



¿Cómo se utilizan las rúbricas para la evaluación de los Trabajos de Fin de Grado en Educación Física? El predominio de la función calificadora

How are rubrics used for the assessment of Final Year Projects in Physical Education? The predominance of the marking function

Carla Fernández-Garcimartín¹, Víctor Manuel López-Pastor¹, Teresa Fuentes-Nieto¹,
y David Hortigüela-Alcalá²

¹Universidad de Valladolid, Segovia, España; ²Universidad de Burgos, Burgos, España

Resumen

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior la evaluación fiable de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) se ha convertido en un problema a resolver en muchos países. Este artículo analiza el uso de las rúbricas de evaluación de los TFG en el grado de maestro en Educación Física. Se realiza un estudio de caso, utilizando entrevistas en profundidad y un grupo focal, con cuatro profesores participantes en el proceso de creación de las rúbricas y ocho alumnos. Los resultados muestran que las rúbricas de evaluación de los TFG son públicas desde el principio del curso (evaluación transparente) pero que la mayoría de los estudiantes no las conocen y que los tutores no las suelen trabajar con ellos. Ambos son conscientes de que podrían aprovecharse con un enfoque más formativo, a lo largo del proceso de elaboración de los TFG. El uso que se da a las rúbricas es mayoritariamente calificador, por ambas partes. El artículo aporta información relevante sobre una temática poco investigada. Parece urgente más investigación sobre como fomentar un uso formativo de las rúbricas durante todo el proceso de elaboración de los TFG, que potencie la autorregulación del aprendizaje, y no solo la calificación final.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior; Evaluación formativa; Autorregulación; Instrumentos; Calificación.

Abstract

Since the implementation of the European Higher Education Area, the reliable assessment of Final Year Projects (FYP) has become a problem to be solved in many countries. This paper analyzes the use of rubrics for the assessment of FYP in the Physical Education teaching degree. A case study is conducted, using in-depth interviews and a focus group, with four teachers and eight students. The results show that the assessment rubrics of the TFG are public from the beginning of the course (transparent assessment) but that most students are not aware of them and that tutors do not usually work with them. Both are aware that they could be used with a more formative approach, throughout the FYP elaboration process. The use given to rubrics is mainly for grading, on both sides. The article provides relevant information on an under-researched topic. More research seems urgent on how to encourage a formative use of rubrics during the whole process of writing dissertations, which promotes self-regulation of learning, and not only the final mark.

Keywords: European Higher Education Area; Formative assessment; Self-regulation; Instruments; Mark.

Fecha de recepción: 07/07/2023

Fecha de aceptación: 18/08/2023

Correspondencia: Carla Fernández-Garcimartín, Universidad de Valladolid, España
Email: carlafdzg96@gmail.com

Introducción

En 1999 se aprueba el “Plan Bolonia”, proponiendo la creación de un sistema universitario homogéneo en Europa y el desarrollo de competencias generales y específicas en los alumnos dentro de un marco profesional (Real Decreto 1393/2007). Esta legislación expone que todos los estudios superiores de Grado se concluirán tras elaborar y defender un Trabajo Fin de Grado (TFG). Mut-Amengual et al. (2023) definen los TFG como el escalafón final académico dentro del grado cursado donde su calidad puede ser un indicador de los conocimientos adquiridos. Medina et al. (2020) plantean que el TFG contribuye a desarrollar capacidades y competencias adquiridas a lo largo de la titulación.

Desde el punto de vista práctico, evaluar la consecución de todas las competencias generales del grado a partir de la realización de un TFG es complejo y se aleja de la práctica real. La evaluación por competencias está muy presente en los estudios que abordan la evaluación de los TFG (Hashim & Hashim, 2018; Medina et al., 2020). En concreto, Granero-Gallegos (2020) apuesta por un modelo de evaluación formativo y centrado en el aprendizaje del alumnado como sistema para favorecer la adquisición de competencias docentes específicas de Educación Física (EF) (Cañadas et al. 2019). De Sande et al. (2011) exponen que es complejo evaluar todas las competencias en cada TFG, pues hay trabajos en los que no se tratan todas ellas. Estos autores abordan la evaluación de competencias como la adquisición de capacidades para desarrollarse dentro de la formación adquirida mostrada en un TFG, por ejemplo: competencia de análisis y síntesis, competencia para abordar los conocimientos básicos del área, entre otros. Precisamente, Medina et al. (2020) aclaran que los TFG contribuyen a la evaluación de las competencias del grado, pero esto no significa que en cada trabajo se tengan que evaluar todas las competencias, sino una contribución a su logro. Romero y Chivite (2021) indican que en los TFG y trabajos fin de máster de EF predominan las competencias docentes genéricas, y no las específicas.

Antes de la implantación del Plan Bolonia, muchos profesores universitarios evaluaban los TFG sin unos criterios concretos, con una gran variabilidad de resultados por departamentos; es más, Gargallo et al. (2020) indican que cada universidad adaptó lo indicado por el Ministerio a su contexto. Diferentes estudios que llevan a cabo análisis sobre la evaluación de los TFG (Colmenero et al., 2020; Reyes-García y Díaz-Megolla, 2017) concluyen que la evaluación formativa es determinante para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, Colmenero et al. (2020) indican que en gran parte de las universidades la evaluación de los TFG es sumativa a través de la defensa del trabajo, y únicamente formativa por parte del tutor, pero sin un criterio objetivo. López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) realizan una síntesis sobre por qué sigue primando la obsesión por la calificación en educación, concluyendo que se confunden los términos “evaluación” y “calificación”. Así, diferentes estudios plantean propuestas para solventar dicha subjetividad en la evaluación de los TFG, relacionadas con diseño de rúbricas con criterios cerrados y transparentes, la realización de un seguimiento y una evaluación formativa del proceso de realización del TFG (De Sande et al., 2011; Sharef et al., 2014). Fernández-Garcimartín et al. (2023a) muestran el uso de las rúbricas para la evaluación de los TFG de EF durante la pandemia COVID-19, mostrando sus fortalezas y debilidades dentro del proceso, pero siendo siempre un instrumento transparente y público accesible a los alumnos.

