desde entonces.

Sierra-Sánchez et al. (2018) también afirman que el Plan Bolonia o Declaración de Bolonia establece como obligatoria la realización de un Trabajo de Fin de Grado (TFG) para la obtención del título correspondiente. Según Bell y Waters (2014), un trabajo de fin de estudios, también conocido como trabajo de fin de grado o trabajo de fin de carrera, es un proyecto académico que los estudiantes deben completar al final de sus estudios universitarios como requisito para obtener su título de grado. El objetivo principal de este trabajo es integrar y aplicar los conocimientos adquiridos durante la carrera en un

proyecto individual de investigación o estudio. Por todo ello, todas las universidades pertenecientes al EEES deben contemplar este requisito.

### **2.2.2. Trabajos de fin de estudios en España**

En España, este trabajo final mencionado en el apartado anterior es comúnmente conocido como Trabajo de Fin de Grado (TFG). Su introducción en este país se debe también al Plan Bolonia, el cual se implementa a través del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; modificado posteriormente por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio y el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero. En este marco legislativo se han abordado cambios significativos, dentro de los cuales se destaca la inclusión del TFG como requisito indispensable para la obtención de un título universitario. Así se indica en el capítulo 3 del RD 1393/2007: “Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado” (p. 10). En este mismo capítulo se añade que la realización de este trabajo tendrá lugar en la fase final del plan de estudios, debiendo estar asociado a la evaluación de las competencias del título. Además, tendrá un mínimo de 6 créditos y un máximo del 12,5 del total de los créditos del título.

Sierra-Sánchez et al. (2018) afirman que esta normativa resulta poco específica y concreta en cuanto a los compromisos y el funcionamiento del TFG, por lo que queda en manos de cada universidad y facultad la responsabilidad de su correcta implementación. Esto ha dado lugar a que la interpretación y aplicación del TFG en las diferentes universidades españolas, que han mostrado una notable diversidad, donde cada facultad ha establecido distintos criterios en cuanto a la asignación de créditos y la definición de modalidades de este tipo de trabajo.

### **2.2.3. El Trabajo de Fin de Grado y su relación con las competencias del título**

Como se ha expuesto anteriormente, la regulación y las directrices para la realización del TFG se recogen en el RD 1393/2007. Concretamente, en el artículo 12.7 se exponen tres requisitos concretos: (1) El trabajo de fin de Grado tendrá un mínimo de 6 créditos y un máximo del 12,5 del total de los créditos del título, (2) deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y (3) deberá estar orientado a la evaluación de las competencias asociadas al título.

En este apartado se va a concretar específicamente este último requisito. Para ello, es estrictamente necesario definir y delimitar el concepto de competencia, ya que como afirma López-Gómez (2016), se trata de un término amplio, con numerosas variantes y que su uso indiscriminado da lugar a que carezca de significado, usándose como algo para referirse a todo y a la vez a nada concreto.

Son muy numerosos los estudios y autores que han definido el concepto. Por la naturaleza de este trabajo se tendrán en cuenta las definiciones del término competencia en el ámbito educativo, como la que proporciona Spencer y Spencer (1993), definiéndola como una “característica subyacente en un individuo, y que está causalmente relacionada con un criterio de referencia efectivo y/o un desempeño superior en un trabajo o situación” (p. 9). Cano-García (2008) realiza un estudio profundo sobre el tema y añade a la definición tres elementos que caracterizan a las competencias: (1) Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, pero va más allá; (2) Se vinculan a rasgos de personalidad, pero se aprenden; y (3) Toman sentido en la acción, pero con reflexión. Además, estas características suponen un cambio en la forma de entender la enseñanza, ya que este concepto implica en:

un saber combinatorio y que no se transmite, sino que el centro de la competencia es el sujeto-aprendiz que construye la competencia a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados. El profesor sólo crea condiciones favorables para la construcción siempre personal de las competencias (p. 5).

En el ámbito universitario surge un concepto asociado al tema, denominado competencia del título. Este es definido por parte de Sánchez-Elvira et al. (2010), quienes sostienen que se refiere a las competencias o habilidades específicas que se esperan que los graduados de un programa de estudios o carrera universitaria hayan adquirido al finalizar sus estudios y obtener un título académico. Estas competencias del título pueden ser definidas por las instituciones educativas o los organismos reguladores como los conocimientos y las habilidades fundamentales que los graduados deben demostrar en su campo de estudio. Además, reivindican su importancia en la formación de los estudiantes universitarios y cómo estas competencias deben ser adquiridas y evaluadas a lo largo de los estudios superiores.

Retomando su la relación entre este concepto y el TFG, Estapé-Dubreuil (2012) consideran en su artículo la importancia de una evaluación por competencias en este trabajo, la cual debe ser continúa durante su elaboración como para su uso efectivo al final del proceso. Bonilla y Martín-López (2012) suscriben esta idea, proponiendo “presentar una propuesta para llevar a cabo un procedimiento objetivo, claro y transparente para la evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Grado” (p. 241). Obtienen, como resultado, la elaboración de una Guía que cumple con este objetivo, en la cual se incluyen los siguientes aspectos relacionados con las competencias:

- (1) Competencias a evaluar: definición de competencias genéricas y específicas a evaluar en cada área de conocimiento; (2) Indicadores para evaluar el grado de adquisición de la competencia por parte del estudiante: Tablas para cada una de las cuatro competencias genéricas, y catorce específicas, a evaluar. (4) Competencias a evaluar en cada momento y acción (p. 252-253).

Escudero y Hernández-Leo (2012) muestran también en su investigación la necesidad de utilizar unos métodos que permitan la evaluación por parte del docente de las competencias transversales y específicas en el TFG. Además, Sánchez-Elvira et al. (2010) puntualizan todo lo anterior recalando la importancia de una buena preparación del profesorado para el éxito de la incorporación de las competencias en el diseño de las titulaciones y las asignaturas, como es el caso del TFG. Esto supone la necesidad de ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje a los nuevos modelos metodológicos para que sean una guía clara en su desarrollo.

### **2.3 La EFyC en la tutorización de TFG**

A pesar de ser considerada como una asignatura más, el TFG tienen una naturaleza propia, con unas características propias que lo diferencian del resto. Así lo señala en su artículo Estapé-Dubreuil et al. (2012), quienes mencionan las siguientes características del TFG que la diferencian del resto de asignaturas:

- (1) La alta probabilidad de que el número de profesores que formen parte del equipo docente de la asignatura sea mucho mayor que en cualquier otra, debido al rol de supervisión que adopta en este caso el profesorado.
- (2) Se trata de una asignatura donde el papel del trabajo autónomo del estudiante es crucial para su buen desarrollo.

(3) El tema del TFG será generalmente distinto para cada estudiante y es posible que la evaluación final de los trabajos sea efectuado por un conjunto de tribunales (p. 3).

Por esta peculiaridad del TFG, los autores Estapé-Dubreuil et al. (2012) resaltan la necesidad, por encima de cualquier otra asignatura del grado, de “disponer de una metodología de evaluación que garantice su trazabilidad e incluya un criterio objetivo único para todos los TFG” (p. 3). Estos mismos autores defienden que esta metodología de evaluación debe tratarse de una evaluación formativa, debido a su eficacia en el proceso. Sin embargo, no son muchos los estudios en relación con este tema, siendo la EFyC en la tutorización de TFG un campo aún por estudiar. Para comprender más profundamente este hecho, conviene aclarar también en qué consiste el proceso de tutorización de TFG.

Cruz-Flores et al. (2011) definen el proceso de tutorización en Educación Superior como un acompañamiento y una orientación personalizada que se brinda a un estudiante por parte de un tutor o docente. Consiste en establecer una relación de apoyo, guía y seguimiento para ayudar al estudiante a alcanzar sus objetivos académicos y personales. Durante el proceso de tutorización, el tutor desempeña diferentes roles y funciones. Este proceso se aplica en la realización del TFG, ya que, como se ha mencionado anteriormente, se trata de un trabajo autónomo. Además, en cuanto a la posibilidad de aplicar la EFyC, este trabajo comparte numerosas características con los Proyectos de Aprendizaje Tutorados (PAT). López-Pastor et al. (2020) sostienen que “la elaboración del proyecto implica la realización de una serie de borradores que se revisan con el tutor, recibiendo feedback y mejorándolos” (p. 624), lo cual se asemeja al proceso de realización de TFG. Además, en relación con el PAT, varios autores, como Molina et al. (2019), López-Pastor et al. (2020) o Nieva et al. (2023), muestran su realización como una gran oportunidad para realizar procesos de EFyC, con unas experiencias de éxito ya implementadas que así lo demuestran. Precisamente, en Pascual-Arias (2019) se expone una experiencia real de EFyC en el Grado de Educación Primaria en el TFG, teniendo como resultado un sistema de evaluación muy significativo para el alumnado. Además, resaltan como conclusión unos resultados con una gran fiabilidad y significatividad de su sistema de EFyC en el TFG.

## 2.4 Estado de la cuestión

Se ha realizado una búsqueda en las bases de datos de Scopus, Dialnet, WOS y en el repositorio de la REFYCE, introduciendo los descriptores “Evaluación formativa y compartida AND TFG formación inicial del profesorado.” Al buscar en SCOPUS este descriptor no produjo ningún resultado por lo que se introdujo también en inglés. A continuación, se amplió el concepto hacia la evaluación formativa en TFG, ya que tampoco se encontraron documentos en inglés. Con esta nueva búsqueda se encontró una publicación relacionada con el objeto de esta investigación. En la Tabla 2 se muestran los resultados de la primera búsqueda

**Tabla 2**

*Resultados de búsqueda en Scopus*

<b>Palabras clave</b>	<b>Número de resultados</b>	<b>Seleccionados</b>
Evaluación formativa y compartida AND TFG formación inicial del profesorado	<b>0</b>	0
Formative and shared assesment and final degree project	<b>1</b>	<b>1</b>

La siguiente búsqueda se realizó en Dialnet introduciendo los mismos descriptores en el motor de búsqueda. El resultado fue la misma publicación que había sido seleccionada en Scopus. Se modificó el descriptor a fin de ampliar la búsqueda, introduciendo para ello “evaluación formativa y compartida AND TFG”. Se obtuvieron ocho resultados, incluyendo al anterior. De estos, sólo cuatro estaban relacionados con el objeto de estudio, incluyendo el seleccionado en la búsqueda anterior. (ver tabla 3).

**Tabla 3**

*Resultados de la búsqueda en Dialnet*

<b>Palabras clave</b>	<b>Número de resultados</b>	<b>Seleccionados</b>
Evaluación formativa y compartida AND TFG formación inicial del profesorado	<b>8</b>	3

A continuación, se llevó a cabo una búsqueda en la WOS, introduciendo el mismo descriptor inicial que se empleó en los otros motores de búsqueda. En la primera búsqueda no se obtuvieron resultados por lo que se emplearon las mismas palabras en inglés, con lo que tampoco se obtuvieron resultados. El descriptor se modificó para ampliar la búsqueda, introduciendo “formative and shared assesment and final degree project”, con lo que se obtuvo un resultado que no está relacionado con el objeto de estudio.

#### **Tabla 4**

*Resultados de búsqueda en WOS*

<b>Palabras clave</b>	<b>Número de resultados</b>	<b>Seleccionados</b>
Evaluación formativa y compartida AND TFG formación inicial del profesorado	<b>8</b>	3
Formative and shared assesment and final degree project	<b>1</b>	<b>0</b>

Finalmente se realizó una búsqueda en el portal de la REFYCE, encontrando un proyecto I +D relacionado con el objeto de estudio. También aparecía publicado el artículo que se seleccionó en Scopus y Dialnet.

### **3. METODOLOGÍA**

En este capítulo se abordarán todas las consideraciones relacionadas con la metodología empleada en este estudio, las cuales han arrojado resultados concluyentes para la investigación. En primer lugar, se expondrán consideraciones relativas al paradigma en el que basa la investigación. Posteriormente, se expondrá el diseño metodológico utilizado, denominado estudio de caso, junto con sus características principales y su tipología. A continuación, se justificará la selección de las técnicas y herramientas utilizadas para recopilar los datos y se presentará el proceso de análisis de los mismos. Por último, se detallarán los criterios de rigor científico y ético-metodológico que se han tenido en consideración durante la elaboración de esta investigación cuyo objeto de estudio es analizar las buenas prácticas docentes de EFyC en la tutorización de TFG en la facultad de Educación de Segovia.

#### **3.1. El paradigma interpretativo**

Para abordar este apartado conviene establecer primero el paradigma en el que se enmarca esta investigación. Kuhn (2012) define el término ‘paradigma’ como un conjunto de creencias, valores, supuestos y métodos que guían la forma en que se realiza la investigación en una determinada disciplina o campo de estudio. Además, se establece como un marco conceptual compartido por una comunidad científica que define las reglas y los estándares para la investigación dentro de ese campo. En la investigación en el ámbito de la Ciencias Sociales se diferencian fundamentalmente tres paradigmas: (1) paradigma técnico o positivista, (2) paradigma interpretativo o naturalista y (3) paradigma sociocrítico.

Teniendo en cuenta lo anterior, se instaure como marco metodológico de referencia para esta investigación el paradigma interpretativo o naturalista, ya que se pretende atender a la problemática estudiada desde un enfoque holístico, buscando la comprensión de la acción humana en la sociedad. Es decir, el objetivo no es la generalización de los resultados sino la comprensión de una experiencia desde el punto de vista de los agentes implicados. Por ello, la recolección de datos no se realiza con el objetivo de medir o cuantificar, sino más bien para describir y observar el fenómeno con el fin de comprenderlo.

Wood y Smith (2018) sostienen que el propósito de la investigación bajo este paradigma radica fundamentalmente en la comprensión de los procesos y factores que han

contribuido a la ocurrencia, el desarrollo o la manifestación de algo en un contexto específico. Además, González (2003) añade a lo anterior que los participantes de la investigación no son simplemente proveedores de los datos para posteriormente formular generalizaciones, sino que el valor de esos datos reside en el potencial de mejora que pueden generar para los propios individuos involucrados. Así establece también algunas características de este paradigma, que se corresponden con esta investigación, como: la investigación naturalista (real y abierta), el análisis inductivo, la perspectiva holística, los datos cualitativos, el contacto personal, los sistemas dinámicos, la orientación hacia el caso único, la sensibilidad hacia el contexto, la neutralidad empática y la flexibilidad en el diseño.

Por último, González-Monteagudo (2009) afirma que el paradigma interpretativo es ideal para la investigación social en el ámbito educativo, ya que se enfoca en la comprensión de la realidad social y educativa desde la perspectiva de los sujetos que participan en ella. Además, se centra en la interpretación de los significados que las personas le atribuyen a los fenómenos sociales y educativos, lo que permite una comprensión más profunda y rica de los mismos.

### **3.2. Diseño de la investigación. El estudio de caso**

En coherencia con el apartado anterior, se puede considerar el diseño de esta investigación como un estudio de caso. En él se va a analizar la percepción del alumnado y profesorado sobre los procesos de EFyC en la tutorización del TFG, mediante una metodología puramente cualitativa en la que se van a emplear las entrevistas individuales y grupales para la recogida de los datos.

Un estudio de caso permite un examen detallado y en profundidad de un fenómeno o situación particular dentro de su contexto real (Yacuzzi, 2005), ya que pretende permitir la comprensión de manera exhaustiva de las características, dinámicas y relaciones de dicho fenómeno, brindando perspectivas contextualizadas y significativas, mediante la recopilación y análisis de múltiples fuentes de datos, para obtener una comprensión completa y holística del caso en cuestión (Stake, 2013).

Stake (1994) lo define como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Afirma que:

El propósito del estudio de casos no es representar el mundo, sino representar el caso [...]. Un caso no puede representar al mundo, pero sí [...] un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados. Un caso, y la narración que lo sostiene, no constituye una voz individual encapsulada en sí misma, sino que, antes, al contrario, una voz puede, nos atrevemos a afirmar, en un instante determinado, condensar las tensiones y los anhelos de otras muchas voces silenciadas (p. 245).

En adición a lo anterior, Chetty (1996) expone una serie de características de esta metodología de investigación: (1) Se muestra apropiada para investigar situaciones en las que se busca comprender cómo y por qué suceden, (2) facilita el estudio de un tema específico, (3) resulta óptima para el análisis de áreas de investigación en las que las teorías existentes resultan insuficientes, (4) permite el estudio de los fenómenos desde múltiples perspectivas, evitando la influencia de una sola variable, (5) proporciona una exploración en profundidad y un conocimiento más amplio de cada fenómeno, lo que puede revelar nuevas señales sobre los temas emergentes y (6) desempeña un papel relevante en la investigación y no debería ser utilizado únicamente como una exploración preliminar de un fenómeno en particular.

Álvarez-Álvarez y San-Fabián (2012) especifican otras características, y sostienen que los estudios de caso: (1) describen detalladamente una situación particular en relación con su contexto, (2) tienen un enfoque holístico que busca comprender el fenómeno en su totalidad y reflejar su complejidad, (3) destacan la singularidad de cada realidad a través de una descripción precisa y fiel, (4) buscan generar conocimiento y comprensión sobre el fenómeno estudiado, (5) se basan en observaciones concretas y extraen conclusiones específicas, (6) se centran en las relaciones y las interacciones, y requieren la participación activa del investigador, (7) analizan fenómenos contemporáneos y requieren una presencia prolongada del investigador en el campo, (8) implican procesos de negociación continua entre el investigador y los participantes, (9) utilizan múltiples fuentes de datos y requieren un análisis global e interrelacionado y (10) se basan en un razonamiento inductivo y proporcionan una descripción detallada del proceso investigador.

Estas características resultan concluyentes para considerar el estudio de caso como una metodología idónea para el propósito de esta investigación. Apoyando esta idea, Álvarez-Álvarez y San-Fabián (2012) exponen también que la elección del estudio de caso puede deberse a la siguiente razón: “el carácter revelador del caso permite observar y analizar

un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia” (p. 4).

Los diseños de estudio de caso pueden clasificarse en varios tipos. Coller (2005) los distingue en función del objeto estudiado, del alcance que puede tener, de su naturaleza, del tipo de acontecimiento estudiado, del uso que se le da y del número de casos. En base a estas consideraciones puede establecerse que el caso investigado en este trabajo es un proceso específico, según el objeto de estudio, ya que está centrado en un contexto concreto para profundizar en el conocimiento que se tiene de él, de naturaleza ejemplar, exploratorio (atendiendo a su uso) y único. Por su parte, Stake (1998) presenta dos modalidades en función del origen de la investigación, pudiendo ser de esta forma un estudio intrínseco o un estudio instrumental. En base a esta segunda distinción puede considerarse un estudio de caso intrínseco, considerado este término como sinónimo de específico.

Por consiguiente, se trata de un estudio de caso centrado en el estudio del proceso de EFyC en relación con los TFG de la Facultad de Educación de Segovia. Por tanto, se busca responder a las preguntas de la investigación desde un enfoque holístico, orientando el estudio hacia la comprensión del fenómeno descrito.

