



¿Se adecúa la normativa del Trabajo Fin de Grado al enfoque de evaluación del Espacio Europeo de Educación Superior?

Carmen I. Reyes-García¹; Alicia Díaz-Megolla²

Recibido: febrero 2016 / Evaluado: marzo 2016/ Aceptado: mayo 2016

Resumen: Este trabajo analiza el marco normativo de las universidades públicas españolas en la asignatura denominada Trabajo Fin de Grado (TFG) con el objetivo de determinar si éste se adecúa al enfoque de Evaluación Orientada al Aprendizaje (EOA) requerido desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se realizó un análisis de contenido basado en el análisis de documentos y se emplearon como unidades de análisis las normativas que regulan el TFG. Comprobamos que la normativa de evaluación del TFG presenta cierta aproximación al modelo de EOA, pero este acercamiento es insuficiente, ya que los textos legales no recogen de forma global las condiciones mínimas de un sistema de EOA. Por ello, consideramos que los documentos legales universitarios no constituyen marcos de referencia adecuados para el diseño de la normativa de las facultades respecto a la evaluación del TFG, por lo que es necesario ajustar la información sobre la evaluación del TFG hacia el enfoque que se requiere en la actualidad.

Palabras clave: Evaluación orientada al aprendizaje; tareas de evaluación; participación de los estudiantes; *feedback*.

[en] Does the regulatory framework of the Degree Final Year Project fit the assessment approach proposed by the European Higher Education Area?

Abstract: This paper analyzes the regulatory framework of the Spanish public universities on the subject called Degree Final Year Project (DFYP) in order to determine whether it fits the approach Learning Oriented-Assessment (LOA) required from the European Higher Education Area. A content analysis was conducted by analyzing documents and using as units of analysis regulations governing the DFYP. We have found that the rules of assessment of DFYP present some alignment with the LOA model. However, this approach is insufficient because as the legal texts do not represent globally the minimum conditions of the LOA model. Therefore, we consider that legal texts are not the appropriate framework for the design of rules for the faculties regarding of the DFYP assessment. So the change is needed to bring the information for the assessment of the DFYP to the approach that is needed today.

Keywords: Learning oriented assessment; assessment tasks; students' participation assessment; feedback.

Sumario. 1. Introducción. 2. La evaluación desde el EEES. 2.1. Tareas de evaluación. 2.2. Experiencia en evaluación de los estudiantes. 2.3. *Feedback*. 3. Método. 3.1. Diseño. 3.2. Muestra. 3.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos. 4. Resultados. 5. Conclusiones y propuestas de mejora. 6. Referencias bibliográficas.

¹ Facultad de Ciencias de la Educación (España)

E-mail: carmen.reyes@ulpgc.es

² Facultad de Ciencias de la Educación (España)

E-mail: alicia.diaz@ulpgc.es

Cómo citar: Reyes-García, C. I.; Díaz-Megolla, A. (2017). ¿Se adecúa la normativa del Trabajo Fin de Grado al enfoque de evaluación del Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1285-1302.

1. Introducción

Las investigaciones en educación y los nuevos planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han modificado considerablemente la evaluación de los estudiantes universitarios en las dos últimas décadas. Aproximadamente hasta 1990, la evaluación estaba dominada por un enfoque tradicional cuya finalidad era la calificación de los estudiantes, quienes eran evaluados al final del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un examen. A partir de esta fecha se ha venido produciendo un cambio en la forma de entender la evaluación del aprendizaje, surgiendo un modelo alternativo cuyo objetivo principal es enfatizar que el propósito fundamental de la evaluación debería ser promocionar el aprendizaje. Este objetivo, a su vez, constituye uno de los requerimientos principales del EEES. A pesar de esto en muchos países las prácticas de evaluación se siguen realizando de la misma forma que en el s. XIX (Brown y Pickford, 2013).

Desde el EEES se exige a las instituciones universitarias que desarrollen y evalúen competencias de diversa índole: transversales, generales y específicas, lo cual ha provocado un cambio en la cultura de la evaluación que afecta a todas sus dimensiones: funciones, objetos, agentes,.... Esta concepción de la evaluación está presente en el enfoque denominado Evaluación Orientada al Aprendizaje (EOA), donde el énfasis de la evaluación se sitúa en la dimensión del aprendizaje (Carless, Joughin y Mok, 2006). Desde esta perspectiva, y tal y como señalan Padilla y Gil (2008), cualquier tipo de evaluación envía un mensaje a los alumnos sobre qué y cómo estudiar, así es frecuente que el estudiante tras la realización del examen llegue a conclusiones sobre en qué debería haber profundizado más, qué debería haber estudiado mejor,.... Esto indica que la evaluación aporta información sobre el proceso de aprendizaje desarrollado. Por tanto, una evaluación que no esté correctamente diseñada puede perder su utilidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Boud, Cohen y Sampson, 2001).

Las dificultades que conlleva el cambio de enfoque en la evaluación se ven incrementadas ante la aparición de asignaturas nuevas en los planes de estudios. Este es el caso de la asignatura denominada Trabajo Fin de Grado (TFG), que se presenta como una materia que está compuesta fundamentalmente por competencias transversales, que puede adoptar distintos formatos (vgr. trabajo de investigación, revisión bibliográfica, trabajo profesional). Además, esta asignatura es evaluada por distintos agentes pertenecientes a diferentes departamentos que en la mayor parte de los casos cuentan con poca experiencia en la evaluación de este tipo de materias. Por tanto, los agentes implicados en la evaluación necesitan, entre otros aspectos, de una normativa que aporte un modelo de evaluación que esté en consonancia con los planteamientos del EEES. De ahí, que la consideración de las premisas de la EOA se torne especialmente relevante en esta asignatura, la cual está orientada al desarrollo de las competencias asociadas al título.

