

# CAPÍTULO 8

## Análisis de la asignatura TFM del MESOB desde la alfabetización académica

Juan A. Núñez Cortés

Universidad Autónoma de Madrid

### 1. Introducción

El presente capítulo aborda la asignatura Trabajo de Fin de Máster (TFM) del máster de profesorado desde la perspectiva de la alfabetización académica. Por eso, en él se da especial importancia a aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa y, en concreto, de la expresión escrita. Se considera que –en la medida en la que en el TFM se tienen que poner en práctica todas las competencias adquiridas y desarrolladas durante el título– reflexionar sobre la capacidad de comunicar con propiedad es pertinente para la formación inicial del docente de Educación Secundaria. Este durante el ejercicio de su profesión ha de ser un modelo lingüístico y una de sus principales herramientas de trabajo es la palabra, sea esta oral o escrita.

El objetivo principal del trabajo es conocer la atención que se da a aspectos relacionados con la expresión escrita en las guías docentes de la asignatura TFM del máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Para ello, se analizan trece guías docentes pertenecientes a los planes de estudios de las universidades que ofertan el máster en la Comunidad de Madrid. La metodología utilizada se basa en el análisis cualitativo de documentos y la presentación de los resultados es cualitativa y cuantitativa descriptiva. En el análisis, se consideran tres categorías: a) aspectos generales de la asignatura, b) géneros discursivos del TFM, y c) evaluación del TFM.

El capítulo tiene, a continuación, cuatro apartados. En primer lugar, se presenta un marco teórico que cuenta con dos partes claramente diferenciadas. La primera atiende a la importancia de la alfabetización académica, a la atención dada a la competencia comunicativa en diferentes documentos legislativos de ámbito europeo y nacional, a los motivos por los cuales es pertinente enseñar a escribir en la universidad, y a las iniciativas que se pueden poner en marcha para ello. La segunda presenta una breve síntesis de investigaciones centradas en el TFM y su escritura. El segundo capítulo ofrece las características de la muestra de guías docentes analizada, así como la explicación de las categorías del análisis realizado. En tercer lugar, se exponen los resultados a partir de las categorías de

análisis. Por último, en el cuarto apartado, se exponen las conclusiones a modo de síntesis reflexiva del capítulo y de propuestas para el desarrollo de la expresión escrita en la formación inicial docente de los profesores de Educación Secundaria y Bachillerato.

## 2. La escritura del TFM: más de una década después del inicio del EEES

La alfabetización se considera un derecho fundamental para las personas; y uno de los argumentos que se esgrimen es que la lectura y la escritura se desarrollan durante toda la vida, a través de un aprendizaje permanente. Esto conlleva que la enseñanza de estas dos habilidades no solo ha de darse en la educación obligatoria sino también en el nivel terciario, es decir, en los estudios superiores, que en gran parte se ofrecen en la universidad. La razón más evidente es la atención que merece el aprendizaje de nuevos géneros discursivos con los que los estudiantes no están familiarizados y que sirven de herramienta de evaluación. Al respecto, desde la puesta en marcha del EEES, hace ya más de una década, dos textos –sin obviar la tesis doctoral en el último ciclo de posgrado– han cobrado especial atención: el TFG y el TFM. Los dos son condición *sine qua non* para egresar en los estudios respectivos, grado y máster. En España, en donde no existía previamente la tradición generalizada de escribir una tesis de licenciatura o de maestría en todas las carreras, su implantación ha supuesto un reto y una dificultad para los centros, los profesores y los estudiantes.

Asimismo, de forma paralela a este hecho y en coherencia, en el marco del modelo de enseñanza/aprendizaje competencial, la competencia comunicativa ocupa un puesto relevante en el conjunto de competencias que tienen que desarrollarse en la universidad. Esto ya se aprecia en los descriptores de Berlín, en donde la habilidad de comunicación aparece junto con otras, como son poseer y comprender conocimientos, aplicar conocimientos y comprenderlos, y capacidad de emitir juicios y habilidades de aprendizaje (JIQ, 2014). Estos descriptores fueron adoptados como los descriptores de ciclo del *Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior*. Respecto a la competencia comunicativa, en el segundo ciclo, el de máster, los estudiantes deben ser capaces de comunicar “sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados” (Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005).

En España, la legislación educativa también ha dado importancia a la competencia comunicativa. Así, en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, se indica “Que los estudiantes [...] posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio” (p. 24). También, en el estudio que nos ocupa, en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas se atiende a la cuestión. Como se ha expuesto en los capítulos anteriores, el máster de profesorado está dividido en tres módulos: genérico, específico y Prácticum. En este último hay dos asignaturas, las prácticas de la especialización propiamente dicha y el TFM. Pues bien, una de las competencias de este módulo y que debe quedar reflejada en el TFM, pues este compendia la formación adquirida a lo largo de todas las asignaturas, es acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.

