

**Biografía de los Trabajos de
Fin de Grado en una
Facultad de Sociología:
incertidumbres,
triangulación metodológica
e implicaciones prácticas**

**Biography of the
Undergraduate
Dissertations in a Faculty
of Sociology: uncertainties,
methodological triangulation
and practical implications**

**Otero-Enrriquez, R.
Rodríguez-Teijeiro, A.
Santiago-Gómez, E.**

Universidade da Coruña (España)

**Otero-Enrriquez, R.
Rodríguez-Teijeiro, A.
Santiago-Gómez, E.**

Universidade da Coruña (España)

Resumen

En este artículo se retrata la evolución como asignatura, desde su implantación en el curso 2011-12, de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) en la Titulación de Sociología de la Universidade da Coruña. Por tanto, su objetivo analítico principal es el de narrar cómo en seis años se han ido identificando las dificultades percibidas por el alumnado a la hora de confeccionar los TFG. A través de una triangulación metodológica en la que se combinan técnicas de investigación social cualitativas y cuantitativas, se analizan y contrastan en profundidad indicadores de esta particular asignatura, así como

Abstract

This article is focused on the evolution of the undergraduate dissertation in the Sociology Degree of A Coruña University since its implementation in the academic year 2011-12. Our main analytical objective is to explore how the main difficulties perceived by the students have been identified and confronted during six years. Through a methodological triangulation in which qualitative and quantitative social research techniques are combined, indicators of this particular subject are analyzed and contrasted in depth, as well as the students and teachers discourses. In particular, the content of the present

los discursos críticos que el estudiantado y el profesorado han construido sobre la misma. En concreto, el presente texto es un relato estructurado alrededor de tres hitos temporales de la implementación de los TFG en nuestro Centro: su inicial puesta en marcha y detección de primeras problemáticas didácticas y docentes; la implantación de un nuevo procedimiento regulador de la materia que incorpora una rúbrica de evaluación; y la persistencia de “incertidumbres” que requieren próximas medidas de mejora -y que se detallan en el texto-.

Palabras clave: Trabajo de Fin de Grado, triangulación metodológica, rúbrica, Grado en Sociología, Espacio Europeo de Educación Superior.

work is structured in three parts that match the three temporary milestones of the implementation of the undergraduate thesis in our Faculty: the first one refers to the implementation and detection of initial problems; the second one includes the design of a new regulatory procedure for this subject that incorporates an evaluation rubric; and finally the persistence of some “uncertainties” that require next improvement measures are briefly detailed in the third part of the text.

Key words: Undergraduate Dissertation, methodological triangulation, rubric, Sociology Degree, European Space of Higher Education.

Introducción¹

En la literatura que aborda el estudio de la implantación de los Trabajos de Fin de Grado (en adelante TFG) en el sistema universitario español, es un lugar común hacer referencia a las lagunas conceptuales de procedimiento y evaluación que dejó tras de sí la aprobación del Real Decreto 1393/2007. En aras de la adaptación de los nuevos Grados Universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), esta norma fija la obligación de introducir la figura del TFG como requisito común en todas las Titulaciones. Desde la publicación de este Real Decreto han sido varios los problemas que provoca que en su articulado las referencias a la asignatura de los TFG fuesen poco concretas (Rekalde, 2011; Pareja, 2014; Sayós *et al.*, 2016). Por ejemplo, cada Universidad o cada Facultad debe elaborar procedimientos reguladores de una asignatura sin “tradición” en España, a excepción de las titulaciones técnicas, que contemplaban la obligatoriedad de realizar los llamados Proyectos Fin de Carrera.

La percepción inicial del profesorado universitario de que se estaba poniendo en marcha una asignatura de gran complejidad, pronto se confirmaría, al igual que en otros países europeos -como Reino Unido- más familiarizados con la figura de las *Undergraduate Dissertation* y *Postgraduate Dissertation* (Todd *et al.*, 2004; Todd *et al.*, 2006; Andrews, 2007). Sin duda son muchas las particularidades asociadas a los TFG que han ido aflorando en los años transcurridos desde su implantación. Conviene, de entrada,

¹ Este artículo se concibe como un homenaje a la figura del profesor José Antonio López Rey, fallecido en recientes fechas. Además de desarrollar una extraordinaria labor docente e investigadora en nuestro Centro, hasta el curso pasado fue el responsable de coordinar la materia de los Trabajos de Fin de Grado. Por tanto, el texto trata de dar una continuidad al hondo compromiso docente que José Antonio mostraba a la hora de querer mejorar de modo constante los fundamentos didácticos y de gestión de esta asignatura, del Grado en Sociología de la UDC.

señalar algunas: las carencias formativas graves del alumnado a la hora de afrontar los requisitos académicos de los TFG relacionados con la escritura, citación y manejo de fuentes bibliográficas (Valverde y Caro, 2015; Faya *et al.*, 2016); el desarrollo de una exigente labor de tutorización por parte del profesorado (Martínez y Pastor, 2014); la generación de fuertes incertidumbres en el alumnado ante las diversas fases del TFG, por ejemplo, y si es el caso, ante el acto de defensa pública (López y Otero, 2016a); o la difícil evaluación de las competencias asimiladas en la elaboración de los TFG (Rullán *et al.*, 2010; Mateo *et al.*, 2012; Zamora y Sánchez, 2015).

De este cúmulo de circunstancias legislativas y perceptuales, sin duda, no fue ajena la Facultad de Sociología de la Universidade da Coruña al activar en el curso 2008-09 el Grado de Sociología. Cuando en el curso 2011-12 la primera promoción de alumnos/as afronta la realización y primera defensa de los TFG, comienzan a aflorar problemáticas de muy diversa índole y gravedad. El objetivo principal de este texto consiste en relatar la “biografía” de esta particular asignatura, y cómo se han mitigado tanto las dificultades de partida como las más recientes, utilizando para su identificación una triangulación metodológica en la que se combinan técnicas de investigación social cualitativas y cuantitativas. Del mismo modo, se presentan los problemas didácticos y organizativos que no se han resuelto, y las propuestas de mejora que se comenzarán a activar los próximos cursos académicos.