### **3.3. Selección muestral**

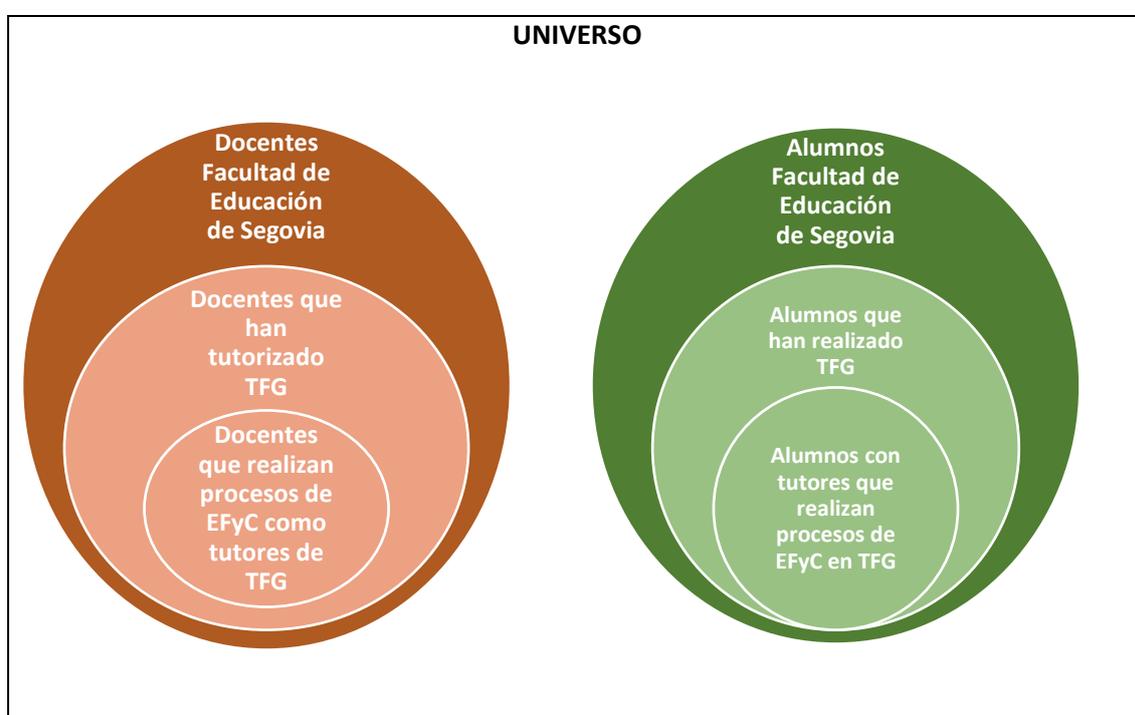
Debido a la naturaleza de esta investigación, se ha realizado un muestreo de tipo intencional, ya que era necesario que los participantes cumplieran una serie de requisitos en cuanto a sus conocimientos y vivencias sobre el tema. Patton (2014) define el muestreo selectivo como una estrategia en la que los participantes son seleccionados de manera intencionada y específica en función de su capacidad para proporcionar información rica y significativa sobre el fenómeno de estudio. Este enfoque se basa en la idea de que ciertos participantes son más aptos para ofrecer una comprensión en profundidad del tema investigado debido a su experiencia, sus conocimientos especializados o perspectivas únicas.

Con todo esto, se parte de un universo compuesto por los docentes de la Facultad de Educación de Segovia que han utilizado EFyC durante la tutorización del TFG en los cursos 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023 y los alumnos que han recibido este tipo de evaluación durante el proceso de tutorización de su TFG.

Por lo tanto, se puede realizar una división clara en dos tipos de participantes: (1) los docentes de la Facultad de Educación de Segovia que han tutorizado TFG en los cursos 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023 y realizan procesos de EFyC y (2) los alumnos de la Facultad de Educación de Segovia que han realizado su TFG en esos cursos con tutores que realizan EFyC. En la figura que se muestra a continuación se describe esto de forma gráfica.

Figura 1.

*Universo potencial de docentes y alumnos para la investigación. Fuente: elaboración propia.*



Fuente: elaboración propia.

### 3.3. Técnicas e instrumentos de obtención de datos

Para la obtención de los datos se hará uso de la entrevista individual y de la grupal, utilizando una grabadora de voz y un ordenador (ver Tabla 1). En cuanto al tipo de entrevista que se realizará, esta será semiestructurada, la cual se caracteriza, según Blasco-Hernández y Otero-García (2008), por tener un guion previo donde las preguntas están definidas, pero su formulación no es cerrada, sino que puede variar dependiendo del sujeto entrevistado. Estas preguntas son generalmente abiertas, pero el entrevistador tiene la libertad de profundizar en los temas o ideas que considere oportunos, realizando

nuevas preguntas. Este tipo de entrevista es también denominado por otros autores como ‘entrevista en profundidad’.

Tabla 1

*Obtención y análisis de datos*

<b>Técnica de obtención de datos</b>		<b>Instrumentos</b>
Entrevista	Individual	Grabadora de voz y un ordenador
Semiestructurada	Grupal	

Asimismo, la entrevista proporciona una oportunidad única para obtener información detallada y en profundidad directamente de los participantes, mediante una interacción directa entre el entrevistador y el entrevistado. Esto facilita una comprensión más completa de sus perspectivas, experiencias y opiniones. Fontana y Frey (2005) definen la entrevista como una conversación guiada que tiene lugar entre un entrevistador y un entrevistado con el fin de obtener información relevante y significativa sobre un tema específico.

Previamente, Taylor y Bogdan (1987) utilizaron el término ‘entrevistas cualitativas en profundidad’, que la definían como:

[...] encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (p. 101).

Existe una idea generalizada de que una entrevista es de carácter individual, donde solo intervienen investigador y participante. Así lo sostienen autores como Sandoval (2002), quien afirma que la entrevista individual es una de las técnicas de recogida de datos por antonomasia en la investigación cualitativa. Por su parte, Campoy-Aranda y Gomes-Araújo (2009) incluyen en su definición de entrevista que se trata de un proceso de interacción entre dos personas, puntualizando después que “en la metodología cualitativa, la entrevista en profundidad se entiende como los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el entrevistado” (p. 10). Incluso en la definición de Fontana y Frey

(2005), dada anteriormente, se toma como referencia la presencia de un entrevistador y un entrevistado.

Sin embargo, esto no siempre es así. Autores como Mesías (2010) sostienen que la entrevista consiste en la interacción entre el analista o investigador y la persona o grupo investigado, por lo que puede ser de carácter individual o grupal. Corroborando esta idea, Hernández-Sampieri et al. (2014) precisan la entrevista, en el ámbito de la investigación cualitativa, como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño” (p. 403). Se observa en esta definición una aclaración específica sobre el número de entrevistados, afirmando que puede tratarse de un grupo pequeño. En esta misma línea, Fernández-Carballo (2001) define la entrevista como una situación social en la que una persona profesional cuestiona sobre distintos aspectos a una o varias personas.

Con todo esto, para la recogida de los datos en este estudio se realizarán entrevistas tanto individuales como grupales, a docentes y alumnos, en las que se les plantearán cuestiones clave acerca del tema investigado, con el objetivo de profundizar en él y facilitar que los sujetos muestren su percepción y expliquen aquello que consideren necesario (ver anexo 1 y 2). Cabe destacar también que se hará uso de una grabadora de voz con la que se grabarán las entrevistas, con el objetivo de facilitar el proceso de recogida de los datos e impedir así su pérdida. Esto puede considerarse una barrera que inhibe a los participantes y modifique sus respuestas. Sin embargo, Taylor y Bogdan (1987) afirman que.

En las entrevistas los informantes son agudamente conscientes de que el propósito del entrevistador es realizar una investigación. Puesto que ya saben que sus palabras son sopesadas, es menos probable que los alarme la presencia de un grabador. Asimismo, el entrevistador cuenta con un lapso considerable para que los informantes se relajen y acostumbren al aparato (p. 130).

### **3.4. Técnicas de análisis de datos**

Tras realizar todas las entrevistas y grabarlas, se continuará con su transcripción. Todos los datos obtenidos se analizarán con el programa de análisis cualitativo Atlas.ti 22. Después, se llevará a cabo un proceso de categorización de la información, en el que se establecerán una serie de categorías en función de las preguntas de investigación y de los

temas especialmente relevantes surgidos en las entrevistas. A continuación, se muestra una tabla en la que se presentan las categorías y sus subcategorías.

Tabla 2

*Categorías y subcategorías de investigación*

Categorías	Subcategorías
Categoría 1: EFyC en la tutorización del TFG	Actuaciones específicas de EFyC
	Influencia de la EFyC en la adquisición y demostración de las competencias del Título
Categoría 2: Desafíos en el proceso de realización del TFG y su abordaje a través de la EFyC	Desafíos específicos que afrontan los docentes en la tutorización del TFG para realizar EFyC.
	Propuestas de soluciones ante los desafíos de los docentes.
	Desafíos específicos que afrontan los alumnos en la realización del TFG.
	Soluciones y estrategias de EFyC para afrontar desafíos de los alumnos.
Categoría 3: Percepciones del proceso de EFyC en el TFG	Utilidad de la EFyC para la realización del TFG. ¿Para qué sirve?
	Valoración de la EFyC
	Propuestas de cambios y mejoras en el proceso de EFyC en el TFG.
	Proceso de calificación del TFG

El proceso de categorización comenzó con la lectura y comprensión detallada de las entrevistas proporcionadas, lo que permitió obtener una visión general de los temas discutidos por los entrevistados. A partir de ahí, se identificaron unidades de significado relevantes, que consistían en oraciones o fragmentos que contenían información relacionada con el proceso de tutoría en los TFG. Estas unidades de significado fueron

agrupadas según su similitud en contenido o tema, lo que llevó a la generación de categorías temáticas representativas de los principales aspectos del proceso de tutoría. A su vez, estas categorías se dividieron en subcategorías. A medida que se avanzaba en el proceso, las categorías fueron revisadas y refinadas de manera iterativa para garantizar su coherencia y precisión en la representación de los temas emergentes. Posteriormente, cada unidad de significado fue etiquetada con la categoría correspondiente. Finalmente, se realizó un análisis exhaustivo de los datos categorizados para obtener una comprensión más profunda de los patrones identificados, y los resultados se resumieron de manera concisa.

En esta revisión de las categorías y subcategorías se realizaron cambios en base a la información obtenida en las entrevistas, como es el caso de la categoría 2: “Desafíos en el proceso de realización del TFG y su abordaje a través de la EFyC”.

Esta categoría iba a dividirse en dos subcategorías, las cuales eran: (1). Desafíos específicos que se afrontan en la realización del TFG. (2). Soluciones y estrategias de EFyC para afrontar desafíos de los alumnos. Sin embargo, con los datos obtenidos en las entrevistas, valorando la primera subcategoría, se pueden diferenciar dos vías diferentes en cuanto a las respuestas, lo cual da lugar a la división de esta subcategoría en dos: (1) Desafíos específicos que afrontan los docentes en la tutorización del TFG para realizar EFyC, y (2) Desafíos específicos que afrontan los Alumnos en la realización del TFG. Del mismo modo, la segunda subcategoría también se divide en dos, siguiendo el mismo criterio.

### **3.5. Criterios de rigor científico**

En toda investigación es imprescindible atender de forma minuciosa a las cuestiones ético-metodológicas. Esto se asegurará teniendo en cuenta los criterios de rigor científico que, según Guba (1981), son la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

#### **3.5.1. Credibilidad**

Guba y Lincoln (2012) se refieren a este término como la congruencia de la realidad y los hallazgos, pretendiendo establecer la confianza de verdad para los sujetos y el contexto de la investigación. Por su parte, Rada (2016) se refiere a este término como aquello que permite que “los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que fueron

estudiadas, y para quienes lo han experimentado o han estado en contacto con el fenómeno investigado” (p. 22).

Para cumplir con este criterio en este estudio se cumplirán algunos de los requisitos que determinan estos autores: (a) el uso de métodos bien establecidos y la triangulación de instrumentos (Guba y Lincoln, 2012), utilizando dos tipos de instrumentos de recogida de datos, la entrevista grupal e individual y la revisión bibliográfica profunda sobre el tema para la elaboración del marco teórico y el estado de la cuestión; y (b) el “uso de transcripciones textuales de las entrevistas para respaldar los significados e interpretaciones presentadas en los resultados del estudio” (Rada, 2016, p. 22).

### **3.5.2. Transferibilidad**

Debido a su carácter naturalista y a la importancia del contexto la generalización de los resultados no es el objetivo de esta investigación. En cambio, la transferibilidad consiste en que el estudio se pueda aplicar en otros contextos o con sujetos distintos. Para ello se deberán realizar ajustes y tener en cuenta, a modo de orientación, los resultados de esta investigación. Castillo y Vásquez (2003) sostienen que “este criterio se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones” (p. 166).

Para asegurar la transferibilidad en este trabajo, siguiendo también las recomendaciones de Castillo y Vásquez (2003), se realizará una descripción minuciosa del contexto y del proceso de investigación y análisis, los cuales son fácilmente replicables al poder realizarse en otras universidades con docentes que realicen procesos de EFyC.

### **3.5.3. Dependencia**

De acuerdo con Franklin y Ballau (2005), el criterio de dependencia en la investigación cualitativa se refiere a la consistencia lógica de los resultados. Es decir, varios investigadores que no tengan relación personal deberán necesariamente converger a resultados coherentes.

En esta investigación se cumplirá este criterio siguiendo lo establecido por Guba (1981), denominado ‘réplica de paso a paso’, apoyado también por López-Pastor (2009), quienes explican que para que se cumpla esta dependencia es necesaria que se realice una revisión y observación externa por parte de un experto. En este caso, el estudio ha sido continuamente revisado y se ha llevado a cabo siguiendo las orientaciones de dos expertos investigadores en la materia, ambos son los tutores de varios trabajos de TFM y TFG.

#### **3.5.4. Confirmabilidad**

Basándose en Rada (2016), este concepto consiste en una estrategia que “permite examinar los datos y llegar a conclusiones iguales o similares, siempre y cuando se tengan perspectivas análogas” (p. 23). En este sentido, se ha hecho uso de una grabadora para grabar las entrevistas y asegurar una transcripción fiel. Además, algunos extractos de estas transcripciones son añadidos a cada resultado expuesto, a través de las citas textuales de los entrevistados que sustentan los datos.

#### **3.6. Cuestiones ético-metodológicas**

Además de los cuatro grandes criterios mencionados, se han cumplido otros aspectos que podrían considerarse "ético-metodológicos". En este sentido, se ha garantizado que todos los participantes en el estudio estén debidamente informados sobre los objetivos de la investigación. Además, se les ha asegurado las condiciones de anonimato y confidencialidad con relación a los datos proporcionados. Es importante destacar que la participación en el estudio ha sido completamente voluntaria y libre por parte de los participantes. Todo esto ha sido debidamente aclarado e informado a los participantes a través de un documento, el cual debían firmar para mostrar su conformidad (Anexo 2).

## **4. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

En este apartado, se van a mostrar y analizar los datos recogidos en las entrevistas y entrevistas grupales. La organización de estos datos se realiza en base a las categorías y subcategorías expuestas en la tabla 2, situada en el capítulo anterior de metodología. En primer lugar, se tratarán todos los aspectos relacionados con los procesos y actuaciones concretos que se realizan en la tutorización del TFG. A continuación, se abordará el tema de los obstáculos y desafíos que se presentan tanto en la realización del TFG por parte de los alumnos, como a la hora de aplicar EFyC por parte del tutor. Por último, se expondrá aquello relacionado con una valoración y percepción de todo el proceso de EFyC en el TFG por parte de los participantes, así como sus propuestas para mejorarlo.

### **4.1. La EFyC en la tutorización del TFG**

En esta categoría, se aborda el funcionamiento de todas las actuaciones y procesos de EFyC concretos que se llevan a cabo en la tutorización del TFG. También se tratará el tema de las competencias del título, aludiendo a cómo la EFyC influye en su adquisición o demostración en el TFG.

#### **4.1.1. Actuaciones específicas de EFyC en la tutorización de TFG**

En primer lugar, se destacan como primera actuación de EFyC el uso de tutorías. Estas desempeñaron un papel fundamental en el proceso de seguimiento y apoyo a los estudiantes durante la realización de sus Trabajos de Fin de Grado (TFG). Los tutores entrevistados (D1, D2, D3 y D4) destacaron la importancia de establecer reuniones individuales con los estudiantes para revisar sus avances y brindar la retroalimentación.

"Yo lo primero que hago es reunirme con cada uno de ellos de forma individual. [...] Una vez que yo reviso los apartados, les hago comentarios, les envío la retroalimentación y siempre después de que reciben la retroalimentación volvemos a tener una tutoría." (D1).

"Realizo tutorías mensuales obligatorias con cada alumno de TFG, con el fin de conocer sus avances y acompañarle durante el proceso. [...] Además, se realizan tutorías cuando el alumnado lo necesita. Estas tutorías que estoy explicando ahora son a demanda, por parte del estudiante y se suelen realizar de forma virtual." (D4).

Por otro lado, los participantes también recalcan la aportación de feedback a través del uso de comentarios en los documentos. En ellos, los tutores ofrecían correcciones, sugerencias y pautas para mejorar la redacción y los aspectos formales de los textos.

"Ellos van mandando, si marca un marco teórico, tú le das el feedback, con comentarios al mail." (D2).

"Una vez que yo reviso los apartados, esto en general, reviso los apartados, les hago comentarios, les envío la retroalimentación." (D1).

La autoevaluación con rúbricas también se mencionó como parte del proceso de seguimiento y evaluación del TFG. Algunos tutores indicaron que los estudiantes debían tener presente la rúbrica de evaluación final durante todo el proceso y que, en algunos casos, se les proporcionaban rúbricas para que autoevaluaran su propio trabajo.

"Lo que sí que tengo muy en cuenta es siempre tengan la rúbrica de evaluación final delante, como autoevaluación." (D1).

"En los últimos años también estoy llevando a cabo la autoevaluación del trabajo realizado al finalizar el proceso. Utilizamos, para ello, las rúbricas que después tiene el tribunal y pedimos al alumnado que valore su trabajo." (D4).

En cuanto al establecimiento de fechas, se destacó la flexibilidad y consenso en el proceso como una actuación de evaluación compartida. Los estudiantes A1, A3 y A4 compartieron sus experiencias, mencionando que el proceso permitía adaptarse a las necesidades individuales y que las fechas no eran estrictas.

"Por suerte no me fijaba las fechas, creo que no, porque además yo, como soy una persona que no deja todo para el último día, pues, y es que le mandan cuatro o cinco trabajos, digamos. El proceso es flexible en cuanto a las fechas." (A1).

"En teoría, al comenzar trazamos como un plan a seguir, un plan de ataque, y más o menos fijábamos que para marzo había que completar el marco teórico, después en abril y mayo había que definir una propuesta, y ya en julio hacíamos una revisión." (A3).

"A ver, una de las cosas que hizo, que fuese algo más personal y que se adaptase a mí totalmente fue que, según iba pasando el tiempo y se iba acercando el final del período del trabajo, bueno, y desde el principio realmente, siempre fui yo la que iba marcando las fechas y tiempos." (A4).

"[...] una vez que han contactado conmigo, quedamos en la reunión y les establezco una serie de plazos, pero que son flexibles." (D1).

Por todo esto, se pueden destacar principalmente cuatro actuaciones de EFyC mencionadas por los participantes: las tutorías, la realización de comentarios en los documentos a través de las entregas parciales, las rúbricas de autoevaluación y la flexibilidad y consenso a la hora de establecer los plazos y fechas de entregas parciales y de organización del trabajo.

#### **4.1.2. Influencia de la EFyC en la Adquisición y Evaluación de Competencias del Título**

La evaluación formativa desempeña un papel crucial en la consolidación y demostración de las competencias adquiridas en el Trabajo Fin de Grado (TFG). Las opiniones de los

participantes muestran como la EFyC ayuda en la consecución de competencias y en la demostración sobresaliente de las mismas:

"El proceso de evaluación formativa también les ayuda a adquirir competencias generales del título [...] El apartado de justificación relacionado con las competencias lo dejé para el final, mi tutora ya me había advertido de la existencia de ese apartado y que debía tener en cuenta en la realización del trabajo. Además, al final del proceso, mi tutora puso en valor mi trabajo aludiendo a alguna de estas competencias. O sea, como dándole una mayor importancia que quizá de otra manera con otros trabajos no adquirieras, pero con el trabajo y la evaluación en el proceso que yo desarrollé, sí." (A3).

"Creo que la EFyC ayuda en la consecución de competencias o en evaluar que se demuestre de manera sobresaliente." (A1).

Otros participantes mencionaban algunas competencias en las que la EFyC tiene especial relevancia, y cómo la evaluación formativa les ayudó a identificar y demostrar la adquisición de competencias, especialmente en relación con los aspectos de formato en su trabajo.

"A través de la EFyC se ayudan a adquirir competencias generales como analizar críticamente, argumentar decisiones, fomentar el espíritu de iniciativa y reflexionar sobre la praxis educativa." (D4)

"En una tutoría, me centré porque yo había hecho trabajo a mi modo, digamos, y no me había dado cuenta de que me faltaban temas de formato [...] Creo que gracias a la evaluación formativa sí que me ayudaba a adquirir y demostrar la adquisición de estas competencias." (A1)

El desarrollo de competencias específicas es también resaltado por otros participantes, enfatizando cómo el proceso de evaluación formativa ha sido crucial para el desarrollo de competencias específicas, como por ejemplo la capacidad de investigar.

