

El Sistema de Evaluación del Trabajo Fin de Título en la normativa de la ULPGC

Carmen Isabel Reyes¹ y Alicia Díaz Megolla²

Departamento de Educación. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
C/ Santa Juana de Arco, 1. 35004 Las Palmas de Gran Canaria, España

carmen.reyes@ulpgc.es alicia.diaz@ulpgc.es

Resumen. La evaluación del Trabajo Fin de Título (TFT) es una tarea nueva para la gran mayoría del profesorado universitario que plantea ciertas dificultades a la hora de desarrollarla debido a que está constituida por competencias transversales, es evaluado por diferentes agentes: tutores, tribunal, etc. En consecuencia dada la situación novedosa y compleja de la evaluación del TFT, se precisa de modelos que orienten a su desarrollo. Por otra parte, las universidades deben promover en su normativa planteamientos alternativos acordes a las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a la nueva forma de entender la evaluación. Este trabajo revisa el sistema de evaluación recogido en el reglamento de los TFT de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), valora su coherencia con el modelo demandado desde el EEES y presenta una propuesta de mejora a la evaluación desde el enfoque de la evaluación orientada al aprendizaje.

Palabras Clave: Evaluación Orientada al Aprendizaje, Sistema de Evaluación, Trabajo Fin de Título, Educación Superior, Propuesta de Mejora.

1 Introducción

Una de las exigencias del EEES es conseguir que la evaluación no se reduzca exclusivamente a la calificación del estudiante y adopte un enfoque optimizador del aprendizaje [1]. A partir de los años 90 se ha producido un cambio en el marco conceptual de la evaluación educativa desplazando el interés casi exclusivo de principios psicométricos hacia otros centrados en la evaluación educativa [2], [3]. Durante esos años se ha incrementado considerablemente la investigación en evaluación y, actualmente se la concibe como un elemento estratégico en la universidad, en el sentido de que su repercusión es tal que es considerada como el pilar de la enseñanza. Diferentes estudios han comprobado que es la evaluación, y no el currículo oficial, la que determina el aprendizaje de los estudiantes [4]. Este nuevo enfoque defiende una evaluación procesual integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje [5]; alineada con los objetivos [4]; desarrollada mediante el desempeño de tareas complejas [6], [7], [8] que reflejen o simulen al máximo las situaciones de la vida real [9], [10]; que impliquen el seguimiento del aprendizaje [11], [12]; la implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación [13], [9], [1], [14], [15],

[16] y que aporten criterios y estándares claros, utilizando instrumentos de evaluación adecuados [17], [18].

Este nuevo enfoque de la evaluación en el que nos ubicamos es muy amplio y en él podemos encontrar diferentes modalidades o perspectivas: evaluación auténtica, evaluación orientada al aprendizaje, evaluación del desempeño o ejecución, entre otras [2]. No obstante, a pesar de ello, todas estas perspectivas tienen un mismo objetivo: enfatizar que el propósito fundamental de la evaluación debería ser promocionar el aprendizaje.

Según [19], [20], [21], [22], [23] las condiciones más importantes de este enfoque son:

- Las tareas de evaluación son consideradas también como tareas de aprendizaje. Esto quiere decir que las tareas de evaluación deben promover experiencias de aprendizaje adecuadas que se orienten hacia los resultados de aprendizaje esperados.
- Es preciso implicar a los estudiantes en la evaluación de su propio trabajo lo que generará una habilidad fundamental para su futura vida profesional.
- Los estudiantes deben recibir *feedback* de manera que actúen sobre la información que han recibido y utilicen esa información para progresar en su trabajo y aprendizaje (*feedforward* frente al tradicional *feedback*).

