

La Rúbrica como Instrumento para la Evaluación de Trabajos Fin de Grado

The Rubric as an Instrument for the Evaluation of Final Degree Project

M^a del Carmen Pegalajar *

Universidad de Jaén, España

DESCRIPTORES:

Educación superior
 Rúbrica
 Evaluación
 Proceso de enseñanza-
 aprendizaje
 Trabajo fin de grado

RESUMEN:

Este trabajo analiza las percepciones de los estudiantes universitarios acerca del uso de la rúbrica, una vez esta ha sido validada por medio del juicio de expertos, para la evaluación del desempeño académico en la elaboración del “Trabajo Fin de Grado”. Una vez diseñada, se ha llevado a cabo su validación por parte de 10 profesores universitarios, los cuáles han determinado la validez de los criterios propuestos, así como de sus descriptores y niveles de desempeño. Posteriormente, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo de las percepciones de los estudiantes implicados en dicha experiencia a partir de la técnica de la entrevista semi-estructurada (n = 30). Los resultados muestran que el estudiante valora de forma sobresaliente la utilización de la rúbrica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al disponer de una guía, un sistema de referencia con el que conocer los aspectos claves para la evaluación de los trabajos, haciendo visibles los requisitos de calidad demandados, así como el sistema de evaluación y calificación a utilizar por el profesorado. Ello facilita la actividad y autonomía del estudiante ante el aprendizaje en Educación Superior; se trata de un proceso innovador planteado en la enseñanza universitaria y que favorece la práctica educativa reflexiva en el estudiante.

KEYWORDS:

Higher education
 Rubric
 Evaluation
 Teaching-learning
 process
 Final degree project

ABSTRACT:

This work analyzes the perceptions of university students towards the use of the rubric, once it has been validated by means of expert judgment, for the evaluation of academic performance in the elaboration of the “End of Degree Work”. Once designed the rubric, it has been validated by 10 university professors, who have considered the validity of the proposed criteria, as well as its descriptors and performance levels. Subsequently, it has been conducted a qualitative analysis of the perceptions of the students involved in this experience using the technique of semi-structured interviews (n = 30). The results show that the student values highly the use of the rubric in the teaching-learning process, having a guide, a reference system with which to know the key aspects for the evaluation of the work, making visible the quality requirements demanded, as well as the evaluation and qualification system to be used by the teaching staff. It facilitates the activity and autonomy of the student in the face of learning in Higher Education; it is an innovative process proposed in university teaching and that favors the reflective educational practice in the student.

CÓMO CITAR:

Pegalajar, M. C. (2021). La rúbrica como instrumento para la evaluación de trabajos fin de grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 67-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.005>

1. Introducción

En la actualidad, la universidad española se encuentra inmersa en un proceso de cambio gracias a su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Así pues, se han realizado importantes modificaciones en la organización de los planes de estudio de las distintas titulaciones, pasando a denominarse las enseñanzas oficiales de primer ciclo Grados, con carácter generalista y una duración de cuatro años.

Los estudios de Grado disponen de una carga de 240 créditos ECTS, concluyendo con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado, el cual tiene un carácter obligatorio para el estudiante, con una carga docente de 6 créditos ECTS, tal y como establece la guía docente de la asignatura para el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén. Debe realizarse en la última etapa del plan de estudios, debiendo estar orientado a la evaluación del desarrollo de las competencias del estudiante asociadas al título, regulándose en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado posteriormente por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio.

La Normativa de Trabajos Fin de Grado, Fin de Máster y otros Trabajos Fin de Título de la Universidad de Jaén, aprobada el 5 de junio de 2017 en Consejo de Gobierno, describe en el artículo 2 cómo dicho trabajo supone la realización por parte del estudiante de un proyecto, memoria o estudio en el que se integren y desarrollen los contenidos formativos recibidos, debiendo estar orientado a la aplicación de las competencias asociadas al título en el que se inserta.

Dicha asignatura recoge una importante carga de trabajo autónomo para el estudiante, corriendo a cargo del tutor/a académico su tutela y supervisión, pues el número de horas de trabajo dirigido fuera del aula es significativo. Cortada et al. (2013) describen cómo se trata de una asignatura diferente en cuanto a su organización, más compleja, en la que intervienen todas las áreas de conocimiento del Grado, actúan numerosos profesores y la labor a desarrollar es múltiple, ya que cada estudiante debe realizar un trabajo diferente bajo la tutela de distintos profesores.

Según Álvarez y Pascual (2012), la incertidumbre sobre la naturaleza, contenidos, métodos de trabajo y evaluación para quienes se encargan de tutelar esos trabajos, así como para quienes deben realizarlos y defenderlos debe despejarse, pues encuentran diversas limitaciones e inconvenientes. Así pues, según el Reglamento de los Trabajos de Fin de Grado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén, aprobado por la Junta de Facultad el 3 de julio de 2017, los trabajos a realizar por el estudiante pueden ser experimentales, de revisión e investigación bibliográfica, redacción de un proyecto de investigación o de carácter profesional, emprendimiento, programación didáctica, diseño de programas de intervención u otras modalidades ofertadas desde los departamentos y docentes, siempre de acuerdo con las competencias y características propias del Grado (Art. 7).

Además, el proceso de convergencia europea ha planteado una transformación a nivel metodológico, incluyendo importantes modificaciones en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2015), orientado hacia la autorreflexión del estudiante sobre su aprendizaje (Sáiz y Bol, 2014). De este modo, la evaluación es uno de los elementos didácticos que debe evolucionar para ajustarse al nuevo modelo de docencia universitaria (Hamodi, López-Pastor y López-Pastor, 2015).

En cualquier caso, la evaluación debe constituir una oportunidad de aprendizaje para el estudiante (Hall y Burke, 2003; Kaftan, Buck y Haack, 2006), pues favorece el desarrollo y/o estimulación de ciertas capacidades tales como: pensamiento crítico, reflexión sobre el proceso de aprendizaje, autonomía y autorresponsabilidad, toma de conciencia de la calidad del trabajo, etc. (Bretones, 2008). Además, la evaluación permite desarrollar en el estudiante determinadas competencias para su futura práctica profesional, a partir del aprendizaje basado en el trabajo en equipo, el desarrollo de la empatía o el valor del trabajo ajeno (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012). Incluso, y en el caso de futuros docentes, permite la puesta en práctica del sistema de evaluación formativa y compartida para el desarrollo de su futura práctica profesional en el contexto educativo (López, Manrique y Vallés, 2011; Lorente y Kirk, 2013; Palacios y López, 2013).

