

Evaluación final y calificación de los Trabajos Fin de Estudios en la Formación del Profesorado de Educación Física: percepciones de los estudiantes

Final evaluation and grading of final projects in Physical Education Teacher Education: students' perceptions

*Miriam Sonlleve Velasco, *Suyapa Martínez Scott, **Sonia Asún Dieste, *Víctor Manuel López Pastor

*Universidad de Valladolid (España), **Universidad de Zaragoza (España)

Resumen. La evaluación es uno de los elementos más controvertidos a lo largo de la formación inicial del profesorado de Educación Física y cobra especial importancia en los Trabajos Fin de Estudios, dada la peculiaridad de la materia en las diferentes titulaciones. El objetivo de este estudio es conocer las percepciones de estudiantes de Formación del Profesorado de Educación Física sobre los procesos de evaluación final y calificación de los Trabajos Fin de Estudios. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio de corte cualitativo con una muestra de 22 estudiantes de 4 universidades españolas identificadas como centros-diana, que realizaron su formación en el curso académico 2020-2021. Los participantes son estudiantes del Grado en Educación Primaria y del Máster de Formación del Profesorado, en ambos casos de las menciones de Educación Física. A partir de la técnica del grupo focal, tratamos de conocer la opinión del alumnado en relación al sistema de evaluación y de calificación de los Trabajos Fin de Estudios. Tras la recogida de datos se realiza un análisis de contenido de los cuatro grupos focales, a través del software "Nvivo" (Versión Release). Los resultados revelan que la evaluación de los Trabajos Fin de Estudios de las titulaciones de Educación Física es mayoritariamente sumativa y finalista. Este modelo de evaluación no contribuye a que los futuros docentes desarrollen su alfabetización evaluativa ni tampoco a que comprendan el valor de la materia para su formación profesional.

Palabras clave: Educación Superior; Trabajos Fin de Estudios; Educación Física; Percepciones de estudiantes; Evaluación; Calificación.

Abstract. Assessment is one of the most controversial elements throughout the Physical Education Teacher Education and is especially important in the Final Project of Studies, given the peculiarity of the subject in the different degrees. The aim of this study is to know the perceptions of students of Physical Education Teacher Education on the final assessment and grading processes of the Final Project of Studies. For this purpose, a qualitative study has been carried out with a sample of 22 students from 4 Spanish universities identified as "diana-centers", who attended their training in the academic year 2020-2021. The participants are students of the Degree in Primary Education and the Master's Degree in Teacher Education, in both cases of the Physical Education mentions. Using the focus group technique, we tried to know the opinion of the students in relation to the assessment and grading system of the Final Project of Studies. After data collection, a content analysis of the four focus groups was carried out using the "Nvivo" software (Release Version). The results reveal that the assessment of the Final Project of Studies of the Physical Education degrees is mostly summative and finalistic. This assessment model does not help future teachers to develop their assessment literacy or to understand the value of the subject for their professional education.

Keywords: Higher Education; Final Project of Studies; Physical Education; Student Perceptions; Assessment; Grading.

Fecha recepción: 13-07-23. Fecha de aceptación: 06-10-23

Miriam Sonlleve Velasco
miriam.sonlleve@uva.es

Introducción

Los Trabajos Fin de Estudios (TFE) son materias que han generado interés en el panorama científico de educación superior europeo. Bajo la aparente homogeneidad del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), estas asignaturas, que dan culminación a los Grados y Máster, presentan una enorme diversidad de modelos de formación en Europa (Arreman & Erixon, 2015; Kowalczyk, Lopes, Underwood, Daniela & Clipa, 2019; Råde, 2014, 2019). Da cuenta de ello el amplio vocabulario que se utiliza para nombrar a este tipo de trabajos (*Dissertation, Thesis, Research Project, Final Project of Studies, Final Year Project, Report, Final Thesis*), así como la dificultad para conocer qué modelos de formación resultan más idóneos para que estos TFE favorezcan el desarrollo profesional (Healey, Jenkins, & Lea, 2014; Råde, 2014). En este contexto, uno de los aspectos que ha generado mayor polémica entre teóricos y prácticos de la educación es la evaluación de los TFE. Lo es por las propias características de la materia, tanto en el Grado como en el Máster, ya que

acogen un buen número de competencias transversales, presentan varios formatos, pueden ser evaluados por distintos agentes y los criterios de calificación varían entre universidades (Reyes & Díaz, 2020; Webster, Pepper & Jenkins, 2000).

La asignatura Trabajo Fin de Estudios en las titulaciones de Educación Física

Los profesionales dedicados a la Educación Física en España tienen dos itinerarios formativos: (a) para trabajar en Educación Primaria: titulación de Grado en Maestro de Educación Primaria, con mención en Educación Física; (b) para trabajar en Educación Secundaria: Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Máster de Profesorado de Secundaria (con mención en Educación Física), que tiene una duración de 1 año más. En ambas formaciones se contempla la elaboración y presentación del TFE en la fase final del plan de estudios.

En España, los TFE quedan regulados por el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se

establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; y por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad. De acuerdo con la normativa, en las Facultades de Educación, el Trabajo Fin de Estudios tiene un mínimo de 6 y un máximo de 30 créditos ECTS y está orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.

El TFE ha sido calificado como una materia singular por la libertad que tienen las universidades para atribuir los créditos de la asignatura y pautar su diseño y evaluación (Colmenero, Molina & Rodríguez, 2020).

Centrándonos en este proceso de evaluación, en el campo de la educación se han realizado investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los de tutorización y evaluación (Fernández, Fuentes, López, Pascual & Molina, 2021; Fernández, López, Fuentes & Hortigüela, 2023a, 2023b; Sotos, 2020; Vera & Briones, 2015), pero poco se conoce sobre los sistemas de evaluación final y calificación.

Desde hace algún tiempo se viene reflexionando sobre qué perfil profesional se debe potenciar en el campo de la Educación Física. La preocupación por las condiciones laborales, la presión y la alta competitividad dificultan el desarrollo profesional de los docentes de Educación Física (Stylianou, 2016). Estudios previos aportan algunas respuestas ante tales desafíos, como la necesidad de proporcionar una formación crítica a los docentes y ofrecer prácticas democráticas a lo largo de su formación inicial (Lorente & Kirk, 2013; Philpot, 2017). En este marco, los TFE se convierten en una materia interesante para promover el cambio formativo de los futuros docentes de Educación Física, suscitar experiencias significativas de aprendizaje y mejorar su desarrollo profesional (Jansson, Brun, Lundvall, Bjärsholm & Norberg, 2020; Kowalczyk et al., 2019; Mordal & Green, 2012).

