

Campos-López, T., Gezuraga, M., Boillos, M.M. & Cabo, A. (2024). Análisis de los procesos evaluativos en los Trabajos de Fin de Grado en las Facultades de Educación de España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 97-109.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.598101>

Análisis de los procesos evaluativos en los Trabajos de Fin de Grado en las Facultades de Educación de España

Teresa Campos-Lopez, Monike Gezuraga, Mari Mar Boillos, Aintzane Cabo

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

El Trabajo de Fin de Grado consiste en una condición *sine qua non* para la obtención de la titulación universitaria (Real Decreto, 1393/2007). La finalidad de este trabajo final es dejar constancia de la adquisición de conocimientos y competencias del grado bajo la tutorización de una tutora o tutor. Cada universidad tiene potestad para determinar sus modalidades, particularidades y evaluación. Este trabajo analiza cómo se plantean los procesos evaluativos del TFG en las 61 universidades con grados de Educación públicas y privadas estatales. Para ello, se ha diseñado una rúbrica que analiza el papel evaluador, la gestión de los tribunales de evaluación, los procesos formativos sobre los procesos evaluativos y criterios de calificación transversales como son los aspectos éticos o el lenguaje inclusivo. Los resultados, entre otras cuestiones, apuntan a una falta de homogeneidad a la hora de establecer los criterios de evaluación, a una diversidad en las herramientas como pueden ser las rúbricas y a una laguna en el tratamiento de aspectos éticos.

Palabras clave

Evaluación; Trabajo de Fin de Grado; formación de grado; ética.

Analysis of the evaluation processes in the Final Degree Projects in the faculties of Education

Abstract

The Final Degree Project is a *sine qua non* condition for obtaining a university degree (Royal Decree 1393/2007). The purpose of this final project is to demonstrate the acquisition of

Contacto:

Mari Mar Boillos, mariadelmar.boillos@ehu.eus, Dpto. de didáctica de la Lengua y de la Literatura, Facultad de Educación de Bilbao, 48940, Leioa – Bizkaia.

knowledge and skills of the degree under the supervision of a tutor. Each university can determine its modalities, particularities, and evaluation. This paper analyzes how the evaluation processes of the TFG are approached in the 61 public and private universities that offer education degrees. For this purpose, a rubric has been designed that analyzes the evaluator's role, the evaluation tribunals' management, the training processes on the evaluation processes, and transversal grading criteria such as ethical aspects or inclusive language. The results, among other issues, point to a lack of homogeneity when establishing evaluation criteria, a diversity of tools such as rubrics, and a gap in treating ethical aspects.

Keywords

Evaluation; Final Degree Dissertation; undergraduate training; ethics.

Introducción

De acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, capítulo III, la formación de grado culmina con la defensa de un Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG) cuyas particularidades serán establecidas por cada universidad (Amat y Rocafort, 2017). Este trabajo se presenta como una herramienta adecuada para fomentar la investigación al alumnado y ofrecerle posibilidades de interacción con su contexto (Bozu *et al.*, 2020; Ferrer *et al.*, 2014). A pesar de esta normativa, cada facultad tiene la libertad para elegir cuál va a ser el proceso de evaluación, lo que implica autonomía para establecer, entre otros, qué peso tiene el tutor/a en la evaluación, la naturaleza de la defensa, etc. (da Cunha, 2016; Díaz-Vázquez *et al.*, 2018).

En este marco, el objetivo principal de este estudio es conocer cómo se desarrollan los procesos evaluativos de los TFG en las facultades de Educación públicas y privadas estatales. Se trata de un total de 61 universidades. Esto da lugar a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el papel del tutor/a y qué aspectos considera en el proceso de evaluación del TFG en Educación?
- ¿Cómo se configura la defensa del TFG en las diferentes Facultades de Educación?
- ¿Cuáles son las herramientas de las que se valen las Facultades de Educación para afrontar los procesos evaluativos dentro del TFG?

Para dar respuesta a estos interrogantes, en primer lugar, se presenta el marco teórico de este estudio; a saber, una descripción del TFG, una revisión del papel que adquiere la evaluación de este trabajo y sus modalidades y particularidades. Posteriormente, se detalla la metodología empleada para el diseño de la herramienta de investigación, así como el colectivo de análisis. Por último, se expondrán los resultados obtenidos de manera crítica.

El TFG: objetivos, evaluación y particularidades

El TFG se ha considerado un requisito para la obtención de las titulaciones universitarias (Real Decreto 1393/2007). La incorporación de esta asignatura formó parte de un cambio integral en el modelo universitario español y significó un paso hacia la homogenización del marco europeo.

