

LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO A TRAVÉS DE LA RÚBRICA

Carmen Isabel Reyes García

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Fecha de aceptación: 15 de septiembre de 2013

RESUMEN

En el área de Ciencias Sociales en la actualidad, dada la situación novedosa y compleja de la evaluación de la asignatura Trabajo Fin de Grado (TFG), se precisa de nuevos modelos que orienten a los diferentes agentes que tendrán que desarrollar la evaluación: tutores, miembros del tribunal, etc. El objetivo en este artículo es presentar una propuesta de evaluación alternativa que oriente a los tutores en la valoración de las competencias transversales de los TFG de las titulaciones de Educación Infantil y Primaria a través de la rúbrica. Presentamos el proceso de diseño que hemos seguido en dos rúbricas para establecer su calidad. Las orientaciones que ofrecemos han surgido de una revisión de la literatura existente y de un trabajo de campo.

Palabras clave: evaluación orientada al aprendizaje, evaluación alternativa, trabajo fin de grado, rúbrica, revisión bibliográfica, educación superior.

ABSTRACT

The Final Year Project¹, a new compulsory subject linked to Social Sciences, has been recently introduced in the Spanish University Degrees. Given its novelty and the difficulties its assessment entails, those agents, involved in evaluating the students' performance on this subject (e.g. supervisors, members of the assessment committee), need a fresh set of guidelines to assist their work. In order to meet this need in the Degrees of Preschool and Primary Education, our objective in this paper is to propose an alternative assessment model to help supervisors judge the TFGs by means of a rubric, and we offer two examples of this instrument. These assessment tools have been adapted for the TFGs where students specifically carry out a bibliographic

review. The guidelines that we suggest here are the result of both the revision of existing research and fieldwork.

Key words: learning-oriented assessment, alternative assessment, final year project, rubric, bibliographical revision, higher education.

INTRODUCCIÓN

A raíz de Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE del 30), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y su actualización en el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, todas las enseñanzas oficiales concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Título (TFT). Éste debe formar parte como materia o asignatura del plan de estudios de todo título oficial de Grado o de *Máster*, según corresponda, así como de los Títulos propios que tengan más de 60 créditos ECTS.

Sin embargo, la situación de esta nueva asignatura presenta una serie de particularidades específicas que dificultan el proceso de evaluación. En primer lugar, se trata de una materia constituida por competencias transversales representativas de muchas de las asignaturas de un título, lo que complica la búsqueda de criterios así como el diseño de instrumentos adecuados para su evaluación.

Por otra parte, al compartir el TFT competencias con otras asignaturas cursadas anteriormente implica que, en esta materia se debe exigir un nivel de desempeño superior al demandado, si se tiene en cuenta el carácter final del TFT.

Otro factor que incrementa la dificultad de la evaluación del TFT es la diversidad de tipos de trabajos que el estudiante puede seleccionar puesto que según *la Guía de Elaboración del TFT de la Facultad de Formación de Profesorado (FFP)* y el Reglamento General para la Realización y Evaluación de Trabajos Fin de Grado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) en el Grado se podrá optar por la realización de los siguientes modalidades o formatos: revisión bibliográfica sobre diferentes campos o temas relacionados con la titulación, proyectos de investigación, innovación y experimentales, proyectos sobre Intervención educativa y social, propuesta de actividades y diseño de proyectos de carácter profesional, ensayos, monografías y estudios críticos relativos a la profesión, proyecto, plan o programa, que conlleva un diseño, práctico o una propuesta de acción o intervención, reflexión teórica sobre un tema relacionado con la titulación, estudio de casos o experiencias que se llevan a cabo en los centros (BOULPGC, 2011) y, consecuentemente, cada una de ellas requerirá de un sistema adecuado de evaluación vinculado a las competencias transversales de la materia.

Además, evaluar competencias supone desarrollar una evaluación formativa que actúe como actividad de reflexión sobre el propio aprendizaje, lo que implica necesariamente realizar actividades evaluativas a lo largo del proceso de desarrollo del TFT con el fin de ofrecer *feedback* al estudiante y reforzar su grado de autonomía.

Por último, tal y como establece el citado reglamento de la ULPGC en su artículo 9, esta asignatura exige la defensa del TFT ante un tribunal: “*El TFT será evaluado por un tribunal nombrado por la Facultad. Los tribunales estarán compuestos por tres miembros: un presidente y dos vocales*”. Este requisito está en consonancia con el enfoque actual de evaluación que plantea la necesidad de recoger los procedimientos de evaluación a través de diferentes agentes: el tutor, el propio alumno, los compañeros, etc. pero, evidentemente, el proceso se puede complicar entre otros factores por la poca costumbre del profesorado de compartir la evaluación de una materia.

Por tanto, el TFT en el área de Ciencias Sociales y en concreto en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, se caracteriza por ser una asignatura constituida, principalmente, por competencias transversales que deberá ser tutorizada por profesores de diferentes departamentos probablemente con escasa tradición en la tutorización y evaluación de este tipo de materias. Únicamente aquellos profesores que, usualmente, han impartido la asignatura de *Proyecto* en titulaciones como Arquitectura o Ingeniería han pasado por una situación similar y, en menor medida, aquellos que hayan sido tutores de la materia de *Practicum* en titulaciones como Enfermería, Magisterio, etc.

En consecuencia, dada la situación novedosa y compleja de la evaluación de los TFT en la actualidad, se precisa de nuevos modelos que orienten a los diferentes agentes que tendrán que desarrollar la evaluación: tutores, tribunal, etc. De ahí que nuestro objetivo en este trabajo sea presentar una propuesta de evaluación alternativa que oriente a los tutores en la valoración de las competencias transversales de los TFT a través de la rúbrica. Además, explicamos el proceso de diseño de dos rúbricas para la evaluación del TFT (centrados en revisiones bibliográficas) para establecer su validez. La elaboración de estas rúbricas ha surgido de la revisión de literatura existente así como del trabajo de campo. Empezaremos por describir la contextualización de lo que representa un TFT desde la FFP en la ULPGC.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO

En cuanto al *contenido* del TFT, la normativa reguladora de la ULPGC (BOULPGC de 4 de julio), en el capítulo II, artículo 3, considera como Trabajo Fin de Título la asignatura que consiste en el desarrollo de un trabajo en el ámbito disciplinario elegido, realizado por el estudiante universitario, bajo tutela académica. El TFT es un trabajo autónomo e individual que cada estudiante elaborará bajo la orientación de

un tutor académico que deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de las competencias asociadas al título (artículo 4). La duración de los trabajos no queda clara, sólo se establecen los créditos que deberá tener el trabajo (entre 6 y 30 créditos). Respecto al contenido y finalidad del TFT existe muy poca información ya sea en el marco regulador nacional o bien en el de la ULPGC.