Teniendo en cuenta dichas circunstancias, se han instaurado en Educación Superior sistemas de evaluación alineados con los resultados de aprendizaje y las metodologías docentes propuestas (Biggs, 2005); a su vez, se ha variado la información acerca de los criterios de evaluación (Gibbs y Simpson, 2009; Stobart, 2010), debiendo ser conocidos, transparentes y difundidos entre los miembros de la comunidad educativa. En este contexto, y con la intención de conocer los criterios y mostrar los niveles de alcance de los

resultados de aprendizaje en los estudiantes, se han empezado a emplear de manera usual las rúbricas de evaluación (Sadler, 2009), siendo una de las herramientas indispensables para llevar a cabo un seguimiento, orientar y fortalecer el proceso formativo y la calidad de la Educación Superior (Castillo et al., 2014).

Así pues, se entiende la evaluación a partir de la rúbrica como uno de los métodos más eficaces para facilitar la autoevaluación en el estudiante, caracterizadas por: presentar una serie de criterios para evaluar las tareas propuestas, utilizar una escala de gradación con distintos niveles de ejecución de las tareas (a nivel cualitativo y cuantitativo) y permitir a los estudiantes comparar y graduar su trabajo a lo largo del aprendizaje (Panadero y Jonsson, 2013).

Autores como Alsina (2010), García y Terrón (2010) o Del Pozo (2012) defienden la utilización de las rúbricas y sus beneficios, entre los que destacan su valor formativo y formador para orientar a los estudiantes hacia qué se espera de ellos, cómo hacer un buen trabajo, qué es lo más relevante y dónde hay que poner el énfasis (Blanco, 2008). Además, tal y como explican Rullán y otros (2010), la evaluación a partir del uso de la rúbrica permite garantizar la homogeneidad en las calificaciones de los estudiantes, independientemente del agente evaluador, la trazabilidad de los resultados a partir de un conjunto de indicadores objetivos a evaluar, así como la transparencia del proceso evaluador.

La evaluación mediante rúbricas permite la delimitación de las pautas explícitas que guían los criterios de evaluación en los estudiantes, haciéndoles partícipes de las características deseables para el producto final, así como el procedimiento de calificación para su trabajo (Rodríguez, 2014). Además, supone una herramienta para apoyar la comprensión compartida de las tareas entre estudiantes y profesores, sirviendo de apoyo para el aprendizaje (Mauri, Colomina y De Gispert, 2014). Por su parte, Panadero y Jonsson (2013) sostienen cómo la rúbrica permite planificar el logro de las metas de aprendizaje en los estudiantes, a la vez que incrementa su capacidad de reflexión y control del estudiante sobre el aprendizaje, siendo necesaria su continuidad a lo largo de la titulación (Sáiz y Bol, 2014).

En este sentido, Torres y Perera (2010) exponen cómo “la rúbrica no sólo pretende evaluar los conocimientos del alumnado, sino que, además, debe servir como herramienta de reflexión que le permita tomar conciencia de lo aprendido” (p.148). No obstante, la puesta en práctica de esta iniciativa requiere de mucho tiempo para su elaboración y posterior validación, siendo necesaria una adecuada capacitación docente que permita un uso adecuado en el contexto en que se desarrolla.

Así pues, Cabero y Rodríguez (2013) refieren como la utilización de las rúbricas puede ser una buena decisión educativa ante la necesidad de mejorar la evaluación de los trabajos dirigidos. En este sentido, cabe destacar la importancia de conocer las percepciones, expectativas y necesidades del estudiante como indicador de evaluación de la calidad docente y mejora en la gestión y desarrollo de la Educación Superior (Álvarez, Chaparro y Reyes, 2015).

Más concretamente, se debe analizar la percepción de los estudiantes acerca de los procesos de evaluación, destacándose sus preferencias hacia los instrumentos y las sensaciones de rigor y objetividad que aportan (Van de Watering et al., 2008; Vikerman, 2009). Además, resulta necesario conocer la valoración del estudiante sobre aquello que ha vivido, pues pretende mejorar determinados aspectos, a la vez que reflexionar sobre su práctica docente (Casillas, 2006; Gargallo et al., 2010).

2. Método

Este trabajo pretende analizar las percepciones de estudiantes universitarios hacia el uso de la rúbrica, validada por medio del juicio de expertos, para la evaluación del desempeño académico en la elaboración del “Trabajo Fin de Grado”. Así pues, y de modo más específico, se persiguen los siguientes objetivos:

- Diseñar una rúbrica para la evaluación del desempeño del estudiante en el Trabajo Fin de Grado.
- Validar la rúbrica como instrumento de evaluación del trabajo del estudiante universitario a partir del juicio de expertos.

- Conocer las percepciones del estudiante del Grado en Educación Infantil acerca del uso de la rúbrica como instrumento para la evaluación de su desempeño académico.

Para ello, se utiliza una metodología de corte cualitativo, basada en la técnica de la entrevista semi-estructurada como instrumento de recogida de datos para cada uno de los estudiantes adscritos a la investigación (Grinnell, 1997, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Está dirigido a 30 estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén que utilizaron la rúbrica para la evaluación de este trabajo dirigido. Éstos fueron invitados a participar tras haber sido tutelados por alguno de los tres profesores adscritos al Grado en Educación Infantil e implicados en dicho estudio, los cuáles hicieron uso de la rúbrica como instrumento para la evaluación del desempeño del estudiante en la elaboración y defensa del “Trabajo Fin de Grado”. El criterio de selección se basa en la disponibilidad de los estudiantes, de modo que, de los 36 estudiantes matriculados sólo 30 acudieron a la convocatoria realizada por sus respectivos tutores.

