

# Evaluación de competencias genéricas vinculadas al proceso de elaboración del TFG. Propuesta de rúbrica para el Grado de Geografía y Medio Ambiente de la Universitat de València

CARMEN ZORNOZA GALLEGO<sup>1</sup> | NÉSTOR VERCHER SAVALL<sup>2</sup>

Recibido: 28/02/2020 | Aceptado: 01/09/2020 | Publicado: 09/10/2020

## Resumen

La entrada del Espacio Europeo de Educación Superior (EES) supuso un cambio en la orientación de la enseñanza, pasando de un escenario centrado en los contenidos a otro donde la adquisición de competencias y la valorización del proceso de aprendizaje son claves. El objetivo del artículo es examinar cómo se aborda este nuevo escenario competencial en el Trabajo Fin de Grado (TFG), en particular, examinar la existencia de instrumentos de evaluación de competencias generales relacionadas con el proceso de elaboración. Además, como principal contribución, se aporta una rúbrica de evaluación que pretende solucionar algunas de las carencias más relevantes. A través de un análisis documental, se estudian las competencias y sistema evaluativos de esta materia en el Grado en Geografía y Medio Ambiente (GyMA) de la Universitat de València (UV), y se recogen experiencias españolas de otros 23 grados en Geografía. Los resultados señalan, para el caso valenciano, la carencia de instrumentos de evaluación para todas las competencias y, en especial, la escasa atención a aquellas que mayor relación tienen con el proceso de elaboración. Del resto de experiencias, únicamente seis incluyen instrumentos de evaluación del proceso, que se emplean a modo de ejemplo. Así, se propone una rúbrica de evaluación, debatida y consensuada con el equipo docente del GyMA de la UV, que mejora la evaluación de competencias genéricas vinculadas al proceso de elaboración del TFG. Finalmente, se discute la contribución de la rúbrica y sus límites, así como otros cambios necesarios en la evaluación de competencias de mayor calado de acuerdo con el EES.

Palabras clave: Trabajo Fin de Grado (TFG); competencias genéricas; proceso; evaluación; rúbrica; Geografía

## Abstract

*Competencies assessment in Geography undergraduate dissertations: rubric proposal for the University of Valencia case study*

Becoming part of the European Higher Education Area (EHEA) signified a change in education's orientation, moving from a content-centred scenario to the another in which the acquisition of

1. Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local, Departamento de Geografía, Universidad de Valencia (España).  
carmenzornoza@uv.es,

2. Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local, Departamento de Geografía, Universidad de Valencia (España).  
nestor.vercher@uv.es,

skills and the valorisation of the learning process are key. This article aims at examining how this new competence scenario is addressed in the Undergraduate Dissertation, particularly, available tools for evaluating general competencies and the process of preparing. As main contribution, it provides an evaluation rubric in order to solve key needs. Using document analysis techniques, competencies and evaluation systems in the Degree in Geography and Environmental Studies (GyMA) of the University of Valencia (UV) are examined, as well as other 23 Spanish experiences in Geography. The main findings highlight, in the Valencian case, the lack of evaluation tools addressing all kind of competencies and, mainly, the lack of attention to those linked to process of preparing. Data from other Spanish experiences show that only six universities include evaluation tools focusing on the process of preparing, which are used as examples. Thus, we suggest a rubric, which is discussed and agreed by the department. It improves the evaluation of generic competencies linked to the Undergraduate Dissertation preparing process. Finally, the rubric's contribution and main limitations are discussed, as well as other changes of greater significance needed in the evaluation of competencies in accordance with the EHEA.

---

Keywords: Undergraduate dissertation; general competencies; assessment; rubric; Geography

---

## 1. Introducción

La Declaración de Bolonia de 1999 señaló, entre sus objetivos principales, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual se inició en 2010 con la Declaración de Budapest-Viena. Con esto se pretendía progresar en la cooperación entre territorios europeos y, así, avanzar hacia la homologación de títulos académicos y la movilidad flexible de estudiantado, profesorado y personal investigador. El EEES motivó, además, una transformación del aprendizaje. La enseñanza superior pasaba de centrarse en la transmisión de contenidos a orientarse hacia la adquisición de competencias y, con ello, al propio proceso de aprendizaje o “aprender a aprender” (Carless, Joughin y Mok, 2006; Román-Suero, Sánchez-Martín y Zamora-Polo, 2013).

En España, el EEES fue legislado a partir del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre y el Real Decreto 861/2010 de 2 de Julio. En estos, se establece la necesidad de elaborar un trabajo de fin de grado para concluir los títulos de grado, aunque sin un elevado nivel de concreción (Garrote de Marcos, 2015; Otero-Enríquez, Rodríguez-Teijeiro y Santiago-Gómez, 2018). Las Universidades, por tanto, a partir de la limitada experiencia de los proyectos fin de carrera en titulaciones técnicas (Otero-Enríquez, Rodríguez-Teijeiro y Santiago-Gómez, 2018), han concretado de forma muy diversa el desarrollo de los TFG (López-Cózar, Priede y Benito, 2013; Sánchez, 2013).

Las competencias, protagonistas en este nuevo contexto, representan el conjunto de conocimientos, habilidades (personales, sociales y metodológicas), actitudes y destrezas que capacitan al alumnado para llevar a cabo las tareas profesionales recogidas en el perfil de graduado del programa (ANECA, 2003). Aunque no existe un consenso en torno a la clasificación de las competencias, desde el EEES se aporta un criterio amplio que distingue entre competencias específicas (relacionadas con la disciplina que se trabaja) y competencias genéricas (comunes a cualquier titulación, ya que trascienden a la disciplina) (González y Wagenaar, 2003). La terminología respecto a las competencias genéricas es amplia, muchos autores las denominan también competencias transversales o generales. Las competencias incorporan un reto importante en la educación superior que modifica la forma de entender la enseñanza y de evaluarla. Garantizar la adquisición de competencias obliga a organizar y coordinar adecuadamente el proceso de aprendizaje a través de resultados de aprendizaje, metodología docente y sistema de evaluación (de la Fuente Aragón et al., 2014).

Los resultados de aprendizaje reflejan aquello que se espera que el alumnado conozca al final del periodo de aprendizaje en una materia específica. Son, por tanto, la concreción de las competencias que se establecen en cada materia o asignatura (Pérez et al. 2017). La evaluación de los aprendizajes es uno de los aspectos de mayor dificultad en la implementación de un modelo educativo que busque la formación en competencias (Villaroel y Bruna, 2014). Según Chiappe et al. (2016) el término evaluación debe asociarse al de aprendizaje y, para ello, la evaluación debe ser capaz de constatar de forma intencionada los resultados de aprendizaje y, por tanto, la adquisición de competencias.

Sin embargo, existen problemas importantes asociados a la evaluación del aprendizaje. De forma habitual y por tradición educativa confundimos evaluación con calificación, siendo esta última la asignación de una nota numérica al finalizar un proceso. López-Pastor (2017) plantea una pregunta fundamental respecto a cómo los docentes integran en su práctica habitual estos conceptos: “¿Evaluar para calificar o evaluar para aprender?”. El autor afirma que la evaluación es un proceso continuo que se lleva a cabo en conjunto con el alumnado durante toda la asignatura, pero sin un fin calificativo, sino de generar *feedback* sobre el aprendizaje. La calificación se lleva a cabo al final, a partir de criterios definidos y conocidos desde el principio. Hortigüela et al (2019) señalan que la implicación del alumnado en su aprendizaje depende de la calidad y frecuencia de la retroalimentación y, además, de su capacidad de participación en el proceso. Así, la evaluación deviene una potente herramienta de aprendizaje. Otro problema de la evaluación de los aprendizajes es que muchas de las competencias generales terminan relegadas a un segundo plano ante la urgencia de los contenidos teóricos y las competencias específicas (Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2015). Hay que tener en cuenta que el alumnado prepara las materias en función de los criterios de evaluación y modifica su estrategia de estudio para mejorar el resultado conseguido (Padilla y Gil, 2008). Es decir, evaluar todas las competencias asignadas a una materia no es necesario únicamente por una cuestión de rigor docente, sino porque esto significa potenciar las enseñanzas que envuelven dichas competencias y, en última instancia, mejorar la calidad educativa (Pitarch-Garrido, 2015).