Contextualización

El TFG en la Titulación de Sociología de la UDC se configura como una asignatura de cuarto y último curso, que se desarrolla en el segundo cuatrimestre junto con la realización del *Practicum* curricular (ambas materias suman cada una 12 créditos ECTS, siendo las de mayor carga docente dentro del Grado). Hasta la fecha han sido tres los procedimientos reguladores de los TFG aprobados en la Junta de la Facultad de Sociología (en el año 2011, en el 2013² y en el 2015).

El recorrido biográfico de la asignatura de los TFG se puede dividir en estos últimos seis cursos en tres “hitos” o fases que configuran la estructura narrativa de este artículo. Son las siguientes:

- **1ª fase:** se inicia en el curso 2011-12 y finaliza en el 2014-15, incluyendo la puesta en marcha de los TFG, la detección de las primeras “incertidumbres” entre el alumnado así como el perfeccionamiento del procedimiento regulador.
- **2ª fase:** se localiza entre los cursos 2015-16 y 2016-17, y se refiere a la implantación del nuevo procedimiento y la rúbrica de evaluación.
- **3ª fase:** arranca en el curso 2017-18 y en ella se identifican la persistencia de nuevas “incertidumbres”.

En grandes líneas, desde su implantación, es el/la alumno/a el que elige la temática de su TFG y el/la que debe dirigirse al tutor/a que mejor se adapta a su inicial propuesta investigadora (teniendo como referencia un documento elaborado por el Centro en el que se detallan los perfiles investigadores del conjunto de docentes).

² En el año 2013, el procedimiento vigente tuvo que ser adaptado a la primera normativa reguladora de los TFG de la Universidade da Coruña.

También, la evaluación de los TFG corre por completo a cargo de un tribunal formado por docentes del Grado³.

Desde el curso 2013-14 los/as graduandos/as, tienen la posibilidad de superar la asignatura en tres convocatorias: de primera oportunidad –junio–, de segunda –septiembre–, y extraordinaria –febrero–. A partir del curso 2015-16 se abre también una convocatoria adelantada en diciembre.

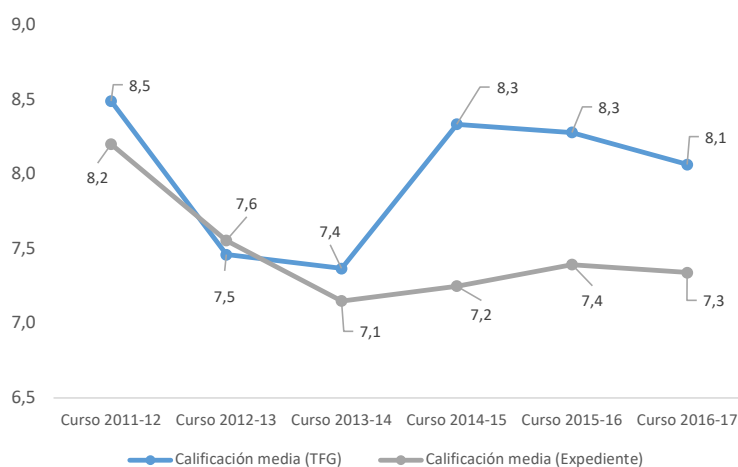
En los últimos seis cursos se han presentado un total de 169 TFG (véase Tabla I). Utilizando como punto de inflexión la aprobación de la rúbrica de evaluación en julio de 2015, en el período anterior se presentan 86 TFG (cursos 2013-14/2014-15); en el inmediatamente posterior (cursos 2015-16/2016-17), y tras un notable aumento de matrícula, se defienden 83 trabajos. Más en detalle, el alumnado que presenta y aprueba su TFG en la primera convocatoria, y que por tanto no posterga su graduación, alcanza en cifras globales a sólo el 43,2%, dato que ya alumbra un primer problema estructural de la materia que se retomará más adelante.

Tabla I. Frecuencia y porcentaje de TFG presentados (cursos 2011-12/2016-17).

CURSOS		Conv. junio	Conv. septiembre	Conv. febrero	Conv. diciembre	Total
Cursos 2011-12 / 2014-15	nº	37	40	9	0	86
	%	43,0	46,5	10,5	0,0	100
Cursos 2015-16 / 2016-17	nº	36	34	10	3	83
	%	43,4	41,0	12,0	3,6	100
Total	nº	73	74	19	3	169
	%	43,2	43,8	11,2	1,8	100

Fuente: elaboración propia.

La media de la calificación de los TFG defendidos en los últimos seis cursos es elevada (8,0), y superior en más de medio punto a la media del expediente académico de los/as estudiantes en el Grado (7,4). Sólo en el curso 2012-13 se transpone esta situación (véase Gráfico I); desde los tres últimos, las notas medias de los TFG oscilan entre los 8,3 y 8,1 puntos.



Fuente: elaboración propia

Gráfico 1. Nota media de los TFG y del expediente según curso académico.

³ Precisar que en los tribunales de evaluación de los TFG no pueden participar los/as tutores/as de los mismos.

Al buen comportamiento de las calificaciones medias de los TFG se le debe añadir un matiz importante: la relación entre las variables “nota media de los TFG” y la respectiva “calificación media del expediente académico” en cada uno de los seis cursos de referencia, es lineal y estadísticamente significativa (con un r de Pearson igual a 0,51) (véase Tabla II). En los últimos dos cursos, tras la puesta en marcha de la rúbrica de evaluación, la correlación entre ambas variables se ha elevado ($r = 0,54$), esto es, una elevada nota media en el expediente predispone con más fuerza a conseguir un rendimiento académico más elevado en el TFG (cuestión, en términos didácticos, no estrictamente positiva).

Tabla II. Correlaciones de Pearson (nota media del TFG * nota media del expediente).