Una vez concluida y evaluada la asignatura “Trabajo Fin de Grado”, cada estudiante fue citado de manera individual en un seminario adscrito a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén para realizar la entrevista a partir de un guion previamente definido. Para la elaboración del guion de las entrevistas se ha tenido en cuenta algunos de los ítems recogidos en la investigación de Gallego y Raposo (2014) y que analiza aspectos relacionados con la valoración y opinión del estudiante sobre el hecho de ser evaluado con rúbrica, ventajas e inconvenientes atribuidos a este modelo de evaluación, etc.

Al inicio de la misma, el entrevistador aseguró a los estudiantes el anonimato y la confidencialidad de los datos recogidos en las entrevistas, así como también se obtuvo el permiso necesario para poder grabarla mediante un soporte electrónico, facilitando la transcripción y, en consecuencia, un análisis e interpretación de los resultados más favorable. En las entrevistas estuvieron presentes los tres profesores tutores para asegurar la confianza y naturalidad en el entrevistado, siendo éstas tomadas por un mismo entrevistador (profesor-tutor) en todas las ocasiones.

Participantes

La muestra está compuesta por estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén ($n = 30$), matriculados en la asignatura “Trabajo Fin de Grado” del Grado en Educación Infantil. Para su selección se ha utilizado un procedimiento intencional, de modo que se han adscrito a la muestra aquellos estudiantes que estuvieron bajo la tutela de tres profesores tutores implicados en la puesta en práctica de esta iniciativa de buenas prácticas en Educación Superior. Tal y como se ha explicado anteriormente, de los 36 estudiantes convocados, tan sólo 30 acudieron a la cita para realizar la entrevista.

De la muestra, un 81,9% son mujeres, frente al 18,1% que son hombres. Un 73,3% son estudiantes menores de 25 años, frente al 26,7% cuya edad es superior a los 26 años. Finalmente, destacar cómo el 100% de los estudiantes participantes en la investigación se encuentran cursando dicha asignatura en su primera convocatoria.

Procedimiento

La experiencia descrita en este trabajo está basada en el diseño, validación y posterior puesta en práctica de la rúbrica como instrumento para la evaluación del desempeño del estudiante del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén en el desarrollo de la asignatura “Trabajo Fin de Grado”. Así pues, se parte del convencimiento de que la práctica de acciones docentes basadas en el uso de rúbricas de evaluación permite que el estudiante conozca con detalle los criterios de evaluación propuestos, pudiendo verificar y, por consiguiente, mejorar los procesos de aprendizaje.

El Trabajo Fin de Grado es una asignatura adscrita al plan de estudios del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén; se inserta en el segundo cuatrimestre del cuarto curso con una carga de 6 créditos ECTS. De las 150 horas de trabajo que corresponden a esta asignatura, tan sólo 25 suponen horas presenciales, siendo 125 las horas de trabajo autónomo a desarrollar por el estudiante durante quince semanas

de trabajo. La distribución de las tareas a realizar por parte de los agentes involucrados (profesor y estudiante) se han organizado según esta estructura (Mateo, 2009):

- Fase 1. Elección del estudiante sobre el tema de trabajo: debe presentar una propuesta al tutor/a, adjuntando un resumen en el que se indiquen los motivos de su elección y los objetivos que desea conseguir a través de este trabajo.
- Fase 2. Planificación de las actividades a desarrollar en el Trabajo Fin de Grado. Una vez debatida la temática sobre la que debe versar el trabajo, éste debe presentar al tutor/a un esquema que recoja los principales apartados que incluye su Trabajo Fin de Grado, delimitando el marco teórico y metodológico.
- Fase 3. Desarrollo del trabajo por parte del estudiante según la planificación previa. Supone una fase intermedia entre la presentación del esquema de trabajo inicial y el trabajo definitivo del estudiante.
- Fase 4. Seguimiento del trabajo del estudiante por parte del tutor/a, el cual debe orientar y re-conducir la actividad del estudiante, ajustándose a las normas propuestas para la elaboración de Trabajos Fin de Grado por parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén.
- Fase 5. Defensa pública del Trabajo Fin de Grado ante el tribunal durante el período oficial de exámenes.

Atendiendo a estas etapas para la elaboración del Trabajo Fin de Grado, se han establecido tres momentos para su evaluación, siendo éstos:

- Evaluación inicial: tras la elección del estudiante sobre la temática objeto de estudio y la planificación de las actividades a desarrollar.
- Evaluación de seguimiento: realizada durante la fase de desarrollo del trabajo.
- Evaluación final: tras la entrega final del trabajo realizado y su defensa pública ante el tribunal evaluador.

Para el desarrollo de la evaluación inicial y de seguimiento del aprendizaje del estudiante, el tutor/a hace uso de informes de seguimiento para dar a conocer su nivel de desempeño. No obstante, y de cara a la evaluación final del trabajo, debe apoyarse en el uso de la rúbrica para la evaluación del trabajo del estudiante. Asimismo, se consideran las tutorías individualizadas como el contexto en que deben desarrollarse las interacciones con el estudiante, propiciando la discusión y retroalimentación de su aprendizaje en relación con los criterios de evaluación propuestos para esta asignatura.

El uso de la rúbrica, entendida como instrumento de evaluación, fue dada a conocer al estudiante por parte del tutor/a al comienzo de la asignatura, con la intención de presentarle los distintos criterios de evaluación que se van a utilizar para su calificación, así como los diferentes niveles de desempeño. Esta iniciativa se plantea para favorecer una mayor objetividad en el proceso de evaluación e implicación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior.

Diseño y validación de la rúbrica de evaluación

Teniendo en consideración dicho contexto, se ha optado por el diseño de una rúbrica de carácter analítico, la cual pretende evaluar el desempeño del estudiante a partir de la observación de sus componentes, para obtener una calificación final. De este modo, se plantea determinar el estado actual del desempeño del estudiante en la elaboración del Trabajo Fin de Grado, identificando sus fortalezas y debilidades, así como dando a conocer al estudiante aquellos aspectos susceptibles de mejora para su trabajo.