Panadero y Alonso-Tapia (2013) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) definen las rúbricas como instrumentos de evaluación que contienen criterios de evaluación descritos en niveles, permitiendo la autoevaluación y la calificación de tareas. Estos autores aseguran la eficacia de las rúbricas como el principal instrumento de evaluación; aunque puede cuestionarse si esta eficacia depende de que las rúbricas se utilicen con un uso formativo y transparente. Reyes-García y Díaz-Megolla (2017) indican que es a través de la autoevaluación donde la reflexión del estudiante favorece la autorregulación de su aprendizaje; por ejemplo, a partir del análisis de su TFG con rúbricas. Por su parte, Medina et al. (2020) y Panadero & Jonsson (2013) explican que para que la rúbrica tenga una utilidad formativa el profesor debe informar a los alumnos sobre su progreso y dar opciones de mejora a través de *feedback*. Concretamente, Zubillaga-Olague y Cañadas (2021) analizan las finalidades más valoradas del profesorado de EF durante su formación y destacan la evaluación formativa a lo largo del mismo.

Panadero y Alonso-Tapia (2017) y Sharef et al. (2014) muestran que el uso formativo de rúbricas para la autoevaluación mejora el desarrollo de la tarea de los alumnos si se trabaja con ellas durante todo

el proceso de aprendizaje; además, minimizan las diferencias de las expectativas del estudiante respecto al resultado del aprendizaje. Añaden que este instrumento puede ser útil para centrar a los profesores en los aspectos y criterios a evaluar y calificar. Además, Pascual-Arias et al. (2022) muestran que docentes de educación consideran que la participación del alumnado en la evaluación, en cualquier etapa educativa, influye positivamente en su aprendizaje. Pascual-Arias et al. (2023) y Molina-Soria et al. (2023) comparten la necesidad de realizar procesos de evaluación formativa y compartida, involucrando al alumno en su evaluación durante toda la formación inicial del profesorado. En concreto, Fernández-Garcimartín et al. (2023b) muestran cómo llevar a cabo estos procesos de evaluación formativa y compartida en los TFG de la formación inicial del profesorado de EF.

Es escasa la bibliografía sobre las rúbricas como instrumento de evaluación de los TFG en educación superior y, especialmente, en la Formación Inicial del Profesorado de EF. Por tanto, más investigación sobre cómo se lleva a cabo la evaluación de los TFG en los grados de EF parece ser necesaria.

Para intentar resolver este vacío, los objetivos de este estudio son:

- a) Analizar el uso de las rúbricas como instrumentos de evaluación de los TFG por parte de los agentes que participan en su proceso de elaboración en el grado de maestro de EF.
- b) Analizar el uso que el tribunal de evaluación da a las rúbricas durante el proceso de evaluación final de los TFG.

Método

Diseño del Estudio

Esta investigación se aborda dentro de un paradigma interpretativo, donde se analiza y cuestiona un contexto determinado a partir de un estudio de caso, dando voz a los participantes del mismo. En este estudio han participado cuatro profesores de la facultad de educación española y ocho alumnos de último curso de la Doble Titulación en Educación Infantil y Primaria, con mención en EF.

-Profesores: tienen entre 15 y 25 años de experiencia docente y hay 3 hombres y 1 mujer. Criterios de selección: (1) participación en el proceso de creación de los instrumentos; (2) participación en tribunales de evaluación de los TFG de EF desde la creación de los instrumentos (2015); (3) imparten asignaturas en el grado de Maestro de Primaria, mención “Educación Física”. La población total de profesores que cumplen estos criterios es de ocho.

Tabla 1

Descripción de las rúbricas que emplea la facultad de educación para evaluar los TFG

INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN	% CALIFICACIÓN
Rúbrica 1. Tutor	Instrumento que completa el tutor y valora aspectos relacionados con el proceso de elaboración el TFG y el aprendizaje y evolución del alumno.	-
Rúbrica 2. Evaluación del documento final	Instrumento que completan los miembros del tribunal de evaluación. Valora aspectos relacionados con el documento final.	80%
Rúbrica 3. Evaluación de la presentación oral	Instrumento que completan los miembros del tribunal de evaluación. Valora aspectos relacionados con la presentación oral del trabajo.	20%

Nota. Elaboración propia.

-Alumnos: criterios de selección: (1) realización del TFG de EF en el curso anterior y actualmente el TFG del grado de Educación Infantil; (2) expediente académico (“alto”: media de sobresaliente; “medio”: media de notable; “bajo”: media de aprobado); (3) valoración personal sobre el TFG y sobre sus instrumentos de evaluación (conforme o poco conforme con el proceso de tutorización y evaluación de su TFG). Se seleccionaron alumnos con diferentes expedientes académicos, así como

alumnos que tuvieran diferentes valoraciones sobre el proceso de tutorización y evaluación de sus TFG, formando una muestra heterogénea. La población total de alumnado que cumple los criterios es de 16.

Se lleva a cabo un estudio de caso único, analizando un caso particular y detallado, desde diferentes puntos de vista para comprenderlo y generar conocimiento sobre lo investigado (Stake, 1995; Simons, 2014).

En el año 2015, los profesores de esa facultad se organizaron para elaborar un procedimiento de evaluación de los TFG lo más homogéneo posible. Crearon tres instrumentos de evaluación (tabla 1) y establecieron unos criterios de evaluación uniformes.

Se trata de rúbricas analíticas con cuatro niveles de logro relacionados con criterios de evaluación (A, B, C, D) (ver anexo 1). En la tabla 2 se describe el proceso de evaluación del TFG en esta facultad.