En el caso concreto del TFG, gran parte de los sistemas de evaluación no están orientados a analizar el “aprender a aprender” y terminan por centrar su atención en el producto final, dejando en segundo plano el proceso de elaboración (Reyes-García y Díaz-Megolla, 2017). En este sentido, compartimos la afirmación que realiza Rekalde (2011: 190):

Es probable que, como académicos, tengamos la tendencia a valorar la plasmación de las competencias específicas y la repercusión y la aportación nueva, innovadora o aclaratoria que el TFG aporta al campo científico, pero quizá tengamos que centrar la mirada en cómo se han desarrollado y plasmado las competencias transversales a lo largo del trabajo.

Este hecho revierte en una desatención de aspectos importantes del aprendizaje que están principalmente presentes en el proceso de elaboración del TFG y no en el producto: la relación con los tutores, el cumplimiento de plazos, la planificación del trabajo, la responsabilidad, el compromiso, la capacidad de resolución de conflictos, la capacidad de trabajo en equipo, el interés o la motivación.

Tanto las competencias genéricas como las específicas deben adquirirse a lo largo de las diferentes materias de la titulación. No obstante, en el momento de abordar el TFG se asume que la mayoría de las competencias específicas ya han sido adquiridas, por lo que se espera que sea un momento clave para abordar con mayor énfasis la adquisición de las genéricas (Rullan et al.,

2010). Según Mateo et al. (2012), el proceso de aprendizaje asociado a las competencias genéricas es fundamental para el ejercicio profesional de la disciplina. En un ámbito profesional los futuros egresados no serán únicamente valorados por el informe que entreguen sino también por el cumplimiento de los plazos establecidos, la planificación adecuada, el compromiso con las directrices o la capacidad de establecer relaciones interpersonales. De hecho, el cambio de paradigma educativo introdujo las competencias, en parte, para facilitar la incorporación al mercado de trabajo de los egresados (Garrote de Marcos, 2015) y, precisamente, el TFG significa, junto a las prácticas, el puente entre los estudios finalizados y el mundo laboral. Es más, una evaluación centrada en el proceso de elaboración podría evitar dinámicas constatadas en parte del alumnado y contrarias a la ética y el aprendizaje significativo, como los plagios o la preparación apresurada del documento final, dado que dejarían de ser eficaces en términos de proceso y su calificación (Moreira, 2012). A su vez, se produce sinergia y correlación entre el aprendizaje ético y el desarrollo de competencias de crecimiento personal y actitudinal estrictamente vinculadas con el “aprender a aprender” (Boni y Lozano, 2007). Por estos motivos, en el TFG deben valorarse los elementos que conforman el proceso y que no tienen necesariamente un reflejo evidente en el documento final. Con este fin, es importante diseñar diferentes momentos, además del final, en el que se constate la evolución en la adquisición de competencias (Valderrama, 2009).

Si consideramos el proceso de elaboración del TFG como un elemento que fija el carácter diferenciado de la materia, la tutorización constituye un factor condicionante. El tutor/a emerge como garante de la capacidad de producción autónoma del estudiante y mediador en el *trade-off* entre desempeño autónomo y dependencia del tutor/a (Todd, Smith y Bannister, 2006; Díaz-Vázquez et al., 2018). Es decir, cumple una función de acompañamiento para fomentar en el estudiante la responsabilidad de aprendizaje y formación. En cambio, a pesar de la posición destacada de los tutores/as para considerar los resultados del aprendizaje, su papel acostumbra a ser limitado en los sistemas de evaluación (Sánchez, 2013).

Esta investigación surge de la experiencia propia de los autores en el Grado de Geografía y Medio Ambiente (GyMA) de la Universitat de València(UV). En sintonía con la literatura existente, se percibe que las competencias genéricas (especialmente relevantes en los TFG), y los resultados de aprendizaje asociados a éstas, están minusvaloradas en los sistemas de evaluación de los TFG, hecho que tiene que ver con la prioridad que se suele otorgar al producto final (documento escrito y defensa oral) en detrimento del proceso de elaboración. Por tanto, el principal objetivo de la investigación es confirmar esta hipótesis en nuestro caso de estudio y aportar una solución para la evaluación de las competencias genéricas asociadas al proceso de elaboración. Más concretamente, los objetivos que atiende esta investigación son:

- Estudiar la evaluación de los resultados de aprendizaje y competencias genéricas en el TFG del Grado de GyMA de la UV.
- Revisar sistemas de evaluación en otros grados de Geografía que atiendan a competencias genéricas y, en particular, a aquellas relacionadas con el proceso de elaboración del TFG.
- Configurar una rúbrica de evaluación de los TFG centrada en evaluar competencias genéricas asociadas al proceso de elaboración del TFG.

El artículo se estructura, tras la introducción, en un segundo apartado donde se detalla la metodología. El tercer apartado contiene los resultados organizados en tres secciones, correspondientes a cada uno de los objetivos marcados. En el último apartado los autores discuten los resultados y sintetizan las conclusiones de la investigación.

## 2. Metodología

Para abordar la primera fase del análisis, se parte de las fuentes documentales existentes. Los documentos básicos para conocer las características de cualquier asignatura universitaria son: la memoria de verificación del grado y la guía docente. Además, en el caso de estudio del TFG del Grado de GyMA de la UV se cuenta también con el documento “Instrucciones para la realización y presentación del Trabajo de Fin del Grado de Geografía y Medio Ambiente por la UV” (aprobado en julio de 2016 por la Comisión Académica del Título de Geografía y Medio Ambiente) y con documentos internos relativos a evaluaciones.<sup>3</sup>

La información recabada es analizada con el fin de reconocer si el planteamiento normativo coincide con su práctica evaluativa, en línea con el primer objetivo de investigación. Para ello, se busca en los documentos señalados los ítems que se refieren a la evaluación y a la calificación. Finalmente, se hace un ejercicio reflexivo para comprender cómo se integran las competencias y resultados de aprendizaje en el sistema.

La segunda fase del análisis, centrada en conocer otras experiencias de evaluación del TFG en grados de Geografía en España, se implementa también a través de un análisis documental. Se seleccionan 23 universidades de forma aleatoria entre las 32 que ofrecen estudios en el ámbito de la Geografía. Se alcanza así el 75 % de los grados, considerando este porcentaje un reflejo de la tendencia general de las enseñanzas superiores españolas (véase Tabla 2). La información empleada es la que se encuentra disponible en las webs de cada una de ellas (guías docentes, normativas, manuales, etc.) a fecha de julio 2017. Como limitación de este análisis documental, cabe señalar que, en algunos casos, podrían existir herramientas de evaluación relativas al proceso que no estén accesibles online, siendo internas a los departamentos y, por tanto, no se hayan valorado en nuestro estudio.

La información del análisis anterior se ordena temáticamente en las siguientes categorías: especificación del título, créditos asignados, elección de temática, proceso de defensa, competencias, sistema de evaluación, evaluación del proceso y convocatorias. Además, se seleccionan dos cuestiones: (1) Diseño de la asignatura respecto al proceso de elaboración del TFG y las competencias genéricas (existencia de herramientas orientadas a guiarlo como, por ejemplo, seminarios, tutorías grupales, presentación de avances) y (2) Evaluación del proceso y las competencias genéricas. Para el caso de las universidades donde además de diseñar se evalúe el proceso se realizará un análisis en profundidad de los instrumentos empleados.

