

# La evaluación orientada al aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado

Carmen Isabel Reyes y Alicia Díaz Megolla  
Departamento de Educación. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**Abstract**— En este estudio se 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 nuevo enfoque de evaluación que se requiere desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para ello se realizó un estudio descriptivo mediante el análisis de documentos y se emplearon como unidades de análisis las normativas que regulan el TFG en las universidades públicas españolas. Hemos comprobado que la normativa de evaluación del TFG presenta cierta aproximación al nuevo modelo de evaluación alternativa. Sin embargo, este acercamiento es insuficiente, ya que los textos legales no recogen de forma global las condiciones mínimas de un sistema de evaluación centrado en el aprendizaje. Por ello, consideramos que los textos legales no constituyen marcos de referencia adecuados para el diseño de la normativa de las facultades. Por este motivo, en mayor o menor medida el marco regulador de las universidades necesita una modificación para adecuar la información sobre la evaluación del TFG hacia el enfoque que se precisa en la actualidad.

**IndexTerms**— Educación Superior, Evaluación orientada al aprendizaje, Feedback, Participación del alumnado, Tareas de aprendizaje.

## I. INTRODUCCIÓN

Desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se plantea un cambio en la forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje puesto que estos ya no deben orientarse a la enseñanza sino al aprendizaje. Una de las consecuencias de este cambio es que la evaluación deja de concebirse como un elemento únicamente de calificación para convertirse en un proceso optimizador de los aprendizajes. En la actualidad existe una amplia aceptación de los enfoques de evaluación centrados en promover y mejorar el aprendizaje del estudiante [1]. Desde esta perspectiva, la evaluación debe plantearse como un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos [2]. 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 [3]. Desde esta perspectiva, y tal y como señalan [4], 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 [5].

Entre las condiciones que debe cumplir la evaluación para ser un elemento optimizador del aprendizaje, podemos señalar a modo de resumen las tres siguientes [4]: a) Las tareas de evaluación son entendidas como tareas de aprendizaje, es decir, las tareas de evaluación deben promover experiencias de aprendizaje profundo que simulen las futuras situaciones de su vida profesional. b) La implicación de los estudiantes en la evaluación ha de ser de tal forma que estos desarrollen una mejor comprensión de las metas de aprendizaje y un trabajo más activo hacia el logro de los estándares y criterios. c) Los estudiantes deben recibir *feedback* o retroalimentación adecuada que podrían utilizar como *feedforward* o proalimentación en el trabajo futuro.

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, puede adoptar distintos formatos y es evaluada por diferentes agentes.

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. De ahí que en el presente estudio nos planteamos analizar 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 nuevo enfoque de evaluación que se requiere desde el EEES.

## II. MÉTODO

A partir del análisis del reglamento de las universidades públicas españolas se recopiló la información necesaria para desarrollar el objetivo de la investigación. Entendemos que la normativa universitaria debe constituir un marco genérico lo suficientemente flexible para que cada centro pueda adaptarlo a las particularidades de sus titulaciones pero, a la vez, debe incluir los elementos del currículo o principios clave del nuevo modelo de evaluación demandado por el EEES. En este caso, los documentos legales deberían incluir tareas auténticas de evaluación, el *feedback* y la participación de los estudiantes en algunas de las modalidades: autoevaluación, evaluación de

pares o coevaluación en cualquier momento del proceso de evaluación.

El diseño del presente trabajo corresponde a un estudio descriptivo realizado mediante el análisis de documentos, según la clasificación propuesta por [6].

#### A. Procedimiento

En primer lugar, se localizaron las diferentes normativas a través de las páginas web institucionales de cada una de las universidades. En cuanto al acceso, se encontró en algunos casos una gran dificultad en la búsqueda de la información 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 la normativa del TFG pero no se incluían datos relevantes como la fecha en que había sido aprobada. No obstante, en los casos 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 para el TFG de todas las universidades públicas españolas, excepto a los de las universidades de Córdoba y Politécnica de Madrid. En el caso de la universidad de Córdoba debido a que no cuenta con una normativa general para los TFG y en el de la universidad Politécnica de Madrid, debido a que cuenta con una normativa universitaria sobre evaluación genérica pero no se ha elaborado una específica para el TFG. La información que se presenta en este trabajo hace referencia a la revisión realizada hasta el mes de febrero de 2015.