"Sí que les enseñamos a organizar el trabajo, a ser autónomos, a ser críticos con los comentarios que les vamos haciendo." (D3).

"La evaluación formativa es que ha sido mi modo de conseguirlas, por ejemplo, la competencia de aprender a investigar. O sea, gracias a eso he podido conseguirla y desarrollarlo mejor. [...] Yo creo que de otra manera hubiese sido más difícil." (A3).

Otras competencias específicas mencionadas son las relacionadas con la importancia del papel guía del docente y la interacción con el estudiante, enfatizando la relevancia de esta interacción en el proceso de aprendizaje. En esta línea, la guía y la interacción se consideran elementos esenciales que los estudiantes adquieren como competencias en la realización de este proceso.

"Lo más importante de las competencias que se puede adquirir es el papel guía del docente y de la interacción con el estudiante [...] Eso es lo único que pueden aprender, sobre todo guía e interacción". (D1).

Sin embargo, existe una perspectiva opuesta que plantea que el Trabajo de Fin de Grado (TFG) debe ser visto como una muestra de las competencias que ya se han adquirido durante el programa de estudios, en lugar de ser considerado como una oportunidad para adquirir esas competencias. Por ello, para algunos participantes, el TFG se considera una concreción y una oportunidad para demostrar las competencias ya adquiridas, enfatizando cómo éste debe ser el resultado tangible de su desarrollo competencial.

"Este es el producto de lo que ya han aprendido en cuatro años [...]"Más que adquirirlas sería consolidar. Claro, ahí lo que tienes que hacer es demostrar, no adquirir. [...] Sería demostrarlas, ¿no? Yo tengo una mochila con un montón de herramientas y ahora las voy a poner en práctica." (D2).

En este caso, algunos participantes destacan que la EFyC ayuda en este proceso de demostrar haber adquirido las competencias, contribuyendo a centrar el trabajo y tema en base a este objetivo. Además, se destaca cómo la evaluación formativa ayuda a demostrar la adquisición de competencias en el apartado de justificación relacionado con las competencias del grado y las competencias generales:

"Por otro lado, la evaluación formativa ayuda a guiar al alumnado a que demuestre lo que de verdad tiene que demostrar [...] El TFG es una concreción de las competencias que ya tienes que haber adquirido, y entonces, asumiendo que las tienes, se plantea si la evaluación formativa más que ayudarte a conseguirlas, te ayuda a demostrarlas." (A2).

"Al realizar el apartado relacionado con las competencias del grado y las competencias generales, es necesario comprobar si se han conseguido todas [...] y creo que gracias a la evaluación sí que ayudaba a demostrar la adquisición de estas competencias." (A1).

En conclusión, los resultados en esta subcategoría revelan la importancia de la EFyC, la cual contribuye al desarrollo de las competencias generales y específicas, al tiempo que resaltan su capacidad para guiar y orientar a los estudiantes. Asimismo, se destaca la necesidad de demostrar las competencias adquiridas y el papel de la evaluación formativa en este proceso. Además, los participantes demuestran ser conscientes de la existencia de las competencias y su importancia en el TFG, valorando la retroalimentación y la guía del tutor en relación con ellas.

## **4.2. Desafíos en el proceso de realización del TFG y su abordaje a través de la EFyC**

#### **4.2.1. Desafíos específicos que afrontan los docentes en la tutorización del TFG para realizar EFyC**

El proceso de tutorización del Trabajo Fin de Grado (TFG) ligado a procesos de EFyC presenta una serie de desafíos para los docentes, según se desprende de la investigación realizada. Uno de los aspectos clave es la implicación del alumnado, ya que la experiencia de tutorización depende en gran medida del nivel de interés que demuestre. Además, los docentes deben aprender a desligarse emocionalmente y establecer límites.

"El principal obstáculo que he encontrado ha sido la implicación del alumno [...] Como el caso de una alumna con la que he tenido dos tutorías con ella antes de Navidad y después de Navidad no ha aparecido. Entonces, no ha aparecido. No sé nada, absolutamente nada de ella. Entonces, le escribí y no me ha contestado. ." (D1)

"El único inconveniente es que si efectivamente los hacemos es pensar, el alumno es el que tiene que ponerse en contacto con nosotros, si tiene, porque a veces ocurre eso, al principio sí contactan contigo, oye, quiero estar contigo, quiero y luego, pues, no aparecen. O sea, es que algunos no aparecen. Yo, pues, estoy en la misma línea. Ha habido momentos donde sí escribes, oye, ¿qué pasa? Cuando ves que es que no resulta y después sí son ellos." (D3).

"O sea, que ellos no quieren interactuar, no interactúes [...] A ver, es que ya tienes que desligarte y decir, bueno, soy tutor, pero no soy autor del trabajo, y eso a mí me ha costado, ¿eh?" (D1).

Otro desafío que afrontan los docentes se da a la hora de aportar feedback, con comentarios laterales dentro de los textos de los alumnos. Según los profesores, muchos ya que, según ellos, muchos alumnos no realizan las correcciones indicadas a través de los comentarios. En este sentido, también indican como en a veces les resulta complicado hacerse entender a través de este procedimiento. Esto dificulta el avance, la mejora del documento y la aportación de retroalimentación.

"Y luego otra cuestión que a mí también me ha pasado alguna vez es que tú les das tus comentarios, ellos, pues sí, están abiertos a tus sugerencias y demás, pero te encuentras el documento en el que sigue habiendo determinadas cuestiones que no han corregido." (D3).

"A veces los comentarios dicen cosas que no entienden." (D2).

Además, algunos alumnos no comprenden la disponibilidad limitada del profesorado, esperando una atención constante que es difícil de asumir por parte del tutor:

"Yo creo que es un poco la misma línea, y yo lo que también veo como un obstáculo enorme es el que ellos piensan que tienes disponibilidad veinticuatro siete (24 horas, todos los días). Entonces, el alumno que va bien y sabes que va bien y sabes que te lo van a entregar, pero el que va apurado, al final pretende que estés solo con él todo el mes de junio." (D2).

"Otro inconveniente es que, tú estás dando clase y tienes otros TFG, tienes otras cosas y tienes una vida. Entonces, no, puede ser que te manden, te quedan depositar un jueves y te los manden un martes, pero la noche, y pretendan y soliciten atención completa para ellos [...] Yo, pues, estoy en la misma línea." (D3).

Relacionado con la idea anterior, también sale a la luz otro desafío es el elevado número de alumnos que deben tutorizar los docentes. En este aspecto, mencionan como en las ocasiones que han tenido muchos alumnos, se complica la tutorización y la realización de EFyC.

"[...] últimamente he tenido pocos alumnos, y entonces no hay problema o hay al menos hay menos problemas, pero un año que recuerdo que tuve muchos y fue más complicado." (D3).

"[...] según mi experiencia tampoco depende tanto del número de alumnos que a lo mejor tenga cada tutor si no que depende más del tipo de alumnos y como se organizan [...] porque si tienes si muchos alumnos, pero que funcionan, en general no se complica tanto." (D1).

Por otro lado, los docentes también mencionan que la falta de organización y de gestión del tiempo por parte de los alumnos impide la realización óptima de EFyC. Uno de los motivos que exponen es que, al organizar mal su tiempo, el alumnado deja de corregir los aspectos indicados en los comentarios y de atender a la EFyC que realiza el tutor, ya que lo ven como una carga adicional más que una ayuda.

"Yo creo que influyen los tiempos que tienen, entonces, en ocasiones van a lo que más les importa y no corrigen todo, entonces sientes frustración [...] Los tiempos a veces son inconvenientes, ya que cuando se acerca el final, todos demandan atención." (D3).

"Para mí un obstáculo fundamental es el tiempo, tanto por parte del alumno como del docente. Los procesos de EFyC son esenciales para que el alumnado aprenda y llegue a adquirir las competencias del Título, pero los alumnos no están acostumbrados al trabajo continuo ni se saben organizar, en muchas ocasiones, por tanto, los procesos de EFyC les suponen una carga de trabajo adicional." (D4).

En resumen, los desafíos identificados en el proceso de tutorización del TFG en EFyC incluyen la implicación del alumno, la falta de corrección o comprensión de los comentarios, la falta de comprensión de la disponibilidad del profesorado, el elevado número de alumnos a tutorizar, la falta de organización y gestión del tiempo por parte de los alumnos y la carga de trabajo adicional para los docentes. Estos obstáculos requieren estrategias y enfoques adecuados para superarlos y garantizar una tutorización eficaz y exitosa.

#### 4.2.2. Propuestas de soluciones ante los desafíos de los docentes

Tras el análisis de la subcategoría anterior, muchas respuestas de los participantes en las entrevistas giran en torno a cómo afrontar algunos de los desafíos mencionados para los tutores. En el caso de los docentes, también mencionan cómo lo han hecho ellos, desde su experiencia.

En cuanto al problema de la falta de implicación de los alumnos, se ha profundizado mucho en las entrevistas, y ha supuesto un tema de gran interés para los participantes. A la hora de abordarlo, muchos proponen una perspectiva desde su experiencia propia, explicando lo que realizan en estos casos, dejando la responsabilidad en el alumno es compartido y suponiendo que existen casos en los que no hay solución.

“[...] pero yo creo que lo que hay que dejar es, pues, decir, seguir su ritmo, o sea, que ellos no quieren interactuar, no interactúes [...] Es decir, bueno, el aprobado yo creo que el que es el mínimo de nuestra labor, el conseguir firmarles y que lo presenten mientras tenga un mínimo de calidad el trabajo. Que luego de ahí en adelante no quiere más, pues ya está. Yo sufro, pues sí, pero ya menos. A ver, es que ya tienes que desligarte y decir, bueno, soy tutor, pero no soy autor del trabajo, y eso a mí me ha costado”. (D1).

“El alumno es el que tiene que ponerse en contacto con nosotros [...] a veces ocurre eso, al principio sí contactan contigo: oye, quiero estar contigo y luego, pues, no aparecen. O sea, es que algunos no aparecen. Yo, pues, estoy en la misma línea. Ha habido momentos donde sí escribes, oye, ¿qué pasa? Cuando ves que es que eso no resulta y pues ya depende de ellos. Si está claro que en el proceso son ellos los que tienen que iniciar o que estar pendientes, y lo que digo, cuando ellos responden, nosotros, por lo menos en mi caso, pues damos el máximo”. (D3).

“[...] podemos hablar de otros estudiantes que yo creo que, bueno, pues que no que no tienen motivación o compromiso especial por este por este grado. Para ellos el TFG se convierte en un trabajo más. Entonces, igual que han podido hacer todo a lo largo de la carrera sin mucho interés, porque bueno pues porque no tienen motivación especial y simplemente quieren sacar el título. Con ese tipo de alumnado pues no aporta especialmente mucho la evaluación formativa. Simplemente quieren hacer algo por hacerlo, entonces buscarán hacer lo mínimo para aprobar y ya está”. (A2).

“[...] es posible tener un alumno que no quiere implicarse o que lo que quiere es entregarlo para sacar un cinco, que también es respetable”. (A3).

En este aspecto, los alumnos se sitúan en una posición más optimista, tratando de dar algunas soluciones que en su caso han funcionado para aumentar su motivación, y, por ende, su grado de implicación en el proceso de realización del TFG. También uno de los docentes se posiciona en este punto, aportando tres líneas de actuación en relación a este problema.

“En el aspecto de motivacionales del alumno, creo que es difícil que pueda hacer algo. [...] considero que lo más oportuno para aumentar esa motivación e implicación, porque a mí me ha ayudado, es en la elección del tema, que vaya acorde con los gustos y voluntad del alumno. Es que también puede tocarte un tutor que no es del área de especialización que tu querías, entonces pues que el tutor sea el que se adapte puede ayudar bastante en este aspecto. Y sobre todo no forzar al alumno a elegir un tema que no le gusta o motiva, sabes. [...] También el trato y la relación con el tutor es importante, y sentir que te acompaña en el trabajo”. (A1).

“A ver, yo creo que la clave está en que el alumno le interese lo que está haciendo. Entonces, o sea, creo que una vez que ya está en ese punto funciona bien. Y si durante el proceso se pierde eso, se puede intentar juntarse con el alumno, fundamental, e intentar ver por qué eso ya no le interesa y cambiar el enfoque, o sea, no sé, yo creo que ahí, yo creo que es más motivacional, yo creo. ¿No?” (A3).

“En mi experiencia, he probado diferentes opciones para solucionar este problema, y creo que, haciéndoles partícipes en la construcción de los instrumentos de evaluación, realizando tutorías colaborativas en las que se debatan aspectos esenciales de los TFG de cada grupo y fomentando procesos de autoevaluación y coevaluación es cuando más me ha funcionado.” (D4).

Por su parte, frente a la posición de las docentes, algunos alumnos proponen que sea el tutor quien dé el primer paso y programe una tutoría inicial en la que se explique todo el proceso, a modo de evaluación inicial. Sin embargo, también se reconoce la dificultad que tiene el tutor en estos casos, ya que se sugiere que dar demasiado feedback también puede ser visto como agobiar al alumno. En este tipo de casos, se propone como solución que el docente utilice EFyC para mostrarse cercano.

“Hombre, quizás programando esas tutorías. Fijando más o incitando más a ello. [...] Vale, o sea, dando ellos el primer paso, esto que decíamos antes, lo de la tutoría inicial, y aprovecharla también un poco para hacer consciente al alumno de los beneficios y de la importancia que esto tiene, porque según hay gente que no se lo plantea, tampoco. [...] La solución puede ser intentar motivarle o avisarle: oye, mira, que tienes que hacer esto, o esto ahora, porque si no, luego es que vas a estar todos los días. Pero vamos, que también creo que no hace falta ser pesado en el sentido de tú como tutor no agobiar más, porque, de hecho, pues convertiste en eso, agobiar más y que sea peor”. (A3).

“[...] la solución está en realizar EFyC que muestre al tutor como alguien cercano y accesible que va a ayudar en el proceso y no a entorpecerlo”. (A2).

En el resto de los desafíos, los participantes proporcionaron menos información en cuando a las posibles soluciones y formas de actuar. En el caso de la dificultad expuesta en la subcategoría anterior, sobre no corregir o no entender los comentarios, D1 y D2 proponen dos soluciones que realizan habitualmente. Mientras D1 incide en la importancia de no borrar los comentarios, D2 se centra en el uso de tutorías para aclarar las dudas.

“Una cosa hago frente a este problema. Sí. Les pido respecto a lo que se está diciendo, que no borren mis comentarios. Que no los eliminen. Eso también lo llevamos haciendo así. Claro, que no los eliminen, que ya, si yo veo que está corregido, lo elimino yo. Pero hay quienes te los eliminan sin que te des cuenta”. (D1).

“que los comentarios a veces me dicen que hay cosas que no entienden. Pero luego eso sí que se soluciona hablando lo de la tutoría.” (D2).

Por último, en cuanto a la problemática de no comprender la falta de disponibilidad del profesorado, y a la falta de organización y de tiempo, también se mencionan algunas líneas de actuación. D3 sostiene el establecer un criterio basado en el orden de llegada de los documentos para corregirlos, mientras que D4 aboga por el acercamiento al alumno y la flexibilidad en el proceso.

“Como al final van apurados, dije, aquí por orden, quien llegue primero lo corrijo primero porque si no entre ellos, puede haber también ciertas tensiones.” (D3).

“Esto lo hemos tratado de mejorar de muchas formas, ampliando las fechas de las entregas, reuniéndonos con el alumnado individualmente y trazando planes de trabajo personalizados, eliminando o reduciendo aquellas tareas en las que se trabajaran los mismos contenidos, etc.” (D4.)

#### **4.2.3. Desafíos específicos que afrontan los alumnos en la realización del TFG**

Los resultados revelaron varios desafíos destacados por los participantes, como (1) el proceso de selección de tutor y de tema, (2) el comenzar a realizar el trabajo, (3) las cuestiones de formato y escritura, (4) la concreción de los objetivos, (5) la incertidumbre y (6) la falta de conocimiento del proceso y el proceso de evaluación final y calificación.

La elección del tema y el tutor surgió como un factor crucial en el proceso. Los participantes compartieron sus experiencias al respecto. Se menciona esta dificultad a la hora de elegir el tema y tutor, y como esto afecta posteriormente en todo el proceso de realización del TFG.

"Uf, pues, te puedo decir que todo el proceso es en sí difícil, desde elegir el tema y el tutor. Sí, desde el principio." (D2).

"la elección del tema les supone una dificultad. Esto les genera al comienzo del trabajo una ansiedad muy grande, porque se sienten perdidos." (D4).

"También me preocupaba el tema elegido, no sé. Aunque lo tenía bastante claro, ya que quería hacerlo de actividad física, me preocupaba el que no se pudiera hacer." (A1)

" [...] bueno en sí el principal desafío yo creo que iba ligado un poco al tema de la propuesta [...] el problema es que la propuesta que yo buscaba hacer era un

poquito diferente a lo que a lo que se solía pedir. yo buscaba una propuesta educativa para un contexto un poco singular." (A2).

El inicio, el formato y la estructura del trabajo fueron identificados como aspectos que presentan dificultades para los estudiantes. D1 comenta la dificultad en sí que tiene empezar a realizar el trabajo y D4 explica por qué se da este problema, ya que los alumnos no saben que tienen que poner en cada apartado. Por otra parte, también se destaca como también existen dificultades en la escritura académica y la organización de la estructura del trabajo, tanto al inicio, al concretar los objetivos, como al consultar bibliografía y análisis de resultados.

"Yo creo que lo que más les cuesta es el arranque, el marco teórico, porque es una de las cosas que más les cuesta [...]les cuesta consultar fuentes y, bueno, el gran enemigo, la normativa Apa." (D1).

"El proceso. Desconocen qué tienen que hacer en cada uno de los apartados y cómo lo deben llevar a cabo." (D4).

"Empezar a arrancar a una escritura académica que también les cuesta, organizar la estructura, yo creo que al principio todo un mundo. [...] Eso les cuesta mucho. Les cuesta mucho el concretar los objetivos. [...] Y luego, otra vez, en el análisis de resultados, también ahí tienen ciertas penalidades. (D3)

"Luego, adaptarme a metodología nuevas que no había utilizado, en este caso de investigación, yo que sé, como consultar bibliografía que muchas veces tampoco había hecho meterme en determinados repositorios que no había hecho." (A3)

La incertidumbre y la falta de conocimiento del proceso, así como las expectativas y percepciones iniciales, también fueron destacadas por los participantes como una de las causas de dificultad y miedo frente al proceso.

"Lo primero que no tenía claro era cómo era todo el proceso. O sea, no sabía nada. Lo que era el TFG, por mucho que nos hubiese contado. Entonces, pues, no sé, no sabía hasta qué punto tenía que yo marcar ciertas cosas también como dijera un tutor o qué. Por lo tanto, había mucha incertidumbre inicial. [...] O sea, podría decir que una barrera o dificultad es la cantidad de rumores y cosas que escuchas antes de empezar a hacerlos, pero que luego te das cuenta de que no son así." (A1).

"Lo primero que no tenía claro era cómo era todo el proceso. O sea, no sabía nada. Lo que era el TFG, por mucho que nos hubiese contado. Entonces, pues, no sé, no sabía hasta qué punto tenía que yo marcar ciertas cosas también como dijera un tutor o qué. Por lo tanto, había mucha incertidumbre inicial." (A3).

"En sí el principal desafío yo creo que iba ligado un poco al tema de la propuesta, cómo llegamos a la propuesta [...] la mayor dificultad para mí era que yo no había aprendido a programar durante la carrera para ese tipo de contexto." (A2).

"Al principio no sabía bien qué me iba a suponer... porque sí, en la carrera siempre se hablaba del TFG al final de la carrera, pero no nos decían exactamente lo que suponía bien ese trabajo." (A4).

Finalmente, la evaluación y calificación del TFG también generaron preocupaciones entre los participantes. D4 comenta cómo la obsesión por la calificación puede dificultar el proceso de EFyC. A1 y A2 consolidan esta opinión, mostrando su preocupación por la nota y por el proceso de calificación.

