

## **El TFG como elemento de mejora de la calidad en la evaluación del módulo practicum: propuesta de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC)**

*The Capston Project as a means to improve the quality of assessment within the teaching practice area: A proposal by the Universitat Internacional de Catalunya*

M. Teresa Fuertes Camacho  
M. Carmen Balaguer Fábregas

Universidad Internacional de Catalunya, España

### **Resumen**

La evaluación de las prácticas educativas sigue, en general, un proceso sistemático que se articula en torno al eje tutor o tutora de la escuela, tutor o tutora de prácticas de la universidad y autoevaluación del alumnado. Las percepciones subjetivas, los vínculos personales que se establecen y la imposibilidad de visualizar de forma continuada cómo el alumnado gestiona su práctica educativa pueden conllevar algunos sesgos en la objetividad deseada en toda evaluación. Estos sesgos afectarían la calidad de nuestras evaluaciones. El presente artículo pretende aportar argumentos al valor que puede tener el Trabajo de Fin de Grado, incluido en el módulo Practicum, como elemento de confirmación de la competencia educativa personal. Al mismo tiempo se aporta una propuesta de modelo de evaluación de dicho trabajo, basado en la organización de las tareas que tiene que desarrollar el alumnado, los tutores y tutoras universitarios y, en este caso, los expertos y expertas constituidos como Tribunal. El referente de nuestra evaluación viene determinado por las competencias descritas en la normativa propia de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya, reformuladas como resultados de aprendizaje. En conclusión se pretende adecuar la observación y evaluación de los comportamientos durante las prácticas a unos indicadores o ítems, lo más específicos posible y contextualizados a las distintas realidades educativas. Y por lo que respecta al Trabajo de Fin de Grado se pretende utilizar el mismo sistema, pero centrándonos más en los aspectos profesionalizadores, de espíritu emprendedor, creatividad y toma de decisiones.

**Palabras clave:** Trabajo fin de grado, evaluación, selección de competencias, objetividad, subjetividad, instrumento de evaluación

### **Abstract**

The evaluation of educational practices is, in general, a systematic process that revolves around the axis tutor school, tutor college practices and students' self-assessment. The subjective perceptions and the personal bonds that are established and the inability to visualize in a continuous manner how students manage their educational practice can lead to some biases in the objectivity required for any evaluation.

These biases affect the quality of our assessments. This article attempts to provide arguments to support the value of the Capstone Project, included in the Practicum module, as a confirmation of the personal educational competence. At the same time this model provides a proposal for the assessment of the project, based on the organization of the tasks that students, tutors and university tutors have to carry out, including, in this case, the members of the Assessment Jury. The benchmark of our evaluation is set by the competences described in the regulations of the Faculty of Education at the Universitat Internacional de Catalunya, reformulated as learning outcomes. In conclusion, it aims to adapt the observation and assessment of the teaching-practice behaviours to a set of indicators or items as specific as possible and contextualized to different educational realities. And with regard to the Capstone Work we intend to use the same criteria, but focusing on the professionalizing aspects of entrepreneurial spirit, creativity and decision making.

**Key Words:** Capstone Project, evaluation, selection of competencies, objectivity, subjectivity, assessment tool.

## Introducción

*“Está por ver si el mucho evaluar mejora la calidad de los procesos evaluados”*. La afirmación que hace el profesor Zabalza en la presentación del XI Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria, celebrado en Poio los días 27, 28 y 29 de junio de 2011, nos sirve de referencia para intentar justificar una propuesta de evaluación basada en la interacción de varias perspectivas.

Pensamos que la mejora de la calidad de la evaluación, no debería consistir en el aumento del número de evaluaciones, sino que debería tener como meta llegar al mayor grado de objetividad posible y poder constatar que se han desarrollado las competencias programadas. Por este motivo, la intención de este artículo es exponer la necesidad de contemplar el desarrollo y el producto final del Trabajo de Fin de Grado (TFG) como un elemento necesario para complementar la evaluación del módulo Prácticum, que aporte otra perspectiva, y como consecuencia, una mayor objetividad al proceso.

El argumento del texto se articula alrededor de cuatro ejes relacionados con la evaluación del módulo Practicum. En primer lugar se citan las diferentes perspectivas que determinan la evaluación completa de este módulo; en segundo lugar se intenta dar a conocer cuál es nuestra percepción sobre qué es evaluar una competencia y la manera cómo nosotras pretendemos llevarlo a cabo.

Un punto aparte para explicar las particularidades que se producen en la evaluación del Practicum en lo que se refiere a la objetividad y la subjetividad de dicha evaluación, dada la proximidad de las relaciones personales que se establecen.

Y los dos últimos apartados destinados a argumentar la evaluación de la profesionalización del Practicum y la sistematización de esta evaluación respectivamente.

## La evaluación del prácticum. Perspectivas

En el Practicum intervienen diferentes agentes que, de manera directa o indirecta, afectan a su desarrollo. Como consecuencia, cada uno de estos agentes implicados debe participar en la evaluación. Nos referimos a los y las estudiantes, a los tutores y tutoras de la Universidad y a los tutores y tutoras del centro. En el caso del TFG deberíamos añadir también la evaluación llevada a cabo por el tribunal en la defensa oral del proyecto.

