

## **Acción tutorial y evaluación formativa en los Trabajos de Fin de Grados**

## **Tutorial action and formative assessment during Final Degree Project**

**Rekalde-Rodriguez, I.**  
**Ruiz de Gauna Bahillo, M. P.**  
**Bilbao Bilbao, B.**

Universidad Del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

**Rekalde-Rodriguez, I.**  
**Ruiz de Gauna Bahillo, M. P.**  
**Bilbao Bilbao, B.**

Universidad Del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

### **Resumen**

La tutoría del Trabajo de Fin de Grado (TFG) no puede dejarse al azar de lo que vaya aconteciendo en el día a día, sino que precisa de una planificación y un contenido que haga posible que cada estudiante sea consciente del proceso que está siguiendo y de los aprendizajes que va adquiriendo. El objetivo del artículo es, por una parte, presentar el modelo de tutoría grupal que se desarrolla en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) desde 2013/14, en el que se hace hincapié en los hitos e instrumentos de evaluación formativa en el proceso de

### **Abstract**

Final Degree Project (FDP) tutoring cannot be left to chance of what is happening on a day. This requires planning and content that makes it possible for each student to be aware of the process that is being followed and of the learning that is acquired. The aim of the article is double: on the one hand, to present the model of group tutoring that takes place in the Faculty of Education of Bilbao (UPV/EHU) since 2013/14, where the milestones and formative assessment instruments of the tutoring process are underlined. On the other hand, the aim is to analyze the opinion and valuations

tutorización y, por otra parte, analizar la opinión y las valoraciones que el alumnado y profesorado vierten en relación al proceso e instrumentos. Los resultados nos desvelan que: 1) la tutoría del TFG requiere de contextos formativos en los que se genere conocimiento y reflexión, o dicho de otra manera; tiempos, espacios, tareas e instrumentos que permitan a los y las estudiantes de manera individual y/o grupal construir conocimiento de manera pautada y registrada en el tiempo y, 2) el uso de la evaluación formativa en este entramado, potencia la reflexión y el desarrollo de competencias.

**Palabras clave:** Educación Superior, Trabajo Fin de Grado, tutoría, evaluación formativa, contextos de aprendizaje y guía educativa.

that students and teachers comment about the process and instruments. The results reveals: 1) FDP tutoring requires formative contexts in which knowledge and reflection is generated, or in other words; times, spaces, tasks and instruments that allow students individually and/or in group to build knowledge in a timely and registered manner along the time and, 2) the use of formative evaluation in this framework encourages reflection and the development of competences.

**Key words:** Higher Education, Final Degree Project/Capstone, tutoring, formative assessment, learning contexts and educational guidance.

## Introducción

La tutoría del Trabajo de Fin de Grado -en adelante TFG-, no puede realizarse al albur de lo que vaya aconteciendo, sino que precisa de una planificación y de un desarrollo conceptual que haga posible que el estudiante sea consciente del proceso que está siguiendo y de los aprendizajes que va adquiriendo. En este sentido, la tutoría del TFG requiere de contextos formativos en los que se genere conocimiento y reflexión por parte de los agentes implicados en el proceso, haciendo uso de tiempos, espacios, tareas e instrumentos de evaluación que permitan a los y las estudiantes construir conocimiento de manera pautada y registrada en el horario académico. En este entramado, el uso de la evaluación formativa potencia la reflexión, la adquisición de determinados aprendizajes y el desarrollo de competencias. Todo lo cual, es necesario para llevar a buen término la elaboración del TFG.

En el caso de la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea –en adelante UPV/EHU-, la tutoría y evaluación formativa, encuentran una mayor significación en el proceso seguido a partir del año 2011, en el que la comisión de TFG comenzó a trabajar, junto al profesorado del centro, en el diseño de directrices generales de actuación, estrategias pedagógicas para abordar los procesos de tutorización e instrumentos de evaluación que facilitaran la tutoría del TFG. El resultado de este proceso ha sido la institucionalización de un patrón común de actuación por parte de todo el profesorado del centro para abordar la tutoría y evaluación del TFG.

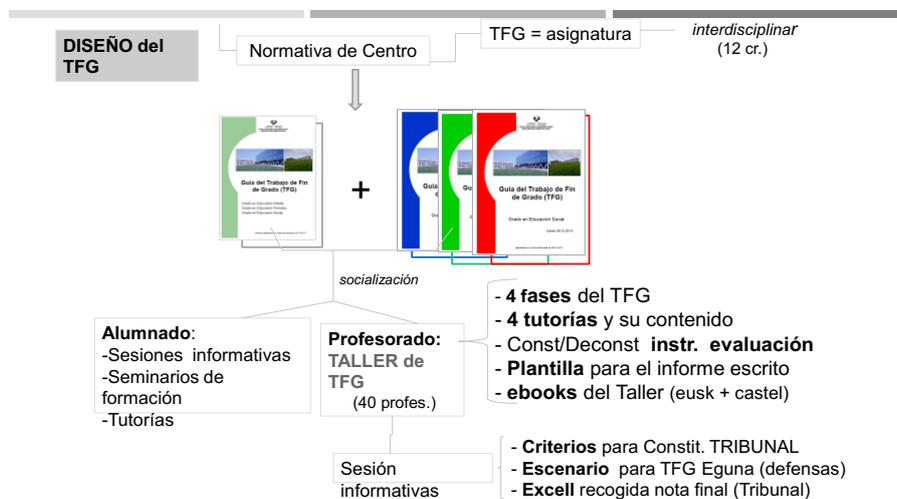
Las cuestiones más significativas que han logrado llegar a este resultado son las que se describen en este artículo y que, en todo caso, tienen que ver con entender que el TFG es: una asignatura de centro que se rige por unas directrices generales y

consensuadas entre el profesorado y aprobadas por la Junta de la Facultad; la tutoría es principalmente un espacio de interacción grupal que facilita el aprendizaje de las competencias a desarrollar por el TFG y, la evaluación formativa, desarrollada a partir de diversos instrumentos elaborados *ad hoc*, es el eje que da contenido al proceso de tutoría, permitiendo al profesorado y al estudiantado crear espacios de reflexión y conocimiento sobre el proceso de aprendizaje y el nivel de desempeño de las competencias a lo largo del proceso. A su vez, esta manera de actuar institucionalizada en el centro ha de entenderse como un proceso dinámico, ya que, para aumentar sus estándares de calidad, se recoge información significativa mediante cuestionarios de satisfacción a los agentes implicados que posibilitan, a partir de su análisis, desarrollar cambios para la mejora.