"Hablo sobre todo de la evaluación final y la calificación del TFG. Muchos de los estudiantes están obsesionados con esta calificación desde el comienzo del proceso y eso se convierte en un importante desafío cuando lo que tratamos de hacer es que aprendan y no se preocupen tanto por la nota final." (D4).

"Otra preocupación es el tener que exponerlo, pues puede llegar a tener cierta dificultad, ya que es ante un tribunal y hay poco tiempo. Esto también provoca cierta incertidumbre y miedo, ya que la calificación depende mucho de ello." (A1).

"Por otro lado, en la línea de hacer una propuesta de este tipo estaba el miedo que teníamos, que lo teníamos los dos, si un tribunal iba a ser capaz de valorarlo o no porque digamos que se salía un poco del marco de lo esperado." (A2).

Estas citas y testimonios revelan las diversas dificultades y preocupaciones que tanto los docentes como los alumnos experimentan en los procesos de tutorización de TFG en la Facultad de Educación de Segovia.

#### **4.2.4. Soluciones y estrategias de EFyC para afrontar desafíos de los alumnos**

En esta subcategoría se van a exponer los resultados obtenidos en las entrevistas con relación a la manera en la que los participantes proponen que se pueden afrontar los desafíos mencionados en la subcategoría anterior a través de procesos de EFyC. En primer lugar, cabe destacar la respuesta afirmativa generalizada por parte de los participantes a la pregunta de si creen que estos desafíos se afrontan mejor mediante el uso de procesos de EFyC.

"Sí, desde los primeros pasos que dar en el trabajo. La elección del tema me resultó muy sencilla y rápida, porque mi tutor estaba de acuerdo, así que eso no había problema, pero una vez que me puse a hacer el marco teórico, que es lo más, digamos, lo más largo del trabajo y lo que más esfuerzo requiere, me di cuenta de que es que sin esta evaluación formativa me iba a ayudar muchísimo el proceso de realización de cada apartado, de la propuesta, de sacar los resultados, ... Sin ello iba a ser muchos más difícil". (A1).

"Sí, es lo que digo, que este tipo de evaluación fue la clave, por el hecho de sentirme acompañado, y tener la posibilidad de hacerlo así." (A3).

Esta idea de apoyo constante y sentir al tutor como una figura cercana fue resaltada en numerosas ocasiones por los participantes. En este sentido, A2 afirma que la realización de EFyC supone una gran ayuda a la hora de afrontar estos desafíos, siendo apoyado por D1:

“[...] primero es la sensación de tener un apoyo al lado, o sea, de saber que en el proceso que tú estás haciendo hay una persona, el tutor que no es solo una especie de corrector o censor que te va a decir si está bien o mal y ya está, sino que es alguien que te guía y te acompaña en el proceso [...] te da la confianza de saber que lo que estás haciendo vale [...] y que estás cumpliendo con lo que se pide”. (A2).

“Yo creo que eso es importante. El saber que te tiene ahí. El acompañamiento. El proceso de acompañamiento, yo creo para ellos es fundamental. [...] pero hay dos alumnas que me dijeron: oye, ¿vas a estar tú el día de la presentación? Pues, hija, sí. Claro que voy a estar ahí. Es como que les hace falta. Básicamente, mostrarse, digamos, mostrarse como un apoyo.” (D1).

Sin embargo, durante la entrevista grupal con D1, D2 y D3, surgió una reflexión grupal en la que las tres participantes aportaron, sosteniendo que esta idea de apoyo y acompañamiento y apoyo realmente va más allá de utilizar la EFyC:

- “Claro, pero eso también se va más allá de lo que es la evaluación formativa.” (D3).

- “Sí. efectivamente.” (D1).

- “Es el papel de, pues, no solo evaluación, sino de figura de referencia, que acabas siendo coach, Psicólogo, tutor, etc.” (D2)

Esta idea, aunque puede ser cierta, no corresponde con la opinión de los alumnos, los cuales achacan a la realización de EFyC este sentimiento de cercanía, de apoyo y de acompañamiento durante el proceso, como, por ejemplo, relacionando el feedback constante con una forma de dar apoyo.

“Claro, sí, me sentía más acompañado. O sea, en el trabajo, el hecho ya solo, digamos, de ver que tenía a alguien a la espalda, alguien que me ayudaba, alguien que me decía, mediante feedback constante, esto que estaba mal, esto está bien. Mejora esto, quita esto, que a veces no ha dicho, pues esto sobra y esto sobra. Y esto era posible por la evaluación formativa, el feedback, etc.” (A1).

“Sí, era un sentimiento de cercanía, de apoyo, desde dándome ideas para mejorar lo que ella tenía o para explorar otras vías para seguir por ahí, para, no sé, o sea, eso, aportar ideas, proponer otras cosas, hacerme pensar mucho, porque mucho de feedback era con preguntas, sí.”. (A3).

“Para mí, el feedback constante y el apoyo, el estar al lado de ellos y te preguntan y ves esto bien o esto no lo veo. Yo creo que el feedback y las tutorías con ellos.”. (D1).

“Sí me ayudó (el feedback y los comentarios) porque, aunque eran duros, por así decirlo, o críticos, me hacían ver la realidad y me hacían esforzarme más para que saliera, pues bien, como tenía que salir.” (A4).

En relación con lo anterior, son muchos los participantes que mencionaban estrategias y actuaciones concretas de EFyC como una forma de afrontar todos estos desafíos. Ya se han mostrado en las citas del párrafo anterior algunas de ellas, como el dar feedback

constante o el realizar tutorías. Sobre ello, D3 menciona estas dos estrategias como una buena forma de solucionar los problemas:

“Bueno, pero al final son baches o, vamos, limitaciones que tienen los alumnos, y que con las tutorías o con el feedback realmente sí que les ayuda”. (D3).

Además, estas tutorías son vistas como un momento de cercanía en el que se aclaran numerosos aspectos y reducen los miedos, la ansiedad, la incertidumbre, etc. Así lo sostienen los participantes, quienes afirman que, a la hora de afrontar estos problemas, lo ven clave para superar esa incertidumbre y rumores iniciales. Además, se propone como solución al problema establecer una tutoría inicial como primer momento de evaluación en el que esclarecer el proceso de realización del TFG.

“El uso de la tutoría principalmente porque es un momento más cercano [...] entonces a base de hablar conversar pues llegamos a una especie de propuesta compartida de cómo podíamos presentar el proyecto para demostrar las competencias que al final se pretenden evaluar [...] Esto me ayudaba a orientar el proceso o sea a orientar lo que yo quiero hacer, pero de forma adecuada. No solo es hacer lo que yo crea, sino que hay formas de hacerlo mejor o peor. Esto me permitía gestionar mejor mi forma de afrontar los desafíos”. (A2).

“En cuanto a esa incertidumbre, vale. O sea, en la primera tutoría con mi con mi tutor, fue clave. ¿No? Me di cuenta de que, claro, si no fuese por esto (por la EFyC), me iba a costar mucho más, me costaría mucho más”. (A1)

“O sea, por ejemplo, respecto al tema de esta incertidumbre, pues que hubiese una orientación más hacia el TFG al principio, o realizar una tutoría inicial para aclarar el tema, el balance de tiempo, marcar unas pautas o no sé..., para no cogerlo con tanto miedo ni incertidumbres. Al final es un trabajo que requiere más dedicación, pero que no deja de ser un trabajo más”. (A4).

Por otra parte, se proponen otras estrategias y actuaciones específicas que pueden servir de guía o ejemplo para afrontar los desafíos del TFG a través de la utilización de EFyC, destacando el tema de la organización.

“Las estrategias de EFyC que he encontrado más efectivas para abordar los retos que enfrentan los estudiantes al realizar su TFG y que habitualmente realizado son: Leer con el estudiante la guía de TFG al comienzo del periodo formativo, pactar un cronograma de trabajo, planificar las entregas, llevar a cabo procesos de retroalimentación periódicos y dar a conocer los instrumentos de evaluación que utiliza el tutor y el tribunal”. (D4).

“Sobre todo me ayudó respecto al tema de que no sabías cómo organizarte y que tu tutora fije las fechas contigo, vaya cambiándolas, eso sería, por ejemplo, un proceso de evaluación formativa que me ayudó bastante, bueno, o en este caso evaluación compartida, que es fijar las fechas, y que te ayuda a afrontar el desafío de organizarte y gestionar el tiempo”. (A3).

### **4.3. Percepciones y valoración del proceso de EFyC en el contexto del TFG**

Tras haber expuesto en las categorías previas los procesos de EFyC en el TFG, y todo lo que conllevan, en esta categoría se presentan los resultados referentes a la percepción y valoración más general de este sistema de evaluación. Se mostrará la perspectiva propia de cada participante, así como las sugerencias de mejora que proponen para que el funcionamiento y desarrollo de esta asignatura sea lo más positiva posible. Por último, se abordará el tema de la calificación, como elemento final del proceso, también tratado desde el análisis del punto de vista de los participantes.

#### **4.3.1. Utilidad de los procesos de EFyC para la realización del TFG. ¿Para qué sirven?**

Con esta subcategoría se comienza a analizar la percepción de los participantes sobre el proceso de EFyC. En este caso, los participantes exponen la utilidad que para ellos tiene el proceso de EFyC en el TFG. En relación con esto, las participantes D1, D2 y D3 exponían su opinión en cuanto a cómo este tipo de evaluación había sido útil para crear un criterio unificado, a través del instrumento de la rúbrica. Además, esta opinión tiene especial relevancia debido a que en algún caso se realiza una comparación frente a cuando no se utilizaba este elemento.

“Yo creo que un punto ahí de inflexión fue el desarrollo, el diseño de las de las rúbricas. Creo que se ha hecho más extensivo a todo el profesorado y nos ha permitido, a lo mejor, tener en cuenta aspectos que se pasaban un poquito más por alto.” (D3).

“Yo cuando defendí (el TFG) no había rúbricas, no sabía sí que lo que me iban a evaluar. Y claro, ¿es una incertidumbre? Y con las rúbricas, esa seguridad, que sabes qué bueno, al menos yo como tutor lo he hecho bien. Según lo que pone aquí, yo lo he hecho bien.” (D2).

“Claro. Había tribunales que se fijaban en los puntos de las normas APA y ya está, otros no se fijan. Entonces, que haya unos criterios en los que tú sabes que es en lo que el tribunal se va a fijar. Entonces, a mí me aporta seguridad, imagino que a los estudiantes, que también les da seguridad, porque sabes en qué aspectos concretos se va a evaluar.” (D1).

Por otro lado, refiriéndose a los procesos con mayor utilizar para alcanzar los objetivos y realizar el trabajo de forma satisfactoria, D2 y A3 recalcan la importancia de la evaluación compartida:

“[...] pero el hecho de que sea compartida, que el alumno ya participé, que sea consciente, que pueda aprender más, creo que es el punto de inflexión.” (D2).

“Pues, lo más útil, o sea, en cuanto a pragmático total, fue ponerme una serie de objetivos, digamos. [...] te iba como guiando, dando pie a algo para que tú fueses avanzando por ahí, no sé cómo decirte, pero el, no sé, el tener como unos objetivos claros [...]. O sea, el saber todo el rato lo que tienes que hacer. [...] desde el principio realmente, siempre fui yo la que iba marcando las fechas y tiempos, pero siempre también, pues recomendándome ella ciertas cosas [...]un poco organizándonos, pero fue totalmente adaptado.” (A3).

Por otro lado, D4 aporta una lista completa de motivos por los que cree que el proceso de EFyC es útil, desde su experiencia y aportando para qué le sirven a ella:

“Me ayuda a individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, me permite conocer mejor a mi alumnado y saber dónde están sus puntos débiles, favorece una mejora de las relaciones y la comunicación con el alumnado a lo largo del proceso, es útil para motivar al estudiante con su trabajo y para comprometerle con la tarea, nos ayuda a centrarnos en el aprendizaje y no en la calificación y me ayuda a mí misma a ser más estricta con la formación que ofrezco” (D4).

Por su parte, se valora de forma muy positiva la utilidad de la realización de EFyC, destacando sobre todo a como las correcciones y los comentarios ayudaban a aprender y a mejorar la calidad del trabajo a base de ir construyéndolo. En este punto, se valora también la gran utilidad de las tutorías para resolver dudas que han ido surgiendo, y que a través de los comentarios no se han podido resolver.

“Valoro de forma muy positiva la utilidad de la EFyC en el proceso de la elaboración del TFG, porque cuando empecé con el trabajo, no sabía muy bien lo que era, tenía hasta cierto miedo y todo por cómo hacerlo [...] los comentarios que me hacían eran muy positivos, que dan mucha confianza de que el proyecto era bueno, y quisiera trabajar bien para que salga perfecto [...] Y, pues, bueno, de utilidad, lo que más me ha servido para mi aprendizaje y para el documento han sido las correcciones en el texto, que él me daba muchas correcciones a aspectos formales del texto. Y también los comentarios que te decía anteriormente que me ponía y me ayudaban a centrarme y a tener confianza” (A1).

“yo creo que la EFyC es muy útil en el proceso de construir un texto. Esto me ayuda a decir que he hecho mal cómo puedo mejorarlo y entonces voy construyendo sobre un trabajo que ya va existiendo. [...] Por otro lado, el en el aprendizaje con los comentarios el proceso de retroalimentación a través de comentario contribuye más al propio trabajo y no tanto a mi aprendizaje, aunque sí que contribuye porque al final con el comentario reflexionas y lo empleas para corregir. [...] Pero es mucho mejor cuando además del comentario haces una tutoría porque ahí ya conectas ideas de lo que tú has escrito de lo que quiere decir el profesor de lo que piensas tú de lo que quiere decir. La comunicación es más fluida y sirve para aprender y para mejorar el trabajo”. (A2).

“Sí, mucho, gracias a la evaluación formativa he mejorado mucho. En la calidad del trabajo porque ahora me expreso mejor o redacto mejor, y también me ha servido para aprender sobre evaluación. He aprendido muchísimo”. (A4).

### 4.3.2. Valoración general de la utilización de EFyC en el proceso de TFG

Tras una primera aproximación y lectura de las entrevistas, en relación con esta subcategoría, se puede afirmar de forma general que los procesos de EFyC son valorados de forma muy positiva y se consideran efectivos por los participantes tanto para el aprendizaje del estudiante como para la calificación final obtenida. Las respuestas obtenidas al preguntar sobre este tema se han dirigido en esta dirección, siendo mencionadas numerosas ventajas desde la experiencia de cada participante.

“Valoro de forma muy positiva la EFyC en el proceso de TFG, ya que creo que esta forma de evaluación se corresponde con un modelo de enseñanza en el que el alumno es el protagonista de su aprendizaje, que busca su autonomía y que le permite aprender a partir de la reflexión crítica de lo que hace y la mejora de su aprendizaje”. (D4).

“Lo valoro de manera notable y alta, casi sobresaliente, porque me reitero que sin este tipo de evaluación en el trabajo que he hecho, el resultado, lo que es el resultado final [...] Sin ello hubiera sido mucho peor, digamos. [...] Creo que, gracias a esta evaluación, me ha ayudado muchísimo tanto en el documento, que es como lo inmediato o lo más claro. A largo plazo también me ha ayudado para mejorar aspectos como la redacción, la búsqueda, programar bien, ...”. (A1).

“[...] lo valoro como algo como algo muy positivo [...] mi resultado fue muy bueno. La verdad es que yo acabé muy bien, aprendí mucho porque era una propuesta arriesgada y no lo habría podido hacer, o sea, por mi cuenta habría sido imposible. No solo en la ayuda sino en toda la parte formativa y compartida. Considero que es algo impensable hacerlo yo solo y la ayuda fue esencial”. (A2).

“[...] lo valoro muy positivamente, totalmente positivamente, casi como algo vital, no sé cómo decirte, o sea, es que, de verdad, o sea, mi tutora y yo estuvimos todo el rato trabajando juntos, aunque yo llevara todo el peso. [...] también me sale agradecimiento. Como si el trabajo fuese mitad suya, la mitad mía”. (A3).

“En líneas generales, yo no he tenido a ningún alumno que reniegue de esta forma de evaluación. Es cierto que en algunos momentos se quejan de la carga de trabajo y también de las exigencias de la tutora, porque yo siempre trato de que den la mejor versión de sí mismos y que no se conformen, pero los comentarios siempre fueron positivos. Además, valoran mucho el acompañamiento durante el proceso, la individualización de la formación ofrecida, el trato atento y la transparencia a lo largo del proceso.” (D4).

Un punto interesante en esta posición lo muestra A4, afirmando que no solo la EFyC en sí es positiva, sino que también influye en la manera acerca de cómo la realizan los tutores y con qué actitud se realiza.

“Pues, ellos, aparte de que te tutorizan, lo hacen con ilusión. O sea, se nota que les gusta el tema y, entonces, a ti te motivan, te motivan mucho más. [...] Además, aprendes y, ya te digo, es que te hacen estar muy muy tranquila, porque es que estaban totalmente disponibles por correo, por WhatsApp, por llamada, etc. En cualquier momento, incluso aunque tuviesen cosas que hacer.” (A4)

Por otro lado, también se da especial relevancia y una valoración positiva a la evaluación compartida, la cual, según los entrevistados, favorece mucho la participación del alumnado y le permite sentirse incluido en la toma de decisiones.

“Yo creo que en el aspecto compartido ayuda a establecer un plan de ataque conjunto y la comunicación constante, el hecho de estar debatiendo aspectos que se van a considerar en cada apartado del TFG, cómo vas a enfocar el marco teórico, cómo vas a enfocar la propuesta, ... La opinión conjunta que existe sobre cada cosa, el hecho de plantear fechas, de hacer un plan”. (A2).

“[...] pero el hecho de que sea compartida, que el alumno ya participe, que sea consciente, que pueda aprender más, creo que es el punto de inflexión.” (D2).

Un punto clave para tener en cuenta es cómo los participantes resaltan que la EFyC no solo beneficia a los estudiantes, sino que también mejora el proceso de tutorización. La EFyC proporciona a los tutores la oportunidad de identificar áreas en las que pueden mejorar su desempeño, al mismo tiempo que les brinda herramientas para facilitar el proceso de tutoría.

“En cuanto a efectividad, por un lado, si se hace bien es más que evidente que ayuda a mejorar al alumno, te ayuda a mejorar a ti como alumno. Pero también, por otro lado, yo creo que se puede ver otra la otra cara [...] como tutor lo más probable es que acabes llevando más TFG. Entonces tiene ese lado de que te puede ayudar a ti a mejorar el proceso de tutoría y tu capacidad de tutorizar [...] te puede ayudar a ti a mejorar la forma en la que guías, la forma en la que ayudas y evalúas al estudiante”. (A2).

“Entonces, yo creo que en ese sentido la evaluación ha mejorado y yo creo que, vamos, a mí a mí personalmente me aporta, tranquilidad y seguridad.” (D1).

En relación con todo lo anterior, y para concluir con esta subcategoría, se puede destacar que en todas estas valoraciones se han nombrado numerosos adjetivos. En esta línea, algunos de los participantes hicieron una valoración general de esta EFyC en solo una palabra. Los adjetivos que surgieron para definir el proceso de EFyC en el proceso del TFG fueron:

“Enriquecedor” (A1), “inherente al proceso [...] o esencial” (A2), “indispensable” (D2), “clave” (A3) e “inigualable o formidable” (A4).

#### **4.3.3. Propuestas de cambios y mejoras en el proceso**

A pesar de la valoración tan positiva y la efectividad de la EFyC mencionada por los participantes, resultaba de especial interés para este trabajo conocer sus aportaciones acerca de los posibles cambios y las mejoras que puedan llevarse a cabo. Debido a las respuestas de los participantes y a los datos obtenidos, esta subcategoría no solo se refiere

a las mejoras en la EFyC, sino también a las mejoras de carácter más general en todo el proceso de realización y tutorización del TFG.

La primera mejora que sale a la luz está relacionada con las ideas que también han surgido en las subcategorías previas que tratan de sobre la elección del tutor y la importancia de consensuar el tema del TFG. En primer lugar, se menciona que existe la posibilidad de que te toque un tutor que te imponga un tema o que sea de un ámbito no relacionado con lo que el alumno pretende hacer, lo cual puede tener consecuencias negativas. Por lo tanto, se considera importante consensuar el tema entre el alumno y el tutor.