Respecto a las competencias transversales a evaluar en el TFT, deberán estar relacionadas con las establecidas en el Grado. Concretamente en *la Guía para la elaboración del TFT de nuestra Facultad* (FFP, 2012) se establecen los siguientes objetivos/competencias:

- Reflexionar sobre su proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje.
- Relacionar la formación teórica recibida con la práctica profesional.
- Realizar propuestas de mejora.
- Llevar a cabo búsquedas iniciales de documentación sobre temas.
- Expresar correctamente de forma oral y por escrito.
- Interpretar rigurosamente la información.
- Tomar conciencia del proceso seguido generando nuevos conocimientos e integrando los ya adquiridos.

A la dificultad de valorar estas competencias tan amplias, se le añade otra, cada estudiante seleccionará la modalidad o formato de TFG que quiere realizar: revisión bibliográfica, trabajo de investigación, etc. Por lo tanto, la Facultad precisará de instrumentos de evaluación adecuados como la rúbrica para la evaluación de las competencias en cada uno de estos formatos. Esto facilitaría y homogeneizaría la evaluación de los tutores y mejoraría la comprensión de los alumnos de las tareas e indicadores a realizar en cada caso.

Por último, en cuanto a la elaboración del TFT, la *Guía del TFT* de la FFP, siguiendo a Mateo (2009), plantea una secuencia ordenada en distintas fases para la confección del trabajo, en cada una de las cuales el estudiante deberá mostrar la posesión de una serie de competencias. Estas fases son: elección del tema, planificación, desarrollo, entrega, presentación y defensa y por último, autoevaluación. Teniendo las condiciones de nuestra Facultad, nosotros preferimos estructurar la elaboración del TFT solamente en dos fases que se ajustan más a nuestra realidad:

- *Elección del tema y planificación*, distinguir estos dos momentos, resulta complicado porque en la práctica, muchas veces se dan simultáneamente. *La elección del tema* podría tener lugar en dos tutorías presenciales a través de las cuales el estudiante seleccionará y propondrá el tema al tutor para su aprobación. Después entregará un breve informe justificando el tema, señalando algunos objetivos y una breve bibliografía. En la *Planificación*, el estudiante tendría

aproximadamente tres semanas como mínimo para diseñar un esbozo de lo que va a constituir el TFG donde concretaría al menos el tema y los objetivos y donde, además, incluiría un breve marco teórico y una bibliografía más extensa. Este borrador igualmente lo presentaría y lo negociaría en una tutoría presencial con el profesor-tutor.

- *Desarrollo y seguimiento*, entendemos que estas dos fases tienen lugar conjuntamente como mínimo a lo largo de seis semanas aproximadamente a través de las cuales el alumno elaboraría las diferentes partes del trabajo y, a la misma vez, el tutor supervisaría y apoyaría al alumno en la elaboración del trabajo en las diferentes tutorías. Entre la cuarta y quinta semana, el alumno debería presentar un informe por escrito así como una exposición oral a su tutor. Durante la quinta semana, el tutor propondría correcciones al texto así como sugerencias de cara a la defensa oral del trabajo. En una tutoría final el profesor podrá reunir a su grupo de alumnos para realizar una presentación oral colectiva y, posteriormente una coevaluación. Al finalizar esta fase, el tutor enviará un informe cualitativo de evaluación del proceso de elaboración del TFG del estudiante al Tribunal.

No hemos añadido la fase de *La Defensa ante el Tribunal* porque no se contempla en la evaluación del TFG en nuestra Facultad. El Tribunal califica la memoria del TFG teniendo en cuenta el *Informe de evaluación del tutor*.

Como veremos a continuación, en nuestra propuesta el profesor-tutor tendrá que valorar el desempeño de los estudiantes (informes, presentaciones orales, etc.) a través de una rúbrica propuesta por la Facultad que ayude a los estudiantes y profesores-tutores a determinar las tareas e indicadores que deben conseguir los alumnos en cada una de las fases. También el alumno deberá realizar valoraciones sobre su propio trabajo a lo largo de estas fases.

2. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO

La propuesta de evaluación que desarrollamos a continuación se comprenderá mejor si la ubicamos previamente en el marco conceptual en el que se sitúa. Este trabajo parte de un enfoque o marco conceptual alternativo que surge a partir de los años 90 en determinados ámbitos investigadores en los que surge un cambio en la concepción sobre la naturaleza del aprendizaje. Desde este marco el foco de atención se centra en la capacidad de un estudiante de articular y utilizar globalmente los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para solucionar problemas específicos (formación basada en competencias). Este nuevo enfoque alternativo de la evaluación 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 (Mateo 2006). No obstante, a pesar de de ello, todas estas perspectivas tienen como objetivo fundamental: enfatizar que el propósito fundamental de la evaluación debería ser promocionar el aprendizaje. Desde este marco conceptual la evaluación educativa desplaza el interés casi exclusivo de principios psicométricos hacia otros centrados en la evaluación educativa orientada hacia la evaluación formativa y el feedback.

En adelante nos referiremos a este enfoque como evaluación orientada al aprendizaje (EOA) porque estos términos destacan una de las características principales: la importancia de la evaluación en la optimización del aprendizaje. Este término es utilizado por primera vez en educación superior por Carless (2003) quien a lo largo de varios trabajos ha señalado las principales condiciones de esta conceptualización de la evaluación en la universidad (Carless, 2007, 2009, 2011). A continuación señalamos las más importantes:

- Las tareas de evaluación son entendidas como tareas de aprendizaje. Esto quiere decir que las tareas de evaluación deben promover experiencias de aprendizaje profundo que se orienten hacia los resultados de aprendizaje esperados.
- La implicación de los estudiantes en la evaluación de tal forma que desarrollen una mejor comprensión de las metas de aprendizaje y que se ocupen mas activamente en los estándares y criterios.
- Los estudiantes deben recibir feedback o retroalimentación adecuado que podrían utilizar como proalimentación o feedforward en el trabajo futuro

Nuestra propuesta basada en la rúbrica como instrumento de evaluación refleja la presencia de estas tres características propias del EOA al menos en las dos primeras fases del TFG como queda reflejado en la tabla nº 1. Hemos sombreado las celdas pertenecientes a las fases del TFT a las que van dirigidas las rúbricas que aportamos en este artículo.