La evaluación del TFG constituye un tema de gran interés a nivel internacional, existiendo diferentes formas en la que es diseñado y evaluado (Healey, Lannin, Stib-

be y Derounian, 2013). Entre otros trabajos destacamos aquellos que inciden sobre la necesidad de tutorización y seguimiento del TFG y de diversificar las formas de evaluación (Healey, Jenkins y Lea, 2014; Jenkins, 2014). En nuestro país, algunos trabajos publicados sobre esta materia giran en torno a la evaluación de competencias (Mateo, 2009), la evaluación del proceso (Freire et al, 2015; Rekalde, 2012; Reyes, 2013), la mejora del proceso de tutorización (Roca, Morera, Roldán y Ramió, 2016) y sobre evaluación y tutorización (Vera y Briones, 2015).

Por otra parte, la normativa de evaluación de cada universidad no es neutral sino que sostiene un modelo de evaluación que se manifiesta a través de los diferentes documentos de política universitaria que regulan la evaluación (Ibarra y Rodríguez, 2010) y que determina sustancialmente el sistema de evaluación que desarrolla el profesorado. Tal y como defiende Boud (2007), analizando el lenguaje de los estatutos, reglamentos y normativas podremos encontrar cómo se entiende la evaluación.

A la hora de estudiar la normativa reguladora de una universidad con el objeto de analizar el lenguaje y determinar cómo se entiende la evaluación, podemos realizarlo a través de los diferentes documentos que constituyen los niveles de concreción curricular. El Real Decreto 534/2013, constituye el primer nivel de concreción curricular, a nivel nacional el Ministerio de Educación y Ciencia establece que las enseñanzas de Grado y de Máster concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo fin de título (TFT). En este primer nivel de concreción curricular poco o nada se regula en torno al TFT (Rekalde, 2012). El segundo nivel de concreción viene configurado por la normativa propia de cada universidad donde se unifican criterios y procedimientos para la planificación y evaluación del TFG de las distintas titulaciones de sus facultades. Por último, existe un tercer nivel de concreción donde la Junta de cada Facultad desarrolla la normativa de la universidad para adecuarla a las características propias de cada uno de los títulos que se imparten en su centro.

El problema de investigación surge tras detectar que la normativa universitaria de evaluación del TFG de algunas universidades revisadas no recogía el enfoque de evaluación del EEES. Por esta razón, nos propusimos como objetivo general analizar el marco normativo de evaluación del TFG en las universidades públicas españolas para determinar en qué medida se adecúa al nuevo enfoque de evaluación requerido desde el EEES. Los objetivos específicos para llevar a cabo este trabajo fueron:

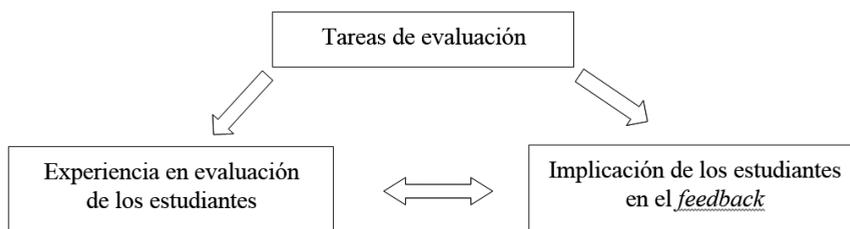
1. Analizar si las tareas de evaluación del TFG están relacionadas con las competencias de sus títulos
2. Comprobar la modalidad de participación del alumnado en la evaluación del TFG.
3. Verificar qué función cumple el *feedback* que se ofrece al alumnado durante el proceso de evaluación del TFG.

2. La evaluación desde el EEES

En los últimos tiempos los cambios producidos a nivel socioeconómico y cultural, las demandas del mundo laboral y la aparición del EEES ha exigido a la Universidad promover en los estudiantes entre otras competencias la de aprender a aprender, la competencia de aprendizaje autónomo a lo largo de toda la vida, así como el desarrollo de competencias cognitivas como el pensamiento crítico. Como consecuencia de

estos cambios ha surgido un nuevo enfoque en evaluación que ha recibido diferentes denominaciones: evaluación continua, evaluación orientada al aprendizaje, evaluación formativa, auténtica, de ejecución, del desempeño, basada en competencias, sostenible,... Brown (2015) distingue hasta doce tendencias de evaluación. Estas perspectivas presentan ciertas diferencias en su significado pero a la misma vez, comparten que el objetivo fundamental de la evaluación debería ser promocionar el aprendizaje (Ibarra y Rodríguez, 2010). Desde la EOA, enfoque en el que nos situaremos, la evaluación debe de cumplir tres requisitos para ser considerada un elemento optimizador del aprendizaje (ver Figura 1). El ápice de este modelo está representado en la Figura I por las tareas de evaluación orientadas al aprendizaje, las cuales son entendidas como tareas de aprendizaje, ya que influyen fuertemente en cómo se dirigen los esfuerzos de los estudiantes y qué aproximaciones realizan hacia el aprendizaje. En la base de la Figura I, se aprecia que las tareas de evaluación orientadas al aprendizaje están sustentadas por los elementos interconectados: la experiencia evaluativa de los estudiantes y la implicación de los estudiantes en el *feedback*. Carless (2015a) expone que la experiencia evaluativa de los estudiantes está relacionada con su capacidad evolutiva para comprometerse con los criterios de calidad, desarrollar sus capacidades de autoevaluación y tomar decisiones informadas sobre su propio trabajo y el de otros. La implicación de los estudiantes en el *feedback* está más relacionada con lo que hacen los estudiantes con la información proporcionada sobre su trabajo, que a cómo se provee dicha información.

Figura 1. Modelo de evaluación orientado al aprendizaje Carless (2015a, pp. 965)



Desde este modelo se considera que estos tres principios de Evaluación Orientada al Aprendizaje actúan como partes integradas de un todo, aunque según Carless (2015a) en la práctica uno o más de estos principios pueden emerger como más prominentes. A continuación explicaremos cada uno de estos elementos detalladamente.