La evaluación realizada de manera global ofrece diferentes perspectivas que ayudan a valorar, tanto el proceso realizado como el producto final, ofreciendo la oportunidad de realizar una verdadera evaluación por competencias puesto que, las acciones llevadas a cabo

por los y las estudiantes en los contextos reales, son evaluadas desde diferentes puntos de vista.

Consideramos que la diversidad de perspectivas aportadas contribuye a la objetividad y por lo tanto a la mejora en la calidad de esa evaluación y por ello, proponemos cuatro fuentes de valoración:

- Evaluación de las prácticas por el/la tutor/a universitario/a: seminarios y memoria. Proceso llevado a cabo y producto final.
- Evaluación del/de la tutor/a en el aula: gestión educativa, interacción, iniciativa, competencias desde la acción.
- Autoevaluación del alumno/a: percepción de la adquisición de competencias desde la acción.
- Evaluación del TFG: síntesis, motivación hacia la profesión.

Si bien las tres primeras fuentes parecen evidentes en todo proceso de evaluación de las prácticas, queremos insistir en la aportación que la evaluación del TFG supondría para completarlo.

### **Evaluación de las prácticas por el/la tutor/a universitario/a: seminarios y memoria: proceso y producto**

El/la tutor/a de la Universidad guía y acompaña al alumnado antes, durante y después de las prácticas y mantiene el contacto con el/la tutor/a del centro para establecer criterios comunes y sistemas de colaboración en beneficio del alumnado.

Al mismo tiempo organiza y dirige los seminarios colectivos, que se incluyen en el proceso de la evaluación y atiende las tutorías individuales. La valoración la realiza en base al proceso realizado por el alumnado, teniendo en cuenta la asistencia y la participación en los seminarios, así como el producto final realizado que se materializa en la memoria de prácticas elaborada en base al diseño establecido en la asignatura.

### **Evaluación del/de la tutor/a en el aula: gestión educativa, interacción, iniciativa: competencias desde la acción**

El grado de participación en la actividad del centro se puede contrastar a partir de la memoria de prácticas junto con la valoración que pueda realizar el tutor o la tutora del centro. Ambas fuentes pueden, sin embargo, contener ciertos sesgos derivados de la interacción personal que pueden hacer fluctuar la evaluación desde una visión extremadamente positiva hasta una negativa. En cualquier caso, son momentos válidos del proceso educativo y hay que contar con ellos.

La evaluación del tutor o de la tutora de centro tiene unas características muy específicas, ya que se trata de la evaluación de la persona que observa al/a la alumno/a en acción. La palabra, el gesto, la mirada, la actitud general, son aspectos que condicionan la interacción y este comportamiento concreto sólo se ve en la situación de aprendizaje.

Es bien sabido que las personas podemos adoptar comportamientos diametralmente opuestos según el contexto. Precisamente, en el caso de estudiantes de Educación, existen muchos casos individuales que, teniendo habilidades sociales más que cuestionables en su trato con los adultos, se descubren como auténticos dinamizadores en un contexto infantil.

En relación a esta afirmación, Huertas, Tapia, Trías, Ardura y García relacionan los escenarios académicos con las identidades de los estudiantes y escriben:

“la motivación siempre está situada, depende directamente de las demandas que plantean una serie de escenarios sociales que se vehiculan a partir de las creencias, comentarios y estereotipos que recibimos de los demás y que siempre están tamizados por la experiencia personal en esos escenarios en los que interactúa cada uno” (Huertas, Tapia, Trías, Ardura y García, 2011:141)

El tutor de centro debe valorar esta competencia y separarla de su posible comportamiento con los adultos. En cualquier caso habrá que distinguir, por ejemplo, que una persona puede haber mostrado desempeño en cuanto a sus competencias docentes, pero que debe repensar y trabajar más sus competencias sociales con el entorno profesional.

### **Autoevaluación del/de la alumno/a: percepción de la adquisición de competencias desde la acción**

La realización de las prácticas en la escuela supone la elaboración de un trabajo personal del alumnado que se pondrá de manifiesto en la memoria de prácticas. Esta memoria reflejará el grado de conocimiento e integración que este alumnado ha conseguido en el centro y, en ella, se incluye también su autoevaluación. Al mismo tiempo, su participación en los seminarios y las tutorías le ofrecen otra oportunidad de valorar el proceso llevado a cabo.

El proceso de autoevaluación, entendido como proceso metacognitivo que valora de una manera sincera los logros en el propio aprendizaje, tiene efectos interesantes sobre la motivación del alumnado. Las expectativas positivas en relación con la autoeficacia constituyen uno de los elementos que más garantizan el éxito académico.