Con respecto a las tareas *de evaluación*, hemos seleccionado actividades con un nivel adecuado de complejidad que permitirán obtener información válida sobre el grado de aprendizaje de los estudiantes de las diferentes competencias según el momento formativo. A través de éstas tareas los estudiantes tendrán que integrar conocimientos, procedimientos y actitudes relevantes y significativas.

Dada la importancia de la participación de los estudiantes en la evaluación desde el EOA 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, hemos introducido al alumno como *agente de evaluación* en esta propuesta de evaluación. El profesor-tutor incluirá a los estudiantes en su propia evaluación (autoevaluación) y podrá introducirlos en la evaluación de sus compañeros

(evaluación entre iguales). También podrá negociar la evaluación con el alumno (coevaluación). Por lo tanto, aparecen cuatro agentes de evaluación: el profesor-tutor, el alumno, los compañeros y los profesores miembros del Tribunal. Por otra parte, los estudiantes a través de la participación en la evaluación, además de regular su aprendizaje y su grado de profesionalización, inician un proceso de reflexión que repercute en la adquisición de la gran responsabilidad profesional y personal que supone enseñar a personas (Fuertes y Balaguer, 2012).

Tabla 1. Evaluación del Trabajo Fin de Grado

Fases de la evaluación	Tareas de evaluación	Instrumentos de evaluación	Feed-back	Agentes de evaluación	Calificación o peso
Elección del tema y Planificación	Realización y exposición oral de un plan de trabajo	Rúbrica A	Negociación y feedback	Alumno Profesor-tutor	10%
Desarrollo y seguimiento	Realización y presentación oral del informe del TFT	Rúbrica B	Negociación y feedback	Alumno Compañeros Profesor-tutor	40%
Evaluación del tribunal	Entrega y de la Memoria Final del TFT	Rúbrica C		Tribunal	50%

Bajo esta perspectiva, *el feedback* es básico para que se produzca el aprendizaje por eso, lo hemos introducido en la evaluación del TFT y lo consideramos más un dialogo interactivo con los estudiantes que una transmisión de información en donde se muestran las interpretaciones, se negocian los significados y se clarifican las expectativas (Carless, Salter, Yang y Lam 2010).

Los instrumentos de evaluación del TFT, es decir, aquellos recursos sistemáticos que el profesor-tutor utilizará para realizar un juicio o valoración de las actuaciones de los estudiantes serán las rúbricas. Éstas permitirán valorar las diferentes competencias implicadas en las distintas fases de realización del TFT: planificación, expresión oral, expresión escrita, entre otras así como los elementos esenciales de una revisión bibliográfica.

Finalmente, en cuanto a la calificación pensamos que es importante tener en cuenta todo el proceso de elaboración del TFT. En nuestra propuesta el profesor-tutor tendrá la responsabilidad de calificar el 50% del TFT a través de las rúbricas.

La rúbrica A tendrá un peso relativo en torno al 10% y la rúbrica B tendrá una calificación aproximada al 40%. Y el tribunal se encargará de calificar el otro 50% de la nota total a través de una rúbrica que hemos denominado *rúbrica C* en la tabla anterior y que tenemos intención de diseñar en un trabajo posterior.

3. LAS RÚBRICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Las rúbricas son instrumentos de evaluación basados en la observación que pueden resultar muy útiles al profesorado para valorar trabajos individuales, proyectos, portafolios, producciones, presentaciones orales entre otros tipos de trabajos. Siguiendo la conceptualización de Tejada (2011:741) podemos definir las rúbricas como: “*Guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo, de valorar su ejecución y de facilitar el correspondiente feed-back.*”

En los últimos años se ha incrementado el uso de rúbricas en la evaluación de la educación superior. En el mundo anglosajón, las rúbricas están siendo usadas en una amplia variedad de disciplinas en diferentes ámbitos: Medicina, Enfermería, Formación del Profesorado, etc. Reddy & Andrade (2010) manifiestan que algunos estudios indagan sobre cómo el feedback conseguido en el uso de unas rúbricas puede utilizarse para identificar áreas de mejora en la enseñanza, mientras que otros estudios se han centrado fundamentalmente en el uso de la rúbrica para evaluar el trabajo de los estudiantes (Campbell, 2005; Crotwell, Strickland, Johnson & Payne 2011). Sin embargo, muchos otros investigadores argumentan que la rúbrica puede emplearse para ambos objetivos: enseñanza y evaluación y aportan evidencias sobre cómo las rúbricas apoyan a la enseñanza y el aprendizaje (Andrade y Du, 2005).

En nuestro país desde hace algunos años las rúbricas han empezado a utilizarse en la universidad con diferentes propósitos: para orientar al alumnado (Martínez y Raposo, 2009; Bilbatua y Egizabal, 2010; Martínez y Raposo, 2010a, 2010b; Raposo y Martínez, 2011), para favorecer el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias (Torres y Perera, 2010), para la evaluación y tutorización del aprendizaje desde entornos virtuales (Torres y Perera, 2010; Reyes y Sosa, 2011) e incluso para desarrollar una evaluación más interactiva a través de la e-Rubrica en la evaluación de asignaturas (Cebrian, 2007, 2008).

En líneas generales, las rúbricas presentan las siguientes potencialidades (Andrade, 2005; Blanco, 2008; Reddy & Andrade, 2010; Reynolds-Keefer, 2010):

- Facilitan y clarifican la evaluación tanto al profesorado como al estudiantado.
- Proporcionan *feedback* a los estudiantes sobre su ejecución.
- Disminuyen el tiempo necesario para la corrección.

- Aumentan la fiabilidad de la evaluación al proporcionar criterios conocidos y comunes (que incluso pueden ser consensuados) a todos los agentes de evaluación.
- Ayudan a estandarizar la evaluación y a hacerla más uniforme.

Ya exponíamos antes la dificultad que supone para un conjunto de profesores (profesores-tutores y profesores miembros de tribunales) de diferentes asignaturas pertenecientes a diversos departamentos evaluar por primera vez, de manera conjunta, competencias transversales. Bajo estas circunstancias y dadas las potencialidades de esta herramienta, queremos proponer el uso de las rúbricas como uno de los instrumentos del desempeño más adecuados para evaluar las competencias transversales de los Trabajos Fin de Grado.