## I. Dando significado a la tutoría y evaluación formativa en un contexto específico

### I.1. Contexto en el que se desarrollan los TFG

La defensa de los TFG comenzó en la Facultad de Educación de Bilbao en el curso académico 2012-13, desde entonces se han defendido más de 2.400 TFG en Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria. Más del 70% del profesorado está implicado en esta tarea y cada docente dirige por término medio 5 TFG por curso académico (información facilitada por la dirección del centro).



**Figura 1.** Proceso de construcción del TFG. Fuente. *Elaboración propia.*

Llevar adelante este proceso que moviliza a todos los departamentos académicos del centro y a una gran parte del profesorado es complejo, de ahí, que ya desde el año 2011 la dirección impulsara la constitución de una Comisión de TFG formada por 5 profesoras del centro que trabajaron durante 4 años avaladas por un proyecto de innovación educativa, que puso su atención en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, el proceso que se ha seguido para el diseño, implantación y desarrollo de los TFG es fruto de un trabajo participativo y colaborativo de la comisión de TFG y el profesorado del centro, que han ido gestando documentos acerca del TFG

relacionados con la normativa; guía para planificar el espacio de la tutoría; plantilla para desarrollar el TFG, e instrumentos para llevar a cabo la evaluación formativa (Pérez-Urraza, Ruiz de Gauna, Fernández de Larrea, Bilbao y Molero, 2015). El proceso seguido puede verse de manera esquemática en la figura 1.

## **1.2. Algunas razones para institucionalizar la tutoría y evaluación formativa**

La justificación que hace plantearnos trabajar desde un enfoque formativo que contemple directrices comunes e institucionalizadas, la podemos encontrar a partir de la consideración de identificar el TFG como una asignatura de centro que se imparte por docentes de todos los departamentos. En este sentido, es necesario y un deber moral poner en marcha directrices comunes y un proceso de coordinación entre el profesorado que garantice una respuesta equitativa para todo el alumnado ante el aprendizaje y la evaluación.

A fin de poner en marcha el TFG de los tres grados que se imparten en la Facultad, hemos partido de la idea sostenida por Bolívar (2000), de que gran parte de las estrategias de cambio organizativo dependen del modelo de resolución de problemas, donde la innovación y el cambio se dan dentro de un proceso de resolución de problemas que la organización ha detectado y consensuado. Las distintas estrategias que tienen como base este modelo de *Desarrollo Organizativo* consideran el Centro como una organización que aprende y se desarrolla, de manera que los implicados en el cambio, mediante un conjunto de procesos, intentan ir acercando progresivamente la situación de partida a los objetivos deseados, resolviendo y superando los problemas que se van presentando (Gairín, 2010; Gairín y Barrera, 2014; Manzanares, 2010).

Igualmente, volvemos a Bolívar (1999), al considerar que el liderazgo es un elemento dinamizador y promotor de cambio en el desarrollo de un Centro y que éste puede ser ejercido por todos aquellos que, independientemente de la posición institucional que ocupen, son capaces de motivar, dirigir, apoyar a otros en torno a determinadas propuestas o proyectos, con procesos tales como: determinar necesidades o problemas y buscar soluciones a los mismos, clarificar expectativas, implicar a todos los miembros en los compromisos y planes para la mejora, trabajar las resistencias, y posibilitar la autoevaluación institucional. La acción del liderazgo se caracteriza, precisamente, por coordinar procesos, estimular las tareas, compartir metas, resolver problemas y tomar decisiones conjuntas, etc. Este ejercicio de liderazgo horizontal, que se complementa con el vertical, es el que puede posibilitar que se cree un clima de centro favorecedor del cambio y de la innovación. Debemos reconocer que en la actualidad, en tiempos de reformas y contrarreformas, el concepto de *clima de centro* cobra especial importancia cuando asumimos la necesidad de generar climas abiertos y de colaboración si queremos que las organizaciones educativas se conviertan en centros de mejora escolar y aprendizajes duraderos.

El trabajo en equipo y la coordinación de funciones y procesos se constituyen en elementos fundamentales del desarrollo institucional, por lo que las características del clima del centro van a influir de manera decisiva en la mejora del mismo. Este clima puede ayudar a generar equipos docentes que promocionen las nuevas identidades académicas que está demandado la universidad en el marco europeo, ya que este es el

reto fundamental de nuestro sistema educativo todavía soportado por el individualismo y la fragmentación de tareas, responsabilidades y conocimiento (Rué y Lodeiro, 2010). En definitiva, para que la verdadera reconversión de los centros se pueda producir debemos cuidar y promocionar de manera especial a los equipos docentes, que remonten los individualismos didácticos aislados y se conviertan en equipos docentes de vanguardia, que formen y cohesionen al profesorado, y puedan generar cultura académica innovadora (Rekalde, Alonso, Cruz, Elejalde, Esquisabel, Ibañez, Jauregui, Lobato, Martínez, Palomares y Ruiz de Gauna, 2012; Rekalde, Ayerbe, Basurto, Cruz, Elejalde, Esquisabel, Fernández, Palomares y Ruiz de Gauna, 2014; Rué y Lodeiro, 2010).

Esta idea de cambio en la que nos situamos viene a ser muy similar a la mantenida por Fullan (2001). Se trata de aunar los tres elementos necesarios para generar el cambio: el capital humano (propio de cada individuo de la organización), unido al capital social (el surgido al aunar los capitales humanos individuales a través del equipo), y apoyado por la estructura que facilita la toma de decisiones. Ahora bien, somos conscientes que a veces esta cara optimista de la moneda tiene su envés, ya que, a veces se programan nuevas exigencias que no van acompañadas de la dotación de medios necesarios para poder responder a las mismas, y es preciso resituar las reformas y las ansias precipitadas de cambio bajo principios más realistas de sostenibilidad, actualización de experiencias anteriores, continuidad, y disponibilidad de recursos (Hargreaves y Fink, 2006).

En nuestro caso, los principios en los que se asienta este proceso participativo pueden resumirse en los siguientes: utilizar la situación que nos brinda el TFG como una oportunidad para dinamizar el cambio; considerar el centro como una organización que aprende y se desarrolla; crear espacios abiertos y de colaboración para generar cultura académica innovadora, y realizar propuestas realistas en términos de sostenibilidad y disponibilidad de recursos.