El conocimiento real de la autoeficacia también requiere haber adquirido ciertas competencias de autoregulación personal, pero el aprendiz que se conoce y sabe reflexionar sobre su trabajo, también es capaz de rectificar y rehacer ese trabajo, si se evidencia que es deficitario. Cuando permitimos al alumnado que participe en su evaluación, estamos iniciando este circuito que va retroalimentando los componentes psicológicos (expectativas, autoeficacia, autoestima, motivación, etc.) de una manera positiva hasta conseguir mejoras en el aprendizaje.

Un elemento que hay que tener en cuenta al hablar de los procesos metacognitivos que implica autoevaluarse, es que la autoevaluación hay que hacerla de acuerdo a los objetivos que cada estudiante debe marcarse. Estos objetivos deben ser tanto los objetivos académicos propuestos desde la Universidad, como los objetivos personales o retos que uno o una misma se plantea. Según Woolfolk, Hugues y Walkup (2008), los aprendices que se plantean objetivos y los hacen explícitos a sus tutores, tienen rendimientos mejores en sus desempeños que aquellos aprendices que se plantean objetivos privadamente, o sencillamente no se plantean ninguno.

Creemos que los y las estudiantes de prácticas tienen que participar de su evaluación porque además de regular su aprendizaje y su grado de profesionalización, se inician en un proceso de reflexión que repercute en la adquisición de la gran responsabilidad profesional y personal que supone enseñar a personas.

### **Evaluación del TFG: síntesis, motivación hacia la profesión**

Tal y como lo hemos concretado en la normativa del TFG de nuestra Universidad, el Trabajo de Fin de Grado consiste en la elaboración y defensa ante un tribunal de un trabajo original dentro del contexto de la titulación de grado de maestro.

El TFG es una materia del módulo de Prácticum de carácter globalizador y orientada a la evaluación integrada de competencias específicas y transversales asociadas al título de maestro. Como consecuencia, su objetivo debe implicar la aplicación e integración de las competencias

relativas a los conocimientos (saber), las habilidades (saber hacer) y las actitudes (saber ser y estar) adquiridas a lo largo de la titulación.

La evaluación del módulo de Prácticum se puede completar, a nuestro entender, a través de otra perspectiva que nos podría informar sobre los síntomas de profesionalización que ha conseguido un/a alumno/a al final de sus estudios. Pensamos que la evaluación del TFG podría ser el cuarto elemento de esta propuesta de evaluación que nos ayudaría a mejorar la objetividad.

En la evaluación del TFG intervienen, aparte del tutor/a del alumnado, el tutor/a del centro -si el proyecto es realizado en el aula o desde el aula-, el o la estudiante en cuestión y los tres miembros del tribunal entre los cuales se incluye un doctor experto en el tema elegido, un profesional de la educación experto en el tema elegido y una tercera persona externa vinculada al centro donde se ha realizado el proyecto.

Una vez determinadas estas cuatro fuentes de valoración para el módulo Prácticum, y siguiendo la reflexión del Profesor Zabalza, pasamos a considerar, en el siguiente apartado, su relación con las competencias exigidas.

## **La evaluación de las competencias**

La implementación de los grados de Educación Infantil y Primaria ha cambiado la orientación de los criterios de evaluación del Prácticum. La selección de competencias que pautan el desarrollo de las prácticas marca una determinada actuación por parte del alumnado universitario que tiene como objetivo demostrar su validez profesional como maestro/a.

Para sistematizar la evaluación de las competencias es necesario que las personas implicadas en este proceso conozcan en primer lugar cuales son las competencias que ha seleccionado la Universidad, y en segundo lugar que elementos hay que observar para comprobar si se éstas se logran o no.

En el caso de la UIC, algunas de las competencias que hemos seleccionado son las que figuran en la tabla siguiente. Para enfocar la evaluación de estas competencias, proponemos al alumnado y a los tutores tanto de los centros escolares como de la Universidad, un conjunto de ítems, relacionados con las competencias seleccionadas para el grado de Educación Infantil de la UIC, que pueden orientar las observaciones a realizar para llevar a cabo la evaluación. Estos ítems que hemos seleccionado se relacionarían con los resultados de aprendizaje esperados y se valorarían en base a diferentes niveles de adquisición o dominio reflejados, en este caso, mediante una escala de apreciación numérica con el siguiente baremo:

1- Nada 2-Poco/a 3-No sé 4- Bastante 5- Mucho/a

	Competencias	Ítems/ Resultados de aprendizaje	1	2	3	4	5
Competencias a evaluar por el tutor de la universidad	CEM-61 Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Siguen sus programaciones didácticas un orden coherente</li> <li>- Propone técnicas adecuadas</li> <li>- Es flexible y cambia de estrategia si conviene</li> </ul>					
	CEM-62 Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se mencionan referentes teóricos en su trabajo</li> <li>- Integra las experiencias con la teoría aprendida</li> </ul>					
	CET 3 experto en la materia impartida y en los métodos de enseñanza: Poseer los conocimientos y las habilidades suficientes acerca de la materia que se enseña y saber qué métodos didácticos tiene que aplicar para crear un gran entorno de aprendizaje, donde los alumnos puedan aprender el bagaje cultural que necesitan para vivir en sociedad y lograrlo de manera contemporánea, profesional y sistemática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son correctos los contenidos de la materia.</li> <li>- Son adecuados los procedimientos didácticos a la materia.</li> <li>- Se muestra motivado/a</li> </ul>					
	CG 2 Comunicarse claramente y de forma correcta en la lengua de la enseñanza –cat. y cast- de forma oral y escrita según el nivel C1, de acuerdo con el MCERL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es correcta su expresión oral en catalán</li> <li>- Es correcta su expresión oral en castellano</li> <li>- Es correcta su expresión escrita en catalán</li> <li>- Es correcta su expresión escrita en castellano</li> <li>- Se aprecian faltas de ortografía</li> </ul>					
Competencias a evaluar por el tutor del centro	CEM-59 Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce los elementos y espacios básicos del aula</li> <li>- Aprovecha todos los recursos a su alcance</li> </ul>					
	CEM-60 Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se comunica bien con todo el alumnado</li> <li>- Muestra distintos registros para llegar a todo el alumnado</li> </ul>					
	CEM-65 Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabe regular las relaciones del alumnado a través de la comunicación</li> </ul>					

	Competencias	Ítems/ Resultados de aprendizaje	1	2	3	4	5
	CET 2 Responsabilidad pedagógica: poseer los conocimientos y habilidades pedagógicas para crear un entorno de aprendizaje seguro, para toda una clase o para un grupo, pero también para alumnos individuales, posibilitando que los niños puedan convertirse en adultos responsables y autónomos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presenta propuestas didácticas adaptadas al grupo</li> <li>- Presenta adaptaciones a la diversidad en esas propuestas didácticas</li> </ul>					
	CET-4 Responsabilidad organizativa: Poseer un conocimiento y unas habilidades organizativas suficientes para crear un clima de trabajo agradable en sus clases y en la clase: organizado, ordenado y centrado en todos los aspectos, con él mismo y con sus compañeros, y por encima de todo claro con sus alumnos. Y lograr todo esto de una manera profesional y sistemática.al día.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifiesta diferentes propuestas de organización de las actividades</li> <li>- Muestra actitudes de orden en el tratamiento del trabajo producido por el alumnado</li> <li>- Se muestra siempre ordenado/a en el tratamiento del material.</li> </ul>					
	CET-5 Colaboración con sus compañeros de profesión: Poseer los conocimientos y las habilidades necesarias para realizar una aportación profesional al clima pedagógico de su escuela, así como a sus relaciones profesionales, y para lograr una buena organización escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se muestra colaborador/a con el tutor/a del centro</li> <li>- Se muestra interesado en relacionarse con el resto de profesionales del centro.</li> <li>- Muestra interés por asistir a las reuniones del centro (nivel, ciclo, claustro)</li> </ul>					
	CG-4 Promover y facilitar en los contextos de aprendizaje y de convivencia, en la escuela y en relación con el entorno, la atención a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se muestra preocupado por atender cualquier necesidad del alumno</li> <li>- Presenta iniciativas didácticas para ayudar algún posible caso de necesidad educativa.</li> </ul>					
Competencias de autoevaluación del alumnado	CEM-63 Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coincide la valoración del tutor de centro con la propia autoevaluación.</li> <li>- Presentas una actitud participativa</li> <li>- Conoces las causas de tu actitud</li> <li>- Aceptas la crítica como refuerzo a tu acción educativa</li> <li>- Te sientes o te has sentido motivado/a</li> </ul>					

	Competencias	Ítems/ Resultados de aprendizaje	1	2	3	4	5
	CET-I Responsabilidad interpersonal: Ser consciente de su actuación profesional y de su influencia en los alumnos. Tener habilidades y conocimientos para manejar los procesos grupales y la comunicación para lograr una buena colaboración con y entre los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Te sientes comprendido por el alumnado</li> <li>- Te reconocen cierta autoridad educativa</li> <li>- Tienes éxito en la solución de conflicto entre alumnado</li> </ul>					
Competencias a evaluar en el TFG	CEM 66 Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene presente el alcance sistémico de la práctica educativa</li> <li>- Conoce los recursos personales e institucionales a los que recurrir</li> </ul>					
	CET-7 Fomenta su responsabilidad en lo que se refiere a su desarrollo profesional: Analizar, reflexionar y desarrollar sus puntos de vista sobre la profesión y su competencia como maestro, saber explicitarlos y saber cómo ponerse al día.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifiesta autocrítica.</li> <li>- Se muestra reflexivo y flexible para cambiar aquellos aspectos no satisfactorios</li> <li>- Se muestra motivado</li> </ul>					
	CG 9 Conocer los elementos que conforman la competencia de la creatividad, los distintos niveles de dominio y desarrollar esta competencia al máximo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presenta propuestas creativas</li> <li>- Presenta propuestas viables</li> <li>- Presenta variabilidad metodológica</li> </ul>					
	CG 10 Conocer los elementos que conforman la competencia del espíritu emprendedor, los distintos niveles de dominio y desarrollar esta competencia al máximo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se muestra proactivo para llevar a cabo su objetivo</li> <li>- Sabe contactar con personas o instituciones que le puedan aportar información.</li> <li>- Pide ayuda</li> </ul>					
	CG 11 Conocer los elementos que conforman la competencia de la orientación a la calidad, los distintos niveles de dominio y desarrollar esta competencia al máximo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es exigente consigo mismo</li> <li>- Busca la excelencia en la actividad profesional orientándose a la mejora continua</li> </ul>					