En nuestro caso, hemos elegido la rúbrica para la evaluación de TFT en la Facultad de Formación del Profesorado porque puede ser aplicada con cierta facilidad por el profesorado y por los estudiantes. Otro factor por el que hemos seleccionado este instrumento es su capacidad de estandarización ya que, a través de los criterios o dimensiones (componentes o cualidades de la tarea a evaluar que debe demostrar el estudiante), los niveles de desempeños (categorías a modo de gradientes que definen la calidad del trabajo) y los descriptores (explicaciones de los diferentes criterios en cada uno de los niveles de desempeño), clarifica y simplifica la evaluación de la actuación de los alumnos. No cabe duda de que en este contexto resulta imprescindible contar con un instrumento que provea de estándares de ejecución que, por una parte, guíe el desempeño determinando continuos de acción que resultarán muy útiles a los alumnos para ubicar su nivel de pericia y por otro, identifique los resultados de aprendizaje de los niveles de desempeño de las competencias a los profesores-tutores. Andrade, Huff y Brooke (2012) confirman que en estudios recientes, la evaluación formativa, como la que caracteriza nuestra propuesta, donde existe una información muy detallada con comentarios sobre tareas específicas del trabajo del alumno, pueden activar el interés hacia la tarea y mejorar su desempeño. Por este motivo pensamos que el uso de la rúbrica incluso podría incrementar la motivación del estudiante.

4. EL DISEÑO DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS FIN DE GRADO

Con objeto de garantizar la homogeneidad y objetividad de la evaluación de los tutores asignados a la evaluación de los TFT, creemos indispensable diseñar rúbricas estableciendo indicadores definidos a partir de criterios claros y bien relacionados con esos indicadores que, permitan observar la adquisición de las competencias. Las dos rúbricas que proponemos han sido diseñadas en el curso académico anterior

para ser utilizadas en la evaluación de las competencias de la asignatura de TFT de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria de la FFP de la ULPGC en particular en la modalidad de revisiones bibliográficas. A continuación exponemos las características de dichas rúbricas y el proceso de diseño que seguimos. La elaboración de estos instrumentos tuvo lugar aproximadamente entre los meses de abril y julio, periodo que teníamos los profesores para tutorizar a nuestros estudiantes.

A finales de abril, se nos comunicó que debíamos iniciar la tutorización de los TFT y decidimos que desde el marco conceptual, EOA, que sostenemos la mejor manera de evaluarlos sería a través de rúbricas. Durante los tres meses siguientes que duraría aproximadamente la tutorización de los TFT, utilizamos esa experiencia para elaborarlas. Para ello pedimos la colaboración en el diseño de otros colegas y alumnos. Por su parte, a principios de junio la FFP elaboró y aportó una rúbrica general y ambigua que supuestamente debía servir para la evaluación de todos los formatos de TFT: trabajo de investigación, un trabajo de diseño de intervención educativa, revisión bibliográfica, etc. Esto nos alentó a continuar con nuestra idea: fabricar instrumentos de evaluación precisos que clarifiquen la estructura, competencias, calificación, etc. para cada uno de los formatos.

Por ello nos propusimos elaborar rúbricas dirigidas a la evaluación de las revisiones bibliográficas al ser esa la modalidad de TFT elegida por nuestros alumnos. Queremos señalar el valor de este tipo de trabajo para evaluar las competencias asociadas a los títulos de Educación Infantil y en Educación Primaria puesto que, permiten a los estudiantes demostrar conocimientos y destrezas propias de ese campo de estudio a través de un conjunto de tareas relacionadas con actividades reales de un maestro: expresarse correctamente, buscar e interpretar información, elaborar un informe, etc. Sin embargo, también se nos plantearon dificultades pues además de ser la primera vez que tutorizábamos un TFT, a la misma vez, también era la primera vez que tutorizábamos un trabajo cuyo objetivo principal era una revisión bibliográfica. Realmente, no teníamos claro qué elementos o partes debían constituirlo. Por ello, dada la escasez de estudios y acuerdos sobre este tipo de trabajos en nuestro campo, tuvimos que recurrir a trabajos en otros ámbitos.

En Ciencias de la Salud, hemos consultado varios trabajos y hemos observado una mayor tradición y consenso respecto a lo que supone una revisión bibliográfica. En este sentido, compartimos la concepción de revisión bibliográfica de Cué, Díaz, Díaz y Valdes (2008) según la cual se trata de un tipo de artículo científico a través del cual se examina, recopila, analiza y discute información relevante publicada sobre un tema específico. Por ello, finalmente, a la hora de decidir la estructura o elementos, pensamos que debería ser la misma que para cualquier trabajo científico: introducción, marco teórico, metodología, resultados, conclusión y bibliografía aunque tuvimos que sumarle la *autoevaluación* como elemento que se exigía desde la Guía de TFT de la Facultad.

Por otra parte, consideramos que los instrumentos de evaluación no deben ser muy numerosos, si realmente queremos que sean utilizados por el profesorado. Recientemente hemos revisado una propuesta de evaluación que exige a los agentes de evaluación la aplicación de multitud de rúbricas, fichas y otros materiales. En nuestra opinión incrementar excesivamente el uso de instrumentos de evaluación, lo que consigue es enmarañar el proceso y aburrir a los agentes responsables de su evaluación.

Por eso, finalmente elaboramos dos rúbricas como herramientas evaluativas que esclarecieran la valoración de las fases del TFT al profesor-tutor y a los estudiantes: la rúbrica A, dirigida a la evaluación en la fase inicial de *selección del tema y planificación del trabajo* y la rúbrica B, orientada propiamente al *desarrollo y seguimiento del TFT*.

En nuestra propuesta, la figura del profesor-tutor es relevante en el proceso de evaluación puesto que, además de tutorizar a los estudiantes, debe emitir un informe cualitativo de la evaluación de competencias de ahí que, pensamos que esa valoración debería alcanzar un peso del 50% de la calificación total del TFT. De acuerdo a nuestro planteamiento el proceso de evaluación del TFT podría entonces resolverse solamente con tres rúbricas: dos dirigidas a las fases iniciales cuya responsabilidad estaría a cargo del tutor y una tercera, dirigida a la última fase que recaería sobre los miembros del tribunal.

El método que seguimos, al igual que Cruz, Díaz-Barriga y Abreu (2010), a la hora de construir la rúbrica combinó tanto la investigación documental (sistematización y análisis de diversas fuentes de información) como trabajo de campo (contacto inicial con el profesorado implicado, entrevistas semiestructuradas, y conversaciones telefónicas) que se desarrollaron en las siguientes fases.