	Cursos 2011-12/ 2016-17	Cursos 2011-12/ 2014-15	Cursos 2015-16/ 2016-17
Correlación de Pearson	0,518**	0,522**	0,541**
Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000
N	169	86	83

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar, por último, que la libertad en la elección de la temática produce que, en el marco de las diferentes áreas de conocimiento que vertebran el Grado, los enfoques de los TFG no sean estrictamente sociológicos. Por ejemplo (véase Tabla III), existe un número importante de investigaciones de orientación económica y, en menor medida, antropológica, politológica e histórica que, agregadas, suponen un 23% del total de los TFG (y cuya nota media es una décima superior a los de temática sociológica).

Tabla III. TFG según área de conocimiento (cursos 2011-12/2016-17).

Área de conocimiento	Total de TFG presentados	%	Nota media del TFG
Antropología	9	5,3	8,4
Ciencia Política	6	3,6	8,0
Derecho Internacional	1	0,6	4,0
Economía	19	11,2	8,2
Historia	4	2,4	8,4
Total de áreas de conocimiento	39	23,1	8,1
Sociología	130	76,9	7,9
Total	169	100	8,0

Fuente: elaboración propia.

Metodología

La presente investigación se fundamenta en una triangulación metodológica intermétodos, esto es, la aplicación combinada de técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación que permiten “un entendimiento global del objeto de estudio” (Rodríguez, 2005:6). De modo progresivo, esta estrategia se está incorporando en el ámbito de la investigación educativa, principalmente, para facilitar el contraste de evidencias, y por su

rigor a la hora de hacer emerger realidades latentes, soterradas, de una materia (Vallejo y Finol, 2009; Aguilar y Barroso, 2015).

En cada una de las tres fases que marcan la implantación de los TFG, enumeradas en el anterior epígrafe, se han desarrollado diversas técnicas. Las describimos a continuación de modo somero:

- **1ª fase (curso 2011-12 / 2014-15)**

Se realiza un grupo de discusión formado por seis egresados/as de las dos primeras promociones del Grado y destinado a identificar las “huellas iniciales” del discurso (Canales y Peinado, 1999) que el alumnado genera alrededor de los TFG. Una vez transcrito y analizado el grupo, y delimitados los repertorios discursivos y espacios semánticos del mismo (Conde, 2009), resulta pertinente diseñar un cuestionario de evaluación. Éste, de modo presencial, es contestado por 14 egresados/as (la mitad de los/as integrantes de la primera y segunda promoción). Esta pequeña encuesta, partiendo de los bloques temáticos recogidos en el guión del grupo de discusión, consta de 20 ítems de respuesta cerrada y una pregunta abierta.

- **2ª fase (curso 2015-16 / 2016-17)**

Partiendo de los datos anonimizados de los expedientes del alumnado, y a través de un contraste simple de medias, cobra especial importancia en este período la medición de los efectos estadísticos que ha tenido la implantación de una rúbrica de evaluación en el año 2015.

- **3ª fase (curso 2017-18)**

Se llevan a cabo cinco entrevistas estructuradas al profesorado que cumple el requisito de haber tutorizado y evaluado diferentes TFG. Por último, se analizan los resultados de dos grupos de discusión, formados por 6 y 7 egresados/as respectivamente, para diagnosticar problemas y potenciales medidas de mejora del *Practicum*, y en el cual se aborda con detalle la convivencia de esta asignatura con la de los TFG en el segundo y último cuatrimestre del Grado.

Resultados

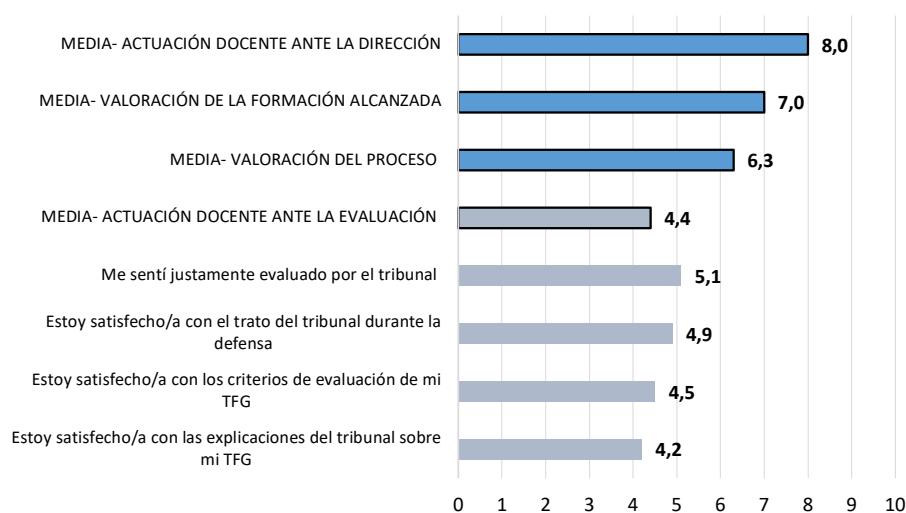
Iª FASE: la puesta en marcha de los TFG, detección de primeras incertidumbres y perfeccionamiento del procedimiento

En el curso 2012-13, en la convocatoria de primera oportunidad, se comienzan a evidenciar problemas y claros desajustes en el segundo año de implantación del TFG. De entrada llama la atención que, de 18 trabajos posibles, se presentan 8 en el mes de junio; inclusive, las calificaciones alcanzadas por el alumnado son inferiores a las medias de sus expedientes (véase Gráfico 1). Asimismo, a través de diferentes vías informales, se empiezan a constatar abiertas discrepancias del alumnado con el *modus operandi* que rodea a los TFG y que ilustran, de modo indirecto, las insuficiencias del primer procedimiento regulador de la asignatura aprobado en el año 2011.

Tras el inicio del nuevo curso, se hace evidente la necesidad de articular un grupo de discusión, se decía en el apartado metodológico, formado por egresados/as de la primera y segunda promoción del Grado. Cinco son los bloques temáticos abordados⁴, y desde el inicio de esta conversación grupal se hace evidente la construcción de un relato muy crítico alrededor del “hábitat” de los TFG en la Titulación (López y Otero, 2016a; 2016b). En concreto, son tres los repertorios discursivos que más sobresalen (véanse *verbatim*s de la transcripción en la Tabla I del anexo):

- Un notable desconocimiento de los criterios de evaluación que utilizaban los tribunales, y la percepción de que en cada uno de ellos sus integrantes defendían opiniones propias muy divergentes entre sí.
- Una clara distancia entre los criterios de evaluación de los tribunales y los de los/as tutores/as que habían dirigido los primeros TFG.
- La creencia de que determinados tipos de TFG, de enfoque no estrictamente sociológicos, recibían calificaciones menores -cuestión que el análisis descriptivo de los datos descarta (véase Tabla III)-.

