



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya



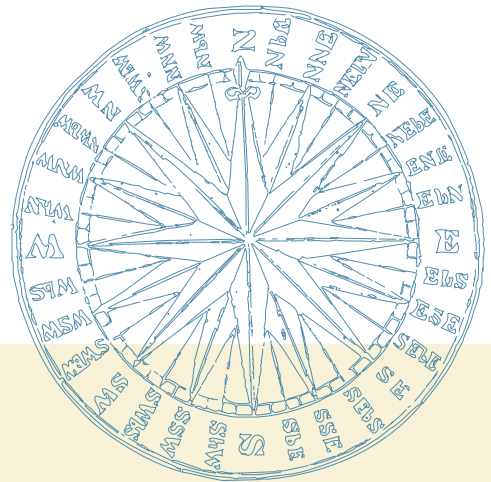
GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS



La calidad, garantía de mejora.



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya



GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas

Bibliografía

I. Mateo Andrés, Joan

II. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

1. Ciències socials – Ensenyament universitari – Avaluació

2. Dret – Ensenyament universitari – Avaluació

3. Tesis i dissertacions acadèmiques – Avaluació

378:316

378:34

© **Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya**

Via Laietana, 28, 5^a planta

08003 Barcelona

© Documento elaborado por la comisión de trabajo de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona formada por: **Joan Mateo Andrés** (coordinador), **Anna Escofet Roig**, **Francesc Martínez Olmo** y **Javier Ventura Blanco**.

Coordinación de la colección: Sebastián Rodríguez Espinar y Anna Prades Nebot

Producción editorial: Àgata Segura Castellà

Diseño: Josep Turon i Triola

Maquetación: Ex-Libris, socl

Primera edición: junio de 2009

Depósito legal: B-27.202-2009

Se permite la reproducción total o parcial del documento siempre que se cite el título de la publicación, el nombre de los autores y la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya como editora.

Disponible en versión electrónica:

<www.aqu.cat>

SUMARIO

Presentación	7
Introducción	9
1. Competencias: concepto, clasificación y evaluación	13
1.1. Introducción	13
1.2. Aclarando conceptos	15
1.3. Posibles clasificaciones de las competencias	18
1.4. Aprendizaje y evaluación	19
1.5. Consideraciones finales	27
1.6. Definiciones del término <i>competencias</i>	28
2. El trabajo de fin de grado y sus competencias	31
2.1. Definición del trabajo de fin de grado	31
2.2. Identificación inicial de las competencias asociadas al TFG	32
2.3. Identificación inicial de las fases básicas del TFG	33
2.4. Elaboración de los estándares iniciales de evaluación por competencia y fase ..	36
2.5. Contrastación de las fases de realización del TFG y de las competencias que llevan asociadas	38
2.6. Versión definitiva de las fases básicas del TFG, las competencias asociadas y los estándares de evaluación	55
3. Protocolo para la evaluación del trabajo de fin de grado.	59
3.1. Presentación del protocolo de evaluación. Normas de aplicación, interpretación y evaluación.	59
3.2. La estructura	59
3.3. Competencias, resultados de aprendizaje y estándares de evaluación	60
3.4. Características	61
3.5. Aplicación	62
3.6. Calificación	63
3.7. Los agentes evaluadores	65
3.8. Mecanismos de garantías de los procedimientos de evaluación	66
3.9. Protocolo de la guía para la evaluación de las competencias en el proyecto de final de grado de Ciencias Sociales	66
4. Criterios de calidad de la guía	77
4.1. Descripción de los criterios de calidad	77
4.2. Parrilla de control de los criterios de calidad de la guía de evaluación del TFG ...	79
5. Bibliografía	81

PRESENTACIÓN

Desde los inicios del proceso de convergencia europea, ha sido un objetivo de AQU Catalunya (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya) poner a disposición de las universidades catalanas herramientas que ayuden a este proceso, como el plan piloto de adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), o el documento *Herramientas para la adaptación de las titulaciones al EEES*. En esta línea, el año 2007 la agencia abrió una convocatoria para la concesión de ayudas para la elaboración de guías de evaluación de competencias en el marco de los procesos de acreditación de titulaciones universitarias oficiales en Catalunya (Resolución IUE/3013/2007, de 8 de octubre).

Esta iniciativa se sustenta en una doble motivación. Por un lado, todos los títulos adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior tienen que disponer de un perfil de formación en competencias; es decir, han formulado qué se espera de los graduados en términos de competencias específicas y transversales. Por otro lado, los estándares europeos de garantía de calidad (ENQA, 2005) establecen que los estudiantes tendrían que estar claramente informados sobre los métodos de valoración a los que estarán sujetos, sobre qué se espera de ellos y sobre qué criterios se aplicarán para valorar su rendimiento. Todo esto implica que el reto que ahora tiene el profesorado de nuestras universidades consista en encontrar cómo desarrollar y cómo evaluar de forma coherente estas competencias asumidas al perfil de formación.

Por otra parte, en un contexto de mayor autonomía en el diseño de los títulos, así como en los procesos para desarrollarlos, la atención a la rendición de cuentas, tanto en nuestro ámbito como a escala internacional, se centra en la certificación de las consecuciones. Así, es de esperar que los futuros procesos de acreditación estén cada vez más enfocados a verificar la consecución del perfil de formación. Y la evaluación de los aprendizajes es el momento en el que se constata esa consecución de los estudiantes.

Estas guías han sido elaboradas con el objetivo de que el profesorado disponga de unos recursos de referencias y de ejemplificaciones que le permitan poder diseñar, en coherencia con el perfil de formación de una titulación y los objetivos de las materias, las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Así pues:

- Hay propuestas diferentes según los ámbitos disciplinarios, partiendo de la hipótesis de que una guía general de evaluación de competencias no es tan útil como una guía elaborada desde el propio campo disciplinario del profesorado que lo tiene que aplicar.
- Las propuestas han sido elaboradas por profesorado de nuestro contexto universitario, por lo tanto son guías «realistas», no adaptaciones automáticas de buenas prácticas de contextos universitarios distantes al nuestro.
- Las guías proporcionan un marco de referencia de buenas prácticas que permiten escoger y diseñar pruebas evaluativas coherentes con los resultados de aprendizaje pretendidos, y una mayor transparencia sobre los métodos y criterios de valoración

Esperamos que el esfuerzo que han realizado los grupos de profesores y profesoras, a los que queremos expresar nuestro agradecimiento, les resulte útil y provechoso.

Las guías editadas por AQU Catalunya son las siguientes:

- *Guía para la evaluación de competencias en el área de Humanidades*, coordinada por Gemma Puigvert de la UAB;
- *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*, coordinada por Joaquín Gairín de la UAB;
- *Guía para la evaluación de competencias en Educación Social*, coordinada por Judit Fullana de la UdG;
- *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas*, coordinada por Joan Mateo de la UB;
- *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de Maestro/a*, coordinada por Montserrat Calbó de la UdG;
- *Guía para la evaluación de competencias en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, coordinada por Enric Sebastiani de la URL;
- *Guía para la evaluación de la competencia científica en Ciencias, Matemáticas y Tecnología*, coordinada por Mercè Izquierdo de la UAB;
- *Guía para la evaluación de competencias en los laboratorios en el ámbito de Ciencias y Tecnología*, coordinada por Maria Rosario Martínez de la UPC;
- *Guía para la evaluación de competencias en Medicina*, coordinada por Josep Carreras de la UB;
- *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ingeniería y Arquitectura*, coordinada por Elisabet Golobardes de la URL;
- *Guía para la evaluación de competencias en los trabajos de fin de grado y de máster en las Ingenierías*, coordinada por Elena Valderrama de la UAB.

Javier Bará Temes
Director de AQU Catalunya

INTRODUCCIÓN

«Los profesores seremos felices cuando renunciemos a enseñar e intentemos simplemente dar a los alumnos marcos de aprendizaje que les permitan reflexionar, hacer trabajar los ojos, las orejas, el cerebro y, por qué no, el cuerpo, la creatividad. La crisis actual de la enseñanza se da porque rechazamos entrar en esta nueva lógica.»

François Bégadeau (*El Periódico*, 6 de enero de 2009, p. 49)

La confección de esta guía para la evaluación de las competencias desarrolladas en el trabajo de fin de grado (TFG) en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas ha supuesto un reto especialmente encantador para nuestro equipo,¹ pero también ha exigido un esfuerzo notable de exploración en territorios poco transitados, que ha exigido concreciones arriesgadas en ámbitos especialmente complejos y delicados. Así:

- Por un lado, se ha tenido que explorar con cierta profundidad el concepto de competencia, establecer los significados y todos los problemas existentes en cuanto a la definición esmerada de su naturaleza con el fin de poder determinar con precisión cómo enfocar los procesos de aprendizaje y el nuevo «rol» que adquiere, en este nuevo contexto, la evaluación.
- Por otro lado, también ha sido del todo necesario establecer qué se entiende por TFG, cuáles son los elementos constitutivos más importantes, cómo están caracterizados y cuáles son las competencias asociadas que supuestamente tendríamos que desarrollar mediante su elaboración.

Con estos objetivos, pues, la guía ha sido finalmente el resultado de recorrer un camino que ha necesitado cinco puntos de reflexión:

- En el primer capítulo se ha establecido el marco teórico que nos ha permitido definir el concepto de *competencia*, precisar su naturaleza y analizar críticamente todos los problemas sobre cómo proceder para facilitar su consecución y evaluación. Este capítulo ha sido el resultado de trabajar conjuntamente todos los equipos involucrados en la confección de guías en el marco de la convocatoria de AQU Catalunya (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya).
- En el segundo capítulo presentamos el proceso de elaboración de la guía. En primer lugar, hemos definido qué entendíamos por TFG. Para ello, hemos explorado un conjunto de propuestas específicas procedentes de ocho universidades de diferentes países

¹ Equipo de trabajo formado por: Joan Mateo, Anna Escofet, Marc Fuertes, Francesc Martínez y Javier Ventura.

Europeos. Esta revisión nos ha permitido concretar nuestra opción estructurada en cinco fases y también establecer una lista inicial provisional de competencias que hay que desarrollar asociadas a cada una de éstas.

Como se trata de una guía de evaluación, se han tenido que visualizar las competencias. Para conseguirlo, ha sido necesario materializar cada una de las competencias en conjuntos representativos de resultados de aprendizaje observables que facilitan la concreción del proceso evaluador.

También, y en el contexto de este apartado, presentamos un estudio empírico elaborado con el fin de valorar si la estructura que nosotros proponemos para el TFG es considerada adecuada por diferentes miembros del profesorado universitario, particularmente los implicados en temas curriculares (jefes de estudios de diferentes titulaciones del área de Ciencias Sociales y Jurídicas). Asimismo, hemos recogido los juicios respecto de la suficiencia y la calidad de las competencias y de los resultados de aprendizaje incluidos en nuestras listas y que consideramos coherentemente asociados al TFG.

El estudio ha implicado una doble mirada. Por un lado, hemos realizado una encuesta a un conjunto bastante amplio de jefes de estudios mediante la que se les interrogaba sobre los puntos anteriormente señalados, y, por el otro, una vez analizados los resultados de la encuesta, hemos entrevistado en profundidad a un grupo mucho más reducido de personas expertas para recoger su opinión sobre los mismos temas, para confirmar definitivamente o matizar nuestros conceptos y concretar finalmente nuestras listas.

- En el capítulo tercero presentamos el protocolo de evaluación. Este protocolo constituye un verdadero instrumento de evaluación que regula el proceso de valoración y mejora del TFG y, al mismo tiempo, orienta claramente con respecto al proceso de aprendizaje que tiene que seguir el alumnado para resolver con éxito el TFG y para alcanzar el nivel competencial correspondiente a los objetivos fijados en el trabajo.

Acompañan el protocolo un conjunto de normas para aplicarlo correctamente y de orientaciones para interpretar la información recogida, para transformarla en indicaciones de mejora y también para facilitar el proceso de calificación del estudiantado.

- En el capítulo cuarto se trata la definición de unos criterios de calidad que deben garantizar que la evaluación que se lleve a cabo con la guía, así como las decisiones que de ésta se desprendan, partan de una información sólida, consensuada, fiable y ética. También se recomienda la creación de los correspondientes mecanismos de garantía de la calidad con carácter institucional, con el fin de reglamentar convenientemente los agentes, los sistemas y los procedimientos que se tienen que aplicar para la revisión periódica de la guía y su mejora continuada.