Las universidades deben promover en su normativa planteamientos alternativos acordes a las demandas del EEES y a la nueva forma de entender la evaluación. Sin embargo, algunas investigaciones están demostrando que esto no está ocurriendo así [3], en un estudio realizado en nueve universidades españolas hallaron que “el aprendizaje en la normativa reguladora de la evaluación de las universidades no es reconocido como un eje central” (p, 400). Éste puede ser un factor que está contribuyendo a que este modelo alternativo de evaluación sea una tarea aún pendiente para la mayor parte del profesorado que evalúa casi exclusivamente a través de un examen final de preguntas [24], [25].

1.1 Evaluación del Trabajo de Fin de Título: un nuevo reto para el profesorado

Una de las novedades introducidas por el RD 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales [26], y su actualización en el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio [27], fue la obligatoriedad de terminar todas las enseñanzas oficiales con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Título (TFT). Sin embargo, la situación de esta nueva asignatura presenta una serie de particularidades específicas que dificultan el proceso de evaluación a la hora de desarrollarla, puesto que está constituida por competencias transversales, debe ser evaluado por diferentes agentes: tutores, tribunal, etc. En consecuencia dada la situación novedosa y compleja, se precisa de modelos que orienten a su desarrollo.

El objetivo de este trabajo es analizar el sistema de evaluación recogido en la normativa específica de elaboración de los TFT de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) para valorar si es coherente con los requerimientos del nuevo modelo de evaluación del aprendizaje del EEES y prever si está emergiendo como marco de referencia y recurso de formación para el profesorado de la titulaciones o si por el contrario puede constituir un foco de confusión, desorientación y conflicto. Además queremos presentar una propuesta de mejora que establezca los elementos que debe recoger la evaluación de un TFT orientada al aprendizaje.

Actualmente la normativa reguladora de la evaluación del TFT en la ULPGC está constituida por el Reglamento General para la Realización y Evaluación de Trabajos de Fin de Título (en adelante lo denominaremos Reglamento) aprobado por el Consejo de Gobierno de la ULPGC el 11 de noviembre de 2011 [28]. Además, recientemente a propuesta del Vicerrectorado de Profesorado y Planificación, los centros están revisando y realizando propuestas de mejora a un Borrador del Reglamento (en adelante lo denominaremos Borrador). Estos documentos contienen las directrices básicas relacionadas con la definición, elaboración, tutela, presentación, defensa, evaluación y gestión administrativa de los TFT, tanto de Grado y de *Máster* como de Títulos propios. Dado el actual momento de transición hemos creído conveniente analizar y comparar ambos documentos.

A la hora de desarrollar el análisis de contenido de los documentos hemos realizado una revisión global de ambos reglamentos delimitando sólo aquella información que hacía referencia a la evaluación. Asimismo, partiendo de las consideraciones del marco conceptual en que nos situamos y de las exigencias del EEES en materia de evaluación, así como del nivel de concreción curricular en el que se encuadra nuestro trabajo elegimos las categorías que íbamos a estudiar partiendo como criterio de selección de los elementos básicos que constituyen un sistema de evaluación orientado al aprendizaje: *objeto de evaluación, criterios de evaluación, agentes, tareas de evaluación, momentos, criterios de calificación y feedback*. Por último, a la hora de seleccionar la información sólo analizamos aquellos elementos que están explícitos o descritos en el articulado de ambos documentos.

Los resultados confirmaron que la normativa reguladora de la ULPGC no identifica todos los elementos necesarios para constituir un sistema de evaluación desde un enfoque actual de la evaluación olvidando algunas de las exigencias del EEES.

2 Análisis de la normativa y propuesta de mejora

2.1 La normativa reguladora de evaluación del TFT: el caso de la ULPGC

El marco normativo de la evaluación de una universidad determina sustancialmente el sistema de evaluación que desarrollan los profesores. Cada universidad sostiene un modelo de evaluación que se manifiesta a través de los diferentes documentos de política universitaria que regulan la evaluación [3]. Analizando el lenguaje de los estatutos, reglamentos, etc. podremos encontrar cómo se entiende la evaluación, qué tareas de evaluación se promueven, si se fomenta el *feedback*, etc. y detectar si estas consideraciones son coherentes a los planteamientos del EEES: la educación centrada en el aprendizaje, la evaluación de competencias y la evaluación orientada al aprendizaje.