## 2. El Trabajo Fin de Grado en la Facultad de Educación de Bilbao

En el caso de nuestra Facultad, la realización del TFG por parte de los y las estudiantes está vinculada a un proceso formativo con actividades presenciales y no presenciales. Es una asignatura de 12 ECTS (300 horas de trabajo del estudiante) que, como el resto de asignaturas del currículum, se desarrolla a través de un trabajo presencial y no presencial.

### 2.1. Cómo se entiende el TFG

Las universidades del mundo anglosajón, con una larga tradición en *Dissertation*, *Final Degree Project* y *Capstone Project*, llevan tiempo debatiendo sobre el papel que deben tener los TFG en la formación de los y las estudiantes de grado (Rowley y Slack, 2004). Lo que se espera de una *Dissertation* es que el alumnado asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y sea capaz de realizar un trabajo individual donde revise la literatura científica de un área en profundidad, defina su propia pregunta de investigación, produzca conocimiento y gestione el trabajo de principio a fin (Rudestam y Newton, 2001; Todd, Bannister y Clegg, 2004; Walliman, 2004). Respecto a los proyectos fin de grado son más amplios en tanto que recogen proyectos colaborativos, como parte de un grupo de investigación o de consultoría, pueden ser grupales y, en ellos la divulgación de los resultados es clave. Con ellos se potencia un mayor desarrollo de atributos y habilidades

específicas del futuro graduado/a (Greenbank y Penketh, 2009). En esta misma línea están los *Capstone Project* que preparan al estudiantado para la transición hacia una profesión y donde el contacto con las empresas y/o comunidad es la clave del trabajo (Healey, Lannin, Stibbe y Deriybuabm, 2013).

El TFG se presenta como un espacio y un tiempo propicio para que el alumnado, al final de su proceso inicial de formación, vuelque y demuestre su capacitación como profesional (Real Decreto 1393/2007). Supone, en nuestro contexto, la realización de un proyecto, memoria o estudio original de manera individual y bajo la supervisión de uno o más directoras o directores.

Cada estudiante puede optar por un tipo distinto de TFG (Investigación, intervención, creación y emprendimiento) pero su temática debe estar necesariamente en relación con el Grado que está cursando (Ferrer, Carmona y Soria, 2012).

## 2.2. Cómo se entiende la tutoría del TFG

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) aborda la formación del alumnado universitario definiendo el curriculum respecto a las competencias a adquirir, impulsando procesos de aprendizaje autónomos y en equipo, diseñando actividades significativas en las que el alumnado sea el verdadero protagonista en la toma de decisiones profesionales, y potenciando una evaluación auténtica (Biggs, 2005). Parámetros todos ellos que reclaman espacios, tiempos y, sistemas de apoyo y atención al alumnado (Zabalza, 2003), en los que el profesorado se convierta, sobre todo, en guía, facilitador y creador de oportunidades de aprendizaje, de tal manera que la tutoría cobre una especial relevancia al considerarla un espacio para el aprendizaje y la madurez integral del alumnado (Álvarez, 2012; Cano, 2009). Como subraya Rodríguez (2004: 57): “No se trata de convertir a los docentes en orientadores. Se trata, simplemente, de hacer más explícita y con un mayor protagonismo la función que cada profesor desarrolla de forma espontánea como guía y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado”. En este sentido, el profesorado universitario debe asumir las funciones de acompañamiento, orientación y apoyo al proceso de aprendizaje de su alumnado, como parte sustancial de su perfil tridimensional; docente, investigador y gestor (García y González, 2007; Rodríguez, 2004).

La tutoría es, por tanto, un espacio en el que se propicia la relación interpersonal estudiante-estudiante y docente-estudiante (Gastón y Rekalde, 2016), se fomenta su autonomía (Lobato, 2006) y se contribuye al desarrollo de las competencias tanto transversales como específicas (Rekalde, 2011). Lo que hace de la acción tutorial una estrategia fundamental en el modelo educativo de la Convergencia Europea.

Según Rodríguez (2004), además, la tutoría ha de llevarse a cabo de manera grupal, ya que esto significa dar un valor añadido a aspectos como el apoyo que se proporcionan los estudiantes entre sí, y el establecimiento de nuevas relaciones formativas y sociales. En este sentido se habla de desarrollar procesos de acompañamiento multidimensionales que incidan en el apoyo y seguimiento grupal, contraste entre pares y, supervisión por parte de quien dirige el trabajo (Rekalde, 2011).

### 2.3. Cómo es el proceso de tutorización del TFG

La acción tutorial no puede ser algo que se improvise o dependa de la buena voluntad de cada docente, sino que por el contrario, se debe trabajar para convertirla en una actividad intencional orientada a lograr unos objetivos. Por ello:

- No ha de ser un espacio que se abandone al azar.
- Es necesario planificar etapas diferenciadas y con contenido específico.
- Es importante establecer bien *el camino* para desarrollar la autonomía del estudiantado.

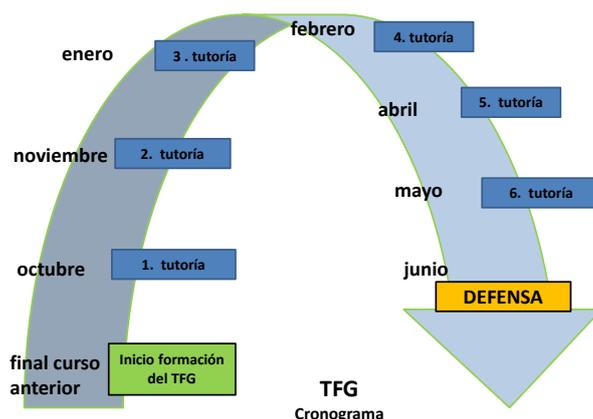
En este sentido, la tutoría como espacio de seguimiento y desarrollo del TFG no puede entenderse como una suma de actos individuales sino como un proceso. Si el trabajo del TFG está planificado y el proceso de tutorización es común para todo el profesorado de un centro, se garantiza la equidad en la formación del alumnado y se alcanzan mayores cotas de justicia en su calificación final (Perez-Urraza *et al.*, 2015; Rekalde, 2011).