Una vez obtenidos todos los documentos normativos se revisaron con el propósito de analizar si estos recogían tareas de evaluación entendidas como tareas de aprendizaje; la participación de los estudiantes en la evaluación; y la implicación de los estudiantes con el *feedback*.

### III. RESULTADOS

Los resultados que se presentan recogen la información referente al análisis de la normativa del TFG de todas las universidades públicas españolas, excepto las universidades de Córdoba y Politécnica de Madrid como ya explicamos anteriormente.

A) *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 todas las normativas es la *defensa oral* (100%). Asimismo, la mayoría de los documentos hacen referencia a la *memoria* que se nombra en un 85,7%. Las tareas menos nombradas son la *defensa escrita* (4,7%) y *otros procedimientos* (14,2%) (ver Tabla I).

TABLA I

PRODUCTOS/ACTUACIONES DE LA EVALUACIÓN DEL TFG EN LA NORMATIVA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Productos/actuaciones evaluación	N	%
Memoria	36	85,7
Defensa oral	42	100
Defensa escrita	2	4,7
Otros procedimientos	6	14,2

Fuente: elaboración propia

No obstante, el hecho de que la defensa oral se nombre en la totalidad de las normativas no significa que todas las universidades las tengan en cuenta en la evaluación, ya que en los mismos documentos normativos se plantea que se desarrollará dependiendo del número de alumnos, si lo estima la memoria de Verificación del título u otras circunstancias. Esto nos hace cuestionarnos hasta qué punto la evaluación del TFG está dirigida a todas las competencias asociadas al título. 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 de Alcalá la cual señala: *El contenido de cada TFG corresponderá a uno de los siguientes tipos: 1. Trabajos experimentales o teóricos relacionados con la titulación, que podrán desarrollarse en Departamentos o Centros de la Universidad de Alcalá.* Mientras que otras universidades prefieren elaborar un listado exhaustivo de formatos de trabajo, como ejemplo la propuesta de la Universidad Rey Juan Carlos. La Guía de orientación para el trabajo de fin de grado de esta universidad en el apartado 2.2.1b establece: *En el caso de trabajos como los que, de manera orientativa (y no excluyente), se indican a continuación:*

1. Redacción de reportajes periodísticos, entrevistas en profundidad o dossiers
2. Proyecto de una publicación periódica impresa o digital
3. Proyecto de una empresa periodística
4. Elaboración de programas radiofónicos
5. Escritura de guiones de cortometraje o largometraje
6. Elaboración de proyectos de series de TV y biblias
7. Escritura de pilotos o capítulos de series de TV
8. Realización de cortometrajes
9. Realización de documentales
10. Realización de videoarte
11. Elaboración de análisis de guión o proyecto audiovisual
12. Producción de mensajes publicitarios en cualquier soporte
13. Elaboración de reportajes fotográficos
14. Series de fotografía creativa
15. Proyecto de un videojuego
16. Diseño de webs temáticas
17. Diseño y desarrollo de interactivos multimedia
18. Realización de websodios y videoblogs

En ambos ejemplos, los textos legales entienden las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje, puesto que proponen actividades o actuaciones complejas que reflejen o simulen al máximo las situaciones de la vida profesional, se centran en procesos, integran diferentes competencias, etc.

B) *En cuanto a la participación del alumnado en la evaluación*, nos hemos encontrado con algunas normativas universitarias en las que no se hace referencia a uno de los elementos básicos de la evaluación, esto es, los agentes de la evaluación del TFG. Estas universidades son las de A Coruña, Autónoma de Barcelona, Lleida, Politécnica de Cataluña y Rovira Virgil. Por otro lado, en cuanto a la participación del alumnado como agente de evaluación hemos comprobado como únicamente la universidad Politécnica de Cartagena hace partícipe al *alumno* en la evaluación 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.