A la hora de analizar la normativa reguladora de una universidad española podemos realizarlo a través de los diferentes documentos que constituyen los niveles de concreción curricular. El Real Decreto 1393/2007, constituye el primer nivel de concreción curricular puesto que, a nivel nacional el MEC establece que las enseñanzas de Grado y de Master concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo fin de título. En este primer nivel de concreción curricular poco o nada se regula en torno al TFT [29]. 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 de los TFTs de las distintas titulaciones de sus Centros. En este segundo nivel de concreción se centrará nuestro trabajo. Por último, existe un tercer nivel de concreción donde la Junta de cada centro desarrolla la normativa de la Universidad para adecuarla a las características propias de cada uno de los títulos que se imparten en su centro.

A partir del análisis realizado al Reglamento y Borrador de la ULPGC obtuvimos los resultados que se presentan a continuación y que se muestran de manera sintetizada en la Tabla 1:

Respecto *al objeto de evaluación*, es decir lo que se pretende evaluar, aunque ninguno de los documentos lo señala explícitamente con la denominación de *objeto de evaluación*, queda descrito en algunos artículos (por ejemplo en el artículo 5 del Reglamento) que *el TFT deberá reflejar que el alumno ha adquirido las competencias asociadas al título*.

En cuanto a *los criterios de evaluación* nos encontramos la ambigüedad en la conceptualización del término. Así el Reglamento (art. 34) expone que *se deberá tener en cuenta, al menos, la adecuación de la documentación presentada por el estudiante con respecto a la memoria de solicitud del TFT, el informe del tutor y la exposición y defensa pública del trabajo*. En este sentido, de forma genérica se cita un criterio: la adecuación. Asimismo se especifica que: *El Reglamento de TFT deberá definir unos baremos sobre los cuales los miembros del tribunal, previamente a la exposición y defensa, deberán emitir su valoración*. Utiliza la acepción *baremos* para advertir de la necesidad de contar con unos indicadores que permitan determinar si el

alumnos ha conseguido las competencias de lo que debe hacer el alumno. Mientras que el Borrador (art. 34) utiliza términos como: criterios generales de corrección y criterios específicos de corrección, términos que en el campo de la Didáctica hacen referencia a la calificación y no a los criterios, por lo tanto estas denominaciones pueden generar confusión ya que se les atribuye un significado erróneo.

Con respecto a los *agentes de evaluación* aparece el tribunal en ambos documentos aunque el Reglamento en su artículo 34, aporta también protagonismo a la figura del tutor al señalar *Para una evaluación objetiva del Trabajo por el tribunal, se deberá tener en cuenta, al menos, la adecuación de la documentación presentada por el estudiante con respecto a la memoria de solicitud del TFT, el informe del tutor y la exposición y defensa pública del trabajo*. Mientras que en el Borrador aunque se hace alusión a que el tutor deberá emitir un informe, no se reconoce que repercusión tendrá este informe para el tribunal. Por otra parte, en ambos documentos no se hace referencia a una de las condiciones básicas de un sistema de evaluación orientada al aprendizaje: la implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación.

Igualmente hemos encontrado diferencias respecto al uso de los *procedimientos de evaluación* (medios o evidencias a través de los cuáles se va a evaluar a los estudiantes), así observamos que el Reglamento en su artículo 34 se establece la memoria, el informe del tutor y la defensa (obligatoria en el caso de los Master y en los Grados dependerá de lo recogido en el Verifica). Sin embargo, como comentábamos en el párrafo anterior en el Borrador no reconoce vinculante el informe del tutor a la hora de calificar el TFT. Por otra parte, si nos fijamos en la adecuación de los procedimientos de evaluación que articula la ULPGC respecto al desarrollo de tareas *auténticas* consideramos que el planteamiento es adecuado puesto que implican el desempeño de tareas que reflejen o simulen al máximo las situaciones de la vida profesional se centran en procesos, integran diferentes competencias, etc. El Reglamento (art. 5) concreta especificando un amplio abanico de formatos de trabajo: trabajo de investigación, revisiones bibliográficas, trabajos de carácter profesional, etc. lo que facilitará la posibilidad de generar tareas relacionadas con el desempeño profesional de todos los títulos. Además permitirá que los estudiantes puedan seleccionar aquella modalidad que se ajuste más al desarrollo de las competencias propias de su título.