La escritura del TFM, junto con la de otros géneros discursivos académicos, ha constatado que ese pretendido dominio de la expresión oral y, en concreto, de la escrita en muchas ocasiones no es tal, algo que –en general– la comunidad académica y específicamente los investigadores continúan acusando (Arnoux, Nogueria y Silvestri, 2006; Cervantes y Rodríguez, 2012; Desinano, 2009; Martínez, 2010). Por esto, es necesario enseñar a escribir en la universidad: porque existe un déficit de competencia comunicativa en los estudiantes universitarios y porque estos se enfrentan a géneros discursivos desconocidos pues no se han enseñado en los niveles educativos anteriores, y hay que enseñar todo aquello que es susceptible de ser evaluado. Los tipos de textos son tan heterogéneos entre una disciplina y otra, entre asignaturas de una misma carrera, que de su enseñanza se deben responsabilizar los profesores de las asignaturas, así como tutores especialistas en escritura académica (Bazerman, 1988; Carlino, 2005).

Estas razones forman parte de otras que justifican atender a la escritura en la universidad –tanto en los estudios de grado como de posgrado (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2015)– y, en concreto, a la enseñanza de la escritura del TFM desde la perspectiva de la alfabetización académica, entendida esta como un proceso a través del cual los estudiantes universitarios se apropian de las culturas escritas de las disciplinas en la universidad (Carlino, 2013). Cabría señalar, al respecto, otros argumentos como: la importancia de la función epistémica de la escritura que prima la transformación del conocimiento frente a una función eminentemente registradora de información; la falta de atención al desarrollo de las estrategias cognitivas en cada una de las fases del proceso de escritura; y la importancia dada a la competencia en expresión escrita por parte de estudiantes, profesores universitarios y futuros empleadores (Núñez y Moreno-Núñez, 2017). Así, en el plan de estudios y en la asignatura objeto de atención en este trabajo, la competencia transversal “Comunicarse de forma efectiva tanto de modo verbal como no verbal” ha sido valorada por parte de los estudiantes que cursan el máster como imprescindible (García, Pascual y Fombona, 2011).

Dicho esto, para alfabetizar en la universidad son variadas las iniciativas que se llevan a cabo en las universidades. Algunas de ellas son las asignaturas remediales, las asignaturas de escritura intensiva, las tutorías ofrecidas por los centros de escritura, los talleres de géneros específicos, la oferta de recursos y bibliografía sobre escritura académica e incluso aplicaciones digitales (Da Cunha, Montané y Hysa, 2017) que orientan al estudiante/escritor no solo sobre cuestiones ortográficas y gramaticales sino también sobre normas y reglas de textualidad, etcétera (Núñez y García de la Barrera, 2018). En cuanto a los talleres de escritura del TFM, han proliferado en los últimos años en los másteres como respuesta rápida a la necesidad detectada.

No obstante, se considera oportuno atender a la enseñanza de la escritura del TFM a través de dos acciones concretas. En primer lugar, a través de la puesta en marcha del movimiento ‘la escritura a través del currículum’ (*writing across the curriculum*) (Bazerman et al., 2016; Russell, 2002). Así, a lo largo de toda la carrera, y después en el máster, los estudiantes podrán reflexionar y componer textos similares a los solicitados en el TFM. Por otro lado, mediante tutorías de escritura ofrecidas por estudiantes/tutores formados en el género discursivo trabajado o por profesores especialistas en didáctica de la expresión escrita. Estas tutorías individuales o grupales atienden a las dificultades concretas de los estudiantes y entienden la calidad de la educación como equidad. Existen desde hace ya más de medio siglo en el ámbito anglosajón, sobre todo en EEUU, y van en aumento en los países iberoamericanos. En el caso concreto de España, existen siete centros de escritura adscritos a universidades o facultades específicas. De los siete existentes, tres de ellos se encuentran en la Comunidad de Madrid, en concreto en la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Nebrija y la Universidad de Alcalá.

En cuanto al segundo apartado de esta introducción, a continuación se presentan algunas investigaciones relacionadas con la escritura del TFM. En primer lugar, cabe destacar aquellas que llaman la atención sobre los problemas o dificultades que tienen los estudiantes en la redacción del trabajo. Una de ellas ha sido, en la primera promoción del máster, la escasez de tiempo para atender tanto a las prácticas como al desarrollo del TFM; y otra el reto que supone para los estudiantes iniciarse en el ámbito de la investigación (Senent, 2011). Además, se han destacado otros aspectos como la falta de formación necesaria para desarrollar un trabajo académico (fuentes de información, búsqueda, selección y expresión correcta), así como el desconocimiento de contenidos científicos propios de la especialidad y la dificultad para analizar el currículo de las áreas (Rodríguez, 2012).