Percepciones de los estudiantes sobre la evaluación de los Trabajos Fin de Estudios

El TFE es una de las asignaturas que genera ansiedad entre los estudiantes (Rodríguez, Molina & Colmenero, 2019), pues implica desarrollar competencias vinculadas con la investigación, la autogestión o la comunicación, escasamente adquiridas a lo largo de la formación inicial (Calvert & Casey, 2004; Colmenero, Molina & Rodríguez, 2020; Greenbank, Penketh, Schofield & Turjansky, 2008). A esta ausencia de competencias se unen otros factores, como los procesos de tutorización y evaluación, que determinan las percepciones del alumnado en relación con la materia (Kleijn, Meijer, Pilot & Brekelmans, 2014; Kowalczyk et al., 2019; Styles & Radloff, 2001).

Estudios previos sobre la Formación del Profesorado de Educación Física indican que la evaluación es uno de los elementos más complejos (Hortigüela, González & Hernández, 2021) y controvertidos de la formación inicial (Lorente & Kirk, 2015; Moura, MacPhail, Graça & Batis-

ta, 2022). A pesar de que el EEES reclama la necesidad de apostar por procesos de evaluación formativos en la formación inicial, lo cierto es que en buena parte de las universidades se sigue llevando a cabo una evaluación sumativa, en la que la participación del alumnado no es considerada (Gallardo, Carter, López, Ojeda & Fuentes, 2022; Reyes & Díaz, 2020). Esta situación repercute en las percepciones del alumnado sobre los procesos de evaluación a lo largo de la carrera y especialmente al finalizar el recorrido formativo (Herrero, Manrique & López, 2021).

A partir de las percepciones de los estudiantes se revelan tres factores condicionantes en relación con la evaluación final de estos trabajos, que se convierten en preocupaciones habituales en su desarrollo: (a) el feedback recibido por parte del tutor y del tribunal; (b) el proceso de defensa oral del trabajo; y (c) la calificación.

Respecto a la primera preocupación, algunos autores hablan de la necesidad de que el tutor ofrezca al estudiante una retroalimentación de calidad a lo largo del proceso formativo del TFE (Colmenero et al., 2020; Fernández et al., 2023a). La puesta en práctica de procesos regulares de autoevaluación del alumnado, tutorías e instrumentos de evaluación formativa, como las rúbricas, se convierten en dinámicas que favorecen la mejora del aprendizaje del alumnado y son apreciadas por los estudiantes (Fernández et al., 2023; Vera & Briones, 2015). Su uso les permite detectar y entender sus errores, motivar el aprendizaje autónomo y desarrollar la capacidad reflexiva (Colmenero et al., 2020; Rekalde, Ruiz & Bilbao, 2018; Webster et al., 2000).

En cuanto al proceso de defensa oral del TFE, se destaca la falta de competencias que suele tener el alumnado en esta fase del trabajo (Rodríguez et al., 2019). Previa autorización del tutor, el estudiante realiza una exposición oral de su TFE ante un tribunal (Battaner, González & Sánchez, 2016). A pesar de que la normativa en vigor en España señala que la defensa de los TFE es obligatoria, la norma se adapta en cada facultad y universidad. De esta forma, existen múltiples realidades, desde la defensa ordinaria ante un tribunal, hasta la exposición ante el tutor o la defensa exclusivamente de aquellos trabajos que buscan mayores calificaciones (Colmenero et al., 2020). En esta fase, el tribunal suele priorizar algunos aspectos en la evaluación del estudiante, como la facilidad para transmitir conocimiento, el grado de comprensión de la temática, el uso de vocabulario adecuado y el nivel de adecuación de las respuestas ofrecidas a las preguntas del tribunal. Probablemente, la baja adquisición de habilidades de oratoria a lo largo de la trayectoria formativa y el temor a la exposición pública sean dos factores condicionantes en la percepción de los estudiantes sobre la defensa del TFE (Vera & Briones, 2015).

En relación con los procesos de calificación, esta función suele ser desempeñada en algunos casos por el tutor, en otras por el tutor y el tribunal y, en la mayor parte de los casos por un tribunal nombrado a tal fin (Reyes & Díaz, 2020). Los estudiantes presentan un alto grado de desco-

nocimiento sobre los porcentajes de calificación que tiene cada agente evaluador y sienten especial inquietud por la nota final cuando esta depende exclusivamente del tribunal (Vera & Briones, 2015). Esta inquietud viene motivada por la falta de seguridad que experimentan a lo largo del proceso de elaboración del TFE, el número de horas que emplean en su desarrollo y la dificultad con la que perciben esta asignatura (Valdés & López, 2019). Además, consideran que la calificación final del trabajo depende, en buena parte, del tribunal que lo valore. La relación entre el tutor y los profesionales que forman parte de la comisión evaluadora y el grado de conocimiento del tribunal sobre el tema del TFE son dos aspectos que los estudiantes creen que repercuten sobre los resultados finales (Battaner et al., 2016).

En esta revisión de literatura hemos encontrado pocos estudios sobre los procesos de evaluación final y calificación de los TFE partiendo de las percepciones de los estudiantes. Estos trabajos son inexistentes en el ámbito de la Educación Física. La pregunta de investigación que guía el estudio es: ¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre los procesos de evaluación final y calificación de los TFE en Formación Inicial del Profesorado de Educación Física? El objetivo de este trabajo es profundizar sobre esta pregunta de investigación en las titulaciones de Educación Física, en el contexto español. Para ello, contamos con el testimonio de los estudiantes, agentes tradicionalmente excluidos de la evaluación formativa.

Metodología

La investigación, de corte cualitativo, fue llevada a cabo como un estudio de aproximación fenomenológica, descriptiva y exploratoria. Partiendo del objetivo principal del estudio, tratamos de conocer las percepciones de los estudiantes universitarios de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física en relación a los procesos de evaluación final y calificación de los TFE. Esas experiencias y sus significados se convierten, de esta forma, en un elemento fundamental para construir conocimiento a partir del fenómeno vivenciado (Vagle, 2018).