Primera fase

Estuvo dirigida a definir conceptual y teóricamente la evaluación de los trabajos fin de grado y al diseño de rúbricas. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica en bases de datos especializadas y material bibliográfico sobre dicha temática.

Segunda fase

En esta fase el objetivo ha sido la elaboración de las rúbricas. Primeramente para explicitar claramente las competencias implicadas en cada una de las fases del TFG, elaboramos unos indicadores que permitieran valorar la adquisición de las mismas. En diferentes entrevistas propusimos a los tutores y alumnos unos indicadores determinados y éstos se fueron modificando hasta que fueron totalmente consensuados (tabla nº 2). Dado el desconocimiento del alumnado hacia este tipo de trabajos y la inexistencia de experiencia entre el profesorado en la tutorización y evaluación

de TFT, decidimos elaborar dos rúbricas analíticas-específicas. *Analíticas* porque en ellas cada dimensión es un elemento o atributo relevante del producto (revisión bibliográfica) que se analiza y se enjuicia separadamente sobre la base de una escala descriptiva propia (Blanco, 2008). Como expusimos antes, en la rúbrica B hemos tenido que añadir alguna dimensión que no está relacionada propiamente con un atributo o componente de una revisión bibliográfica, como es la *autoevaluación* por estar señalada en *Guía del TFT de la Facultad* como un elemento prescriptivo de la misma (FFP, 2012). Otra dimensión añadida, dadas las características del trabajo, fue la expresión verbal. Por otra parte, a su vez, estas rúbricas son *específicas* porque se han creado para la evaluación de una tarea concreta (la revisión bibliográfica).

Teniendo en cuenta que el reto más importante en el diseño de una rúbrica es la consistencia del lenguaje utilizado en la identificación de los criterios o en la descripción de los grados de desempeño, hemos intentado seguir las recomendaciones de autores relevantes para dotar de consistencia a nuestras rúbricas (Arter y McTighe, 2001; Moskal, 2003; Tierney y Simon, 2004): explicitar claramente los criterios o dimensiones, señalar explícitamente los atributos en cada una de las dimensiones y describir consistentemente los atributos con progresión de un nivel a otro en la escala.

Por lo tanto, el segundo paso en la elaboración de las rúbricas fue establecer los criterios o dimensiones de acuerdo al producto final es decir, a lo que se supone que es una revisión bibliográfica y de acuerdo a las competencias transversales del TFT. Algunos autores ponen de relieve la conveniencia de que una rúbrica para que sea efectiva, no debe tener más de cinco criterios por eso nuestras rúbricas se conformaron de cuatro y cinco criterios respectivamente (tabla nº 3 y tabla nº4) (Barylá, Shelley y Trainor 2012). Después identificamos cinco niveles de desempeño (inaceptable, insuficiente, aceptable, destacable y excelente) y, más tarde, realizamos las descripciones de las dimensiones en los niveles de desempeño atribuyendo un valor diferente en cada uno de ellos. Para ello usamos dos de las medidas de escalas más comúnmente utilizadas: frecuencia e intensidad (Tierney y Simon, 2004). Por último, se asignó una calificación determinada a cada dimensión y a cada nivel de desempeño.

Tal y como manifestamos anteriormente, es importante valorar todo el proceso de elaboración del TFT por este motivo, las distintas fases son calificadas aunque a la hora de establecer su valor, se ha tenido en cuenta la importancia de cada una de ellas respecto a lo que supone una revisión bibliográfica. Por este motivo, por ejemplo, en la rúbrica B, *la introducción y el marco teórico* se califica con una ponderación menor (5%) frente a otros elementos más relevantes de cara a una revisión bibliográfica como *la metodología* (que está directamente relacionada con el procedimiento de búsqueda de información) y *la discusión* (10%). A simple vista, podría pensarse que no es importante valorar *la elección del tema* ya que la mayor parte del alumnado comienza la asignatura sin tener seleccionado el tema, los objetivos, etc. Sin embargo,

Tabla 2. Distribución de los indicadores de cada una de las rúbricas

Fases	Competencias del TFT	Indicadores
Elección del tema y planificación del trabajo	Relacionar la formación teórica recibida con la práctica profesional	Selecciona un tema vinculado a su formación inicial Justifica la relevancia del tema en relación a su práctica profesional
	Llevar a cabo búsquedas iniciales de documentación sobre temas	Realiza búsquedas iniciales en bases documentales relevantes sobre el tema Usa descriptores y criterios adecuados
	Gestionar su aprendizaje	Desarrolla un plan de trabajo (tareas y recursos) ajustado al calendario
	Expresarse correctamente de forma oral y escrita	Expone con claridad la necesidad del tema seleccionado, un breve marco teórico y los objetivos
Realización y presentación del trabajo	Hacer propuestas de mejora	Plantea limitaciones del trabajo Presenta las consecuencias o conclusiones de la revisión Plantea nuevas líneas de investigación
	Interpretar rigurosamente la información	Analiza la información de las diferentes partes de trabajo Extrae conclusiones a partir de los resultados Compara las semejanzas y diferencias con otros trabajos
	Expresarse correctamente de forma oral y escrita	Presenta y defiende con claridad el borrador final del TFT ante el tutor y los compañeros Presenta el formato adecuado: paginado, espaciado interlineal, etc. Usa correctamente signos de puntuación y la ortografía por lo que la expresión es clara
	Reflexionar sobre su proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje	Incorpora reflexiones críticas sobre el proceso de aprendizaje seguido
	Llevar a cabo búsquedas fundamentales de documentación sobre el tema	Identifica, de forma adecuada, las bases de datos, los descriptores y los criterios de calidad científica de la búsqueda
	Tomar conciencia del proceso seguido generando nuevos conocimientos e integrando los ya adquiridos	Ha desarrollado una autoevaluación Incorpora reflexiones críticas sobre el proceso de aprendizaje seguido

pensamos que, si lo incluimos y calificamos en la rúbrica, estamos clarificando de antemano a los estudiantes los pasos o tareas necesarias para poder elaborar con éxito una revisión bibliográfica.

Seguimos el planteamiento de Valderrama (2009) por eso, las rúbricas además de permitir una calificación global, también posibilitan la calificación separada de cada una de las dimensiones que constituyen el trabajo y los respectivos indicadores que las constituyen.