Por otro lado, otras investigaciones se han centrado en las percepciones de los estudiantes sobre el máster. En este sentido, se encuentran afirmaciones contrapuestas puesto que, si bien consideran que el TFM ha constituido una experiencia enriquecedora para terminar el TFM, la valoración que dan a esta asignatura en el marco del resto del plan de estudios es menor. Así, la aportación del TFM a su formación como futuros docentes y al desarrollo de competencias de investigación e innovación ha sido escasa; además, son críticos con los criterios de evaluación del TFM (Manso, 2013; Manso y Martín, 2014).

Otras investigaciones se han centrado en la opinión de los profesores del máster. Sobre las primeras promociones los docentes señalan que existe cierta desorientación sobre la finalidad, la estructura y la conciencia del aspecto creativo del TFM y notan la coincidencia en el enfoque genérico por parte de los estudiantes entre el TFM y la Memoria de Prácticas. Por eso, los profesores

han propuesto sesiones prácticas de información sobre las diferentes finalidades de las asignaturas (Benarroch, Cepero y Perales, 2013).

Con relación a los diferentes géneros discursivos que puede haber en el TFM, Botella y Martínez (2014) se cuestionan sobre si cumplen la competencia última propuesta en la asignatura, es decir, la profundización o especialización en algún aspecto relacionado con la práctica docente. Consideran que los TFM no están centrados tanto en aspectos didácticos de aplicación en el aula como en cuestiones más teóricas de la disciplina en la que hacen la especialidad los estudiantes. Por eso, recomiendan que esté relacionado con el ejercicio de la docencia y que el tutor de las Prácticas sea el mismo que el del TFM. Al respecto, según su opinión, el TFM ni es la Memoria de Prácticas ni tampoco una programación o unidad didáctica ni un trabajo de investigación. Como se verá más adelante en este capítulo, existe variedad de géneros propuestos para la escritura del TFM.

Además, los estudiantes demandan formación sobre cómo afrontar la redacción al comienzo de la asignatura, puesto que –pese a que el motivo por el cual los estudiantes abandonan o se retrasan en la redacción del TFM es la incompatibilidad de los estudios de máster que cursan con el trabajo que además realizan– una de las causas que han reconocido es la ya señalada dificultad idiomática (Alfalla, Garrido, González, Medina, y Sacristán, 2017). Por eso, muchos señalan pertinente que al comienzo de la asignatura reciban formación específica sobre cómo afrontar su redacción. En este sentido, algunas iniciativas de alfabetización académica que parten de la reflexión sistemática sobre el proceso de composición de textos muestran cómo la calidad de los TFM mejora (Clemente y Cremades, 2015). Esto pone de manifiesto que no es tan relevante el número de tutorías con los tutores/profesores sino lo que en ellas se haga.

Estas tutorías también han sido objeto de interés por parte de los investigadores. En general, los estudiantes no han utilizado las tutorías para que el profesor les oriente en el proceso de redacción y defensa del TFM. Por el contrario, se han centrado en aspectos relacionados con el seguimiento del trabajo y la resolución de dudas concretas (Rebollo y Espiñeira, 2017). Otros estudios muestran cómo hasta un 24,7% de los estudiantes se sienten insatisfechos con respecto a las orientaciones recibidas por el tutor sobre la redacción y formato del trabajo, y un 12,4% se manifiestan indiferentes (San Mateo, Escobar, Chacón, 2018).

### 3. Metodología

En este trabajo, se lleva a cabo un estudio cualitativo basado en el método de análisis documental. En concreto, se analizan las trece guías docentes de la asignatura TFM del máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional del curso 2017/2018 de las universidades de la Comunidad de Madrid que ofertan dicho máster. A saber: Universidad Alfonso X el Sabio (UAX), Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad Camilo José Cela (UCJC), Universidad CEU San Pablo (UCSP), Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad Europea de Madrid (UEM), Universidad Nebrija (UN), Universidad Francisco de Vitoria (UFV), Universidad Politécnica de Madrid (UPM), Universidad Pontificia Comillas (UPC), Universidad Rey Juan Carlos (URJC), Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) y Universidad de Alcalá (UAH).