2.1. Tareas de evaluación

Las tareas de evaluación son las actividades o trabajos que tienen que realizar los estudiantes para demostrar las competencias alcanzadas. Rodríguez e Ibarra (2011) las definen como: “La/s actividad/es o trabajo/s que deben realizarse, coherente con el objeto de evaluación y acorde con los resultados de aprendizaje que se esperan conseguir y que se concretarán en uno o varios productos y/o actuaciones que serán evaluados” (pp.70-71).

Desde esta perspectiva las tareas de evaluación son tareas de aprendizaje. El alumnado se prepara o estudia de acuerdo a la naturaleza y circunstancias de las ta-

reas de evaluación. Por esta razón, si verdaderamente queremos que el estudiantado desarrolle competencias tendremos que vincularlas con las tareas de evaluación. Por lo tanto, las tareas de evaluación constituyen un poderoso elemento de cara al aprendizaje de los estudiantes sobre todo cuando están diseñadas adecuadamente, es decir, cuando están relacionadas con el objeto de evaluación, cuando son auténticas y cuando se sitúan en el centro del aprendizaje (Brown, 2015; Carless, 2015a; 2015b). A continuación señalamos los principios que Carless (2015b) sugiere para diseñar e implementar tareas de evaluación de calidad:

1. Alinear los objetivos, los contenidos, la evaluación y los resultados deseados.
2. Promocionar el compromiso de los estudiantes y favorecer el aprendizaje profundo.
3. Reflejar situaciones de la vida real de la materia de estudio implicando a los estudiantes como participantes activos.
4. Desarrollar la metacognición en los estudiantes al comprometerlos con criterios, estándares y ejemplos.
5. Incluir una combinación variada de tareas individuales, colaborativas, escritas y orales.
6. Añadir un elemento de investigación personal y de elección del estudiante.
7. Estimular y alentar la participación sostenida y los esfuerzos a lo largo del tiempo.
8. Facilitar formas de interacción dialógica o *feedback* prospectivo.

Desde estos principios, consideramos que la normativa de las universidades deberían incluir en los textos normativos de evaluación del TFG propuestas abiertas o bien, listados amplios de tareas de evaluación. De manera que por una parte, las facultades puedan seleccionar aquellas que estén relacionadas con las competencias de sus títulos y por otra, sean tareas auténticas es decir que, permitan a los estudiantes demostrar aquellos conocimientos y/o competencias relacionados con su vida profesional.

2.2. Experiencia en evaluación de los estudiantes

Uno de los planteamientos clave de este enfoque es la experiencia de los estudiantes en la evaluación, ya que sólo de esta forma los estudiantes serán conscientes de sus fortalezas y debilidades, asumirán las carencias y podrán adoptar una actitud positiva para mejorarlas (Álvarez, Padilla, Rodríguez, Torres y Suárez, 2011; Gil y Padilla, 2009). Por lo tanto, los estudiantes necesitan saber lo que implica un rendimiento de calidad para poder llevar un seguimiento y mejorar su aprendizaje (Sadler, 1989). La participación de los estudiantes en la evaluación está generando multitud de investigaciones nacionales e internacionales (Álvarez et al, 2011; Boud, 2007; Boud y Associates, 2010; Boud y Falchikov, 2006; Gil y Padilla, 2009; Ibarra y Rodríguez, 2014; Rodríguez, Ibarra, Gallego, Gómez y Quesada, 2012).

El nivel de implicación del estudiantado en la evaluación del aprendizaje dependerá del momento de la participación (Ibarra y Rodríguez, 2014), así como de la modalidad de participación (Álvarez et al, 2011; Gil y Padilla, 2009; Rodríguez e Ibarra, 2011). Atendiendo al momento de participación en la evaluación se distinguen tres momentos (Rodríguez e Ibarra, 2011):

1. *Enfoque o diseño*: profesores y estudiantes pueden participar en la evaluación identificando criterios de evaluación y de calificación o elaborando instrumento entre otros aspectos.
2. *Despliegue*: se refiere a la realización propiamente de la evaluación es decir a *quién* evalúa.
3. *Resultados*: los alumnos participan en la valoración de los productos o actuaciones llegando incluso a poder asignar cierto peso de la calificación.

En cuanto a las modalidades de participación de los estudiantes en la evaluación Gil y Padilla (2009) distinguen entre: *Autoevaluación* (los estudiantes se implican en la elaboración de juicios acerca de su propio aprendizaje y permite que se desarrolle la capacidad de autoevaluarse en el contexto profesional lo que le orientará hacia una mejora continua); *Evaluación por pares* (se refiere a la valoración que hacen los estudiantes sobre el aprendizaje de todos sus compañeros, de algún grupo o estudiante en particular); y *Evaluación compartida* (se produce cuando los profesores y estudiantes participan conjuntamente en el proceso de evaluación del aprendizaje). La última modalidad implica procesos de negociación entre ambos y, tal y como manifiestan Ibarra y Rodríguez (2014), supone un importante componente dialógico, donde se debe argumentar, compartir significados y crear un contexto común y realizar valoraciones al trabajo realizado.

La experiencia del alumnado en la evaluación prácticamente no existe en nuestro país, basándose la evaluación en un modelo tradicional donde el profesor es el único responsable (Álvarez et al, 2011).

Existen una serie de obstáculos que dificultan la participación del estudiantado en la evaluación de su aprendizaje: la resistencia del profesorado y del alumnado, escasa formación del alumnado y del profesorado en este tipo de evaluación, el clima del aula, tendencia a una sobrevaloración o infravaloración de los estudiantes, etc. Por ello se hace necesario un cambio de cultura en las universidades que contemple la sensibilización y formación del profesorado y del alumnado hacia el nuevo enfoque de evaluación.