“Yo tuve la suerte de que, en la primera fase, que es que tú tienes que buscar un tutor, yo pedí un tutor y ese tutor me aceptó a mí, que es el que yo creía que era más oportuno para mi tipo de trabajo. [...] hay gente que, pues, que tiene que adaptar mucho su tema al tutor, como puede pasar en la mención de educación física que es la más numerosa. Entonces, [...] es más costoso, porque tú tienes una idea en la cabeza y...mal. Porque a mí si me hubiera tocado un tutor del ámbito de historia, por ejemplo, a lo mejor, esta implementación mía tendría que haber tenido algún cambio [...] que tengas que adaptarte más al tutor en cuanto al tema, lo cual influye en el proceso y en el resultado, y puede ser incluso injusto. (A1).

"Una cosa que yo creo que es clave aquí, que es el tema de consensuar un tema entre los dos. Eso yo creo que es clave que lo deberían hacer todos". (A3).

Respecto a la elección del tutor, también se proponen mejorar que no son estrictamente procesos de EFyC, pero pueden tener relación con ellos, ya que, si el alumno sabe que un docente realiza EFyC, puede ser un motivo para querer cogerle como tutor. En este sentido, se menciona:

“También cambiaría que el proceso de elección del tutor fuese algo diferente [...] yo creo que sí que ayudaría, además, tener como otro tipo de aportación por parte de los tutores más allá de un listado con el tema. Yo creo que sí que estaría bien que cada que cada profesor dijese un poco qué quiere hacer o cómo trabaja o cómo... no sé, yo creo que eso ayudaría mucho, ya que a veces conoces a los profesores, pero tres veces no”. (A3)

Ocurre lo mismo en relación con el proceso en general. A3 y D1 exponen su opinión acerca del momento en el que se realiza el TFG, que quizás no es el ideal, aunque a la hora de proponer alternativas resulte complicado ya que puede que no haya otro momento. Esto puede incidir en la EFyC, ya que, si hubiese más tiempo podrían estar más generalizados estos procesos de evaluación:

“Yo cambiaría lo del tema de cuándo está puesto el TFG [...] Yo no lo mezclaría con un prácticum, lo mezclaría con las asignaturas, si es que hay que mezclarlo con algo [...] porque creo que con estar en un colegio se tiene suficiente. [...] A ver, es verdad que tal y como está planteado ahora, por mucho que quisiéramos que empezara el TFG en septiembre, a lo mejor, si tuvieses todo el año con él, no

tendría sentido, porque es verdad que cuando tienes seis asignaturas, más el TFG en septiembre, tampoco lo ibas a hacer, pero, no sé, lo de los plazos yo creo que no ayuda mucho”. (A3)

“Respecto a cambios y mejoras importante también el tiempo”. (D1).

Por otro lado, también se proponen mejoras directamente relacionadas con la EFyC. En este caso en relación con la forma en la que se da ese feedback y esos comentarios. Se sugiere que a veces llega demasiado de golpe e incluso rompe con las expectativas y la autopercepción que tenía uno mismo sobre lo que había hecho. Frente a esto, surge las tutorías como otra de las mejoras a aplicar en el proceso, afirmando que se pueden realizar más, ya que en ellas se puede dar pie a usar un tono más tranquilizador, tener la posibilidad de explicar algún punto, etc. Sin embargo, también se expone que los comentarios no son siempre de ese tipo:

“Que a lo mejor haces tú una entrega y dices: yo creo que me ha salido muy bien. Y de repente el ‘boom’ de: esto lo cambias, esto está mal, etc. Y eso te da un poco de bajón. A lo mejor sería preferible un poco ir poco a poco. [...] A lo mejor se puede mejorar, haciendo más tutorías presenciales, porque, a lo mejor, pues por correo y tal, ves ahí mucho texto y dices: ‘pfff’. Y si hablamos así en persona, pues el tono de voz te puede tranquilizar más. Y aparte que puede que haya algo que no se haya entendido del texto, que por escrito es más..., o sea, es diferente.” (A4).

“También es verdad que sí que recalcan mucho lo que hacías bien. Ajá. No solo te decían lo malo. Te decían, esto está muy bien, esto tal, ...”. (A1).

“La clave son los comentarios y las correcciones, pero no hechos desde un punto de vista de: esto está bien, esto está mal. Sino de ¿Piensa eso? Mira a ver si esto te ayuda, etc.”. (A3).

Por otra parte, muchas de las mejoras que se proponían estaban más relacionadas no con el proceso individual de cada uno, sino con las diferencias y la falta de un criterio unificado durante todo el proceso. En esta línea, se hace un llamamiento al trabajo cooperativo y a la formación del profesorado en este tema a nivel de Facultad, al aplicar EFyC para que sea algo establecido mediante la formación del profesorado y la compartición de los instrumentos.

“[...] si hablamos a nivel de Facultad...creo que hace falta una mayor formación por parte de los tutores. También sería importante debatir sobre los instrumentos que cada uno utilizamos de forma individual en la tutorización de TFG, trabajar mucho más los procesos de coevaluación y evaluación formativa y entender el proceso de forma más cooperativa.” (D4).

“En cuanto a mejoras, pues, compartir los instrumentos de evaluación, lo que hemos hablado antes, yo creo que eso es importante, los criterios de evaluación, aparte de los criterios, los instrumentos, que los que los que lo podamos compartir y conocer”. (D1).

Respecto a esta falta de criterio y proceso unificado sale a la luz cómo en una subcategoría anterior se mostraba que varios participantes mencionaban el uso, a modo de autoevaluación y de orientación, de las rúbricas con las que el tribunal califica el TFG. Sin embargo, A2 propone como mejora el conocerlas y usarlas. Es decir, en este caso, su tutor no solo no hacía uso de la rúbrica, sino que tampoco había avisado de su existencia a su alumno, lo cual indica una falta de criterio unificado entre los diferentes tutores.

“sería interesante sería conocer la rúbrica y trabajar en base a la rúbrica ciertas cosas, al final se entiende que un TFG es un trabajo para para demostrar competencias por lo que ver las competencias que tienes que demostrar es interesante”. (A2).

También A3 menciona otro punto en el que no hay un criterio unificado al inicio del proceso del TFG, en cuanto a cómo ponerse en contacto con el tutor y cómo comenzar a realizar el trabajo. A3 considera que sería interesante establecer un contacto inicial por parte del tutor,

"Una tutoría grupal, aunque no sea algo individual, con el tutor, entre todos los alumnos, algo así, algo que te haga acercarte más. Yo creo que la clave es acercarte al tutor [...] Es lo que decíamos antes, que es una barbaridad el desconocimiento del trabajo y si ni siquiera te contacta [...] La tutoría, o sea, de cara al tiempo, la primera tutoría a mí me parece la principal. [...] ahí es cuando entra lo del que depende del alumno, pero vale. Eso se agradece también. O sea, es una primera mirada de, ah, mira, hay una persona de interés nada en mi trabajo, sino solo yo. [...] Que hubiera un criterio común, o sea, que sea un incluso un requisito de la del TFG, vamos a un criterio de, oye, tu profesor, tienes que comunicarte tú con el alumno directamente o algo así.” (A3).

#### **4.3.4. Proceso de calificación del TFG**

Parece inevitable que al tratar la evaluación emerja siempre el tema de la calificación y las notas. En esta subcategoría se va a abordar todo lo relacionado con el proceso de calificación del TFG y la percepción que tienen los participantes sobre él.

Respecto a este tema, en la entrevista grupal con los docentes se generó una conversación entre las participantes D2 y D3, en la que surge la idea de que la mejora no debe darse tanto en el proceso de evaluación sino en el de calificación, relacionado también con la falta de criterio común a la hora de calificar.

- “Es que yo no es tanto en el proceso de tutorización, sino en el de calificación. [...] Quiero decir, tal vez haces un proceso con los alumnos, que termina siendo TFG brillantes. Y en la rúbrica para ti está todo ‘A’, y llegas a la defensa, y los dos miembros del tribunal le ponen un nueve.” (D2).

- “Bueno, mientras le pongan el nueve. ¿Y no un siete y medio? Como me ha pasado a mí.” (D3).

- “Y dices: ¿Qué le falta? Sí, lleva trabajando esta persona conmigo todo el año, y el TFG es, vamos, excelente. No te digo que le pongan el diez para que yo le lleve a matrícula [...]. Y los del tribunal dicen: Oye, que si queréis podéis reclamar. ¿Eh? Pero claro. ¿Qué quieres, que te reclame para que me subas medio punto? Por qué no se lo ha puesto de entrada, ¿no? Si se lo merece, si de verdad, puedes ponérselo. No tiene sentido.” (D2).

Por lo tanto, se menciona que es necesaria una mejora del proceso de calificación del TFG. Los participantes consideran necesario unificar el proceso de calificación utilizando las rúbricas de manera más consciente. Incluso D2 sugiere abordar el tema de la calificación una vez que se haya logrado esta unificación.

"Pues, creo que, una vez que unifiquemos todo ese proceso de evaluación (calificación) con las rúbricas y seamos más conscientes, al menos en este centro, de las rúbricas y demás". (D2).

En relación con esto, se plantea la idea de si realmente es coherente la existencia de un tribunal externo del que dependa toda la calificación, ya que puede ser complicado que realmente juzguen todo el proceso. Entre los participantes docentes existe la idea de que es coherente que exista una comisión evaluadora externa que califique el TFG en lugar de que la responsabilidad recaiga únicamente en el tutor y el alumno. Y de ser así, que el peso del tutor sobre la nota sea mínimo. Esto, según los participantes, hace del proceso de calificación algo más objetivo y transparente.

"Yo creo que es importante que haya un tribunal, o sea, una comisión externa. Que se podría hacer que el tutor participe, pues sí, no estaría mal, a mí tampoco me parecería mal, siempre y cuando el porcentaje sea mínimo, o sea, no sea más de un veinte por ciento.” (D1).

“A mí también me parece que es fundamental que haya una comisión externa, que conlleva que el proceso lo hace, pues, más complejo, a la hora de organizarnos y conformar los tribunales y demás, pero creo que le da más valor, y es más objetivo [...] que yo creo que, si el tutor califica, también tratará de hacerlo objetivamente, pero es más objetivo que haya alguien que desde fuera valore, porque a veces desde dentro tampoco ves ciertas limitaciones” (D3).

“[...] *sí que considero necesario que haya un comité, me parece imprescindible para ser transparente, pero también hay que valorar cómo funciona ese comité.*” (D2).

Sin embargo, también se propone como una buena alternativa lo que se hace en otras facultades de educación, donde el tribunal no es el único que califica, sino que el tutor participa en el tribunal con un porcentaje elevado de la calificación. Esta idea es mencionada por D4, pero sobre todo es apoyada por los alumnos participantes, los cuales mencionan que en parte les beneficiaría. Entre los motivos se alude a que el tutor es

realmente quien conoce al alumno y ha visto el progreso y el trabajo real del alumno, por lo que esa calificación va a ser más justa.

"Ya se hace en otras Facultades y se viene hablando sobre ello desde hace un tiempo en el Comité Intercentros de la UVA, me refiero a lo de compartir la calificación entre el tutor y el tribunal. A mí no me parece mal que el tutor ponga parte de la nota final del TFG". (D4).

"[...] también es cierto, aunque para mí es beneficioso y para los alumnos puede ser beneficioso, pero que el tutor tenga más, digamos, que la opinión del tutor tenga más valor en la evaluación (calificación). Por ejemplo, el tutor podría tener un 30 o 40 % de peso sobre la calificación final". (A1).

"Realmente es el tutor el que te conoce y el que te ha seguido y el que ha visto tu evolución y tu resultado. Igual que lo pueden ver el resto, él más todavía. [...] Y yo creo que cuando tú haces un trabajo con un tutor, se supone que si ha sido un buen tutor, que ese tutor sabe sobre ello y te va a evaluar mejor que nadie. [...] El tutor que te ponga el ochenta por ciento de la nota y el veinte por ciento el tribunal". (A3).

"A lo mejor sí que te deberían poner dos notas y de ahí sacar una nota global, porque sí que es verdad que, bueno, el tutor te ve el esfuerzo diario y todo eso, que el tribunal no ve, sino que ve en media hora o una hora como mucho. [...] me parecería mejor, por ejemplo, que el tutor tuviese peso en la calificación, en torno a un 60 o 70%". (A4).

Sin embargo, aunque los participantes que se sitúan en esta posición consideren importante que el tutor participe en el proceso de calificación, es cierto que en líneas generales también consideran imprescindible la existencia de un comité externo, siempre que sea riguroso y coherente (también en base al uso de instrumentos de calificación consensuados). Y aunque le hayan dado menos peso al tribunal, también consideran que la parte que este califica debe estar superada obligatoriamente.

"Creo que es interesante que te lo valore y lo evalúe gente con ciertos conocimientos académicos [...] el tribunal es que es imprescindible, porque es gente con ciertos conocimientos, con muchos conocimientos sobre el tema, y creo que no hay nadie mejor que ellos". (A1).

"Sí, me parece bien que haya un tribunal externo, siempre que ese tribunal sea coherente, o sea, que sea consciente de que ha sido proceso largo y que está tutorizado." (A4).

"[...] considero necesario que también sea evaluado (el TFG) por una comisión. Esta comisión debe ser rigurosa y utilizar instrumentos de evaluación consensuados". (D4).

"[...] quizás sí que tendría que ser un requisito necesario que ese veinte por ciento aportado por otros tutores esté superado. [...] para evitar que un tutor vaya a hacer algo concreto que sea totalmente inmoral y productivo [...] como que un requisito necesario sea aprobar ante un tribunal externo, pero la nota que te la de tu tutor que es el que sabe". (A3).

Esta última idea resulta especialmente interesante ya que introduce una idea nueva en cuanto al funcionamiento de este tribunal, lo cual es criticado por varios de los participantes. A3 se posiciona en un punto estricto en este tema, aludiendo a la falta de conocimientos que en ocasiones tiene el tribunal sobre el tema del TFG que está calificando. Sin embargo, en la entrevista grupal también emerge este debate. Se menciona que sería ideal tener especialistas en la temática del TFG en el tribunal, pero se reconoce que esto puede ser difícil de lograr debido a las limitaciones de recursos y a la carga de trabajo de los mencionados especialistas. Se discute que la especialización puede tener aspectos positivos y negativos, ya que un especialista puede proporcionar una evaluación más rigurosa, pero también puede tener expectativas específicas y más elevadas que podrían perjudicar al alumno:

“Y luego, más motivos (por los que dar más peso al tutor en la calificación), muchas veces los tribunales de los TFG no tienen ni idea de lo que es, o sea, sobre el trabajo que han hecho otros. [...] Entonces, coherente yo creo que tal como está, no es coherente.” (A3).

- “En las últimas convocatorias, ya se intenta que siempre haya una persona, o al menos una de las personas que sea especialista o afín a la temática a tratar. Pero es muy difícil eso, porque al final, pues, hay menciones que tienen muchos alumnos y no es viable, pero sí que sería ideal, aunque yo siempre pienso que hay veces que es positivo y otras veces negativo. (D1).

- Yo también lo creo (D2).

- Porque, claro, cuando tú sabes mucho de una temática, pues al final el alumno puede trabajar esa temática, pero no va a profundizar ni va a saber tanto como sabe el especialista. [...] (Como tribunal, calificando un TFG de mi especialidad) siempre voy a ver carencias, porque es mi especialidad, es que no me va a quedar otra. Entonces, puedo saber hasta dónde hay que llegar, o al final le perjudico a la persona. (D1).

- O le haces una pregunta para que se luzca, y se viene abajo. (D2).

- Claro (D1 y D3)

- Entonces, siempre que siempre que el tribunal sea consciente de qué competencias tiene que evaluar y hasta dónde puede llegar el futuro graduado está bien. Pero hay veces que se hacen preguntas que...ojo, ahí corres determinados riesgos. (D1).

-Pero porque estamos pensando en la calificación. Claro. Si pensamos en lo enriquecedor, que puede ser el proceso, y que surja una crítica constructiva interesante. Pues es deseable a que no sea una persona, pues, que, porque no tenga afinidad, pues, se quede en cuestiones de estructura, que pueden ser enriquecedoras, no digo que no, pero siempre está bien que también salgan cuestiones con respecto a la temática o al campo más específico.” (D3).

Esta última idea que menciona D3 es también especialmente relevante. Resalta la idea de que depende de si el proceso de calificación y defensa del TFG está orientado al aprendizaje del alumno o a simplemente una certificación. En este tema, D1 continúa contando una experiencia personal en la que un alumno se vio afectado por esto. A2 apoya esto de una forma muy similar, ya que sostiene que el criterio de evaluación puede verse afectado cuando el comité evaluador no es experto en el tema del TFG.

“Estoy también de acuerdo. Por ejemplo, ha habido casos vamos, yo he visto llorar a un alumno porque le han criticado la metodología de investigación, que no cumplía los criterios, investigación cuantitativa, cualitativa. Cuando es un alumno que solo ha visto una asignatura de investigación. Y eso le ha penalizado. Pero es que no es que eso le ha penalizado, se le permitió el lujo de criticarle duramente. [...] el pobre chaval, lo que hizo fue intentar hacer un inicio a la investigación educativa y lo que le pidieron fue, pues, una investigación educativa en toda regla. Entonces, bueno, que, si se hubiera quedado sin la investigación, hubiera sacado mucha mejor nota que haciendo la investigación. [...] y eso porque el tribunal área especialista en investigación. [...] Por eso te digo, que a veces es positivo y otras veces negativo, depende.” (D1).

"Si el comité no es del todo experto en el tema que trata, por ejemplo, se centra en la parte que es de su especialidad, entonces discrimina un poco el resto. [...] En ese sentido, yo creo que puede haber una discriminación tanto positiva como negativa, positiva porque que si no domino el tema asumo que el resto está bien porque lo que yo entiendo está bien, es decir, la parte que yo controlo está bien con lo cual asumo que todo lo demás está bien. O negativa, la parte que yo controlo no está bien así que entiendo que todo lo demás está igual de mal. Por eso ahí veo el problema." (A2).

Por último, este mismo participante, A2, propone una alternativa basada en conformar un tribunal o varios tribunales de expertos que evalúen y califiquen todos los TFG, siguiendo un criterio unificado. Cada tribunal debería estar compuesto por expertos en cada uno de los campos que se pueden tratar. También propone que la defensa tenga un mayor peso, y que tras la realización del informe escrito (el trabajo), lo que realmente importe sea el saber contarlos.

"Mi idea es que el mismo tribunal grande evalúa todas las personas, claro, aunque pueda ser un gasto de tiempo e ineficiencia. [...] Elegir el comité por perfiles que deban evaluar cada aspecto del TFG podría ser más riguroso. [...] Para mí, donde habría que reforzar la exigencia y replantearlo es en la parte de presentación oral [...] yo he hecho el informe escrito genial, sabes plasmarlo, pero ahora cuéntamela.” (A2).

Por otro lado, surge también la idea de que el tutor, aunque no tiene peso en la calificación en el sistema actual de esta Facultad, sí que tiene cierta influencia en la nota. Esto se debe a la existencia de la ‘rúbrica del tutor’. Este instrumento también genera cierto debate

entre los participantes, quienes mencionan que los tribunales es lo primero en lo que se fijan.

*"Porque en muchas ocasiones los tribunales es lo primero que mira". (D2)*

*"Ah, claro, yo lo miro cuando soy tribunal" (D1).*

Esto puede suponer un problema en relación con lo que los participantes señalan posteriormente respecto a este instrumento. Mencionan como esta rúbrica a veces se rellena de forma subjetiva, señalando la discrepancia entre una calificación alta otorgada inicialmente y las carencias del trabajo en sí. Esto plantea la necesidad de que los tutores sean más objetivos al evaluar a sus estudiantes basándose en las evidencias recopiladas durante el proceso.