Este trabajo se entiende como la culminación de todo un proceso educativo. Se considera que, con su realización, el estudiante está demostrando la adquisición de las competencias,

conocimientos y aptitudes que ha tenido que ir adquiriendo durante su formación (Vicario *et al.*, 2020).

Con su realización, el alumnado se convierte en experto en un tema que debe ser capaz de explicar de una manera fundamentada (Díaz-Vázquez *et al.*, 2018). Junto a él o ella, la persona que tutoriza adquiere un papel importante en el proceso de construcción de dicho trabajo. La tutorización, que puede quedar en manos de 1 o 2 personas, consiste en un proceso de formación en las características de este género discursivo, de orientación en las diferentes fases, de velar por el cumplimiento de los objetivos y de preparar para la defensa. Uno de los retos principales de las personas que tutorizan es el de posibilitar la transferencia de los conocimientos adquiridos durante la formación de grado a la realidad profesional en la que se va a ejercer. En definitiva, brindar apoyo y fomentar procesos de empoderamiento (Colmenero *et al.*, 2020).

No obstante, ni las directrices europeas ni los decretos son los encargados de regular las características de esta asignatura. A pesar de quedar establecida su obligatoriedad, son las propias universidades las que tienen el poder de decisión a la hora de establecer el número de créditos, las modalidades, el papel del profesorado, etc. (Colmenero *et al.*, 2020). Las universidades determinan los criterios y el sistema para las titulaciones y, después, queda en manos de la Junta de cada facultad desarrollar la normativa de los TFG para adaptarse a las idiosincrasias de cada título (Reyes-García y Díaz-Megolla, 2017).

Entre esos criterios no establecidos, se encuentra el de la evaluación. Se entiende que esta tiene que estar orientada a medir si el alumnado ha adquirido las competencias establecidas por el Grado y que tiene que abordarse de acuerdo con unos índices de calidad, pero es la universidad o, incluso, cada facultad, la que determina cómo llevar a cabo el proceso (Battaner *et al.*, 2016). La consecuencia, como queda de manifiesto en la reciente publicación de Mut-Amengual *et al.* (2023) en la que se lleva a cabo un análisis de 199 guías docentes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de las universidades públicas y privadas estatales, es una fotografía en la que prima la variedad y la heterogeneidad.

El hecho de que la evaluación sea uno de los aspectos que más preocupa a alumnado (Serrano *et al.*, 2018) y la falta de homogeneidad de criterios, ha llevado a que sean muchos los estudios que se han centrado en analizar esta dimensión del TFG (Battaner *et al.*, 2016; Colmenero *et al.*, 2020, Díaz-Vázquez *et al.*, 2018, Freire *et al.*, 2015; entre otros). De hecho, se ha observado una actitud negativa generalizada hacia el sistema de evaluación de los TFG desde los primeros años de su implantación (Freire *et al.*, 2015).

Para comprender esta controversia se debe tener en cuenta que el elemento diferencial en la evaluación de este trabajo con respecto a otras asignaturas de Grado es que se evalúa al alumnado como productor de conocimiento científico. El reto formativo es que sea capaz de integrar los conocimientos y habilidades que ha adquirido a lo largo de su formación. Desde un panorama competencial, se busca saber si tiene desarrollada la capacidad de continuar aprendiendo y de ser una persona/profesional sostenible en una sociedad cambiante (Gómez, 2015). Es decir, no se trata únicamente de comprobar la asimilación de unas competencias y unos conocimientos cuya adquisición ya se ha medido en las asignaturas previas, sino de comprobar la capacidad que se muestra para ponerlas en práctica en un trabajo semi-autónomo (Díaz-Vázquez *et al.*, 2018; Jato *et al.*, 2018).

La revisión de las guías llevada a cabo por Mut-Amengual *et al.* (2023) también apunta a la falta de transparencia y falta de información acerca de cuáles son las características intrínsecas en el proceso de evaluación. La documentación que ésta pública no aclara a qué se le da peso. No obstante, sí se observan dos tendencias. La primera es que quien tutoriza

tiene una responsabilidad destacada en la evaluación que, en algunos casos, puede llegar a reflejarse en el 100% de la nota. Otra tendencia es que el alumnado no tiene un papel activo en el proceso de evaluación y solo en el 2% de las guías analizadas en este estudio – recordemos que se trata de 199 guías- el alumnado interviene en la evaluación y lo hace con un peso del 5%. Estos datos coinciden con el análisis de las universidades públicas, 45 en total, que llevan a cabo Reyes-García y Díaz-Megolla (2017). Es decir, no se trata de una cuestión que afecte solamente a los grados de Educación, sino a todos independientemente del área.