En la muestra no se han tenido en consideración las guías docentes de los másteres ofertados por centros universitarios adscritos a alguna de las universidades señaladas pues se parte del hecho de que unos centros y otros comparten el plan de estudios. Es el caso del CES Don Bosco y del Centro Universitario Villanueva, adscritos a la UCM. Asimismo, hay que destacar que de todas las universidades públicas de la Comunidad de Madrid, tan solo una, la Universidad Carlos III, no ofrece este máster. Asimismo, teniendo en cuenta los datos presentados en el Capítulo 5, los 15 centros de la Comunidad de Madrid constituyen el 20,83% de las 72 universidades que ofrecen este máster. En cuanto a la titularidad de las universidades, cinco son públicas y los ocho restantes son privadas.

Con relación a las categorías de análisis utilizadas en el estudio de las guías docentes de la asignatura TFM, se han considerado un total de tres. Son las siguientes:

- *Aspectos generales de la asignatura.* En concreto, se ha atendido al número de créditos de la asignatura, al período en el que se desarrolla, al número y carácter de las tutorías, y a la re-

ferencia a la competencia comunicativa tanto en los prerrequisitos y recomendaciones como en las competencias que se han de desarrollar en la asignatura.

- *Géneros discursivos del TFM*. En esta categoría se han analizado los diferentes géneros discursivos por los que puede optar el estudiante en el TFM, su definición y estructura. También se presentan los criterios formales para la presentación del texto del TFM, en concreto, sobre su extensión, las normas de citación y el estilo.
- *Evaluación del TFM*. En cuanto a la evaluación de esta asignatura, se atiende a la referencia de la competencia comunicativa en los criterios de evaluación, a la existencia de rúbricas para la evaluación del TFM y al porcentaje de la calificación que corresponde con cada uno de los agentes evaluadores del TFM.

## 4. Resultados

### 4.1. Aspectos generales de la asignatura

Como se ha indicado anteriormente, son varios los aspectos que se han analizado en esta categoría. El primero de ellos el número de créditos de los que consta el TFM. Así, todas las universidades proponen que la asignatura sea de seis créditos salvo una que propone nueve. Estos datos coinciden con el resto de universidades españolas (hasta el 91,43%), tal y como se indica en el Capítulo 5. Por otro lado, el período del curso en el que se desarrolla la asignatura varía. En ocho universidades es en el segundo semestre mientras que en cinco es una asignatura de carácter anual. No obstante, pese a todo, en una de las universidades de este segundo tipo, la secuenciación de las actividades formativas se produce en el segundo semestre. Es coherente, al respecto, que el TFM se lleve a cabo en la segunda parte del máster pues, como se ha mencionado, supone el desarrollo de todas las competencias propias del título.

En cuanto a las tutorías, se analizan su número y su carácter. Como se sabe, un crédito ECTS supone 25 horas de trabajo del estudiante, sea en el aula o fuera de ella. Pues bien, dado que la asignatura tiene seis créditos (salvo en una de las guías docentes, en la que no se explicita lo que a continuación se expondrá), el número total de horas de trabajo del estudiante en el TFM es de 150. Así, en unas guías no se especifica el número de tutorías a las que puede o debe acudir el estudiante (un total de cinco de la muestra); y en caso afirmativo, existe una gran diferencia en cuanto al tiempo o número de tutorías en las que se supervisa la evolución del trabajo del estudiante por parte de su tutor, que en general es el mismo que el tutor de Prácticas. Los seis documentos que hacen referencia al número de horas de tutoría muestran que este oscila entre cinco y 25 horas, siendo la media de 12,16 horas. Además, en dos universidades se hace referencia, en lugar de a las horas, al número de tutorías: en una de ellas se señala que serán entre tres y seis, y en la otra que no podrá haber más de cinco. En cuanto al carácter obligatorio u optativo de las tutorías, en siete guías docentes se explicita la obligatoriedad y de las cinco restantes en tan solo una se recomienda la asistencia. Hay que señalar que en algunas universidades el tiempo restante se dedica a seminarios, videoconferencias y otras actividades formativas. Por último, en una de las guías –claramente secuenciada en catorce sesiones– se indica que en alguna de las tutorías el estudiante deberá entregar productos propios del TFM y que el tutor evaluará cada una de las entregas. En este caso, se percibe una clara atención al proceso de escritura del trabajo y a la importancia de la retroalimentación por parte del profesor/tutor.

Por otro lado, con relación a los prerrequisitos para realizar la asignatura y la referencia a la importancia de la competencia comunicativa, en una sola universidad se explicita tener habilidades de comunicación oral y escrita. En la misma universidad, se considera como requisito aconsejable tener capacidades de redacción de informes científicos. En el resto de guías se indica la obligatoriedad de haber superado todos los créditos de las asignaturas del máster o la mitad, o cuando menos haberlos cursado.

