

Trabajo Fin de Grado, ¿oportunidad o trámite?

María Sotos Serrano

email: maria.sotos@uclm.es

Facultad de Educación, Albacete

RESUMEN

La transformación de las antiguas Diplomaturas en Grados plantea una nueva experiencia docente en las Facultades de Educación, el Trabajo Fin de Grado (TFG). Aunque se trata de una experiencia relativamente novedosa, la experiencia acumulada durante los dos primeros años permite analizar algunas de las dificultades planteadas, así como las posibilidades que el TFG ofrece para la formación docente.

En el caso de las titulaciones de Maestro en Educación Infantil y Primaria que se imparten en la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha), de la tutorización de 13 TFGs y de la evaluación de otros 16, se presentan una serie de reflexiones y recomendaciones para que el TFG contribuya a la elaboración de saber docente.

Palabras clave: TFG, Educación Infantil, Educación Primaria, Evaluación.

1. Introducción

En el Real Decreto 1393/2007 se establece que las enseñanzas de Grado incluirán la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado (TFG), que se realizará en la fase final del plan de estudios y que tendrá que estar orientado a la evaluación de las competencias asociadas al título correspondiente. Se trata de una de las novedades que se incorporan con la sustitución de las antiguas titulaciones universitarias (diplomaturas y licenciaturas) y sobre la que, lógicamente, se han elaborado normas y reglamentos para dar cuenta de qué es eso del TFG y de qué manera llevarlo a cabo. Lógicamente, nuestro interés se centra en los TFGs correspondientes a las titulaciones de Maestro en Educación Infantil y Primaria que se imparten en la Facultad de Educación de Albacete, perteneciente a la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM).

En primer lugar, la normativa estatal deja a cada universidad las tareas de elaborar las normas relativas a la elaboración, presentación y evaluación del TFG. En líneas generales, dichas normativas son muy similares, con la diferencia sustancial de los créditos que cada universidad otorga a esta tarea. En este sentido, aunque la mayoría de universidades españolas han adjudicado 6 créditos al TFG, en algunos casos se llega hasta los 12 créditos [1]. El caso de la UCLM pertenece a esa mayoría que ha asignado 6 créditos.

En las normas de la UCLM, se indica que “el TFG deberá estar orientado a la aplicación de las competencias generales asociadas a la titulación, a capacitar para la búsqueda, gestión, organización e interpretación de datos relevantes, normalmente de su área de estudio, para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica, tecnológica o ética, y que facilite el desarrollo de un pensamiento y juicio crítico, lógico y creativo” [2]. Esa referencia a las competencias generales asociadas a la titulación, lejos de delimitar el TFG, lo que hace es dejar totalmente abierto el diseño que, en cada caso, se decida. En las titulaciones de Maestro en Educación Infantil y Primaria que se imparten en la Facultad de Educación de Albacete, las competencias básicas y generales forman un listado de 50, al que se añaden otras competencias transversales y específicas que ocupan 13 páginas y media. No obstante, en la *Guía para la elaboración, defensa y evaluación del Trabajo Fin de Grado de Maestro en Ed. Infantil y Ed. Primaria de la Facultad de Educación de Albacete*, se establecen tres modalidades diferentes: “a) Profesionales: proyecto, plan o programa, que conlleva un diseño práctico en profundidad o una propuesta de acción e intervención completa y contextualizada. b) Académicos: estudio de fundamentación, ensayístico o monográfico, que conlleva un análisis teórico, crítico y/o comparativo, de un tema poco desarrollado en los estudios, como base para una exposición o argumentación en profundidad. c) De iniciación a la investigación: proyectos de investigación aplicando metodologías y técnicas básicas de investigación (descriptiva, empírica,...)” [3]. En este sentido, los docentes son quienes establecen el catálogo de las líneas de trabajo para realizar los TFGs, y el alumnado elige aquella que mejor se ajuste a sus intereses, de manera que no existe una planificación integral en cada titulación a la hora de establecer dicho catálogo. No obstante, la inclusión de la modalidad de *iniciación a la investigación* permite abordar uno de los aspectos que, tradicionalmente, tiene menos presencia en la etapa de formación inicial del profesorado, si “el TFG, que se organiza como un proceso de aprendizaje de adquisición de competencias, se plantea como una ocasión de investigación y/o resolución de problemas, un recurso para desarrollar la capacidad de resolver problemas dinámicos” [4].

En definitiva, la implantación de los Grados ha traído como novedad, entre otras, los TFGs, pero no disponemos aún de investigaciones evaluativas que determinen claramente las finalidades reales de este tipo de trabajos, sus posibilidades y limitaciones, así como el papel que juegan en el proceso de formación inicial de las/os maestras/os.