En cuanto a los *momentos de evaluación*, queda claro en la normativa el carácter final de la evaluación del TFT puesto que a pesar que el artículo 11 del Reglamento señala que una de las funciones de la Comisión de Título es *Establecer la posibilidad de entregar memorias intermedias durante la realización de un TFT, con el fin de que se realice un correcto seguimiento del trabajo*. El mismo artículo plantea que estas memorias intermedias no tendrán valor de cara a la calificación final del trabajo. Por otra parte, aunque en el título del artículo 5 del Reglamento aparece el término seguimiento vemos que es entendido como el desarrollo de la gestión que supone la realización de un TFT al referirse a que *se garantice que se puede desarrollar el TFT en los plazos especificados y establecer los mecanismos correctores necesarios*. Igualmente, en el Borrador en el artículo 12 se especifica únicamente que el tutor deberá prestarle asistencia y orientación en el desarrollo del TFT pero luego no se especifica nada más al respecto. Por ello la evaluación procesual o continua, es decir el seguimiento o recogida constante de información a lo

largo del proceso de elaboración del TFT no aparece en la normativa de la ULPGC. Podemos decir que ambos documentos no hacen eco de la importancia de desarrollar una evaluación formativa generadora de aprendizaje a través de la actuación de los tutores quienes deberían aportar información a lo largo del proceso de realización del TFT con vistas a la mejora del mismo (retroalimentación) así como a su generalización a futuras tareas académicas y laborales (proalimentación) [30].

Los *criterios de calificación* reciben una atención desigual en la normativa pues si bien ambos documentos establecen criterios de corrección específicos para determinar cómo se atribuye la calificación de matrícula de honor, ninguno hace mención a criterios generales de calificación. Por lo tanto, no se clarifica la ponderación o peso que se atribuirá a las diferentes procedimientos de evaluación (memoria, defensa, etc.) o bien, a la calificación otorgada por los diferentes agentes (tribunal y tutor).

Por último, el *feedback* desde la normativa se concibe más bien como intercambio de información de tipo administrativo: calendarios, fechas, todo lo concerniente a los procesos de reclamación e impugnación etc. La retroalimentación o *feedback* (como diálogo interactivo con los estudiantes) y la *proalimentación* o *feedforward* (como la información útil no sólo para la mejora del desempeño actual, sino para la generalización a futuras tareas académicas o profesionales) no se contemplan en ambos documentos, sino que solamente se estipula que en caso de suspender el alumno y el tutor deberán recibir las recomendaciones oportunas.

Tabla 1. Elementos de la evaluación del TFT en la normativa actual de la ULPGC

Elementos de la evaluación	Reglamento	Borrador
Objeto de la evaluación	Competencias del título	Competencias del título
Criterios de evaluación	Baremos	CGE de corrección
Agentes de evaluación	Tutor y tribunal	Tribunal
Procedimientos	Informe tutor, memoria y defensa	Memoria
Momentos	Final	Final
Criterios de calificación	En caso de MH	En caso de MH
Feedback	En caso de suspenso	En caso de suspenso

Nota: CGE: Criterios generales y específicos. MH: Matrícula de Honor.