Por ello, consideramos que la tutoría es un contexto dinámico de enseñanza-aprendizaje singularmente significativo y, en consecuencia, exige reunir una serie de condiciones mínimas (García, 2008; Pérez, 2006; Rodríguez, 2004), entre las cuales destacamos:

- Tener como referente el aprendizaje de los estudiantes. Lo cual implica hacer presente en todo momento las competencias que queremos que desarrollen los y las estudiantes.
- Establecer aquellos lugares en los que se pueda trabajar en grupo con otros compañeros y compañeras.
- Diseñar un plan de trabajo específico para este contexto y secuenciado en el tiempo.
- Explicitar las tareas a realizar por los y las estudiantes para cada tutoría (informes y exposición oral del trabajo encomendado, etc.).
- Tener un sistema de evaluación que proporcione información a los y las estudiantes sobre el nivel de desempeño de las competencias. Esto implica la evaluación de los aprendizajes y el logro de las competencias adquiridas individualmente, sirviéndonos para ello de los criterios de evaluación para cada fase, los instrumentos necesarios y las evidencias recogidas de lo elaborado.

#### 2.3.1 Momentos de la acción tutorial

Como puede verse en la figura 2, desde el inicio del curso hasta el final se pautan sesiones presenciales de tutoría grupal. Estas, además, se pueden complementar con sesiones individuales dentro del horario de tutoría de los y las docentes.



**Figura 2.** Cronograma de sesiones de tutorías grupales. Fuente. *Elaboración propia*

Si bien el TFG es una asignatura del segundo cuatrimestre del último año del Grado, se comienza a trabajar desde octubre al objeto de que los y las estudiantes puedan organizar mejor su tiempo dado que en el segundo cuatrimestre apenas están en el centro porque se encuentran realizando el *practicum*. Así mismo, el criterio es realizar dos sesiones antes de mediados del mes de diciembre y 4 desde enero a mayo, distribuyendo las sesiones teniendo en cuenta los períodos vacacionales.

### 2.3.2. Contenido de la acción tutorial

Las tutorías tienen un perfil de seminario-taller en las que el protagonista es el estudiante y en ellas se estimula y fomenta: el aprendizaje entre iguales, la comunicación asentada en el diálogo, el desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica, el trabajo cooperativo, la autorregulación del aprendizaje y, la responsabilidad hacia el desarrollo de la tarea. El tiempo establecido para cada una de las tutorías grupales puede llegar a ser, según el número de alumnos y alumnas, de hasta 3 horas de trabajo presencial.

Las funciones del director/a más significativas son:

- Promover la participación del estudiantado.
- Desarrollar actividades que faciliten el vínculo grupal con la tarea.
- Generar, junto con los y las estudiantes, situaciones de indagación, cuestionamiento, reflexión, crítica y autocrítica.
- Favorecer el *feed-back* de manera permanente.
- Potenciar el trabajo colaborativo entre los y las estudiantes.
- Realizar la evaluación formativa del proceso y la evaluación sumativa del trabajo final.

En este contexto las tutorías son grupales al objeto de potenciar el aprendizaje entre iguales. Incluso, se crean foros para que los alumnos y alumnas se apoyen en sus

trabajos, a modo de *banco del tiempo* en el que se comparte y enseña lo que cada persona sabe.

El alumnado tiene, al menos, seis tutorías grupales con su director o directora, y el contenido de trabajo de cada una de las sesiones está previamente pautado de manera que estas indicaciones faciliten la orientación y guía al profesorado, y ayuden al estudiante a desarrollar mejor sus competencias. El contenido hace referencia a lo que tiene que hacer el director o directora y el o la estudiante: a) antes de la tutoría; b) durante la tutoría y, c) después de la misma (véase cada una de las sesiones de tutoría de manera detallada en Pérez-Urraza *et al.*, 2015).

#### **2.4. Cómo y con qué se lleva a cabo la evaluación formativa: instrumentos para el aprendizaje**

En este proceso de tutorización, la evaluación formativa es crucial dado que se pone al servicio del que aprende y, le ayuda a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente (Álvarez, 2007). Es importante la función reguladora de la evaluación formativa, en cuanto que da cuenta de los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje. En este sentido, resulta de gran importancia, porque facilita el diagnóstico del progreso de cada alumna/o y, por tanto, la reconducción o regulación del mismo proceso según las necesidades diagnosticadas (Allal, 2014).

La evaluación formativa, además, genera comprensión en los y las estudiantes sobre los aprendizajes que están desarrollando y aquellos otros en los que deberían de incidir más. Es decir, que les permite aprender de forma más consciente y duradera (Bordas, 2001).

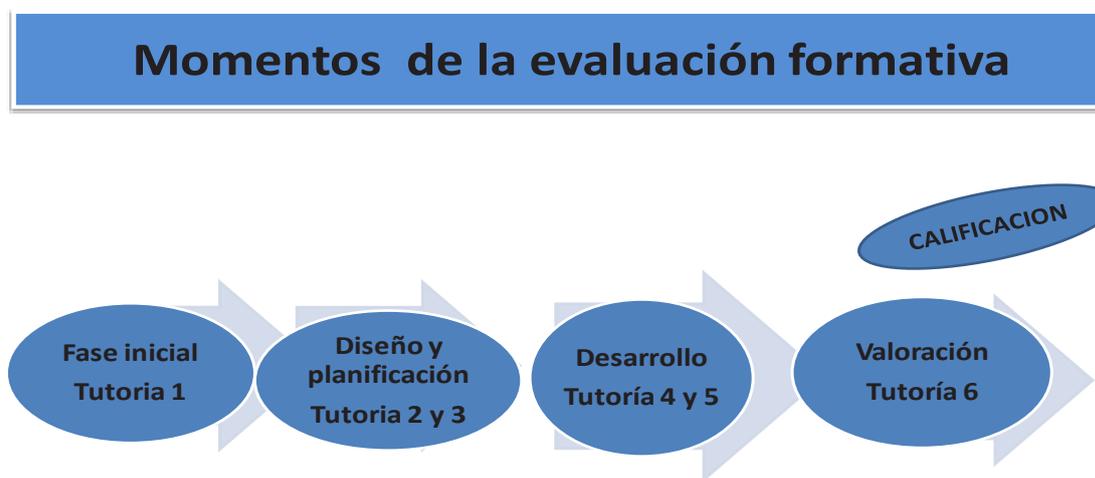
En nuestro caso, durante el proceso de tutorización del TFG se pone la mirada en la detección de fortalezas y debilidades de formación y el nivel de desempeño de los estudiantes en relación a las competencias que se han de desarrollar. Desde este punto de vista, la evaluación formativa se convierte en el motor del aprendizaje. En este sentido Talanquer (2015) insiste, citando a Cowie y Bell (1999), en que la evaluación formativa, además de incluir preguntas o actividades planeadas por el docente, tiene también un aspecto informal, que surge de manera espontánea, que puede ocurrir según Ruiz-Primo y Furtak (2007), a cualquier nivel de la interacción alumno-docente, tanto en la relación con el grupo grande como con un grupo pequeño de estudiantes. En sintonía con nuestro modelo de tutorización donde el alumnado participa de lo que sus compañeros/as aportan, les ofrecen retroalimentación y se valen del conocimiento generado.