En las guías docentes de los nuevos estudios de máster, la referencia a las competencias es frecuente. Antes de presentar la atención dada a la competencia comunicativa, es pertinente señalar que solo tres de las trece guías analizadas no contienen referencia explícita a las competencias. De las diez restantes, cabe señalar, en primer lugar, la disparidad en la categorización de las competencias. Frente a la ausencia de nominalización, pero presencia de competencias hasta las explicitacio-



nes de cinco tipos diferentes de competencias en el caso de una universidad (transversales, generales, específicas instrumentales, específicas interpersonales y específicas sistémicas). No obstante, la categorización más frecuente es la que clasifica las competencias en generales y específicas (hasta en cinco guías). Además, el número de competencias que se han de desarrollar en la asignatura varía en función de un máster u otro. Así, en una guía solo aparecen dos competencias y en otra hay hasta 51. Con independencia de estos datos, la media de competencias es de 14 por guía. Además, en cuatro guías docentes se incluyen resultados de aprendizaje que también reflejan la adquisición de habilidades comunicativas.

En cuanto a la referencia a la competencia comunicativa, en las diez guías aparece reflejada de una u otra manera. En ocasiones, se expresa con claridad como es “Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente” (URJC) o “Redactar con precisión formal y rigor científico el desarrollo del tema elegido para el estudio, obteniendo conclusiones personales y originales” (UDIMA). En otras, la presencia no es tan explícita si bien los enunciados hacen referencia a alguna de las habilidades que se derivan de la competencia comunicativa, es decir, la comprensión y expresión oral o escrita, así como del dominio de diferentes tipos de textos como el argumentativo. Se encuentra, por ejemplo, en los siguientes casos:

*Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios. (UAM).*  
*Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades. (UAM).*

#### 4.2. Géneros discursivos del TFM

En primer lugar, hay que partir de la idea de que el TFM no es un género discursivo académico como tal, sino que es una asignatura que comporta la escritura de diferentes textos para su superación. Estos textos, a partir del análisis de las guías docentes, son el proyecto del TFM, la exposición del TFM y, por último y más relevante, la memoria del TFM.

A través del proyecto del TFM el estudiante informa de la línea de investigación escogida, del tema del que versará su TFM y de los objetivos que se persiguen. En muchas ocasiones, este documento es imprescindible en el proceso de adscripción de la tutorización del TFM a un profesor. En cuanto a la exposición del TFM, en la defensa oral, tradicionalmente se utiliza un soporte escrito para acompañar la exposición. De hecho, en algunas rúbricas de evaluación del TFM se explicita la calidad y adecuación de este texto que normalmente se presenta a través de programas como Power Point o Prezi.

En la memoria del TFM del máster de profesorado caben diferentes géneros. Tras el análisis de las propuestas se han encontrado cuatro: a) la programación didáctica (en ocasiones, junto con una unidad didáctica); b) el proyecto de innovación educativa; c) el proyecto o estudio de investigación educativa, y d) la revisión bibliográfica. La presencia de estos géneros no es la misma en los diferentes másteres. Así, en la tabla 8.1 se puede apreciar el número de géneros que se ofrecen en las asignaturas. Los dos géneros que mayor presencia tienen son el proyecto de innovación educativa y el proyecto o estudio de investigación educativa. Valga señalar, también, que en tres guías no se especifica el tipo de género que deben escribir los estudiantes.

Tabla 8.1. Número de géneros discursivos de la memoria del TFM por universidad

| Número de géneros discursivos | Número de guías en que se proponen |
|-------------------------------|------------------------------------|
| 1                             | 2                                  |
| 2                             | 5                                  |
| 3                             | 3                                  |

Fuente: elaboración propia

La definición de los géneros discursivos propuestos en las guías es algo poco habitual pues tan solo aparece en tres guías. De sus propuestas, se presentan a continuación una de cada uno de los gé-

neros (véase tabla 8.2). No obstante, de forma orientativa se expone en general (en ocho guías) la estructura del género solicitado y se explican los contenidos que se tienen que ver reflejados en las diferentes partes del trabajo.