2.3. *Feedback*

El *feedback*, según Carless (2015b), puede ser considerado de dos formas diferentes: 1) Como comentarios (*feedback* tradicional); 2) Como un proceso dialógico (*feedback* prospectivo).

La primera forma de entender el *feedback* está relacionada con una concepción tradicional desde la cual se plantea la información ofrecida en términos de “corrección de errores” o “conocimiento de resultados” (Bruner, 1974). No obstante, de la misma forma que el aprendizaje no se produce a través de la mera transmisión de información, los comentarios ofrecidos por el profesorado, por sí mismos no conducen a la mejora del aprendizaje (Nicol, 2010).

La segunda forma de entender el *feedback* plantea una visión más completa, ya que no se entiende como un producto sino como un proceso en el cual los estudiantes se comprometen con el *feedback* desde diferentes fuentes (profesores, iguales, otros contactos y diálogo interno) y se subraya la importancia del uso que hace el estudiante para mejorar su trabajo actual o futuro en términos de modificar las estrategias de aprendizaje que están adoptando.

A partir de la segunda concepción del *feedback*, éste puede quedar definido como un proceso dialógico en el cual los aprendices toman conciencia de la información desde diferentes fuentes y la usan para mejorar la calidad de su trabajo o estrategias de aprendizaje. Esta forma de entender el *feedback* implica procesos interactivos en los cuales las interpretaciones son compartidas, los significados negociados y las expectativas clarificadas con el objetivo de promover la captación del *feedback* por parte de los estudiantes (Carless, 2015b).

Carless (2015b) señala que las funciones del *feedback* son las siguientes: mejorar el trabajo actual y futuro; protegerse de quejas del alumnado ante las calificaciones; servir de evidencia ante auditorías o evaluaciones externas; mostrar respeto al trabajo realizado por el estudiante; y mejorar el desarrollo de estrategias de autorregulación. De todas las funciones descritas, Carless señala que la función más importante y relevante del *feedback* es la de mejorar las estrategias de autorregulación de los estudiantes. En este sentido, podemos afirmar que el propósito principal del *feedback* es servir de apoyo a los estudiantes para desarrollar sus habilidades de control, evaluación y regular su propio aprendizaje (Nicol y Mcfarlane-Dick, 2006).

No obstante, aunque la aplicación del *feedback* cuenta con numerosas ventajas, existen claras limitaciones para que el profesorado pueda implementarlo. La principal limitación está relacionada con la falta de formación y práctica para llevar a cabo este tipo de *feedback* dialógico. Asimismo, a esta limitación se le pueden añadir limitaciones estructurales como el elevado número de alumnos, las múltiples demandas de la vida académica y el incremento de las cargas de trabajo al profesorado (Yang y Carless, 2013).

En definitiva, considerando los tres elementos de la EOA descritos anteriormente, coincidimos con Carless et al. (2006) en afirmar que:

La evaluación es un apoyo al aprendizaje cuando las tareas están ajustadas a los propósitos; cuando los estudiantes están implicados en el proceso de evaluación de forma que apoya el desarrollo de su experiencia evaluadora; y cuando la retroalimentación prospectiva puede ponerse en práctica (p. 396).

Por tanto, desde el enfoque de la EOA, las tareas de evaluación, la participación del alumnado y el *feedback* son requisitos indispensables para el desarrollo y mejora del aprendizaje, por lo que entendemos que las normativas universitarias deben incluir estos elementos en los documentos referidos a la evaluación del TFG.

3. Método

3.1. Diseño

En el presente trabajo hemos llevado a cabo un estudio exploratorio en el que nos hemos planteado analizar las normativas que regulan la evaluación de la asignatura TFG en las universidades públicas españolas. El objetivo ha sido comprobar si en estos documentos se indican las tareas de evaluación y si están asociadas a las competencias de los títulos; si se apoya la participación del alumnado en la evaluación y a través de qué modalidad; y si se considera el *feedback* como elemento de evaluación y en su caso qué función desempeña.

Atendiendo al tipo de datos que hemos manejado, podemos situar nuestro trabajo bajo el enfoque de una *investigación cualitativa* (Rodríguez, Gil y Gómez, 1996), utilizando la técnica del *análisis de documentos*. Los hallazgos potenciales de los docu-

mentos, se localizaron siguiendo procedimientos de investigación derivados del *análisis de contenido* (Krippendorff, 1990), por lo que se estableció un *sistema categorial* consistente en clasificar la información que contenían los documentos normativos a partir de un criterio previamente definido, de tal manera que lo que se analizaba se iba distribuyendo en unidades de información acordes a esos temas (*categorización deductiva*). Paralelamente, conforme discurría este proceso, se siguió también una estrategia inversa, es decir la entrada conceptual de cada categoría no se definía hasta que no se había revisado toda la información (*categorización inductiva*). Para ello partimos de una dimensión denominada *evaluación orientada al aprendizaje* en la cual la evaluación es concebida como un proceso orientado a mejorar y promover aprendizajes duraderos y significativos en los estudiantes. Esta dimensión se compone de tres categorías establecidas a priori de acuerdo el marco teórico de esta investigación:

- Las tareas de evaluación son las diferentes actividades o actuaciones que deberán realizar los estudiantes para demostrar las competencias del TFG.
- La experiencia en evaluación de los estudiantes se refiere a la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación.
- El *feedback* (tradicional y dialógico) implica aportar información contrastada a los estudiantes sobre el producto y proceso de aprendizaje.

Dada la amplitud de información encontrada en la categoría *tareas de evaluación* se siguió un criterio inductivo seleccionándose las siguientes subcategorías: memoria, defensa oral, defensa escrita y otros procedimientos (certificado de TIC, competencia idiomáticas, ...). Respecto a la *experiencia en evaluación* se seleccionó también un criterio teórico utilizándose las siguientes subcategorías: autoevaluación, evaluación por pares y evaluación compartida. Por último, para estudiar el *feedback* que se desarrollaba en las universidades se utilizó un criterio teórico siendo en este caso las subcategorías utilizadas: *feedback* tradicional o *feedback* dialógico. En Tabla 1 se muestra cómo quedó configurado el sistema categorial.