Los estudiantes que participan en el estudio son alumnos de cuatro Facultades de Formación del Profesorado en Educación Física identificadas como centros-diana en la formación de profesorado de Primaria (Grado) y profesorado de Secundaria (Máster). Todas ellas son universidades públicas españolas. Estos centros fueron los más valorados en España por sus profesores, estudiantes y egresados en relación con la asignatura de TFE.

La investigación fue llevada a cabo con estudiantes que cursaron la asignatura de TFE en el curso académico 2020/2021 (Tabla 1). Inicialmente se contactó con los coordinadores de las titulaciones mencionadas y se invitó a participar a la totalidad de estudiantes matriculados en TFE (185), con el interés de disponer de una muestra intencional no probabilística y realizar una selección teórica (Patton, 2002). Se obtuvo una participación intermedia,

tras contactar con los coordinadores y coordinadoras de las titulaciones en los centros-diana, que fueron quienes difundieron la información a sus estudiantes por correo electrónico académico, por lo que en algunos centros se requirió realizar también la técnica de muestreo de la bola de nieve (Cresswell, 2012). Para llevar a cabo la misma se contactó con representantes de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida (REFYCE) de las mencionadas universidades.

El número total de participantes asciende a 22 estudiantes (12 mujeres y 10 hombres), con edades comprendidas entre los 22 y los 43 años y calificaciones variadas (1 aprobado, 13 notable, 6 sobresaliente y 2 matrícula de honor). El nivel de participación en el estudio pudo verse afectado por el carácter voluntario de la actividad de investigación y por la necesidad de comprometerse con dos horas de conversación fuera del horario lectivo.

Tabla 1.

Datos de participación

Centros- diana	Estudiantes invitados a participar	Participantes
Universidad 1 Máster	20	10
Universidad 2 Máster	20	5
Universidad 3 Grado	105	4
Universidad 4 Grado	45	3
Datos finales	185	22

Fuente: elaboración propia

Una vez compuesta la muestra seguimos el método deductivo para la construcción del guion de preguntas de los grupos focales. Para ello, estudiamos la teoría sobre los procesos de evaluación final y calificación de los TFE universitarios y contamos con las aportaciones del grupo de expertos de REFYCE inmersos en el desarrollo del I+D+i en la temática de la evaluación de los TFE del que proceden los datos para este estudio. En el guion se incluyeron preguntas sobre tres bloques temáticos relacionados con los TFE (Tabla 2).

Tabla 2.

Cuestiones planteadas en los grupos focales

Bloques temáticos	Cuestiones
1-Sistema de evaluación	Elementos positivos y negativos, aspectos que evalúan el tutor y el tribunal, evaluación formativa y final, instrumentos de evaluación.
2-Sistema de calificación	Criterios de calificación y porcentajes, instrumentos, grado de satisfacción, consecuencias para tutores.
3-Organización de los TFE	Tipos de trabajos, temáticas, asignaciones, tutores, evaluación, percepciones.

Fuente: elaboración propia

Los estudiantes debatieron estas cuestiones en cuatro grupos focales (uno por cada centro-diana), previa aceptación a participar en el estudio. Los grupos focales se realizaron mediante videoconferencia, consiguiéndose así una mayor flexibilidad horaria para coordinar los encuentros (Deakin & Wakefield, 2014). La duración de cada grupo fue inferior a 2 horas. Las entrevistadoras son expertas en investigación cualitativa, tienen edades comprendidas entre los 35 y 57 años y no mantienen ninguna relación contractual con los centros-diana. En los encuentros con el alumnado también estuvieron presentes observadores

externos expertos en investigación. Su papel se ciñó a registrar datos de las conversaciones en un informe escrito. Los grupos focales fueron grabados y transcritos de modo literal. Se accedió a los datos hasta la saturación. Para reconocerla se observaron los datos registrados inicialmente por los observadores, detectando las reiteraciones de ideas y observando la ausencia de emergencia de otras nuevas. Se siguieron procesos de rigor científico basados en la credibilidad, confirmabilidad y dependencia (Guba & Lincoln, 2005). También se cumplieron los criterios éticos establecidos por el CEICA (Comité Ético de Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón) que fueron evaluados con una certificación positiva con número de referencia C.P.-C.I.PI21/377. En la investigación hemos respetado la intimidad de los participantes y la confidencialidad de los testimonios, tanto en el análisis como en el informe final.

Tras la recogida de datos se llevó a cabo un análisis de contenido utilizando el software Nvivo (Versión Release) (Trigueros, Rivera & Rivera, 2020). Siguiendo el método inductivo y poniendo el foco de estudio en las percepciones de los estudiantes en relación a los TFE, los datos fueron categorizados en dos ejes temáticos: evaluación final y calificación de los TFE y técnicas e instrumentos utilizados en el proceso de evaluación final y calificación de los TFE. Estas categorías fueron extraídas a partir del estudio de los datos, siendo temáticas frecuentes en las discusiones de los grupos focales. Tras el establecimiento de categorías se procedió a la extracción de subcategorías, utilizando el método comparativo constante (Flick, 2004), con la intención de refinar las pre-categorías y pasar a ser subcategorías descendientes definitivas. En este proceso se encontraron otras categorías nuevas, emergentes de los propios datos, que fueron integradas en el análisis.

Para la identificación de las citas textuales desde los documentos originales se utilizaron acrónimos. Por ello, aparece para los estudiantes el acrónimo (EST) seguido del número de participante; para la distinción entre estudiante de Grado o de Máster se usó “G” ó “M”; las dos letras siguientes se utilizaron para identificar la universidad y la última letra se corresponde con hombre (H) o mujer (M).

Resultados

Procesos de evaluación final y calificación de los Trabajos Fin de Estudios

Los estudiantes identifican tres modalidades de evaluación final y calificación de los TFE: (1) el tribunal evaluador nombrado a tal efecto es el encargado de llevar a cabo ambos procesos; (2) la evaluación final y la calificación es compartida entre el tribunal y el tutor del TFE (siendo mayor el porcentaje de calificación del tribunal); y (3) el tutor es el responsable de realizar la evaluación final y calificar el TFE (hasta ocho puntos en una escala de diez puntos). El tribunal solo actúa cuando el TFE supera esta puntuación.