2. Evaluación del proceso del TFG

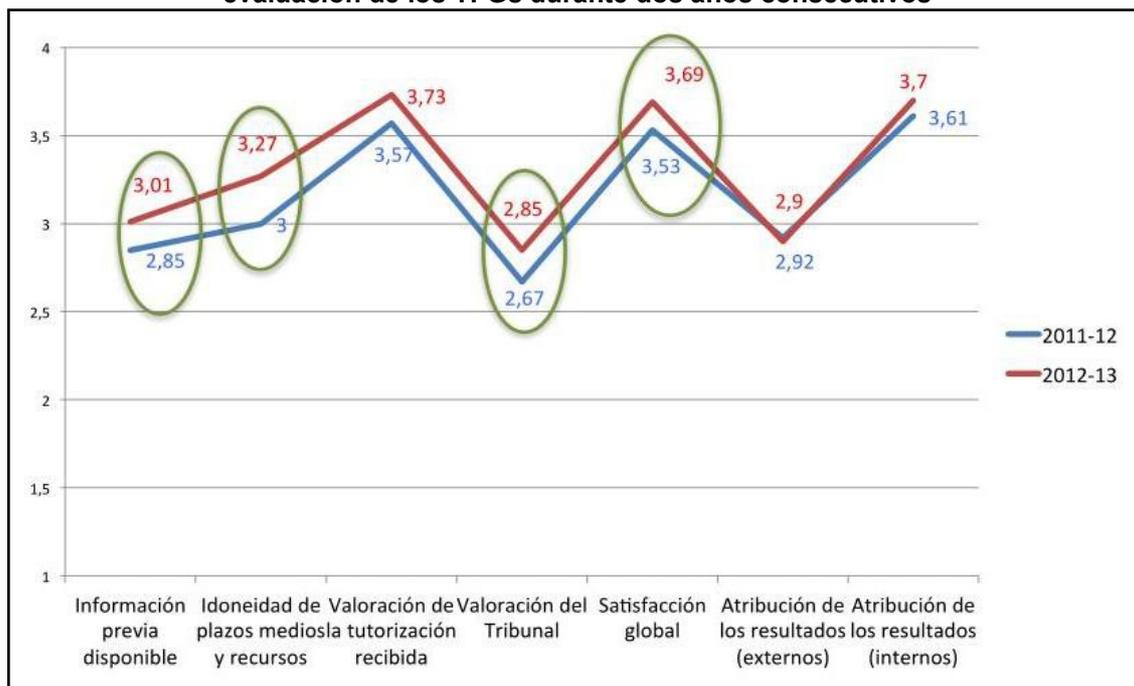
Con la intención de recopilar datos cuantitativos que permitan evaluar los procesos de realización y de evaluación del TFG, se desarrolló y validó un cuestionario con 66 ítems [5], en el que se incluyen preguntas referidas a 8 dimensiones diferentes: titulación, curso y créditos del TFG; Información disponible y conocida sobre el TFG; elección de tutor y tema; tutorización; desempeño del estudiante; valoración del tribunal, defensa y evaluación; satisfacción global y utilidad; y características demográficas del estudiante y el tutor.

Este cuestionario pretende cubrir dos objetivos: conocer la evolución de la percepción de los estudiantes sobre los procesos de tutorización y evaluación de los TFGs durante dos años consecutivos y detectar y analizar los posibles cambios en su percepción.

En este trabajo colaboran profesores de 3 universidades públicas diferentes (Valladolid, Cantabria y Castilla-La Mancha), lo que ha permitido comparar datos de 685 estudiantes a lo largo de dos cursos académico, y procedentes de 24 titulaciones diferentes.

Como ejemplo, podemos señalar que en esos dos cursos, la percepción del alumnado a mejorado ligeramente en 4 de esos ámbitos: la información previa disponible; la idoneidad de plazos, medios y recursos; la valoración del tribunal y la satisfacción global.

Evolución de la percepción de los estudiantes sobre los procesos de tutorización y evaluación de los TFGs durante dos años consecutivos



Fuente [5]

Pero de esta investigación, ahora sólo interesa los datos de los cuestionarios correspondientes al alumnado de la Facultad de Educación de Albacete, que suman un total de 56 cuestionarios, 26 de Educación Infantil y 30 de Educación Primaria.

Agrupando diferentes ítems, se construyen seis escalas diferentes (1-5 puntos), obteniéndose en cada una de ellas una puntuación media superior a 3, aunque también con una desviación

típica muy elevada, ya que los valores se reparten a lo largo de toda la escala.