En este mismo apartado se adjunta una parrilla de control con el fin de regular los procesos periódicos de revisión del sistema de calidad en el que se enmarca la guía.

- Finalmente, incluimos un conjunto de referencias bibliográficas que nos han servido en la realización de nuestro trabajo.

Confiamos en que el instrumento y las consideraciones que aquí disponemos para el uso de la comunidad educativa universitaria sean de utilidad. Aceptaremos de buen grado cualquier crítica o sugerencia que se nos quiera hacer. Entendemos que la guía es un espacio abierto al debate, lo cual nos tiene que permitir seguir reflexionando sobre cómo mejorarla y seguir creciendo como profesionales.

1. COMPETENCIAS: CONCEPTO, CLASIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica, entre otros temas, un cambio en la concepción pedagógica, en el sentido de que se pasa de un modelo de enseñanza-aprendizaje enfocado hacia la enseñanza a un modelo enfocado hacia el aprendizaje basado en el trabajo del estudiante y en el establecimiento de las condiciones idóneas a fin de que se puedan conseguir y dominar con éxito los objetivos propuestos. En el Comunicado de Berlín (2003), los ministros europeos animaban a que todos los países europeos describieran las calificaciones de sus sistemas de educación superior en términos de resultados de aprendizaje, competencias y perfil.

El informe del proyecto Tuning (2003) señala tres grandes factores que explican el interés de desarrollar las competencias en programas educativos:

- La necesidad de mejorar la *ocupabilidad* de los graduados en la nueva sociedad del conocimiento (rápida obsolescencia del conocimiento, necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida, etc.).
- La creación del Espacio Europeo de Educación Superior: necesidad de establecer referentes comunes para las titulaciones (descriptor de Dublín para *bachelor* y *máster*), etc.
- Un nuevo paradigma educativo: centrado en el aprendizaje de los estudiantes, y que hace más hincapié en los resultados u objetivos de la enseñanza.

Se han utilizado numerosos términos para describir los resultados de los procesos de aprendizaje, como *habilidades*, *destrezas*, *capacidades*, *competencias*, etc., sea como sinónimos o como términos con matices diferentes. El grupo de trabajo que ha elaborado este documento define la *competencia* como «el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica».

El desarrollo de la capacidad de gestionar los conocimientos eficientemente es tan o más importante que almacenar muchos conocimientos, especialmente con relación a los contextos de la realidad donde se tendrán que aplicar. La nueva educación orientada al desarrollo competencial de los estudiantes implica modificar profundamente no tan sólo los planteamientos evaluadores, sino también nuestro pensamiento sobre formación, instrucción y docencia.

En los últimos diez años se han producido un conjunto muy importante de cambios en la misma naturaleza de la evaluación de los aprendizajes que están afectando al pensamiento actual con respecto al binomio enseñanza-aprendizaje y el papel de la evaluación. A continuación señalamos los cambios que consideramos más importantes.

Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje: del énfasis en la enseñanza al aprendizaje

Otorgar más importancia a los procesos de aprendizaje que a los de enseñanza significa que el centro de gravedad se sitúa en los *outputs* más que en los *inputs*. Se cumple con eso uno de los principios básicos del nuevo paradigma organizativo de la educación, el de la primacía de las finalidades (Hutmacher, 1999), según el cual la acción se orienta de manera prioritaria a la consecución de los objetivos establecidos. La propuesta curricular y la actividad docente se organizan, se estructuran y se caracterizan alrededor y dependiendo de este nuevo elemento.

Cambios en los contenidos objeto de evaluación

Posiblemente, el cambio más profundo se ha producido con referencia a la naturaleza de los aprendizajes. La calidad de un aprendizaje ya no se basa exclusivamente en el hecho de conocer más sobre un dominio concreto, sino en nuestra capacidad de utilizar de forma holística nuestros conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente sobre tareas específicas. Con todo eso nos referimos al proceso conocido como *desarrollo competencial* y el problema radica en el enfoque de los procesos de evaluación sobre este nuevo tipo de aprendizaje.

Cambios en la lógica de la evaluación

Finalmente, el tercer gran cambio hace referencia a la nueva lógica que orienta los procesos evaluadores. La evaluación educativa, históricamente, se había centrado en el control de los resultados del aprendizaje. Posteriormente desplazó su preocupación a los procesos de petición de responsabilidades (*accountability*), lo cual significaba implicar a toda la comunidad educativa en la responsabilización de la consecución de la calidad de los procesos y los resultados educativos. Es básicamente en la última década cuando se descubre el enorme potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los mismos aprendizajes y garantizar la calidad de los mismos. Se establece definitivamente la importancia de asociar los procesos evaluadores a los de desarrollo y potenciación de nuestra capacidad para aprender.

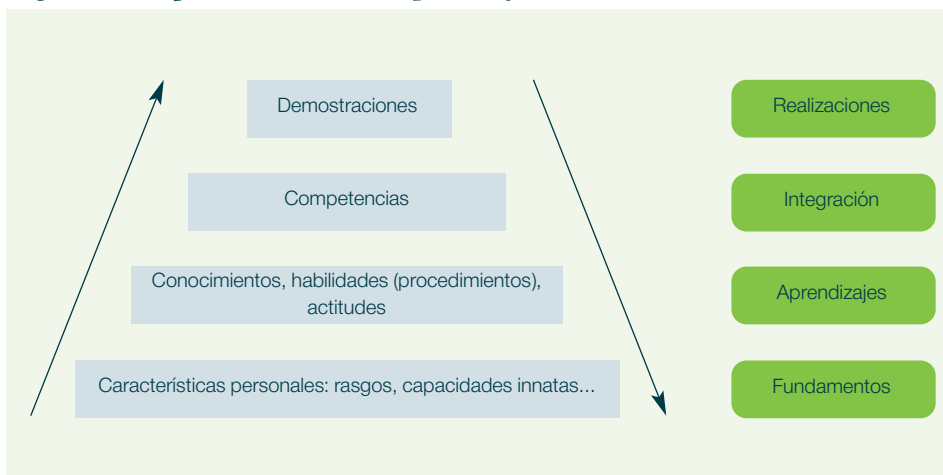
Además, hay que señalar que la evaluación de las competencias alcanzadas por el estudiante no tan sólo tiene el punto de vista de la evaluación de los resultados individuales del aprendizaje, sino que también adopta el punto de vista institucional, es decir, la calidad de una institución está asociada al grado en el que consigue que sus graduados sean competentes en aquello descrito en el perfil de formación.

1.2. ACLARANDO CONCEPTOS

Anteriormente se ha señalado que términos como *habilidades*, *conocimientos*, *capacidades* y *competencias* se han utilizado a menudo de manera intercambiable. La figura 1 muestra la estructura jerárquica de estos conceptos y permite establecer las diferencias.² De esta manera:

- Los **rasgos** y las **características personales** son los cimientos del aprendizaje, la base innata desde la que se pueden construir las experiencias subsiguientes. Las diferencias en rasgos y características ayudan a explicar por qué las personas escogen diferentes experiencias de aprendizaje y adquieren diferentes niveles y tipologías de conocimientos y habilidades.
- Los **conocimientos**, las **habilidades** y las **actitudes** se desarrollan a partir de las experiencias de aprendizaje, que, si se definen de una manera amplia, incluyen tanto la escuela como el trabajo, la familia, la participación social, etc.
- Las **competencias** son combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta.
- Las **demostraciones** comportan la aplicación de las competencias aprendidas, en contextos específicos.

Figura 1. *Jerarquía de resultados de aprendizaje*



Fuente: NCES (2002).

² Esta conceptualización procede del trabajo realizado por el Council of the National Postsecondary Education Cooperative (NPEC) y su Working Group on Competency-Based Initiatives, patrocinado por el NCES (*National Center for Education Statistics*). Referencia: NCES (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Disponible en: <http://nces.ed.gov/publicsearch/> [Consultado septiembre de 2008].

Al final de este capítulo hemos recogido diferentes definiciones sobre el constructo de competencias que se han utilizado recurrentemente y que son coherentes con el concepto asumido en este capítulo.

Puesto que las competencias son el resultado de combinar conocimientos y habilidades, es evidente que en un proceso formativo complejo como el de la educación superior, de duraciones largas, las competencias no se desarrollarán de manera más o menos completa hasta los momentos finales de este proceso. De esta forma, puede ser útil diferenciar las competencias de otros conceptos vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje con los que conviven, como los objetivos o los resultados de aprendizaje:

Objetivos	<p>Son afirmaciones relativas a la docencia, redactadas desde el punto de vista de aquello que intentará cubrir el profesorado con un determinado bloque de aprendizaje (módulo, materia, asignatura, etc.). Están escritos desde el punto de vista del profesor.</p> <p>Pueden incluir conocimientos y habilidades de manera aislada.</p>
Resultados de aprendizaje	<p>Son afirmaciones sobre las que se espera que un estudiante pueda conocer, comprender y ser capaz de demostrar después de haber completado un proceso de aprendizaje (módulo, asignatura, materia, curso, etc.). Se centran en lo que el estudiante ha alcanzado en vez de en cuáles son las intenciones del profesor. Se centran en aquello que puede demostrar el estudiante al finalizar la actividad de aprendizaje.</p> <p>Pueden incluir conocimientos y habilidades aisladamente. De la misma manera que los objetivos, se pueden describir al finalizar cualquier unidad (módulo, asignatura, etc.).</p>
Competencias	<p>Implican el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en la acción. Por su naturaleza, sólo se podrán alcanzar estadios finales del proceso educativo (prácticum, trabajos final de carrera, etc.).³</p>

A continuación se ofrece un ejemplo de redacción de cada uno de estos niveles:⁴

- **Objetivo de aprendizaje:** que el estudiante conozca y describa las diferentes fuentes de coste económico y su ponderación dentro de un proyecto.

³ Por ejemplo, la competencia de análisis de muestras reales en un laboratorio, que corresponde a una competencia del perfil de formación de un químico, se podrá alcanzar en un laboratorio de prácticas del último curso del programa de formación, pero en cursos anteriores el estudiante habrá llevado a cabo análisis de muestras simples que no requieran tratamientos laboriosos. Es decir, de la misma manera que hay niveles de complejidad diferente en el ámbito de la cognición (del recuerdo a la aplicación o la evaluación), también es posible establecer niveles de complejidad en el ámbito de la acción, de ejecuciones en procesos parciales en contextos simples a ejecuciones de procesos completos en contextos complejos.

⁴ El ejemplo se ha extraído de una de las competencias definidas en la *Guía para el diseño de un perfil de formación: Ingeniería Química*, AQU Catalunya, 2006.

- **Resultados de aprendizaje:** identificar dentro de un proyecto de ingeniería las diferentes fuentes de coste económico.
- **Competencia asociada:** evaluar la viabilidad económica de un proyecto industrial de ingeniería química.

Tal como se observa en el recuadro siguiente los objetivos de aprendizaje y los resultados de aprendizaje son dos caras de una misma moneda, pero mientras que los objetivos no son observables, los resultados identifican acciones del estudiante que permiten evaluarles, tal como podemos ver a continuación:

Ejemplo de redacción de objetivos	Ejemplo de redacción de resultados de aprendizaje
<p>El objetivo del módulo, la materia o la asignatura es que el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Conozca los diferentes instrumentos utilizados en procesos de selección de personal en cada una de sus fases. ■ Comprenda... 	<p>En acabar el módulo, la materia o la asignatura, el estudiante tendrá las capacidades siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Identificar los instrumentos utilizados en cada una de las fases de un proceso de selección. ■ Comparar los instrumentos utilizados en... (análisis de similitudes y diferencias). ■ Valorar, de acuerdo con criterios de relevancia, coste, etc., la idoneidad, en un proceso de selección determinado, de cada uno de los posibles instrumentos de selección... ■ Aplicar...

La redacción de un resultado de aprendizaje no difiere de la redacción de las competencias. Ambas redacciones requieren el uso de un verbo que identifica una acción que tiene que desarrollar y ser capaz de hacer al estudiante y, por lo tanto, se tiene que poder visualizar y evaluar.

Puesto que las competencias se demuestran en la acción, el contexto donde se manifiesta es un elemento clave en su adecuación. De esta forma, competencias en diferentes contextos requieren diferentes combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes. Por ejemplo, el liderazgo de un cirujano es diferente del liderazgo que necesita un entrenador de baloncesto.