A partir de los dos análisis anteriores, se propone una herramienta de evaluación que cubra las necesidades observadas para el grado de GyMA de la UV. El requisito fundamental de dicha herramienta es que sea efectiva, lo cual implica, además de medir las cuestiones necesarias, sencillez, comprensibilidad y que no añada excesiva carga de trabajo. La herramienta evaluativa que más se ajusta a estas necesidades es una rúbrica. Una rúbrica ofrece información sobre el nivel de rendimiento en la adquisición de competencias a partir de distintos indicadores y niveles de logro (Valverde y Ciudad, 2014), y permite diseccionar un atributo complejo, como es la competencia, en tareas más simples evaluadas de forma gradual (Garrote de Marcos, 2015; Masmitjá et al., 2013). La rúbrica tiene un valor formativo y formador ya que son un potente elemento de reflexión o auto-evaluación para los estudiantes sobre lo aprendido y su mejora (Masmitjá et al., 2013; Cano, 2015; Valero et al., 2015). Además, puede ser convertido en instrumento calificador

3. Como se detalla más adelante, las instrucciones vigentes incorporan cambios en la línea de los resultados de esta investigación.

al asignarle valores numéricos a los niveles de logro (López-Pastor et al., 2017), aunque establecer estos valores no forma parte del objetivo de este trabajo. En el caso concreto de los TFG, García-Sanz (2014) señala la capacidad de la rúbrica para concretar el nivel de exigencia de las tareas y aclarar las expectativas de los profesores. En el mismo sentido se pronuncian Cabero y Rodríguez-Gallego (2013) y Fernández (2010), quienes la entienden como el procedimiento más adecuado para evaluar la investigación y guiar un aprendizaje activo del alumno/a. Según Rullan et al (2010), las rúbricas y sus indicadores deben generarse de forma específica para cada titulación, incluso para las competencias genéricas, ya que de esta forma se recogen todos los matices importantes.

La rúbrica propuesta es de tipo analítica, es decir, se centra en uno o varios aspectos que pueden subdividirse y que se evalúan por separado (Torres y Perera, 2010; Andreu-Andrés y García-Casas, 2014). Siguiendo a García-Sanz (2014), se proponen niveles de logro para evaluar el grado de desempeño en cada ítem: muy poco satisfactorio, poco satisfactorio, satisfactorio, muy satisfactorio. Para poder incluir el proceso de adquisición de competencias, deben ser los sujetos que forman parte de dicho proceso, alumno/a y tutor/a, quienes sean responsables de la evaluación (Garrote de Marcos, 2015). La rúbrica propuesta parte de un estadio inicial, es decir, en la actualidad no se realiza nada similar y se presenta un modelo sencillo, que sea aceptado por la comunidad educativa como un elemento útil para cubrir los aspectos que carecen de evaluación. La rúbrica, que debe ser conocida por el alumno al inicio del proceso, será el elemento sobre el cual éste podrá autoevaluarse, con apoyo del tutor/a, para potenciar el aprendizaje y avanzar conforme a los objetivos señalados. El tutor/a será quien confirme el nivel de logro. Asimismo, en una fase más avanzada, esta rúbrica podría evolucionar hacia una implementación de todas las competencias del TFG, de modo que se utilizara como herramienta integral de evaluación.

La correcta implementación de la rúbrica requiere del compromiso de los profesores responsables de TFGs. Para ello, hemos debatido y consensado el contenido y uso de la rúbrica con el profesorado del departamento de GyMA de la UV, considerados aquí expertos. El proceso se divide en dos fases. La primera fase agrega las opiniones individuales de diferentes expertos, un total de 8 docentes seleccionados intencionalmente: cinco docentes con más de 10 años de experiencia docente y, al menos, 10 TFG dirigidos, y tres docentes noveles que no alcanzan los criterios anteriores. Los primeros cuentan con amplios conocimientos sobre la temática y sus necesidades, por lo que aportan una perspectiva clave. Los segundos, han realizado cursos de formación específica en competencias docentes en el marco del EESS, de entre 75 y 150 horas, por lo que, a pesar de tener una menor experiencia, su sensibilidad y conocimiento en torno a nuevas formas de evaluación resulta de gran interés. La segunda fase compete a todos los docentes del grado y busca el consenso grupal. A continuación, se expone el detalle de cada fase:

1. Primera Fase (8 expertos):
  - a. Entrevista personal con cada uno de los profesores seleccionados consistente en presentar la investigación y valorar su interés en el problema y herramientas planteadas.
  - b. Entrega de la rúbrica inicial. Se plantean las siguientes cuestiones abiertas: idoneidad de los indicadores, inclusión de indicadores adicionales, coherencia entre indicadores y escalas de evaluación, claridad en la formulación y otras cuestiones que consideren de interés.
  - c. Entrevista personal con los profesores para recibir y concretar las respuestas.
  - d. Aplicación de los cambios de mayor coincidencia entre profesores y nueva propuesta de rúbrica.

2. Segunda Fase (Personal docente del Departamento)
  - a. Presentación de la rúbrica resultado de la primera fase para su discusión en el Consejo de Departamento.
  - b. Debate sobre su diseño e implementación en el grado, con turno abierto a todos los miembros del consejo.
  - c. Aprobación de la rúbrica definitiva.

### 3. Resultados

#### *3.1. Competencias genéricas, resultados de aprendizaje y evaluación del TFG en el Grado de Geografía y Medio Ambiente de la Universitat de València*

El análisis de los datos de nuestro caso de estudio, Grado de GyMA de la UV, revelan una carencia de instrumentos evaluadores en la asignatura del TFG. Esta falta es general y no exclusiva de un tipo de competencia o resultado de aprendizaje particular. Los tutores/as pueden llevar a cabo los métodos de evaluación que consideren, con las tutorías como medio habitual para guiar el aprendizaje del alumno a través de conversaciones personales, según la memoria de verificación del grado (p.19): “las tutorías son de máxima importancia para dirigir el estudio y trabajo individual y realizar un seguimiento de la adquisición de competencias y conocimientos, así como para dar las pautas para la realización de la memoria o trabajo fin de grado”. Pero no existen pautas o instrumentos establecidos que guíen en la evaluación de competencias, por lo que algunas competencias y resultados de aprendizaje pueden quedar desatendidos, además, el seguimiento de los alumnos puede ser irregular según el tutor/a.

Ante esta situación, existe el riesgo que únicamente se guíe al alumnado durante el proceso de aprendizaje hacia aquellos elementos que se reflejan en la calificación, que puede no incorporar todas las competencias. En este caso, el sistema de calificación tiene como protagonista un tribunal, del cual no puede formar parte el tutor/a, y se tiene en cuenta un documento escrito y su defensa oral y pública. La calificación considera los siguientes criterios y ponderaciones:

- Aspectos Formales (30%): Formato de la redacción y composición del trabajo (10%); referencias bibliográficas citadas y reseñadas correctamente (10%); Discurso claro y efectivo (10%).
- Aspectos relacionados con los contenidos (60%): Planteamiento del trabajo (10%), recogida de la información y fuentes (15%), metodología acorde con los objetivos planteados (15%), capacidad de análisis y síntesis (20%).
- Evaluación global de la calidad del trabajo (10%): Aspectos que el tribunal considere oportunos (pueden añadir un 10% extra a la calificación).

Si tomamos como referencia el sistema de calificación del caso de estudio, comprobamos que recogen bien los resultados de aprendizaje planteados en la guía docente (Tabla 1). Sin embargo, no es evidente que los resultados de aprendizaje ni el propio sistema de calificación evalúen correctamente el elemento diferenciador del TFG: las competencias genéricas.