*"No hemos hablado del tema de la rúbrica del tutor, que también evaluamos con una rúbrica. Y hay veces que debemos reconocer que no es nada objetiva.[...] Porque tú ves un trabajo de todo una A y luego ves que el trabajo tiene carencias, que es el caso contrario. [...] Entonces, yo creo que también la labor del tutor es ser objetivo cuando evaluas, ya que no calificas, pero evalúa a tu estudiante, o sea, evalúalo bien en base a las evidencias que has tenido a lo largo del proceso, y eso no lo hacemos los tutores" (D1).*

*"Pero hay veces eso, que la rúbrica del tutor, a mí sí que me guía, pero hay veces que ves: todo una A, no concuerda. [...] Nos guía poco, nos guía poco". (D3).*

En favor de esta objetividad, se propone que en lugar de rellenar una rúbrica, en la que es fácil no ser fiel a la verdad, se tenga que realizar un informe detallado del proceso realizado con el alumno, describiendo y justificando con precisión por qué el alumno merece la nota que propone el tutor (o porque merece el nivel de logro marcado en la rúbrica). Esto generó un pequeño debate entre las participantes, ya que, a pesar de que la rúbrica tiene un apartado para indicar comentarios y observaciones, este puede ser insuficiente:

*"- Quizás debería tener a una parte cualitativa, no sé. (D2).*

*- La rúbrica la tiene, ¿eh? (D1).*

*- Sí. Sí, pero no un informe, porque a mí a lo mejor no tengo. (D2).*

*- No, pero tiene una parte de observaciones que yo -- Ya siempre me exployo. (D1)*

*- Pero claro, si no quieres ser objetivo, no eres objetivo." (D2).*

Por último, merece la pena destacar cómo la EFyC tiene influencia no solo en el aprendizaje, sino también en la calificación, en base a la experiencia de D4.

*"Como ya he comentado anteriormente, para mí son efectivos (los procesos de EFyC) tanto en el aprendizaje del alumnado como en la calificación final que obtienen. En este último sentido es importante señalar que durante los años que*

llevo ejerciendo como docente en la universidad y trabajando en la tutorización de TFG a través de procesos de EFyC, las calificaciones nunca han bajado de un notable, siendo muy numerosas las de sobresaliente y matrícula de honor.” (D4).

A modo de conclusión, se destaca una posición generalizada en contra del sistema de calificación actual. Según los participantes, este tiene muchas carencias y es necesario realizar diferentes mejoras y cambios. Sobre todo, si esos cambios buscan una mayor transparencia, justicia y unificación en el proceso. Además, es cierto que a pesar de las dificultades que presenta este sistema de calificación, los procesos de EFyC tienen un impacto positivo en la nota de los alumnos tutorizados por docentes que la usan.

## 5. DISCUSIÓN

A continuación, se presenta la discusión de los datos obtenidos, con el objetivo de analizar y dar sentido a los resultados obtenidos en relación con las preguntas de investigación planteadas. En esta sección se examinan los hallazgos en profundidad, se comparan con estudios previos y se interpretan en el contexto teórico y práctico de la temática investigada.

### **5.1. ¿Cuáles son los procesos de EFyC que se utilizan en la tutorización del TFG y en qué medida influyen en la adquisición de las competencias requeridas por el Título del TFG?**

En primer lugar, los datos obtenidos de las entrevistas muestran una serie de instrumentos y actuaciones que son utilizados durante el proceso de tutorización del TFG. Se menciona (1) el uso de las tutorías individuales presenciales, (2) la realización de la retroalimentación a través de los comentarios en el documento y de las correcciones directas en el texto y (3) el uso de las rúbricas de autoevaluación.

En cuanto al uso de las tutorías, Fernández-Garcimartín et al. (2023) destacan su uso, incluso aunque se realicen de forma virtual, como cuando se utilizaron las videoconferencias obligadas por el confinamiento del Covid-19. En comparación con otras asignaturas, surge el concepto de Proyecto de Aprendizaje Tutorado, el cual guarda estrecha relación en cuanto al formato y concepto con el TFG, como se explica en el apartado del marco teórico de este documento. En estos trabajos, las tutorías tienen también especial importancia, como menciona López-Pastor et al. (2020), a la hora de combinar la EFyC con la realización del PAT, donde se muestran dos fases coincidentes en las que los alumnos: “Acuden a tutorías para que el profesor corrija los borradores y explique aspectos a mejorar, y se realizan las tutorías necesarias hasta que los documentos tienen buena calidad” (p. 624).

Por todo esto, las tutorías suponen un proceso ideal e indispensable de EFyC en el contexto de TFG, y es muy usado por los docentes que realizan este tipo de evaluación. Suponen un momento de cercanía entre el tutor y el alumno, en el cual, gracias al diálogo que se establece, es posible aclarar y resolver las posibles dudas y problemas que surgen durante la realización del TFG.

Respecto al uso de los comentarios para orientar y corregir sobre el trabajo, también es mencionado por la literatura académica como una estrategia comúnmente usada. Así lo afirman Fernández-Garcimartín et al. (2023), comentando que “Los profesores daban feedback a sus alumnos por diferentes vías on-line. En la mayoría de los casos se hacía a través de comentarios en el propio trabajo” (p. 51).

Este proceso de evaluación a través de las correcciones y los comentarios en el documento es de gran utilidad para el alumnado. A través de las entregas parciales, se le brinda la oportunidad de mejorar significativamente la calidad de su trabajo, promoviendo un aprendizaje más profundo, autónomo y reflexivo. Es una herramienta valiosa que les permite crecer académicamente y desarrollar habilidades esenciales para su futuro desempeño profesional.

El uso de las rúbricas como herramientas de autoevaluación y feedforward ha sido destacado como un proceso significativo. Desde el comienzo del TFG, compartir los criterios e instrumentos de evaluación con los estudiantes resulta altamente efectivo, ya que brinda anticipación y orientación sobre lo que se encontrarán. Esta forma de evaluación orientada al aprendizaje permite a los alumnos evaluar su propio trabajo y recibir retroalimentación constructiva, lo que fomenta un enfoque reflexivo y mejora la calidad de su desempeño en el TFG.

Respecto a esto, Martínez et al. (2015) mencionan como una de las ventajas de la EFyC y del uso de las rúbricas que aportan una mayor orientación e información a los alumnos sobre el TFG. También Barrientos et al. (2019) se posicionan en este tema en un estudio sobre la EFyC en Formación Inicial del Profesorado (FIP), cuando afirman que “Dentro de este tipo de procesos, parece ser bastante habitual la utilización de rúbricas de evaluación, y la facilitación de dichas rúbricas al alumnado al principio del trimestre o de la unidad didáctica” (p. 40). En esta línea, García-Irles et al. (2016) sostienen que para garantizar una evaluación auténtica del TFG y permitir que los estudiantes realicen su tarea de manera efectiva es esencial que tengan un claro conocimiento previo del nivel de logro requerido para cada una de las tareas. De esta manera, el profesorado puede evaluar los resultados de aprendizaje de manera objetiva. En consecuencia, es importante diseñar instrumentos de evaluación que sean coherentes con las competencias seleccionadas, identificar indicadores específicos y establecer el nivel de logro deseado para cada uno de ellos.

Por su parte, Merino (2011) menciona esta misma idea, valorando la importancia de incorporar en la metodología de diferentes asignaturas de Educación Superior rúbricas consensuadas para los procesos de autoevaluación. Por ello, se consideran las rúbricas como un instrumento muy útil en las fases iniciales de la realización del TFG. Estas permiten al alumnado ser consciente de lo que se va a valorar en su trabajo, orientando el camino a seguir para cumplir con los objetivos. Además, conocer estas rúbricas también puede disminuir la incertidumbre inicial destacada en los resultados.

También se resalta en los resultados cómo la EFyC en la tutorización del TFG es crucial para consolidar y demostrar las competencias adquiridas. Los participantes consideran que la EFyC les ayuda en el desarrollo y la adquisición de las competencias generales y específicas, destacando la importancia de la guía del tutor y la interacción con el estudiante. Son muchos los autores que han investigado sobre este tema y comparten este punto de que la EFyC tiene un impacto positivo y favorece en gran medida la adquisición de las diferentes competencias, sobre todo en la FIP (Cañadas et al, 2018; Fernández-Garcimartín et al, 2022; Palacios y López-Pastor, 2013).

Además, algunos participantes exponían cómo en el TFG no se adquieren competencias nuevas, sino que se demuestran las ya adquiridas. Esto contrasta con la opinión de otros participantes del estudio, afirmando que son posibles las dos opciones. Así lo apoyan también Vicario-Molina et al. (2020), quienes afirman que el TFG se presenta como una pieza fundamental en la formación de los estudiantes de grado, ya que desempeña un papel crucial en la evaluación de las competencias, los conocimientos y las aptitudes adquiridas durante su período de estudio. Asimismo, también afirman que el TFG ofrece la oportunidad de adquirir y desarrollar nuevas habilidades y competencias, especialmente relacionadas con la planificación, elaboración y defensa de estos trabajos académicos.

Esta postura parece ser la más coherente, ya que con la realización del TFG se demuestra la adquisición de algunas de las competencias que demanda el título, pero también se brinda la oportunidad de adquirir algunas nuevas que no han tenido cabida en el grado. El simple hecho de enfrentarse de forma individual a un trabajo de estas dimensiones requiere de algunas competencias relacionadas con la organización, gestión y planificación del tiempo, así como de la autogestión, ya que implica establecer plazos, organizar el trabajo y administrar eficientemente el tiempo disponible para cumplir con los objetivos y entregas establecidas. Igualmente, para aquellos alumnos que realizan un

TFG de investigación, pueden desarrollar habilidades de búsqueda, recopilación y análisis de información relevante, así como la capacidad de aplicar métodos de investigación adecuados para abordar preguntas o problemas específicos.

## **5.2. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los estudiantes al realizar su TFG y cómo se abordan a través de las prácticas de EFyC?**

Los datos obtenidos en las entrevistas muestran una serie de obstáculos con los que se topan tanto los alumnos como los docentes, que dificultan el éxito del proceso de realización y tutorización del TFG: (1) la falta de implicación y de organización del tiempo por parte el alumnado, (2) la falta de disponibilidad y tiempo de los docentes, (3) la elección de tema y tutor y (4) el arranque del trabajo y el desconocimiento inicial sobre el TFG.

En primer lugar, los desafíos que afrontan los docentes están relacionados con la poca implicación y la mala organización del tiempo por parte el alumnado, como mencionaban varios de los docentes entrevistados. Además, incluso algunos alumnos también mencionaban esta percepción sobre algunos de sus compañeros. De este modo, Martínez-García et al. (2015) sostienen que los problemas más frecuentes en la tutorización del TFG son la falta de implicación y de motivación del alumnado, así como la falta de tiempo que se dispone para realizar el trabajo. Sin embargo, también es cierto que muchos alumnos organizan bien el tiempo y realizan el trabajo siguiendo los pasos y entregas establecidas con el tutor. Con este tipo de alumnos resulta sencillo realizar procesos de EFyC, ya que su implicación así lo favorece.

Por tanto, este problema surge con aquellos alumnos que no se implican y que dejan todo para última hora, incluso en ocasiones no se sabe nada hasta dos semanas antes de la entrega. Estos casos son reales y para el tutor suponen un gran conflicto, ya que sus posibilidades de actuar son pocas.

En cuanto a los desafíos que afrontan los alumnos, se destacaba entre los entrevistados cómo en ocasiones la elección del tema y del tutor puede suponer un gran reto y cómo una mala elección puede acarrear un impacto negativo en todo el proceso. Martínez-García (2015) obtiene también un resultado similar, indicando que aquellos alumnos que no pueden escoger al tutor, no les toca el que piden o se les impone un tema están menos motivados, lo cual supone un inconveniente y un elemento segregador entre los alumnos.

Este punto de vista tiene sentido, ya que trabajar en condiciones adversas y acompañado por un tutor con el que no se tiene buena relación dificulta enormemente el proceso. Además, los alumnos que no suelen poder elegir son los que peor nota media tienen, es decir, los que necesitarían el acompañamiento y guía de un buen tutor, que favoreciera su motivación y esfuerzo.

Por otro lado, los docentes entrevistados destacan como problema en los alumnos lo relacionado con el inicio, el formato y la estructura del trabajo. Estos enfrentan dificultades en: (1) el marco teórico y la consulta de las fuentes documentales, (2) la escritura académica, (3) la organización de la estructura del trabajo, incluyendo el análisis de resultados, y (4) el arranque del trabajo. Sin embargo, aunque los alumnos sí consideran el arranque e inicio del trabajo como una dificultad, no mencionan el resto de estos aspectos como principales dificultades del TFG. En este caso, los docentes tienen un mayor conocimiento sobre cómo debe ser este trabajo y cómo debe ser una buena escritura académica, por lo que al recibir las primeras entregas detectan estos problemas, de los cuales los alumnos no son conscientes.

En relación con la elaboración del marco teórico, Álvarez Rodríguez et al. (2016) detectan también este inconveniente y exponen la necesidad de formar al alumnado en el uso de gestores bibliográficos. Por su parte, Jiménez et al. (2016), afirman que al enfrentarse a la redacción de un texto académico existen obstáculos relacionados con la habilidad lingüística, las dificultades en la búsqueda y utilización de los gestores o las herramientas bibliográficas, los desafíos en la correcta incorporación de las citas y la carencia de habilidades críticas de evaluación. Rubio et al. (2018) refuerzan esta idea, manifestando que los alumnos tienen dificultades en algunas competencias clave para llevar a cabo con éxito un TFG, tales como citar y referenciar adecuadamente, realizar búsquedas bibliográficas y organizar y redactar un texto académico.

Sin embargo, los alumnos concuerdan con los docentes en cuanto a que enfrentarse a un trabajo de estas características supone un reto, sobre todo al principio. Estudios como el de Pérez y Martínez (2017) llegan a esta misma conclusión, mostrando especial relevancia en que uno de los problemas es la falta de conocimientos del alumnado sobre las características que debe tener un trabajo académico. También esta falta de conocimiento provoca en el alumnado una gran incertidumbre sobre el proceso, debido a la falta de claridad sobre la elaboración del TFG y cómo deben interactuar con su tutor. En este sentido, de Juana-Espinosa et al. (2016) concluyen que los alumnos piensan que es

necesario recibir información más clara acerca del TFG a principios del curso académico. Freire et al. (2015) también destacan la falta de información que tienen los alumnos sobre el TFG antes de comenzar su realización, así como una carencia en cuanto a la preparación de los estudiantes para llevar a cabo este trabajo.

Esta percepción de los estudiantes se cuestiona debido a la existencia de charlas y reuniones iniciales durante el principio del curso de TFG, en las que se explica todo el proceso y se aclaran las dudas que pueden surgir. Además, también está a disposición del alumnado la guía de realización del TFG, en la que igualmente se explica y aclara todo el proceso. Por ello, este problema puede deberse más a la falta de implicación e interés del alumnado que a la posibilidad de acceso real a esta información. En bastantes ocasiones, son muchos los alumnos que no asisten a estas reuniones y que incluso no consultan la guía del TFG. Además, durante las clases del cuatrimestre en el que se realizan las primeras fases del TFG, como es la elección de tutor y tema, los docentes recuerdan constantemente los plazos y explican detalladamente el funcionamiento del proceso. Sin embargo, sí que es cierto que a algunos alumnos que no acuden a esas clases, o bien porque cursan la vía no presencial o incluso se encuentran en un programa de movilidad, la información que reciben es mucho más escueta y por vía correo electrónico. Por ello, este tipo de alumnado se ve perjudicado a la hora de seleccionar al tutor.

Por otro lado, también es cierto que previo a estas reuniones iniciales, la información sobre este trabajo es muy escasa, al igual que la información que se tiene sobre las diferentes opciones de los tutores disponibles.

Además de la falta de información, otro factor que afecta negativamente al proceso es lo que se conoce como "radio macuto", que se refiere a la propagación de rumores y percepciones incorrectas, principalmente por parte de los compañeros. Estos rumores y percepciones erróneas generan una influencia negativa en el proceso del TFG. Freire et al. (2016) también mencionan la percepción de que el TFG exige un mayor esfuerzo del previsto con respecto a los solo 6 créditos que tiene asignados.

### **5.3 ¿Qué mejoras propone el alumnado y profesorado para los procesos de EFyC durante la realización de los TFG en la Facultad de Educación de Segovia? y ¿Qué percepción tienen los estudiantes y profesores sobre la efectividad de los procesos de EFyC en el TFG en la Facultad de Educación de Segovia?**

En cuanto a las soluciones para los desafíos expuestos anteriormente, varios informantes mencionaban como muy relevante la relación con el tutor, valorando de forma muy positiva el sentirse acompañados y guiados durante el proceso. Vera y Briones (2016) destacan como un elemento indispensable la calidad de la tutorización, en la cual influye en gran medida la relación entre el alumno y el tutor, siendo un elemento de apoyo fundamental.

Por otro lado, cabe destacar que tanto los alumnos como los docentes del estudio consideran la EFyC como una gran estrategia para afrontar estos desafíos. En esta línea, Fernández-Garcimartín (2023) también muestra la efectividad y el impacto positivo de la realización de EFyC en la tutorización del TFG. En este estudio, concluyen con un listado de lecciones aprendidas sobre el uso de EFyC en la tutorización del TFG, en el que destacan: (1) compartir las rúbricas de evaluación con los alumnos, (2) realizar procesos continuos de feedback, (3) realizar tutorías y (4) realizar procesos regulares de autoevaluación del alumnado y evaluación compartida, tanto para el proceso de la defensa como para la evaluación final: (1) la realización de procesos de diálogo y feedback formativo tras la defensa del TFG y (2) el envío por e-mail, o la consulta en papel, de las rúbricas completadas por el tribunal.

Por otra parte, respecto al tema de la percepción, cabe destacar la valoración positiva que realizan los participantes, tanto docentes como alumnos, sobre la EFyC en el proceso de la realización y tutorización del TFG. En este sentido, comentan su gran efectividad en relación con el aprendizaje de los alumnos, así como con la mejora del trabajo y, por ende, de la calificación y del resultado final. A esta conclusión también llega Fernández-Garcimartín (2023), afirmando que “los resultados muestran que es posible y conveniente realizar dinámicas de EFyC durante el todo el proceso de elaboración y tutorización del TFG para mejorar el proceso” (p. 54).

Por otro lado, respecto al tema del proceso de calificación del TFG, es en el que más cambios y mejoras se propusieron. Estas propuestas surgían de una gran variedad de

opiniones, dispares en muchas ocasiones, entre los participantes de este estudio. En este caso, existen numerosos autores que han abordado este tema, generando un gran debate en torno a la objetividad, transparencia y justicia del proceso (Blanco-López et al., 2015; Freire et al., 2015; Martínez-García et al., 2015). En primer lugar, la mayoría de los participantes de nuestro estudio consideraba necesaria y coherente la existencia de un tribunal externo calificador del TFG, pero solo algunos de estos participantes lo proponían como agente exclusivo o le otorgaban el mayor peso sobre la nota final. Esta posición es respaldada por varios estudios como el de Martínez-García et al. (2015), quienes obtenían como resultado que:

“El 26% de los docentes cree que el tutor debería formar parte del tribunal de evaluación del TFG porque es el que mejor conoce el trabajo realizado por el alumno y el que más sabe en esa materia. Sin embargo, el 74% cree que no debería formar parte de él pues se perdería la objetividad de la evaluación.” (p. 406).

Este debate también lo muestra Freire et al. (2015), sosteniendo que se trata de un apartado controvertido. Así, según la normativa sobre los TFG que refleja la Universidad de Santiago de Compostela se establece que “el tribunal ha de ser el único agente evaluador, sin que los tutores puedan formar parte del mismo” (p. 339). A pesar de ello, al preguntar sobre el tema, sus participantes tienen opiniones diversas: “más de dos tercios de los tutores están de acuerdo con este sistema, aunque más de la mitad de los alumnos considera que deberían ser el tutor y el tribunal los dos agentes evaluadores de cada trabajo” (p. 339)

Este problema no solo se da respecto a las opiniones y percepciones de los implicados, sino que, al igual que se mencionaba en esta investigación, hay diferentes criterios entre las distintas universidades y facultades de España. Así lo sostienen también Blanco-López et al. (2015), quienes afirman que en algunas titulaciones la evaluación del tutor desempeña un papel significativo en la calificación final del TFG, mientras que en otras su participación se limita a proporcionar un informe reglamentario de evaluación favorable o desfavorable antes de la defensa del trabajo.