En resumidas cuentas:

- La competencia es la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para desarrollar una tarea de manera eficaz.
- Las competencias se demuestran en la acción y, por lo tanto, sólo son evaluables en tanto que hay actividades que impliquen que se llevan a cabo.

- Las competencias son aprendidas y se desarrollan a partir de actividades que permiten integrar habilidades, actitudes y conocimientos aprendidos anteriormente quizás de manera separada.

1.3. POSIBLES CLASIFICACIONES DE LAS COMPETENCIAS

Cualquier clasificación que se adopte desatenderá algún aspecto, terminología o puntos de vista específicos de algún autor. Con el fin de establecer un referente, resultado de la transacción correspondiente entre los autores de las diversas guías que se presentan, se propone una clasificación que intenta ser tan comprensiva como sea posible.

Cada titulación desarrolla competencias, algunas son propias o específicas de la titulación correspondiente, mientras que otras son transversales o compartidas con otras titulaciones. Así pues, podemos diferenciar dos amplios grupos de competencias:

- **Competencias específicas**, que son propias de un ámbito o titulación y están orientadas a la consecución de un perfil específico del graduado o graduada. Son próximas a ciertos aspectos formativos, áreas de conocimiento o agrupaciones de materias, y acostumbran a tener una proyección longitudinal en la titulación.
- **Competencias genéricas (o transversales)**, que son comunes a la mayoría de titulaciones, aunque con una incidencia diferente y contextualizadas en cada una de las titulaciones en cuestión. Por ejemplo, no se trabajará igual la comunicación de un futuro médico que la de un periodista, un maestro, un químico, etc.

Dentro de este bloque encontramos competencias personales como la gestión del tiempo y la responsabilidad del mismo aprendizaje; competencias interpersonales, como comunicarse, trabajar en equipo, liderar o negociar; competencias relacionadas con la gestión de la información, los idiomas, la informática, etc. A veces, estas últimas competencias se incluyen bajo la denominación de *instrumentales*.

Entre estas competencias genéricas queremos destacar las más relacionadas con el contexto académico, que son las nucleares o más propias de la educación superior: el pensamiento analítico o crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la indagación, etc. En la universidad es donde estas competencias se desarrollan a su nivel más alto, si bien la disciplina marcará la diferencia: de esta forma, el pensamiento analítico para un filósofo tendrá una concreción diferente que para un farmacéutico o un matemático. Sin duda, algunos ámbitos de formación con menos tradición profesional podrán hacer hincapié en el desarrollo de este tipo de competencias.

1.4. APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

El aprendizaje basado en competencias pretende asegurar que los estudiantes adquieran aquellos conocimientos, habilidades y actitudes importantes tanto con relación a lo que se está estudiando como a las transiciones para las que se preparan (transición laboral, preparación para másters académicos, etc.). Utilizar competencias implica el desarrollo de cuatro componentes diferentes pero interactivos:

- Descripción de la competencia.
- Descripción de las actividades donde se manifestará la competencia.
- Instrumentos o medios para evaluar la competencia.
- Estándares o criterios por los que se juzga si alguien es o no competente.

Descripción de la competencia

Definir las competencias es importante con el fin de comunicar a los estudiantes qué se pretende alcanzar con el proceso de enseñanza-aprendizaje y en qué medida sus experiencias de aprendizaje y sus esfuerzos están dirigidos a esta consecución. Por otra parte, los ocupadores tendrán un referente claro de lo que los graduados saben y son capaces de hacer.

En la descripción de la competencia se tienen que señalar tanto los contenidos implicados como el nivel de complejidad del contexto en el que se tendrá que aplicar la competencia.

La formulación de la competencia requiere los elementos siguientes:

- Un **verbo activo, que identifique una acción que genere un resultado visualizable**. De esta manera, hay que evitar el uso de verbos como *conocer* o *comprender* y utilizar otras formas verbales como *describe*, *identifica*, *reconoce*, *clasifica*, *compara*, *evalúa* o *valora*, *formula*, *argumenta*, *calcula*, *planifica*, *diseña*, etc.
- La **descripción del objeto de la acción y el contexto en el que se aplica**. La competencia tiene que hacer referencia al campo disciplinario en el que se fundamenta. Ejemplo: *Diseñar instalaciones de Ingeniería Química*, *Desarrollar entrevistas diagnósticas en el ámbito clínico*, *Hacer un examen físico y mental completo*.

Descripción de las actividades en las que se manifiestan las competencias

Consiste en describir con precisión el tipo de actividad en la que se manifestará la competencia y los objetivos que se persiguen llevándola a cabo. Consiguientemente, se tienen que explicitar las competencias asociadas a esta actividad, qué conocimientos o habilidades llevan implícitos y en qué contextos se aplicarán, como también el nivel de profundidad o complejidad en el que se tendrían que concretar.

Una vez definidas qué competencias están implicadas en la actividad, en qué nivel y contexto se trabajarán y de qué medios se dispondrá, se pueden concretar los **resultados de aprendizaje** esperados en cada actividad, es decir, sus resultados observables. De este modo será posible establecer qué tipo de evidencias se producen y cómo se pueden recoger con el fin de analizar el nivel de consecución de las competencias descritas.

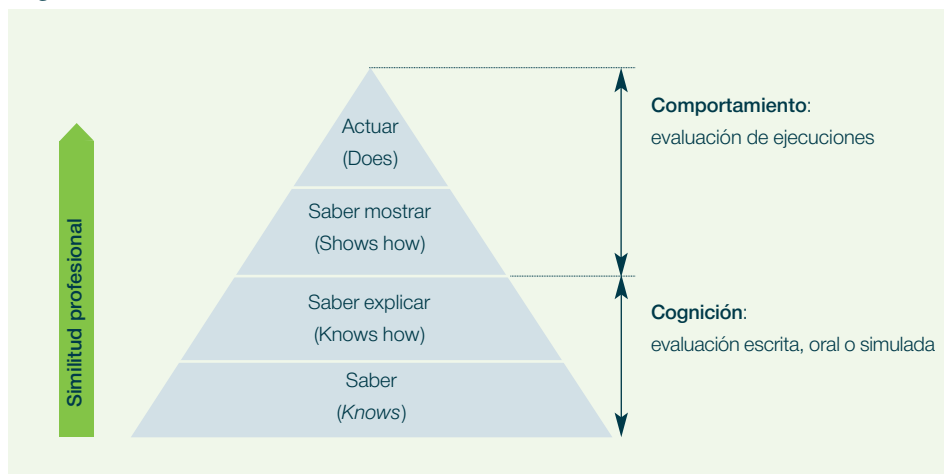
Este nivel de descripción es necesario en las actividades que son objeto de evaluación; no hay que hacerlo de una manera tan detallada para el resto de actividades de aprendizaje, donde se pueden introducir competencias que no sean objeto de evaluación.

Elección de instrumentos para la evaluación

La determinación del tipo de instrumento que hay que aplicar para la recogida de evidencias depende fundamentalmente de la naturaleza del resultado de aprendizaje que se tiene que capturar.

Si bien, tal como hemos visto en la figura 1, la competencia sólo se puede evaluar en la acción, para poder adquirirla hace falta haber alcanzado previamente una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que habremos descrito bien de acuerdo con los resultados de aprendizaje o en términos de objetivos, según si nuestra perspectiva es lo que pretende el profesor o bien lo que tendrá que demostrar el estudiante. La pirámide de Miller (1990) puede ser una manera útil de ayudar a escoger estrategias de evaluación coherentes con resultados de aprendizaje descritos por el profesor. Así, se puede evaluar sólo el hecho de saber (por ejemplo, por medio de una prueba tipo test) o el hecho de saber explicar, que ya requiere una gestión del conocimiento adquirido; o bien se puede plantear una simulación en la que el estudiante actúe en situaciones controladas; y, finalmente, hay que demostrar en actuaciones la adquisición de una competencia.

Figura 2. Pirámide de Miller



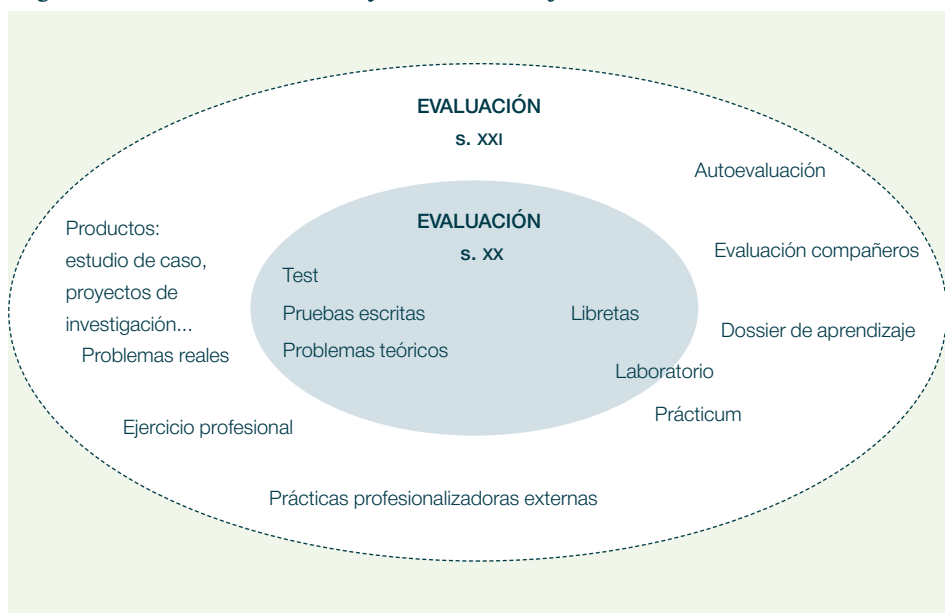
Fuente: Miller (1990).

La pirámide distingue dos grandes tipos de pruebas que podríamos clasificar en evaluación tradicional (o pruebas de papel y lápiz) y evaluación de ejecuciones:

- La **evaluación tradicional**: engloba lo que podríamos denominar las típicas «pruebas de papel y lápiz», en las que se hace más hincapié en los objetivos de conocimientos y de saber. En la evaluación tradicional hay pruebas que enfatizan habilidades de bajo orden (recuerdo, comprensión), mientras que hay otras que enfatizan el pensamiento de alto orden (aplicación, síntesis, evaluación).
- La **evaluación de ejecuciones**: es, tal como se verá, muy variada y permite abarcar un rango mucho más amplio de competencias, sea de habilidades disciplinarias (por ejemplo, desde saber poner una inyección hasta hacer un examen médico) o de competencias transversales (comunicación oral, pensamiento crítico, etc.).

La figura 3 quiere ilustrar que las nuevas estrategias evaluadoras se añaden a las tradicionales; enriquecen las muestras de aprendizaje y favorecen este escenario en el que se aprovechan las ventajas de una pluralidad de fuentes de evaluación:

Figura 3. Evaluación tradicional y evaluación de ejecuciones



Fuente: Prades (2005).

A continuación se presenta un cuadro en el que se recogen las principales pruebas evaluadoras presentes en el ámbito de la educación superior y se analiza el potencial con relación a la evaluación de competencias, como también consideraciones sobre la fiabilidad y la validez.⁵ El cuadro no pretende ofrecer una clasificación sistemática, sino que relaciona las pruebas con relación a su uso para los diferentes objetivos de evaluación.