Tabla 1. Análisis de la evaluación y calificación de resultados de aprendizaje del TFG en el Grado de GyMA de la UV

Resultados de aprendizaje
Poner en contacto a los estudiantes con las fuentes y materiales para la elaboración de un trabajo geográfico.
Desarrollar la capacidad de selección, crítica y síntesis de la información obtenida.
Desarrollar la capacidad de exposición escrita, de acuerdo con las normas formales mínimas: índice, desarrollo con epígrafes, citación, conclusiones, bibliografía y fuentes.
Iniciar a los estudiantes en la recogida y elaboración de la información y en el planteamiento de hipótesis.
Potenciar la habilidad para la exposición pública y la defensa de los trabajos

Fuente: Elaboración propia a partir de la guía docente del Grado de GyMA de la UV

En la Tabla 2 se explicitan las competencias genéricas del caso de estudio. La mayoría de ellas pueden tener reflejo en el producto final (documento y defensa oral), por lo que forman parte de la evaluación final. Entendemos que competencias como la: CG2, CG5, CG6, CG8, CG10, CG11 y CG14, requieren de una evaluación a lo largo del proceso de elaboración del TFG, es decir, una evaluación previa al momento final mediante un instrumento de evaluación formativa.

Las carencias evaluativas también tienen que ver con el papel del tribunal, pues sus miembros no han estado presentes durante la elaboración del trabajo y difícilmente podrían ejercer un rol en la evaluación de las competencias genéricas vinculadas al proceso de elaboración del TFG. Únicamente el tutor/a y el alumno/a disponen de información suficiente para realizar el rol evaluador de las competencias genéricas vinculadas al proceso de elaboración del TFG.

Tabla 2. Competencias genéricas del TFG en el Grado de GyMA de la UV

Competencias generales
CG1 - Capacidad de análisis y síntesis.
CG2 - Capacidad de organización, planificación, gestión y evaluación.
CG3 - Comunicación oral y escrita en la lengua propia y conocimiento de una lengua extranjera.
CG5 - Resolución de problemas y toma de decisiones. Diseño y gestión de proyectos.
CG6 - Capacidad de trabajo individual.
CG8 - Habilidades en las relaciones interpersonales y adaptación a situaciones complejas.
CG9 - Compromiso con valores de igualdad de género, interculturalidad, igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, cultura de la paz y valores democráticos, y solidaridad.
CG10 - Aprendizaje autónomo, creatividad, capacidad de iniciativa y espíritu emprendedor. Capacidad de resolver situaciones imprevistas.
CG11 - Motivación por la calidad en el trabajo, responsabilidad, honestidad intelectual.
CG12 - Elaboración de la información estadística. Manejo de programas estadísticos.
CG13 - Habilidades de investigación.
CG14 - Capacidad de comunicarse de manera efectiva con no expertos en el tema.

Fuente: Elaboración propia a partir de la guía docente del Grado de GyMA de la UV

### 3.2. Evaluación de competencias genéricas y del proceso de elaboración del TFG en los estudios de Geografía de las universidades españolas

La sección 3.1. revela que las competencias genéricas, relacionadas con el proceso de elaboración, no cuentan con instrumentos de evaluación adecuados. La calificación presta atención exclusiva al producto final (documento y defensa oral). Para conseguir cumplir con el objetivo de investigación, el presente apartado completa el análisis del caso de estudio de la Universidad de Valencia con información de otras 23 universidades españolas donde se realizan estudios universitarios de Geografía. Esta revisión permitirá, por un lado, una primera aproximación a la posible confirmación de la hipótesis inicial más allá de nuestro caso de estudio (que, en su caso, debería desarrollarse en futuros estudios) y, por otro, la recolección de ideas y experiencias que permitan diseñar un instrumento de evaluación de las competencias genéricas asociadas al proceso de elaboración del TFG.

La Tabla 3 sintetiza el análisis de los documentos de las asignaturas de TFG con relación a dos interrogantes: a) si existen referencias a competencias genéricas pertenecientes al proceso de elaboración del TFG; b) si los elementos anteriores cuentan con instrumentos de evaluación.

Tabla 3. Análisis de la evaluación de competencias genéricas y proceso de elaboración del TFG en otros grados de Geografía de España

Centro de enseñanzas superiores	Referencias a competencias genéricas del proceso en el diseño de la materia	Existen instrumentos de evaluación sobre competencias genéricas
Universidad Nacional de Educación a Distancia	X	
Universidad de León	X	
Universidad Autónoma de Madrid	X	
Universidad Complutense de Madrid		
Universidad de Granada	X	
Universidad de la Laguna	X	X
Universidad de La Rioja	X	X
Universidad de Málaga	X	X
Universidad de Murcia	X	
Universidad de Oviedo		
Universidad de Salamanca		
Universidad de Sevilla		
Universidad de Zaragoza		
Universidad del País Vasco	X	X
Universitat de les Illes Balears		
Universidad Pablo Olavide de Sevilla		
Universidad de Santiago de Compostela		
Universitat Autònoma de Barcelona	X	
Universitat d'Alacant		
Universitat de Barcelona		
Universitat de Girona	X	X
Universidad de Valladolid		
Universitat Rovira i Virgili	X	X

Fuente: Elaboración propia a partir de información disponible en las webs de cada una de las universidades (guías docentes, normativas, manuales, etc.) a fecha de julio 2017.

Se observa que, de las 23 universidades incluidas en la muestra, un total de 12 incorporan elementos en el diseño de la asignatura que guardan relación con las competencias genéricas asociadas al proceso de elaboración del TFG. Pero, únicamente seis de estas establecen algún tipo de instrumento de evaluación detallada. De entre las 12 primeras (incorporan elementos en el diseño de la asignatura que guardan relación con las competencias genéricas asociadas al proceso de elaboración del TFG) que no pertenecen al grupo de seis (establecen algún tipo de instrumento de evaluación detallado), podemos destacar las siguientes: la Universidad de Autónoma de Madrid, donde se realizan reuniones, seminarios y tutorías presenciales grupales para el seguimiento, apoyo y asesoramiento del TFG, revisión de resultados, orientación para la exposición y defensa pública; la Universidad de Granada, que realiza seminarios orientados a enriquecer el proceso de elaboración del TFG desde la perspectiva del estudiante (contenidos, técnicas bibliográficas y documentales, concreción de objetivos, metodologías de campo, presentación oral y escrita, etc.); o la Universidad de Zaragoza, que organiza una sesión de presentación de los avances del estudio para que los estudiantes presenten el trabajo en curso y reciban retroalimentación.

Por otra parte, la Tabla 4 muestra una revisión de los elementos de proceso e instrumentos de evaluación incorporados en las seis universidades restantes. De todas ellas, las más claras en los instrumentos de evaluación son la Universidad de Málaga, la Rioja y la Universidad del País Vasco. La universidad de Málaga emplea tres momentos específicos en los que son llevadas a cabo las acciones de evaluación: hito inicial, hito de progreso e hito final. Aunque en el caso de esta universidad hay un predominio del contenido del informe en las rúbricas de evaluación, es interesante observar cómo construyen una serie de indicadores de evaluación de las competencias y, luego, a esos indicadores establecen una rúbrica de evaluación, en un momento o hito y asignada a unos agentes (tutor/tribunal). La Universidad de La Rioja establece herramientas para las distintas fases del trabajo y es la única que incluye, además del tutor/a, también al alumnado. En el caso de la Universidad del País Vasco, el tutor/a elabora un informe detallado centrado en el proceso de elaboración y que cuenta con niveles de logro vinculados a una Escala Likert.