Superado o no este debate, surge también otro relacionado con la conformación del tribunal, lo cual también genera controversia entre los participantes de nuestra investigación. En este sentido, algunos participantes mencionaban que es necesario que este tribunal esté formado por especialistas y expertos en el ámbito del tema del TFG que van a calificar, aunque surgía también la posición de que esto podía ser positivo y negativo

a la vez. Blanco-López et al. (2015) sostienen que “también se han puesto de manifiesto grandes diferencias en cuanto a la constitución de los tribunales de evaluación.” (p. 99).

Como solución, uno de los participantes proponía la existencia de un único tribunal por convocatoria, conformado por distintos expertos en cada apartado y tema implicado en el trabajo. Esto es apoyado por otros autores como Fernández-Riveira (2015), quien sostiene que “La evaluación en competencias que requiere el TFG exige implicación de varios profesores/tutores e incluso con procedencias interdepartamentales.” (p. 12), o Freire et al. (2015), quienes afirman que la configuración de los tribunales generó amplios comentarios en el cuestionario, en los que algunos participantes sugirieron la posibilidad de establecer un tribunal único por convocatoria como medida para mitigar la disparidad de criterios. También perciben una sensación de falta de equidad derivada de la existencia de múltiples tribunales en lugar de uno solo. Por consiguiente, plantean la opción de implementar un tribunal unificado como forma de abordar esta preocupación y promover un proceso más equitativo de calificación.

## 6. CONCLUSIONES

Tras realizar un estudio sobre los procesos de EFyC en la realización de los TFG en la Facultad de Educación de Segovia, se han obtenido conclusiones significativas que responden a las preguntas de investigación planteadas (P1, P2, P3 y P4). A continuación, se presentan las principales conclusiones extraídas del estudio.

### 6.1. Conclusiones en base a las preguntas de investigación

**P1. ¿Cuáles son los procesos de EFyC que se utilizan en la tutorización del TFG y en qué medida influyen en la adquisición de las competencias requeridas por el Título del TFG?**

Los procesos de EFyC tienen un impacto positivo en la adquisición de las competencias requeridas por el TFG. Los resultados muestran que la implementación de las rúbricas y la retroalimentación constante permiten a los estudiantes desarrollar de manera efectiva las habilidades y los conocimientos requeridos para la elaboración de su TFG. Esto les ayuda a identificar áreas de mejora y a enfocar su esfuerzo en aspectos clave.

Asimismo, la evaluación formativa proporcionada permite a los estudiantes obtener una retroalimentación constante durante el proceso de elaboración de su TFG, lo que les orienta y favorece un aprendizaje significativo. Además, los procesos de EFyC brindan la oportunidad de que los estudiantes participen activamente en su propio proceso de evaluación, promoviendo la responsabilidad y la autorreflexión. Al recibir una retroalimentación constante y realizar los ajustes en su trabajo, los estudiantes pueden fortalecer sus habilidades y conocimientos, alcanzando las competencias requeridas para el TFG de manera más efectiva.

**P2. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los estudiantes al realizar su TFG y cómo se abordan a través de las prácticas de EFyC?**

Los resultados y la literatura académica muestran que los estudiantes enfrentan diversos desafíos al realizar su TFG. Entre ellos se mencionan: (1) las limitaciones relacionadas con la escritura académica, (2) las dificultades en la búsqueda y manejo de los gestores bibliográficos, (3) las dificultades en el manejo de las citas y (4) la falta de capacidad crítica.

Las limitaciones relacionadas con la escritura académica constituyen un desafío significativo para los estudiantes, quienes a menudo carecen de experiencia en la

estructuración lógica de sus ideas y la aplicación de normas de estilo y formato. Además, se enfrentan a dificultades para expresarse con claridad y coherencia, así como para utilizar un lenguaje académico adecuado.

En cuanto a las dificultades en la búsqueda y manejo de los gestores bibliográficos, los estudiantes se ven desafiados por la tarea de encontrar fuentes confiables y pertinentes, así como por organizar y gestionar eficientemente la información recopilada. La falta de habilidades en la selección y organización de las fuentes puede dificultar la elaboración de la lista de referencias bibliográficas, así como el seguimiento de las fuentes utilizadas.

El manejo adecuado de las citas también presenta un desafío para los estudiantes, ya que deben aprender a citar correctamente las fuentes, incluyendo la forma adecuada de citar, referenciar y parafrasear el material consultado. Además, deben familiarizarse con las normas de citación específicas de cada estilo académico, como el APA o MLA, lo que implica aprender y aplicar las reglas correspondientes.

Por último, la falta de capacidad crítica constituye otro desafío importante. Los estudiantes deben desarrollar habilidades para analizar, evaluar y sintetizar información de manera crítica. Esto implica cuestionar las ideas y argumentos presentados en las fuentes consultadas, identificar sesgos o limitaciones y formular juicios fundamentados. La falta de capacidad crítica puede obstaculizar la elaboración de un trabajo académico sólido y original.

Los resultados de este estudio también muestran cómo estos desafíos se abordan de una manera más eficiente y exitosa a través de las prácticas de EFyC. Prácticas y procesos como (1) la evaluación compartida, (2) la tutoría individualizada y (3) el feedback mediante las correcciones y los comentarios en el texto realizados por los tutores, que fueron estrategias clave para superar estas dificultades y promover un aprendizaje activo y reflexivo.

### **P.3. ¿Qué percepción tienen los estudiantes y profesores sobre la efectividad de los procesos de EFyC en el TFG en la Facultad de Educación de Segovia?**

Tanto los estudiantes como los profesores perciben de manera positiva la efectividad de los procesos de EFyC en el TFG. Los participantes valoraron la utilidad de EFyC en: (1) la creación de un criterio unificado de corrección y evaluación, (2) la motivación y el compromiso con la tarea, (3) la mejora de la redacción académica, (4) el enfoque centrado en el aprendizaje, (5) el impacto positivo de los comentarios y las correcciones recibidos

y (6) la importancia de contar con los objetivos claros y las fechas establecidas para guiar su progreso.

En primer lugar, los hallazgos revelan un reconocimiento de la utilidad de la EFyC en la creación de un criterio unificado de corrección y evaluación. Gracias a la EFyC se han desarrollado rúbricas de evaluación que utilizan los tribunales para evaluar de manera objetiva y coherente los trabajos de los estudiantes. Estas rúbricas proporcionan criterios claros y específicos que permiten una evaluación más justa y equitativa.

En segundo lugar, los datos evidencian el impacto positivo de la EFyC en la motivación y el compromiso de los estudiantes con la tarea. La retroalimentación constante y personalizada proporcionada por los tutores a lo largo del proceso de elaboración del TFG ayuda a mantener a los estudiantes enfocados y comprometidos. Además, la definición de metas y fechas límite les brinda una estructura clara y les incentiva a avanzar de manera constante en su trabajo.

En tercer lugar, los hallazgos revelan la mejora de la redacción académica como resultado de la EFyC. Los estudiantes reciben comentarios y correcciones específicos sobre su escritura, lo que les permite identificar y corregir sus errores, mejorar la estructura y coherencia de sus trabajos y desarrollar unas habilidades de redacción más precisas y académicas.

En cuarto lugar, los datos evidencian el enfoque centrado en el aprendizaje promovido por la EFyC. Los estudiantes valoran la importancia de recibir los comentarios y las sugerencias que les ayuden a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. La EFyC les proporciona la oportunidad de mejorar y crecer a medida que avanzan en su trabajo, fomentando así un enfoque continuo de aprendizaje y desarrollo personal.

En quinto lugar, las conclusiones demuestran el impacto positivo de los comentarios y correcciones recibidos. Los estudiantes valoran la retroalimentación específica y constructiva proporcionada por los tutores, ya que les ayuda a corregir errores y mejorar la calidad de su trabajo. Esta retroalimentación les permite crecer como maestros competentes en un futuro y aprender de sus errores, fortaleciendo así su desarrollo académico.

Por último, se destaca la importancia de contar con unos objetivos claros y unas fechas establecidas para guiar el progreso de los estudiantes. La EFyC proporciona una

estructura y una dirección clara para el trabajo del TFG, lo que permite a los estudiantes tener un sentido de propósito y un camino claro hacia la finalización de su proyecto.

#### **P4. ¿Qué mejoras propone el alumnado y profesorado para los procesos de EFyC durante la realización de los TFG en la Facultad de Educación de Segovia?**

Tanto el alumnado como el profesorado proponen mejoras para los procesos de EFyC durante la realización de los TFG. Entre las propuestas de mejora se destacan: (1) el proceso de selección del tutor, (2) la unificación del criterio de tutorización entre todos los tutores y (3) la revisión del proceso de la defensa y calificación.

En primer lugar, los datos evidencian la necesidad de mejorar el proceso de selección del tutor en el TFG, asegurando una adecuada compatibilidad entre el estudiante y el tutor asignado. Esto es importante para establecer una relación de confianza y facilitar una comunicación efectiva durante el desarrollo del trabajo. Además, esto favorecerá la implementación de procesos de EFyC. Un aspecto a considerar en esta mejora es evitar desigualdades entre los alumnos, ya que el tutor y la temática tienen un impacto significativo en el resultado final. Por lo tanto, es destacable la importancia de permitir a los estudiantes elegir un tutor que esté relacionado con la temática que desean abordar, para que sea una decisión basada en sus intereses y no impuesta por el tutor.

En segundo lugar, los resultados demuestran la importancia de establecer un criterio de tutorización unificado entre todos los tutores. Esto garantizaría que sigan las pautas claras y consistentes en la orientación y evaluación de los estudiantes, evitando posibles discrepancias y asegurando una experiencia equitativa para todos.

En tercer lugar, la investigación arroja la necesidad de revisar el proceso de defensa y calificación de los TFG. A pesar de la existencia de rúbricas que aseguran la objetividad por parte del tribunal, tanto los resultados obtenidos en este estudio como los extraídos de la literatura específica revelan que este proceso puede ser injusto, ya que la forma de aplicar y completar la rúbrica difiere mucho entre unos tribunales y otros. Esto genera en el alumno la desconfianza de no saber a qué se va a enfrentar. Por ello, surge una idea destacada entre la mayor parte de los participantes proponiendo incorporar al tutor en el proceso de la calificación final. Asimismo, se propone brindar a los estudiantes una retroalimentación constructiva y detallada durante la defensa, para promover su desarrollo académico y favorecer la comprensión de los aspectos a mejorar y, sobre todo, orientar esta defensa al aprendizaje y no al resultado, como comúnmente ocurre.

## **6.2. Análisis del alcance del trabajo, limitaciones y prospectiva**

Debido a las conclusiones obtenidas en esta investigación, se considera especialmente relevante este estudio para tres grupos principales: (1) Los docentes que deseen mejorar su proceso de tutorización del TFG, (2) el alumnado que esté interesado en el proceso de realización del TFG y (3) los órganos de gobierno con poder de decisión en la facultad y en otras instituciones educativas:

(1) Para los docentes que deseen mejorar su proceso de tutorización del TFG, esta investigación proporciona información valiosa sobre los beneficios y desafíos de la implementación de procesos de EFyC en el TFG. Estos pueden utilizar los hallazgos para reflexionar sobre sus propias prácticas y buscar formas de mejorar la tutorización de sus estudiantes. Incluso pueden obtener ideas y sugerencias concretas de buenas prácticas identificadas en este documento.

(2) Para el alumnado que esté interesado en el proceso de realización del TFG. Esta investigación ofrece información detallada sobre los procesos de EFyC en el TFG, lo que puede resultar útil para los estudiantes que estén por iniciar o se encuentren en medio de su proyecto. Consiguen utilizar estos hallazgos para comprender mejor el enfoque de la evaluación formativa y compartir ideas con sus tutores sobre la implementación de prácticas beneficiosas identificadas en el estudio.

(3) Para los órganos de gobierno con poder de decisión en la facultad y en otras instituciones educativas. Los resultados y las conclusiones de esta investigación pueden ser de interés para los responsables de la planificación y el desarrollo de la asignatura del TFG. Todo esto siempre bajo las premisas de que, si realmente se quiere mejorar, no basta con la acción individual sino un plan conjunto de los protagonistas desde el convencimiento de las posibilidades que tiene este proceso de evaluación. Los datos obtenidos proporcionan una base sólida para considerar posibles mejoras en el diseño y enfoque de esta asignatura, teniendo en cuenta la implementación de procesos de EFyC y las buenas prácticas identificadas en el estudio.

Por otro lado, es importante también ser conscientes de las limitaciones del estudio. En este sentido, se consideran tres principales limitaciones: (1) el tiempo de realización, (2) la selección de la muestra y (3) la obtención de datos a través de otros instrumentos de recogida de información.

En primer lugar, el tiempo de realización del estudio podría haber sido insuficiente para abordar a fondo todas las dimensiones del fenómeno investigado. Debido a las características de este trabajo, los plazos establecidos pueden ser algo cortos, por lo que resulta difícil obtener una visión exhaustiva y detallada de todas las variables y relaciones involucradas en los procesos de EFyC en el TFG.

En segundo lugar, la selección de la muestra también puede haber sido un factor limitante. Es posible que la muestra utilizada en el estudio no haya representado adecuadamente a toda la población objeto de estudio, lo que podría haber afectado la generalización de los resultados. Además, es importante considerar que los participantes voluntarios pueden tener características o perspectivas diferentes a aquellos que no participaron. En este sentido, se ha realizado un esfuerzo por extraer resultados que puedan ser transferibles a otras facultades y otros centros, teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de los contextos.

En tercer lugar, la principal limitación de este estudio ha sido la obtención de datos a través un solo instrumento, la entrevista, que puede estar cargada de ciertos sesgos, como la existencia de respuestas trasversales, la falta de precisión en las respuestas o dificultades en la interpretación de los datos recopilados. Por ello, hubiera sido interesante la utilización de otros instrumentos como por ejemplo los grupos focales.

En cuanto a la prospectiva, teniendo en cuenta las limitaciones de este estudio, puede servir como base para otras investigaciones más profundas sobre el tema, ampliando la muestra a todos los docentes que tutoricen TFG y no solo a los que lleven a cabo EFyC. Este posible estudio permitiría comparar y explorar qué diferencias puede haber entre los docentes que realizan diferentes procesos de evaluación.

Por otra parte, se propone también llevar a cabo un seminario permanente o un grupo de trabajo en la Facultad de Educación de Segovia con el objetivo de unificar el proceso de tutorización de TFG, el proceso de evaluación y calificación, llevar a cabo mejoras para obtener unos resultados de aprendizaje que aborden las competencias que exigen los títulos de Educación, etc. Esto ya se ha hecho durante dos años y podría retomarse, realizando ciclos de investigación-acción que vayan arrojando resultados relevantes.

Por último, la escasez de literatura académica sobre la EFyC en los TFG plantea un vacío importante en el conocimiento existente. Sin embargo, este TFM se presenta como una oportunidad única para abordar esta temática desde una perspectiva novedosa, siendo un

punto de partida para futuras investigaciones, ya sea como una tesis doctoral o diversos artículos para publicarlos en revistas científicas de educación. Al explorar y analizar las buenas prácticas, estrategias y los resultados de la EFyC en la tutorización de los TFG en la Facultad de Educación de Segovia, este estudio llena un vacío significativo en la literatura existente. Proporciona una base sólida para que futuros investigadores profundicen en esta área, examinando sus implicaciones, efectividad y potencial para mejorar el proceso de los TFG y la adquisición y demostración de las competencias requeridas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Álvarez, C. y San-Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 14. <https://doi.org/10.30827/digibug.20644>
- Álvarez-Rodríguez, M.V., Núñez-Izquierdo, S., Palao-Vicente, J.J. y Álvarez-Fernández, E. (2016) *Acercamiento a gestores bibliográficos de alumnos de TFG y TFM de Historia e Historia del Arte*. (pp. 1409-1421). En Tortosa, M.T., Grau- Company, J. D., y Álvarez Teruel, J.D. (Coords.), XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares <http://hdl.handle.net/10045/59217>
- Amaya, S. (2018). Evaluación formativa y compartida en el primer ciclo de la ESO. Una experiencia inclusiva de atención a la diversidad para el área de Matemáticas. En *La evaluación educativa: entre la emoción y la razón* (pp. 404-418). Don Folio.
- Astin, A. W. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Rowman y Littlefield Publishers.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barrientos-Hernán, E. J., 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 (Why do I do Formative and Share Assessment and/or Assessment for Learning in Physical Education?). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Bell, J., y Waters, S. (2018). *Ebook: doing your research project: a guide for first-time researchers*. McGraw-hill education (UK).
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy y practice*,5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blanco-López, A., Altamirano-Jeschke, M., y Blanca-Mena, M. J. (2015). *Experiencias de formación del profesorado para la tutorización y evaluación de los Trabajos Fin de Grado*. [Presentación de paper]. I. Congreso Interuniversitario del Trabajo Fin de Grado (TFG), Bilbao, España. <http://hdl.handle.net/10630/7750>
- Blasco-Hernández, T., y Otero-García, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (33), 26-31.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. Instruction and Curriculum. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1. *Evaluation comment*, 1(2), n2.
- Bonilla, M.I., y Martín-López, C. (2012). Evaluación de competencias en el Trabajo Fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas: una propuesta de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. UCLM. *Revista de Formación e Innovación educativa Universitaria*, 5(4), 241-253. [http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol5\\_4/REFIEDU\\_5\\_4\\_5.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol5_4/REFIEDU_5_4_5.pdf)
- Campoy-Aranda, T., y Gomes-Araújo, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. *Editorial EOS*, 284.
- Cano-García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. y Castejón, F. J. (2018). Desarrollo de competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los Instrumentos de Evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>
- Carless, D., Joughin, G., y Mok, M. M. C. (2006). Learning-oriented Assessment: Principles and Practice. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 31, 4, 395-398. <https://doi.org/10.1080/02602930600679043>

- Carter, M. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, *Educational Psychology*, 29(7), 867-869. <https://doi.org/10.1080/01443410903415150>
- Castejón, F.J.; Santos Pastor, M.L. y Palacios-Picos, A. (2015) Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 15(58), 245-267. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>
- Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V. M., Julián-Clemente, J. A., y Zaragoza-Casterad, 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 del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 11(42), 238-346. <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>
- Castillo, E., y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia médica*, 34(3), 164-167.
- Chetty, S. (1996). The Case Study Method for Research in Small-and Medium-Sized Firms. *International Small Business Journal*, 15(1), 73-85. <https://doi.org/10.1177/0266242696151005>
- Cruz-Flores, G., Chehaybar-Kury, E., y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la educación superior*, 40(157), 189-209. <https://doi.org/10.1177/0266242696151005>
- Cruz-Flores, G., Chehaybar-Kury, E., y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la educación superior*, 40(157), 189-209.
- De Juana-Espinosa, S., Fernández-Sánchez, J.A., Sabater-Sempere, V., Tarí-Guilló, J.J., Valdés-Conca, J., Bernat-González, A., Serrano-Torregrosa, F. (2016). *¿Qué opina el alumnado del TFG?* (pp. 2569-2579). En Tortosa, M.T., Grau- Company, J. D., y Álvarez Teruel, J.D. (Coords.), XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis* (No. 7). WW Norton y company.

- Escudero, D. y Hernández-Leo, D. (2012). *Aplicación de buenas prácticas para la mejora de la calidad de los trabajos de fin de grado en Ingeniería en Diseño Industrial*. [Comunicación]. Simposio Internacional sobre Innovación y Calidad en la Formación de Ingenieros; Valladolid. <http://hdl.handle.net/10230/17047>
- Estapé-Dubreuil, G., Rullan-Ayza, M., López-Plana, C., Pons, J., y Tena, D.(2012). Rúbricas y evaluación de competencias en los TFG. Un paso atrás para saltar. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1).
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for higher and further education teaching and learning*. Routledge.
- Fernández Riveira, R. M. (2015) La implicación del docente en el trabajo fin de grado: responsabilidades y reconocimiento académico. *Docencia y Derecho*. (9)1-13. <http://hdl.handle.net/10396/13625>
- Fernández-Carballo, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Pensamiento actual*, 2(3).
- Fernández-Garcimartín, C., Fuentes-Nieto, T., Molina-Soria, M., y López-Pastor, V. M. (2022). La Participación del Alumnado en la Evaluación Formativa en Formación del Profesorado. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.004>
- Fernández-Garcimartín, C., López-Pastor, V. M., Fuentes-Nieto, T., y Hortigüela-Alcalá, D. (2023). Evaluación formativa y compartida para la tutorización de Trabajos Fin de Grado en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 33-56. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1922>
- Fontana, A., y Frey, J. H. (2005). The interview. *The Sage handbook of qualitative research*, 3, 695-727.
- Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V.M., Castejón, F. J., y Romero-Parra. R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula abierta*,41(2), 23-34.
- Franklin, C. y Ballau, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research. En: Grinnell, R. y Unrau, Y. (Eds.). *Social work: Research and evaluation*.