La encuesta que se realiza a continuación al alumnado de estas dos primeras promociones de egresados/as, vuelve a confluir en el mismo aspecto: las discrepancias con el proceso evaluador de los TFG que, en definitiva, hacían más evidentes las lagunas del primer procedimiento regulador de la asignatura (López y Otero, 2016a). Reproduciendo en el cuestionario los mismos bloques temáticos del grupo de discusión, la dimensión valorativa media que alcanza una peor puntuación es la referida a la actuación docente ante la evaluación (4,4 puntos de media en una escala de 0 a 10) (véase Gráfico 2). Si descomponemos esta última dimensión en los diferentes ítems referentes a la evaluación, los/as encuestados/as penalizan con claridad las explicaciones expuestas por el tribunal a la hora de calificar los trabajos (4,2 puntos) y los criterios de evaluación aplicados en los TFG (4,5 puntos).



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Medias de las dimensiones valorativas del TFG y detalle de ítems sobre la evaluación (Escala de satisfacción del 0 al 10 / n = 14).

⁴ Son los siguientes: valoración de la formación alcanzada, valoración del proceso, actuación docente ante la dirección/tutorización, y actuación docente ante la evaluación.

También, y en un segundo plano, el análisis conjunto del grupo de discusión y de la encuesta ilustra otras dos problemáticas de calado: a/ el procedimiento regulador de los TFG era muy confuso respecto al formato de citación de bibliografía y, en consecuencia, el alumnado se mostraba preocupado ante la posibilidad de incurrir en modalidades diferentes de plagio; b/ resultaba muy claro que el acto de defensa pública de los TFG estaba generando un grado de preocupación excesivamente elevado entre los/as estudiantes.

Desde el plano organizativo de la Facultad de Sociología, y ante el conjunto no menor de problemas detectados, se pone en funcionamiento una comisión de la Junta del Centro que trabaja a lo largo del año 2014 en el diseño de un nuevo procedimiento. De este trabajo, surgen varios debates que giran alrededor de la necesidad de ir incorporando paulatinamente una “cultura” de los TFG que vaya asentando criterios compartidos de evaluación entre todo el profesorado. Asimismo se subraya la importancia de comunicar al alumnado que los TFG son proyectos necesariamente imperfectos, y en los cuales los valores no estrictamente formales -la honestidad investigadora, por ejemplo- son muy valiosos (López y Otero, 2016a). Finalmente, todas estas reflexiones convergen en la redacción del nuevo procedimiento regulador de la asignatura.

Cabe señalar que antes del inicio del curso 2014-15, el coordinador del Grado de la Titulación y el docente de la asignatura optativa de cuarto curso “Metodología para el diseño y elaboración de proyectos de investigación”, acuerdan que el temario de esta asignatura centre gran parte de su contenido en explicar cómo realizar los TFG; de esta manera, en el cuatrimestre anterior al del inicio de la asignatura, el alumnado podría conocer cómo enfocar múltiples aspectos de sus propuestas investigadoras (el estilo de la redacción, la citación, la construcción de objetivos e hipótesis, etc.).

2ª FASE: implantación del nuevo procedimiento y rúbrica de evaluación

Una vez realizado un primer diagnóstico docente, son varios los aspectos puntuales que trata de mejorar el nuevo procedimiento regulador de los TFG aprobado en 2015 (y que se resumen en la Tabla IV). Sin duda, la incorporación de una rúbrica de evaluación supone un hito fundamental en el corto recorrido biográfico de la asignatura, y permite el uso de una herramienta docente que, en general, ha tenido en el ámbito de la educación superior nacional (Gallego y Raposo, 2014) e internacional (Bay y Kotaman, 2011; Atkinson y Leng, 2013) una buena acogida.

Como se acaba de relatar, el principal foco de incertidumbre que genera el TFG en nuestro alumnado gira alrededor de los criterios de evaluación; por este central motivo, se entiende que la activación de una rúbrica es fundamental para:

- Lograr que el alumnado disponga de unos criterios evaluativos transparentes antes y durante la ejecución y la defensa de los TFG (Díaz *et al.*, 2011:49).
- Permitir al profesorado la utilización de indicadores homogéneos que posibiliten la medición de la adquisición de competencias en los diferentes TFG (Rullán *et al.*, 2010:78).

Tabla IV. Principales mejoras del procedimiento regulador de los TFG (julio de 2015).

MEJORAS	OBJETIVOS
1.a -Incorporación de una rúbrica de evaluación	1 -Reducción de la “incertidumbre” del alumnado ante el acto de defensa y evaluación de los TFG
1.b -Reconocimiento a los/as directores/as de los TFG del derecho a intervenir en la sesión pública de defensa	
1.c -Incorporación de la posibilidad de realizar un póster científico, a presentar en una fecha posterior al acto de defensa de los TFG, que según el criterio del tribunal puede sumar a la nota final un máximo de 0,5 puntos	
2 -Regulación de la incorporación al TFG de un epígrafe final en el cual se expliciten sus fortalezas y sus debilidades	2 -Introducción de una “cultura de los TFG” que distancia este formato académico de otros de mayor exigencia (TFM, tesis doctorales, etc.)
3 -Incorporación de la posibilidad de que los TFG se puedan hacer en grupo	3 -Incorporación de nuevas estrategias de aprendizaje cooperativo
4.a -Delimitación más precisa de la extensión del trabajo	4 -Mejora de criterios formales de los TFG
4.b -Fijación como criterio de citación del formato APA	
4.c -Explicación con más detalle y claridad de la estructura interna de los TFG	

Fuente: elaboración propia.