Cuando se les pregunta sobre qué modalidad les parece

más conveniente, un pequeño grupo de estudiantes considera que la primera, pues se asemeja a la forma de evaluación que experimentarán en un futuro próximo, en el acceso a la profesión docente. Afirman que las calificaciones que asigna un tribunal externo suelen ser más objetivas que las que propone el tutor.

Pero yo creo que lo hacen porque a lo mejor... O sea, a la hora de poner la nota la pone el tribunal, porque es más objetiva; a lo mejor con el tutor sería más subjetiva, porque como te conoce ya de mucho, de más tiempo, pues influiría en la nota y entonces yo creo que lo hacen por eso, porque el tribunal no te suele conocer y el tutor te conoce ya (EST-16-GSEH).

Sin embargo, cuestiones como la aleatoriedad en la composición de los tribunales, los diferentes niveles de exigencia a la hora de calificar los TFE e incluso la falta de formación de algunos miembros de los tribunales en relación a los temas que se exponen en los TFE, favorecen una percepción negativa generalizada en relación con esta modalidad de evaluación final y calificación.

Yo creo que es un sistema de calificación puramente basado en el resultado. En ningún momento se tiene en cuenta el proceso hasta llegar a ese trabajo como tal. Simplemente hay un tribunal que no sabe nada de tu proceso y te evalúa y te califica lo que le presentas en 15 minutos (EST-14-MHUM).

Además, se critica que el tribunal no conozca el recorrido formativo del alumnado y base su calificación en el producto final y en la defensa oral del TFE. En estos debates el alumnado muestra cierta confusión en lo relativo al papel del tutor en los procesos de calificación. Generalmente, en esta modalidad, los tutores emiten un informe final para el tribunal, en el que valoran el trabajo del alumno durante el proceso de desarrollo del TFE y, a veces, también la calidad del documento final. Normalmente, este informe del tutor es meramente informativo y ayuda al tribunal a realizar la evaluación final. Algunos estudiantes critican que este informe no tenga ningún peso en la calificación, pues ofrece información esencial para que el trabajo pueda ser valorado.

En relación con la segunda opción, algunos estudiantes valoran positivamente que la calificación sea compartida entre el tutor y el tribunal. En este caso, aprecian la posibilidad de que el tutor pueda evaluar y calificar el desarrollo del trabajo, ejerciendo una función formativa y sumativa; y que el tribunal valore el producto final y la defensa oral del TFE, desarrollando una única función sumativa.

Entonces yo creo que sí está bien repartido que tengas parte de tu profesor, si no recuerdo mal la rúbrica del profesor tenía en cuenta tanto tu trabajo completo como el trabajo final, o sea, todo lo que has ido realizando, las tutorías, como has ido evolucionando y el trabajo final. Y luego el tribunal, a su vez, también tenía un apartado de cómo estaba el trabajo escrito y otro de la defensa. Entonces le das importancia a la defensa, sí, pero no toda. Yo creo que eso está bien equilibrado (EST -04-MLEM).

Los estudiantes afirman que la calificación final, en esta segunda opción, es mucho más justa que en la primera y la tercera, aunque explican que la nota del tutor no debería superar los 2-3 puntos sobre diez. Consideran estas pun-

tuaciones porque creen que la tendencia de los tutores es aumentar la calificación final, por la relación de cercanía que se establece a lo largo del proceso con el estudiante. Esta consideración parte de las diferencias que han percibido entre las puntuaciones que asigna el tutor del TFG y las que determina el tribunal. Algunos estudiantes mencionan que los propios tutores advertían que su valoración en el informe podía ser diferente a la del tribunal. Partiendo de estas últimas apreciaciones, se destaca la influencia de la relación entre el tutor y los miembros del tribunal y cómo esta relación puede condicionar la nota final del TFE. Los estudiantes percibieron esta situación como poco coherente y objetiva.

La tercera opción es poco valorada por los estudiantes, solo la respaldan casos aislados. El tutor califica el trabajo escrito, aunque su puntuación no permite alcanzar la calificación máxima. Para alcanzar dicha puntuación el estudiante debe defender el trabajo ante un tribunal. Sin embargo, parece que la confianza que depositan en la figura del tutor es fundamental para decidir si realizan esta defensa final.

(...) yo le dije: "¿qué hago?" Y me dijo: "no expongas". Me dijo: "yo de ti, no expondría". ¿Porque no tengo que exponer?, y me dijo: "porque no sabes lo que te puedes encontrar, porque no van a valorar realmente todo el esfuerzo que tú estás haciendo. Se van a basar en una exposición de un día y si les parece te subirán la nota, y, si no, te la bajarán (...). Y yo no expuse, la verdad, porque ella era de mi confianza y dije: "pues no, pues no expongo, si tú me dices que no exponga, yo no voy a exponer" (EST-19—GVAM).

El miedo a obtener una calificación inferior a la del tutor es la principal causa por la que los estudiantes deciden no realizar la defensa oral. Sin embargo, son conscientes de la importancia de que otras personas lean y valoren su propuesta de trabajo.

El tutor siempre nos lo dijo: "yo no puedo poner más de un ocho si no defendéis el TFG". Si tú no lo quieres defender, la máxima nota que ellos te pueden poner es un ocho. Y si no, cuando ya lo defiendes es una comisión, que son las personas que hacen la evaluación de tu TFG. Que puede ser un ocho, puede ser un siete, o puede ser un nueve y medio o un diez. Ya son otras personas que no te han acompañado a lo largo de todo el proceso, las cuales se encargan de evaluar este TFG. Puede salirte bien, puede salirte mal a nivel de nota o no. Yo creo que siempre es enriquecedor que otras personas se lean tu TFG (EST-21 —GVAH).

Esta reflexión nos lleva a otra que también es interesante en las percepciones de los estudiantes: la defensa del TFE. El alumnado vivencia de forma negativa esta fase final del trabajo. La ansiedad que les genera la exposición pública de su TFE explica que muchos afirmen que no se sienten preparados y argumenten que esta fase no debe tener un porcentaje de calificación alto en la nota final. Sin embargo, valoran positivamente las competencias que deben desarrollar para la defensa y que estas competencias se tengan en cuenta para la calificación final.