Tabla 8.2. Definiciones de los géneros discursivos de la memoria del TFM en las guías docentes

|  |
|--|
| <p><b>Programación didáctica</b></p> <p>La programación didáctica es la planificación sistematizada del proceso de enseñanza-aprendizaje referida a un grupo de alumnos específico para un curso determinado. La programación se hará para un curso de ESO o Bachillerato, desarrollando y concretando lo establecido en el Currículo de la Etapa educativa, se puede hacer de forma individual o en grupo (de un máximo de tres personas) e incluirá, los siguientes apartados, si bien en el diseño de la programación se podrá, y hasta se recomendará, una mayor exhaustividad, profundidad o concreción en aquellos apartados y elementos en los que el alumno, en virtud del aprovechamiento de los conocimientos adquiridos a lo largo del máster, puede ofrecer propuestas de mejora e innovación: introducción, fundamentación, análisis del contexto, objetivos, contribución a la adquisición de las competencias básicas, contenidos, temporalización, metodología didáctica, materiales, textos y recursos didácticos, criterios y procedimientos de evaluación, medidas ordinarias de Atención a la Diversidad, actividades complementarias, sistema de orientación y tutoría (UPC).</p>   |
| <p><b>Proyecto de innovación educativa</b></p> <p>Consiste en la detección de alguna necesidad en la impartición de su materia y/o especialidad en el aula donde va a desempeñar su periodo de aplicación docente. Sobre la base de la necesidad detectada, demostrada con los cuestionarios y las evidencias documentales pertinentes, y apoyándose en una corriente metodológica concreta, el autor del trabajo realiza una propuesta didáctica sólida que ha de estar encaminada a resolver los problemas o necesidades identificados. Al final, ha de recoger tanto la valoración de su propuesta por los alumnos participantes como su propio nivel de consecución de los objetivos inicialmente marcados (UEM).</p>  |
| <p><b>Proyecto o estudio de investigación educativa</b></p> <p>El trabajo de investigación es un estudio riguroso y sistemático que tiene la intención de cambio, transformación o mejora de la realidad educativa existente a través de la revisión y crítica de los planteamientos que intervienen en los procesos educativos efectivos en cualesquiera áreas (desde asuntos genéricos comunes a cualquier especialidad, como, por ej., la tutoría o la inclusividad, hasta asuntos específicos de una especialidad, como, por ej., la discusión de su itinerario curricular o de la definición de sus estándares de evaluación), y de la propuesta de reformas parciales o de nuevas formas alternativas para abordar esos problemas (UPC).</p>   |
| <p><b>Revisión bibliográfica</b></p> <p>Los trabajos de revisión son descripciones narrativas o cualitativas en las que el estudiante tendrá que seleccionar un número determinado de artículos, libros, etc. (fuentes primarias) que se pueden agrupar para analizar, dar sentido y/o discutir sobre los aspectos fundamentales y llegar a una conclusión más o menos novedosa. Los trabajos de revisión bibliografía no tienen una estructura común y única, aunque los apartados indispensables serán: resumen + Palabras clave/<i>Abstract + Key Words</i> (en inglés y español para todas las especialidades) y bibliografía. Los tipos de trabajos de revisión que se podrán llevar a cabo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La revisión exhaustiva de todo lo publicado: se realizará un trabajo de bibliografía comentada [...].</li> <li>- La revisión descriptiva: el estudiante tendrá la responsabilidad de hacer un trabajo sobre la actualización de términos de uso común en el área en el que nos encontramos [...].</li> <li>- La revisión evaluativa: se trata de un trabajo de preguntas clínicas basadas en la evidencia científica. Estos trabajos tienen que tratar de responder una pregunta concreta [...].</li> <li>- Casos combinados con revisión bibliográfica: aquí la labor del estudiante será un resumen de evidencias tras la descripción de un marco teórico [...]. (URJC).</li> </ul> |

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los criterios formales para la presentación TFM, al igual que en ocasiones anteriores, las propuestas son heterogéneas. La extensión, si bien en algunos casos no se especifica, se mide en número de páginas recomendable u obligatorio con o sin anexos. Solo en una guía docente se hace referencia a la extensión teniendo como criterio el número de palabras (entre 27000 y 30000). En todo caso, el número de páginas oscila entre un máximo de 40 y 120; pese a que lo habitual es entre 40 y 60 páginas sin anexos. Respecto a los tipos de letra predominan la Times New Roman, la Arial, la Calibri y la Cambria, con un tamaño de 11 o 12 puntos, lo que coincide con las letras usadas frecuentemente en otros tipos de géneros discursivos académicos como el artículo de investigación. Asimismo, los criterios de presentación de las citas documentales y de las referencias bibliográficas aparecen en seis guías. En cinco de ellas se plantea la obligatoriedad o la recomendación del uso de las normas de citación de la American Psychological Association (APA) y en la otra restante de las normas del Estilo Harvard. Por

último, con relación a los criterios formales de presentación, en cuanto al estilo, en tres guías docentes se considera importante atender a las normas de estilo, tono y registro del discurso académico, así como a la ortografía y a la gramática.