Puntuaciones obtenidas en seis escalas. Cuestionarios correspondientes a la Facultad de Educación de Albacete (cursos 2012-13 y 2013-14)

Escalas (1-5)	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Tutorización	1,43	5,00	3,8652	1,04669
Formación del alumnado	1,50	5,00	3,2606	,90971
Tema del TFG	1,00	5,00	3,6995	,93462
Tribunal de evaluación	1,67	5,00	3,4038	,69446
Evaluación	1,75	4,38	3,4806	,62487

Esta valoración positiva del alumnado plantea un buen punto de partida, pues los valores medios se sitúan en el tercer cuartil, pero también queda claro que existe suficiente margen de mejora, especialmente si se tiene en cuenta la dispersión que presentan las seis escalas.

Para poder plantear dicha mejora, junto a la valoración del alumnado también es necesario analizar la experiencia acumulada, pues en dicha experiencia se pueden encontrar problemas y dificultades que se han presentado en estos dos años, así como las soluciones adoptadas o las *buenas prácticas* obtenidas.

3. La experiencia personal

A lo largo de estos dos cursos académicos, como tutora de TFGs del Área de Didáctica de las Matemáticas en la Facultad de Educación de Albacete, he dirigido 13 TFGs y he formado parte de 16 tribunales de evaluación de TFGs. Los 13 TFGs dirigidos, en los que desarrollo sesiones colectivas e individuales, han supuesto alrededor de 30 sesiones, en donde se habla sobre los principales factores que afectan al desarrollo de los TFGs.

La novedad hace que las experiencias acumuladas sean relativamente limitadas, pero esos 29 TFGs en los que he tenido ocasión de intervenir ofrecen un panorama relativamente homogéneo, con información redundante en relación a determinadas cuestiones, por lo que se pueden extraer unas primeras reflexiones que coincidan con lo que puede estar ocurriendo en otros centros similares.

Modalidades de TFG: La mayoría del alumnado suele preferir las dos primeras modalidades de TFG (profesional y académico), pues se ajustan mucho mejor al tipo de trabajos que suelen hacer durante sus estudios. Así, ajustan esas modalidades de TFG a la elaboración de propuestas didácticas o a la redacción de una monografía sobre algún área ofertada (en mi caso, sobre materiales y recursos para la enseñanza de las matemáticas). La modalidad de investigación es la menos elegida, pues reconocen que carecen de formación suficiente en el ámbito de la investigación social.

No obstante, los TFGs de la modalidad de investigación (3) son los que obtienen mejores resultados en la evaluación, ya que el alumnado que elige esta modalidad es el que mejor formación suele tener (tanto respecto al expediente académico como a otro tipo de competencias adquiridas).

Calendario: La coincidencia del TFG con el período de prácticas que se desarrolla en el último curso del Grado ofrece ventajas e inconvenientes. El inconveniente fundamental es que suelen

dedicar al TFG los últimos meses del curso, coincidiendo con la elaboración de la memoria de dichas prácticas, de manera que cuentan con menos tiempo del que realmente necesitan. El alumnado lo manifiesta explícitamente en los cuestionarios realizados, ya que más del 85% cree que se deberían asignar más créditos al TFG. Además, hay que tener en cuenta que hasta diciembre no comienzan las sesiones dedicadas al TFG, ya que es en esa fecha cuando el profesorado dispone del listado de alumnas/os correspondiente. Esta misma situación se ha puesto de manifiesto al evaluar el Trabajo Fin de Master (TFM) Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en donde se recomienda replantearse el número de créditos asignado a este tipo de tareas [6].

En algunos casos dicha coincidencia es una ventaja. Me refiero a cuando el TFG requiere algún tipo de intervención en el aula (para probar determinadas propuestas o materiales didácticos), ya que se suele utilizar el entorno en el que se desarrollan las prácticas docentes. De todas maneras, en mi experiencia esta ventaja suele ser relativamente reducida, ya que las primeras sesiones dedicadas al TFG tienen lugar durante las últimas semanas de diciembre, de manera que cuando el diseño del TFG se completa, quedan pocas semanas para la finalización de las prácticas, por lo que, realmente, las posibilidades de utilización del período de prácticas para el TFG se reducen sensiblemente. En cualquier caso, esta coincidencia de las prácticas y el TFG permitiría establecer sinergias, tal y como también se ha señalado para el caso de los TFMs Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato [6].