Tests objetivos	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
	<p>Son pruebas en las que se requiere seleccionar la respuesta correcta de un conjunto de respuestas posibles (ítems de cierto/falso, ítems de emparejamiento, de elección múltiple, etc.). Los ítems pueden ser gráficos, textos, ejemplos o, incluso, casos. Una vez construidos, son fáciles de aplicar y corregir, y permiten un retorno o <i>feedback</i> rápido al estudiante.</p>	<p>Objetivos como los de reconocer y discriminar información, aplicación de principios o reglas e interpretación de datos. Refuerzan más el pensamiento selectivo que los procesos mentales dirigidos a la construcción del conocimiento</p>	<p>Fiabilidad: la puntuación de la prueba está menos alterada por factores ajenos al proceso de puntuación. Permiten aplicar un juicio valorativo con el mismo criterio a diferentes ejecuciones, mientras que en las subjetivas no se puede asegurar la igualdad del criterio. La calificación de objetivos hace referencia a las condiciones de aplicación de la prueba y al tratamiento y la interpretación de los resultados, pero no indica que sean más objetivas con respecto al punto de vista de una mejor valoración del rendimiento de los estudiantes. Validez: permiten evaluar un amplio abanico de contenido, lo cual aumenta su validez. La validez se puede mejorar por medio del análisis del funcionamiento de los ítems.</p>

⁵ Nota técnica: la **fiabilidad** se refiere a la exactitud de la medida, es decir, a la ausencia de errores en la medida. La fiabilidad hace referencia a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los mismos individuos si fueran reexaminados con la misma prueba, diversas veces, o con pruebas con cuestiones equivalentes, o bien con condiciones de evaluación variables (Anastasi, 1976, citado en Miller, Imrie y Cox, 1998, p. 236). La **validez** hace referencia al grado en el que la medida obtenida refleja lo que se pretende medir. La validez de un método de evaluación depende del grado en el que la prueba mide lo que pretende medir. Ahora bien, para poder establecerla es necesario que se hayan definido claramente los objetivos que se quieren alcanzar, tiene que permitir una **evaluación criterial**.

	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
Preguntas cortas	<p>Conjunto de preguntas abiertas en las que el alumnado elabora y estructura su respuesta con total libertad.</p> <p>Los ítems pueden ser gráficos, textos, ejemplos o, incluso, casos que requieren la licitación o elaboración de una respuesta.</p> <p>Según la amplitud de respuesta que se exige, se diferencia entre pruebas de ensayo amplio o desarrollo de temas, y pruebas de ensayo restringido o de respuesta corta.</p> <p>Es más rápido de construir que los tests objetivos y es más fácil y barato de administrar.</p>	<p>Pueden implicar tanto habilidades cognitivas de alto orden (transferencia e integración del aprendizaje) como la simple repetición de un contenido previamente memorizado. Tienen, sin embargo, potencial para mostrar el aprendizaje profundo, ya que se requiere la construcción de la respuesta.</p> <p>Son pertinentes para evaluar objetivos referidos a: evocación de la información, interpretación de la evidencia, construcción de un diseño, generación de hipótesis, exposición de la información para una decisión o explicitación de las fases de un proceso.</p> <p>Permiten valorar el uso del vocabulario y el razonamiento conceptual propio de un área de conocimientos.</p>	<p>Sus propiedades psicométricas son cuestionables (dificultades en la fiabilidad interevaluadora, cubrimiento de dominios restringidos de conocimiento).</p> <p>Las pruebas de preguntas cortas son más útiles para evaluar un repertorio adecuado de los contenidos del aprendizaje que las pruebas de ensayo amplio. Pueden desfavorecer a los estudiantes con menos habilidades de comunicación escrita.</p>
Pruebas científicomatemáticas	<p>Están a medio camino entre las pruebas de formato libre y las de formato objetivo, puesto que exigen la construcción de la respuesta, pero permiten una corrección más objetiva.</p> <p>La complejidad de problemas puede variar según el número de pasos para resolverlos, el grado de abstracción que implican y las operaciones cognitivas implicadas.</p> <p>El grado de la novedad influirá en la dificultad del problema: por lo tanto, es más fácil recurrir a una analogía si hay similitudes tanto superficiales como estructurales entre los problemas.</p>	<p>Son una buena manera de comprobar la comprensión y la aplicación (en principio), en contraste con la memorización.</p> <p>Son relevantes para la dimensión tecnicoprofesional.</p> <p>Los problemas, como los ensayos, permiten ver el desarrollo de ciertas competencias transversales, como el pensamiento crítico y la toma de decisiones.</p> <p>Hay que diferenciar entre la aplicación simple y la resolución de problemas: reconocimiento o recuerdo de la información frente a su reestructuración o reelaboración, y grado en el que los ejercicios son rutinarios frente al grado en el que son originales.</p>	<p>Buena fiabilidad (aunque también hay que tener claros los criterios de corrección) y validez (pueden abarcar un amplio rango de contenidos).</p> <p>Con respecto a la validez, hay que tener en cuenta cuestiones sobre la transferencia de la competencia de resolución de problemas; según parece, la habilidad es transferible pero dentro del mismo dominio (Garnham y Oakhill, 1996).</p>

	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
Pruebas orales	Tradicionalmente implican uno o dos examinadores que hacen cuestiones a los estudiantes referentes a la comprensión y la habilidad de aplicar lo que han aprendido, pero también se incluyen debates, juegos de rol, etc.	Permiten valorar la capacidad de comunicación y las habilidades interactivas , unas habilidades que no se pueden evaluar de otra manera y que, además, promueven el pensamiento autónomo mediante la estructura pregunta-respuesta. La evaluación es, además, una oportunidad para poner en práctica la expresión oral y, por lo tanto, mejorar estas habilidades.	El inconveniente principal es que permiten una libertad considerable al examinador para variar las cuestiones a los estudiantes y que son difíciles de calificar, cosa que las convierte en poco fiables. Son las pruebas más adecuadas (coherentes) para valorar la competencia de comunicación oral. Sin embargo, la capacidad oral no acostumbra a ser objeto de evaluación en las pruebas orales, sino que tan sólo se evalúa el conocimiento académico. De hecho, algunos estudios han demostrado que la mayoría de preguntas sólo requieren el recuerdo de algunos fragmentos de información, cosa que se puede evaluar de manera más fácil y fiable con tests escritos objetivos. Desfavorecen a los estudiantes con miedo a hablar en público.
Ejecuciones	Son específicos para enseñanzas; por ejemplo, artículos de prensa para estudiantes de Periodismo, cuadros para estudiantes de Bellas Artes, mapas para los de Geografía, programas informáticos para los de Informática, etc. Aparte de productos, sin embargo, la evaluación de ejecuciones o del rendimiento se puede utilizar para evaluar demostraciones del trabajo del estudiante: utilizar un instrumento, hacer una entrevista, etc. Se pueden observar enfermeros, futuros maestros conduciendo una clase o los estudiantes en el laboratorio. También se	Herramienta ideal para evaluar competencias disciplinarias o técnicas propias del área de conocimiento. Promueven la transferencia de los conocimientos académicos y favorecen habilidades cognitivas de alto orden. Hay que añadir, como ventaja para el proceso de aprendizaje, la motivación que comporta para los estudiantes una situación de evaluación realista. El grado en el que se desarrollen otras competencias transversales dependerá del tipo de prueba (productos escritos, gráficos, pósteres, estudios de caso, etc.). Por ejemplo:	Son difíciles de construir (la elección de la muestra condiciona la validez) y de medir (subjetividad y fiabilidad de la corrección). Está el peligro de que, en situación de presión, los estudiantes se basen más en el sentido común que en sus conocimientos. Otro elemento que afectaría a la validez es el peligro de plagio. Según las pruebas, por ejemplo, los estudios de caso, o los grandes problemas, como son una muestra pequeña de contenido (eso sí, con profundidad), se corre el riesgo de limitar la generalización y omitir, por lo tanto, la transferencia del conocimiento.

	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
Ejecuciones (continuación)	<p>pueden utilizar programas de simulación. Estas ejecuciones suelen dar más información directa sobre el aprendizaje que los tests objetivos.</p> <p>El inconveniente principal de esta evaluación es el tiempo de corrección.</p> <p>Es difícil de construir y medir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Proyectos de investigación: manera de evaluar la capacidad de gestión de la información, la aplicación de los conocimientos y las competencias disciplinarias en la resolución de problemas. Situados al final del currículo, motiva a los estudiantes desde el principio de su recorrido académico y fomenta la responsabilidad del estudiante y la coherencia del programa. ■ Pósters: dan la oportunidad para integrar las competencias de comunicación (oral, escrita, gráfica) con contenidos académicos ■ Estudios de caso y longitudinales: son otra modalidad de resolución de problemas, en la que destaca la riqueza de detalles 	
Prácticas estructuradas	<p>Son un tipo de pruebas de ejecuciones. Consisten en exámenes prácticos estructurados objetivamente y tienen por objetivo probar un amplio abanico de habilidades de una manera objetiva.</p> <p>Los estudiantes pasan por una serie de estaciones y llevan a cabo una variedad de tareas prácticas.</p> <p>Esta aproximación, inicialmente desarrollada como parte integral de los exámenes médicos, ha sido desarrollada y adoptada posteriormente por una gran variedad de profesiones.</p>	Competencias disciplinarias específicas o técnicas.	<p>Buena fiabilidad, a costa de un precio elevado (multiobservadores).</p> <p>Buena validez por la autenticidad de las situaciones de evaluación (se asegura la transferencia).</p>

	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
Evaluación laboratorio	Es un tipo de pruebas de ejecuciones. La evaluación de laboratorio tiene lugar en un entorno realista y requiere la complementación de una tarea real. La evaluación de la ejecución puede ser sobre el proceso, el producto o ambos elementos	Competencias de laboratorio; formarían parte de estas competencias la observación, la manipulación, la interpretación, las competencias técnicas (cromatografía, espectrografía, precipitación) y el diseño experto.	Demasiado a menudo, la evaluación se basa por completo en un informe escrito más que en la observación directa de la ejecución de los estudiantes; eso produce un desajuste entre los objetivos establecidos y el foco de evaluación. La observación presenta dificultades en la calificación a causa de la subjetividad del evaluador.
Dossier de aprendizaje	Los dossiers de aprendizaje son una colección selectiva, deliberada y validada de los trabajos hechos por el estudiante en los que se reflejan los esfuerzos, los progresos y los aprendizajes en un área específica a lo largo de un periodo de tiempo. Los estudiantes reúnen, presentan, explican y evalúan su aprendizaje con relación a los objetivos del curso y a sus propios objetivos o expectativas. Consume tiempo y es difícil de evaluar, el contenido variará ampliamente entre los estudiantes.	Su finalidad es hacer un balance del progreso y del desarrollo de los aprendizajes del estudiante. Favorece el desarrollo de competencias de independencia o autonomía, reflexión y autoorientación. Promueve la autoconciencia y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje. Ilustra tendencias longitudinales, subraya las fortalezas del aprendizaje e identifica las debilidades a mejorar.	Es coherente con el enfoque del aprendizaje centrado en el estudiante. La validez de los dossiers en relación con la competencia de reflexión o metacognitiva es clara en esta situación, pero su fiabilidad para evaluaciones sumativas todavía se tiene que determinar.

Fuente: Prades (2005).

Una competencia se demuestra en la acción, por lo cual, a menudo las mismas actividades de aprendizaje son las actividades de evaluación. De este modo, no se puede evaluar el trabajo en equipo sin hacer trabajar en equipo y, para hacer la evaluación, hay que utilizar procedimientos o estrategias diferentes (un dossier de aprendizaje, un informe o producto del trabajo en equipo, evaluación de los compañeros, etc.). La autoevaluación es una de las otras competencias que sólo se puede llevar a cabo si se involucra a los estudiantes en actividades en las que se requiera.

Los estándares de evaluación y la toma de decisiones

El paso siguiente consiste en establecer los criterios valorativos que nos permiten emitir los juicios de valor respecto de los resultados alcanzados. Si aplicamos los criterios de

evaluación sobre los resultados de aprendizaje, podemos expresar estos resultados en términos de estándares de ejecución. Aquí no tan sólo expresamos lo que tiene que hacer, sino que también establecemos los niveles de ejecución que permiten establecer juicios con respecto al nivel de consecución del aprendizaje.

Si queremos mejorar de manera significativa la precisión de nuestros juicios valorativos y, consiguientemente, la consistencia de las valoraciones emitidas con respecto a una misma ejecución (especialmente cuando se hacen por parte de diversos evaluadores), antes hay que aclarar los aspectos o las dimensiones que se quieren evaluar, como también los indicadores o las evidencias que identifican los niveles de valoración que proponemos.

Para conseguir esta aclaración es conveniente utilizar ejemplos de lo que pretendemos. Y para su buen funcionamiento, tendrían que estar insertados en el marco de un esquema general de evaluación.

Finalmente, se tiene que proceder al análisis de toda la información de evaluación con respecto a cada uno de los resultados evaluadores en el nivel de exigencia esperado y determinar si se han alcanzado todas y cada una de las competencias que llevaba implícita la realización de la actividad. Este último análisis nos tiene que llevar a la toma de decisiones con respecto a los estudiantes y al procedimiento de la certificación positiva o a poder expresar el conjunto de indicaciones que tienen que seguir estudiantes y profesores con el fin de recuperar las competencias no alcanzadas, con un material que nos permita diagnosticar con una gran exactitud dónde se sitúan las deficiencias con el fin de poder orientar adecuadamente la acción educativa.