Las tres universidades restantes cuentan con instrumentos de evaluación, aunque el nivel de detalle es menor. En la Universidad de la Laguna, por ejemplo, el TFG se divide en TFG 1 y TFG 2. En TFG 1 se valoran la elaboración del trabajo y el documento final mientras que en TFG 2 únicamente se consideran presentación pública y defensa oral. Es en la materia de TFG 1 donde se incluye, además de una evaluación del documento final entregado, aspectos de proceso relacionados con competencias genéricas. La Universitat de Girona cuenta con el proceso en su sistema de evaluación y, además, lo incorpora en la calificación. Es el tutor/a quien valora estas cuestiones que alcanzan un 50 % de la calificación final. Por último, la Universitat Rovira i Virgili también integra instrumentos de evaluación de las competencias genéricas vinculadas al proceso dentro de un bloque denominado “mecanismos de coordinación y seguimiento del trabajo de fin de grado”, que responde a la “tutorización periódica del trabajo por parte del tutor/a en las condiciones que se especifiquen al inicio del curso” y que representa el 30 % de la calificación final, aunque no existe mayor detalle al respecto.

Tabla 4. Elementos e instrumentos de evaluación de competencias genéricas asociadas al proceso en la evaluación del TFG de grados en Geografía de universidades españolas

Universidad	Elementos de proceso en el diseño de la asignatura	Instrumento de evaluación	Responsable
Universidad de Málaga	Dinámica de evaluación continua	Rúbrica	Tutor/a
Universidad de la Laguna	Asistencia a tutorías con cumplimiento de tareas y objetivos parciales y programados por el tutor/a	Técnicas de observación	Tutor/a
	Curso de formación sobre competencias informacionales	Asistencia y seguimiento con aprovechamiento	Facultad
Universidad de La Rioja	Coherencia, claridad y viabilidad de la propuesta de trabajo	Rúbricas con niveles de logro del 1 al 10 en semanas 4-5	Tutor/a
	Interés, entusiasmo y seguridad en la presentación de la propuesta		
	Planteamiento de los objetivos, discusión y relación de los mismos con la experiencia adquirida		
	Respuestas a las orientaciones del tutor/a		
	Estructura y planificación del trabajo	Rúbricas con niveles de logro del 1 al 10 en semanas 9-10	Alumnado
	Planteamiento, iniciativas, opciones y decisiones respecto de la propuesta de trabajo		
	Autoevaluación del trabajo	Rúbricas con niveles de logro del 1 al 10 en semanas 15-16 y cuando el trabajo se ha depositado	
Universidad País Vasco	Capacidad de planificación y organización del trabajo	Escala Likert a cinco niveles: 1 Nada de acuerdo; 5 Totalmente de acuerdo	Tutor/a
	Asistencia a tutorías acordadas y seguimiento de pautas marcadas por el tutor/a		
	Capacidad de trabajo autónomo		
	Capacidad de superar cada una de las etapas fundamentales del desarrollo del trabajo		
	Coherencia del trabajo final con los planteamientos iniciales y las pautas marcadas por tutor/a		
Universitat de Girona	Tutorías de seguimiento y valoración de los avances con el tutor/a del proyecto	Observación del grado de cumplimiento del plan de trabajo fijado previamente con el tutor/a	Tutor/a
	Presentación del trabajo al tutor/a		
Universitat Rovira i Virgili	Mecanismos de coordinación y seguimiento del TFG	Tutorización periódica del trabajo por parte de tutor en las condiciones que se especifiquen al inicio de curso	Tutor/a

Fuente: elaboración propia a partir de información disponible en las webs de cada una de las universidades (guías docentes, normativas, manuales, etc.) a fecha de julio 2017.

### 3.3. Propuesta de rúbrica de evaluación de competencias genéricas vinculadas al proceso de elaboración del TFG

Para cubrir las necesidades de evaluación de las competencias genéricas en el Grado de GyMA de la UV (apartado 3.1) asociadas al proceso de elaboración del TFG, y teniendo en cuenta las experiencias de otros grados en Geografía de universidades españolas (apartado 3.2.), esta sección del artículo presenta una solución en forma de rúbrica. Para abordar correctamente los elementos

que debe incluir la rúbrica, se agrupan las seis competencias que no contaban con instrumentos de evaluación adecuados (apartado 3.1.) en cuatro nuevas categorías:

- Actitud y Aptitud (CG6, CG10): desarrolla la capacidad de iniciativa del alumnado para proponer ideas coherentes y viables en el contexto de la asignatura. También refleja la capacidad de trabajo autónomo y la creatividad y originalidad presentes en sus propuestas y búsquedas de información. Un último ítem se refiere al esfuerzo realizado por el alumno/a en responder a las indicaciones del tutor/a.
- Organización (CG2 y CG5): se refiere a la capacidad de ordenar y estructurar las tareas y a su planificación en el tiempo. Además, considera el grado de avance y superación de las tareas y fases del estudio en función de la organización inicial y la planificación temporal prevista.
- Ética y compromiso (CG11): atiende al grado de responsabilidad con la calidad del trabajo y la motivación por mejorarla. También evalúa si se informa de la verdad correctamente o se falsea. Además, integra los casos de simulación, es decir, cuando no se demuestra interés en si las cosas que se dicen describen los hechos, sólo se seleccionan o inventan con el fin de aparentar coherencia.
- Relaciones interpersonales (CG8, CG14): evalúa la asistencia a tutorías y el grado de regularidad en la comunicación con el tutor/a. También evalúa la relación mantenida con el tutor/a y otros agentes implicados.
- Resolución de problemas (CG5, CG8, CG10): considera la capacidad de detección de problemas y el esfuerzo en el reconocimiento de su origen. Igualmente, se integra la capacidad de toma de decisiones ante conflictos y problemas.

En la rúbrica, a cada una de estas categorías se les asocian los indicadores y sus niveles de logro. Con el objetivo de sintetizar, en la Tabla 1 del anexo se encuentra la rúbrica final propuesta. La propuesta es que la revisión de la rúbrica se realice en, al menos, 3 fases de aplicación (inicio, seguimiento y final), que siguen el trabajo de Rullan et al. (2010) y el ejemplo de la Universidad de Málaga.

La aplicación de los indicadores de la rúbrica debe basarse en evidencias que permitan la trazabilidad de los resultados de evaluación. En el caso de los indicadores de Actitud y Aptitud, las evidencias se reflejan en mails y documentos borrador intercambiados entre alumnado y tutores/as, y conversaciones en reuniones personales/virtuales, en relación las sugerencias y directrices establecidas. En la categoría Organización, las evidencias deben recoger documentos sobre el planteamiento y diseño de la investigación en base a un calendario revisable. Las evidencias necesarias para evaluar la categoría de Ética y Compromiso aluden, de nuevo, a las conversaciones entre alumnado y tutores/as, el acceso compartido a los datos de la investigación, preguntas de control del tutor/a, así como el software de plagio en estadios intermedios. Las Relaciones Interpersonales requieren también de evidencias relativas a la asistencia a tutorías, empleando actas de asistencia, el intercambio de mails y llamadas telefónicas. En el caso de relaciones con terceros, dependiendo del tipo de trabajo, la evidencia puede ser la ausencia de incidencias o la realización de una investigación por parte del tutor. Finalmente, la Resolución de Problemas debe recoger evidencias en un formato memoria/diario de investigación, accesible al tutor/a, donde el alumnado deje constancia regular de los diferentes problemas y decisiones tomadas.