- Quantitative and qualitative approaches. 23(3), 438-449. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bch287>
- Freire, M. P., Díaz, R., Martínez, F., Maside, J. M., del Río, M. L., y Vázquez, E. (2015). Valoración del proceso de enseñanza aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 323-344.  
<https://doi.org/10.4995/redu.2015.5451>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., Martínez-Angulo, C., y Carter-Thuillier, B. (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 55-77. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200055>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., Martínez-Angulo, C., y Carter-Thuillier, B. (2020a). Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 169-186.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., Martínez-Angulo, C., y Carter-Thuillier, B. (2020b). Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa, y su influencia en la autopercepción de competencias en alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 417-424.  
<https://doi.org/10.47197/RETOS.V38I38.75540>
- García del Olmo, M. (2002). El carácter regulador, formativo y formador de la evaluación en la educación física. *Aula de innovación educativa*. 115, 37-42.
- García Herranz, S. (2019). Experiencia de éxito en evaluación formativa y compartida en el 1º curso del 2º ciclo de Educación Infantil: sentar las bases desde edades tempranas. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 5(2), 137-142.  
<https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1685>
- García-Irles, M., Segovia-Huertas, Y., Gómez-Torres, M. J., Martínez-Peinado, P., Pascual-García, S., Sáez-Espinosa, P., y Sempere-Ortells, J. M. (2016) *La utilización de rúbricas para la evaluación de las competencias del TFG en el Grado en Biología*. (pp. 2626-2636). En Tortosa, M.T., Grau- Company, J. D., y Álvarez Teruel, J.D. (Coords.), XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia

Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios

- Gibbs, G. y Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, (1), 3-31.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- González-Montegudo, J. (2009). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (15), 227-246.
- Guba, E. (1981): Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries *ERIC/ECTJ Anual*, 29(2), 75-91. <https://doi.org/10.1007/bf02766777>
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. *Manual de metodología cualitativa*, (2), 38-78.
- Hamodi, C., López-Pastor, V.M, y López-Pastor, A. T. (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. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Bautista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education
- Herrero-González, D., López-Pastor, V. M. y Manrique-Arribas, J. C. (2020). La Evaluación formativa y compartida en contextos de aprendizaje cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463>
- Hortiguela, D., Pérez-Pueyo, Á., y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>

- Iñiguez, L., y Vitores, A. (2008). Entrevista grupal. *Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales*, 6(12), 1-7.
- Irala, V., Duarte Filho, P. y Duarte, G. (2021). Cenário avaliativo inovador no ensino superior: análise a partir de uma e-rubrica holística bifocal. *Revista Eletrônica de Educação*, 15(4), 1-18. <https://doi.org/10.14244/198271995223>
- Jiménez, S., Berenguer, C., Canato, M., Fernández, N., Iñesta, E., Moya, M. M. ... Bermúdez, A. (2016). *¿Es posible la investigación en el trabajo de fin de grado?* (pp. 2626-2636). En: Tortosa, M.T., Grau- Company, J. D., y Álvarez Teruel, J.D. (Coords.), XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares.
- Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago press.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Universidad de Granada*. 20(1), 311-322 <http://hdl.handle.net/10481/42564>
- López Pastor, V. M., Manrique Arribas, J. C., y Vallés Rapp, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado: especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 14(4), 57-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4625714>
- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. M. (2000). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apunts. Educación física y deportes*, 4(62), 16-23.
- 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, y Education*, 4(1), 117-130. <https://doi.org/10.25115/psye.v4i1.485>

- López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (Vol. 21). Narcea Ediciones. <https://doi.org/10.15581/004.16.23335>
- López-Pastor, V. M. y Pérez Pueyo, Á. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Grupo IFAHE. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1786>
- López-Pastor, V. M., Hamodi, C., y López-Pastor, A. T. (2016). Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: buenas prácticas y experiencias desarrolladas por la Red de Evaluación Formativa. En Pavié-Nova, A. y Casas-Urbe M.C. (Eds.), Esparza-Freire, C. (Coord.), *Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en Educación* (13-44). Ed. Universidad de los Lagos. <https://cutt.ly/djdBOHm>
- López-Pastor, V. M., Martínez, L. F., y Julián-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. *Revista de Docencia Universitaria*, 5(2). <https://doi.org/10.4995/redu.2007.6274>
- López-Pastor, V. M., Molina, M., Pascual-Arias, C., y Manrique-Arribas, 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, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (37), 620-627. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>
- López-Pastor, V. M., Molina, M., Pascual-Arias, C., y Manrique-Arribas, 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, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 15(37), 620-627.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique-Arribas, 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.  
<https://doi.org/10.1174/113564008786542208>

- López-Pastor, V. M., Monjas-Aguado, R., Gómez-García, J., López-Pastor, E., Martín-Pinela, J., González-Badiola, J., Barba-Martín, J. J., Aguilar-Baeza, R., González-Pascual, M., Heras-Bernardino, C., Martín, M. I., Manrique-Arribas, J. C., y Marugán-García, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 10, 31–40. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>
- Marsh, H. W., y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British journal of educational psychology*, 81(1), 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910x503501>
- Martínez-García, E., Santa María, J., Sánchez-Lizaso, J.L. Zubcoff-Vallejo, J.J., Sánchez-Jerez, P., Valle Pérez, C., Serrano Torregrosa, E. & Sanz-Lázaro, C. (2015). *Análisis de los Trabajos de Fin de Grado desde la visión docente*. [Presentación de paper]. XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Alicante, España.
- McMillan, J. H. (ed.) (2007). *Formative Classroom Assessment. Theory into Practice*. Teachers College Press.
- Merino, E. C. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (14), 67-82.
- Mesías, O. (2010). La investigación cualitativa. *Universidad Central de Venezuela*, 38, 1-10
- Ministros Europeos. (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Bolonia.
- Molina, M., Pascual-Arias, C. y López-Pastor, V. (2019). Evaluación formativa y compartida en el primer curso de doble grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Los trabajos de aprendizaje tutorado como ejemplo de buena práctica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 233-240. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1665>

- Molina, M., Pascual-Arias, C. y López-Pastor, V. M. (2022). Los proyectos de aprendizaje tutorado y la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria española. *Perfiles Educativos*, 44(177), 96-112. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.177.60222>
- Molina, M., y López-Pastor, V. (2017). La transferencia de la evaluación formativa y/o Compartida desde la formación inicial del profesorado de Educación física a la práctica real en educación primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 626-631. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.791>
- Naomi-Winstone, D.C. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351115940>
- Navarro-Adelantado, V., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Mínguez, L., y Martínez-Muñoz, L. F. (2010). La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 52 (7), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5271766>
- Nieva, C., Martínez-Mínguez, L., y Moya, L. (2023). Possibilities and limitations of formative assessment in Projects Oriented Learning. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 105-131. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1939>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., y Hamodi Galán, C. (2019). Proyecto de Innovación Docente: La Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Resultados de Transferencia de Conocimiento entre Universidad y Escuela. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.002>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V.M., y Sonlleba, M. (2022). *Buenas prácticas de Evaluación Formativa y Compartida en todas las etapas educativas*. Miño y Dávila.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

- Pavié, A., y Casas, M. (2016). *Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en educación superior*. Universidad de Los Lagos.
- Pérez-Martín, JM. y Martínez-Luna, S. (2017). Ideas alternativas sobre el Trabajo Fin de Grado en estudiantes de Magisterio. *ReiDoCrea*, 6,(1) 246-259  
<http://orcid.org/0000-0002-0658-9050>
- Pérez-Pueyo, Á., Julián, J. A., y López-Pastor, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior. En V.M. López-Pastor, (coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior* (2ª ed., pp. 19-43). Narcea.
- Rada, M. (2016). El rigor en la investigación cualitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación*, 7(1), 17-26
- RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260, de 30 de octubre.
- RD 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 29, de 3 de febrero.
- RD 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 16, de 13 de julio de 2010.
- Real Academia Española. (s.f.). Evaluar. Diccionario de la lengua española. Recuperado el 27 de abril de 2023 de <https://dle.rae.es/evaluar>
- REFyCE (s.f.) Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFyCE), <https://redevaluacionformativa.wordpress.com/>
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M., y Castejón, F. J. (2014). The relationship between formative assessment systems, academic performance and teacher and student workloads in higher education/Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 310-341.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>

- Rubio, M. J., Torrado, M., Quirós, C., y Valls, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes del último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335-354. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52443>
- Ruiz-Lara, E., Romero-Martín, M. R., y Ureña-Ortín, N. (2023). Evaluación formativa y compartida en Educación Física. Evaluar para implicar, dialogar, compartir y aprender. *Cultura, Ciencia y Deporte* 18(55), 1-3. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.2024>
- Sánchez-Elvira, Á., López-González, M. Á., y Fernández-Sánchez, M. V. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-73. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6217>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).
- Scriven, M., Tyler, R., y Gagne, R. (1967). Perspectives of curriculum evaluation. *The methodology of evaluation*, 1, 39-83.
- Sierra-Sánchez, J., Libera-Ormaechea, S., Luceño-Ramos, B. (2018). Análisis de la materia Trabajos de Fin de Grado (TFG) en los grados de Ciencias de la Comunicación en España. *Revista Española de Documentación Científica*, 41 (4), e220. <https://doi.org/10.3989/redc.2018.4.1561>
- Spencer, L., y Spencer, S. (1993). *Evaluación de competencias en el trabajo. Modelos para un desempeño superior*. Diputación Barcelona, Papers de Formación Municipal.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (4ªed., pp.154-197). Gedisa.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En: Denzin, N y Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*, (1ªed., pp. 236– 247). Thousand Oaks.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Educational Research*, 64(1), 10-14. <https://eric.ed.gov/?id=ED062385>

- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.
- Velázquez-Callado, C. y Fernández-Arranz, M. I. (2002): Educación Física para la paz, la convivencia y la integración. *La Peonza* (CD-rom).
- Vera, J., y Briones, E. (2016). Un nuevo reto para las universidades: la evaluación de la calidad de la gestión de los Trabajos Fin de Grado. *Foro de Educación*, 14(21), 281-310. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.0149>
- Vicario-Molina I., Martín-Pastor E., Gómez-Gonçalves A. y González Rodero L. M. (2020). Nuevos desafíos en la Educación Superior: análisis de resultados obtenidos y dificultades experimentadas en la realización del Trabajo Fin de Grado de estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 185-194. <https://doi.org/10.5209/rced.62003>
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en Educación: conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *EconPapers*, 269(1), 65-72.
- Zabalza, M. A. (2002). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Narcea.

# ANEXOS

## Anexo 1: Guion entrevista a docentes y alumnos

A continuación, se muestra una tabla en la que aparece cada una de las preguntas de investigación del estudio, así como las preguntas que se realizarán en las entrevistas relacionadas con cada una de las preguntas de investigación.

Preguntas de investigación	Preguntas entrevista docentes
¿Cuáles son los procesos de EFyC que se utilizan en la tutorización del TFG y en qué medida influyen en la adquisición de las competencias requeridas por el Título del TFG?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si pueden contar el proceso de EFyC que han utilizado al tutorizar el TFG</li> <li>- ¿Por qué realizan EFyC en la tutorización del TFG?</li> <li>- Uno de los objetivos de la realización del TFG es que el alumno demuestre la adquisición de las competencias que demanda el título. Además, debe justificarlo en uno de los apartados. ¿Creen que la EFyC podría contribuir en este objetivo? ¿De qué manera?</li> <li>- ¿Creen que los procesos de EFyC pueden ser útiles para comprobar la adquisición de estas competencias?</li> <li>- ¿Creen que la EFyC podría contribuir a la adquisición de algunas competencias que demanda el Título? ¿De qué manera?</li> <li>- ¿Qué obstáculos han encontrado al implementar la EFyC en la tutorización del TFG y cómo han abordado estos desafíos para asegurar que los estudiantes puedan demostrar la adquisición las competencias requeridas por el Título?</li> </ul>
¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los estudiantes al realizar su TFG y cómo se abordan a través de las prácticas de EFyC?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles creen que son los principales desafíos a los que se enfrentan los estudiantes al realizar su TFG?</li> <li>- ¿Creen que estos desafíos se afrontan mejor mediante una tutorización en la que se implementan procesos de EFyC?</li> <li>- ¿Cuáles son las estrategias de EFyC que han encontrado más efectivas para abordar los retos que enfrentan los estudiantes al realizar su TFG?</li> </ul>
¿Qué percepción tienen los estudiantes y profesores sobre la efectividad de los procesos de EFyC en el TFG en la	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo valoran de forma general los procesos de EFyC en la tutorización de TFG?</li> <li>- ¿Qué efectividad tienen los procesos de EFyC en la tutorización de TFG?</li> <li>- ¿Qué comentarios hacen los alumnos cuando se les va a aplicar este tipo de evaluación? ¿Reniegan porque tienen que</li> </ul>

Facultad de Educación de Segovia?	trabajar más o porque se les sugiere hacer más cosas que a otros compañeros que son tutorizados sin aplicarles la EFyC?
¿Qué mejoras propone el alumnado y profesorado para los procesos de EFyC durante la realización de los TFG en la Facultad de Educación de Segovia?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son las principales mejoras que consideran necesarias para implementar los procesos de EFyC en la realización de los TFG?</li> <li>- En su experiencia como tutores de TFG, ¿han detectado alguna barrera o dificultad en la implementación de prácticas de EFyC?</li> <li>- ¿Qué soluciones podrían tener estas dificultades?</li> <li>- ¿Cómo podrían los profesores fomentar una mayor implicación de los estudiantes en los procesos de EFyC durante la realización de sus TFG?</li> <li>- ¿Consideran coherente la existencia de una comisión evaluadora que califique el TFG cuando los responsables han sido el tutor y el alumno del proceso realizado? ¿Podéis proponer alguna alternativa? (como por ejemplo que parte de la nota final del TFG la pudiera poner el tutor)</li> <li>- ¿Creen que hay relación entre la aplicación de la EFyC en la tutorización y el sistema de evaluación utilizado para evaluar el TFG por la comisión (rúbrica del tutor y rúbricas 2 y 3 de la comisión)?</li> </ul>

Preguntas de investigación	Preguntas entrevistas de alumnos
¿Cuáles son los procesos de EFyC que se utilizan en la tutorización del TFG y en qué medida influyen en la adquisición de las competencias requeridas por el Título del TFG?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo valoran la utilidad de la EFyC en el proceso de elaboración de tu TFG? ¿Creen que ha mejorado tu aprendizaje y la calidad de tu trabajo final?</li> <li>- ¿Qué aspectos valoran más positivamente de la EFyC en la tutorización del TFG?</li> <li>- ¿Conocen las competencias del título que habéis obtenido con la realización del TFG? ¿Cómo creen que los procesos de EFyC influyeron en su adquisición de estas competencias?</li> <li>- ¿Creen que la EFyC te permitió mejorar tus habilidades y conocimientos durante el proceso de realización del TFG?</li> <li>- ¿Qué aspectos de la EFyC consideran que fueron más útiles en la tutorización de tu TFG?</li> </ul>

<p>¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los estudiantes al realizar su TFG y cómo se abordan a través de las prácticas de EFyC?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles creen que son los principales desafíos a los que se han enfrentado al realizar su TFG?</li> <li>- ¿Creen que estos desafíos se afrontan mejor mediante una tutorización en la que se implementan procesos de EFyC?</li> <li>- ¿Cuáles son las estrategias de EFyC que han encontrado más efectivas para abordar los desafíos que enfrentan los estudiantes al realizar su TFG?</li> <li>- ¿Creen que la implementación de la EFyC en la tutorización de tu TFG ha contribuido a superar algunos de los desafíos que enfrentaste durante el proceso?</li> <li>- ¿Cómo les ayudó el feedback formativo recibido por tus tutores para abordar estos desafíos en el proceso de realización del TFG?</li> <li>- ¿Qué recomendaciones podrían dar a los docentes para mejorar la implementación de la EFyC en la tutorización del TFG, teniendo en cuenta estos desafíos?</li> </ul>
<p>¿Qué percepción tienen los estudiantes y profesores sobre la efectividad de los procesos de EFyC en el TFG en la Facultad de Educación de Segovia?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo valoran de forma general los procesos de EFyC en la tutorización de TFG?</li> <li>- ¿Qué efectividad tienen los procesos de EFyC en la tutorización de TFG?</li> <li>- ¿Creen que existen diferencias entre la percepción de los estudiantes y la suya en cuanto a la utilización de técnicas de EFyC en la tutorización del TFG?</li> </ul> <p>En caso afirmativo, ¿Cómo se pueden abordar estas diferencias de percepción?</p>
<p>¿Qué mejoras propone el alumnado y profesorado para los procesos de EFyC durante la realización de los TFG en la Facultad de Educación de Segovia?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son las principales mejoras que consideran necesarias para los procesos de EFyC en la realización de los TFG en la Facultad de Educación de Segovia?</li> <li>- ¿Cómo podrían los profesores fomentar una mayor implicación de los estudiantes en los procesos de EFyC durante la realización de sus TFG?</li> </ul>

## **Anexo 2. Documento de consentimiento informado**

Estimado participante,

Le agradecemos el formar parte de nuestro estudio titulado "La evaluación formativa y compartida en la tutorización de los Trabajos de Fin de Grado en la Facultad de Educación de Segovia. Análisis de las prácticas realizadas".

El objetivo de esta investigación es analizar las buenas prácticas docentes de Educación Física y Ciencias de la Actividad Física en la tutorización de los Trabajos Fin de Grado (TFG) en nuestra institución, con el fin de identificar estrategias efectivas que contribuyan a mejorar el proceso de su realización y la adquisición de competencias que demanda el Título sobre el que se realiza el TFG.

Es fundamental garantizar la confidencialidad y el anonimato de todos los participantes en este estudio. Por esta razón, hemos preparado este documento de información y consentimiento, que contempla lo siguiente:

Información sobre confidencialidad y anonimato:

1. La participación en esta investigación es voluntaria y no existirá ninguna repercusión negativa si decides no participar o retirarte en cualquier momento.
2. Todos los datos recopilados serán tratados de manera confidencial y se garantizará el anonimato de los participantes. La información recabada se utilizará únicamente con fines de investigación y no se revelarán datos personales ni identificables en ningún informe o publicación resultante.
3. Toda la información proporcionada será manejada de acuerdo con las leyes y regulaciones de protección de datos aplicables. Los investigadores se comprometen a garantizar la privacidad y confidencialidad de los participantes y a proteger la información recopilada de cualquier acceso no autorizado.
4. Durante el proceso de análisis y presentación de los resultados, los datos se agruparán y se presentarán de forma que no sea posible identificar individualmente a ningún participante. Se utilizarán seudónimos o códigos asignados para preservar el anonimato.

Participación voluntaria:

1. Al firmar este documento, confirmo que he leído y comprendido la información proporcionada sobre confidencialidad, anonimato y participación voluntaria en el estudio mencionado anteriormente.
2. Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin consecuencias negativas.
3. Autorizo a los investigadores a recopilar, analizar y utilizar los datos proporcionados por mí en el marco de este estudio, garantizando que se mantendrá la confidencialidad y el anonimato.
4. Estoy de acuerdo en que los resultados de esta investigación se puedan utilizar para fines académicos y publicarse en informes o artículos científicos, siempre manteniendo el anonimato de los participantes.

Le invitamos a revisar cuidadosamente la información proporcionada y, si está de acuerdo, le solicitamos que firme en el siguiente apartado:

Nombre completo del participante: \_\_\_\_\_

Firma del participante:

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

\*Si tiene alguna pregunta o inquietud sobre la confidencialidad, el anonimato o la participación en este estudio, no dude en ponerse en contacto con nosotros. Estaremos encantados de brindarle la información adicional que necesite.