1.5. CONSIDERACIONES FINALES

- Hablar de *competencias* permite un **acercamiento entre el mundo académico** —aquello que pretendemos hacer durante el proceso formativo— **y el mundo laboral** —aquello que los empresarios requieren de nuestros graduados.
- Trabajar con competencias, *definirlas, desarrollarlas, evaluarlas*, **permite ser más eficiente con el proceso formativo**, puesto que se asegura coherencia entre el resultado final del proceso formativo (el perfil de competencias del programa) y el trabajo individual de cada profesor (definición de contenidos, metodología, etc.).
- **Los procedimientos tradicionales de evaluación no satisfacen** los requisitos que exigen tanto la evaluación de *nuevos contenidos* como la función del estudiante en el aprendizaje universitario.
- **El planteamiento evaluador tiene que ser colectivo y compartido.** La facultad, el centro o la institución se tiene que asegurar de que los estudiantes sean evaluados en su competencia, tanto en un estadio final como de manera progresiva. De esta forma, por ejemplo, hay que asegurar que todos los estudiantes pasen por más de un examen oral que permita evaluar la competencia comunicativa (sea una presentación de un trabajo individual o de grupo o un examen oral, una ponencia, etc.), pero no hace falta que todos los profesores introduzcan esta modalidad de examinar en sus asignaturas.

- En el marco universitario, la práctica de evaluación no puede continuar teniendo como referente la asignatura y el profesorado (considerado individualmente), sino que **se tiene que considerar el conjunto de asignaturas** y, por lo tanto, el equipo docente tanto desde una perspectiva transversal (qué competencias se trabajan y se evalúan el primer trimestre, por ejemplo) como longitudinal (de qué manera las diferentes asignaturas contribuyen en diferentes niveles al desarrollo de una competencia).
- No es necesario evaluar todas las competencias que se trabajen en el marco de una sola asignatura. **La evaluación de las competencias se tiene que programar** cuando ya haya bastante materia para permitir la evaluación. Hasta entonces, hay que evaluar los resultados de aprendizaje (conocimientos y habilidades) separadamente.
- **Las competencias se desarrollan progresivamente**; por lo tanto, se tienen que diseñar diferentes momentos, además del final, en los que se constate la evolución en la adquisición de la competencia.
- La práctica de evaluación con respecto a su dimensión institucional necesita una gestión que tome en consideración los **diferentes niveles de responsabilidad** (toma de decisiones) que sostienen la organización universitaria.

1.6. DEFINICIONES DEL TÉRMINO *COMPETENCIAS*

«La capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, una capacidad que se sustenta en conocimientos, pero no queda reducida a éstos.» (Perrenoud, 1999)

«Un saber hacer complejo, resultado de la integración, la movilización y la adecuación de capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común.» (Lasnier, 2000)

«Un complejo que implica y comprende, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimiento (con respecto a apropiación, procesamiento y aplicación de la información) habilidad y actitud o valor.» (Schmelckes, citada per Barrón 2000)

«La capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinados recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido.» (Le Boterf, 2001)

«La competencia es la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, un deber o un rol adecuadamente. Un alto nivel de competencia es un pre-requisito de buena ejecución. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular, e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Hay que distinguir las competencias de los rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo. Se adquieren mediante el *learning-by-doing* y, a diferencia de los conocimientos, las habilidades y las actitudes, no se pueden evaluar independientemente.» (Roe, 2002)

«Las competencias son los conocimientos, las habilidades y las motivaciones generales y específicas que conforman los pre-requisitos para la acción eficaz en una gran variedad de contextos con los que se enfrentan los titulados superiores, formuladas de tal manera que sean equivalentes a los significados en todos estos contextos.» (Allen *et al.*, 2003)

En el proyecto Tuning (2003), las competencias representan una combinación dinámica de atributos, con relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.

AQU (2004), en su *Marc general per a la integració europea*, define la competencia como «la combinación de saberes técnicos, metodológicos y participativos que se actualizan en una situación y un momento particulares».

ANECA (2004) define el término *competencia* como «el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con el programa formativo que capacita al alumno para llevar a cabo las tareas profesionales recogidas en el perfil de graduado del programa».

«La competencia es la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional. Comporta dimensiones tanto de tipo cognitivo como no cognitivo. Una competencia es una especie de conocimiento complejo que siempre se ejerce en un contexto de una manera eficiente. Las tres grandes dimensiones que configuran una competencia cualquiera son: saber (*conocimientos*), saber hacer (*habilidades*) y ser (*actitudes*).» (Rué, 2005)

2. EL TRABAJO DE FIN DE GRADO Y SUS COMPETENCIAS

2.1. DEFINICIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

Hay que empezar por definir lo que tiene que ser el trabajo de fin de grado en el campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas. De hecho, casi no hay tradición en esta área en la realización de trabajos de fin de carrera. Normalmente, el alumnado de licenciaturas y diplomaturas de Ciencias Sociales y Jurídicas ha elaborado trabajos de investigación en el marco de asignaturas metodológicas y también ha desarrollado trabajos de profundización bibliográfica en una temática concreta. Finalmente, en diferentes estudios universitarios hay establecidas prácticas curriculares, y la memoria de éstas ha tomado relevancia como trabajo de fin de carrera. No obstante, ninguna de estas tres tipologías coincide exactamente con lo que tendría que definir un TFG.

En el marco del EEES, el TFG tiene que ser un proyecto orientado al desarrollo de una investigación, una intervención o una innovación en el campo profesional. Este trabajo representa la pieza de investigación/intervención/innovación más elaborada y concreta hecha por el estudiantado, lo cual lo caracteriza como un elemento clave del currículo que sigue cada estudiante y que tiene que cumplir una función importante en la determinación de la evaluación de su grado. Además, el TFG permite dar oportunidades al alumnado para el propio desarrollo personal y académico, y puede abrir el camino profesional que éste seguirá.

Mediante el TFG, el estudiantado tiene que integrar y aplicar —con criterio profesional, creativo e innovador— las competencias adquiridas a lo largo del grado, e incorporar competencias nuevas, relacionadas específicamente con el TFG (autonomía, iniciativa, puesta en práctica y desarrollo de los conocimientos, habilidades y estrategias adquiridas anteriormente), así como dar solución eficiente a los problemas que deriven del mismo TFG.

Claro está que el TFG se concretará de manera diferenciada en cada grado universitario, según los perfiles curriculares definidos en función de las figuras profesionales que se pretenden formar, pero tiene que haber necesariamente una coincidencia en los rasgos fundamentales del TFG, en las fases que hay que seguir para su elaboración y en las competencias y los resultados de aprendizaje asociados a éstas.

A continuación se detallan estos aspectos: las competencias, las fases y los estándares de evaluación definidos.

2.2. IDENTIFICACIÓN INICIAL DE LAS COMPETENCIAS ASOCIADAS AL TFG

La identificación de las competencias asociadas al TFG se inicia con la revisión de los descriptores de Dublín,⁶ lo cual nos permitió diferenciar las competencias asociadas a un primer ciclo, un segundo ciclo y un tercer ciclo, e identificar las implicadas en la realización de un TFG. Desde el primer momento comprobamos la correspondencia estrecha y directa de las evidencias definidas por los descriptores mencionados para el primer ciclo y las competencias vinculadas al TFG.

Las competencias obtenidas fueron las siguientes:

- Identificar un tema
- Llevar a cabo una búsqueda inicial de documentación sobre un tema
- Establecer preguntas y/o objetivos que orienten el trabajo
- Identificar y organizar los elementos fundamentales del TFG
- Temporalizar las diferentes fases de realización del TFG
- Presentar y defender públicamente el informe de progreso delante del tutor o tutora y el grupo de compañeros y compañeras
- Seleccionar las fuentes fundamentales para la construcción del marco referencial del TFG
- Relacionar la información extraída de las fuentes con el planteamiento propio del TFG
- Integrar el conocimiento para construir el marco teórico
- Recoger, analizar e interpretar los datos obtenidos
- Dominar el lenguaje especializado del campo científico
- Expresarse correctamente de forma oral y por escrito en catalán, castellano y/o una tercera lengua
- Expresarse oralmente de manera adecuada
- Comunicar correctamente la información
- Comunicarse correctamente con audiencias expertas
- Identificar los aspectos más relevantes del trabajo
- Interpretar rigurosamente la información
- Responder significativamente a las demandas de las personas expertas
- Tomar conciencia del proceso seguido generando nuevos conocimientos e integrando los ya adquiridos

⁶ Para revisar los descriptores de Dublín, http://www.aqu.cat/doc/doc_97918394_1.pdf

2.3. IDENTIFICACIÓN INICIAL DE LAS FASES BÁSICAS DEL TFG

Para poder identificar las fases básicas de un TFG llevamos a cabo un análisis comparativo de la documentación relacionada con el diseño de proyectos vinculados a nuestro ámbito académico, de diferentes universidades europeas y americanas.

Las universidades de las que se obtuvo la información más relevante fueron:

■ Magdeburg-Stendal Universität (Alemania)

DOCUMENTO: BAUMGARTEN, K.; HARTMANN, T. (2008). *Leitfaden zur Planung und Erstellung der Bachelorarbeit* (traducción al castellano: Guía para la planificación y la construcción del trabajo de fin de grado)

GRADO: BA Gesundheitsförderung und Management, impartido en la Hochschule Magdeburg-Stendal (traducción al castellano: Bachelor of Arts en formación para la Salud y Dirección)

URL DEL DOCUMENTO: www.hs-magdeburg.de/fachbereiche/f-sgw/studium/Gesundf-m/Fragen/LEITFADEN_BACHELORARBEIT_03_2008.pdf

■ Technische Universität Dresden (Alemania)

DOCUMENTO: *Philosophische Fakultät TU Dresden (2007). Leitfaden für das Exposé zur Bachelorarbeit* (traducción al castellano: Guía para hacer un borrador de un trabajo de fin de grado)

GRADO: Filosofía

URL DEL DOCUMENTO: http://tudresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/ikw/stu/semap/ss07/reflexion/Exposee_anleitung.pdf

■ Rheinisch-Westfälische Hochschule Aachen (Alemania)

DOCUMENTO: BIEGI, M. (2008). *Leitfaden Bachelorarbeit für Studierende* (traducción al castellano: Guía para los estudiantes sobre el trabajo de fin de grado)

GRADO: Politische Wissenschaft (traducción al castellano: Ciencias Políticas)

URL DEL DOCUMENTO http://www.ipw.rwth-aachen.de/ba/ba_leit_arbeit_tx.pdf

■ Freie Universität Berlin (Alemania)

DOCUMENTO: Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (2008). *Leitfaden für Bachelorarbeit und Prüfungen an der Arbeitsstelle Kommunikationspolitik/Medienökonomie* (traducción aproximada al castellano: Guía para el trabajo de fin de grado y para las pruebas de Comunicación Política y Economía de los Medios.)