Tabla 2

Proceso de evaluación y calificación de los TFG

1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE
-Elaboración del TFG. -El tutor evalúa el proceso y da <i>feedback</i> al alumno (tanto del trabajo, como de la presentación cuando lo finaliza).	-El alumno finaliza el TFG y la presentación de la defensa oral. -El tutor revisa y da el visto bueno y el alumno entrega el trabajo en la secretaría. -El alumno sube a 'Turnitín' (anti-plagio) el TFG.	-El tutor completa la rúbrica y la entrega al tribunal. -El tribunal lee el TFG, lo evalúa y califica con la rúbrica 2. -El alumno presenta su trabajo. -El tribunal de evaluación evalúa y califica esa presentación en el momento con la rúbrica 3. Pueden tener en cuenta el informe del tutor. -Hacen preguntas al alumno. -Debaten la calificación. -Comparten la calificación con el alumno y el tutor.

Nota. Elaboración propia.

Instrumentos

Las técnicas empleadas han sido: entrevistas en profundidad y grupo focal. Oliver-Hoyo & Allen (2006) indican que se trata de las dos técnicas más utilizadas en investigación cualitativa porque ofrecen triangulación al proceso de investigación y, además, ofrecen información valiosa cualitativa, que es difícil de obtener con otras.

Tabla 3

Muestra de preguntas realizadas en la entrevista en profundidad y en el grupo focal

TÉCNICA	PREGUNTAS
Entrevista en profundidad	-¿Los alumnos tienen acceso a las tres rúbricas de evaluación? ¿Alguien les informa sobre que disponen de las rúbricas y sobre su utilidad? -¿Qué percepción tienes sobre la interpretación de la rúbrica por parte de los alumnos? -¿Piensas que tienen en cuenta este instrumento para elaborar bien su TFG? -¿Crees que puede ser un instrumento formativo para los alumnos?
Grupo focal	-¿Conocíais las rúbricas antes de hacer el TFG? -¿Los tutores han trabajado con vosotras los instrumentos de evaluación durante el TFG? -¿Sabes de dónde sale tu nota? -¿Cómo ha sido vuestra experiencia con el tribunal de evaluación? -¿La rúbrica os orienta, dices, para la calificación? -¿Para qué os pueden servir las rúbricas si las tuvierais desde el principio?

Nota. Elaboración propia.

-Entrevistas semiestructurada a cuatro profesores de la facultad, con una duración de una hora cada una, aproximadamente.

-Grupo focal con ocho alumnos tras las entrevistas en profundidad: duración de una hora y ocho minutos. Uso del programa informático “Cisco Webex”.

Para la recogida de datos se ha utilizado una grabadora de audio digital, la grabadora de voz del ordenador, papel y bolígrafo. Las preguntas están estrechamente relacionadas con los objetivos de investigación y las categorías que estructuran los resultados (ver tabla 3).

Procedimiento y Análisis

Las entrevistas y el grupo focal tuvieron una duración aproximada de entre una hora y una hora y media, respectivamente. Las entrevistas se realizaron en la facultad, en un aula; y el grupo focal por videollamada para facilitar la participación de todos los entrevistados. Se grabaron con una grabadora del teléfono y con la del ordenador, a la vez que se tomaban notas a mano con papel y bolígrafo. Una vez finalizadas las entrevistas y el grupo focal, se transcribió la información literal. A cada participante se le envió la transcripción literal de su entrevista y tuvo la oportunidad de modificar y/o eliminar cualquier información dada. Asimismo, se presentaron los objetivos de investigación a cada participante.

Se ha realizado un análisis de categorías en relación con los objetivos del estudio, para así facilitar el análisis y la obtención de unos resultados concretos (Vaismoradi et al., 2016). Primero se realiza la transcripción literal de cada entrevista y del grupo focal. Tras su lectura, se procede a analizar la información y a categorizarla, a través de un análisis deductivo de la información. Por último, se analizan los datos con el programa informático “Atlas.ti”. En la tabla 4 se muestra el sistema de categorías utilizado.

Tabla 4

Categorías y subcategorías seleccionadas

CATEGORÍAS	DESARROLLO	SUBCATEGORÍAS
1-Utilización de las rúbricas durante el proceso de elaboración del TFG	Se aborda el uso que hacen los alumnos y los tutores de las rúbricas desde el comienzo de elaboración del TFG.	1.1 Conocimiento de las rúbricas. 1.2 Uso escaso de las rúbricas y tipo de enfoque: sumativo vs formativo.
2-Utilización de la rúbrica por el tribunal de evaluación	Se aborda el uso que hacen los miembros de la comisión de evaluación de las rúbricas para evaluar y para dar el salto a la calificación.	2.1-Usos adecuados de las rúbricas. 2.2- Usos inadecuados de las rúbricas. 2.3-La obsesión por la calificación.

Nota. Elaboración propia.

Cada cita literal estará formada por un código que indica el sujeto. El entrevistador se codificará con una “E”. Los profesores (P) tendrán los siguientes códigos: P1-P4. Las citas de los alumnos tendrán el código “S” (*Student*) seguido de un número: S1...-S8. Se ha mantenido el anonimato en todo momento, eliminando cualquier sesgo por parte de los autores.

Este estudio se ha elaborado cumpliendo los criterios de calidad y rigor científico para la investigación cualitativa de Guba (1989):

- Credibilidad: llevando a cabo el proceso de análisis comenzando con la transcripción y análisis de datos cualitativos tal y como se han recogido, junto con el consentimiento de cada participante y el proceso de validación de las entrevistas y el grupo focal.
- Transferibilidad: se ha descrito el procedimiento de análisis seguido.
- Dependencia: se han triangulado las técnicas de obtención de datos (entrevista y grupo focal) asegurando la estabilidad, la coherencia del análisis y la replicabilidad del estudio.
- Confirmabilidad: se han analizado los datos de forma rigurosa, trabajando y exponiendo citas textuales de los participantes y el proceso de validación de los borradores de entrevistas y el grupo focal. Se evita el sesgo de opinión de los investigadores.