#### 4.3. Evaluación del TFM

En la evaluación del TFM hay que tener en cuenta diferentes factores como son el porcentaje de la calificación de cada uno de los agentes evaluadores, los criterios de evaluación y la existencia de rúbricas para evaluar el TFM. La primera de las cuestiones se presenta en la tabla 8.3. Como se aprecia, ninguna guía docente coincide en el peso de cada una de las calificaciones por parte de los agentes evaluadores. En este sentido, se contemplan cuatro posibilidades de calificación: la de la memoria por parte del tutor, la de la memoria por parte del tribunal, la de la defensa por parte del tribunal y la de la defensa y la memoria de forma conjunta por parte del tribunal.

Tabla 8.3. Porcentaje de calificación de los agentes evaluadores del TFM

|       | <b>Tutor</b> | <b>Tribunal Memoria</b> | <b>Tribunal Defensa</b> | <b>Tribunal Defensa y memoria</b> |
|-------|--------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| UAX   | -            | -                       | -                       | -                                 |
| UAM   | 10           | 50                      | 40                      | -                                 |
| UCJC  | 50           | -                       | -                       | 50                                |
| UCSP  | -            | -                       | -                       | 100*                              |
| UCM   | -            | -                       | -                       | 100**                             |
| UEM   | 50           | -                       | -                       | 50                                |
| UN    | 60           | -                       | -                       | 40                                |
| UFV   | 70           | -                       | 30                      | -                                 |
| UPM   | 60           | -                       | 40                      | -                                 |
| UPC   | -            | -                       | -                       | 100                               |
| URJC  | -            | 70                      | 30                      | -                                 |
| UDIMA | 40           | -                       | 60                      | -                                 |
| UAH   | -            | -                       | -                       | 100                               |

Fuente: elaboración propia

\* En la guía docente se explicita la existencia de una rúbrica.

\*\* En la guía docente aparece una rúbrica con criterios de evaluación pero sin porcentajes.

Los criterios de evaluación aparecen en prácticamente la totalidad de las guías analizadas (12). En general, en ellas –un total de siete– se considera como falta grave el plagio, independientemente del tipo que sea, y esto conlleva el suspenso en la asignatura. Asimismo, junto con otros relacionados con las competencias que se deben desarrollar en la asignatura, en cuatro guías se hace referencia a la claridad y la concisión de la redacción. Además, en una de ellas se informa de que una falta ortográfica supone un punto menos en la calificación del trabajo y que con tres faltas este se devuelve al estudiante para que sea presentado en otra convocatoria. Por último, respecto a la existencia de rúbricas o plantillas de evaluación disponibles para los estudiantes y los profesores, en cinco universidades se ofrecen; si bien solo dos aparecen en las guías docentes.

## 5. Conclusiones

Tras la presentación de los resultados consecuencia del análisis de las guías docentes del TFM del máster de profesorado, cabe plantearse algunas consideraciones finales que en este apartado de conclusiones se presentan también a modo de sugerencias.

En primer lugar, se considera oportuno hacer referencia explícita en las guías a la importancia de la competencia comunicativa en los diferentes apartados del documento como el de requisitos y recomendaciones, competencias, contenidos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación. Asi-



mismo, los resultados han mostrado una enorme disparidad en el tiempo dedicado a las tutorías y su carácter. En este sentido, sería oportuno reflejar en la guía docente un número mínimo de tutorías a las que debe acudir el estudiante para que el tutor pueda acompañarle en el proceso de escritura. Es positivo, además, que se especifique el tipo de entregas que debe hacer el estudiante en las tutorías. La secuenciación a través de un cronograma versátil podría facilitar esta tarea. En el caso de aquellas universidades que cuenten con centros de escritura –como se señaló al comienzo del capítulo en España hay en siete universidades–, los tutores podrán aconsejar a los estudiantes la asistencia a tutorías de escritura en las que se atiende a la redacción de su TFM.

Además, en la bibliografía recomendada en la guía docente sería conveniente que aparecieran referencias documentales de manuales de escritura académica y no solo de métodos de investigación e innovación educativa como es frecuente. También, es pertinente que en la guía o a través de las tutorías los estudiantes tengan conocimiento del repositorio de TFM de su universidad o, en caso de que no lo hubiera en la biblioteca de su universidad como en ocasiones sucede, de otras universidades. De esta manera, los estudiantes se podrán familiarizar con el género que tienen que abordar. En resumen, los estudiantes deben tener acceso a información teórica y práctica para la redacción de su TFM.