En tanto que formamos educadores en los grados de Educación Primaria, Educación Infantil y Educación Social, estamos interactuando además, sobre las creencias del alumnado sobre evaluación; en el modelo de evaluación que cada estudiante tiene. En este sentido, accedemos a otra dimensión de la práctica docente en la que incidimos en sus conocimientos previos sobre evaluación de manera que este proceso les ayuda en la construcción de nuevos conocimientos tanto de manera individual como colectiva (Bordas, 2001). De tal manera que los estudiantes pueden llegar a percibir de diferente manera tanto su proceso de aprendizaje como la evaluación del mismo (Black y Wiliam,

2009). En este sentido Turpen y Finkelstein (2010) han identificado varias dimensiones de la práctica docente que, haciendo uso de evaluaciones formativas, ayudan a involucrar al estudiantado de manera activa en la generación tanto de preguntas como de explicaciones. Estas prácticas incluyen el prestar atención de manera crítica a las explicaciones y comentarios de los estudiantes, desvelar conocimientos previos, hacer públicas las diferentes ideas de los estudiantes y utilizar estas ideas para construir nuevos conocimientos de manera colectiva.

En nuestro caso, entendemos la evaluación formativa como aquella que genera comprensión en los y las estudiantes sobre los aprendizajes y sobre aquellos otros en los que debieran de incidir más. Desde este punto de vista, la evaluación formativa se convierte en el motor del aprendizaje de nuestro modelo.

Los momentos de la evaluación formativa coinciden con las seis sesiones de la tutoría, que pueden ser observadas en la figura 3:



**Figura 3.** Momentos de la evaluación formativa durante el TFG. *Fuente. Elaboración propia.*

En nuestro caso, la evaluación formativa dota de contenido a la tutoría del TFG a través de dos elementos clave: 1) el *feed back* que proporcionan las múltiples interacciones que se dan en el proceso de formación basadas en la colaboración y en el diálogo entre todos los miembros del grupo y, 2) los instrumentos de evaluación que han sido diseñados *ad hoc* para valorar las tareas que se desarrollan en relación a la elaboración del TFG. A estos dos elementos nos referiremos en los siguientes apartados.

#### **2.4.1. El *feed back* para generar comprensión sobre el proceso formativo**

El *feed back* o retroalimentación se define como la información proporcionada por un agente (director o directora del TFG y, los y las estudiantes) en relación con aspectos del desempeño del alumnado. Promueve la motivación, la autorregulación, permitiendo acotar la brecha entre su desempeño actual y el deseado. Se centra, por tanto en la persona que aprende y le induce a desarrollar la capacidad reflexiva y proactiva (Hattie y Timperley, 2007; Topping, 2009). Las sesiones de tutoría grupal, así como los propios instrumentos que se han construido introducen y hacen especial hincapié en la retroalimentación (Pérez-Urraza *et al.*, 2015).

### 2.4.2. Los instrumentos guía para la evaluación formativa

La evaluación formativa se realiza fundamentalmente a nivel grupal. Los agentes evaluadores son todas las personas que constituyen el grupo, es decir, estudiantes y docentes, y son ellos los que activan distintos tipos de evaluación:

- **Autoevaluación:** los y las estudiantes evalúan su propia actividad o acción. La capacidad de autoevaluarse depende de la capacidad de reflexionar y ésta, a su vez, de un ejercicio de auto evaluación preciso. Compromete y responsabiliza de su aprendizaje al estudiante (Fernández-Balboa, 2005; Jordan, 2003).
- **Coevaluación:** las personas evaluadas, en este caso los y las estudiantes de TFG del grupo, se evalúan entre sí. Exige a los y las estudiantes proporcionar retroalimentación efectiva mediante el ejemplo, la crítica constructiva y la retroalimentación descriptiva (Clarke y Braun, 2013; Reynolds y Trehan, 2000).
- **Heteroevaluación:** distintas personas a las evaluadas evalúan la actividad o acción, por ejemplo, en este caso, es el profesorado quien evalúa al alumnado.

A lo largo de las sesiones grupales, tanto el alumnado como el profesorado trabajan de forma colaborativa desde los indicadores de evaluación establecidos y desde las evidencias que se van produciendo. Todo ello, con el fin de comprobar cómo se desarrolla la tarea, detectar fortalezas y debilidades, y establecer la reflexión necesaria para la superación de estas últimas.

Estos instrumentos se utilizan a lo largo de las seis sesiones grupales en las que se desarrolla la acción tutorial. Contamos entre otros con: rúbricas, fichas de autoevaluación, coevaluación, etc. Todos ellos contribuyen a que los y las implicados conozcan el nivel de consecución del logro de las competencias, así como las fortalezas y debilidades que se generan a lo largo del proceso formativo. En total se han elaborado seis instrumentos de evaluación distribuidos en las tres fases del proceso tal y como puede verse en la figura 4:

#### Instrumentos de evaluación

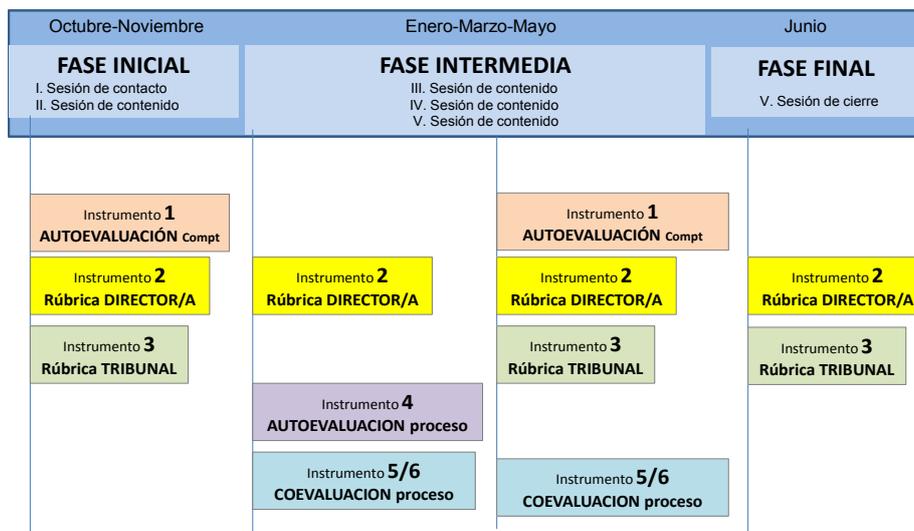


Figura 4. Instrumentos de evaluación durante las tres fases de elaboración del TFG.