Resultados

Se presentan los resultados obtenidos divididos en las dos categorías de análisis (tabla 4).

Utilización de las rúbricas durante el proceso de elaboración del TFG

Conocimiento de las rúbricas

Los profesores explican que los instrumentos de evaluación son públicos y, supuestamente, conocidos por el alumnado desde el inicio de la asignatura de TFG. Ahora bien, la consulta y/o utilización de los instrumentos depende de los propios alumnos y de los tutores. Un profesor considera que los alumnos que trabajan con las rúbricas las conocen y, probablemente, las utilicen en un futuro como maestros:

“Primero llega el aviso por el campus virtual, donde están los documentos del TFG. [...] Deberían (acudir al instrumento), pero, como siempre, hay de todo. [...] La información está disponible, tú puedes hacer esfuerzos para que la información sea visible y transparente; pero depende del alumno” (P2).

“Desde el principio, desde que está en el Campus Virtual. Las coordinadoras suben toda la información que van a necesitar los estudiantes para presentar o para defender el trabajo; luego el tutor es el que puede informar o no, o trabajar con este instrumento, pero ellos lo conocen desde el primer momento” (P1).

“Nosotros confiamos en que un estudiante de educación haya visto en algún momento o trabajado una rúbrica y, si no, es que algo se está haciendo mal. Y que esto le resulte un elemento familiar que, además, se vaya a usar probablemente en las escuelas” (P2).

Los resultados de los alumnos son diferentes. Tres de los estudiantes las conocen y dos de ellos comentan que recibieron por correo el aviso de que disponían de los documentos. En dos casos no conocían las rúbricas ni las habían visto anteriormente:

“(Rúbricas) no las había visto antes. Entonces parece que, si las ves antes de que te vayan a calificar, te pueden ayudar bastante” (S3).

“Pues a mí ni en el primer TFG, ni en el segundo. Los acabo de ver ahora, los he leído esta mañana cuando nos los has enviado tú” (S5).

“Pero este año lo han enviado las coordinadoras de Grado, ¿no?... Por correo, hace unos días” (S4).

“A mí sí que me habían enviado los documentos. [...] En ningún momento los he visto rellenos” (S1).

“En mi caso, [...] sí que los había visto. Lo que no he visto nunca son esos documentos rellenos, con la evaluación que te hacen” (S7).

Uso escaso de las rúbricas y tipo de enfoque: sumativo vs formativo

Existe un debate entre los alumnos sobre el uso que dan los tutores a los instrumentos de evaluación. Surgen diferentes vivencias: tutores que guían mucho al alumno y otros que apenas le atienden durante el proceso. Los alumnos afirman que ningún tutor ha trabajado con ellos los instrumentos de evaluación durante la elaboración del TFG:

“Hay tutores que actúan igual que la vida misma: ahí te las apañes o yo te guío al 100%. El año pasado tuve un tutor que me guio muchísimo [...]. Este año tengo a un tutor que [...] como tú no le escribas, él no te va a llamar para ver qué tal lo llevas. Entonces mucho menos te va a mandar esa rúbrica si no sabes tú de ella, no te informas sobre ella o no se la pides. Yo creo que es también un poco de ser adultos; es verdad que yo no sabía nada, quizás no nos han informado mucho sobre el tema, pero sí que creo que nosotros hemos pecado de conformismo” (S2).

“Quien tiene que cumplir la labor de transmitirte la información es tu tutor. Es igual que en el Prácticum ¿En el Prácticum quién te explica la guía de la memoria, del diario?: tu tutor” (S1).

Por su parte, los profesores consideran los alumnos hacen un uso predominantemente sumativo de los instrumentos, solo centrado en el proceso de evaluación final por el tribunal y la calificación. Exponen que, en muchos casos, los alumnos utilizan las rúbricas al final, para comprobar la calidad de su trabajo, y no para obtener mayor o menor aprendizaje, o para hacer un trabajo acorde a los criterios:

“Si los alumnos son espabilados miran qué se les va a evaluar y tienden a hacer un trabajo ajustado a esto” (P4).

“Los que lo tienen en cuenta, la mayoría de las veces es para sacar buena nota y, además, la mayoría lo suele mirar al final, no como un instrumento de aprendizaje. No piensan en la ayuda que pueden tener con este instrumento en su TFG, en qué me tengo que fijar como aprendizaje, sino más lo que me va a permitir aprobar” (P1).

Por otro lado, los resultados muestran que en algunas ocasiones también se realiza un uso formativo de las rúbricas, conociendo los criterios con los que van a ser evaluados y trabajando en función de ello (a través de autoevaluaciones, *feedback*, etc.). Los profesores consideran que los instrumentos de evaluación tienen poco carácter formativo en sí mismos; solo se daría si el tutor los trabaja con sus alumnos desde el primer momento:

“Si simplemente se publica solo sirve como una herramienta de evaluación, de transparencia, basada en unos criterios. Si, además, quien tutela a los estudiantes ayuda a interpretar los indicadores y damos pistas sobre qué se entiende por calidad en cada apartado, sería un elemento formativo” (P2).

“Sí, los que la utilizan son conscientes de que tienen que fijarse en esos aspectos” (P1).

“Tú la usas y, como tutor y tribunal, la debes usar. Ahora bien, si tú tienes a un alumno, el carácter formativo de esta rúbrica está en si tú lo trabajas con él”. (E) “Pero no lo trabaja nadie, yo creo. Yo no lo trabajo. Yo les digo: ‘Ahí tienes la rúbrica’. Pero no hago más” (P4).

Los alumnos también ofrecen algunos posibles usos formativos del instrumento si el tutor trabaja los instrumentos con ellos:

“Sí que te puede enriquecer si tu tutor dice que estás muy bajo en esta parte o lo que sea. En nuestro caso, para el siguiente TFG, nos podemos poner las pilas en eso. Es que, si no, no sirve para nada” (S11).