En cuanto a la enseñanza de la escritura de los géneros discursivos posibles en el marco del TFM, además de la función realizada por el tutor, que deberá corregir y retroalimentar durante todo el proceso de elaboración del texto, sería oportuna la existencia de seminarios o talleres al comienzo de la asignatura. Estos talleres no solo deben centrarse en aspectos generales de la asignatura como el procedimiento de entrega del proyecto del TFM o las fechas de entrega y defensa de la memoria. Tampoco será suficiente con la exposición de los tipos de géneros discursivos por los que puede optar el estudiante ni con la aclaración de los criterios de evaluación o de formato de los textos. Los seminarios pueden ser una oportunidad para que los estudiantes reflexionen sobre las dificultades que encuentran en las fases del proceso de escritura y sobre las características lingüísticas de los géneros discursivos que han de escribir. No es suficiente presentar las partes y los contenidos que se espera en cada una de ellas. Además, se deben analizar otros TFM que sirvan como ejemplo y aprender a utilizar las rúbricas de evaluación. Con relación a estas, se ve necesario que desde el comienzo de las asignaturas tanto los profesores como los estudiantes tengan acceso a ellas.

Como se ha podido apreciar, la disparidad en el peso que cada uno de los agentes evaluadores tiene en la calificación del TFM es enorme. Cada universidad dispone de un sistema de evaluación en virtud de los aspectos que considera más relevantes. No obstante, se puede afirmar que en la medida en que se opte por una evaluación continua, el porcentaje dado a la calificación del proceso de escritura por parte del tutor debería ser mayor. Los estudiantes del máster de profesorado mañana serán profesores de Educación Secundaria y Bachillerato. Sería paradójico evaluarles de una manera diferente y enseñarles a escribir sin atender a unos principios que se proponen como adecuados en su formación inicial.

## Referencias

- Alfalla, R., Garrido, P., González, M<sup>a</sup> M., Medina, C., y Sacristán, M. (2017). Un análisis sobre las causas de abandono de los Trabajos Fin de Máster. *Working Papers on Operations Management*, 8, 32-49.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria. *Signo y Seña*, 16, 137-165.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Benarroch, A., Cepero, S., y Perales, F. J. (2013). Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: aspectos metodológicos y resultados de su evaluación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 594-615.
- Botella, A. M<sup>a</sup> y Martínez, S. (2014). El TFM del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria de la Universitat de València en la especialidad de Música. Reflexión y análisis. En J. J. Maquilón y J. I. Alonso (Eds.), *Experiencias de innovación y formación en educación* (pp. 143-152). Murcia: Aufop/Editum.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlina, P. (2013). La alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Clemente, V. y Cremades, A. (2015). ¿Puede mejorar el rendimiento de la composición escrita el uso de determinadas estrategias? En M<sup>a</sup> T. Tortosa, J. D. Álvarez, y N. Pellín (Coords.), *XIII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 2049-2055). Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Cervantes, G. y Rodríguez, A. (2012). Problemas léxico-semánticos en la formulación de textos académicos. *Chemins actuels*, 73.
- Da Cunha, I., Montané, M. A., & Hysa, L. (2017). The arText prototype: An automatic system for writing specialized texts. En A. Peñas y A. Martins (Eds.), *Proceedings of the Software Demonstrations* (pp. 57-60). Stroudsburg: ACL.
- Desinano, N. B. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- García, M. S., Pascual, M<sup>a</sup> A., y Fombona, J. (2011). Las Competencias en el Prácticum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. *Magister. Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 109-119.
- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2015). La evaluación de la alfabetización académica. *Relieve*, 21(1), 1-25.
- JQI (2004). *Shared 'Dublin, descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group*.
- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración del modelo de la LOE* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del máster de formación de profesorado de educación secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169.
- Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista Infancias Imágenes*, 9(2), 35-47.
- Ministry of Science, Technology and Innovation (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education. Area Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Núñez, J. A. y García de la Barrera, M<sup>a</sup> J. (2018). Escribir en las universidades a distancia: formación y dificultades de los estudiantes. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 11, 47-60.
- Núñez, J. A. y Moreno-Núñez, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Zona Próxima*, 17, 44-60.
- Rebollo, N. y Espiñeira, A. M<sup>a</sup>. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 161-180.
- Rodríguez, J. (2012). Retos de integración en el EEES: Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y los TFM. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 791-799.
- Russell, D. (2002). *Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- San Mateo, A., Escobar, M<sup>a</sup> A., y Chacón, R. (2018). El Trabajo Fin de Máster (TFM) de Humanidades en el EEES: Análisis de las necesidades de los estudiantes. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 303-319.
- Senent, J. M<sup>a</sup> (2011). La formación inicial del profesorado de educación secundaria: una mirada comparativa en la Unión Europea. *Edetania*, 39, 71-87.
- Viejo, C. y Ortega-Ruiz, R. (2018). Competencias para la investigación: el Trabajo Fin de Máster y su potencialidad formativa. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 5, 46-56.