Esa falta de protagonismo del alumnado en el proceso evaluador que se infiere de los citados trabajos choca con las premisas establecidas por el Espacio Europeo de Educación Superior. Este apunta a que la evaluación debe tener un enfoque integral y formativo y que debe recoger las perspectivas de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo. Es decir, una evaluación orientada al aprendizaje, que pueda tener un impacto en el proceso y que incluya también al alumnado (Reyes-García y Díaz-Megolla, 2017). La experiencia evaluativa de los y las estudiantes tiene que estar relacionada con su capacidad evolutiva para comprometerse con los criterios de calidad, desarrollar capacidades de autoevaluación y tomar decisiones sobre su propio proceso (Carless, 2015).

Asimismo, en el estudio de Freire *et al.*, (2015), se observa una percepción de falta de equidad en los tribunales, un desacuerdo a la hora de otorgar un rol vinculante a la nota del quien tutoriza y una necesidad de que valore también aspectos como la planificación, la autonomía, el desarrollo o la aplicación de correcciones y recomendaciones. De hecho, Battaner *et al.* (2016) consideran que el hecho de que la tasa de aprobados en esta asignatura sea muy superior a la media, no tendría que considerarse resultado de unos criterios más laxos, sino que son consecuencia de la labor tutorial y del acompañamiento al alumnado.

En cuanto a los productos que son objeto de evaluación, estos son fundamentalmente dos: el trabajo escrito y la presentación oral. Esta última es valorada positivamente ya que sirve como herramienta para medir la destreza comunicativa del alumnado ante un público cualificado. En este sentido, el profesorado parece mostrarse contrario a que en los tribunales se evalúe el trabajo escrito ya que se considera que el foco debería ponerse en la presentación y en la capacidad de dar respuesta a los planteamientos del tribunal (Freire *et al.*, 2015). De hecho, se considera que evaluar los productos escritos es una tarea extraordinaria que implica una sobrecarga en la dedicación docente no contemplada ni reconocida (Donoso *et al.*, 2016).

Ante este escenario, los estudios abogan por procurar homogeneizar los criterios, especialmente en las mismas titulaciones. Asimismo, se observa una necesidad de adaptar los procedimientos evaluativos a la realidad de los conocimientos del grado y no a unas competencias investigadoras que no tienen por qué constar como transversales a los grados (Donoso *et al.*, 2016). Por último, adquiere especial importancia el dar pasos hacia una configuración de criterios de evaluación más objetivos e imparciales tanto en la evaluación de la persona encargada de la tutorización como del tribunal, pero también en los procesos de reclamación (Battaner *et al.*, 2016).

Metodología

3.1. Objetivos y diseño de la investigación

Esta investigación ha tenido como punto de partida analizar el abordaje de los procesos evaluativos en los diferentes grados analizados de las facultades de educación públicas y privadas dentro del estado español.

Como objetivos más específicos de investigación se plantean los siguientes:

- Analizar el peso y el papel del tutor/a en el proceso evaluativo del TFG.
- Analizar el peso y el papel de los tribunales de evaluación en el proceso evaluativo del TFG.
- Identificar los criterios de evaluación transversales a lo largo del TFG.
- Constatar los procesos formativos y de apoyo a los procesos de evaluación en el TFG

Para dar respuesta a estos objetivos, se ha tomado como base una metodología cualitativa (Ballestín y Fábregues, 2019; Espinoza, 2020; Serrano, 2023), apoyada, principalmente, en el análisis de documentación (Casasempere-Satorres y Vercher-Ferrándiz, 2020). En concreto, en el estudio de los documentos de acceso público que las universidades analizadas tienen publicados en sus páginas webs. Es decir, han quedado fuera de la muestra aquellos documentos que podrían encontrarse en una intranet o espacio privado al que solo se tiene acceso mediante clave o como alumnado o profesorado vinculado al proceso de la memoria de fin de grado.

3.2. Diseño y uso de la rúbrica

Para sistematizar la información recabada en los documentos estudiados, se ha creado una rúbrica de análisis *ad hoc*, que permite seguir un método inductivo - deductivo de análisis. La selección de ítems se ha realizado en función de los objetivos previamente mencionados, pero también se han ido incluyendo otros elementos de interés que iban emergiendo de la búsqueda.

La rúbrica creada finalmente ha quedado organizada en cuatro bloques: el primero se centra en la evaluación del tutor/a del TFG, en los criterios que aplican y en su peso en el proceso. El segundo pone el foco en los tribunales: configuración de los mismos, criterios de evaluación y herramientas de evaluación empleadas. El tercero tiene que ver con la formación que recibe el profesorado en el proceso de construcción del trabajo. Por último, se han considerado otros aspectos transversales relativos a la evaluación tales como la ética, el plagio o el lenguaje inclusivo.