“Otra cosa es que tu tutor lo trabaje contigo y te diga un poco cómo vas: ‘Basándonos en la rúbrica podríamos mejorar...’” (S7).

“Con el del tutor, que es con el que más contacto hemos tenido a lo largo de todo el TFG, si a mitad o antes de acabar te dice: ‘Mira, estos son los ítems con los que te voy a evaluar, en esto estás bajo’. [...] Si tú eso lo sabes antes de acabar, creo que viene muy bien” (S3).

Utilización de la rúbrica por el tribunal de evaluación

Usos adecuados de las rúbricas

En relación con los usos adecuados de las rúbricas, los profesores exponen características positivas sobre la utilidad de las mismas: (1) su objetividad; (2) sirven para consensuar la calificación, siempre que la rúbrica se use correctamente; (3) son elementos de ayuda y apoyo en la evaluación:

“Nos ayuda porque te obliga a centrarte en aspectos concretos. Es un instrumento objetivo que nos ha servido para podernos fijar y concretar algunos elementos y nos ha centrado” (P1).

“En los tribunales en los que yo estuve, la rúbrica sí que había ayudado a consensuar la nota [...], siempre que tengamos prudencia con el número que es. Yo relleno sin pensar en números, que es mucho más sencillo, a partir de indicadores y después traduzco a número. [...] Una vez que sale el número, más la primera lectura del TFG [...] es: ¿Qué idea tenía yo con la visión global? ¿Qué marcan los indicadores y qué valor me sale como número? Entonces, si más o menos todo encaja, hemos terminado. Y si no encaja, ese número se puede matizar; o a lo mejor revisar los indicadores” (P2).

Los alumnos también añaden percepciones sobre el uso correcto de los instrumentos por parte de los profesores. Varios alumnos defienden que los profesores tengan que centrar la importancia de los aspectos formales en la evaluación del TFG, porque reconocen que el objetivo de la asignatura es realizar un trabajo académico:

“Yo imagino que, al enviar el documento, ya llevan completa la rúbrica. Lo único que completarán ahí son los ítems de la presentación” (S6).

“Lo importante es el trabajo, el contenido. Pero yo sí que pienso que, por ejemplo, los ‘Aspectos formales’ son importantes; tienes que escribir y redactar bien, no puedes tener faltas de ortografía, tienes que citar bien. Son unos mínimos que tenemos que cumplir. Lo que sí que estoy de acuerdo con vosotros es que muchos profesores dan más importancia a eso que al contenido, que eso no lo comparto. Por muy bueno que sea el contenido, si redactas como quieres y la estructura no es adecuada, no está bien el trabajo, no estás haciendo lo que te están pidiendo” (S8).

Usos inadecuados de las rúbricas

Los profesores consideran que, a veces, las comisiones evaluadoras realizan usos inadecuados de los instrumentos, en función del criterio utilizado:

“En el sentido de cómo se aplica la corrección; en algunos casos era de una mala interpretación de la rúbrica. [...] En temas formales, cuando hablábamos con el departamento de Didáctica de la Lengua, evidentemente su nivel de exigencia en esa parte era más alto [...]. Tienes una tendencia muy alta a evaluar en torno a tu conocimiento” (P2).

“Cada uno tenemos un criterio diferente para utilizarla. Por menos yo, cuando he estado de compañero, he visto de todo” (P3).

Los profesores se muestran muy críticos con algunos usos incorrectos que han observado en los tribunales: (1) limitarse a la columna de calificación, sin usar la rúbrica; (2) usar la rúbrica al revés, primero calificar y luego elegir los indicadores; (3) llegar al tribunal sin haber rellenado la rúbrica antes; (4) rellenar la rúbrica sin haber leído con detalle el TFG completo:

“¿Cómo he percibido eso? En primer lugar, cuando le da poca importancia, es decir, esto como no sirve para nada, pues con que ponga una nota en la columna derecha me vale. Segundo, que empiezan a evaluar de derecha a izquierda, es decir, poniendo la nota y convirtiéndola en un nivel. [...] Y, por ejemplo, cuando no la traen cumplimentada siendo tribunal” (P3).

“La aplican mal porque lo hacen para rellenar y para que se vea que la han hecho. [...] La rúbrica se utiliza como un instrumento para justificar ese proceso tan pobre de evaluación. [...] Se refugian en que lo dice aquí la rúbrica” (P4).

Los alumnos tienen opiniones diferentes entre sí sobre cómo creen que el tribunal suele trabajar con los instrumentos. En líneas generales, consideran que hacen usos inadecuados de los instrumentos, pero demuestran no saber cómo se utilizan realmente, criticando usos que no ocurren:

“Pienso que cinco minutos (tiempo en que el alumno sale del aula y los miembros del tribunal debaten la calificación) para evaluar lo que a nosotros nos ha llevado tanto tiempo, me parece

muy poco tiempo. O se saben las rúbricas de memoria y van rellenando un poco en general, o no creo que en cinco minutos [...]. Luego hay otro caso que me llama muchísimo la atención, [...] que tienen muy en cuenta los puntos y comas, y en la rúbrica de evaluación yo no veo nada de eso” (S2). “Es que, para mí, que miren eso antes que el contenido del TFG y cómo se ha llevado a cabo, me parece que no tiene sentido” (S4).

“Lo que sí que me he dado cuenta es que, en las rúbricas, se valora muy poco el proceso. Por desgracia, es una nota final y lo que has hecho durante el camino no vale para nada. Yo no encuentro nada en las rúbricas que valore ese proceso; eso se subsanaría teniendo un peso la valoración que hace el tutor” (S2).