El proceso de elaboración para este instrumento de evaluación permite determinar, en primer lugar, las competencias y resultados de aprendizaje que el estudiante debe adquirir al cursar esta asignatura. Además, resulta necesario identificar los elementos o aspectos clave sujetos de valoración, detallados a partir de los distintos descriptores, criterios de evaluación y escalas de calificación, teniendo en consideración

el peso que cada criterio tendrá sobre la evaluación final del trabajo del estudiante. Finalmente, debe llevarse a cabo una revisión y validación de la rúbrica diseñada por los tutores implicados en dicha experiencia, a partir del juicio de expertos.

Adscrita al Grado en Educación Infantil, la guía docente para la asignatura “Trabajo Fin de Grado” publicada por la Universidad de Jaén pretende que el estudiante adquiera las siguientes competencias:

- Poseer y comprender conocimientos en el área de estudio de la educación secundaria general, que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Aplicar conocimientos y comprenderlos en su futura profesión y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Capacidad de reunir e interpretar datos relevantes del área de estudio para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Capacidad de comunicar y transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años.
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social

Por su parte, los criterios para la evaluación del desempeño del estudiante en la elaboración del Trabajo Fin de Grado se ajustan a las normas generales de estilo y defensa de la Memoria del Trabajo Fin de Grado publicada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén¹ y que corresponden a:

- Estructura y organización de la información: la Memoria del Trabajo Fin de Grado debe estar redactada en español, pudiendo redactarse en otro idioma distinto siempre que se haya utilizado en la impartición de dicho Grado y cuente con el visto bueno del tutor/a. En cuanto al formato, el trabajo debe tener una extensión máxima de 40 páginas, incluyendo todos los apartados, a excepción de los anexos. El texto debe estar redactado según unos criterios de presentación formal, siendo éstos: Letra Times New Roman, 12 puntos; márgenes de 2,5 cm e interlineado de 1,5 cm; texto justificado a ambos márgenes y sangría en la primera línea de cada párrafo; figuras o tablas acompañadas de leyenda y páginas numeradas.
- Contenidos a desarrollar: la Memoria del Trabajo Fin de Grado debe estar compuesta, al menos, por los siguientes apartados:
 - Índice en que se especifiquen todos los apartados de la memoria, debidamente paginado.
 - Resumen y palabras clave (en español e inglés).

¹ Normas Generales de estilo y defensa de la Memoria del Trabajo Fin de Grado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén.

- Estructuración del texto en capítulos, apartados o sub-apartados y que deben corresponderse con la descripción del marco teórico del trabajo (antecedentes y justificación) y marco metodológico (objetivos, contenidos, metodología, desarrollo, evaluación, etc.).
 - Conclusiones finales que recojan las ideas principales aportadas en el trabajo.
 - Referencias bibliográficas según normas de la American Psychological Association (APA, 6º edición).
 - Posibles anexos del trabajo.
- Defensa pública y exposición del trabajo ante el tribunal evaluador, con una duración máxima de 15 minutos. El estudiante debe presentar, al menos, los objetivos, metodología, contenido y las principales conclusiones del Trabajo Fin de Grado. Además, debe mostrar un adecuado dominio del contenido y comunicación con el tribunal, contestando con posterioridad a las preguntas, aclaraciones, comentarios y sugerencias que pueda plantearle el tutor/a.

Teniendo en consideración las competencias a adquirir por el estudiante, así como los criterios de evaluación y sus descriptores, se propone una escala para la calificación del desempeño del estudiante a partir de cuatro niveles de desempeño, los cuáles oscilan entre suspenso (nivel insuficiente, pues cumple con menos del 50% de lo solicitado), aprobado (nivel aceptable, cumpliendo con el 50% de los requisitos), notable (buen dominio, cumpliendo con el 75% de los requisitos) y sobresaliente (dominio excelente, cumple con el 100% de los requisitos).

Además, cada uno de los criterios de evaluación posee un peso distinto sobre la calificación final del desempeño del estudiante, tal y como se expone en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Criterios de evaluación propuestos por el profesor para el "Trabajo Fin de Grado"

	Peso
Estructura y organización de la información	20%
Contenidos	50%
Defensa pública y exposición ante el tribunal	30%

Nota. Elaboración propia.

Una vez diseñada la rúbrica (ver Anexo 1), se ha llevado a cabo la validación de esta herramienta de evaluación a partir de la selección de un grupo de 10 expertos, siendo profesores universitarios con experiencia previa en la dirección de Trabajos Fin de Grado y participación como miembros de las comisiones de evaluación. Su tarea está asociada a la valoración global de la rúbrica, así como la de cada uno de sus criterios de evaluación y niveles de desempeño, teniendo en cuenta criterios basados en:

- Claridad, pues la redacción del criterio de evaluación y sus descriptores se entienden perfectamente, no dando lugar a confusiones.
- Adecuación de los criterios y niveles de desempeño según el tipo de trabajo a realizar por el estudiante.
- Coherencia, es decir, relación entre el criterio de evaluación y la descripción del nivel de desempeño.
- Utilidad y viabilidad, pues la información obtenida en cada criterio de evaluación es de interés para la evaluación del nivel de desempeño del estudiante.

Cada experto debe expresar sus valoraciones en una escala a partir de cuatro categorías de respuesta, siendo éstas: 1 = mala; 2 = regular; 3 = buena y 4 = excelente. Además, se ofrecen espacios abiertos para que cada experto exprese las consideraciones oportunas, así como las posibles observaciones y recomendaciones.

El envío y la recepción de la valoración por parte de los expertos se ha realizado por correo electrónico en archivo adjunto, incluyendo una carta en el que se solicita su colaboración a partir de la descripción del objetivo de la rúbrica, así como las instrucciones necesarias para cumplimentar su validación.

Los resultados obtenidos a partir del juicio de expertos han determinado la validez de la mayoría de los criterios de evaluación propuestos, así como las descripciones de los niveles de desempeño; éstos son correctos y pertinentes para la evaluación de los trabajos que el estudiante debe desarrollar, estando redactados de manera precisa, clara y adecuada. No obstante, se han realizado algunas correcciones y ajustes, tales como: eliminación de algunos errores ortográficos en la redacción y concordancia de algunos criterios, así como la eliminación de algunos de ellos para evitar repeticiones en determinados parámetros de evaluación.