Para cada uno de los criterios, se ha establecido un patrón de respuesta múltiple consistente en dos opciones: sí y no. De esta forma, se ha podido conseguir sistematizar la información obtenida. Se ha considerado afirmativo (“sí”) cuando se ha confirmado la existencia de la información requerida, mientras que se ha optado por identificarlo como “no” cuando no se ha localizado a pesar de existir recursos en ese sentido o espacios dedicados a alojar material o documentos relativos a esa categoría.

3.3. Recopilación y análisis de datos

Esta rúbrica se ha aplicado entre los meses de marzo a junio del 2023. El análisis se ha efectuado sobre la totalidad de facultades públicas y privadas de Educación del estado español de acuerdo con los datos del Ministerio de Universidades de España. Se trata, así, de facultades pertenecientes a 61 universidades, 42 de ellas públicas y 19 privadas. En este contexto se ha tenido en cuenta la documentación relativa a los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social. Del total de las universidades documentadas, se han analizado todos los grados de educación existentes en las diferentes facultades dependientes de una misma universidad, dando una muestra total de 142 registros o unidades de análisis. El acceso a la documentación analizada se ha hecho a través de las páginas web de estas universidades.

En concordancia con la metodología de investigación utilizada, y tal y como se ha señalado, se ha seguido un método inductivo - deductivo de análisis (Ceballos y Saiz, 2021; Flick, 2018) que ha permitido alcanzar el sistema categorial de la Tabla 1.

Tabla 1.

Categorías analizadas en el estudio

Categorías	Subcategorías
C.1.- RELATIVO A LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL TFG	S.1.1.- Existe documento con criterios de evaluación
	S.1.2.- Existe un documento de rúbrica
C.2.- RELATIVO A LA COMPOSICIÓN DE LOS TRIBUNALES Y A SUS FUNCIONES	S.2.1.- Obligación de defensa para todos los TFG
	S.2.2.- Tutor o tutora es miembro del tribunal
	S.2.3.- Se tiene en cuenta el perfil de área de las personas integrantes del tribunal
C.3.- RELATIVO A LA EXISTENCIA DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN:	S.3.1.- Existe documento para la evaluación de la parte escrita del TFG
	S.3.2.- Existe documento para la evaluación de la defensa oral del TFG
C.4.- RECURSOS DE APOYO PARA LA EVALUACIÓN (FORMACIONES, DOCUMENTOS GUÍA ...)	S.4.1.- Existe formación específica para el profesorado relativa a los procesos evaluativos
	S.4.2.- Existencia de un documento guía que apoye los procesos evaluativos
C.5.- OTROS: Ética	S.5.1.- Se recogen elementos relativos a la ética
	C.5.2.- Se recogen elementos relativos a la ética en los criterios de evaluación
C.6.- OTROS: Lenguaje inclusivo (Género)	C.6.1.- Se especifica
C.7.- OTROS: Lenguaje inclusivo (otros colectivos)	C.7.1.- Se especifica
C.8.- Plagio	C.8.1.- Se especifica

Resultados

A continuación, se presentan en la Tabla 2 los resultados obtenidos de acuerdo con las categorías y subcategorías de estudio.

Tabla 2.

Resultados obtenidos a través del análisis

Categorías	Subcategorías	Universidades públicas				Universidades privadas				Totales			
		Sí		NO/NO CONSTA		Sí		NO/NO CONSTA		Sí		NO/NO CONSTA	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
C.1.- RELATIVO A LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL TFG	S.1.1.- Existe documento con criterios de evaluación	54	55,10	44	44,90	10	10,20	29	74,36	64	46,72	73	53,28
	S.1.2.- Existe un documento de rúbrica	40	40,82	58	59,18	6	6,12	33	84,62	46	33,58	88	64,23
C.2.- RELATIVO A LA COMPOSICIÓN DE LOS TRIBUNALES Y A SUS FUNCIONES	S.2.1.- Obligación de defensa para todos los TFG	80	81,63	18	18,37	22	22,45	17	43,59	102	74,45	35	25,55
	S.2.2.- Tutor o tutora es miembro del tribunal	15	15,31	83	84,69	3	3,06	36	92,31	18	13,14	119	86,86
	S.2.3.- Se tiene en cuenta el perfil de área de las personas integrantes del tribunal	16	16,33	82	83,67	3	3,06	36	92,31	19	13,87	118	86,13
C.3.- RELATIVO A LA EXISTENCIA DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN:	S.3.1.- Existe documento para la evaluación de la parte escrita del TFG	29	29,59	69	70,41	0	0,00	39	100,00	29	21,17	108	78,83
	S.3.2.- Existe documento para la evaluación de la defensa oral del TFG	45	45,92	53	54,08	4	4,08	35	89,74	49	35,77	88	64,23
C.4.- RECURSOS DE APOYO PARA LA EVALUACIÓN (FORMACIONES, DOCUMENTOS GUÍA ...)	S.4.1.- Existe formación específica para el profesorado relativa a los procesos evaluativos	25	25,51	73	74,49	5	5,10	34	87,18	30	21,90	107	78,10
	S.4.2.- Existencia de un documento guía que apoye	7	7,14	91	92,86	0	0,00	39	100,00	7	5,11	130	94,89