Fuente: Elaboración propia

**Tabla n. 1.** Competencias a evaluar en el módulo Prácticum (EI). Ejemplo



La concreción de estos ítems nos permite garantizar en una mayor medida la coherencia entre las distintas personas responsables de la evaluación, así como, la orientación de las distintas percepciones hacia objetivos profesionalizadores, que al fin y al cabo es el objetivo de la evaluación de las competencias, teniendo en cuenta las diferentes dimensiones que requiere la profesión docente.

## **La objetividad / subjetividad de la evaluación**

Es bien sabido que desde siempre se ha luchado para conseguir el máximo de objetividad en la evaluación, pero también está muy claro que cuando hay una relación personal, por mínima que sea, esta objetividad puede quedar cuestionada, por muy lejos que esté de nuestra intención. Los factores afectivos y psicosociales que se generan en una relación de profesor y alumno o experto y aprendiz, son evidentemente elementos que afectan el aprendizaje y como consecuencia también afectan la evaluación de este aprendizaje.

En el caso que nos ocupa, con una evaluación compartida, el problema de la objetividad se multiplica, y se diluye dentro de diversas subjetividades. Cada uno de los evaluadores actúa según su propio patrón evaluador, y asimismo el alumnado también se autoevalúa en función de su autoconcepto, de sus atribuciones causales y todos los demás factores que afectan a su aprendizaje (autoestima, expectativas, motivación, estilo de aprendizaje, etc.).

El tutor universitario, conocedor del alumno en su rol de aprendiz, tiene ya una información previa, tanto implícita –comportamiento, representaciones mutuas, etc.- como explícita -expediente académico-, que afectará a la valoración que haga del Prácticum. La objetividad, en este caso viene sesgada por las informaciones que tienen el tutor relacionadas con ese rol de alumno universitario.

El tutor del centro de prácticas tiene otro tipo de relación con el estudiante de prácticas. Aunque se mantiene, con matices distintos, la relación experto-aprendiz, se va gestando a lo largo de los días de prácticas otro tipo de relación más personal que oscila entre extremadamente positiva a extremadamente negativa.

La proximidad entre ambos, durante muchos días suele provocar el crecimiento de afinidades o de animadversiones que desembocan ineludiblemente en unas expectativas positivas o negativas que el tutor otorga a la profesionalidad del estudiante. En cualquier caso la valoración que haga este tutor del/de la alumno/a tiene inevitablemente estos sesgos subjetivos relacionados con la relación personal que se ha establecido.

En último lugar, el/ propio/a alumno/a es seguramente quien valora su trabajo de una manera más subjetiva, como dice la misma palabra “autoevaluación”, y también es a quien más difícilmente se le puede pedir que sea objetivo. Según Coll, Palacios y Marchesi (2008), el problema reside en que también la percepción que tiene cada alumno/a de si mismo/a, las expectativas que tiene en su persona, sus “yo” posibles, su motivación, etc., todo ello afecta la decisión sobre como valorar su trabajo. Con lo que se plantea nuevamente un más que posible desvío de la objetividad.

La constatación de la importancia que las relaciones tanto interpersonales como intrapersonales, tienen en la objetividad de la evaluación nos reafirman en la idea de la propuesta de ítems muy ajustados, que aunque nunca pueden garantizar una plena objetividad, sí que orienten la observación. La redacción de estos ítems se puede realizar desde la comisión de prácticas y es susceptible de ser altamente contextualizada al programa específico del módulo Prácticum. Como ejemplo de este tipo de ítems se puede consultar la propuesta de la tabla I del presente artículo.

## La evaluación de la profesionalización: el TFG

Las CEM mencionadas junto con las propias del resto de materias quedaran reflejadas en el TFG que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

Una vez expuestos los factores que afectan el nivel de objetividad y subjetividad en la evaluación del Prácticum, queremos introducir un elemento nuevo: la evaluación individualizada. Creemos que la objetividad de la evaluación no tiene por qué estar reñida con la necesidad de evaluar a cada persona idiosincráticamente.