La obsesión por la calificación

Las respuestas de los profesores muestran que las rúbricas se utilizan con una finalidad eminentemente calificadora, aunque alguno de ellos critica esta obsesión:

“Hacemos un mal uso de la calificación [...]. En algunas conversaciones de tribunal se dice: ‘Pongo una B para que aquí me salga un 1’. Creo que ese es el primer problema, no sabemos usarlo, porque siempre pensamos en calificar. [...] Hay cierta obsesión por la puntuación. [...] El profesorado pasa las letras a números, o sea ‘A’ es 4/4 partes de la calificación; son proporciones que se convierten en números” (P3).

“La gente lo que busca es una cosa que se traduzca en una nota. ¡Y además me lo han dicho así!” (P1) “Porque el primer problema que teníais era la disparidad de criterios para convertirlo en nota” (E) “Sí, pero es un problema que siempre se crea el profesorado; más que enseñar o evaluar formativamente les preocupa la calificación” (P4).

Por su parte, los estudiantes también debaten sobre el tratamiento calificador de las rúbricas, mostrando diferentes posiciones: (1) algunos sí quieren o necesitan una nota para saber cómo está su trabajo, y valoran que se les justifique; (2) otros no necesitan una calificación numérica, porque saben interpretar la rúbrica, al haber trabajado con otras similares en asignaturas del grado:

“Después de la defensa y después de que el tribunal de evaluación se reuniera, sí que me justificaron por qué tenía esa nota” (S6).

“Claro, pero sí que lo necesitas. [...] no te lo dan, directamente lo transformas” (S1).

“Hombre, sabes que B-A es bueno. Menos de A-B no. [...] No necesito ver un número en las rúbricas, porque llevamos cinco años recibiendo notas de asignaturas con A-B-C-D y sabemos lo que se corresponde cada una, aproximadamente” (S2).

“No, pero lo necesitamos, aunque digamos: ‘No, yo no quiero saber la nota’. [...], pero luego realmente sí que la quieres saber, para saber dónde te encuentras” (S1).

“Todos queremos saber un número para saber si está bien o mal, pero no es culpa nuestra, es culpa del sistema educativo, que nos ha evaluado siempre con una nota, dando importancia al valor numérico” (S2).

Discusión

Se ha analizado el uso de las rúbricas como instrumentos de evaluación de los TFG por parte de los alumnos y profesores de una facultad de educación.

En relación con la primera categoría, los resultados indican que los instrumentos son públicos desde principio de curso en el campus virtual, por lo tanto, se trata de un proceso de evaluación muy transparente y que podría facilitar la realización de procesos de evaluación formativa durante toda la elaboración del TFG. Estudios como el de Jonsson (2014) muestra tres posibles usos formativos con las rúbricas, entregando la rúbrica a los alumnos desde el principio y trabajando con ella oralmente: (1) el profesor introduce la rúbrica explicando a los alumnos uno por uno los criterios a evaluar; (2) el profesor transmite la esencia de cada aspecto a evaluar sin detalle, con muestras de trabajos concretos

ejemplificando los criterios; (3) el profesor explica brevemente los criterios y pide a los alumnos que usen la rúbrica para evaluar a sus compañeros. Pero, a pesar de haber encontrado que las rúbricas son accesibles desde el primer momento, parece que no todos los alumnos las conocen ni consultan y que una parte importante del profesorado tampoco las muestra al alumnado que tutoriza ni las utiliza durante el proceso de realización del TFG. Por tanto, existe una fuerte disonancia con lo que indican algunos estudios, que señalan que, cuando en educación superior se dispone de las rúbricas desde el principio, tal como ocurre en este caso, los estudiantes pueden utilizarlas como evaluación formativa y autoevaluación que guíe su propio proceso de aprendizaje en la realización de la tarea (Fernández-Garcimartín et al., 2023b; Panadero et al., 2012; Panadero & Jonsson, 2013; Sharef et al., 2014). En esta misma línea, Jonsson (2014) indica que si los alumnos leen, comprenden y utilizan los criterios de las rúbricas para la elaboración de su trabajo, tendrán un mayor desempeño en la tarea; pero no todos lo llegan a hacer. Los resultados muestran que muchos alumnos critican que sus tutores no han trabajado con ellos los instrumentos de evaluación de los TFG, en contra de lo que debería hacer un tutor según Díaz-Vázquez et al. (2018): orientar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje del TFG. Por su parte, Jonsson (2014) afirma que el uso de las rúbricas de manera formativa y transparente hace que los alumnos puedan conocer los criterios de evaluación y utilizarlos para autoevaluar su trabajo, lo que facilita la comprensión y el uso de los criterios por parte de los estudiantes y el análisis de su nivel de competencia frente a la tarea. En este sentido, Fernández-Garcimartín et al. (2023a) muestran cómo durante la COVID-19 se trabajó de forma transparente con las rúbricas de los TFG de EF; ahora bien, esta característica no se aprovechó todo lo que se podía.

En relación con la segunda categoría, se analizan los usos de las rúbricas. Los resultados muestran que tanto profesores como alumnos reconocen que el instrumento tiene usos adecuados e inadecuados. Los adecuados están relacionados con la objetividad del mismo y su posibilidad de servir de guía en la elaboración del trabajo. Existen investigaciones que consideran que las rúbricas son aptas para evaluar aquellos trabajos en los que hay que identificar los diferentes niveles de realización, pues están organizadas en diferentes niveles de logro y ayudan a dar el salto a la calificación final (Panadero et al., 2014; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Pero también se abordan diferentes usos inadecuados, por parte del profesorado de las comisiones de evaluación (cierta pasividad a la hora de usar el instrumento, no estar de acuerdo con su uso, no haber hecho el trabajo de rellenarlo, centrarse únicamente en la calificación sin dar importancia a los descriptores, etc.). Se puede entender que sea el propio instrumento el que no se adapta al proceso de evaluación de los TFG, como indican De Sande et al. (2011), que consideran complejo evaluar y calificar los TFG con las rúbricas, pues son demasiado generales y no abarcan todas las tipologías de trabajos; además de no poder evaluar todas las competencias del grado. Por su parte, los alumnos afirman no conocer cómo se realiza el procedimiento de evaluación y calificación de los TFG con estas rúbricas. Los resultados muestran que parte de los estudiantes no parecen tener una idea correcta de lo que el tribunal valora en los TFG. En realidad, no se aprovecha la oportunidad de aprendizaje que supone el uso de las rúbricas con los alumnos. Romero-Martín et al. (2023) encuentran resultados similares al observar una falta de implicación en la evaluación por parte del alumno al analizar las guías de fin de estudios de EF.