2.2 Hacia una Mejora de la Normativa de la Evaluación del TFT de la ULPGC

Una vez presentados los resultados de nuestro estudio, nos proponemos mostrar los elementos de la evaluación que consideramos se deben incluir en el marco normativo. Consideramos que si estos reglamentos verdaderamente quieren erigirse como directrices generales a fin de unificar criterios y procedimientos que garanticen una actuación homogénea en la evaluación de los TFT, deberán incluir en su

articulado de manera explícita y clara los elementos básicos de un sistema de evaluación. Por lo tanto, el reglamento debe introducir: objetos de evaluación, criterios de evaluación, procedimientos de evaluación, agentes de evaluación, momentos de evaluación, criterios de calificación y *feedback* (retroalimentación y proalimentación).

Justificaremos brevemente cada uno de estos elementos. En primer lugar, en el marco normativo debe quedar recogido la necesidad de incluir el objeto de evaluación, es decir, las competencias a evaluar por el TFT. Esto no quiere decir que la Universidad deba establecer específicamente qué criterios de evaluación deben seguir los centros universitarios (aunque podría determinarlo a grandes rasgos para poder adaptarse a las características de los grados y a los requisitos de sus memorias de verificación) sino marcar prescriptivamente en el marco normativo la obligatoriedad de incluir estos elementos. De esta forma, las facultades y escuelas al elaborar su propia normativa no se olvidarán de introducir las competencias que van a ser evaluadas en cada título clarificando así el proceso de evaluación a tutores, tribunal y estudiantes.

Otro elemento indispensable en la normativa de evaluación en la Universidad son los criterios de evaluación de ahí que toda universidad debería exigir a las facultades y escuelas la necesidad de señalar en su reglamento el conjunto de indicadores que permitiría al tribunal y tutores determinar si los estudiantes han conseguido desarrollar las competencias.

Respecto a los agentes de evaluación creemos que deben participar tanto el tribunal, los tutores como los estudiantes. El tribunal desempeña una evaluación de carácter final o sumativa ya que ésta tiene lugar al final del proceso. Respecto a los tutores y ciñéndonos a la evaluación que es el tema que nos ocupa, consideramos que deben tener un mayor protagonismo. La normativa debe promover también una evaluación formativa a través de la actuación de los tutores quienes se encargarían del seguimiento y valoración de los estudiantes a lo largo del proceso de elaboración del TFT. En este tipo de evaluación los tutores promueven el aprendizaje al proporcionar *feedback* a lo largo del proceso para que los propios estudiantes sean conscientes de sus fortalezas y debilidades y así poder corregir los fallos. Este desempeño profesional debería ser reconocido en el marco normativo de nuestra Universidad atribuyendo a los tutores un peso determinado en la calificación final. En cuanto al estudiantado, las investigaciones han demostrado la importancia de la participación de los estudiantes en la evaluación de cara a la mejora del aprendizaje de los contenidos, los procesos metacognitivos de supervisión, su capacidad de aprendizaje autorregulado y su capacidad de juicios reflexivos [30]. Por ello consideramos que el marco normativo tampoco puede ignorar a los estudiantes como agentes de su propia evaluación. Esto no significa necesariamente que puedan atribuirse un porcentaje de su nota pero sí participar en el proceso de evaluación con actuaciones como:

- Tomar decisiones de manera conjunta sobre los instrumentos de evaluación
- Debatir con los estudiantes sobre el peso de la calificación de algunos productos
- Animar a los estudiantes a reflexionar sobre sus valoraciones y las de sus compañeros

En cuanto a los procedimientos de evaluación es decir las pruebas o evidencias que recogen información de las competencias a evaluar. Consideramos imprescindible que la normativa prescriba la memoria (bajo los formatos que cada centro considere), la defensa (a evaluar a través de rúbricas consensuadas en los centros) y el informe del tutor (que recoge el seguimiento de la actividad del alumno). Dada la complejidad y diversidad de competencias a evaluar en cada título se hace necesario incluir procedimientos variados. Muchos grados no contemplan la defensa en la evaluación del TFT algo que consideramos inadecuado, ya que no se valora una competencia transversal a cualquier grados como es la comunicación. Por otra parte, el informe del tutor nos parece relevante ya que a través del mismo se puede valorar el seguimiento de los estudiantes respecto a competencias como: autonomía, iniciativa, reflexión, etc.