Tabla. 1. Sistema categorial del análisis de la normativa universitaria de evaluación del TFG

Dimensión	Evaluación orientada al aprendizaje		
Categorías	Tareas de evaluación	Experiencia en evaluación de los estudiantes	<i>Feedback</i>
Subcategorías	Memoria Defensa oral Defensa escrita Otros procedimientos	Autoevaluación, Evaluación por pares Evaluación compartida	<i>Feedback</i> tradicional <i>Feedback</i> dialógico

Para realizar el análisis documental, se recogió de manera sistemática la normativa de evaluación del segundo nivel de concreción curricular, es decir, toda aquella legislación que determina actualmente cómo se debe realizar la evaluación del TFG en las universidades públicas españolas. La finalidad de esta muestra documental fue conocer el marco regulador que sustenta nuestras universidades para determinar si éstos son próximos a los planteamientos actuales del EEES en materia de evaluación.

3.2. Muestra

La muestra de documentos normativos fue identificada y seleccionada a través de las páginas web institucionales de cada una de las 48 universidades públicas españolas, excepto de las universidades de Córdoba, Politécnica de Cataluña y Politécnica de Madrid que en el momento de la revisión (abril 2016) no disponían de normativa específica para TFG. Por tanto, la muestra final quedó constituida por 45 documentos.

3.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

En cuanto a la búsqueda de la información, se encontró, en algunos casos, una gran dificultad en el acceso debido a los criterios tan arbitrarios y dispares utilizados por las universidades para ubicar la información en sus páginas web. En otras ocasiones, se localizaba fácilmente pero no se incluían datos relevantes como la fecha de su aprobación. No obstante, en aquellos casos en los que tuvimos dificultades, nos pusimos en contacto directo con responsables universitarios (vicerrectores) mediante correo electrónico. En todos los casos obtuvimos una respuesta positiva por parte de los mismos, por lo que finalmente pudimos acceder a todos los documentos normativos específicos de evaluación del TFG de las universidades públicas españolas.

Una vez obtenidos los documentos normativos, aplicamos el sistema de categorías mencionado anteriormente. Con el objetivo de organizar los diferentes datos obtenidos de estos análisis, se construyeron dos tablas de doble entrada donde se volvió toda esa información. Una primera tabla, que recogía, en las filas, las diferentes universidades y en las columnas, los tres requisitos de la EOA: tareas de evaluación, experiencia del alumnado y *feedback* (Tabla 2); y una segunda tabla similar a la anterior pero en este caso, en las columnas se recogían las subcategorías anteriores (Tabla 3). Se señalaba con una “X” en las tablas si ese elemento aparecía en la normativa revisada de esa universidad, por lo que se pudieron obtener los requisitos que eran cumplidos por cada universidad.

Tabla. 2. Requisitos de la EOA en la normativa de evaluación del TFG de las universidades públicas españolas (ordenadas alfabéticamente por Comunidad Autónoma)

Universidades	T	E	F	Universidades	T	E	F
1.Almería	X		X	24.Lleida			
2.Cádiz	X		X	25. Pompeu Fabra	X		X
3.Granada	X			26. Rovira Virgil	X		X
4.Huelva	X		X	27.Extremadura	X		
5.Jaén	X		X	28.A Coruña	X		
6.Málaga	X		X	29.Santiago Compostela	X		
7.Pablo de Olavide	X			30. Vigo	X		X
8.Sevilla	X			31. La Rioja	X		
9.Zaragoza	X		X	32.Alcalá	X		X
10.Oviedo	X		X	33.Autónoma de Madrid	X		
11.Islas Baleares	X			34.Carlos III	X		X

Universidades	T	E	F	Universidades	T	E	F
12.La Laguna	X		X	35.Complutense de Madrid	X		X
13.Las Palmas de GC	X		X	36.Rey Juan Carlos	X		
14.Cantabria	X		X	37.UNED	X		X
15. Castilla-La Mancha	X		X	38.Murcia	X		
16. Burgos	X			39.Politécnicade Cartagena	X	X	
17.León	X			40. Pública de Navarra	X		X
18.Salamanca	X		X	41. País Vasco	X		X
19.Valladolid	X		X	42.Alicante	X		
20.Autónoma de Barcelona				43.Miguel Hernández	X		X
21.Barcelona				44.Politécnica de Valencia	X		X
22.Girona	X		X	45. Valencia	X		
23. Jaume I	X						

T= Tareas de evaluación; E= Experiencia del alumnado; F= *Feedback*

Tabla 3. Tareas de evaluación en la normativa del TFG de las universidades públicas españolas (ordenadas alfabéticamente por Comunidad Autónoma)

Universidades	Memoria	Defensa oral	Defensa escrita	Otros procedimientos
1.Almería	X	X		
2.Cádiz	X	X		X
3.Granada	X	X		X
4.Huelva	X	X		X
5.Jaén	X	X		
6.Málaga	X	X		
7.Pablo de Olavide		X		
8.Sevilla	X	X		
9.Zaragoza	X	X		X
10.Oviedo	X	X		
11 Islas Baleares	X	X		
12.La Laguna	X	X		X
13.Las Palmas de GC		X		X
14.Cantabria	X	X		
15. Castilla-La Mancha	X	X		
16. Burgos		X		X
17.León	X	X		X
18.Salamanca	X	X		
19.Valladolid	X	X		
20.Autónoma de Barcelona				
21.Barcelona				