Tercera fase

En esta fase nos hemos ocupado de la validación. Se desarrollaron dos estrategias para triangular la información. Por un lado, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas a seis tutores pertenecientes a diferentes departamentos a los que se les cuestionó básicamente lo siguiente:

- ¿Crees que los indicadores están relacionados con las competencias
- ¿Consideras que los criterios de evaluación de la rúbrica A y B son pertinentes para evaluar una revisión bibliográfica en esas fases del TFT?
- ¿Piensas que la denominación aportada a los niveles de desempeño es apropiada
- ¿Los descriptores de cada nivel de desempeño están definidos de manera progresiva de tal forma que existe diferencia de un nivel a otro en ambas rúbricas?

Después de analizar sus respuestas se hicieron las modificaciones oportunas. Más tarde, cada uno de los tutores, desarrollaron, a su vez, entrevistas semiestructuradas con sus estudiantes (alrededor de dos o tres por profesor), quienes fueron interrogados sobre la claridad de las rúbricas (A y B) y sobre la idoneidad de los criterios de evaluación de las mismas para medir una revisión bibliográfica. Las sugerencias que hicieron, generalmente, hacían referencia al tamaño de la tarea y a la reducción de exigencias de la misma en algunos de los descriptores. Se valoraron estas cuestiones y se realizaron algunos cambios.

Finalmente para confirmar la validez de las rúbricas resultantes, les fue presentada a tres tutores quedando configuradas las herramientas de calificación para la evaluación de las revisiones bibliográficas en los TFT que presentamos en este trabajo.

Tabla 3. Rúbrica A: Realización y exposición oral ante el tutor de un plan de trabajo de una revisión bibliográfica como TFT

Dimensiones y peso	Inaceptable (0)	Insuficiente (0,25)	Aceptable (0,5)	Destacable (0,75)	Excelente (1)
Selección del tema 2,5%	No selecciona el tema de trabajo vinculado a la formación recibida.	Selecciona el tema de trabajo vinculado a la formación recibida pero no justifica su relevancia en relación con la práctica profesional.	Selecciona el tema vinculado a la formación recibida. Justifica superficialmente la relevancia del tema en relación con la práctica profesional.	Selecciona el tema vinculado a la formación recibida. Justifica moderadamente la relevancia del tema en relación con la práctica profesional.	Selecciona el tema vinculado a la formación recibida. Justifica ampliamente la relevancia del tema en relación con la práctica profesional.
Búsquedas iniciales de información 2,5%	No realiza una búsqueda de la información.	Realiza una búsqueda pero no identifica los criterios de búsqueda, los descriptores y las bases de datos utilizadas o bien, son inadecuadas.	Selecciona e Identifica de forma adecuada la estrategia de búsqueda. Consulta algunas bases de datos relevantes. Selecciona escasa información.	Selecciona e Identifica de forma adecuada la estrategia de búsqueda. Consulta abundantes bases de datos relevantes. Selecciona bastante información.	Selecciona e Identifica de forma adecuada la estrategia de búsqueda. Consulta la mayor parte de las bases de datos relevantes para el tema elegido. Selecciona abundante información.
Plan de Trabajo 2,5%	No elabora un plan del trabajo a seguir.	Elabora un breve plan de trabajo que no se ajustado a los tiempos exigidos.	Identifica algunos momentos o fases de elaboración del trabajo y están ligeramente ajustados al calendario oficial.	Identifica la mayoría de los momentos de desarrollo del trabajo (tareas y recursos) y están suficientemente ajustados al calendario oficial.	Identifica todo el proceso de desarrollo del trabajo (tareas y recursos) ajustado totalmente al calendario oficial.
Expresión oral y escrita 2,5%	No presenta el tema, ni los objetivos ni el marco teórico del TFT. Se expresa con dificultad por lo que el texto no se comprende bien.	Presenta de forma confusa algunos elementos básicos del borrador del TFT pero no los justifica. Presenta importantes errores de formato, ortográficos y de puntuación.	Presenta y defiende con cierta fluidez algunos elementos básicos del borrador y justifica el tema elegido. Se expresa con dificultad y presenta algunos errores de formato, ortográficos y de puntuación pero la comprensión del texto es aceptable.	Presenta y defiende con fluidez un borrador que justifica el tema elegido y los objetivos. Se expresa con fluidez y no presenta problemas importantes de formato: paginado, espaciado interlineal, etc. ni con los signos de puntuación o la ortografía y la expresión es clara.	Presenta y defiende con total fluidez un borrador que justifica el tema, los objetivos y un breve marco teórico del TFT. Se expresa con total fluidez y no presenta problemas de formato: paginado, espaciado interlineal, etc., ni con los signos de puntuación o la ortografía por lo que la expresión es clara.

Tabla 3. Continuación

Dimensiones y peso	Inaceptable (0)	Insuficiente (0,25)	Aceptable (0,5)	Destacable (0,75)	Excelente (1)
Introducción y marco teórico 5%	No presenta ningún apartado introductorio.	Presenta insuficientemente la necesidad y los objetivos del trabajo.	Expone superficialmente el tema, los objetivos y un breve marco teórico del trabajo.	Expone moderadamente la necesidad de estudio del tema seleccionado, los objetivos del trabajo y el marco teórico.	Expone abundantemente la necesidad del tema seleccionado, los objetivos, un resumen o presentación del TFG y el marco teórico.
Metodología y resultados 10%	La información aportada no aclara la procedencia del método de búsqueda bibliográfica. No presenta resultados o hallazgos de la búsqueda.	Identifica, de forma adecuada, un elemento del método de búsqueda pero no es apropiado a los objetivos. Presenta algunos hallazgos de acuerdo a los objetivos.	Identifica, de forma adecuada, los elementos del método y son apropiados a los objetivos.	Identifica de forma adecuada los elementos del método y son apropiados a los objetivos.	Identifica, de forma adecuada y global, el método de búsqueda y es apropiado a los objetivos.
Conclusiones y auto-evaluación 10%	Introduce algunas ideas sueltas pero no aporta ninguna conclusión, ni limitaciones del trabajo ni nuevas líneas de investigación. No incorpora ninguna autoevaluación sobre el aprendizaje seguido.	Extrae alguna conclusión de los resultados pero no se relaciona con los objetivos. Plantea alguna limitación del trabajo realizado y alguna línea de investigación. Describe escasas reflexiones sobre el proceso de aprendizaje seguido.	Extrae algunas conclusiones de los resultados en relación con los objetivos. Plantea algunas limitaciones del trabajo realizado y nuevas líneas de investigación. Ha realizado algunas reflexiones sobre el proceso de aprendizaje seguido.	Presenta la mayor parte de los hallazgos de acuerdo a los objetivos. Extrae abundantes conclusiones de los resultados en relación con los objetivos. Plantea abundantes limitaciones del trabajo realizado y nuevas líneas de investigación. Reflexiona sobre el proceso de aprendizaje e incorpora abundantes reflexiones auto-críticas.	Presenta todos los hallazgos de acuerdo a los objetivos. Ha elaborado una tabla de análisis. Extrae de forma extensa conclusiones de los resultados en relación con los objetivos. Plantea muchas limitaciones del trabajo realizado y nuevas líneas de investigación. Confronta de manera reflexiva las semejanzas y diferencias con otros trabajos. Desarrolla una autoevaluación en la que incorpora y argumenta reflexiones críticas de forma extensa sobre el proceso de aprendizaje seguido.