Fuente. Elaboración propia.

El desarrollo pormenorizado y detallado de cada uno de estos instrumentos está recogido en el trabajo de Pérez-Urraza *et al.* (2015).

### 3. Las personas implicadas en el proceso formativo del TFG: opinión y valoración

Al objeto de conocer la opinión del alumnado y profesorado sobre el proceso formativo llevado a cabo en el espacio del TFG se diseñaron dos cuestionarios de satisfacción que posibilitan, a partir de su análisis, desarrollar cambios para la mejora institucional. Estos cuestionarios se pasaron por primera vez durante el curso 2013/14 y, a continuación haremos referencia a las aportaciones obtenidas durante los cursos 2013/14 y 2014/15, puesto que nos sirven los datos para ver la validez del modelo de tutorización y de los instrumentos que aquí se han aludido.

#### 3.1. Las opiniones y valoraciones del alumnado

El cuestionario del alumnado consta de 45 ítems agrupados en 6 bloques: 1) datos identificativos; 2) elaboración del TFG; 3) recursos formativos y organizativos; 4) evaluación del TFG; 5) utilidad del TFG, y 6) valoración global del TFG (único ítem en torno al grado de satisfacción con el TFG del 0 al 10). Al final del mismo se les solicita, además, que señalen tres aspectos positivos y tres negativos en relación al TFG.

Es un cuestionario tipo Likert donde el alumnado debe indicar su grado de acuerdo o desacuerdo ante una escala de 4 niveles (bloques 2, 3, 4 y 5 con 34 ítems). El alumnado responde de forma anónima, tras la defensa de su TFG y las respuestas llegan directamente a la comisión del TFG.

En el curso 2013/14 de los 430 TFG defendidos se recibieron 105 cuestionarios, y en el 2014/15 de los 300 defendidos los cuestionarios recibidos fueron 110.

Para el objetivo de este trabajo nos centraremos en las valoraciones que el alumnado vierte respecto al bloque 3 referido a los *Recursos formativos y organizativos* que recoge 16 ítems y también en la pregunta abierta que se les solicita al final del cuestionario sobre los aspectos positivos y negativos del TFG.

Los resultados obtenidos se resumen en la tabla 1 donde se comparan los resultados en cada ítem para los dos primeros cursos en los que se utilizó el cuestionario. Se destaca en negrita aquellos ítems donde la media de puntuación es más elevada según el curso al objeto de incidir en aquellas cuestiones en las que la comisión del TFG puso especial cuidado de cara al siguiente curso escolar.

En primer lugar, es de destacar que este bloque fue el peor valorado en el curso 2013/14 con una media de 2,35 y, en cambio, en el 2014/15 pasó a ser el mejor valorado de todo el cuestionario con una media de 3,06. Los resultados nos muestran que:

- la plantilla explicativa de los apartados del TFG (3,23), las redacciones parciales solicitadas por el director/a en las sesiones grupales de tutoría (3,11) y, la guía del TFG del Centro (2,98) superaron casi con un 3 las valoraciones. Además, el 73% del alumnado respondió que estos recursos *son bastante o muy útiles*.

- el alumnado considera que el grupo de iguales y el director/a del TFG le ha servido de *bastante o mucha ayuda* en la resolución de dudas y orientación del trabajo (3,14), confianza para superar las dificultades e incertidumbres (3,18), conocimientos necesarios para apoyar el TFG (3,2), rapidez de respuesta a las demandas y correcciones (3,03) y como facilitadores de recursos (3,02). No obstante, el ítem peor valorado en relación a la tutorización, ha sido en relación a las habilidades del director/a para orientar en el proceso de creación (3,01).
- el 73,27% del alumnado se siente *bastante o muy satisfecho* con el ensayo de la defensa oral del TFG ante sus compañeros/as y considera que les ha servido de gran ayuda en su proceso formativo.

**Tabla 1.** Datos comparativos de los cursos 2013/14 y 2014/15 de los ítems del bloque 3 del cuestionario del alumnado.

Ítems del bloque 3	2013-14	2014-15
<i>Recursos formativos y organizativos</i>	media	media
3.1. El seminario: fuentes bibliográficas y búsquedas de información	2,35	<b>2,54</b>
3.2. El seminario: metodología de investigación e intervención	2,1	<b>2,36</b>
3.3. El seminario: emprendizaje	1,73	<b>1,98</b>
3.4. El seminario: bases para redactar la memoria y preparar la defensa oral	2,33	<b>2,84</b>
3.5. La plantilla explicativa para el informe escrito de los apartados del TFG	3,00	<b>3,23</b>
3.6. Las redacciones parciales solicitadas por el/la director/a	3,09	<b>3,11</b>
3.7. La guía del TFG publicada en el web del Centro	2,82	<b>2,98</b>
3.8. La plataforma GAUR	2	<b>2,32</b>
3.9. La plataforma ADDI	1,99	<b>2,41</b>
3.10. Conocimientos necesarios para realizar el TFG	3,16	<b>3,21</b>
3.11. Facilitador de recursos diversos	<b>3,07</b>	3,02
3.12. Habilidades para orientar el proceso de creación	<b>3,02</b>	3,01
3.13. Rapidez en la respuesta a las demandas y devolución de correcciones	<b>3,11</b>	3,03
3.14. Resolución de dudas y orientación	<b>3,19</b>	3,14
3.15. Confianza para superar las dificultades e incertidumbre	3,17	<b>3,18</b>
3.16. El ensayo de la defensa oral del TFG	2,74	3,00

Respecto a los aspectos positivos que el alumnado destaca de manera reiterada, aparte de los propios que antes se han citado en la tabla 1 en relación a la tutoría e instrumentos de evaluación, estarían: el desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo, el seguimiento del trabajo por parte del docente y, la ayuda y el acompañamiento del tutor/a y del grupo de iguales a lo largo de la elaboración del TFG.

En cambio, el alumnado subraya como negativo el que la normativa universitaria no ofrezca la posibilidad de realizar el TFG en grupo, el hecho de no disponer de explicaciones más concisas en los espacios de tutorización, así como el asignar un mayor peso a la nota del tutor/a que recoge, entre otros indicadores las evaluaciones vertidas en los instrumentos de autoevaluación y coevaluación en la calificación final del TFG.