Universidades	Memoria	Defensa oral	Defensa escrita	Otros procedimientos
22.Girona	X	X		
23. Jaume I	X	X		X
24.Lleida				
25. Pompeu Fabra	X	X		
26. Rovira Virgil	X	X		
27.Extremadura	X	X		X
28.A Coruña	X	X		
29.Santiago Compostela	X	X		
30. Vigo	X	X		
31. La Rioja	X	X		
32.Alcalá	X	X		
33.Autónoma de Madrid	X	X		
34.Carlos III	X	X		
35.Complutense de Madrid	X	X		
36.Rey Juan Carlos	X	X	X	
37.UNED	X	X	X	X
38.Murcia	X	X		X
39.Politécnica de Cartagena	X	X		X
40. Pública de Navarra	X	X		
41. País Vasco	X	X		
42.Alicante	X	X		
43.Miguel Hernández	X	X		
44.Politécnica de Valencia	X	X		X
45. Valencia		X		

Por último, con el objetivo de garantizar una adecuada fiabilidad del análisis de los documentos, todo este procedimiento se llevó a cabo en dos ocasiones por parte de cada investigadora de manera independiente y posteriormente fue consensuado entre ambas, obteniendo un total grado de acuerdo en los análisis independientes. A partir de este momento los datos obtenidos fueron volcados en una base de datos donde se realizó el análisis de frecuencia y los porcentajes.

4. Resultados

Los resultados que se presentan recogen la información referente al análisis de la normativa de evaluación del TFG de las 45 universidades públicas españolas (que se presentan en las Tablas 2 y 3).

Respecto a las *Tareas de evaluación* la mayoría de las universidades cumplen esta condición ya que en la definición del TFG que aportan en la normativa, se explicita que se deberá mostrar los contenidos formativos recibidos y las competencias adquiridas asociadas al título de Grado. Por lo tanto, las tareas serán actividades complejas encaminadas a demostrar las competencias del título. Únicamente no se nombra este elemento en las Universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona y Lleida. El resto de las universidades citan una o varios tipos de las siguientes *tareas*

(relacionadas con la actuación del alumno): memoria, defensa oral, defensa escrita y otros procedimientos. Respecto a las tareas del alumno, la que se cita en la mayoría las normativas es la *defensa oral* (93,3%). Asimismo, la mayoría de los documentos hacen referencia a la *memoria* que se nombra en un 84,4%. Las tareas menos nombradas son la *defensa escrita* (4,4%) y *otros procedimientos* (31,1%) (ver Tabla 4).

Tabla 4. Tipos de tareas de evaluación considerados en la normativa del TFG en las universidades públicas españolas

Tareas de evaluación	N	%
Memoria	38	84,4
Defensa oral	42	93,3
Defensa escrita	2	4,4
Otros procedimientos	14	31,1

N= Número de universidades

En referencia a las *tareas de evaluación* (productos/actuaciones) debemos comentar que el hecho de que la defensa oral aparezca en el 93,3% de las normativas no significa que todas las universidades la pongan en práctica, ya que se plantea que se desarrollará dependiendo del número de alumnos, si lo estima la memoria de Verificación del título u otras circunstancias. Esto hace que nos cuestionemos hasta qué punto la evaluación del TFG está dirigida a todas las competencias asociadas al título. Por otro lado, pudimos observar que, en general, la mayor parte de las universidades han optado por plantear tareas de evaluación amplias que implican una diversidad de competencias que reflejan o simulan un amplio abanico de situaciones de la vida profesional. Un ejemplo de este tipo de casos lo constituye la Universidad Rey Juan Carlos que incluye hasta 18 actividades diferentes.

En definitiva, los textos legales sobre la normativa de evaluación del TFG entienden las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje, puesto que proponen actividades o actuaciones relacionadas con las competencias de los títulos, que requieren respuestas complejas que reflejen o simulen al máximo las situaciones de la vida profesional, se centran en procesos, integran diferentes competencias, etc.

En cuanto a la *experiencia del alumnado en la evaluación* como agente de evaluación hemos comprobado como únicamente la universidad Politécnica de Cartagena hace partícipe al *alumnado* en la evaluación del TFG a partir de la realización de un autoinforme, es decir, a través de la autoevaluación. El resto de las universidades responsabilizan de la evaluación al tutor y/o al tribunal ignorando totalmente la implicación de los estudiantes en el proceso evaluador.

Por último, en referencia al *feedback* en la evaluación, de las 45 universidades en las que realizamos el análisis de la normativa, constatamos que el *feedback* es nombrado por 25, por lo que únicamente un 55,5% de las normativas universitarias hacen referencia a este elemento en sus reglamentos de evaluación del TFG (ver Tabla 5). Por otro lado, con respecto a en qué términos se presenta el *feedback* en el marco regulador, hemos encontrado que se contempla mayoritariamente como un informe escrito donde el Tribunal señalará los errores cometidos a aquellos estudiantes que suspendan el TFG y que se entregará al final del proceso de evaluación. Únicamente hemos encontrado

en la normativa de la universidad del País Vasco, referencia al *feedback* dialógico. Por esta razón, consideramos que en la normativa no se atiende a la importancia de la evaluación formativa infravalorando la figura del tutor en la calificación del TFG y en la facilitación del *feedback*. Así, el *feedback* dialógico solo aparece de forma explícita en una universidad aunque algunas normativas señalan la importancia de la actuación del tutor en el seguimiento del alumnado. Asimismo, en cuanto a la calificación del TFG se ignora la trascendencia del trabajo del tutor, ya que la mayoría de las universidades atribuyen el peso total de la nota del TFG al tribunal. En este sentido, nos resulta paradójico que aunque es el tutor el que desempeña (o debe desempeñar) tareas de apoyo, *feedback* y seguimiento en la realización del TFG, posteriormente no se le asigne, en líneas generales, ningún peso en la calificación de los estudiantes. Tan sólo la Universidad de La Laguna, Valladolid, Vigo y Miguel Hernández atribuyen explícitamente algún rango o ponderación de la calificación al tutor además de al tribunal.