En relación a las modificaciones introducidas en el proceso de debate y reflexión con los expertos del departamento implicado, en primer lugar, todos los expertos de la primera fase (fase individual) coincidían en la necesidad de incluir en la evaluación las competencias genéricas asociadas

al proceso. Uno de ellos, de hecho, había intentado aprobar una propuesta en este sentido, que no había dado sus frutos. Las cuestiones surgidas sobre los indicadores tomaron mayoritariamente el sentido más personal, enmarcado dentro de las categorías de Ética y Compromiso y de Relaciones Interpersonales. Por un lado, se señalaba la necesidad de incluir ítems de honestidad intelectual, que recogieran tanto el uso del método científico como el empleo de citas y su relación con el plagio. Por otro lado, se eliminó un indicador que recogía la empatía con el tutor/a, porque tres de los expertos coincidían en no tener clara la necesidad de empatizar. También se propuso eliminar un indicador referente al trato con terceros, ya que el tutor podía desconocer cómo se había desarrollado esta relación. No obstante, creemos que la única forma de evaluar la competencia CG14. Finalmente, uno de los expertos señalaba la necesidad de añadir un ítem que incluyera la capacidad o voluntad de respuesta a las indicaciones realizadas por el tutor, incluido en la rúbrica propuesta.

Respecto a los niveles de logro, se produjo una respuesta distinta en función al grupo entrevistado. Aquellos expertos con mayor experiencia docente (más de 10 años y al menos 10 TFG dirigidos) solicitaban una mayor simplificación de las definiciones de cada una de las escalas. Cuestión que no se produjo para los más noveles que, al contrario, indicaban que les resultaban útiles las definiciones precisas para realizar una evaluación correcta. Se optó, por tanto, por una solución intermedia, eliminando algunas palabras, pero manteniendo una descripción suficiente.

La segunda fase consistía en presentar la rúbrica a la totalidad de los docentes mediante el Consejo de Departamento para tratar de forma colectiva si era pertinente y posible la introducción efectiva en la asignatura. El debate se centró en la necesidad de implantarla, por lo que la discusión específica de los indicadores fue más superficial, aceptándose sin grandes cambios. El debate consensuó la necesidad de no aumentar la carga de trabajo al tutor, por lo que se propuso una nueva síntesis. Asimismo, paradójicamente a lo previsto por los autores en el diseño de la rúbrica como nuevo instrumento de evaluación, durante esta segunda fase de debate con el departamento se cuestionó el papel del alumnado en el proceso de autoevaluación y, también, su conocimiento ex ante de la propia rúbrica. Así, se aprobó una rúbrica algo más sintética de la incluida aquí, en la que el tutor/a sería quien evalúe el grado de adquisición de las competencias.

#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en el trabajo confirman que pese a que la adquisición de las competencias son la base del EESS existe un problema asociado a su evaluación. Para el caso de estudio, el TFG del Grado de GyMA de la UV, el análisis de la evaluación ha revelado que no existen instrumentos que permitan evaluar las competencias genéricas relacionadas con el proceso de elaboración del, más allá de la mención limitada al papel de las tutorías. Aunque según Rullán et al.(2010) el TFG es el momento clave para abordar con mayor énfasis la adquisición de las genéricas, los resultados confirman la prevalencia del documento final o producto en los TFG y la escasa atención a las competencias genéricas (Rekalde, 2011; Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2015). De este modo, se ratifica también la falta de orientación de la asignatura de TFG hacia el proceso de “aprender a aprender” (Reyes-García y Díaz-Megolla, 2017). Los resultados de las universidades españolas con estudios en Geografía analizadas apuntan, a priori, al mismo problema. Aunque en esta investigación abordamos el problema de forma específica en un caso de estudio, el análisis ha permitido obtener una aproximación de la posible extensión de este problema más allá del mismo.

La principal aportación del trabajo, no obstante, ha sido cubrir la falta de atención a las competencias genéricas y, específicamente, a aquellas fuertemente relacionadas con el proceso de elaboración del TFG. Con ese propósito, se ha confeccionado un instrumento de evaluación que pone el foco en la forma en que se ha llegado al documento final y en el aprendizaje del alumnado. Asimismo, el diseño de la rúbrica supera el protagonismo habitual de los tribunales externos y recupera al tutor/a y al alumnado como sujetos centrales, los únicos que conocen cómo se ha desarrollado el trabajo y, con ello, los únicos que pueden reflexionar sobre la adquisición de competencias.

Para que la rúbrica se convierta en un instrumento formativo se planifica que tutor/a y alumno/a interactúen revisando los ítems durante la realización del TFG, como mínimo en tres momentos distintos. El tutor/a confirma el nivel de logro al final del proceso, que es cuando se puede constatar el grado de adquisición de competencias. La propuesta realizada es resultado del pragmatismo derivado del debate con los expertos del departamento involucrado en el caso de estudio. Su sencillez, exigencia señalada por los docentes, evita más complejidades en el proceso evaluador, especialmente en un contexto en el que los tutores/as aquejan falta de tiempo y reconocimiento en su dedicación a los TFG. Se considera, por tanto, que esta propuesta es viable y adecuada para un estadio inicial. En una segunda fase, no obstante, se considera de interés ampliar la rúbrica para abarcar el proceso de adquisición de todas las competencias del TFG, no solo las genéricas ni las asociadas al proceso de elaboración, obteniendo así un instrumento completo de evaluación de competencias y resultados de aprendizaje.

Otra de las cuestiones relevantes observadas y, tal vez, una de las aportaciones más interesantes, ha sido la percepción del profesorado ante la propuesta de innovación docente. Este trabajo tenía como objetivo crear una herramienta que se pudiera aplicar, más allá del esfuerzo teórico. Con ese fin se compartió y debatió con los docentes del departamento implicado. El resultado fue positivo ya que tuvo como resultado la aprobación de una rúbrica que cubría estos aspectos, aunque se decidió simplificar el instrumento aquí propuesto. Se le asignó también un 20% de la calificación. La parte más cuestionable fue, según los autores, que se decidiera que la rúbrica fuera un documento exclusivo para los docentes, dejando al alumnado fuera del proceso de evaluación. A pesar de estas limitaciones, debe valorarse positivamente el acuerdo para la mejora de la evaluación de competencias y dotar de mayor protagonismo al tutor.

En cualquier caso, siguiendo a Hortigüela et al. (2019), el hecho de que se aplique un paradigma tradicional en el que el docente sea el único agente que controla la evaluación, hace que gran cantidad de aspectos importantes en la educación se queden desatendidos. Factores como el nivel de aprendizaje adquirido, su percepción de utilidad y transferencia o la implicación y consciencia del proceso de enseñanza, a los que se puede acceder desde fórmulas participativas, quedan relegados al excluir al alumnado. Para que la evaluación y el aprendizaje se centre en el alumnado, éste debe analizar activamente su proceso de aprendizaje empleando la autorreflexión y criterios concretos sobre niveles de desarrollo, siempre acompañado por su tutor/a con una retroalimentación inmediata, frecuente y formativa (Wood et al., 2008). Según Hortigüela et al. (2019, pp15): “En una sociedad tan cambiante como la actual en relación a la manera de recibir y acceder la información, la forma de interaccionar con los demás e incluso la manera de concebir los propios fines de la educación formal, los profesionales de la educación hemos de adentrarnos en profundos procesos de reflexión sobre cuál es nuestro rol en el aula”.

Nuestra propuesta evaluativa se ha basado en una rúbrica que debía ser conocida por el alumno y revisada en diversas fases por alumno/a y tutor/a para avanzar en el aprendizaje de las competencias. Asimismo, los resultados de su implementación real suponen un avance positivo, ya que si el tutor conoce las competencias a evaluar guiará al alumno a su consecución, pero apartar a este último hace que el aprendizaje sea menor. Así, existe margen para avanzar y seguir integrando las implicaciones del EEES en el sistema educativo.