GRADO: Comunicación Política y Economía de los Medios

URL DEL DOCUMENTO: http://www.polsoz.fu-berlin.de/kommwissinstitut/kommunikation/politik/lehmaterialien/allgemeines/Leitfaden_Bachelorpr__fung_2008.pdf

■ **Universidad de Limerick (Irlanda)**

DOCUMENTO: *Final Year Project Handbook* (2003)

GRADO: BA (Bachelor of Arts) Liberal Arts

URL DEL DOCUMENTO: <http://www.mic.ul.ie/foi/FYP%20Revised%20Handbook%20V.5%2013.02.03.htm>

■ **Universidad de Palermo (Argentina)**

DOCUMENTO: *El trabajo final de grado*

GRADO: Diseño y Comunicación

URL DEL DOCUMENTO: http://www.educ.ar/educar/kbee/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/105fc2c3-6679-4498-b839-e9b4330cc6e0.recurso/e8da3f45-c228-4c74-baa6-ff5d06345aae/PP_UP_PROY_2.pdf

■ **Kirchliche Pädagogische Hochschule in Wien (Austria)**

DOCUMENTO: *Leitfaden Bachelorarbeit. Fahrplan zur Bachelorarbeit* (traducción al castellano: Trabajo de fin de grado: guía y calendario)

GRADO: Maestro/a de Educación Primaria

URL DEL DOCUMENTO: <http://www.erpa.at/files/File/Leitfaden%20Bachelorarbeit.doc>

■ **School of Engineering (Reino Unido)**

DOCUMENTO: Faculty of Computing & Technology, School of Engineering (2002). *Project Handbook*

URL DEL DOCUMENTO: http://projectsquared.lboro.ac.uk/resources/project_handbook.doc

Tras llevar a cabo el análisis comparativo de la documentación, y tras un proceso de elaboración propia, se obtuvieron las fases identificadas como básicas en el desarrollo del TFG, con la concreción de las actividades que había que efectuar en cada una. Estas fases se detallan a continuación:

■ **FASE 1. ELECCIÓN DEL TEMA**

- El alumnado tiene que escoger el tema
- Asignación de un tutor o tutora, en relación con el tema del TFG

- Elaboración de un informe de justificación del tema. Éste tiene que incluir los elementos siguientes:
 - La motivación del alumnado en relación con la elección del tema
 - La relevancia científica del tema
 - Las garantías de realización/contexto de oportunidades
 - La relación del tema con las asignaturas de grado cursadas
 - Una revisión bibliográfica sobre el tema
 - Escribir una primera pregunta de investigación/pregunta clave del tema y establecer algunos objetivos generales
- Presentación de un informe al tutor o tutora

■ FASE 2. PLANIFICACIÓN

- Elaboración de un plan de trabajo que incluya:
 - El tema
 - El contexto
 - Los objetivos
 - Las preguntas clave del tema
 - La metodología y las fuentes que se utilizarán en la recogida de datos
 - Los recursos que se utilizarán
 - Una segunda revisión bibliográfica sobre el tema
 - Una primera versión del índice de contenidos del TFG
- Elaboración (y envío al tutor o tutora) de un calendario de trabajo que incluya un cronograma con los plazos de entrega de los bloques de contenido del índice

■ FASE 3. DESARROLLO

- Profundización de la literatura fundamental
- Construcción del marco teórico, teniendo en cuenta el vaciado de la literatura más los conceptos trabajados a lo largo del grado/módulos/materias
- Ejecución del trabajo de campo
- Análisis de los resultados, extracción de conclusiones y determinación de perspectivas
- Finalización de la primera redacción del TFG
- Realización de un informe de progreso de la fase de desarrollo del TFG
- Presentación delante de los compañeros y compañeras

- Entrega del TFG al tutor o tutora
- Revisión y correcciones pertinentes
- Realización de un informe de progreso de la fase de revisión del TFG

■ FASE 4. ENTREGA Y PRESENTACIÓN

- Entrega del trabajo
- Preparación y defensa oral

■ FASE 5. EVALUACIÓN, RECOMENDACIONES Y ORIENTACIONES

- Elaboración de un dossier de aprendizaje

2.4. ELABORACIÓN DE LOS ESTÁNDARES INICIALES DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIA Y FASE

Una vez definidas las fases y concretadas las actividades que hay que hacer en cada una, elaboramos los estándares de evaluación para cada fase y competencia, reflejados mediante resultados de aprendizaje.

Los estándares quedan recogidos en la tabla siguiente:

Fases	Competencias	Resultados de aprendizaje
FASE 1. ELECCIÓN DEL TEMA	Identificar un tema	Se ha provisto de una lista inicial de temas con diversas alternativas Ha establecido unos criterios de selección del tema Ha seleccionado un tema Ha definido el tema Ha caracterizado el tipo de tema Ha justificado el tema seleccionado
	Llevar a cabo una búsqueda inicial de documentación sobre un tema	Ha identificado palabras clave del tema Ha buscado en diversas bases de datos Ha seleccionado referencias documentales sobre el tema Ha utilizado las referencias seleccionadas para redactar una breve introducción al tema
	Establecer preguntas y/o objetivos que orienten el trabajo	Ha redactado preguntas y/o objetivos En caso de haber más de una pregunta u objetivo, ha establecido la relación entre sí

Fases	Competencias	Resultados de aprendizaje
FASE 2. PLANIFICACIÓN	Identificar y organizar los elementos fundamentales del trabajo de fin de grado	<p>Ha relacionado el tema con el contexto de aplicación</p> <p>Ha delimitado el contexto de aplicación</p> <p>Ha diseñado el procedimiento general de resolución del trabajo</p> <p>Ha concretado los recursos que hay que utilizar en función de los objetivos</p> <p>Ha establecido los métodos de recogida y análisis de la información</p>
	Temporalizar las diferentes fases de realización del trabajo	<p>Ha desarrollado el cronograma con concreción de los momentos clave de desarrollo del trabajo</p> <p>Ha ajustado el calendario a las exigencias oficiales de la institución</p>
	Presentar y defender públicamente el informe de progreso ante el tutor o tutora y los compañeros y compañeras	<p>Ha justificado la importancia o la relevancia del tema</p> <p>Ha presentado los elementos constitutivos fundamentales del trabajo</p> <p>Ha mostrado la coherencia interna del proceso de desarrollo del trabajo</p> <p>Ha establecido la relación entre las fases y el cronograma</p> <p>Ha previsto la metodología y los recursos que utilizará</p>
FASE 3. DESARROLLO	Seleccionar las fuentes fundamentales para la construcción del marco referencial del TFG	Ha identificado la literatura específica sobre el tema
	Relacionar la información extraída de las fuentes con el planteamiento propio del TFG	Ha seleccionado la información relevante de la literatura revisada
	Integrar el conocimiento para construir el marco teórico	Ha redactado el marco teórico
	Recoger, analizar e interpretar los datos obtenidos	<p>Ha ejecutado el trabajo de campo</p> <p>Ha analizado los resultados</p> <p>Ha extraído conclusiones a partir de los resultados analizados</p> <p>Ha determinado una perspectiva a partir de los resultados analizados</p>
	Dominar el lenguaje especializado del campo científico	Ha finalizado la redacción completa de la primera versión del TFG siguiendo las pautas formales de la escritura académica

Fases	Competencias	Resultados de aprendizaje
FASE 3 (<i>continuación</i>)	Expresarse correctamente de forma oral y por escrito en catalán, castellano y/o una tercera lengua	Ha presentado el trabajo ante sus compañeros y compañeras, y ha debatido las observaciones realizadas por éstos
FASE 4. ENTREGA Y PRESENTACIÓN	Expresarse oralmente de manera adecuada Comunicar correctamente la información	Ha sido fluido en el discurso
	Comunicarse correctamente con audiencias expertas Identificar los aspectos más relevantes del trabajo Interpretar rigurosamente la información Responder significativamente a las demandas de las personas expertas	Ha presentado de manera bien estructurada la presentación Ha respondido de manera correcta las cuestiones planteadas
FASE 5. EVALUACIÓN, RECOMENDACIONES Y ORIENTACIONES	Tomar conciencia del proceso seguido generando nuevos conocimientos e integrando los ya adquiridos	Ha elaborado un dossier de aprendizaje que recoge de manera adecuada el proceso y hace un análisis crítico del mismo

2.5. CONTRASTACIÓN DE LAS FASES DE REALIZACIÓN DEL TFG Y DE LAS COMPETENCIAS QUE LLEVAN ASOCIADAS

Una vez elaborada una primera versión de la guía para la evaluación de las competencias en el TFG, se consideró oportuno contrastar los principales ejes de la guía —fases y competencias asociadas— con personas expertas del área de Ciencias Sociales y Jurídicas. El objetivo de esta fase del estudio es, pues, conocer y explorar la opinión de personas expertas sobre la guía elaborada.

Método

Por un lado, se ha aplicado un cuestionario ad hoc aprovechando la plataforma Google —en concreto los servicios *docs*, *spreadsheets* y *forms*— (figura 4). El cuestionario se envió por

correo electrónico acompañado de una carta de presentación y de unas orientaciones para llenarlo (véanse las figuras 5 y 6). El formato digital del cuestionario se puede consultar en:

<http://spreadsheets.google.com/embeddedform?key=pWH21UeY6cfHvGTSgXaB6Jw>.

Por otro lado, se han realizado tres entrevistas semiestructuradas, a partir de un guión elaborado en función de un primer análisis del cuestionario.

Figura 4. Cuestionario aplicado

Bloque 1. Momentos

1. ¿Qué relevancia tiene el momento 1, «Elección del tema»? Valórenlo del 1 al 4 (1 nada, 4 mucho)
2. ¿Qué relevancia tiene el momento 2, «Planificación»? (1 - 4)
3. ¿Qué relevancia tiene el momento 3, «Desarrollo»? (1 - 4)
4. ¿Qué relevancia tiene el momento 4, «Entrega y presentación»? (1 - 4)
5. ¿Qué relevancia tiene el momento 5, «Evaluación, recomendaciones y orientaciones»? (1 - 4)
6. ¿Les parecen correctos los cinco momentos de la elaboración del TFG? ¿Añadirían o quitarían alguno? (pregunta abierta)

Bloque 2. Competencias asociadas

Momento 1, «Elección del tema»

7. Valoren la competencia «Identificar un tema para el TFG» (1 - 4)
8. Valoren la competencia «Llevar a cabo una investigación inicial de documentación sobre un tema» (1 - 4)
9. Valoren la competencia «Establecer preguntas y/o objetivos que orienten el trabajo» (1 - 4)

Momento 2, «Planificación»

10. Valoren la competencia «Identificar y organizar los elementos fundamentales del TFG» (1 - 4)
11. Valoren la competencia «Temporalizar las diferentes fases de realización del trabajo» (1 - 4)
12. Valoren la competencia «Presentar y defender públicamente el informe de progreso ante el tutor o tutora y los compañeros y compañeras» (1 - 4)

Momento 3, «Desarrollo»

13. Valoren la competencia «Seleccionar las fuentes fundamentales para la construcción del marco referencial del TFG» (1 - 4)
14. Valoren la competencia «Relacionar la información extraída de las fuentes con el planteamiento propio del TFG» (1 - 4)
15. Valoren la competencia «Integrar el conocimiento para construir el marco teórico» (1 - 4)
16. Valoren la competencia «Recoger, analizar e interpretar los datos obtenidos» (1 - 4)
17. Valoren la competencia «Dominar el lenguaje especializado del campo científico» (1 - 4)
18. Valoren la competencia «Expresarse correctamente de forma oral y por escrito en catalán, castellano y/o una tercera lengua» (1 - 4)

Bloque 2. Competencias asociadas (*continuación*)

Momento 4, «Entrega y presentación»

19. Valoren la competencia «Expresarse oralmente de manera adecuada; comunicar correctamente la información (ideas, problemas y soluciones); reflejar de manera sintetizada todas las competencias de los apartados precedentes» (1 - 4)
20. Valoren la competencia «Comunicarse correctamente con audiencias expertas; identificar los aspectos más relevantes del trabajo; interpretar rigurosamente la información; responder significativamente a las demandas de las personas expertas» (1 - 4)

Momento 5, «Evaluación, recomendaciones y orientaciones»

21. Valoren la competencia «Tomar conciencia del proceso seguido generando nuevos conocimientos e integrando los ya adquiridos» (1 - 4)

Del momento 1 al 5

22. ¿Les parecen correctas las competencias asociadas a los cinco momentos de la elaboración del TFG? ¿Añadirían o quitarían alguna? Argumenten la respuesta (pregunta abierta).

Figura 5. Carta de presentación del cuestionario

Estimados Sres/Sras:

Nuestro grupo de investigación está desarrollando un proyecto de AQU Catalunya que consiste en la elaboración de una guía para evaluar el trabajo de fin de grado (TFG) en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Un paso previo y muy importante que estamos llevando a cabo es establecer los momentos básicos de realización del TFG y determinar las competencias que lleva asociadas cada momento. Con esta carta les enviamos adjunta una propuesta inicial que incluye estos momentos básicos de realización del TFG más las competencias asociadas.

Nos dirigimos a ustedes porque les hemos seleccionado como muestra, dado su cargo como jefes de estudios de enseñanzas de Ciencias Sociales y Jurídicas. Les rogamos su colaboración, que consiste en valorar esta propuesta, analizarla y determinar la adecuación de su estructura y el peso de cada una de las competencias. Por eso les pedimos que primero lean detenidamente el apartado de información básica, y después cumplimenten el cuestionario adjunto. No creemos que les lleve más de 20 minutos. Agradecemos de antemano su colaboración.