El modelo de referencia para el diseño de la rúbrica fue el utilizado por la Universidad de Granada⁵. Así, la rúbrica del Grado en Sociología de la UDC se estructura en 8 ítems o dimensiones competenciales de los TFG (véase Tabla V) que reciben por separado una puntuación de 0 a 10 puntos atendiendo a su grado de asimilación, y una posterior ponderación. Puntualizar otras dos cuestiones (López y Otero, 2016b):

Tabla V. Dimensiones, ponderación y puntuación de la rúbrica.

Dimensiones competenciales	Ponderación	Puntuación / grado de asimilación de competencias (de 0 a 10 puntos)
1 -Planteamiento y objetivos	10	A -Excelente (9-10 ptos.)
2 -Revisión teórica y fuentes de información	10	
3 -Resultados (presentación y discusión) y conclusiones	10	B -Adecuado (7-8 ptos.)
4 -Metodología	10	
5 -Redacción y aspectos formales	10	C -Básico (6-7 ptos.)
6 -Reflexión acerca del proceso de aprendizaje	10	
7 -Presentación oral	20	D -Inadecuado (0-4 ptos.)
8 -Valoración global	20	

Fuente: elaboración propia.

⁵ Véase el ejemplo de esta rúbrica-modelo para los TFG en <http://docencia.ugr.es/pages/trabajo-fin-de-grado/instrumentos-evaluacion/ejemplodeadaptacion> (consultado el 13/04/2018).

- En la rúbrica se expone un argumentario detallado que trata de proporcionar al tribunal una referencia precisa sobre cómo puntuar cada ítem (al mismo tiempo que el/la estudiante y su correspondiente director/a pueden tener una idea de conjunto más precisa acerca de las debilidades y fortalezas en la asimilación de competencias que presenta cada TFG)⁶.
- También se considera que es importante aumentar el factor de ponderación de la presentación oral que equivale a un 20% de la nota final, para, de cara al alumnado, hacer ver la importancia en términos de calificación final que tiene el acto de defensa de los TFG.

Tras dos cursos de funcionamiento en donde el número de TFG expuestos es similar al de los cuatro anteriores, se podría decir que los resultados no han sido los esperados. Desde un punto de vista cuantitativo, la mejora de la calificación media en el período “post-rúbrica” respecto al anterior ha mejorado en tres décimas; sin embargo, más allá de un plano descriptivo, la diferencia de medias entre uno y otro ciclo -atendiendo al valor de F y el nivel de significación asociado⁷- no es estadísticamente significativa (véase Tabla VI). En definitiva, los resultados de mejora no han sido los esperados, máxime cuando, de modo informal, se canalizan a la coordinación del Grado discrepancias entre el profesorado acerca de la utilización y alcance evaluativo de la rúbrica. Asimismo, también de modo latente, vuelven a emerger entre el alumnado nuevas barreras percibidas que dificultan la correcta realización de los TFG. Las herramientas metodológicas puestas en marcha para detectar y contrastar estos nuevos problemas estructuran el último punto biográfico de la asignatura.

Tabla VI. Contraste de medias.

Categorías	N	Medias	F	Sig.
Calificaciones Pre-Rúbrica (cursos 2011-12/2014-15)	86	7,81	2,467	0,118
Calificaciones Post-Rúbrica (cursos 2015-16/2016-17)	83	8,14		

Fuente: elaboración propia

3ª FASE: la persistencia de incertidumbres

Llegado al curso 2017-18, resultaba necesario recoger de modo sistemático las opiniones del profesorado del Grado sobre la asignatura de los TFG, e identificar y contrastar los discursos que de modo desordenado se habían expresado en diferentes comisiones y juntas de Facultad. Para ello, se realizan cinco entrevistas estructuradas cuyos guiones abordan, al igual que en el grupo de discusión precedente, los ejes fundamentales de la asignatura de los TFG (formación alcanzada por el alumnado, dirección/tutorización y evaluación), prestando una especial atención a la valoración del procedimiento regulador y, más en concreto, a la rúbrica de evaluación. De los repertorios discursivos detectados

⁶ Véanse argumentarios de cada ítem en el anexo nº 10 (págs. 20-22) del actual procedimiento regulador en http://www.sociologia.udc.es/images/GRAO/Trabajo_fin_grao/2015_07_Procedemento_TFGa.pdf (consultado el 13/04/18).

⁷ Señalar que el valor del estadístico F es el cociente de las medias cuadráticas (la inter-grupos y la intra-grupos) (Pardo y Ruiz, 2002:271). Dicho valor, con un nivel de significación asociado mayor a 0,05, indica que debe aceptarse el supuesto de igualdad de medias (o hipótesis nula).

en el análisis, destacan dos⁸: la valoración positiva de la tutorización de los TFG como actividad docente, calificada también de “intensa”, “gratificante” y “enriquecedora”; y la dicotomía interna⁹ (facilita/distorsiona - buena/desconcertante) expresada a la hora de hablar de la rúbrica de evaluación.

Sobre esta última cuestión, resulta conveniente reproducir una selección de *verbatim*s:

En mi caso, su uso (el de la rúbrica) como orientación me facilita el trabajo (al plantear y describir claramente las cuestiones a tener en cuenta), pero si se toma al pie de la letra y de forma restringida para evaluar, tiene un efecto distorsionador de la nota en ciertos trabajos -en ocasiones aumentándola, pero casi siempre disminuyéndola-. Uniformiza trabajos que suelen ser muy diferentes, lo que en determinada medida no es positivo (*La cursiva es de los/as autores/as). Docente 1.*

En algunos tribunales la experiencia ha sido francamente buena; en otros, un poco desconcertante, fundamentalmente porque no todos los miembros del tribunal hacían caso de la rúbrica evaluadora. Docente 2.