### 3.2. Las opiniones y valoraciones del profesorado

Se diseñó un cuestionario con 23 ítems agrupados en 5 bloques: 1) aspectos organizativos; 2) elaboración del TFG; 3) tutorización; 4) evaluación y, 5) utilidad del TFG.

Es un cuestionario tipo Likert donde el profesorado debe indicar su grado de acuerdo o desacuerdo ante una escala de 4 niveles. El profesorado respondió de forma anónima, sin diferenciar titulación y tras la dirección de los TFG y, las respuestas llegaron directamente a la comisión del TFG. Se recibieron en el curso 2013/14, 67 cuestionarios válidos y 47 en el 2014/15 (Tabla 2).

**Tabla 2.** Datos comparativos de los cursos 2013/14 y 2014/15 respecto a los ítems del cuestionario para el profesorado agrupados en bloques de contenido.

Bloques de contenido del cuestionario	2013-14 media	2014-15 media
Aspectos organizativos (6 ítems)	2,95	2,95
Elaboración del TFG (7 ítems)	3,20	<b>3,42</b>
Tutorización (5 ítems)	3,40	<b>3,50</b>
Evaluación (4 ítems)	2,86	<b>3,22</b>
Utilidad del TFG (1 ítem)	3,72	<b>3,77</b>

Nos centraremos en las valoraciones que el profesorado vierte respecto a los bloques 2 y 3 que son los contenidos más afines al objetivo de este trabajo.

El bloque de ítems sobre la elaboración del TFG obtuvo en el curso 2013/14 una calificación media de 3,20 puntos. Los ítems peor valorados se refieren a que el alumnado no sabe crear las herramientas metodológicas y de análisis de datos adecuadas, ni gestionar su tiempo. En cambio, la plantilla explicativa de los apartados del TFG, así como la guía del TFG se consideran que han sido útiles.

El bloque sobre la tutorización estaba constituido por 5 ítems de los que 3 iban dirigidos a conocer la valoración del profesorado en relación a las tutorías grupales. La calificación media respecto a este concepto es de 3,40 puntos, y el 75% del profesorado considera que éstas son enriquecedoras para el alumnado, pero no están tan de acuerdo en que sirvan para centrar su tema de TFG (2,99 puntos) ni que ayuden a gestionar mejor el tiempo dedicado a la dirección de los TFG. Para estas cuestiones son partidarios en un 85% de las tutorías individuales. Señalar, por último, que el 73% del profesorado ha seguido los criterios acordados para llevar a cabo el proceso de tutorización y el 82% ha utilizado las herramientas de evaluación formativas por considerarlas muy útiles.

En el curso 2013/14 se recogía que la rúbrica de evaluación para el tribunal era correcta y útil, aunque algunos docentes aludían a que “todavía hay mucho trabajo que realizar en torno a los criterios de evaluación dentro del profesorado”. Así mismo, recogían que era conveniente diseñar apartados distintos en función del tipo de trabajo que el alumnado realice: “(...) queda muy ortopédico para todos y lejano”. En el curso 2014/15 se subraya la necesidad de realizar más tutorías individuales para la corrección y orientación de cada trabajo, con lo que se superarían los créditos asignados a esta tarea. Así mismo se alude que, si bien las rúbricas ayudan a establecer criterios homogéneos, no siempre se consigue que éstas estén libres de interpretación.

#### 4. Algunas reflexiones inferidas de la experiencia con las personas implicadas en la elaboración del TFG que pueden ser objeto de transferencia

A lo largo de este artículo hemos presentado una experiencia contrastada en la que hemos destacado varios aspectos que pueden ser transferidos a otros contextos:

- El TFG ha de ser entendido como una asignatura de centro, y a fin de abordar esta complejidad se necesita disponer de una comisión de TFG (en nuestro caso conformada por personas de la dirección y profesorado de los grados) que trabaje en: formar al profesorado en la complejidad de la dirección de estos trabajos, adaptar la normativa oficial al contexto específico del centro, elaborar guías que tracen los hitos más significativos de todo el entramado del TFG para el profesorado y alumnado, diseñar y articular a lo largo del proceso instrumentos de evaluación formativa, marcar tiempos y espacios para proponer mejoras ...
- La tutoría del TFG ha de estar previamente planificada al objeto de que el estudiantado desarrolle en este espacio de aprendizaje competencias claves tales como la autorregulación y autonomía. Por ello, el contenido de la tutoría tendrá en cuenta las fases más significativas del desarrollo del TFG.
- El espacio de la tutoría adquiere una mayor significación al organizarse de manera grupal y con el alumnado como protagonista, en tanto que se estimula y fomenta: el aprendizaje entre iguales, la comunicación asentada en el diálogo igualitario, el desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica, el trabajo cooperativo, la autorregulación del aprendizaje y el sentimiento de solidaridad, responsabilidad y apoyo mutuo...
- La tutoría grupal facilita la evaluación formativa y permite al alumnado experimentarla y desarrollar aprendizajes duraderos; le induce a construir nuevas percepciones sobre la propia evaluación que podrán incidir en su práctica educativa futura.
- La evaluación formativa se constituye en el eje del contenido de la tutoría; los instrumentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación aportan en el proceso una información significativa al estudiante que le permite comprender el nivel de desempeño de sus competencias en relación a la elaboración del TFG.
- La tutoría individual, en cambio, permite orientar y corregir aspectos puntuales y específicos del trabajo en cuestión. Se convierte, por tanto, en un buen complemento a la tutoría grupal.

#### Referencias bibliográficas

- Allal, L. (2014). Educational evaluation strategies: Psychopedagogic perspectives and modes of application. *Infancia y Aprendizaje*, 3(11), 4-22. <https://doi.org/10.1080/02103702.1980.10821803>
- Alvarez, J.M. (2007). La evaluación formativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 96-101.