	los procesos evaluativos												
C.5.- OTROS: Ética	S.5.1.- Se recogen elementos relativos a la ética	11	11,22	87	88,78	4	4,08	35	89,74	15	10,95	122	89,05
	C.5.2.- Se recogen elementos relativos a la ética en los criterios de evaluación	12	12,24	86	87,76	0	0,00	39	100,00	12	8,76	125	91,24
C.6.- OTROS: Lenguaje inclusivo (Género)	C.6.1.- Se especifica	2	2,04	96	97,96	0	0,00	39	100,00	2	1,46	135	98,54
C.7.-OTROS: Lenguaje inclusivo (otros colectivos)	C.7.1.- Se especifica	1	1,02	97	98,98	0	0,00	39	100,00	1	0,73	136	99,27
C.8.- Plagio	C.8.1.- Se especifica	40	40,82	58	59,18	10	10,20	29	74,36	50	36,50	87	63,50

En primer lugar, se abordará el análisis de los recursos asociados a la evaluación del TFG. De las dos subcategorías planteadas, se ha detectado que existe un documento claro y específico que establece los criterios de evaluación que tener en cuenta en el 46,72% (N= 64) de las facultades consultadas. El análisis realizado señala que, en las facultades pertenecientes a una universidad pública, en el 55,1% de las ocasiones existen estas referencias, mientras que, en las privadas, este dato baja hasta 10,2%. En el caso de la existencia de un documento de rúbrica para la realización de la memoria, es afirmativo en un 33,58% de las veces (N=46). De igual manera, se observa que en las facultades públicas estas rúbricas se especifican en un 40,82% de las veces (N=80), mientras que en las privadas tan solo en un 6,12% (N=6).

Con respecto a la composición de los tribunales y sus funciones, se establece que la obligatoriedad de la defensa oral del trabajo escrito está presente en el 74,45% (N= 102) de las facultades estudiadas. En las universidades públicas este porcentaje asciende hasta el 81,63% y en las privadas es de un 22,45%. En lo relativo a los miembros que pueden formar parte de esos tribunales que evaluarán la defensa oral de los TFG, se constata que en el 13,14% (N= 18) de las facultades consultadas se especifica que el tutor o tutora formará parte de ese tribunal, mientras que en el 86,86% (N= 119) de las ocasiones no se establece documento o criterio relativo a esta posibilidad. Es de resaltar que, en las facultades públicas, en su gran mayoría, un 84,69%, no se especifica si la persona que tutoriza debe formar parte del tribunal encargado de la evaluación, porcentaje que es de 92,31% en las universidades privadas. A la hora de establecer si se tiene en cuenta el perfil de área en el momento de constituir estos tribunales, en un 13,87% (N= 19) se detalla esa característica, sin embargo, en 118 facultades, es decir, en un 86,13% no consta o no se especifica. En porcentaje en el que no se especifica claramente este requisito es elevado tanto en las facultades públicas (83,67%) como en las privadas (92,31%).

Otra de las categorías analizadas se refiere a la existencia de documentos relativos a los criterios de evaluación. En este caso, en el análisis de la existencia de un documento con criterios claros y específicos a la hora de evaluar la parte escrita del TFG, se observa que en un 21,17% (N= 29) este documento existe y es accesible, mientras que en un 78,83% (N= 108)

no está desarrollado o se ha encontrado. Es de señalar que, en las facultades dependientes de la red pública, en un 29,59% se ha recogido este documento, lo que nos deja que, en un 70,41% de las veces no existe o no consta, algo que contrasta con el caso de las universidades privadas donde no se ha identificado ningún documento relativo a la evaluación de la parte escrita del TFG. En el caso concreto de la existencia de este documento de evaluación para la parte oral de la defensa, se localiza este en un 35,77% de las veces (N= 49), mientras que, en 88 ocasiones, 64,23%, no es posible localizarlo o no existe. En el caso de las facultades públicas, en un 45,92% existe este rúbrica o documento, porcentaje que se reduce al 4,08% en las privadas.