Me parece un elemento (la rúbrica) necesario pero que está en desuso tal y como está planteada. (...) Es un documento que está ahí pero del que no se hace uso (...) Por otra parte, si bien está completa y bien planteada, deja fuera aspectos importantes que podrían ser tenidos en cuenta a través de la valoración del tutor que habría que incluir de alguna manera (*La cursiva es de los/as autores/as). Docente 3.*

Con más detalle, se pueden establecer dos niveles de análisis. Por un lado, se identifica la existencia de diferentes espacios semánticos cuyo contenido se refiere a los procesos vinculados al uso de la rúbrica (en especial, al de tutorización y evaluación); por otro, se distinguen los espacios semánticos en los que se ubican los repertorios relativos a los actores implicados en el empleo de la rúbrica (tutores/as y miembros de los tribunales). En ambos casos se aprecia la existencia de una percepción ambivalente desde el punto de vista discursivo; por ejemplo, sobre los procesos vinculados a la implantación de la rúbrica, estos son valorados como inequívocamente necesarios al tiempo que son entendidos como una estandarización negativa de la evaluación de los TFG.

En conclusión, tanto desde el punto de vista de la significación estadística, como desde el enfoque cualitativo implícito en el discurso de los/as docentes entrevistados/as, queda confirmada la ineficacia, tal y como está planteada actualmente, de la rúbrica de evaluación. Sin duda, en la implantación se han cometido errores habituales bien diagnosticados en la literatura, y no conocidos y sopesados en el momento oportuno. Principalmente destacamos dos: pensar que la rúbrica iba a ser incorporada en la cultura evaluativa del profesorado sin grandes esfuerzos y sin una formación previa de refuerzo, suposición errónea que es común en variopintos escenarios docentes (Reddy y Andrade, 2010:444); no haber suscitado una discusión más profunda acerca de la fiabilidad absoluta de esta herramienta evaluativa, esto es, estudiar el grado en que diferentes

⁸ Los restantes repertorios discursivos identificados en el análisis de contenido de las entrevistas aluden, principalmente, a la valoración de las herramientas y habilidades tanto del profesorado como del alumnado a la hora de elaborar los TFG, y a las experiencias vividas en las comisiones evaluadoras de los TFG.

⁹ Este concepto se enmarca en una de las proposiciones de análisis de contenido más habitual (Bardin, 1997:40).

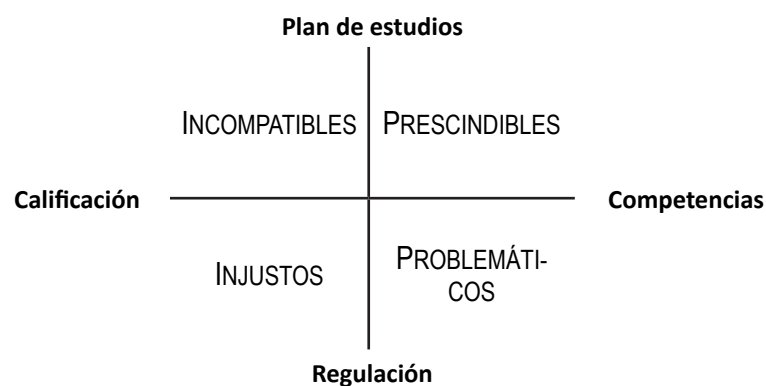
evaluaciones proporcionan una misma puntuación acerca de un determinado ítem (Marín y Santandreu, 2015:125).

En relación con lo anterior, se ha realizado el análisis de dos grupos de discusión centrados en dialogar sobre la idiosincrasia de las prácticas curriculares del Grado (en los que participan egresados/as del curso 2015-16 y 2016-17), y se trae a colación la convivencia de las mismas con la realización del TFG en el último cuatrimestre de cuarto curso. Las conversaciones grupales generadas identifican discursos predominantes que ilustran una disyuntiva entre la realización óptima de las prácticas a costa de la calidad en la realización de los TFG, y viceversa.

Fruto de esta conflictiva coexistencia, se reproducen dos repertorios discursivos preocupantes:

- La tendencia creciente entre el alumnado de ser lo menos proactivo posible en las prácticas, y de este modo tener más tiempo para redactar el TFG.
- La falta de equidad percibida en las calificaciones obtenidas en una y otra asignatura (por ejemplo, en aquellos casos en los que los/as alumnos/a logran buenas calificaciones en las prácticas con muy poco esfuerzo, y pueden conseguir por ello mejores resultados en sus TFG).

A modo de síntesis, y si condensamos todas las evidencias recabadas desde el punto de vista discursivo en cuatro espacios semánticos (véase Figura 1), los/as recientes egresados/as de la Titulación utilizan al hablar de sus TFG una adjetivación con connotaciones claramente negativas: estos son “injustos y problemáticos” (especialmente en lo que atañe al proceso de defensa pública de los trabajos y posterior evaluación), “incompatibles” con la realización de las prácticas del Grado y, en consecuencia, hasta “prescindibles” en el marco del Plan de Estudios del Grado.



Fuente: elaboración propia

Figura 1. Representación de los espacios semánticos de los grupos de discusión sobre los TFG (cursos 2015-16 / 2016-17).

En definitiva, los resultados de toda esta última fase de investigación cualitativa, obligan a establecer medidas de mejora de la asignatura *ad intra* y *ad extra* que expondremos a continuación.

Conclusiones y medidas de mejora

En los últimos seis cursos, la evolución de las calificaciones obtenidas por nuestro alumnado en los TFG del Grado en Sociología de la UDC son satisfactorias; en concreto, desde el curso 2014-15 la media de las calificaciones obtenidas ha sido superior a los ocho puntos, y superiores en casi un punto a la nota media del expediente académico del alumnado (véase Gráfico 1). Sin embargo, este dato resulta puramente descriptivo y está muy lejos de hacernos comprender el complejo entorno académico que tanto nuestro estudiantado, como el propio profesorado, perciben como propio de esta asignatura. El uso de una triangulación metodológica intermétodos nos ha permitido hacer emerger, bien sea a través de grupos de discusión o entrevistas, bien sea a través de una encuesta, las “realidades soterradas” y las “incertidumbres” de la misma. Por tanto, la primera aportación de conjunto del texto es la de reiterar la validez de esta estrategia empírica en el campo de la investigación educativa, y su especial sensibilidad a la hora de constatar realidades atípicas y no perceptibles con una única metodología (Vallejo y Finol, 2009:4).