El marco normativo de una universidad tal y como plantean [3]: “debe potenciar una evaluación de tipo formativa. Potenciar y favorecer el carácter formador de la evaluación facilitando que los estudiantes tengan oportunidades reales de mejorar sus aprendizajes a lo largo del proceso” (p 401). No debemos pensar que al ser un trabajo final la evaluación se debe realizar al final sino tal y como se entiende la evaluación orientada al aprendizaje, esta debe ser continua, por ello nos parece fundamental el papel del tutor que es el que puede valorar el proceso de elaboración de los TFT.

Teniendo en cuenta la importancia del tutor y del tribunal en la evaluación del TFT, consideremos que la calificación debería ser repartida entre ambos. La normativa debería incluir a ambos pudiendo optar por dejar libertad para que cada facultad y escuela establezca el peso de cada uno de ellos en la calificación o bien, establecer unos intervalos aproximativos.

Por último, tal y como expusimos anteriormente desde un enfoque actual de la evaluación, la retroalimentación y proalimentación es una de las características básicas para el desarrollo del aprendizaje. Por lo tanto, este elemento debería también ser prescriptivo en toda normativa reguladora de la evaluación de los TFT.

3 Conclusiones y trabajos futuros

En primer lugar, citaremos que existen diferencias en la evaluación del TFT en ambos documentos tanto respecto al número de elementos, su denominación y su descripción. Se entiende que el Borrador se debería acercar más a las exigencias actuales de evaluación, no obstante ocurre todo lo contrario introduciendo menos elementos necesarios para una evaluación orientada al aprendizaje. Además ninguno identifica todos los elementos necesarios para constituir un sistema de evaluación desde un enfoque actual de la evaluación.

Las universidades a través de su normativa deben facilitar documentos que aporten información clara, relevante y significativa sobre el enfoque de evaluación que deben desarrollar los profesores y éste debe estar orientado al aprendizaje. Sin embargo, hemos encontrado que la normativa no identifica todos los elementos

necesarios para constituir un sistema de evaluación desde enfoque actual de la evaluación ignorando elementos importantes como la participación del alumnado en el proceso de evaluación, el feedback, y criterios generales de calificación.

Otro hallazgo que se hace patente en el análisis de los documentos normativos es el uso de un lenguaje confuso y poco preciso que induce a la confusión al profesorado. Hemos observado cómo se utilizan términos de manera errónea o confusa como por ejemplo: criterios generales de corrección, baremos, etc. La normativa referida al diseño y desarrollo de la evaluación constituyen los marcos de referencia sobre los cuáles los profesores elaborarán los proyectos docentes y con ello la evaluación. De ahí la necesidad que cumpla otro requisito importante, el sistema de evaluación debe ser planteado con total claridad y transparencia a fin de conformar un material relevante de cara a la información y formación del profesorado

Por último, se detecta una distancia considerable entre el sistema de evaluación recogido en el marco normativo de la ULPGC y el nuevo modelo de evaluación que se requiere desde los planteamientos del EEES, orientado a los procesos de aprendizaje. En los textos legales, aunque con algunos avances como la introducción de diversos formatos en la realización de la memoria del TFT, se sigue manteniendo una evaluación centrada en el rendimiento final del estudiante sin posibilidad de retroalimentación y apoyada en el juicio del tribunal sin apoyar la implicación del alumno en el proceso de evaluación.

Como trabajos de futuro nos planteamos adentrarnos en el tercer nivel de concreción curricular respecto al análisis normativo de la evaluación del TFT en los diferentes centros y poder ofrecer, si fuera necesario, algunas propuestas de mejora.

En definitiva, entendemos que los reglamentos deberían recoger los requisitos mínimos de un sistema de evaluación orientado al aprendizaje y utilizar un lenguaje común que facilite a los centros y al profesorado el diseño y la realización de una evaluación acorde con las demandas del EEES [3] cuyo propósito fundamental debería ser promocionar el aprendizaje.