Por último, los resultados indican cierta obsesión con la calificación cuando se analizan los usos de las rúbricas, tanto por parte de profesores como de alumnos. Los profesores consideran que las rúbricas se utilizan con una finalidad eminentemente calificadora, aunque alguno de ellos critica esta obsesión, en línea con lo que puede encontrarse en otros trabajos (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Romero-Martín et al., 2023). El alumnado muestra diferentes posturas diferentes sobre el tema; una parte sí agradecería que la comisión evaluadora le aportara la rúbrica rellena, para entender mejor la nota recibida y la calidad del trabajo, mientras que otros afirman que conociendo la rúbrica ya saben interpretar ellos la nota recibida.

En relación con los resultados obtenidos en esta categoría, usar rúbricas para evaluar TFG puede aportar objetividad a la evaluación y facilitar el salto a la calificación; pero depende de cómo use el instrumento cada profesor por un lado y la comisión evaluadora en conjunto. Esta obsesión puede estar causada por diferentes motivos: la tradición vivida sobre evaluación, más centrada en la calificación que en el aprendizaje, y usar la rúbrica exclusivamente para realizar una evaluación final y sumativa. Jonsson

& Svigny (2007) muestran que las rúbricas son un buen instrumento para obtener calificaciones fiables de un trabajo, prefiriendo instrumentos analíticos para favorecer el consenso entre evaluadores.

Parece clave trabajar con sistemas de evaluación formativa y compartida desde la formación inicial del profesorado para que el alumnado aproveche las oportunidades formativas de las rúbricas a la hora de elaborar su TFG. López-Pastor et al. (2020) y Pascual-Arias et al. (2023) muestran la importancia que tiene experimentar desde la formación inicial del profesorado procesos de evaluación formativa y compartida para que los alumnos sean capaces de aplicarlos en otros ámbitos. Por ello, parece importante: (1) formar al profesorado universitario para que aprenda a utilizar las rúbricas para potenciar el aprendizaje y la autorregulación durante el proceso de elaboración de los TFG; (2) investigar al profesorado que ya utiliza las rúbricas con este enfoque, y transferir los resultados al resto del profesorado e institución.

Conclusiones

En este estudio se ha dado respuesta a los dos objetivos de investigación marcados: (a) analizar el uso de las rúbricas como instrumentos de evaluación de los TFG por parte de los agentes que participan en su proceso de elaboración en el grado de maestro de EF; y (b) analizar el uso que el tribunal de evaluación da a las rúbricas durante el proceso de evaluación final de los TFG.

En relación con el primer objetivo, el uso de las rúbricas como instrumentos de evaluación de los TFG es completamente transparente en este caso, pues se encuentran publicadas en el Aula Virtual del grado desde principio de curso, pero no parece aprovecharse bien la oportunidad de aprendizaje que esto supone. Los profesores indican que los instrumentos tienen poco carácter formativo en sí mismos, solo si se utilizan con dicha finalidad, al igual que indican los alumnos. Para darle un uso formativo a las rúbricas parece necesario que los alumnos tengan acceso a las rúbricas desde el principio y que los tutores las trabajen con ellos durante todo el proceso, potenciando su autorregulación a través de ciclos de autoevaluación, *feedback* y *feedforward*.

En relación al segundo objetivo, usar rúbricas para evaluar TFG parece ser útil para aportar objetividad a la evaluación y facilitar el salto a la calificación. Por el contrario, los usos inadecuados de las rúbricas parecen estar más relacionados con los criterios de uso del profesorado que con el instrumento en sí mismo. En este sentido, se aprecia cierta obsesión por la calificación por parte del profesorado y el alumnado.

Las principales lecciones son: (1) la utilidad que parece tener el uso de las rúbricas en la evaluación final de los TFG, situación muy extendida actualmente en educación superior; (2) el planteamiento de estrategias para darle un uso formativo a las rúbricas durante todo el proceso de elaboración de los TFG. Por ello, este trabajo puede ser útil para aquellas facultades que estén utilizando las rúbricas para evaluar los TFG, por las ventajas que ello supone.

Las limitaciones del estudio se relacionan con la baja muestra de participantes, así como el contexto único en el que se desarrolla el análisis. Como prospectiva, sería interesante ampliar tanto la muestra como la comparativa entre la evaluación de los TFG de diferentes facultades de educación e incluso respecto a otros grados diferentes. Asimismo, se plantea realizar el estudio con una mayor muestra de entrevistados y empleando una metodología de investigación mixta. Este estudio trata una temática de investigación novedosa; existen escasas referencias sobre la evaluación con rúbricas de los TFG de EF, y menos aún sobre el uso de este instrumento por parte de los profesores y alumnos en EF.

Contribución de cada Autor: Este estudio se ha realizado de manera colaborativa por los cuatro autores.