Atentamente,

Joan Mateo

Figura 6. Instrucciones para rellenar el cuestionario

Información básica

A) Los momentos clave identificados en el proceso de elaboración del TFG son:

1. Elección del tema
2. Planificación
3. Desarrollo
4. Entrega y presentación
5. Evaluación, recomendaciones y orientaciones

B) Las competencias asociadas a cada momento son:

Momento 1. «Elección del tema»

- Identificar un tema para el TFG
- Llevar a cabo una investigación inicial de documentación sobre un tema
- Establecer preguntas y/o objetivos que orienten el trabajo

Momento 2. «Planificación»

- Identificar y organizar los elementos fundamentales del TFG
- Temporalizar las diferentes fases de realización del trabajo
- Presentar y defender públicamente el informe de progreso ante el tutor o tutora y los compañeros y compañeras

Momento 3. «Desarrollo»

- Seleccionar las fuentes fundamentales para la construcción del marco referencial del TFG
- Relacionar la información extraída de las fuentes con el planteamiento propio del TFG
- Integrar el conocimiento para construir el marco teórico
- Recoger, analizar e interpretar los datos obtenidos
- Dominar el lenguaje especializado del campo científico
- Expresarse correctamente de forma oral y por escrito en catalán, castellano y/o una tercera lengua

Momento 4. «Entrega y presentación»

- Expresarse oralmente de manera adecuada; comunicar correctamente la información (ideas, problemas y soluciones); reflejar de manera sintetizada todas las competencias de los apartados precedentes
- Comunicarse correctamente con audiencias expertas; identificar los aspectos más relevantes del trabajo; interpretar rigurosamente la información; responder significativamente a las demandas de las personas expertas

Momento 5. «Evaluación, recomendaciones y orientaciones»

- Tomar conciencia del proceso seguido generando conocimientos nuevos e integrando los ya adquiridos

Valoren del 1 al 4 los ítems de las preguntas:

1. Nada relevante
2. Poco relevante
3. Bastante relevante
4. Muy relevante (fundamental)

En las preguntas 6 y 22 utilicen el espacio en blanco para responderlas. Cuando hayan acabado de responder todas las preguntas, hagan clic en el botón «Submit».

La población diana del cuestionario se compone por los jefes de estudios de las enseñanzas de Ciencias Sociales y Jurídicas de las universidades catalanas. En función de los datos obtenidos en las webs de las universidades, la población se limita a 71 casos. El cuestionario se hizo llegar a todos ellos, por correo electrónico, el 4 de noviembre de 2008. Al cabo de dos semanas se envió un segundo correo a modo de recordatorio y el 2 de diciembre se finalizó el proceso de recogida de información del cuestionario. La muestra final —de los que respondieron— consta de 16 casos. Dado el reducido número de respuestas obtenidas, los resultados se analizarán de manera global, sin segmentarlos por estratos.

En función de las respuestas obtenidas en el cuestionario, fundamentalmente en las preguntas abiertas, se diseñó un guión de entrevista para profundizar y matizar las opiniones recogidas (figura 7). En concreto, sobre la adecuación de las fases del TFG, de las competencias y de los resultados asociados a cada fase, y sobre la validez general de la guía para todos los grados de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Las preguntas cerradas del cuestionario se han analizado cuantitativamente con las funciones estadísticas que ofrece el programa OpenOffice-Calc. Las preguntas abiertas del cuestionario, así como las entrevistas, han sido analizadas cualitativamente con el programa Weft-qda.

Figura 7. *Guión de la entrevista*

1. ¿Les parecen correctos los momentos? ¿Añadirían alguno?

- 1.1. Añadirían un momento 0 en el que el alumnado indique cuál es el punto de partida del tema y/o qué se propone conseguir con este trabajo, junto con un momento 6 de autoevaluación a fin de que el alumnado pueda comparar el TFG presentado con lo que se había propuesto en el momento 0?
- 1.2. Momento 5. ¿Creen que el momento 5 es correcto? Hay quien dice que, como recae más sobre el profesorado, no tendría que estar al mismo nivel que los cuatro primeros momentos.
- 1.3. ¿Creen que el momento 5 tendría que funcionar también como reflexión integradora del alumnado de las aportaciones del TFG para su formación como profesional?
- 1.4. ¿Consideran que habría que explicitar más el papel de las tutorías a lo largo del proceso?

2. ¿Les parecen correctas las competencias de cada momento? ¿Añadirían alguna?

- 2.1. ¿Creen que hay que añadir una competencia sobre la elección de la metodología?
- 2.2. Momento 2 (planificación). ¿Piensan que el alumnado tiene que dejar constancia explícita del seguimiento de las fases y las recomendaciones marcadas por el tutor o tutora del TFG?
- 2.3. Momento 2 (planificación). ¿Les parece demasiado genérica la competencia «Identificar y organizar los elementos fundamentales del TFG»?
- 2.4. Momento 3 (desarrollo). ¿Creen que falta una competencia para filtrar la información encontrada y separar la secundaria de la principal?
- 2.5. Momento 3 (desarrollo). ¿Creen que falta alguna competencia relacionada con la construcción del conocimiento que hace el estudiantado en relación con el marco teórico y las reflexiones que ha hecho con los datos obtenidos?

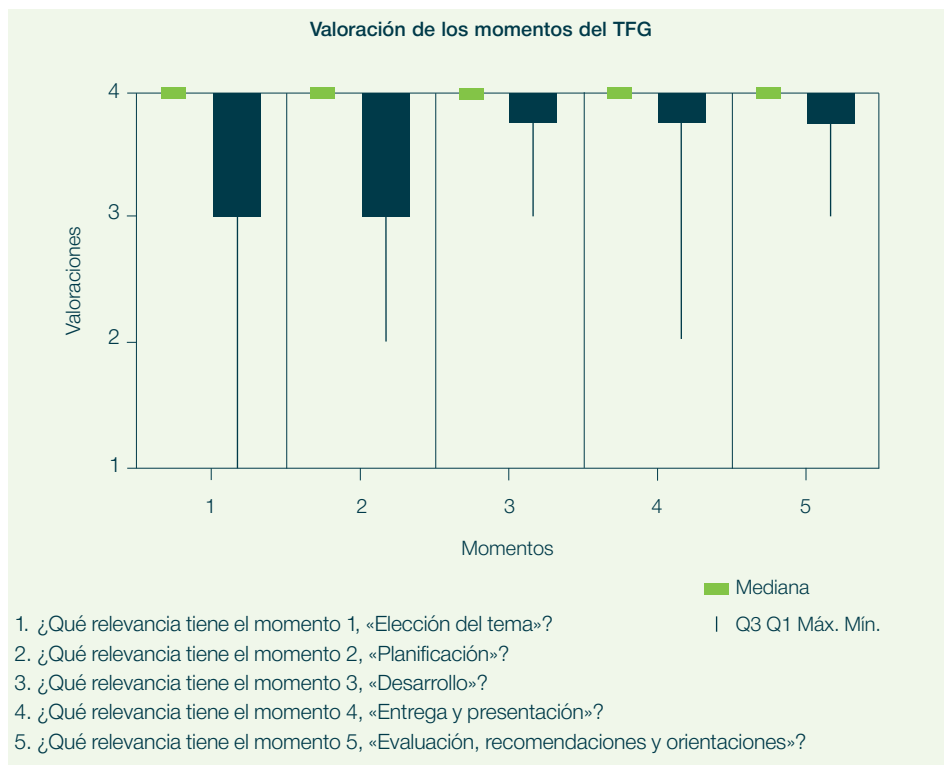
- 2.6. Momento 4 (entrega y presentación). ¿Están bien delimitadas las competencias de este momento? ¿Habría que desglosarlas más? Por ejemplo, «Responder adecuadamente a las demandas de los expertos» o «Identificar los aspectos más relevantes del trabajo».
- 2.7. Momento 4 (entrega y presentación). ¿Rebajarían la exigencia de la competencia «Comunicarse correctamente con audiencias expertas; identificar los aspectos más relevantes del trabajo; interpretar rigurosamente la información; responder significativamente a las demandas de las personas expertas»?
- 2.8. Momento 5 (evaluación, recomendaciones y orientaciones). ¿Añadirían que hay que interpretar la evaluación, las recomendaciones y las orientaciones de una manera constructiva y no como una crítica desmesurada o negativa?
- 2.9. Momento 5 (evaluación, recomendaciones y orientaciones). ¿Creen que hace falta añadir una competencia que tenga en cuenta el hecho de poder debatir en un contexto interdisciplinario y reconocer la importancia de controlar la calidad de los resultados del trabajo y de la presentación de éstos?
- 3. ¿Les parecen adecuados los resultados para cada competencia? ¿Creen que falta alguno?**
- 4. Creen que estos momentos y competencias son válidos para todo tipo de TFG?** Por ejemplo: profesionalizador (consultoría o administración, en los que importan más aspectos de presentación, expresión e interpretación de datos), investigador (construcción teórica, fuentes, dominio de lenguaje especializado), memoria de prácticas. «En el caso del grado de Gestión y Administración Pública, entenderemos el TFG como la memoria de un proyecto desarrollado durante el periodo de prácticas. Por lo tanto, en el marco de este planteamiento, dejan de ser tan relevantes aspectos como la búsqueda de documentación sobre un tema, la construcción del marco referencial o el dominio del lenguaje científico. Aunque el conocimiento científico tratado durante los estudios es, indudablemente, importante y se tiene que reflejar en el TFC, quizás el énfasis lo pondríamos más en la acreditación de determinadas habilidades profesionales.»

Resumen de los datos obtenidos

Dado que la escala utilizada en las preguntas del cuestionario es de tipo ordinal (desde 1 —nada relevante— hasta 4 —muy relevante—) se ha calculado, para cada una, la media —como índice de tendencia central— y, como índices para describir la variabilidad, se han calculado los valores mínimo, máximo y los cuartiles 1 y 3. Cabe indicar que todas las preguntas tienen una frecuencia de respuesta del 100%, ya que la plataforma no permitía devolver el cuestionario si faltaba alguna de las preguntas para responder. Los resultados se han representado en los gráficos correspondientes, agrupando las preguntas por área temática.

Los resultados que se muestran en la figura 8 dan a entender que los cinco momentos han sido valorados mayoritariamente como muy relevantes (media = 4). Sin embargo, si analizamos con más detalle la dispersión de los datos, se observa que los momentos 1 y 2 son los que han tenido menos grado de acuerdo.

Figura 8. Análisis de los momentos (preguntas de la 1 a la 5)



¿Las respuestas abiertas dadas en la pregunta 6, «Les parecen correctos los cinco momentos de la elaboración del TFG? ¿Añadirían o quitarían alguno? Argumenten la respuesta», se limitan a confirmar la corrección de los cinco momentos en seis de los casos. Las demás respuestas se reproducen a continuación.

Figura 9. Respuestas dadas a la pregunta 6

Caso	Respuesta
1	Faltaría una parte dedicada a cuestiones metodológicas. No solo se trata de escoger un tema, planificar, buscar bibliografía y tener apoyo en el desarrollo, sino que, a mi juicio, hay que hacer hincapié en la elección metodológica y en la importancia que tiene para el conjunto del trabajo científico.
2	Sí, los encuentro correctos porque son los momentos correlativos y los esperados. Creo que el momento 5 es muy importante y para mí es un acierto haberlo integrado en todo el proceso, ya que es lo único que queda colgado en una situación como ésta.