Análisis de datos

El análisis de los datos para las entrevistas realizadas se ha desarrollado a partir de un proceso de codificación temática aplicado a las transcripciones obtenidas (Angrosino, 2012; Flick, 2009). Para ello, se ha utilizado el programa NVivo, diseñado específicamente para el análisis de datos cualitativos procedentes de entrevistas, diarios, historias de vida y textos en general.

3. Resultados

El análisis de la valoración y el grado de satisfacción del estudiante hacia el uso de la rúbrica para la evaluación del Trabajo Fin de Grado, sugiere que se trata de un instrumento positivo para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. Así pues, según los estudiantes entrevistados, se considera una experiencia didáctica favorable con importantes connotaciones para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y, más concretamente, para la elaboración del “Trabajo Fin de Grado” propuesto en esta asignatura, a partir de la cual debe poner en práctica la totalidad de las competencias adquiridas durante la titulación.

De este modo, los estudiantes universitarios participantes en el estudio consideran que el uso de este instrumento de evaluación favorece la mejora de la calidad del trabajo académico en Educación Superior. Así pues, el hecho de facilitarles una rúbrica para la evaluación del trabajo dirigido al comienzo de la asignatura ha permitido clarificar los criterios de evaluación propuestos por el profesor. Se trata, por tanto, de un proceso a partir de cual se han dado a conocer las cualidades académicas del trabajo que el estudiante debe realizar. Además, los estudiantes valoran muy satisfactoriamente el hecho de exponerle directamente lo que se espera de ellos antes su elaboración y evaluación, a partir de la definición y concreción de los resultados de aprendizaje descritos en la Guía Docente.

Asimismo, se ha favorecido la identificación de los diferentes niveles de desempeño en el estudiante, en función de sus necesidades e intereses, hacia un mejor aprovechamiento de este proceso didáctico. De acuerdo con la percepción de los entrevistados, la rúbrica permite contrastar el grado de adquisición de los resultados de aprendizaje en el estudiante, a partir de la valoración del Trabajo Fin de Grado. Así pues, y de una de las entrevistas realizadas a un estudiante implicado en dicha experiencia se desprende como:

Me parece muy bien que el tutor/a facilite al alumno la rúbrica con los criterios que va a tener en cuenta para valorar el Trabajo Fin de Grado. De este modo, y antes de empezar a trabajar, ya conozco los distintos apartados y la información que debo incluir en este trabajo para obtener una buena nota. (Entrevista 10)

Los estudiantes consideran que se trata, por tanto, de instrumento que favorece el desarrollo de un proceso de evaluación y calificación mucho más transparente y justo, al establecer unos criterios de evaluación de carácter objetivo, según los requisitos propuestos para su elaboración.

Da igual la temática del trabajo o si haces una investigación o una propuesta didáctica (...) La rúbrica me da la seguridad de que todos los alumnos somos evaluados de igual manera por el tutor/a (...), que tiene en cuenta los mismos criterios y el peso de cada uno de ellos para la nota final de la asignatura. (Entrevista 25)

Según la percepción de los entrevistados, el uso de la rúbrica para la evaluación del Trabajo Fin de Grado ha supuesto una mejora en el aprendizaje del estudiante, facilitando el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo y autorregulado, capaces de facilitar la construcción significativa del conocimiento y el desarrollo de competencias en el estudiante de Educación Superior. Además, los estudiantes consideran que este instrumento favorece su capacidad crítica, aportando un *feedback* para la evaluación del trabajo dirigido y potenciando, además, el desarrollo de procesos de autoevaluación a partir de los cuáles mejorar su trabajo. En palabras de un estudiante entrevistado:

Aunque podía acudir a mi tutor/a para que me explicase el trabajo, la rúbrica me ha ayudado a resolver muchas de las dudas que se me iban presentando conforme iba elaborando el Trabajo Fin de Grado (...). Además, me ha servido para centrar todos mis esfuerzos en organizar mejor mi trabajo. (Entrevista 15)

Conjuntamente, los estudiantes participantes en la investigación sugieren cómo el uso de este instrumento ha mejorado la motivación hacia el estudio en el alumno, así como una mayor implicación y participación y un grado más elevado de responsabilidad en la elaboración de este trabajo dirigido, el cual que supone el punto y final al Grado que está cursando. De este modo, en una de las entrevistas realizadas, se pudo comprobar cómo un estudiante confirmaba:

Cada vez que desarrollaba un apartado del Trabajo Fin de Grado acudía a la rúbrica para calificar mi trabajo y comprobar si reunía los requisitos que el tutor/a pedía, por lo que he sacado una buena nota. (Entrevista 21)

No obstante, y a pesar de mostrar su satisfacción, los entrevistados declaran tener escasa experiencia hacia la puesta en práctica de técnicas evaluadoras en Educación Superior, lo que dificulta su utilización para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, a partir de la obtención de información sobre su nivel curricular y de desempeño.

No había utilizado la rúbrica en ninguna otra asignatura de la carrera y, que yo sepa, tampoco ningún profesor había evaluado mi trabajo utilizando una rúbrica de evaluación (...); al principio me costó un poco comprender para qué servía este instrumento en la elaboración del trabajo. (Entrevista 5)

Además, los entrevistados consideran como inconveniente el hecho de que sea sólo el profesor quién utilice y ponga en práctica dicho instrumento para la evaluación del trabajo académico. Por tanto, entienden que la rúbrica clarifica y acota el marco general de las tareas que debe realizar el estudiante, aportando una ayuda para la orientación y el seguimiento del desempeño académico. Asimismo, sugieren la necesidad de exportar este instrumento a la totalidad de tutores implicados en la tutela del “Trabajo Fin de Grado” para el Grado en Educación Infantil; éstos deben añadir este recurso al desarrollo de su práctica docente para una mejora de la evaluación del trabajo desde un punto de vista más transparente, homogéneo y objetivo, tal y como refleja esta cita:

No tiene sentido que sea el profesor quién utilice la rúbrica, sin darlo a conocer a todos sus estudiantes (...). Además, sería muy bueno que todos los tutores del Trabajo Fin de Grado de esta carrera hicieran uso de una misma rúbrica de evaluación (...); de este modo, todos seríamos evaluados por igual y todos los trabajos guardarían gran similitud. (Entrevista 10)

5. Discusión y conclusiones

El diseño y la validación de una rúbrica para la evaluación de los Trabajos Fin de Grado permite al estudiante disponer de una guía, un sistema de referencia con el que conocer los aspectos claves para la evaluación de los trabajos, haciendo visibles los requisitos de calidad demandados, así como el sistema de evaluación y calificación a utilizar. Se trata, por tanto, de una toma de consciencia acerca de los aspectos primordiales a tener en cuenta en la elaboración del trabajo para focalizar los esfuerzos de los estudiantes. Por su parte, el profesorado implicado puede disponer de un instrumento de evaluación de carácter objetivo, capaz de reunir criterios comunes para la evaluación de trabajos de los estudiantes.

Los estudiantes participantes en dicha experiencia didáctica han valorado de manera sobresaliente el uso de este instrumento para la evaluación del trabajo dirigido que deben elaborar en la asignatura “Trabajo Fin de Grado”, al considerar que aporta múltiples beneficios para su aprendizaje en Educación Superior, tal y como entienden Alsina (2010), Blanco (2008), Del Pozo (2012) o García y Terrón (2010). Por tanto, pretende aminorar el grado de incertidumbre que tanto profesorado como estudiantes guardan en cuanto a la tutela y/o elaboración del Trabajo Fin de Grado (Álvarez y Pascual, 2012), siendo una asignatura en la que la labor a realizar es múltiple y compleja, ya que intervienen todas las áreas de conocimiento del Grado en el que se incluye (Cortada et al., 2013).

Así pues, los estudiantes entienden que este recurso permite clarificar los criterios de evaluación a tener en cuenta para la valoración de este trabajo, así como los resultados de aprendizaje, al describir las cualidades académicas que debe reunir para obtener una calificación positiva. De este modo, se da conocer al estudiante las condiciones en que se va a desarrollar su proceso de aprendizaje, potenciando la activación de las estrategias necesarias para la obtención de un buen rendimiento académico.

Este hecho favorece la implicación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, acorde con el actual modelo educativo que establece el proceso de convergencia europea en Educación Superior. Según Ferrández (1995), los estudiantes pueden convertirse en mediadores de su propio aprendizaje, junto a la tarea a desarrollar por el formador (elemento clave en la mediación de la formación), el método (centrado en el desarrollo de estrategias metodológicas), así como el contexto espacio-temporal en que éste se produce.

De igual modo, consideran que este instrumento favorece la puesta en práctica de un proceso de evaluación más objetivo y transparente, al compartir criterios de evaluación y niveles de desempeño entre estudiantes y profesores universitarios previamente a la realización del trabajo. Este hecho permite que el estudiante disponga de una mayor confianza e interés hacia el proceso evaluador, entendiéndolo como un procedimiento dirigido a la mejora del aprendizaje y del rendimiento académico y un mejor aprovechamiento del proceso didáctico. Desde este punto de vista, se entiende que la evaluación en Educación Superior debe desarrollarse desde un nuevo paradigma, capaz de favorecer una formación integral en el estudiante, así como un aprendizaje a lo largo de la vida. Este hecho confirma las afirmaciones propuestas por Panadero y Jonsson (2013), quienes sostienen cómo la rúbrica favorece la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje.

A nivel académico, el uso de rúbrica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje permite la práctica de estrategias de trabajo autónomo en el estudiante, favoreciendo la retroalimentación en la evaluación de su desempeño académico, así como la mejora de la motivación, implicación y participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas competencias impulsan la articulación de nuevos roles y responsabilidades en el estudiante universitario, quién pasa a convertirse en un agente educativo autónomo, creativo, activo, innovador y reflexivo de su práctica en el aula universitaria, capaz de potenciar un aprendizaje integral desarrollado a lo largo de la vida.

La práctica educativa basada en la rúbrica como instrumento de evaluación facilita la actividad y autonomía del estudiante ante el aprendizaje en Educación Superior. Además, se trata de un proceso innovador planteado en la enseñanza universitaria y que favorece una práctica educativa reflexiva para el estudiante, al exponerse directamente las exigencias y características que debe reunir el trabajo realizado para desarrollar un aprendizaje óptimo. Ello demuestra el carácter retroalimentador que presenta este instrumento de evaluación, pues tal y como sostienen Atkinson y Lim (2013), la rúbrica facilita la comunicación e interacción de los estudiantes, orientándolos hacia las metas de aprendizaje (Prins, De Kleijn y Tartwijk, 2015).

En cambio, los estudiantes destacan la escasa experiencia a partir el uso de esta técnica evaluadora, reclamando la necesidad de ser utilizado no sólo por el profesorado, sino también por los estudiantes, a la vez que se debe generalizar su uso para todos los profesores implicados en una misma asignatura. Este hecho guarda relación con las conclusiones expuestas por Sáiz y Bol (2014), quienes demuestran cómo el uso de la rúbrica entre estudiantes de Educación Superior debe guardar continuidad a lo largo del desarrollo de la titulación.

Así pues, debe ser el profesorado universitario, entendido como responsable de la formación académica del estudiante en Educación Superior, quien apueste por el desarrollo de metodologías y procesos evalua-

dores innovadores en las que el estudiante sea parte activa del proceso de enseñanza, para la mejora de las estrategias y enfoques de aprendizaje, así como de su rendimiento académico. Sin duda, un trabajo de enorme interés pues pretende conocer el grado de satisfacción del estudiante hacia el desarrollo de buenas prácticas docentes con la intención de mejorar la gestión y el desarrollo de la Educación Superior, tal y como argumentan Álvarez, Chaparro y Reyes (2015).