No solo se supone que el profesor, en teoría, tiene que tener en cuenta el contenido y también tiene en cuenta como expones, la

manera de hablar, la fluidez y luego ya, después de la exposición, te hace una serie de preguntas acerca del contenido; entonces, yo creo que la calificación es bastante global (EST -09-MLEH).

También afirman que les resulta positivo recibir feedback por parte de los miembros del tribunal; y que se sienten más seguros cuando el tutor presencia la defensa del TFE y acompaña al estudiante hasta el final del proceso. Es importante señalar que en algunas universidades, el tutor tiene audiencia antes de la deliberación del tribunal. Se trata de una participación sin voto y en ningún caso se conoce, por parte del estudiante, si esa información tendrá un impacto en la calificación final del TFE, pero el alumnado aprecia positivamente esta función del tutor. Sin embargo, este acompañamiento favorece que el estudiante haga responsable al tutor de los posibles errores que el tribunal destaca en la evaluación del TFE y que no asuma su responsabilidad en la elaboración y defensa del mismo.

Otro aspecto destacable de este análisis es que algunos estudiantes desconocen qué porcentaje de la evaluación final le corresponde al tutor y cuál el que le corresponde al tribunal, en la opción 2. Además, en algunas ocasiones se presentan dudas sobre los criterios de calificación utilizados, especialmente por el tribunal.

Porque al final es lo que ha dicho respecto a la nota, yo también he leído otros TFG y dices: ¿en qué se han basado? (EST-19 —GVAM).

Estas percepciones nos llevan a ver que, aunque se lleven a cabo procesos de evaluación formativa y compartida a lo largo del proceso de elaboración de los TFE, los criterios de calificación que utilizan los tribunales no suelen ser conocidos por los estudiantes, a pesar de que en muchos casos son públicos, un hecho que dificulta la comprensión de los participantes sobre la calificación final de sus trabajos.

Técnicas e instrumentos utilizados en el proceso de evaluación final y calificación de los Trabajos Fin de Estudios

Hemos visto en líneas anteriores cómo el trabajo escrito y la defensa oral del mismo son los dos productos que se evalúan al final de los TFE. Parece que el trabajo escrito tiene un valor mayor en la calificación que la defensa oral ante el tribunal.

Por eso yo creo que, pues el documento es lo principal, más que la presentación (EST-16-GSEH).

Es importante destacar que para el desarrollo de ambas tareas es necesario que los estudiantes adquieran competencias diferentes, por tanto, cada una de estas tareas deben evaluarse y calificarse de forma diferente. Sin embargo, algunos estudiantes parecen no estar de acuerdo con esta afirmación y consideran que el trabajo escrito y la defensa oral deberían evaluarse como una única tarea.

Tú puedes haber estado trabajando en un TFG durante todo el año y haber metido quinientas horas y luego, por lo que sea, igual no son tus habilidades las orales, las de comunicación oral, igual no es tu fuerte, igual lo tuyo es trabajar el trabajo escrito y, por

lo que sea, en la defensa tu tribunal piensa que no lo has defendido bien y sacas peor nota que alguien que lleva un trabajo quizás más flojo (EST -04-MLEM).

Respecto a los instrumentos utilizados para la evaluación de ambas tareas, no son muchos los estudiantes que los conocen. Algunos alumnos aseguraron que no existían o no se utilizaron instrumentos de evaluación que les ayudaran a orientar el aprendizaje y que, ni siquiera, tras obtener la calificación, se les daba una rúbrica que informase sobre los fallos de su TFE.

Considero que me tienes que dar una rúbrica para que yo sepa; esa rúbrica, a día de hoy, no la tengo (EST-20 –GVAM).

Otros estudiantes sí son conscientes de la presencia de estos instrumentos, aunque afirman que solo se utilizaban como medio para la comprobación del cumplimiento de los requisitos exigidos para la elaboración del TFE, al finalizar el proceso; o para que el tutor elaborara el informe final del trabajo, previa entrega al tribunal.

Dando continuidad a estas percepciones, en las respuestas de los estudiantes hemos podido apreciar cómo la técnica de evaluación más frecuente en los TFE es la heteroevaluación, tanto en relación con el desarrollo del trabajo escrito como en la defensa oral.

Discusión de los datos

Los estudiantes muestran un gran interés por los procesos de calificación final de los TFE. Esta calificación, en el estudio de Henríquez (2023), se entiende como un mecanismo de vigilancia al que los estudiantes universitarios deben adaptarse. A lo largo del estudio se advierte, de forma similar a investigaciones como la de Lorente & Kirk (2015), que en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física siguen predominando modelos tradicionales, más orientados a la calificación, y que esto parece estar muy marcado en el pensamiento de los estudiantes, que les cuesta entender la evaluación de forma distinta a la modalidad sumativa y finalista. Una modalidad que no aprecia la realidad de su rendimiento por factores afectivos relacionados con la presión y la ansiedad (Fuentes, Valenzuela & Caniqueo, 2022). En este sentido, Moura et al., (2021) defienden la importancia de generar procesos de Assessment for Learning (AfL) durante la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Su impacto positivo se atribuye a que, en ellos, la evaluación se considera una necesidad pedagógica central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo al alumnado regular su propio proceso de aprendizaje.

En relación con los procesos de evaluación final y calificación, los estudiantes son conscientes de la existencia de tres modalidades diferentes. En la primera, un tribunal es el encargado de realizar ambos procesos. Los estudiantes valoran positivamente esta modalidad por considerar que se acerca a lo que van a vivir tras finalizar la formación inicial, en las pruebas de acceso a la profesión docente; sin embargo, algunos participantes consideran que el informe que redacta el tutor debería tener una consideración espe-

cial por parte del tribunal y no ser meramente informativo.

En el segundo sistema, la calificación se reparte entre el tutor y el tribunal. Este sistema se valora positivamente por parte de los estudiantes, porque entienden que en la calificación se tiene en cuenta el proceso de elaboración del TFE y no solo el producto entregado. Piensan que esta forma de evaluación es más equilibrada que depender sólo de la evaluación del tribunal.