Calificaciones: De manera más o menos consciente, el sistema de calificación del TFG reproduce el que también se viene utilizando en las prácticas docentes, y que se caracteriza por el hecho de que casi nadie suspende ambas asignaturas (y en las que las calificaciones suelen oscilar entre el notable y el sobresaliente). Mas del 96% han aprobado el TFG en primera convocatoria, el resto en segunda, y el nivel de satisfacción del alumnado es muy alto en este aspecto (3.9 sobre una escala de 5).

Buenas prácticas: Pese a todo, existen casos de TFGs que pueden ser tipificados como *Buenas Prácticas*, y suelen corresponder a los TFGs de la modalidad de iniciación a la investigación.

Ya he señalado que esta modalidad suele ser elegida por las/os alumnas/os con mayor capacidad de trabajo y que, en mi caso, también manifiestan, en mayor o menor medida, inquietudes personales por la innovación docente. En estos casos, el TFG se presenta como una oportunidad para hacer algo que, hasta ese momento, no habían hecho durante su carrera, aunque el déficit de formación sobre metodología de investigación social limita las posibilidades de esta modalidad de TFG.

Por otro lado, las sesiones colectivas con el grupo de alumnas/os del TFG han permitido establecer ciertas dinámicas cooperativas, en el sentido de que se compartían los problemas que se presentaban en cada caso concreto, así como las soluciones que se adoptaban, de manera que cada TFG suponía un buen ejemplo para el resto de compañeras/os.

4. Algunas recomendaciones

Nos encontramos ante una experiencia que acaba de comenzar. Y la manera de mejorar esta práctica es la de aprender de nuestras experiencias.

- **Trabajo en equipo:** El desarrollo de los TFGs mediante la metodología de seminarios, con sesiones colectivas en los que se aborden conjuntamente todos los TFGs, permite incorporar al alumnado, como competencia específica, el trabajo docente en equipo. No utilizar esta posibilidad no sólo aumenta las dificultades concretas que encuentran el alumnado en la

elaboración del TFG, sino que también impide generar la práctica de trabajar cooperativamente en los futuros docentes.

- **Formación investigadora, el gran déficit:** El TFG pone de manifiesto el déficit que presenta la formación de maestras/os en relación con la investigación social. Este déficit impide, en buena medida, que las/os docentes trabajen como profesionales reflexivos, ya que no disponen de las competencias necesarias para generar conocimiento pedagógico a partir de sus propias prácticas. En este sentido, el TFG de las Facultades de Educación tiene que ser reformulado dentro del conjunto de todo el currículum escolar, ya que se necesitan ciertas destrezas técnicas para poder aprovechar todas las potencialidades del TFG.

- **Generar saber pedagógico:** En la medida en que el TFG se desarrolle mediante trabajo cooperativo y que se solucione el déficit en formación investigadora que se ha señalado, se estará en disposición de convertir la asignatura de TFG en un espacio adecuado para que las/os maestras/os en formación comiencen a construir su propio saber docente [7].

5. Bibliografía

[1] Arteaga, B.; Ahedo, J.; Gutiérrez, S.; Solera, E. (2013): "El Trabajo Fin de Grado Maestro: modalidad online con evaluación presencial". Revista de Educación a Distancia, 38. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/38/arteaaga.pdf>.

[2] "NORMATIVA SOBRE LA ELABORACIÓN Y DEFENSA DEL TRABAJO FIN DE GRADO". Universidad de Castilla-La Mancha. Disponible en <http://goo.gl/xipEKJ>.

[3] "Guía para la elaboración, defensa y evaluación del Trabajo Fin de Grado de Maestro en Ed. Infantil y Ed. Primaria de la Facultad de Educación de Albacete". Universidad de Castilla-La Mancha. Disponible en <http://goo.gl/0IAEPx>.

[4] Yañiz, C. (2007): "Competencias en la universidad: de la utopía a la pragmatopía". Didac, 49, 4-9.

[5] Vera, J.; Briones, E.; Sotos, M. (2014): "Los procesos de Tutorización y Evaluación del Trabajo de Fin de Grado (TFG): Un estudio de dos años de seguimiento (2011/12-2012/13)". XI Foro sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior, Bilbao (España). Disponible en <http://goo.gl/sf11B9>.

[6] González-Calero, J. A.; Turégano, P. (2011): "Reflexiones sobre el desarrollo y la evaluación de Trabajos Fin de Máster en el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la especialidad de matemáticas por la UCLM", en U.I.E. "VII INTERCAMPUS 2011. Trabajos Fin de Grado y Máster: La Evaluación Global". Universidad de Castilla-La Mancha, 73-80, Toledo (España). Disponible en <http://goo.gl/AD3IWc>.

[7] Tardif, M. (2004): "Los saberes del docente y su desarrollo profesional". Madrid, Narcea.