- Álvarez, P. R. (2012). Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educación*, 48(2), 247-266.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Black, P. y William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bordas, I. (2001). La evaluación educativa: evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje. En F. Sepulveda y N. Rajadell. *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid: UNED.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12(1), 181-204.
- Clarke, V. y Braun, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage.
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En Sicilia, A. y Fernández-Balboa, J. M. (coord.). *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.
- Ferrer, V., Carmona, M. y Soria, V. (eds.) (2012). *El Trabajo de Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Madrid: MacGrawHill.
- Fondevilla, J.F. y Del Olmo, J.L. (2013). *El Trabajo de Fin de Grado en Ciencias Sociales y Jurídicas. Guía metodológica*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. Toronto: Wiley.
- Gairín, J. (Ed.) (2010). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Barrera, A. (Ed.) (2014). *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García, M. P. y González, S. (2007). El perfil del profesorado universitario: un profesional en evolución constante. *XXI. Revista de Educación*, 9, 181-205.
- García, M.P. y Martínez, P. (Coord.) (2012). *Guía práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster*. Murcia: Edit.um.
- García, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- García, N. (2008): La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Gastón, L. y Rekalde, I. (2016). La tutoría universitaria. El caso del Grado de Pedagogía de la UPV/EHU. *Revista d'innovació docent universitària*, 8, 121-141.

- Greenbank, P. y Penketh, C. (2009). Student autonomy and reflections on researching and writing the undergraduate dissertation. *Journal of Further and Higher Education*, 33(4), 463-472. <https://doi.org/10.1080/03098770903272537>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feed back. *Review of educational research*, 77-81. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Healey, M., Lannin, L., Stibbe, A. y Deriybuabm J. (2013). *Developing and enhancing undergraduate final-year projects and dissertations*. York: HE Academy.
- Jordan, S. (2003). La práctica de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En Brown, S. y A. Glasner. *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Lobato, C. (2006). El estudio y trabajo autónomo del estudiante. En M. de Miguel Díaz (Coord.). *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo de competencias* (191-223). Madrid: Alianza Editorial.
- Manzanares, A. (Ed.) (2010). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Pérez, A. (2006). Las Tutorías. En M. de Miguel Díaz (Coord.), *Metodologías de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 133-168). Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, A. (2006). Tutorías. En M. De Miguel (coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- Perez-Urraza, K., Ruiz de Gauna, P., Fernández de Larrea, E., Bilbao B., Molero, B. (2015). *Elaboración, tutorización y evaluación del TFG*. Disponible en: [https://www.ehu.eus/documents/2955630/3360464/Manual\\_TFG.pdf/697fd557-5ff0-484f-98b8-a6efb43f82fe](https://www.ehu.eus/documents/2955630/3360464/Manual_TFG.pdf/697fd557-5ff0-484f-98b8-a6efb43f82fe) [Último acceso: mayo de 2018].
- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre. (2007). BOE de 29 de octubre de 2007.
- Rekalde, 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.
- Rekalde, I., Alonso, M. J., Cruz, E., Elejalde, M.J., Esquisabel, A., Ibañez, M.M., Jauregui, P., Lobato, C., Martínez, I., Palomares, T. y Ruiz de Gauna, P. (2012). Formación de coordinadores para consolidar el cambio curricular en los Grados de la UPV/EHU. En P. Membiela, N. Casado y M<sup>a</sup>. I. Cebreiros. *El Espacio Europeo de Educación Superior y la educación por competencias*. Ourense: Educación editora.
- Rekalde, I., Ayerbe, M., Basurto, S., Cruz, E., Elejalde, M.J., Esquisabel, A., Fernández, I.B., Palomares, T. y Ruiz de Gauna, P. (2014). La coordinación de los equipos docentes en el desarrollo curricular de los grados. Experiencia y proyección en la UPV/EHU. En I. Maiz y S. Orbe. *Innovación y calidad en los Grados Universitarios de la UPV/EHU*. Leioa: Editorial de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Reynolds, M. y Trehan, K. (2000). Assessment: a critical perspective. *Studies in Higher Education*, 25(3), 267-278. <https://doi.org/10.1080/03075070050193406>

- Rodríguez, S. (coord.)(2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Rowley, J. y Slack, F. (2004). Conducting a Literature Review. *Management Research News*, 27(6), 31. <https://doi.org/10.1108/01409170410784185>
- Rudestam, K. E. y Newton, R. R. (2001). *Surviving Your Dissertation. A Comprehensive Guide to Content and Process*. London: Sage.
- Rué, J. y Lodeiro, L. (Eds.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26, 179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Todd, M., Bannister, P. y 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. <https://doi.org/10.1080/0260293042000188285>
- Topping, K.J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48, 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Turpen, C. y Finkelstein, N.D. (2010). The construction of different classroom norms during Peer Instruction: Students perceive differences. *Phys. Rev. ST Phys. Educ. Res.* 6, 020123. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Walliman, N. S. R. (2004). *Your Undergraduate Dissertation: The Essential Guide for Success*. London: Sage.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Artículo concluido el 19 de mayo de 2018

Rekalde, I., Ruiz de Gauna, M. P., Bilbao, B. (2018). Acción tutorial y evaluación formativa en los Trabajos de Fin de Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 123-141.

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.10185>

---

## ***Itziar Rekalde-Rodríguez***

***Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)***  
*Departamento de Didáctica y Organización escolar*  
*itziar.rekalde@ehu.eus*

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Salamanca, y Máster en Derechos Humanos y Comunidades Europeas por la Universidad Pontificia de Salamanca. En la actualidad desarrolla su labor docente e investigadora en la formación inicial y continua del profesorado universitario, concretamente en el diseño, desarrollo y evaluación de procesos formativos, así como en el campo de la innovación de los contextos educativos en la educación superior. Miembro del grupo de investigación Ikasgura: Cambio educativo en la Educación Superior.

## ***Pilar Ruiz de Gauna Bahillo***

***Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)***  
*Departamento de Teoría e Historia de la Educación*  
*pilar.ruizdegauna@ehu.eus*

Doctora en Ciencias de la Educación (Pedagogía). Docente en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) Profesora visitante en Universidades Iberoamericanas. Forma y contribuye al desarrollo profesional de educadores y educadoras. Asesora internacional en Centros de Educación Superior e Instituciones Sanitarias. Principales líneas de investigación: pedagogía universitaria e innovación curricular, investigación-acción crítica y desarrollo profesional e institucional y educación médica. Miembro del grupo de investigación Ikasgura: Cambio educativo en la Educación Superior.

## ***Begoña Bilbao Bilbao***

***Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)***  
*Departamento de Didáctica y Organización escolar*  
*begona.bilbaobilbao@ehu.eus*

Doctora en Pedagogía. PDI de la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU), en el departamento de Didáctica y Organización Escolar. Investigadora del Grupo Garaian de Estudios Históricos y Comparados en Educación centrado prioritariamente en la Historia de la Educación en Euskal Herria, abordando diferentes temáticas, los análisis de textos, el patrimonio histórico-educativo y también en el campo de la Educación Comparada.