En lo relativo al análisis de los recursos de apoyo a la formación, es decir, la existencia de seminarios, cursos específicos o documentos guías, se puede establecer que en lo que se refiere a la realización de una formación específica destinada al profesorado en la que se aborden los procesos evaluativos, se observa que solo en un 21,9% (N= 30) de las ocasiones sí existe o se constata esta formación. En el caso de las facultades pertenecientes a la red pública, en un 25,51% de las veces aparecen referencias a una formación específica, mientras que en las privadas es de un 5,1%, lo que refleja un 87,18% donde no se constata o no existe esta formación. En cuanto a la existencia de algún documento guía que acompañe en estos procesos formativos más allá de la rúbrica, el porcentaje en el que existe o se constata es de un 5,11%; en las facultades privadas no se documenta un solo ejemplo, mientras que en las públicas solo aparece en un 7,14% de los ejemplos consultados.

La última de las categorías analizadas se centra en aspectos vinculados a la ética y aspectos como el uso del lenguaje inclusivo o medidas relativas al plagio. En este sentido, se observa que en un 11% (N= 15) de las facultades se constatan elementos relativos a la ética, mientras que, en un alto porcentaje, 89%, (N= 122) no aparecen. Llama la atención el alto número de facultades públicas y privadas donde no aparecen estas referencias (un 88,78% y 89,74, respectivamente). Esta circunstancia se vuelve a apreciar en la falta de referencias a aspectos éticos en los criterios de evaluación consultados con un 91,24% (N= 125) de las ocasiones, frente a un 8,76% (N= 12) donde sí aparecen, exclusivamente en las facultades públicas -12,24%. Ninguna de las privadas se ha localizado esta circunstancia.

En cuanto a las referencias a la necesidad de un uso inclusivo del lenguaje, en un 98,54% (N=135) de las veces no existe. Exclusivamente en un 2% de las facultades públicas se ha recogido esta referencia, en las privadas en ningún caso. De igual manera, no se especifica o no se refiere el uso de un lenguaje inclusivo relativo a colectivos desfavorecido o minoritarios, ya que en un 99,27% (N= 136) de los casos analizados no se recoge. Llama la atención que de las 137 facultades estudiadas, en solo una ocasión se he registrado una referencia, en este caso, en una facultad pública.

Para finalizar, se ha analizado las referencias al plagio. En este caso se ha documentado que en un 36,5% (N= 50) de las facultades consultadas aparecen, mientras que en un 63,5% (N= 87) no. Así, en las facultades públicas las referencias al plagio ascienden hasta el 40,82% frente a un 10,20% en las privadas.

Discusión

Los resultados de este análisis identifican una diversidad de criterios en las universidades y facultades a la hora de establecer los criterios de evaluación del TFG. Esto viene a coincidir con lo que ya adelantaban estudios previos como el reciente de Mut-Amengual *et al.*, 2023 quienes argüían que esto se debía a que son las propias facultades las que establecen los

procedimientos e índices de calidad. No obstante, sí que se encuentran una serie de tendencias sobre las que se reflexiona a continuación.

En términos generales, existe ausencia de información con respecto a cuáles son las competencias que se están evaluando. En muy pocas ocasiones -un tercio de ellas- existen rúbricas que acompañen los procesos evaluativos, por lo que el alumnado tiene poco acceso a esas herramientas que podrían proporcionar información significativa de cara a ir guiando su proceso formativo. No hay que olvidar que, de acuerdo con Reyes-García y Díaz-Megolla (2017; 2020), es conveniente que el alumnado pueda ser protagonista de su propio proceso formativo, incluso a través de procesos evaluativos participativos. Además, la inexistencia de esta documentación pone en jaque la necesidad que subrayaban Battaner et al. (2016) de que se avance hacia procedimientos de evaluación más transparentes.

También se ha observado que existen diferencias relevantes entre los resultados en universidades públicas y privadas en todas las categorías. En las páginas web de las universidades privadas del estudio los resultados de todas las categorías en el “no/no consta” han sido superiores al 74%. Es decir, un gran porcentaje de las universidades privadas no reflejan en su web información relativa al objeto de este estudio. Este contraste entre público/privado también se observa en la falta de uniformidad en la existencia de documentos específicos de evaluación que establezcan los criterios de evaluación para el TFG. En las facultades públicas, existe un documento claro en aproximadamente el 55,1%, mientras que en las privadas este porcentaje baja significativamente al 10,2%.