Referencias

1. Álvarez, V.; Padilla, M.T.; Rodríguez, J.; Torres, J. y Suarez, M. Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 250, pp. 401-426 (2011).
2. Mateo, J. Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 1, pp. 163-186 (2006).
3. Ibarra, S. y Rodríguez, G. Aproximación al discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 344, pp. 325-375 (2010a).
4. Biggs, J. *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea (2005).
5. Boud, D. & Associates. *Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education*. Australian Learning and Teaching Council (2010).

6. Brockbank, A. & McGill, I. *Aprendizaje Reflexivo en Educación Superior*. Morata (2002).
7. Meyers, N. & Nulty, D. How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students' approaches to thinking and learning outcomes. *Assessments & Evaluation in Higher Education*, 34, 5, pp. 565-577 (2009).
8. Fernández, A. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/144/pdf>. (2010). Consultado el 10 de junio de 2014.
9. Carless, D.; Joughin, G. & Mok, M. Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 3, 4, pp. 395-398 (2006).
10. Gulikers, J.; Bastiaens, Th. & Kirschner, P. Relations between student perception assessment authenticity, study approaches and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 32, pp. 381-400 (2006).
11. Gibbs, G. & Simpson, C. Measuring the response of students to assessment: The Assessment Experience Questionnaire. *Actas del 11th International Improving Students Learning Symposium*, pp. 1-11 (2003).
12. Knight, P. The local practices of assessment. *Assessments & Evaluation in Higher Education*, 31, 4, pp. 435-452 (2006).
13. Boud; D. & Falchikov, N. Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 3, 4, pp. 399-413 (2007).
14. Rodríguez, G.; Ibarra, S.; Gallego, B.; Gómez, M. y Quesada, V. 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, pp. 1-22 (2012).
15. Ibarra, S., Rodríguez, G. y Gómez, M. La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la Universidad. *Revista de Educación*, 359, pp. 206-231 (2012).
16. Ibarra, S. y Rodríguez, G. Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32, 2, pp. 339-361 (2014).
17. Ibarra, S. y Rodríguez, G. Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 2, pp. 443-461 (2010b).
18. Mateo, M. y Vlachopoulos, D. La nueva naturaleza del aprendizaje y de la evaluación en el contexto del desarrollo competencial, retos europeos en la educación del SXXI. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art3.pdf> (2010). Consultado el 10 de junio de 2014.
19. Carless, D. *Learning-oriented assessment*. Paper presented at the Evaluation and Assessment Conference, University of South Australia (2003).
20. Carless, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44, 1, pp. 57-66 (2007).
21. Carless, D. Learning-oriented assessment: Principles, Practice and a Project. In L. H. Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P.M. Johnston, &

- M. Rees (Eds.), *Tertiary Assessment & Higher Education Student Outcomes: Police, Practice & Research Learning-oriented assessment*. Ako Aotearoa, pp.79-90 (2009).
22. Padilla, M.T. y Gil, J. La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, pp. 467-486 (2008).
 23. Carless, D. Salter, D., Yang, M. and Lam J. Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36, 4, pp. 395-407 (2011).
 24. Zabalza, M. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea (2003).
 25. Reyes, C., Sosa, F., Marchena, R. Y Marchena, J. El sistema de evaluación en las prácticas clínicas en la titulación de Medicina. *Fundación Educación Médica*, 16, 1, pp. 7-11 (2013).
 26. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 30-10-07).
 27. Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el RD 1393/2007 de 29 de octubre que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 03-07-2010).
 28. Reglamento general para la realización y evaluación de Trabajos Fin de Título. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. https://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/7089/7089083/reglamento_general_para_la_realizacion_y_evaluacion_de_trabajos_de_fin_de_titulo.pdf (2011). Accedido el 20 de enero de 2013.
 29. Rekalde, I. ¿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, pp. 179-193 (2011).
 30. Rodríguez, G. e Ibarra, S. *Evaluación orientada al Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Narcea (2011).