En el último caso, es el tutor el que califica directamente a los estudiantes hasta ocho puntos (en una escala de diez puntos), sin la presencia de un tribunal y sin exposición pública. Aquellos estudiantes que llegados a esta calificación quieran subir la nota, previa autorización del tutor, pueden defender su trabajo ante el tribunal. Esta defensa implica la posibilidad de aumentar su calificación o de disminuirla, en función de la evaluación realizada por el tribunal. Son pocos los estudiantes que, habiendo conseguido dicha calificación, deciden realizar esta defensa oral. La confianza que tienen depositada en el tutor y el miedo a que su calificación disminuya tras ser evaluados por el tribunal, son hechos que condicionan la presentación del TFE ante la comisión evaluadora.

Las tres modalidades planteadas generan un fuerte debate entre los estudiantes sobre si la evaluación final y calificación deben ser realizadas por el tutor o por un tribunal externo. Estudios como el de Colmenero et al., (2020) concluyen afirmando que es mejor que el tutor sea quien evalúe estos TFE como una asignatura más del plan de estudios, con el fin de que el alumnado tenga mayor percepción de satisfacción con la asignatura. Reyes & Díaz (2020) o Rekalde et al., (2018) son menos extremistas, pero también afirman que el tutor debería tener la responsabilidad de asignar parte de la calificación final del TFE, pues solo él conoce las competencias y las actitudes vinculadas con la gestión y la planificación del tiempo, la autonomía, el esfuerzo o la iniciativa del estudiante.

A partir del estudio también se genera debate sobre las coincidencias y diferencias entre la nota del tutor y la del tribunal. Unos estudiantes defienden que con un tribunal se consigue más objetividad que si solo califica el tutor, como también se percibe en trabajos como el de Reyes & Díaz (2020); mientras, otros consideran que prima la subjetividad del tribunal, ya que existen diferencias en el grado de exigencia entre tribunales y hay un alto grado de aleatoriedad. Esta situación es considerada especialmente grave cuando los miembros del tribunal no son especialistas en la temática del TFE. Esta crítica guarda fuerte relación con el estudio de Arreman & Erixon (2015), quienes afirman que existen muchos puntos de vista diferentes entre los profesores sobre qué debe ser un TFE y cómo valorarlo, por lo que es normal que se utilicen criterios diferentes en la calificación. Frente a este problema, Webster et al., (2000) consideran la necesidad de que los evaluadores sean personas con experiencia en procesos de evaluación, asuman criterios compartidos de evaluación y apliquen criterios rigurosos para realizar la evaluación final

de los TFE. Asimismo, Valderrama et al., (2010), hablan sobre la necesidad de utilizar unos indicadores objetivos y evaluables para la calificación de los TFE. Estos indicadores deberían ser conocidos por todos los agentes que intervienen en la evaluación de los TFE y explicados a los estudiantes, para evitar esa percepción subjetiva de la calificación.

Parte del alumnado critica que en el proceso final con el tribunal no exista ningún proceso de evaluación formativa, sino meramente calificador. También exponen que en algunas ocasiones no conocen los criterios de calificación aplicados por parte del tribunal. Reyes & Díaz (2020) critican que los procesos de evaluación final de los TFE sean únicamente responsabilidad de los tribunales, dejando al alumnado fuera del proceso de evaluación. Vera & Briones (2015) detallan que es necesario que los estudiantes conozcan los medios y recursos que utilizan las comisiones evaluadoras para la evaluación de los trabajos y que los tribunales expongan los procedimientos que permitan al alumnado ver que la evaluación de sus TFE se realiza de acuerdo con los criterios establecidos. Este proceso de transparencia en la evaluación también es apoyado por Webster et al., (2000), quienes afirman que es la única forma de no generar confusión e incertidumbre entre los estudiantes en la evaluación final de sus trabajos.

Avanzando en los resultados, algunos estudiantes hacen responsable al tutor de los posibles errores que presenta su TFE, cuando estos han sido detectados y sancionados por el tribunal. Esto admite diferentes interpretaciones. La primera es que el alumnado no ha hecho algo tan básico como leer la guía de los TFE ni se ha responsabilizado de su contenido, asumiendo que el tutor debe realizar una tarea que le corresponde al propio estudiante. Podríamos interpretar, de este modo, que hay procesos de infantilización en la universidad y que el alumnado no asume la responsabilidad de sus errores ni de sus obligaciones básicas. En este sentido, muchos docentes se quejan de la falta de autonomía por parte de los estudiantes y también de la falta de competencias esenciales que tienen actualmente los alumnos universitarios (Anderson, Day & McLaughlin, 2006; Feather, Anchor & Cowton, 2014; Kleijn, Meijer, Pilot & Brekelmans, 2014). Otra interpretación complementaria puede ser que hay tutores que no revisan a fondo los TFE de los que son responsables, y/o que tampoco han leído la guía de los TFE, en claros ejemplos de dejación de funciones y mala praxis profesional. Estudios como los de Anderson et al., (2006) o Kleijn et al., (2014), revelan cómo algunos estudiantes se hacen eco de esta realidad y denuncian la falta de compromiso de algunos profesores en sus tareas docentes.

Profundizando en el segundo núcleo de la discusión, las técnicas e instrumentos utilizados en el proceso de evaluación final y calificación son dos: el documento escrito y la defensa oral. En relación a la evaluación, el documento escrito parece presentar más interés para los estudiantes que la defensa oral. Esta situación se produce porque los estudiantes no terminan de comprender la importancia de

la exposición y defensa de los TFE y no se sienten suficientemente preparados para desarrollar estos procesos. Kowalczyk et al., (2019) apoyan la necesidad de que los estudiantes desarrollen en los TFE habilidades y destrezas para la práctica docente, como las vinculadas con la oratoria. La competencia de comunicación es una de las menos trabajadas y que más ansiedad genera entre el alumnado universitario (Calvert & Casey, 2004; Colmenero et al., 2020; Greenbank et al., 2008). Por ello, como afirman Vera & Briones (2015), es importante trabajar cada una de las partes del TFE (incluida la defensa) y plantear actividades en forma de seminarios, guías y tutoriales que ayuden al alumnado a desarrollar las competencias necesarias para llevar a cabo el trabajo.