Tabla 3. Continuación

Dimensiones y peso	Inaceptable (0)	Insuficiente (0,25)	Aceptable (0,5)	Destacable (0,75)	Excelente (1)
Referencias 10%	El trabajo aporta información bibliográfica de revistas no relevantes y/o de manera incompleta.	Aporta información bibliográfica incompleta de tres revistas relevantes citándolas con otro formato diferente al de la APA th edición.	Aporta una completa información bibliográfica en tres artículos de revistas relevantes así como de un libro respetando el formato de la APA th edición.	Aporta información bibliográfica completa en cinco artículos de revistas relevantes respetando el formato de la APA th edición.	Aporta una completa información bibliográfica en más de cinco artículos de revistas relevantes y en varios libros usando el formato de la APA th edición.

Tabla 4. Rúbrica B: Realización y presentación oral ante el tutor y/o compañeros de una revisión bibliográfica como TFI

Dimensiones y peso	Inaceptable (0)	Insuficiente (0,25)	Aceptable (0,5)	Destacable (0,75)	Excelente (1)
Expresión oral y escrita 5%	Expone sin claridad el informe final ante el tutor y/o los compañeros y abusa de las repeticiones y bloqueos. Se expresa con dificultad por lo que el texto o el mensaje no se comprende bien.	Expone de manera pobre o confusa el informe final ante el tutor y/o los compañeros. Presenta importantes errores en el formato, ortográficos y de puntuación.	Expone con cierta fluidez el informe final ante el tutor y/o los compañeros. Responde a algunas preguntas con soltura y acierto. Se expresa con dificultad y presenta algunos errores de formato, ortográficos y de puntuación pero la comprensión del texto es aceptable.	Expone con claridad y fluidez el informe final ante el tutor y/o los compañeros aportando una opinión personal al tema. Responde a algunas preguntas que se le formulan con soltura y acierto. Se expresa con fluidez y no presenta problemas importantes de formato: paginado, espaciado interlineal, etc. ni con los signos de puntuación o la ortografía y la expresión es clara.	Expone con claridad y fluidez el informe final ante el tutor y los compañeros aportando una opinión personal al tema. Responde a las preguntas que se le formulan con soltura y acierto. Se expresa con total fluidez y respeta el formato: paginado, espaciado interlineal, etc. ni con los signos de puntuación o la ortografía por lo que la expresión.

CONCLUSIONES

La evaluación del desempeño de los estudiantes es una tarea difícil, más aún si lo ubicamos en el contexto de una asignatura nueva, compartida por diferentes agentes de evaluación (profesores-tutores de diferentes departamentos, miembros del tribunal e incluso estudiantes) y constituida fundamentalmente por competencias transversales como es el caso del TFT.

Este curso académico muchos estudiantes comenzarán cuarto de grado y se encontrarán realizando el TFT; por ello, sería conveniente que las facultades empezaran un periodo de reflexión con objeto de iniciar el diseño de un proceso de evaluación *válido* para una materia con dichas características. Pensamos que este proceso además de ser válido, es decir, de evaluar realmente lo que pretende medir, debería ser *transparente* de tal forma que, aporte de antemano información relevante del mismo: criterios, indicadores, instrumentos, etc. a todos aquellos agentes implicados. Para ello sería apropiado que las facultades apoyaran al profesorado proponiendo instrumentos como la rúbrica que clarifiquen la evaluación a través de indicadores claros y concisos.

A través de este trabajo presentamos una propuesta de evaluación para el TFT pero sobre todo exponemos que las rúbricas se deben utilizar desde el principio del proceso formativo por un lado, por tutores con la finalidad de mejorar las prácticas tutoriales y la evaluación y, por otro, por los estudiantes con la intención de ayudarles a comprender los objetivos de aprendizaje del trabajo e incluso enseñarlos a autoevaluar su trabajo (Reddy & Andrade, 2010).

Por eso, explicamos el proceso que hemos seguido en la elaboración de dos rúbricas dirigidas a la evaluación de Trabajos Fin de Grado con formato de revisión bibliográfica que pretenden servir de recurso para los profesores-tutores y los alumnos. En ellas se proponen estándares homogéneos de evaluación para todos aquellos Trabajos Fin de Grado con ese formato que, en el futuro se elaboren en nuestra Facultad de Formación del Profesorado e incluso quizá que puedan servir de orientación a otras facultades o universidades.

La validez es un requisito técnico importante que deberían cumplir todas las rúbricas, si, verdaderamente, pretenden ser eficientes. Sin embargo, no ha recibido mucha atención hasta el momento ya que son muchos los investigadores que no la han tenido en cuenta a la hora de diseñarlas. Por ello se precisa de investigaciones que informen acerca de cómo han establecido la validez (Reddy y Andrade, 2010). En este caso, creemos que diseñar rúbricas válidas, implica no sólo asegurar la coherencia de los criterios de evaluación con las competencias del TFT sino también, la necesidad de adecuarlas a la naturaleza de cada tipo de formato o modalidad de TFT. Es preciso aclarar las tareas a realizar por los estudiantes en cada caso. Por lo

tanto, se requiere de diferentes rúbricas para cada formato que estarán constituidas por los componentes específicos de cada caso: los criterios o dimensiones, los niveles de desempeño, los descriptores o incluso la calificación.