C) *En cuanto al papel del feedback en la evaluación*, de las 45 universidades en las que realizamos el análisis de la normativa, constatamos que el *feedback* 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 II). Por otro lado, con respecto a en qué términos se presenta el *feedback* en las normativas, hemos encontrado que se contempla únicamente como una respuesta que se debe dar al final del proceso y solo en caso de suspenso.

TABLA II

UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS (ORDENADAS ALFABÉTICAMENTE POR COMUNIDAD AUTÓNOMA) QUE NOMBRAN EL FEEDBACK EN SUS NORMATIVAS DE TFG

Universidades	F	Universidades	F
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 Gran Canaria	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
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. Jaume I			

Fuente: elaboración propia. Nota: F = *Feedback*.

#### IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, queremos resaltar algunos aspectos relacionados con la accesibilidad de la información y 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 de alguna manera no se está cumpliendo el criterio de transparencia y accesibilidad que deben promover las instituciones universitarias para el seguimiento de los títulos [7]. En cuanto al lenguaje utilizado, algunas universidades utilizan una terminología general y ambigua para describir la evaluación mientras que, otras la concretan mucho más empleando términos más precisos o bien, concretan algunos elementos de la evaluación e ignoran otros. Las universidades deben promover en su normativa planteamientos acordes a las demandas del EEES y a la nueva forma de entender la evaluación. Ante esta situación se pone de manifiesto la necesidad de que los textos normativos sean redactados por expertos en educación que elaboren documentos legislativos con información precisa sobre el sistema de evaluación que deben desarrollar las facultades. Respecto a la adecuación de la normativa al enfoque de evaluación orientado al aprendizaje, consideramos que se acerca parcialmente. De manera específica y atendiendo a las tres condiciones claves de dicho enfoque [4] hemos observado diferentes aspectos a destacar.

En primer lugar, en general las universidades proponen tareas significativas que propician el aprendizaje profundo y estas están relacionadas con situaciones de la futura vida profesional que se espera de los estudiantes. Sin embargo, esto no quiere decir que pongan todas ellas en práctica porque en muchas universidades los documentos normativos plantean que dichas tareas se desarrollarán dependiendo del número de alumnos, si lo estima la memoria de Verificación del título u otras circunstancias. Además, otra cuestión que consideramos que de alguna forma debería quedar explícita en la normativa es el número y secuenciación de tareas en diferentes etapas para asegurar con ello la retroalimentación del alumno 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 continua recayendo exclusivamente en la figura del profesor. Por lo tanto, los alumnos no han recibido el tratamiento que se precisa desde la nueva concepción de la evaluación. Es cierto que en cierta forma los estudiantes participan en la organización y diseño de la evaluación a través de los órganos colegiados de los centros universitarios pero esta participación es insuficiente. Si realmente se quiere que sean capaces de auto-regular su propio proceso de aprendizaje, será preciso que los estudiantes 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 [8].

Por lo tanto, un papel fundamental del profesor 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. Como plantea [9] la capacidad de autoevaluar no aparece por sí misma sino que precisa de una práctica sistemática en el tiempo así como de *feedback* sobre su capacidad de hacerlo.

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, a partir del análisis de las normativas se pone de manifiesto como en educación superior la retroalimentación es todavía considerada de manera tradicional a pesar de que diferentes investigaciones hayan cuestionado este punto de vista [10,11,12].

Una de las formas para que el profesorado universitario pueda poner en práctica estas concepciones actuales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y pueda fomentar un aprendizaje en profundidad, es a partir de los documentos normativos, por lo que entendemos que las universidades a través de su normativa deben facilitar documentos que aporten información sobre los elementos fundamentales en la evaluación para que así los puedan implementar los profesores. De esta forma, se podría poner en conocimiento del profesorado como uno de los elementos que más valor tiene a la hora de fomentar un aprendizaje en profundidad es el *feedback*. Esta aseveración quedó constatada en una revisión de 87 metaanálisis de investigaciones [13] donde se trataba de responder a qué es realmente significativo para conseguir buenos resultados de aprendizaje, encontrándose que el factor individual más poderoso era el *feedback*. Además este efecto positivo en el aprendizaje es consistente y se mantiene a largo plazo [14].