Al hilo de la cuestión anterior, si tenemos en cuenta que la evaluación de competencias ha de hacerse también en todas las asignaturas de los grados desde la implantación del EEES, puede ser poco eficaz exigir una especial atención a las competencias en los TFG: “el carácter finalista del TFG supone evaluar las competencias en su nivel más alto, lo que conlleva que deba garantizarse que antes se hayan adquirido a un nivel inferior” (Rullán et al., 2010, pp 77). Rubio et al (2018) también señalaban en su investigación que los estudiantes percibían que todos los aspectos investigativos deberían trabajarse más durante el grado para poder realizar más óptimamente el TFG.

En definitiva, el trabajo abre futuras líneas de investigación relacionadas con la mejora de la integración de las determinaciones del EEES en el sistema educativo. Se considera de interés ampliar el análisis de la evaluación de competencias en otras materias del grado de GyMA, así como el análisis de otras titulaciones. Asimismo, se considera interesante un análisis micro de las actitudes y roles de todos los actores involucrados en las innovaciones educativas, como la expuesta en este artículo, ya que un cambio de paradigma educativo, como el del EEES, no es posible sin un proceso en el que se implique fuertemente a la comunidad educativa en su conjunto. A este respecto e hilando la importancia que la evaluación tiene para el aprendizaje, pensamos que será de relevancia para el futuro plantear un proyecto de innovación educativa basado en la evaluación del proceso de enseñanza que apoye a los docentes en la reflexión de sus prácticas de tutorización, de forma que también sea posible un aprendizaje en este sentido.

## 5. Bibliografía

- Andreu-Andrés, M. A. y García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 203-222. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.157631>
- ANECA (2003). Programa de convergencia europea. El crédito europeo. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.
- Boni, A., y Lozano, J. F. (2007). The generic competences: An opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education. *Higher Education*, 54(6), 819-831. doi:10.1007/s10734-006-9026-4
- Cabero, J. y Rodríguez-Gallego, M. (2013). La utilización de la rúbrica en el diseño de materiales para la e-formación. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (43), a232. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.43.3>
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? *Revista de currículum y formación de profesorado*, 19(2), 265-280. Retrieved from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5294563>
- Carles, D, Joughin, G., y Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398. <https://doi.org/10.1080/02602930600679043>
- Chiappe, A., Pinto, R. y Arias, V. (2016). Open Assessment of Learning: A Meta-Synthesis. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(6), 44-61.
- de la Fuente Aragón, M.V., McDonell, R., Ferrer, M.A., Muñoz, M., Cavas, F., y Ros, L. (2014). La relación de los resultados del aprendizaje, la metodología docente y la metodología de evaluación. En M<sup>a</sup> Teresa Tortosa Ybáñez, José Daniel Alvarez Teruel, Neus Pellín Buades (coord): *El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Alicante: Universidad de Alicante, 1862-1876

- Díaz-Vázquez, R., García-Díaz, A., Maside, J.M. 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. doi:10.4995/redu.2018.10178
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- García-Sanz, M. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Garrote de Marcos, M. (2015). El TFG: sus modalidades, objetivos y competencias a validar. Reflexiones a partir de la experiencia en la Facultad de Derecho de la UCM. *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, 9, 1-14. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/13626> [último acceso: mayo 2018].
- González, J. y Wagenaar, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto. Retrieved from: [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI\\_Final-Report\\_EN.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf)
- López-Cózar, C., Priede, T., Benito, S. (2013). Análisis de la expresión escrita en las universidades de Madrid a través de la asignatura trabajo fin de grado en los estudios de ADE. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 279-299. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5529>
- López-Pastor, V.M. (2017): "Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje". En Víctor Manuel López-Pastor y Ángel Pérez-Pueyo (coords) *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas (pp70-91)*. Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.
- Masmitjà, J. A., Irurita, A. A., Trenchs, M. A., Miró, M. B., Marín, A. C., Busquets, M. C., ... y Ruiz, L. M. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias. Cuadernos de docencia universitaria*, 26. Barcelona: Universitat de Barcelona. Retrieved from: [https://www.academia.edu/34882326/R%C3%9ABRICAS\\_PARA\\_LA\\_EVALUACI%C3%93N\\_DE\\_COMPETENCIAS\\_CUADERNOS\\_DE\\_DOCENCIA\\_UNIVERSITARIA](https://www.academia.edu/34882326/R%C3%9ABRICAS_PARA_LA_EVALUACI%C3%93N_DE_COMPETENCIAS_CUADERNOS_DE_DOCENCIA_UNIVERSITARIA)
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez, F., Ventura, J. y Vlachopoulos, D. (2012). The Final Year Project (FYP) in social sciences: establishment of its associated competences and evaluation standards. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 28-34. doi:10.1016/j.stueduc.2011.12.002
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es el aprendizaje significativo? *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa* 25, 29-56. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3943478>
- Otero-Enríquez, R., Rodríguez-Teijeiro, A. y Santiago-Gómez, E. (2018). Biografía de la implantación de los Trabajos de Fin de Grado en una Facultad de Sociología: incertidumbres, triangulación metodológica e implicaciones prácticas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 39-56. doi:10.4995/redu.2018.10180.
- Padilla, M.T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, 241, 467-486. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709011>
- Pérez-Pueyo, A., López, V., Hortigüela, D., Gutiérrez, C. (2017). Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa. En V. M. López-Pastor&Pérez- Pueyo (coords): *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León, 70-91.
- Pitarch-Garrido, M.D. (2015): Skills evaluation at the University: Experiences and reflections in two Geography modules. *Social and Behavioral Sciences* 228, In 2nd International Conference on Higher Education Advances, HEAd -16 (pp 53 - 58), Valencia, June 21-23 2016. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.008>.
- Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128011>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Publicado en: «BOE» núm. 260, de 30/10/2007. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/> [último acceso: junio 2018].
- Real Decreto 861/2010, de 2 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. Publicado en: «BOE» núm. 161, de 3 de julio de 2010. Retrieved from: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861> [último acceso: junio 2018].

- Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo de fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2011.v22.n2.38488](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38488)
- Reyes-García, C. I., Díaz-Megolla, A. (2017). ¿Se adecúa la normativa del Trabajo Fin de Grado al enfoque de evaluación del Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1285-1302. doi:10.5209/RCED.51831
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, pp. 139-153. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/678/67800606.pdf>
- Román-Suero, S., Sánchez-Martín, J. y Zamora-Polo, F. (2013). Opportunities given by final degree dissertations inside the EHEA to enhance ethical learning in technical education. *European Journal of Engineering Education*, 38(2), 149-158. doi:10.1080/03043797.2012.755498
- Rubio, M.J; Torrado, M; Quirós, C.; Valls, R.: (2018): Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado” *Revista Complutense de Educación* <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52443>
- Rullan, M., Fernández, M. Estapé, G & Marqués, M.D. (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
- Sánchez, P. (2013). Trabajo fin de grado en administración y dirección de empresas (ADE): De la teoría a la experiencia de la facultad de CC. Empresariales y Turismo del campus de Ourense (universidad de Vigo). *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 461-481. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5539>
- Todd, M.J., Smith, K. y Bannister, P. (2006). Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 161-173. <https://doi.org/10.1080/13562510500527693>
- 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
- Valderrama, E. (Ed.) (2009): Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas. [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_19718727\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_19718727_1.pdf)
- Valero, D.E., Escribano, J., Esparcia, J., Bernat, J.S. y Goicoechea, L. (2015): “Rúbricas para la tutorización y (auto) evaluación de Trabajos Fin de Máster en el ámbito del desarrollo local y territorial”. In *IN-RED 2015* (pp.876-883). Actas del Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red. Valencia, June 30 and July 1. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2015.2015.1685>
- Valverde, J. y Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-79. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6415>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13, 1, 23-34.
- Wood, J., Baghurst, T., Waugh, L., & Lancaster, J. (2008). Engaging students in the academic advising process. *The Mentor: An Academic Advising Journal*, 10, 23-32.
- Zamora-Polo, F. y Sánchez-Martín, J. (2015). Los Trabajos Fin de Grado: una herramienta de desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 197-211. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5426>

## 6. Agradecimientos

Los autores agradecen la colaboración de los docentes del Departamento de Geografía y Medio Ambiente, de su equipo directivo y, en particular, de los miembros del panel de expertos. Además, agradecen a Maria Dolores Pitarch Garrido su significativa contribución en los primeros pasos de esta investigación.