Por ello hemos intentado diseñar estas rúbricas de evaluación del Trabajo Fin de Grado siguiendo un proceso de validación adecuado a las características de un formato concreto: las revisiones bibliográficas. En el futuro, esperamos continuar analizando y mejorando el desarrollo de estas rúbricas y ofrecer otras dirigidas al resto de los formatos del TFT de la Facultad de Formación del Profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. Y PASCUAL, M. (2012). Propuesta de evaluación del Trabajo Fin de Grado en Derecho. *Aula Abierta*, 12 (1), 85-102.
- Andrade, H. G. (2005) Teaching with rubrics. The good, the bad, and the ugly. *Collage Teaching* 53 (1), 27-31.
- ANDRADE, H. y DU, Y. (2005). Student perspectives on rubric- referenced assessment, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (3). Disponible en <http://pareonline.net/pdf/v10n3.pdf>
- ANDRADE, H., HUFF, K. y BROOKE, G. (2012). Assessment in the Context of Student-centered Learning: The *Students at the Center* Series. <http://www.studentsatthecenter.org/sites/scl.dldev.com/files/Assessing%20Learning.pdf>
- BARYLA, E.; SHELLEY, G. y TRAINOR, W. (2012), Transforming rubrics using factor analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17 (4). Disponible en <http://pareonline.net/pdf/v17n4.pdf>
- BILBATUA, M. y EGIZABAL, D. (2010). *Las rúbricas en la reflexión sobre el trabajo en equipo*, en Bujan, K. (coord.): *Seminario internacional Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia*, Universidad del País Vasco, San Sebastián (España).
- BLANCO, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En Prieto (Coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Educación Universitaria-Octaedro/ICE-UB.
- BOULPGC (2011). Reglamento general para la realización y evaluación de Trabajos Fin de Título. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/7089/7089083/reglamento_general_para_la_realizacion_y_evaluacion_de_trabajos_de_fin_de_titulo_.pdf
- CAMPBELL, A. (2005). Application of ICT and rubrics to the assessment process where professional judgment is involved: the features of an e-marking tool. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (5), 529-537.
- CARLESS, D. (2003). *Learning-oriented assessment*. Paper presented at the Evaluation and Assessment Conference, University of South Australia, Adelaide.
- CARLESS, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (1), 57-66.
- CARLESS, D. (2009). 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: Policy, Practice & Research Learning-oriented assessment* (pp.79-90). Wellington, New Zealand: Ako Aotearoa.

- CARLESS, D.; SALTER, D.; YANG, M. y LAM J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36 (4), 395-407.
- CEBRIÁN, M. (2007). Buenas prácticas en el uso del e-portafolio y e-rúbrica. En A. Cid, M. Raposo y A. Pérez (coords.). *El practicum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Tórculo: Santiago de Compostela. 67-87.
- CEBRIÁN, M. (2008) *La evaluación formativa mediante e-rúbricas*, INDIVISA –Boletín de Estudios e Investigación–. Monografía X, 197-208.
- CROTWELL, B.; STRICKLAND, D.; JOHNSON, R. y PAYNE, J. (2011). Development of a ‘universal’ rubric for assessing undergraduates’ scientific reasoning skills using scientific writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 36 (5), 509-547.
- CRUZ, F.; DÍAZ-BARRIGA, F. y ABREU, L. (2010). La labor tutorial en los estudios de postgrado. *Perfiles Educativos*, 32 (130), 83-102.
- CUÉ, M.; DÍAZ, G.; DÍAZ, A. y VALDÉS, M. (2008) El artículo de revisión. *Revista Cubana de Salud Pública* 34 (4) 1-11.
- ETXABE, J.; ARANGUREN, K., y LOSADA, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de Innovación educativa Universitaria* 4 (3), 156-169.
- FFP (2012). Guía para los Trabajos Fin de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Disponible en <http://www.ffp.ulpgc.es/>
- FUERTES, y BALAGUER, (2012). El TFT como elemento de mejora de la calidad en la evaluación del módulo Practicum: propuesta de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). *Revista de Docencia Universitaria*. 10 (2), Mayo-Agosto 2012, 329-343.
- MARTÍNEZ, M. E. y RAPOSO, M. (2009) *La rúbrica en la tutorización de trabajos en grupo: opiniones y valoraciones*, IV Jornadas de Innovación Didáctica, Universidad de Vigo, España.
- MARTÍNEZ, M. E. y RAPOSO, M. (2010a). La rúbrica como recurso en la tutoría: percepciones del alumnado. En Bujan, K. (coord.): *Seminario internacional Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia*. Universidad del País Vasco, San Sebastián: España.
- MARTÍNEZ, M. E. y RAPOSO, M. (2010b). Seguimiento de trabajos tutelados en grupo mediante rúbricas. En *La docencia en el nuevo escenario del EEEES*, por Vicerrectoría de Formación e Innovación Educativa, 567-570, Universidad de Vigo España.
- MATEO, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 163-186.
- 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. [Consulta: 17 noviembre 2010]. http://www.aqu.cat/doc/doc_30156918_1.pdf
- MOSKAL, B. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (14). Disponible en <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=14>
- RAPOSO, M. y MARTÍNEZ, E. (2011). La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un Recurso para la Tutoría de Grupos de Estudiantes. *Revista de Formación Universitaria*, 4 (4), 19-28.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 30-10-07).
- 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).

Carmen Isabel Reyes García

La evaluación del Trabajo Fin de Grado a través de la rúbrica

- REDDY, M. y ANDRADE, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- REYES, C. y SOSA, F. (2011). Assessment on the on line forum. *Internacional Journal of Innovation and Learning*, 9 (3), 260-272.
- REYNOLDS-KEEFER, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 15 (8). Disponible en <http://pareonline.net/pdf/v15n8.pdf>
- RULLAN, M.; FERNÁNDEZ, M.; ESTAPÉ, G. y MÁRQUEZ, M. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajos Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1). 74-100.
- TEJADA, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354. 731-745.
- TIERNEY, R., y SIMON, M. (2004). What's still wrong with rubrics: Focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(2). Disponible en <http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>
- TORRES, J. y PERERA, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.
- VALDERRAMA, E. (ed.) (2009). Guías para la evaluación de competencias en los trabajos de fin de grado y de máster en las ingenierías. Barcelona: AQU Catalunya. [Consulta: 17 noviembre 2010].
- VALDERRAMA, E.; RULLÁN, M.; SÁNCHEZ, F.; PONS, J.; CORES, F. y BISBAL, J. (2010). La evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Estudios. XV JENUI.

NOTAS

- 1 Trabajo Fin de Grado (TFG) in Spanish.