Tabla 5. Consideración del *feedback* en la normativa de evaluación del TFG de las universidades públicas españolas (ordenadas alfabéticamente por Comunidad Autónoma)

Universidades	<i>Ft</i>	<i>Fd</i>	Universidades	<i>F</i>	<i>Fd</i>
1.Almería	X		24.Lleida		
2.Cádiz	X		25. Pompeu Fabra	X	
3.Granada			26. Rovira Virgil	X	
4.Huelva	X		27.Extremadura		
5.Jaén	X		28.A Coruña		
6.Málaga	X		29.Santiago Compostela		
7.Pablo de Olavide			30. Vigo	X	
8.Sevilla			31. La Rioja		
9.Zaragoza	X		32.Alcalá	X	
10.Oviedo	X		33.Autónoma de Madrid		
11.Islas Baleares			34.Carlos III	X	
12.La Laguna	X		35.Complutense de Madrid	X	
13.Las Palmas de GC	X		36.Rey Juan Carlos		
14.Cantabria	X		37.UNED	X	
15. Castilla-La Mancha	X		38.Murcia		
16. Burgos			39.Politécnica de Cartagena		
17.León			40. Pública de Navarra	X	
18.Salamanca	X		41. País Vasco	X	X
19.Valladolid	X		42.Alicante		
20.Autónoma de Barcelona			43.Miguel Hernández	X	
21.Barcelona			44.Politécnica de Valencia	X	
22.Girona	X		45. Valencia		
23. Jaime I					

Ft=Feedback tradicional; *Fd*=Feedback dialógico

5. Conclusiones y propuestas de mejora

En el presente trabajo nos planteamos realizar un análisis de los documentos normativos de evaluación del TFG de las universidades públicas españolas con el propósito de averiguar si estos se adecuaban a los nuevos modelos de evaluación (EOA) requeridos desde el EEES. De manera específica y atendiendo a las tres condiciones claves de dicho enfoque (Padilla y Gil, 2008), hemos observado lo siguiente:

En primer lugar, en general las universidades proponen en el marco regulador de la evaluación del TFG tareas significativas que propician el aprendizaje profundo y que están relacionadas con la futura vida profesional de los estudiantes. Sin embargo, esto no significa que se realicen en la práctica, ya que, en algunos casos se plantea que dichas tareas se desarrollarán dependiendo del número de estudiantes, si lo estima la memoria de Verificación del título u otras circunstancias. Además, otra cuestión que consideramos que debería quedar explícita en la normativa es el desarrollo de tareas de evaluación a lo largo del proceso de elaboración del TFG, para asegurar con ello la retroalimentación prospectiva al alumnado y la evaluación formativa.

En segundo lugar, hemos encontrado que el marco normativo de la evaluación del TFG de las universidades públicas españolas concibe a los estudiantes como sujetos pasivos en el proceso de evaluación. La responsabilidad de la evaluación del TFG continúa recayendo mayoritariamente en la figura del tribunal. Por lo tanto, el estudiantado no ha recibido el tratamiento que se precisa desde la nueva concepción de la evaluación. Sabemos que los estudiantes participan en la organización y diseño de la evaluación a través de los órganos colegiados de los centros universitarios pero consideramos que esta participación es insuficiente. Planteamos que si realmente se quiere que los estudiantes sean capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje durante la elaboración del TFG, será preciso que estos se comprometan con los criterios de calidad, desarrollen sus capacidades de auto-evaluación y tomen decisiones informadas sobre su propio trabajo y el de otros (Carless, 2015a). Por lo tanto, un papel fundamental del profesorado será ayudar a desarrollar esta capacidad. Esto podrá realizarlo a través de las diferentes modalidades (autoevaluación, evaluación entre pares y evaluación compartida o coevaluación) en todas sus fases. Para conseguir este propósito es preciso por un lado, implicar al profesorado en un proceso de formación sobre este enfoque de evaluación así como motivar y formar también a los estudiantes hacia la participación en la evaluación de su aprendizaje.

En tercer lugar, hemos podido comprobar cómo aproximadamente la mitad de los documentos universitarios que regulan la evaluación del TFG no contemplan el *feedback*. Además, en los casos en los que se considera, es planteado en términos tradicionales, esto es como “corrección de errores” o “conocimiento de resultados”. Por tanto, se pone de manifiesto que el *feedback* es todavía considerado de manera tradicional en el marco regulador de la evaluación del TFG de las universidades españolas. Para superar esta situación y siguiendo a Boud y Moloy (2015), planteamos que el *feedback* no debe recaer únicamente sobre el profesorado a nivel individual (micro-decisiones), sino que debe considerarse como una parte del diseño global de curso y programa, debiendo planificarse y organizarse en función de las tareas de evaluación. Por lo que debe pensarse en el *feedback* no como un añadido a las tareas fijadas existentes, sino como un rasgo de la enseñanza y el aprendizaje del currículo en su conjunto (macro-decisiones). Por tanto, para que el *feedback* se realice en todo

su potencial debe de ser considerado tanto en macro-decisiones (decisiones curriculares) como en micro-decisiones (decisiones pedagógicas locales), y para que esto se pueda llevar a cabo debe de quedar reflejado en los documentos normativos.

Por tanto, si se pretende que el marco regulador de la evaluación del TFG de las universidades realmente promocióne el aprendizaje de los estudiantes debe cumplir las siguientes condiciones:

1. Señalar propuestas amplias de tareas auténticas de evaluación relacionadas directamente con las competencias de los títulos que impliquen un alto nivel cognitivo (aprendizaje profundo). Así como, prescribir la realización de un mínimo de tareas de evaluación a lo largo del proceso de elaboración del TFG para así poder valorar las competencias más importantes de los títulos.
2. Proporcionar oportunidades a los estudiantes para participar en la evaluación del TFG implicándolos en el uso de criterios transparentes de evaluación, consensuando los instrumentos que se utilizarán para evaluar sus productos, debatiendo y/o consensuando el peso de la calificación de sus trabajos, ofreciendo oportunidades para que puedan valorar su propio trabajo o el sus compañeros...
3. Establecer la necesidad de implicar a los estudiantes en el *feedback* a través de diálogos sobre la calidad de su propio trabajo con el tutor y con sus compañeros a lo largo de la elaboración del TFG.