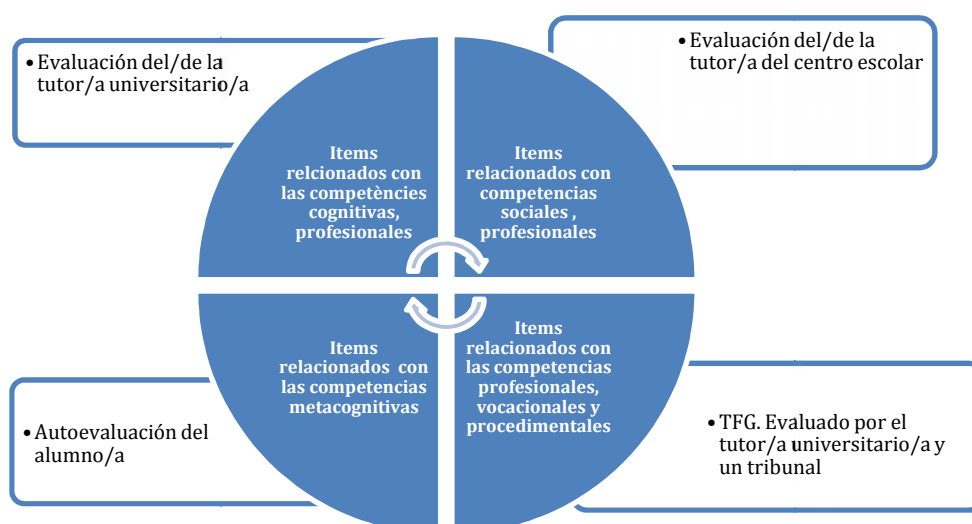
En realidad, pensamos que la evaluación de los diferentes periodos de prácticas vendrá condicionada por un marco formativo de trabajo que el/la alumno/a no ha previsto, más bien al contrario, posiblemente se alejará de sus expectativas, tanto positiva como negativamente. La buena integración del/de la alumno/a a este esquema educativo, que no habrá construido él/ella mismo/a, será sin lugar a dudas, un dato que nos informe sobre su grado de profesionalización.

Pero si vinculamos profesionalización con vocación, posiblemente obtendremos un resultado diferente. Después de lo expuesto anteriormente, creemos que podría ser interesante, proponer el Trabajo de Fin de Grado como un complemento a la evaluación del Prácticum, de cara a conseguir registros directamente relacionados con las intenciones más profesionales, del alumnado. Para ello, se considera interesante enfocar la elección del tema del TFG, según las preferencias profesionales y vocacionales de cada alumno/a. De esta manera tendremos la oportunidad de poder valorar el grado de autonomía y la iniciativa mostrada.

El desarrollo de una investigación, de un estudio profundo de una temática concreta, da siempre información de los intereses de la persona. Desde un punto de vista competencial, es necesario comparar el proceso y el producto del TFG con los resultados de aprendizaje que se pretenden conseguir y relacionar los intereses del alumno, anteriormente citados, con las competencias.

La interacción entre los intereses del alumnado y la realización de un estudio profundo (TFG) centrado en un ámbito profesional de su interés, creemos que puede aportar a la evaluación de las prácticas un enfoque profesionalizador, de matiz diferente al de la integración que este/a mismo/a alumno/a ha tenido en su estancia en el centro de prácticas. El resultado de este TFG nos ayudará a certificar el logro de las competencias, previamente propuestas por la Universidad, incluyendo el factor motivación.

A modo de síntesis:



Fuente: Elaboración propia

Figura n. 1. Fuentes de evaluación de las competencias

El tribunal responsable del TFG, evaluará las competencias que la comisión de Practicum, con la aprobación de la Junta de Facultad, habrá seleccionado en nuestro caso concreto, de entre todas las posibles competencias del módulo y del resto de las asignaturas de la titulación, de acuerdo con la órdenes ministeriales correspondientes (MEC, 2007, 2007a), haciendo hincapié en los criterios vinculados con el de desempeño profesional, y la motivación.

## Sistematización del TFG como complemento de la evaluación del prácticum

Según se recoge en el plan de estudios de grado de la Facultad de Educación de la UIC, no se trata de sumar competencias, sino de hacer un trabajo transversal. El TFG es una materia del módulo de Prácticum de carácter globalizador, orientada a la evaluación integrada de competencias específicas y transversales asociadas al título de maestro/a. Como consecuencia, su objetivo tiene que implicar la aplicación y la integración de las competencias relativas a los conocimientos (saber), las destrezas (saber hacer) y las actitudes (saber ser y estar) adquiridas a lo largo de la titulación.

A partir de las diferentes experiencias vividas durante los diferentes períodos de prácticas, los y las estudiantes deberían haber sido capaces de elaborar toda una serie de conocimientos fruto de la relación establecida entre la teoría y la práctica que despertara motivaciones orientadas hacia la mejora de la profesión docente.

Consideramos que el TFG, situado al final de los estudios, ofrece según nuestro planteamiento, una oportunidad al alumnado para hacer propuestas y concretar iniciativas individuales que antes no habían podido ser consideradas.