No obstante, y como posibles limitaciones de la investigación, cabe destacar que se trata de una experiencia didáctica propuesta ser desarrollada en un contexto limitado, lo que limita la generalización de los datos a otros Grados y/o universidades. Por ello, y para futuras investigaciones, se plantea ampliar el uso de este instrumento de evaluación para otras asignaturas y titulaciones universitarias, analizando el grado de satisfacción del estudiante, así como de otros agentes educativos implicados en su puesta en práctica, como pueda ser el profesorado. Además, se propone ahondar sobre dichas satisfacciones, las cuales pueden resultar esenciales para conocer el grado de exigencia que se le pide al estudiante, mejorar sus errores en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como favorecer un pensamiento más crítico por parte del estudiante hacia su aprendizaje en Educación Superior.

Referencias

- Alsina, J. (2010). *La evaluación por competencias en la universidad*. ICE.
- Álvarez, J., Chaparro, E. y Reyes, D. (2015). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del Valle de Toluca. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26.
- Álvarez, M. y Pascual, M. (2012). Propuesta de evaluación del trabajo fin de grado en derecho. *Aula Abierta*, 40(1), 85-102.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Atkinson, D. y Lim, S. L. (2013). Improving assessment processes in higher education: Student and teacher perceptions of the effectiveness of a rubric embedded in a LMS. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5), 651-666. <https://doi.org/10.14742/ajet.526>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: Un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 171-188). Octaedro.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de educación superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Cabero, J. y Rodríguez, M. (2013). La utilización de la rúbrica en el diseño de materiales para la e-formación. *EDU-TEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43, art 3.
- Casillas, S. (2006). Percepciones de alumnos y profesores sobre el “buen” docente universitario. *Papeles Salmantinos de Educación*, 7, 271-282. <https://doi.org/10.36576/summa.29515>
- Castillo, R., Hernández, J., Munevar, O. y Portilla, M. (2014). Implicaciones de la evaluación continua, a través de rúbricas sobre las prácticas pedagógicas: Evidencia empírica y aplicación de análisis multidimensional. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 16, 66-77.
- Cortada, N., Padial, A., Serrano, M. y Toldrà, D. (2013). Experiencia de evaluación del trabajo final de grado en la titulación de derecho. El uso de las rúbricas. En J. García Añón (Ed.), *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del derecho. Actas del quinto congreso nacional de docencia en ciencias jurídicas* (pp. 767-791). Universitat de València, España.
- Del Pozo, J. A. (2012). *Competencias profesionales: Herramientas de evaluación. El portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea.
- Ferrández, A. (1995). *Didáctica general*. UOC.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage.

- Gallego, M. J. y Raposo, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 197-215. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6423>
- García, M. J. y Terrón, M. J. (2010). Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. *ReVisión*, 3(2), 113-132.
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1681-5653. <https://doi.org/10.35362/rie5141826>
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Octaedro.
- Hall, K. y Burke, W. (2003). *Making formative assessment work. Effective practice in the primary classroom*. Open University Press.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. y López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G. y Gómez, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: Beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>
- Kaftan, J., Buck, G. y Haack, A. (2006). Using formative assessments to individualize instruction and promote learning. *Middle School Journal*, 37(4), 44-49. <https://doi.org/10.1080/00940771.2006.11461545>
- López, V., Manrique, J. C. y Vallés, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 57-72.
- Lorente, E. y Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: An action research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>
- Martínez, A. (2015). Percepciones de los estudiantes sobre el proceso de convergencia europeo. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 3(2), 69-79. <https://doi.org/10.1989/ejpad.v3i2.30>
- Mateo, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Mauri, T., Colomina, R. y De Gispert, I. (2014). Transformando las tareas de escritura colaborativa en oportunidades para aprender: Ayuda educativa y uso de rúbricas en la Educación Superior. *Cultura y Educación*, 26(2), 298-348. <https://doi.org/1080/11356405.2014.935111>
- Palacios, A. y López, V. M. (2013). Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: Sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>
- Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Prins, F. J., De Kleijn, R. y Tartwijk, J. V. (2015). Students' use of a rubric for research thesis. *Assessment & Evaluation Higher Education*, 42(2), 128-150. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1085954>
- Rodríguez, M. (2014). Evidenciar competencias con rúbricas de evaluación. *Escuela Abierta*, 17, 117-134. <https://doi.org/10.29257/EA17.2014.08>
- Rullán, M., Fernández, M. Estapé, G. y Márquez, 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. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6218>
- Sadler, R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 175-194. <https://doi.org/10.1080/0260293042000264262>

- Sáiz, M. C. y Bol, A. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicológica*, 21(1), 28-35. [https://doi.org/10.1016/S0121-4381\(14\)70004-9](https://doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70004-9)
- Stobart, G. (2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Torres, J. 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. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.
- Universidad de Jaén. (2017). *Normativa de trabajos fin de grado, fin de máster y otros trabajos fin de título de la Universidad de Jaén*.
<http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/fachum/Normativa%20TFG%20Universidad%205%20junio%202017.pdf>
- Universidad de Jaén. (2017). *Reglamento de los trabajos fin de grado en la facultad de humanidades y ciencias de la educación de la Universidad de Jaén*.
http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/fachum/Reglamento%20TFG%20FACHUM_2017.07.03.pdf
- Van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. y Van Der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56, 645-658.
<https://doi.org/10.1007/s10734-008-9116-6>
- Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: An attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 221-230. <https://doi.org/10.1080/02602930801955986>