A través del análisis pormenorizado de tres períodos temporales diferentes, se ha contextualizado la progresiva implantación de los TFG promoción tras promoción. En este sentido, se ha hecho especial hincapié, entre otras medidas menores de mejora del procedimiento regulador de la asignatura (véase Tabla IV), en explicar cómo la puesta en marcha de una rúbrica de evaluación aspiraba a solventar las principales problemáticas (falta de claridad en la evaluación fundamentalmente) detectadas entre nuestro alumnado. Hemos constatado, no tanto en el discurso de los/as egresados/as de los dos últimos grupos de discusión, pero sí en el de los/as docentes entrevistados/as, que la rúbrica no ha conseguido el resultado esperado (aspecto reforzado, además, por un contraste de medias -véase Tabla VI-).

Atendiendo únicamente al criterio de los/as autores/as de este artículo, cabe proponer dos medidas de mejora a implementar en el corto plazo para corregir la “persistencia de incertidumbres” (véase Figura 1) en la asignatura de los TFG.

- Desde un punto de vista *ad extra*, hay que tratar de mitigar las dificultades que está suponiendo para el alumnado, en el segundo cuatrimestre de cuarto y último curso, la realización de los TFG y las prácticas curriculares. Adelantar al segundo cuatrimestre de tercer curso la elección de temática y de tutor/a de los TFG, previa celebración de una tutoría grupal destinada a explicar someramente el procedimiento regulador de la materia, suponen medidas de fácil implantación que pueden evitar problemas en la coexistencia de las dos materias.
- Urge, sea en una comisión, sea en un taller de trabajo *ad hoc*, un debate *ad intra* entre el profesorado y los representantes del alumnado sobre la utilidad de la rúbrica. A nuestro juicio, creemos que el perfeccionamiento consensuado de esta útil herramienta de evaluación¹⁰, así como cubrir las carencias formativas de los/as docentes que manifiesten dificultades en su utilización, vuelve a configurar una meta en el corto plazo deseable.

¹⁰ Dos son los escollos inmediatos a superar en el diseño de la rúbrica, atendiendo al análisis de contenidos de las entrevistas: realizar una rúbrica específica para los TFG de corte teórico que no disponen de un ítem metodológico a evaluar, y otra para los TFG grupales.

De modo sintético, se detallan otras cuestiones a mejorar de los TFG identificadas gracias al tipo de triangulación metodológica utilizada:

- Primero, mejorar y discutir aspectos concretos del procedimiento regulador de la materia (por ejemplo, recogiendo una explicación más pormenorizada acerca de la naturaleza de los TFG grupales).
- Segundo, mantener y ampliar, mientras el actual Plan de Estudios del Grado en Sociología siga vigente, el canal de comunicación entre el/la coordinador/a de Grado (y responsable de la gestión de los TFG) y el/la docente de la materia optativa de cuarto curso “Metodología para el diseño y elaboración de proyectos de investigación” (enfocada en una importante parte de su contenido docente, se comentaba, a la explicación de cómo elaborar un TFG).

En definitiva, este texto ha tratado de relatar la corta biografía de una materia de la que se puedan extraer, en lo común y en lo diverso de cada Titulación, estrategias metodológicas que optimicen los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje que rodean a los TFG.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Gavira, S., Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47: 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Atkinson, D., Leng, S. (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>
- Andrews, R. (2007). Argumentation, critical thinking and the postgraduate dissertation. *Journal Educational Review*, 59(1): 1-18. <https://doi.org/10.1080/00131910600796777>
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal, ed. 1996.
- Bay, E., Kotaman, H. (2011). Examination of the impact of rubric use on achievement in teacher education. *The New Educational Review*, 24(2): 283-292.
- Canales, M., Peinado, A. (1999). Grupos de discusión. En Delgado, J.M. y Gutierrez, J. (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Conde Gutiérrez, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS.
- Díaz-García, C., González-Moreno, Á., Ruiz-Amaya, C., Sáez-Martínez, F. (2011). Evaluación del Trabajo de Fin de Máster en el MUEME: propuesta de una guía de valoración de una rúbrica con criterios ponderados. *VII Intercampus: Trabajos Fin de Grado y Máster*, Toledo.
- Faya Cerqueiro, F., Guadamillas Gómez, M.V., Alcaraz Mármol, G. (2016). Limitaciones y conocimientos previos a la redacción del TFG: estudio de caso. *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, Madrid.

- Gallego Arrufat, M^a., Raposo-Rivas, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1): 197-215. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6423>
- López Rey, J.A., Otero-Enrriquez, R. (2016a). Los TFG, una materia compleja en constante revisión. El caso de los TFG en la Facultad de Sociología de la UDC. *XII Congreso Español de Sociología*, Gijón.
- López Rey, J.A., Otero-Enrriquez, R. (2016b). Una propuesta multifocal para la mejora del procedimiento del TFG: el caso del grado en Sociología de la UDC. *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, Madrid.
- Marín-García, J.A., Santandreu-Mascarell, C. (2015). ¿Qué sabemos sobre el uso de las rúbricas? *Intangible Capital*, 11(1): 118-145.
- Martínez-Fuentes, M.T. y Pastor Seller, E. (2014). El trabajo Fin de Grado en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Murcia. *Revista Internacional de trabajo social y bienestar*, 3: 83-91.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez, F., Ventura, J., Vlachopoulos, D. (2012). The Final Year Project (FYP) in social sciences: establishment of its associated competences and evaluation standards. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1): 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.12.002>
- Pardo Merino, A., Ruíz Díaz, M.A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pareja Alcaraz, P. (2014). La coordinación del Trabajo de fin de Grado en Derecho en la UPF: funcionamiento y lecciones tras dos años de experiencia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(3): 225-240. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5498>
- Reddy, Y.M., Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4): 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Rekalde Rodríguez, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2): 179-193.
- Rodríguez Ruiz, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 31: 1-10.
- Rullán Ayza, M., Fernández Rodríguez M., Estapé Dubreuil G., Márquez Cebrián, 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. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1): 74-100. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6218>
- Sayós, R. et al. (coords.). (2012). *Els treballs de fi de grau a la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Quaderns de Docència Universitària 30 - Universitat de Barcelona.
- Todd, M.J., Bannister, P., Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3): 335-355.