Los participantes son conscientes de que para la evaluación del documento escrito y la defensa son necesarias competencias académicas diferentes; sin embargo, señalan que esto puede provocar situaciones injustas. Se trata de interpretaciones un tanto incoherentes e interesadas, dado que se suelen sentir cómodos en la redacción del trabajo escrito, gracias al apoyo del tutor (Fernández et al., 2021; Henríquez, 2023), pero se sienten inseguros en la defensa del mismo, en la que deben enfrentarse por sí mismos al tribunal y temen que su actuación reduzca la nota global del TFE. Por tanto, una parte de los estudiantes no parece reconocer que los diferentes medios evalúan competencias distintas y que cada medio tiene su peso en la calificación final. Como afirman Reyes & Díaz (2020), hablamos de momentos y escenarios distintos que implican diferentes indicadores de evaluación y calificación.

Conclusiones

La incorporación del sistema universitario español al EEES trajo consigo la obligación de que los estudiantes de Formación Inicial del Profesorado de Educación Física terminaran su formación inicial con un TFE, sujeto a evaluación. La evaluación final y calificación de los TFE ha generado gran controversia por la variedad de procesos y criterios utilizados para su desarrollo.

En el análisis de la percepción del alumnado de Formación Inicial del Profesorado de Educación Física sobre los procesos de evaluación final y calificación de los TFE se revelan tres conclusiones claras: (1) los estudiantes muestran un gran interés por los procesos de calificación final de los TFE y son capaces de identificar varias modalidades; (2) existe un fuerte debate entre los estudiantes sobre qué modalidad de evaluación final-calificación de TFE es más adecuada y justa, aunque parece que la mayoría considera que sería la combinación de tribunal y tutor; (3) parte del alumnado afirma no conocer los criterios de calificación aplicados por el tribunal.

Respecto al segundo núcleo de la discusión, las técnicas e instrumentos utilizados en el proceso de evaluación final y calificación, parte del alumnado no está muy de acuerdo con que la defensa oral tenga un peso en la nota. Esta opinión parece deberse a que no se sienten muy preparados

para esta competencia docente, o que les genera inseguridad. Es preocupante que muchos estudiantes dicen desconocer los instrumentos de evaluación que utilizan los tribunales para la evaluación (escalas descriptivas o rúbricas), a pesar de que son públicos desde el principio de curso en la mayoría de las universidades.

Los resultados de este estudio pueden resultar interesantes para el profesorado implicado en la tutorización y evaluación final de los TFE en Formación Inicial del Profesorado de Educación Física, así como para los equipos directivos de las facultades de Educación, dado que aporta información relevante sobre un aspecto muy importante de la formación inicial y muy poco investigado hasta el momento.

Entre las limitaciones del estudio se destacan el número de participantes de los centros-diana y el medio utilizado para el desarrollo de los grupos focales, que en algunas ocasiones no ha permitido profundizar en algunas respuestas del alumnado ante diversas temáticas. Sin embargo, la investigación, completamente innovadora en el campo de la evaluación en Formación Inicial del Profesorado de Educación Física y sin estudios previos conocidos en el panorama español ni en el internacional, constituye un buen punto de partida para el conocimiento de esta temática, abriendo nuevas líneas de investigación. Entre ellas destacamos tres: (a) realizar una comparativa entre las percepciones de los estudiantes de Formación Inicial del Profesorado de Educación Física españoles y de otros países europeos; b) analizar la percepción de los principales agentes evaluadores (los docentes) sobre los procesos de evaluación final y calificación en Formación Inicial del Profesorado de Educación Física y comparar estas percepciones con las de los estudiantes; y (c) explorar los TFE desde la perspectiva de género.

Agradecimientos

Este estudio se ha realizado dentro del proyecto de investigación: “Evaluación de competencias en los Proyectos Fin de Estudios en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física” (ref: RTI2018-093292-B-I00), con financiación del Programa Estatal de I+D+i orientado a los Retos de la Sociedad en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017–2020. Ministerio de Ciencia e Innovación (Gobierno de España).

Referencias

- Anderson, C., Day, K., & McLaughlin, P. (2006). Mastering the dissertation: Lecturers' representations of the purposes and processes of master's level dissertation supervision. *Studies in Higher Education*, 31(2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/03075070600572017>
- Arreman, I., & Erixon, P.O. (2015). The degree project in Swedish early childhood education and care: What is at stake? *Education Inquiry*, 6(3), 309–332. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27779>
- Battaner, E., González, C., & Sánchez, J. L. (2016). El Trabajo Fin de Grado (TFG) en las Universidades Españolas. Análisis y discusión desde las Defensorías. Universitarias. *Revista Universidad, Ética y Derechos*, 1, 43-79. <https://doi.org/10.25267/Rueda.2016.i1.08>
- Calvert, B., & Casey, B. (2004). Supporting and assessing dissertations and practical projects in media studies degrees: towards collaborative learning. *Art Design & Communication in Higher Education*, 3 (1), 47-60. <https://doi.org/10.1386/adch.3.1.47/0>
- Colmenero, M.J., Molina, M.D., & Rodríguez, J. (2020). Percepciones del alumnado universitario sobre los trabajos fin de grado (trabajos de fin de carrera). *Formación universitaria*, 13 (6), 283-290. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600283>
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Feather, D., Anchor, J.R., & Cowton, C.J. (2014). Supervisors' perceptions of the value of the undergraduate dissertation. *The International Journal of Management Education*, 12, 14-21. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2013.06.002>
- Fernández, C., Fuentes, T., López, V.M., Pascual, C., & Molina, M. (2021). Evaluación Formativa en Trabajos de Fin de Grado: Proyecto de Innovación Docente. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(3), 45-47.
- Fernández, C., López, V. M., Fuentes, T., & Hortigüela, D. (2023a). Formative and shared-assessment and Final Degree Projects in Physical Education Pre-service Teacher Education. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 33-56. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1922>
- Fernández, C., López, V. M., Fuentes, T., & Hortigüela, D. (2023b). La evaluación de los Trabajos Fin de Grado en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: de una evaluación presencial a una evaluación online. *Retos*, 49, 1018-1026. <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v49.99146>
- Fuentes, B.P., Valenzuela P., & Caniqueo, A. (2022). Impacto objetivo y percibido del tipo de evaluación sobre el rendimiento académico de estudiantes de Educación Física bajo un modelo curricular por competencias. *Retos*, 46, 739-744. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.92042>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata y Paideia Galiza Fundación.
- Gallardo, F., Carter, B., López, V. M., Ojeda, R., & Fuentes, T. (2022). Sistemas de evaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Retos*, 43, 117-126. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88570>
- Greenbank, P., Penketh, C., Schofield, M., & Turjansky, T. (2008). The undergraduate Dissertation: “most likely you go your way and I'll go mine”. *The International Journal for Quality and Standards*, 3(22), 1-24.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N.K. Dezin., & Y. S. Lincoln (ed). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 213-263). Sage Publications.
- Healey, M., Jenkins, A., & Lea, J. (2014). *Developing research-based curricula in college-based higher education*. Higher Education Academy.
- Herrero, D., Manrique, J. C., & López, V. M. (2021). Incidencia de la Formación Inicial y Permanente del Profesorado en la aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física, *Retos*, 41, 533-543. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86090>
- Henríquez, L. (2023). Tutorización en la práctica pedagógica en Educación Física, entre la vigilancia y el acompañamiento:

- análisis desde las experiencias de los estudiantes practicantes. *Retos*, 47, 955-961. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95215>
- Hortigüela, D. González, S., & Hernández, A. (2021). ¿Evaluamos realmente el aprendizaje en educación física? Percepción de los profesores en diferentes etapas educativas, *Retos*, 42, 643-654. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.88686>
- Kleijn, R.A.M. (de), Mainhard, M.T., Meijer, P.C., Pilot, A., & Brekelmans, M. (2012). Master's thesis supervision: Relations between perceptions of the supervisor–Student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 37(8), 925–939. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.556717>
- Kleijn, R.A. (de), Meijer, P.C., Pilot, A., & Brekelmans, M. (2014). The Relation between Feedback Perceptions and the Supervisor-Student relationship in Master & Thesis Projects, *Teaching in Higher Education*, 19(4), 336-349. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860109>
- Kowalczyk, M., Lopes, A., Underwood, J., Daniela, L., & Clipa, O. (2019). Meaningful time for professional growth or a waste of time? A study in five countries on teachers' experiences within master's dissertation/thesis work. *Teaching Education*, 31(4), 459-479. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1649649>
- Jansson, A., Brun, G., Lundvall, S., Bjärsholm, D., & Norberg, J. (2020). Students' perceived learning in physical education: variations across students' gender and migration background in Sweden. *Sport, Education and Society*, 27(4). <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1878129>
- Lorente, E., & Kirk, D. (2015). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Journal PE (EJPE)*, 22(1), 65-81. <https://doi.org/10.1177/1356336X15590352>
- Mordal, K., & Green, K. (2012). Physical education teacher education in Norway: the perceptions of student teachers. *Sport, Education and Society*, 19(6), 806-823. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.719867>
- Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021) Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 388-401. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528>
- Moura, A., MacPhail, A., Graça, A., & Batista, P. (2022). Providing physical education preservice teachers with opportunities to interrogate their conceptions and practices of assessment. 2022 *European Journal PE (EJPE)*, 24(3). <https://doi.org/10.1177/1356336X221129057>.
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Philpot, R. A. (2017). In search of a critical PETE programme. *European Journal PE (EJPE)*, 25(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1356336X17703770>
- Råde, A. (2014). Final thesis models in European teacher education and their orientation towards the academy and the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 144–155. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.858692>
- Råde, A. (2019). Professional formation and the final thesis in European teacher education: a fusion of academic and professional orientation. *Education Inquiry*, 10(3), 226-242. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1514910>
- Rekalde, I., Ruiz, P., & Bilbao, B. (2018). Acción tutorial y evaluación formativa en los Trabajos Fin de Grado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 123-141. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10185>
- Reyes, C. I., & Díaz, A. (2020). ¿Quiénes deben ser los agentes evaluadores del TFG? *Educación XXI*, 23(1), 125-145. <https://doi.org/10.5944/educXX1.2384>
- Rodríguez, J., Molina, Mª. D., & Colmenero, Mª. (2019). La voz de los estudiantes de la titulación de Educación Primaria sobre el Trabajo Fin de Grado. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945200829>
- Sotos, M.A. (2020). Análisis cualitativo del proceso de tutorización de los Trabajos Fin de Grado. El caso de la Facultad de Educación de Albacete. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 35-44. <https://doi.org/10.5209/rced.61746>
- Styles, I., & Radloff, A. (2001). The synergistic thesis: student and supervisor perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 25(1), 97–106. <http://dx.doi.org/10.1080/03098770020030533>
- Stylianou, M., Enright, E., & Hogan, A. (2016). Learning to be researchers in physical education and sport pedagogy: the perspectives of doctoral students and early career researchers. *Sport, Education and Society*, 22(1), 122-139. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2016.1244665>
- Trigueros, C., Rivera, E., & Rivera, I. (2020) *Investigación cualitativa con ayuda de NVivo* (Versión Release 1.1). [Material docente]. Granada.
- Vagle, M. (2018). *Crafting phenomenological research*. (2th ed.). Routledge.
- Valderrama, E., Rullán, M., Sánchez, F., Pons, J., Mans, C., Giné, F., Seco, G., Jiménez, L., Peig, E., Carrera, J., Moreno, A., García, J., Pérez, J., Vilanova, R., Cores, F., Renau, J.M., Tejero, J., & Bisbal, J. (2010). La evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Estudios, *IEEE-RITA*, 5 (3), 107-114.
- Valdés, M., & López, J. (2019). Precursores de la satisfacción con el Trabajo de Fin de Grado (TFG) en estudiantes de Psicología de la Universidad de Sevilla. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 143-157. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11153>
- Vera, J., & Briones, E. (2015). Perspectiva del alumnado de los procesos de tutorización y evaluación de los trabajos de fin de grado. *Cultura y Educación*, 27(4), 742-765. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089391>
- Webster, F., Pepper, D., & Jenkins, A. (2000). Assessing the undergraduate dissertation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(1), 71-80. <https://doi.org/10.1080/02602930050025042>