Anexo 1

Cuadro A1
Rúbrica para la evaluación del Trabajo Fin de Grado

Criterios de evaluación	Descriptor	Nivel de logro			
		Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente
Estructura y organización de la información (20%)	Redacción	La redacción del trabajo es incomprensible e incoherente. Se detectan graves errores ortográficos y gramaticales (más de 10).	El trabajo presenta formato y redacción comprensibles, aunque se detectan incoherencias. Se detectan leves errores ortográficos y gramaticales (menos de 5).	El trabajo contiene un formato adecuado, aunque podría mejorarse el estilo de redacción (impersonal). No se detectan errores gramaticales y formales para la presentación del trabajo.	El trabajo contiene un adecuado estilo de redacción. No se destacan errores ortográficos ni gramaticales en el trabajo.
	Extensión máxima (incluyendo todos los apartados)	No incluye todos los apartados o está mal estructurado. No cumple con la extensión máxima (40 páginas). Presenta carencias en cuanto a los criterios mínimos para su presentación formal (tipo de letra, tamaño, márgenes, interlineado).	El trabajo incluye todos los apartados, aunque no cumple con la extensión máxima (40 páginas). Cumple con los criterios de presentación formal (tipo de letra, tamaño, márgenes, interlineado).	El trabajo incluye todos los apartados y presenta la extensión adecuada (máx. 40 páginas). Cumple con los criterios de presentación formal (tipo de letra, tamaño, márgenes, interlineado).	El trabajo incluye todos los apartados y presenta la extensión adecuada (máx. 40 páginas). Cumple con los criterios de presentación formal (tipo de letra, tamaño, márgenes, interlineado).
		0,5 puntos	1 punto	1,5 puntos	2 puntos
Contenidos (50%)	Índice paginado	El trabajo no incorpora índice o, en su caso, no incluye todos los apartados ni se encuentra adecuadamente paginado.	El trabajo incorpora el índice, aunque presenta errores en la paginación (máx. 3 errores).	El trabajo incorpora el índice, aunque presenta errores en la paginación (máx. 3 errores).	El trabajo incorpora el índice, aunque presenta errores en la paginación (máx. 3 errores).
	Resumen y palabras clave (español e inglés)	No incluye un resumen o, en su caso, no cumple con la extensión adecuada (150 palabras) ni refleja el contenido principal del trabajo (objetivos, metodología y conclusiones). Sin palabras clave. No incluye traducción del resumen y palabras clave al inglés.	Se detecta en el resumen una extensión inadecuada (150 palabras), así como falta de información sobre dos de los contenidos principales del trabajo (objetivos, metodología y conclusiones). Incluye palabras clave, aunque detecta carencias en la traducción del resumen al inglés.	El resumen cumple con la extensión correcta (150 palabras), aunque carece de información sobre uno de los contenidos principales del trabajo (objetivos, metodología y conclusiones). Incluye palabras clave y traducción del resumen al inglés.	El resumen cumple con la extensión correcta (150 palabras), presenta la información necesaria sobre los contenidos principales del trabajo (objetivos, metodología y conclusiones). Incluye palabras clave y traducción del resumen al inglés.
	Capítulos y/o apartados según marco teórico y metodológico	El contenido del trabajo no se organiza según marco teórico y/o metodológico. No se incluyen conclusiones o, en su caso, no responden a los objetivos planteados. No se incluyen limitaciones y prospectiva del trabajo.	El contenido del trabajo se organiza según marco teórico y/o metodológico, aunque se detectan importantes errores (escasa relación con el problema, propuesta didáctica incompleta, etc.). Las conclusiones responden a los objetivos planteados. No se incluyen limitaciones y prospectiva del trabajo, les falta originalidad.	El contenido del trabajo se organiza según marco teórico y/o metodológico, aunque puede mejorarse algún apartado. Las conclusiones responden a los objetivos planteados. Son originales y se incluyen limitaciones y prospectiva del trabajo. Utiliza bibliografía adecuada y actualizada para el trabajo, siguiendo las normas para su citación y referenciación.	Existe una correcta organización del contenido del trabajo según marco teórico y/o metodológico. Las conclusiones responden a los objetivos planteados. Son originales y se incluyen limitaciones y prospectiva del trabajo. Utiliza bibliografía adecuada y actualizada para el trabajo, siguiendo las normas para su citación y referenciación.
	Conclusiones finales	No incluye bibliografía o, en su caso, la mayor parte de las citas del texto no se incluyen en el apartado de referencias bibliográficas. No cumplen con las normas para su citación y referenciación.	Incluye bibliografía, aunque faltan algunas de las referencias citadas en el texto (máx. 5). Se detectan errores en las normas de citación y referenciación (máx. 10).		
	Referencias bibliográficas				
		1 punto	2,5 puntos	3,5 puntos	5 puntos

Defensa pública y exposición (30%)	Duración: 15 minutos Exposición de los contenidos según los objetivos, metodológico, contenidos y principales conclusiones del trabajo Dominio del contenido y comunicación con el tribunal	El discurso no se ajusta al tiempo establecido.	El discurso se ajusta al tiempo establecido, aunque puede mejorar la capacidad de síntesis.	El discurso se ajusta al tiempo establecido.	El discurso se ajusta al tiempo establecido.
		La exposición de los contenidos no guarda una estructura definida. Lee el contenido de un papel. No se utiliza instrumentos de apoyo para la exposición. No responde a las preguntas del tribunal en tiempo y forma.	La exposición de los contenidos es ordenada, aunque le falta claridad. Utiliza instrumentos de apoyo para la exposición, aunque no resultan aclaratorios para el tribunal. Hace uso de guiones para la presentación de la información. No responde a las preguntas del tribunal en tiempo y forma.	La exposición de los contenidos es ordenada. Utiliza instrumentos de apoyo para la exposición. No hace uso de guiones para la presentación de la información. Responde a las preguntas del tribunal.	La exposición de los contenidos es ordenada. La comunicación es fluida. Utiliza instrumentos de apoyo para la exposición. No hace uso de guiones para la presentación de la información. Responde a las preguntas del tribunal en tiempo y forma.
		1 punto	1,5 puntos	2 puntos	3 puntos

Nota. Elaboración propia.

Breve CV de la autora

M^a del Carmen Pegalajar

Profesora del área de Didáctica y Organización Escolar del departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Doctora por la Universidad de Jaén. Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Maestro (Educación Primaria). Máster en Educación Especial por la Universidad de Huelva. Miembro del grupo de investigación “Desarrollo de la Investigación Educativa en Andalucía” (D.I.E.A., HUM-427) de la Universidad de Jaén y de la Red Iberoamericana para el Desarrollo de la Identidad Profesional Docente (RIDIPD) recepcionada por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). Sus líneas de investigación están centradas en la educación inclusiva, la formación del docente, la innovación y la calidad en Educación Superior. Email: mcpegala@ujaen.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9408-6770>