- Todd, M.J., Smith, K., Bannister, P. (2006). Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education*, 11(2): 161-173.
- Valverde González, M.T., Caro Valverde, M.T. (2015). Desarrollo de la competencia en escritura académica con recursos digitales en el área de comunicación en lengua española. *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante.
- Vallejo, R., Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7(4). <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/84>.
- Zamora Polo, F., Sánchez Martín, J. (2015). Los trabajos de Fin de Grado: una herramienta para el desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3): 197-212. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5426>

ANEXO

Tabla I. Selección de repertorios discursivos (RD) y *verbatim*s del GD (alumnado egresado de la primera -curso 2011-12- y segunda promoción -curso 2012-13- del Grado).

RD1- Falta de criterios claros de evaluación de los TFG

“¿Qué se está valorando aquí? ¿Se está valorando haber presentado un buen marco teórico, unos objetivos, una metodología acorde con los objetivos y haber llegado a unas conclusiones?... ‘¡Pues esto tiene... un 6,5!’ El TFG es la incertidumbre mayor de la carrera. Yo, si quiero ir a por nota en una asignatura en la carrera, sé lo que tengo que hacer. Pero si tú quieres ir a por nota en un TFG no tienes ni puta idea de lo que tienes que hacer”

RD2- Disparidad de criterios de evaluación de los TFG

“El problema referido a las características del trabajo ha sido de evaluación. En general los tutores han sido de buena ayuda en el desarrollo de un trabajo con un esquema científico (...) Sin embargo, en la evaluación han existido diferencias de criterio en un mismo tribunal que fueron desconcertantes para nosotros y para las futuras promociones”

RD3- Evaluación injusta de TFG de determinado formato y área de conocimiento

“En mi caso el problema fue que el trabajo era descriptivo, y esto influyó en la evaluación del tribunal”

RD4- Preocupación en incurrir en un plagio en la realización de los TFG

“Un problema que me afectó realmente fue a la hora de citar, intenté hacerlo de la mejor manera (comprobé las citas como 10 veces antes de imprimir) y le pedí expresamente a mi tutora que me las revisase porque realmente no sabía si estaban bien puestas. Creo que realmente antes de la realización del procedimiento cada tutor debería reunirse con su alumno y explicarle bien cómo se debe citar en un trabajo académico para no caer en el plagio”

RD5- Preocupación por el acto de defensa pública de los TFG

“No considero normal que durante mi defensa se me recorte significativamente el tiempo de exposición, y mucho menos que se me hagan dos puntualizaciones sin tiempo a réplica”

Fuente: elaboración propia

Tabla II. Selección de repertorios discursivos (RD) y *verbatim*s de los GD sobre las prácticas curriculares y los TFG (alumnado egresado durante los cursos 2015-16 / 2016-17)**RD1- Imposibilidad de realizar conjuntamente, y de modo óptimo, las prácticas y los TFG**

“También quiero decir que, vamos a ver, que es que las prácticas coinciden con el TFG en el tiempo; que es algo que está pasando aquí un poco por encima, pero es que eso es muy importante”

“Yo cuando me puse en serio con lo de las prácticas... Yo llegaba a casa y lo último que me apetecía era ponerme con el TFG; yo tuve la suerte que el TFG lo hice antes porque yo había contactado con mi tutora. Que sí lo hice antes, pero yo si tengo que hacer el TFG que es cuando se supone que hay que hacerlo a partir de enero, no me da tiempo”

RD2- Aumento de la proactividad en los TFG a costa de las prácticas

“Es que si te puedes escaquear de hacer práctica, y puedes hacer menos horas... Yo por ejemplo en mi caso hice menos horas”

“Durante mis prácticas llevaba mis libros para preparar el TFG y esa fue mi gran ventaja, pero conste que lo elegí a propósito y eso creo que indica bastante bien, lo bien planteado que está el programa”

RD3- Falta de equidad percibida en las calificaciones obtenidas en las prácticas y los TFG

“O sea no hizo absolutamente nada... Le dijeron que podía dedicarse al TFG y eso fueron sus prácticas, y fueron un 10 o un 9. Me refiero hay mucha desigualdad... En ese aspecto hay gente que bueno...”

RD4- Experiencia negativa ante los TFG a la hora de adquirir aprendizajes

“Y luego hay otra con el TFG... Y es que tampoco me parece una experiencia muy... A mí me gustaría hacer muchas más horas de prácticas que el TFG (...) porque a mí el TFG no me sirvió absolutamente de aprendizaje de nada...”

Fuente: elaboración propia

Artículo concluido el 16 de mayo de 2018

Otero-Enríguez, R., Rodríguez-Teijeiro, A., Santiago-Gómez, E. (2018). Biografía de la implantación de los Trabajos de Fin de Grado en una Facultad de Sociología: incertidumbres, triangulación metodológica e implicaciones prácticas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 39-56.

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.10180>

Raimundo Otero Enríquez

Universidade da Coruña
rotero@udc.es

Profesor ayudante doctor (Departamento de Sociología y Ciencias de la Comunicación). Integrante del Grupo de Innovación Educativa Prácticum (UDC) y del Grupo de Estudios Territoriales (GET-UDC).

Ariadna Rodríguez Teijeiro

Universidade da Coruña
ariadna@udc.es

*Profesora ayudante doctora (Departamento de Sociología y Ciencias de la Comunicación).
Integrante del Grupo de Innovación Educativa Prácticum (UDC) y del Grupo de Análisis y
Prospectiva Sociopolítica (LAPSO-UDC).*

Elvira Santiago Gómez

Universidade da Coruña
esantiago@udc.es

*Profesora interina (Departamento de Sociología y Ciencias de la Comunicación).
Integrante del Grupo de Innovación Educativa Prácticum (UDC) y del Grupo de Análisis y
Prospectiva Sociopolítica (LAPSO-UDC).*