Financiación: RTI2018-093292-B-I00 financiada por MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033 y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

Conflicto de Intereses: Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias

- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física, *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 35, 284-288. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/64812/41400>
- Colmenero, M.J., Molina, M.D., & 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600283>
- De Sande, J. C., Eckert, M., Gutierrez-Arriola, J., Pescador, F., Garcia-del-Pino, P., SaenzLechon, N., & Fraile, R. (2011). Competence assessment of final year project for undergraduate telecommunication students. *4th International Conference of Education, Research and Innovation (989-997)*. IATED. <http://oa.upm.es/21107/>
- Declaración de Bolonia (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. París, 25 de mayo de 1998.
- Díaz-Vázquez, R., García-Díaz, A., Maside, J.M., & Vázquez-Rozas, E. (2018). Trabajo de Fin de Grado: fines, modalidades y estilos de tutorización. *Revista de docencia Universitaria*, 16(2), 159-175. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10178>
- Fernández Garcimartín, C., López Pastor, V. M., Fuentes-Nieto, T., & Hortigüela Alcalá, D. (2023a). La evaluación de los Trabajos Fin de Grado en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: de una evaluación presencial a una evaluación on-line. *Retos*, 49, 1018-1026. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.99146>
- Fernández-Garcimartín, C., López-Pastor, V. M., Fuentes-Nieto, T., & Hortigüela-Alcalá, D. (2023b). Evaluación formativa y compartida para la tutorización de Trabajos Fin de Grado en la Formación del Profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 33-56. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1922>
- Granero-Gallegos, A. (2020). *Hacia la enseñanza competencial, una propuesta desde la Educación Física*. EDUAL.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno & A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Akal.
- Hashim, N., & Hashim, H. (2010). Outcome based education performance evaluation on the Final Year Degree Project. In *The Proceedings of the 7th WSEAS international conference on engineering education*. <https://cutt.ly/yjkb5Cc>
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 840-852. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.875117>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational research review*, 2(2), 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- López-Pastor, V. M. & Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (e-book). Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Medina, C. P., De la Iglesia Mayol, B., Gelabert, S. V., & Ramon, M. R. R. (2020). Diseño, aplicación y valoración del feedback formativo para la tutorización del TFG. *Magister*, 32(1), 1-8. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.1-8>
- Molina, M., López-Pastor, V. M., Hortigüela-Alcalá, D., Pascual-Arias, C., & Fernández-Garcimartín, C. (2023). Formative and Shared Assessment and Feedback: an example of good practice in Physical Education in Pre-service Teacher Education. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 157-169. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1986>
- 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://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/79434/4564456566175>
- Oliver-Hoyo, M., & Allen, D. (2006). The use of triangulation methods in qualitative educational research. *Journal of College Science Teaching*, 35(4), 42-47. <https://www.nsta.org/journal-college-science-teaching/all?keywords=The+Use+of+Triangulation+Methods+in+Qualitative+Educational+Research>

- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2017). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30), 551-576. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1568/0>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational research review*, 9, 129-144. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and individual differences*, 22(6), 806-813. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). La participación del alumnado en la evaluación y la formación permanente del profesorado como herramienta de transparencia y mejora de la calidad educativa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(31), 1-10. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/7889/6886>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., & Hortigüela-Alcalá, D. (2023). Estudio longitudinal sobre los efectos del desarrollo de la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 5-31. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1904>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- 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. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51831>
- Romero, M. R., & Chivite, M. (2021). ¿Qué competencias se programan en los TFG/TFM de Educación Física? *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(3), 83-86. http://www.ipg.pt/scpd/files/JSPR_SE_7_3_2021.pdf
- Romero-Martín, M. R., Caballero-Julia, D., Ruiz-Lara, E., & Ureña-Ortín, N. (2023). Análisis de las guías docentes de los Trabajos Fin de Estudios en la formación del profesorado de Educación Física ¿es formativa su evaluación? *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 215-239. <https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/1955/1070>
- Sharef, N., Hamdan, H., & Madzin, H. (2014). Innovation-enhanced rubrics assessment for final year projects. *Global Journal of Engineering Education*, 16(3), 129-135. <http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol16no3/05-Sharef-N.pdf>
- Simons, H. (2014). Case study research: in-depth understanding in context. In: P. Leavy, ed. *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 455–470.) Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Vaismoradi, M., Jones, J., & Turunen, H. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100–110. <http://dx.doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Zubillaga-Olague, M. Z., & Cañadas, L. (2021). Finalidades de los procesos de evaluación y calificación en Educación Física. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(29). <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4398>

Anexos

Anexo 1. Muestra de parte de la rúbrica de la comisión evaluadora del TFG

Tabla 5

Rúbrica 2. Comisión evaluación TFG

Estudiante:		Nombre del evaluador/a:			
Título del TFG:					
Observaciones:					
2.1. ASPECTOS FORMALES	A	B	C	D	Calificación
Ítem	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente	
Citación de referencias (según APA)	Las citas y referencias se ajustan, sin errores, a lo dispuesto en la normativa del TFG (*Lo que no está recogido en lo publicado en el Campus Virtual no es penalizable).	Las citas y referencias se ajustan, con algunos errores poco relevantes, a lo dispuesto en la normativa del TFG (*Lo que no está recogido en lo publicado en el Campus Virtual no es penalizable).	Las citas y referencias se ajustan a lo dispuesto en la normativa del TFG (*Lo que no está recogido en lo publicado en el Campus Virtual no es penalizable).	Apenas emplea referencias y tienen errores graves o no se adecuan a la normativa de citación del TFG (publicado en el Campus Virtual). NO APTO	Valorar de 0 a 1,5 todo este apartado de manera global. No es necesario atribuir el mismo valor a todos los ítems.
Formato y estructura (según guía del TFG)	El trabajo se ajusta a los requisitos formales establecidos en la guía del TFG, en cuanto a dimensiones, extensión, tipo de letra, márgenes, interlineados, títulos e inserción de imágenes, cuadros, gráficos y figuras.	El trabajo se ajusta a los requisitos formales establecidos en la guía del TFG, con algunos fallos poco significativos.	El trabajo se ajusta a los requisitos formales establecidos en la guía del TFG, con fallos significativos	El trabajo no se ajusta a los requisitos formales establecidos en la guía del TFG. NO APTO	