Este artículo se ha elaborado en el marco de los proyectos “Sostenibilidad social, conectividad global y economía creativa como estrategias de desarrollo en el Área metropolitana de Valencia” (CSO2016-74888-C4-1-R) y “Redes personales y territorios rurales: dinámicas espacios-temporales, innovaciones y apoyo social” (CSO2015-68215-R), financiados por la Agencia Estatal

de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). Carmen Zornoza cuenta con una ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores (BES-2014-067846) dentro del Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013–2016, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y cofinanciado por el Fondo Social Europeo. La participación de Néstor Vercher está respaldada también a través de las ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU 15/03280) del Ministerio de Universidades.

## Sobre las/os autoras/es

### CARMEN ZORNOZA GALLEGO

Es miembro del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local -Universitat de València y del grupo de investigación Innovación y Desarrollo Local - INNODES- (GIUV2016-296). Es investigadora predoctoral y ejerce labores de docencia universitaria en el ámbito de los Sistemas de Información Geográfica y la Ordenación del Territorio. Su línea principal de investigación es la relación entre la movilidad en los espacios metropolitanos y el cambio en la estructura urbana. Es autora de publicaciones sobre movilidad y BIG DATA o sobre la evolución de la urbanización en entornos mediterráneos. Ha realizado estancias de investigación en París.

### NÉSTOR VERCHER SAVALL

Es miembro del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local - Universitat de València y de la Unidad de Investigación en Desarrollo Rural y Evaluación de Políticas Públicas -UDERVAL- (GIUV2015-214). Ejerce labores de docencia universitaria sobre temáticas relacionadas con la planificación territorial, el desarrollo local y los espacios naturales protegidos. Su principal línea de investigación se centra en la innovación social y el desarrollo territorial de áreas rurales e intermedias. También es autor de varias publicaciones sobre género, emprendimiento y desarrollo rural, exclusión social o economía regional. Durante los últimos años ha realizado estancias de investigación en Escocia e Inglaterra.

## Anexo I. Propuesta de rúbrica de evaluación de competencias generales

CATEGORÍAS	INDICADORES	NIVELES DE LOGROS			
		Muy poco satisfactorio	Poco satisfactorio	Satisfactorio	Muy satisfactorio
Actitud y Aptitud	Realización de propuestas coherentes y viables	No ha realizado propuestas	Ha realizado algunas propuestas nada coherentes ni viables	Ha realizado propuestas, algunas de ellas coherentes, pero poco viables	Ha realizado propuestas coherentes y viables
	Búsqueda autónoma de literatura, metodologías y datos	No ha realizado búsquedas de literatura, metodologías ni datos	Ha realizado únicamente las búsquedas de literatura, metodologías y datos propuestas por el tutor/a	Ha realizado búsquedas autónomas de literatura, metodologías y datos, aunque de poca adecuación	Ha realizado búsquedas autónomas de literatura, metodologías y datos
	Creatividad y originalidad en las propuestas para el estudio y las búsquedas de información	Ha realizado propuestas y búsquedas nada creativas ni originales	Ha realizado propuestas y búsquedas poco creativas y originales	Ha realizado algunas propuestas o búsquedas creativas y originales	Ha realizado propuestas y búsquedas, en su mayoría, creativas y originales
	Respuesta a las orientaciones del tutor/a	No ha respondido a las orientaciones del tutor/a	Ha respondido a las orientaciones más sencillas	Ha respondido a la mayoría de las orientaciones	Ha respondido a todas las orientaciones
Organización	Organización y planificación temporal	No ha organizado ni planificado las tareas	Ha tratado de organizar las tareas, pero de forma inadecuada y sin planificación temporal	Ha organizado correctamente las tareas, aunque su planificación temporal ha sido poco viable	Ha organizado correctamente las tareas y las ha planificado correctamente en el tiempo
	Avance y superación de las fases de trabajo según la organización y planificación establecidas (por el alumno/a o por el tutor/a)	No ha avanzado ni superado las fases de trabajo según la organización y planificación	Ha avanzado y superado las fases de trabajo según la organización, pero sin cumplir la planificación temporal	Ha avanzado y superado las fases de trabajo, en su mayoría, según la organización y planificación temporal	Ha avanzado y superado todas las fases de trabajo según la organización y planificación temporal
Ética y compromiso	Responsabilidad y motivación con las tareas realizadas	Ha ejecutado las tareas sin ninguna preocupación y motivación por su calidad	Ha ejecutado las tareas conformándose con una calidad mínima y sin motivación	Ha ejecutado las tareas, en su mayoría, con motivación y preocupación por su calidad	Ha ejecutado todas las tareas con motivación y preocupación por su calidad
	Honestidad intelectual (descripción del problema e interpretación rigurosa, basado en el método científico)	No ha sido transparente en los medios empleados. Construye el trabajo sobre falsedades o simulaciones alejadas de la realidad	Ha tratado de ser transparente en los medios empleados, pero construye el trabajo sobre algunas falsedades o simulaciones alejadas de la realidad	Ha sido transparente en los medios empleados. Construye el trabajo sobre veracidades, pero simula algunos aspectos de la realidad	Ha sido transparente en los medios empleados. Construye el trabajo sobre veracidades con interés en describir la realidad correctamente
	Honestidad intelectual (empleo de citas)	No hay citas	Se incluyen citas, pero no se emplean bien	Se incluyen citas, su uso es correcto, pero no están todas	Se incluyen todas las citas correctamente

CATEGORÍAS	INDICADORES	NIVELES DE LOGROS			
		Muy poco satisfactorio	Poco satisfactorio	Satisfactorio	Muy satisfactorio
Relaciones interpersonales	Asistencia a tutorías y comunicación regular con el tutor/a	No ha acudido a tutorías ni se ha comunicado con regularidad con el tutor/a por otros medios	No ha acudido a todas las tutorías acordadas y no se ha comunicado con regularidad con el tutor/a por otros medios	Ha acudido a todas las tutorías acordadas, pero no se ha comunicado con regularidad con el tutor/a por otros medios	Ha acudido a todas las tutorías acordadas y se ha comunicado con regularidad con el tutor/a por otros medios
	Relación con el tutor/a	La relación no ha sido cordial ni fluida	La relación ha sido cordial y fluida sólo en momentos puntuales	La relación ha sido, en general, cordial y fluida	La relación ha sido extraordinariamente cordial y fluida
	Relación y actitud con otros agentes implicados	La relación no ha sido cordial ni fluida con otros agentes implicados	La relación ha sido cordial y fluida sólo en momentos puntuales con otros agentes implicados	La relación ha sido, en general, cordial y fluida con otros agentes implicados	La relación ha sido extraordinariamente cordial y fluida con otros agentes implicados
Resolución de problemas	Detección y reconocimiento de problemas	No ha detectado problemas existentes en su trabajo	Ha detectado problemas, sin esforzarse en localizar su origen	Ha detectado problemas, apuntando a un origen poco definido	Ha detectado problemas y localizado bien su origen
	Coherencia en la toma de decisiones ante problemas	Ha evitado tomar decisiones ante los problemas	Ha tomado decisiones poco coherentes ante los problemas	Ha tomado algunas decisiones coherentes ante los problemas	Ha tomado, en general, decisiones coherentes ante los problemas

Leyenda: Rúbrica propuesta resultado del panel de expertos. Fuente: elaboración propia