Por lo que respecta a la defensa oral del TFG, esta está presente en la mayoría de las facultades estudiadas (74,45%), pero es más prevalente en las universidades públicas (81,63%), que en las privadas (22,45%). Esto comulga con el planteamiento de Freire et al. (2015) quienes observaron que el profesorado consideraba que la defensa oral es una oportunidad para medir la capacidad del alumnado para dar respuesta a los planteamientos del tribunal. Por su parte, la inclusión del tutor o tutora en el tribunal de evaluación varía considerablemente entre facultades, con un 13,14% que lo especifica. La falta de claridad en este aspecto es significativamente alta en ambas, especialmente en las privadas (92,31%). No quedaría, en este caso, corroborada la tendencia observada por Mut-Amengual et al. (2023) que apuntaba a una responsabilidad destacada de la persona que tutoriza en la evaluación.

En el caso de la parte escrita, la presencia de documentos con criterios específicos para su evaluación es limitada, con solo un 21,17% de facultades que cuentan con este recurso. Este porcentaje es más bajo en las privadas (0%). La existencia de documentos para la evaluación de la parte oral es aún más escasa (35,77%). También, es relevante que la disponibilidad de formación específica para el profesorado en procesos evaluativos es baja, especialmente en las universidades privadas (5,1%) (dato general 78,1%). La presencia de documentos guía para apoyar la formación es inexistente (94,89%), principalmente en las públicas (7,14%), en las privadas no se documenta un solo ejemplo.

Por último, es preocupante la existencia de deficiencias éticas y de integridad académica en las facultades, tanto públicas como privadas. Se evidencia una falta de atención hacia aspectos fundamentales como la ética, el uso del lenguaje inclusivo y las medidas contra el plagio. La ausencia de referencias éticas en el 89% de las facultades y la carencia de criterios de evaluación ética en el 91.24% de los casos plantean la necesidad urgente de incorporar principios éticos en las políticas académicas. El lenguaje inclusivo es prácticamente ignorado en el 98.54% de las facultades, indicando una falta de conciencia sobre su importancia en la comunicación académica. Mientras que la ausencia de referencias a un lenguaje inclusivo respecto a colectivos desfavorecidos o minoritarios, en el 99.27% de los

casos, refleja una carencia de consideración hacia la diversidad y la inclusión. Esto viene a coincidir con los resultados ya observados por López (2020) en las universidades públicas de la comunidad de Madrid. En cuanto al plagio, se observa una disparidad significativa entre las facultades, con solo el 36.5% abordando explícitamente este tema. La diferencia entre las instituciones públicas y privadas sugiere variaciones en las políticas y enfoques educativos respecto a la integridad académica.

Conclusiones

La revisión realizada sobre la información pública y accesible acerca de los procesos de evaluación del TFG ha permitido realizar un análisis crítico acerca de cuáles son los planteamientos en las facultades públicas y privadas en las que se imparten grados en el área de Educación. En general, se observa una falta de estandarización y claridad en los procesos de evaluación del TFG, con diferencias notables entre las facultades públicas y privadas.

Así, estos resultados llevan a destacar la necesidad de un enfoque más consistente en la formulación de criterios de evaluación, composición de tribunales, y la implementación de medidas éticas y de apoyo a la formación. Se subraya igualmente la importancia de que los procesos, documentos y herramientas creados por las universidades proporcionen orientación y transparencia en el intercambio de saberes, más allá de eventos académicos. La accesibilidad y completitud de la información, tanto para estudiantes como para el personal docente e investigador, se consideran fundamentales en la era actual. La falta de referencias a la ética y al lenguaje inclusivo en los procesos de evaluación del TFG, con datos significativos revelando la omisión de competencias transversales importantes, se identifica también como un problema. Asimismo, destaca la ausencia de documentos de ayuda o formación para el profesorado, lo que subraya la necesidad de formación continua en un entorno de tutorización no tradicional.

A pesar de la relevancia de los resultados obtenidos, entre las limitaciones de este estudio se encuentra la imposibilidad de haber accedido a la documentación que no está disponible de manera pública. En este sentido, se considera que la transparencia entre las facultades podría favorecer la creación de redes para la mejora de los procesos de evaluación.

Referencias

- Amat, O. y Rocafort, A. (coords.) (2017). *Cómo investigar: Trabajo fin de grado, tesis de máster, tesis y otros proyectos de investigación*. Profit.
- Ballestín, B., & Fàbregues, S. (2019). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Battaner, E., González, C., y Sánchez, J. L. (2016). El trabajo Fin de Grado (TFG) en las Universidades Españolas. Análisis y discusión desde las Defensorías Universitarias, *Revista Universidad, Ética y Derechos (RUED@)*, 1, 43-79. <http://dx.doi.org/10.25267/Rueda.2016.i1.08>
- Bozu, Z., Hervas, G. y Rubio, M.J. (2020). El impacto del TFG en la profesionalización e inserción laboral de los graduados y las graduadas del ámbito educativo. Tendencias y retos actuales y de futuro. En T. Lleixá, Z. Bozu y A. Aneas (Coord). *Educación 2020-2022: retos, tendencias y compromisos* (pp. 129-134). Universitat de Barcelona.

- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976. <https://doi.org/10.1007/S10734-014-9816-Z>
- Casempere-Satorres, A., & Vercher-Ferrándiz, M. L. (2020). Análisis documental bibliográfico. Obteniendo el máximo rendimiento a la revisión de la literatura en investigaciones cualitativas. *New Trends in Qualitative Research*, 4, 247-257. <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/download/44/38/77>
- Ceballos López, N., & Saiz Linares, Á. (2021). Autonomía escolar al servicio del éxito educativo para todos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(22), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5366>
- Colmenero, M.J., Molina, M.D. y Rodríguez, J. (2020). Percepciones del alumnado universitario sobre los trabajos de fin de grado (trabajos de fin de carrera). *Formación Universitaria*, 13(6), 283-290. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000600283>
- da Cunha, I. (2016). *El trabajo de fin de grado y de máster. Redacción, defensa y publicación*. Editorial UOC.
- Díaz-Vázquez, R., García-Díaz, A., Maside Sanfiz, J. y Vázquez-Rozas, E. (2018). El Trabajo de Fin de Grado: fines, modalidades y estilos de tutorización. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16 (2), 159-175. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10178>
- Donoso, J.A., Serrano, F. y Camúñez, J.A. (2016). Trabajo de Fin de Grado a Debate entre los profesores del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Sevilla. *EDUCADE*, 7, 41-58. <https://doi.org/10.12795/EDUCADE.2016.107.04>
- Espinoza, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110. <https://orcid.org/0000-0002-0537-4760>
- Ferrer, V., Soria, V. Carmona, M. Saenz, A. y Dahbi, H. (2014). Diseño metodológico y acompañamiento en la evaluación y transferencia del TFG de Educación Social a la Sociedad y Economía Catalanas. En K. Pérez Urraza, B. Bilbao, E. Fernández de Larrea, B. Molero y P. Ruiz de Gauna (coord.). *Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo Fin de Grado. Retos y Oportunidades del TFG en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 116-124). Universidad del País Vasco.
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. Sage.
- Freire, M. P., Díaz, R., Martínez, F., Maside, J. M., del Río, M. L. y Vázquez, E. (2015). Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 323-344. <https://doi.org/10.4995/REDU.2015.5451>
- Gómez, M.I. (2015). La evaluación del trabajo final de grado en las titulaciones de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de Albacete en la Universidad Castilla La Mancha. *Opción*, 31(3), 541-563. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045567028>
- Jato, E., Cajide, J., García, B. y Zamora, E.T. (2018). Percepciones del profesorado universitario sobre los procesos de organización y tutorización de los Trabajos Fin de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 75-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.332051>
- López, E. F. (2021). Evaluación y lenguaje no sexista: rúbricas de TFG en las universidades públicas de la Comunidad de Madrid. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14(28), 15-27. <https://doi.org/10.55777/rea.v14i28.3743>

- Mut-Amengual, B.; Rosselló-Ramon, M^a.R.; Bagur, S.; Verger, S. (2023). Análisis de la realidad del TFG en las universidades españolas. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 481-494. <https://doi.org/10.5209/rced.79434>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Capítulo III. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, de 13 de julio de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2013/07/12/534>
- Reyes-García, C.I. y Díaz-Megolla, A. (2017). ¿Se adecúa la normativa del Trabajo Fin de Grado al enfoque de evaluación del Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1285-1302. <https://doi.org/10.5209/RCED.51831>
- Reyes-García, C.I. y Díaz-Megolla, A. (2020). ¿Quiénes deben ser los agentes evaluadores del TFG? *Educación XXI*, 23(1), 125-145. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.23843>
- Serrano, G. P. (2023). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas* (Vol. 46). Narcea Ediciones.
- Serrano, P., Martínez, M.L., y Martínez, M. (2018). Factores que determinan la Evaluación del Trabajo Fin de Grado. *Un análisis multinivel*, *Educación Médica*, 16(6), 399-347. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.05.001>
- Vicario, I., Martín, E., Gómez, A., y González, L. (2020). Nuevos Desafíos en la Educación Superior: Análisis de Resultados Obtenidos y Dificultades Experimentadas en la Realización del Trabajo Fin de Grado de Estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca, *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 185-194. <https://doi.org/10.5209/rced.62003>