Se pretende sistematizar un proceso de evaluación que tenga en cuenta la variedad de competencias a evaluar. Esquemáticamente podríamos establecer esta propuesta de evaluación que contemple el proceso de elaboración del TFG, el producto final y su exposición

Descripción de la actividad	Evaluación de la actividad de acuerdo con los resultados de aprendizaje	%
Elaboración del trabajo individual	Proceso (30%): evaluación formativa Producto (30%): evaluación final o sumativa Seminario de integración: relación teoría-práctica Contenido: evaluación de los tutores, Autoevaluación. Se evalúa en tres momentos: antes durante y después.	<b>60%</b>
Exposición oral del trabajo	Comunicación Contenido global del trabajo Conclusiones Resolución preguntas tribunal	<b>40%</b>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla n. 2.** Distribución del porcentaje en la evaluación del TFG

Los seminarios con los tutores que se vienen realizando en los diferentes periodos de prácticas están básicamente orientados y guiados por el tutor aunque el alumnado pueda realizar sus aportaciones y valoraciones personales. En el caso del TFG, si bien los seminarios

teóricos están dirigidos al principio por los tutores, se pretende dar unas sesiones prácticas que permitan dar protagonismo al alumnado para poder valorar su grado de autonomía tanto en las decisiones, como en la planificación y las acciones que vaya realizando.

Nos remitimos a la tabla de la página 10 para insistir en la manera que tiene el alumnado de demostrar su profesionalidad dentro de la dinámica del TFG. Nuestro referente son las competencias y ellas nos determinan la concreción de ítems relacionados con comportamientos académicos demostrables. En cualquier caso, en las sesiones prácticas será donde se pondrá en evidencia la iniciativa y la creatividad del alumnado, integradas dentro de su propuesta personal de TFG. La valoración de estos criterios será registrada sistemáticamente y formará parte de la evaluación global.

A modo de ejemplo:

Sesiones teóricas	Sesiones prácticas
<ul style="list-style-type: none"><li>- Elección del tema y tipo de investigación</li><li>- Organización del trabajo</li><li>- Bibliografía (instrumentos a utilizar, citas...)</li><li>- Partes del trabajo, diseño</li><li>- Asignación al departamento y al tutor/a experto</li><li>- Comunicación científica oral i escrita.</li></ul>	<p>Posibles objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- definir su tema de trabajo,</li><li>- elaborar un calendario de trabajo,</li><li>- pensar posibles objetivos o cuestiones que pretende investigar</li><li>- definir variables.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla n. 3.** Relación de objetivos y contenidos para los dos tipos de sesiones

Redundando en el objetivo inicial, pretendemos que la evaluación del TFG aporte un punto de vista diferente sobre la acción educativa del alumnado. De esta manera añadimos a la evaluación del módulo de Practicum un componente de objetividad relacionado con la perspectiva profesional del futuro docente. En esta afirmación, el concepto de objetividad vendría determinado por la existencia de otros puntos de vista que se tendrán en consideración, los miembros del tribunal, que valoraran la conveniencia de la propuesta de acuerdo con las competencias relacionadas, pero también de acuerdo con la propia experiencia y formación personal de cada uno de ellos o ellas. La convergencia de todas las evaluaciones creemos que favorece la objetividad final.

Para evaluar esta perspectiva profesional del futuro docente, elegimos tres competencias que nos parecían claves y que los estudiantes deberían demostrar a lo largo de todo el proceso, desde la elección del tema y su justificación, su participación y aportaciones en los seminarios, la presentación del trabajo escrito e incluso en la defensa oral. Las tres competencias seleccionadas para el objetivo fueron las siguientes:

Competencias	Justificación
<p>CET-3 Experto en la materia impartida y en los métodos de enseñanza: Poseer los conocimientos y las habilidades suficientes acerca de la materia que enseña y saber qué métodos didácticos tiene que aplicar para crear un gran entorno de aprendizaje, donde los alumnos puedan aprender el bagaje cultural que necesitan para vivir en sociedad. Y lograrlo de una manera contemporánea, profesional y sistemática</p>	<p>La elección del tema puede tener dos orígenes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumnado elige del listado presentado por los diferentes ámbitos de conocimiento</li> <li>• El alumnado propone un tema</li> </ul> <p>En cualquiera de los dos casos, el alumnado debe justificar el porqué de esta elección y en base a qué criterios la ha realizado. A partir de las indicaciones del correspondiente tutor, deberá realizar una propuesta de guión que nos va a dar indicaciones de qué ha seleccionado y cómo lo pretende organizar.</p> <p>La planificación y las acciones que se deriven de esta planificación van a servirnos de indicadores.</p>
<p>CG II Conocer los elementos que conforman la competencia de la orientación a la calidad, los distintos niveles de dominio y desarrollar esta competencia al máximo</p>	<p>Buscar la excelencia en la actividad académica, personal, social y profesional, orientándose a la mejora continua.</p> <p>El enfoque de un trabajo orientado a la calidad, deberá ser profundo y no se limitará a una mera descripción de los hechos o situaciones observados.</p>
<p>CET-7 Fomenta su responsabilidad en lo que se refiere a su desarrollo profesional: Analizar, reflexionar y desarrollar sus puntos de vista sobre la profesión y su competencia como maestro, saber explicitarlos y saber cómo ponerse al día.</p>	<p>De acuerdo con el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones, el alumno se esfuerza en desarrollarlas y superarlas, mostrando una actitud de interés y cuidado en las tareas a realizar que no quedan en la mera superficialidad.</p> <p>Su motivación no se limita al hecho solo de aprobar la asignatura sino que se observa motivación hacia la vocación.</p>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla n. 4.** Justificación de las competencias profesionalizadoras (elaboración propia)

Aunque somos conscientes que otras competencias están incluidas en las tres seleccionadas, el hecho de concretarlas permite actuar a todas las personas de manera más operativa y con criterios compartidos, puesto que el grado de demostración de adquisición de estas tres competencias debería ser evaluado por las tres partes: tutor de universidad, tutor del centro y miembros del tribunal.