Por tanto, ante esta evidencia incuestionable, consideramos que el *feedback* es un elemento que debe considerarse de manera explícita en los reglamentos universitarios. Además y, máxime teniendo en cuenta que asignaturas como el TFG, donde en muchas universidades la calificación final no va a ser otorgada por el profesor que ha supervisado el trabajo sino por un tribunal ajeno al mismo, entendemos que esta valoración debe ir justificada mediante una retroalimentación apropiada que ayudará al estudiante en la toma de decisiones y trabajos futuros.

En definitiva, en este estudio hemos comprobado que la normativa de evaluación del TFG de las universidades públicas españolas presenta cierta aproximación al nuevo modelo de evaluación alternativa pero de manera insuficiente, ya que no recoge de forma global los elementos mínimos de un sistema de evaluación centrado en el aprendizaje. Tal y como manifiesta [15]: "si queremos mejores graduados que están mejor preparados para tener éxito en el siglo XXI en un entorno global altamente competitivo, necesitamos evaluar mejor a nuestros estudiantes" (p.44). Pensamos que los textos legales deben emerger como marcos adecuados de referencia para el diseño de la evaluación de la normativa de las facultades. XXX

## REFERENCIAS

- [1] Sambell, K.; McDowell, L. & Montgomery, C. (1913). *Assessment for learning in Higher Education*. London: Routledge.
- [2] Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrada en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, 25-28.
- [3] Carless, D., Joughin, G., & Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- [4] 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.
- [5] Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2001). Peer learning and assessment, en Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (eds). *Peer learning in higher education*, pp. 67-81. London: Kogan Page.
- [6] Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- [7] 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>.
- [8] Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education* 69(6), 963-976.
- [9] Brew, A. (2003). La autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En S. Brown y A. Glasner, (Edit.). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (179-189). Madrid: Narcea.
- [10] Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- [11] Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501.
- [12] Sadler, D.R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.
- [13] Hattie, J.A. (1987). Identifying the salient facets of a model of student learning: a synthesis of meta-analyses. *International Journal of Education Research*, 11, 187-212.
- [14] Black, P. & Willian, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74
- [15] Brown, S. (2015). A review of contemporary trends in Higher education assessment. *@tic. Revistad'innociaçãoeducative*, 14, 43-49. DOI:10.7203/attic.14.4166

**Carmen Isabel Reyes** Profesora titular de escuela universitaria del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) en 1991. Coordinadora de la sección de Perfeccionamiento y Asesoramiento del Profesorado del ICE de la Universidad Politécnica de Las Palmas (1986-1991). Directora adjunta del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Las Palmas (1986-1991). Directora adjunta del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica (1992-1993). Jefa de Servicios del Departamento de Educación (1996-1997). Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de las Palmas de Gran Canaria en el 2003 con la tesis titulada *Evaluación de capacidades en Educación Superior a través de la carpeta. Una propuesta práctica desde la asignatura de Didáctica General*. Su línea de investigación se centra en el diseño de la enseñanza y la evaluación del



aprendizaje universitario donde cuenta con diferentes artículos y manuales.



**Alicia Díaz Megolla** Profesora ayudante doctor del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) desde 2011. Premio Nacional de Investigación e Innovación Educativa con mención honorífica, por parte del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), al proyecto de investigación “Tradislexia: un videojuego interactivo para el tratamiento de la dislexia” en 2006. Doctora en Psicología por la Universidad de La Laguna (ULL) en 2007. Premio Extraordinario de Doctorado. Miembro del grupo de investigación “Dificultades de Aprendizaje, Psicolingüística y Nuevas Tecnologías” de la ULL y del grupo “Educación Inclusiva” de la ULPGC. Su línea de investigación se centra en el diseño de herramientas para la evaluación e intervención en las Dificultades de Aprendizaje y en el Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad.