En este sentido, si se consideraran estos aspectos en la normativa entendemos que el profesorado podrá comprobar de manera más eficaz la adquisición de las competencias del título que se pretende con la asignatura TFG.

En definitiva, a partir del análisis realizado hemos observado que los textos legales respecto a la evaluación del TFG actualmente no constituyen marcos de referencia adecuados para el diseño de la normativa de las facultades, además hemos de considerar que un aspecto importante que contribuye a que el modelo de evaluación que se reclama desde el EEES no sea asumido por el profesorado, está relacionado con el lenguaje utilizado en los documentos oficiales (Ibarra y Rodríguez, 2010; Margalef, 2014). Por estas razones entendemos que en mayor o menor medida la normativa de evaluación del TFG de las universidades necesita un ajuste tanto en el lenguaje como en el contenido para adecuar la información sobre la evaluación del TFG hacia el enfoque que se demanda desde el EEES. Tal y como manifiesta Brown (2015): “si queremos mejores graduados que estén mejor preparados para tener éxito en el siglo XXI en un entorno global altamente competitivo, necesitamos evaluar mejor a nuestros estudiantes” (p.44).

Por último, queremos señalar algunos aspectos que han dificultado la realización de este estudio relacionados con la accesibilidad de la información y con el lenguaje utilizado en la normativa. Respecto a la accesibilidad de la información hemos observado que en algunas universidades es compleja debido a la disparidad de criterios a la hora de ubicar la información en las páginas web institucionales. Por lo que se puede decir que en algunos casos no se está cumpliendo el criterio de transparencia y accesibilidad que deben promover las instituciones universitarias para el seguimiento de los títulos (ANECA, 2014). En cuanto al lenguaje utilizado, algunas universidades utilizan una terminología general y ambigua e incluso contradictoria para describir la evaluación mientras que, otras la concretan mucho más empleando

términos más precisos o bien, concretan algunos elementos de la evaluación pero ignoran otros. Esto último pone de manifiesto la necesidad de que los textos legales de evaluación del TFG sean redactados por expertos en educación que aporten información precisa sobre el sistema de evaluación y que esté en consonancia con las demandas del EEES así como la nueva forma de entender la evaluación.

6. Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2014). Documento Marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado. Programa ACREDITA. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/ACREDITA/Documentacion-del-programa>.
- Álvarez, V., Padilla, M.T., Rodríguez, J., Torres, J. y Suarez, M. (2011). Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 401-426.
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. En D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education* (pp. 14-25). London: Routledge.
- Boud, D., & Associates (2010). *Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education*. Australian Learning and Teaching Council.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2001). Peer learning and assessment. En D. Boud, R. Cohen, & J. Sampson (Eds), *Peer learning in higher education* (pp. 67-81). London: Kogan Page.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 3 (4), 399-413.
- Boud, D., & Molloy, E. (Coord.) (2015). *El feedback en Educación Superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. (2015). A review of contemporary trends in higher education assessment. *@tic. Revistad'innocacióeducative*, 14, 43-49. DOI:10.7203/attic.14.4166.
- Brown, S., & Pickord, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bruner, J.S. (1974). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Carless, D. (2015a). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976.
- Carless, D. (2015b). *Excellence in University Assessment: Learning from award-learning teaching*. London: Routledge.
- Carless, D, Joughin, G., & Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- Freire, P, Díaz, R., Martínez, F., Maside, J.; Del Rio, M^aL. y Vázquez, E. (2015). Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado. *REDU: Revista de docencia universitaria*, 13(2) 323-344.
- Gil, J. y Padilla, M^a T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65.
- Healey, M., Jenkins, A., & Lea, J. (2014). *Developing research-based curricula in college-based higher education*. New York: Higher Education Academy. Recuperado de www.heacademy.ac.uk/college-based-he/research-based-curricula

- Healey, M., Lannin, L., Stibbe, A., & Derounian, J. (2013). Developing and enhancing undergraduate final year projects and dissertations. York: HE Academy. Recuperado de http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/ntfs/projects/NTFS_Project_Gloucestershire_2010_final.pdf
- Ibarra, S. y Rodríguez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 443-461.
- Ibarra, S. y Rodríguez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 339-361.
- Jenkins, A. (mayo, 2014). Rethinking bachelor final year projects; international perspectives. En actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo Fin de Grado. Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento. Universidad del País Vasco, Bilbao.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Mateo, J. (2009). (Ed.) *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas*. Barcelona: AQU Catalunya. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_30156918_1.pdf
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 2, 35-55.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Padilla, M.T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, 241, 467-486.
- Real Decreto 534/2013, de 12 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. Boletín Oficial de España de 13 de julio de 2013.
- Rekalde, I. (2012). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193.
- Reyes, C. (2013). La evaluación del Trabajo Fin de Grado a través de la rúbrica. *El Guiniguada*, 22, 128-147.
- Roca, N., Morera, J., Roldán J. y Ramió, A. (2016). Trabajo Final de Grado y Plan de Acción Tutorial en el currículum del Grado en Enfermería. *Diseño, desarrollo y evaluación. Enfermería Global*, 15(2), 143-156.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, G. e Ibarra, S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, G., Ibarra, S., Gallego, B., Gómez, M. y Quesada, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-22.

- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Vera, J. y Briones, E. (2015). Perspectiva del alumnado de los procesos de tutorización y evaluación de los trabajos de fin de grado. *Cultura y Educación* 27(4). 742-765.
- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285-297.