## Conclusiones

- Las relaciones personales que se establecen durante los periodos de prácticas generan la aparición de muchos elementos de índole afectiva y psicosocial que tienen repercusión en la evaluación. Hay que tener en cuenta que muchas personas pueden presentar identidades muy diferentes en relación a los escenarios sociales donde se mueven. Es necesario evaluar las competencias específicas que se pueden de manifiesto en cada uno de esos escenarios.
- No es posible contemplar una evaluación totalmente objetiva, la subjetividad siempre estará presente, aunque hay que intentar encontrar elementos que minimicen los sesgos.

- La autoevaluación en base a unos objetivos de tarea y personales, comporta una implicación más intensa del estudiante tanto a nivel de desempeño como a nivel de autoreflexión y autoregulación.
- La propuesta de ítems de observación relacionados con las competencias a conseguir, nos permitirá coherencia en los elementos a observar, aunque somos conscientes que no son una garantía de total objetividad.
- La objetividad en la evaluación no tiene porqué ser incompatible con una evaluación individualizada.
- Creemos que el TFG puede llegar a dar una visión más personalizada de las competencias que ha desarrollado el alumnado.
- La realización del TFG en base a los intereses del alumnado nos tiene que aportar dos datos importantes en relación con la evaluación: hacia donde se dirigen sus intenciones profesionales y el grado de profundización de su investigación en este campo.
- Como consecuencia el TFG nos aporta un componente nuevo en la evaluación del Prácticum: el grado de profesionalidad vocacional adquirido.
- La evaluación del Módulo Prácticum puede conseguir mayor grado de objetividad y al mismo tiempo respeto a la individualidad, si consideramos datos procedentes de cuatro fuentes: el tutor de la Universidad, el tutor del centro de prácticas, la autoevaluación del/de la alumno/a y el TFG. Teniendo siempre presente que cada uno tiene que evaluar distintas competencias.

## Referencias bibliográficas

- Cid, A.; Zabalza, M.A.; Sanmamed, M.; Raposo, M. y Iglesias, M.L. (Coords.)(2007). Buenas prácticas en el Prácticum. *Actas del IX Simposim Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Pontevedra: Imprenta Universitaria
- Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (2008). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza
- De Lara, E. y Quintanal, J. (2006). *El prácticum en las titulaciones de educación: Reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson S.L.
- De Miguel Díaz, M., Alfaro Rocher, I., Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J., García Jiménez, E., Lobato Fraile, C., et al. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Huertas, J.A.; Tapia, A.; Trías, D.; Ardura, A. y García, E. (2011). Los escenarios académicos, las identidades de los estudiantes universitarios y el movimiento y cambio de las orientaciones motivacionales entre ellos. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.) *La Identidad en Psicología de la Educación*. Madrid: Narcea.
- MEC (2007). Orden ECI 3854/2007 de 27 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*. Págs. 53735-53738
- MEC (2007a). Orden ECI 3857/2007 de 27 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*. Págs. 53747-53750
- Woolfolk, A.; Hugues, M. y Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Essex: Pearson

Cita del Artículo:

Fuertes, M.T. y Balaguer, M.C. (2012). El Trabajo de Fin de Grado como elemento de mejora de la calidad en la evaluación del módulo Prácticum: propuesta de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). REDU - Revista de Docencia Universitaria, 10 (2), pp. 329-343. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

## Información acerca de las autoras

---



### **M. Teresa Fuertes Camacho**

**Universidad Internacional de Catalunya**

Facultad de Educación

Mail: [tfuertes@cir.uic.es](mailto:tfuertes@cir.uic.es)

Máster en CCHH, CCSS y Jurídicas. Licenciada en Psicopedagogía. Vicedecana de la Facultad de Educación y coordinadora del Practicum de los estudios de Magisterio. Profesora de didácticas específicas y de Observación sistemática y análisis de contextos. Línea de investigación basada en la valoración del impacto y las competencias desarrolladas en la aplicación de la metodología del aprendizaje servicio a la asignatura del Practicum.



### **M. Carmen Balaguer Fàbregas**

**Universidad Internacional de Catalunya**

Facultad de Educación

Mail: [mcbalaguer@cir.uic.es](mailto:mcbalaguer@cir.uic.es)

Dra. en Humanidades por la UIC. Profesora de psicología y de didácticas específica de lengua y Matemática en Educación Infantil. Miembro de la comisión de prácticas. Investigación realizada sobre la lectura estratégica de los problemas matemáticos en Educación Primaria. En la actualidad investigando sobre comprensión lectora.