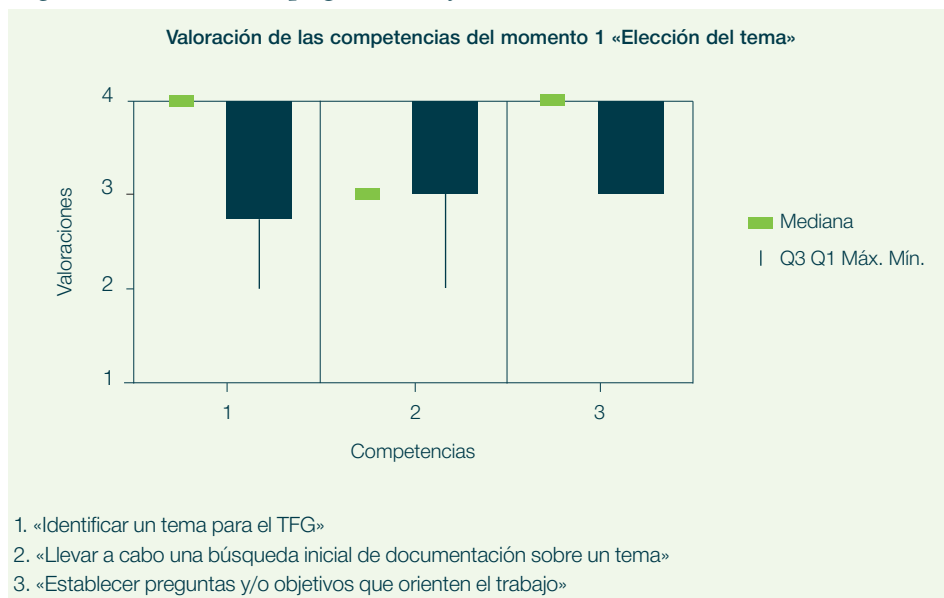
Caso	Respuesta
6	<p>Para mí falta un momento 0 que indique cuál es el punto de partida inicial del tema y qué se propone o se pretende conseguir con este trabajo.</p> <p>Si se hace este punto 0, también echo de menos un punto 6 o final de autoevaluación que indique si se ha conseguido llegar adonde al principio se dijo que se pretendía.</p>
7	<p>Encuentro muy adecuados los cinco momentos establecidos. Desde la elección hasta la evaluación posterior, con las recomendaciones posteriores para continuar aprendiendo.</p> <p>Quizás en el momento 3 echo de menos alguna competencia que haga referencia a discernir, entre la información encontrada, aquello que es importante para el proyecto de lo que podría ser más secundario.</p>
8	<p>Me parece correcto. Sin embargo, no sé si se tienen que poner al mismo nivel los cuatro primeros y el último. A pesar de la tutorización que se presupone en el trabajo, las decisiones de los cuatro primeros corresponden al alumnado fundamentalmente, mientras que en el último, el peso del profesorado parece más evidente. La evaluación, a pesar de la posible participación del alumnado, es responsabilidad del profesorado, así como más esencialmente las recomendaciones y las orientaciones.</p>
9	<p>Encuentro todos los momentos muy importantes, si bien el de evaluación, recomendaciones y orientaciones, en el sentido que planteáis como «tomar conciencia del proceso seguido, generando conocimientos nuevos e integrando los ya adquiridos», no sé si es un «momento» o es un proceso que se hace a lo largo de todo el seguimiento del trabajo.</p> <p>Para contestar a partir de aquí tengo en cuenta el peso que damos a cada una de las competencias en el modelo de trabajo del prácticum que hemos seguido hasta ahora y que se parece a lo que vosotros proponéis. No os puedo contestar sobre el peso que tendrán estas competencias en el futuro grado porque todavía no hemos discutido a fondo qué modelo de TFG plantearemos.</p>
11	<p>Pienso que es fundamental que los cinco estén presentes. Sin embargo, habría que ver si se explicita un poco más el papel de las tutorías a lo largo del proceso.</p>
13	<p>Los cinco momentos los encuentro adecuados, aunque el momento 5 creo que también es el momento en el que el alumnado tiene que hacer una reflexión integradora de las aportaciones del TFG en su formación como profesional de la educación.</p>
14	<p>El TFG del grado en Antropología Social y Cultural está diseñado de modo que el estudiantado ya lo empieza a partir de segundo y tercer curso a través de las asignaturas que forman una secuencia tecnicometodológica. Así, la elección del tema, el desarrollo del trabajo y la planificación se producen a lo largo de dos cursos, previamente al último año de grado. En el marco de estas asignaturas tecnicometodológicas, el alumnado escoge un tema que sea de su interés y una población objeto de estudio, donde aprende a desarrollar un trabajo de campo (aproximación a una población concreta), a poner en práctica técnicas de recogida de información y a elaborar unas hipótesis y análisis de proceso de contrastación. Por lo tanto, cuando el estudiantado llega al cuarto curso le falta presentar el trabajo (momentos 4 y 5): explicar cómo lo ha elaborado (motivación, experiencia, factores que han dificultado el desarrollo del trabajo, técnicas utilizadas y valoración de los datos recogidos), el marco teórico en el que se enmarca, el diseño metodológico y técnico, y el proceso de contrastación de la información para llegar a los resultados obtenidos.</p>
16	<p>Determinar el estado de la cuestión, selección de materiales, autovaloración.</p>

En un primer proceso de síntesis de las respuestas abiertas (figura 9) se obtienen los resultados siguientes:

- Se propone añadir competencias metodológicas
- Se comenta la importancia del momento 5
- Se propone añadir un momento 0 de punto de partida del tema
- Se propone añadir un momento 6 de autoevaluación
- Se propone añadir una competencia sobre selección de información en el momento 3
- Se hacen observaciones sobre los diversos pesos de responsabilidad en cada momento
- Se propone explicar muy bien el papel de la tutoría a lo largo de todo el proceso
- Se propone añadir en el momento 5 una reflexión integradora del TFG en la formación
- Se explica un ejemplo de temporización de los cinco momentos a lo largo de diversos cursos

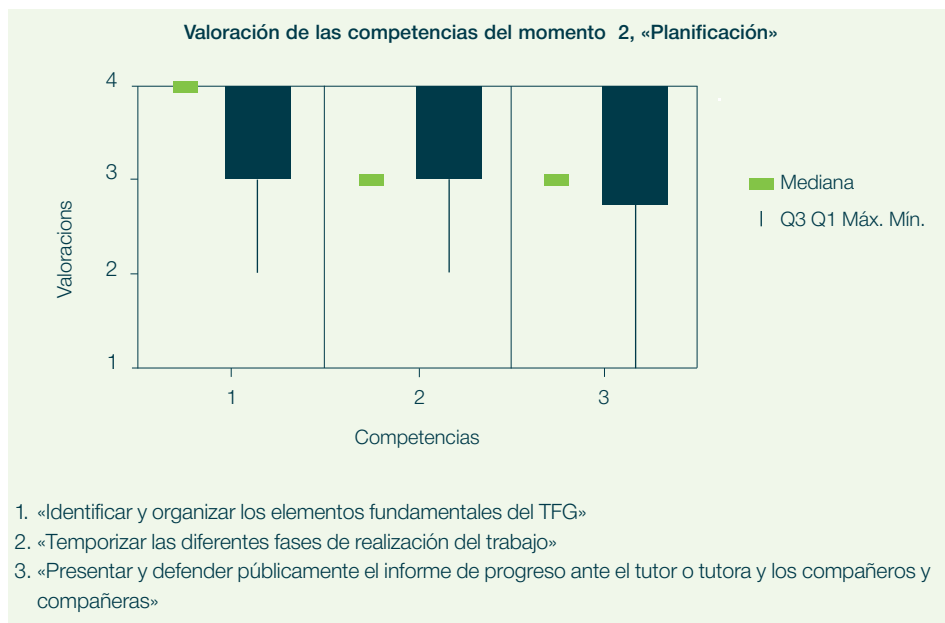
Con respecto al momento 1, «Elección del tema», la valoración de cada una de las competencias propuestas —hecha en las preguntas 7, 8 y 9— se analiza en el gráfico siguiente (figura 10). Los resultados muestran que la identificación del tema y el establecimiento de preguntas y/o objetivos son considerados mayoritariamente «muy relevantes» —la última con un grado de acuerdo más elevado—, mientras que la búsqueda de información sólo es considerada «relevante».

Figura 10. Análisis de las preguntas 7, 8 y 9



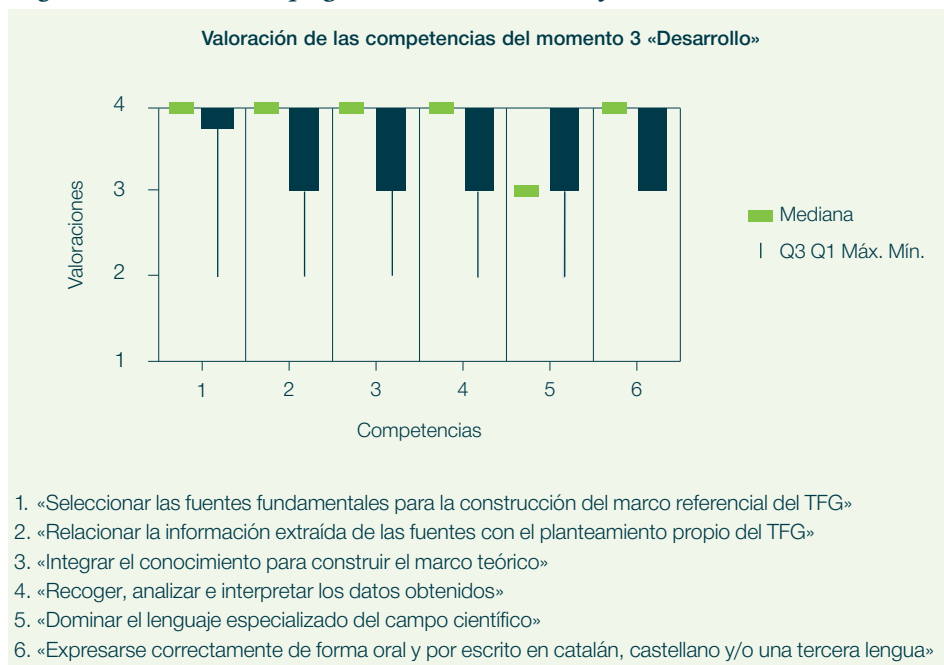
Con respecto al momento 2, «Planificación» (figura 11), sólo una de las competencias muestra una tendencia a ser considerada «muy relevante» —«Identificar y organizar los elementos fundamentales del TFG»—. Aun así, las demás competencias tienden a ser consideradas «relevantes».

Figura 11. Análisis de las preguntas 10, 11 y 12



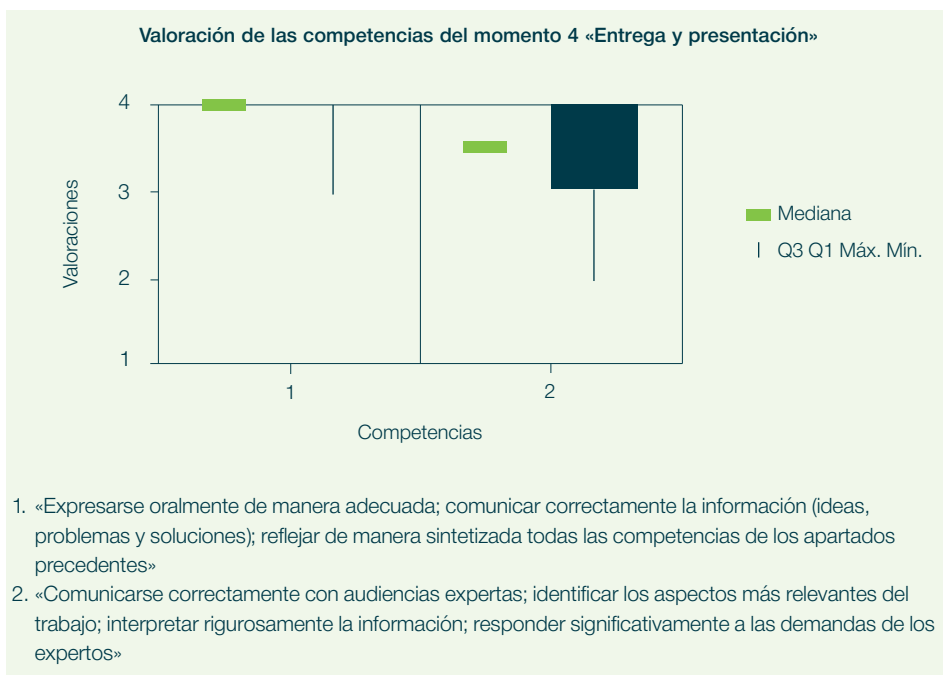
En el bloque de competencias del momento 3, «Desarrollo» (figura 12), todas éstas han mostrado una tendencia a ser consideradas «muy relevantes», excepto «Dominar el lenguaje especializado del campo científico», que ha sido considerada «relevante».

Figura 12. Análisis de las preguntas 13, 14, 15, 16, 17 y 18



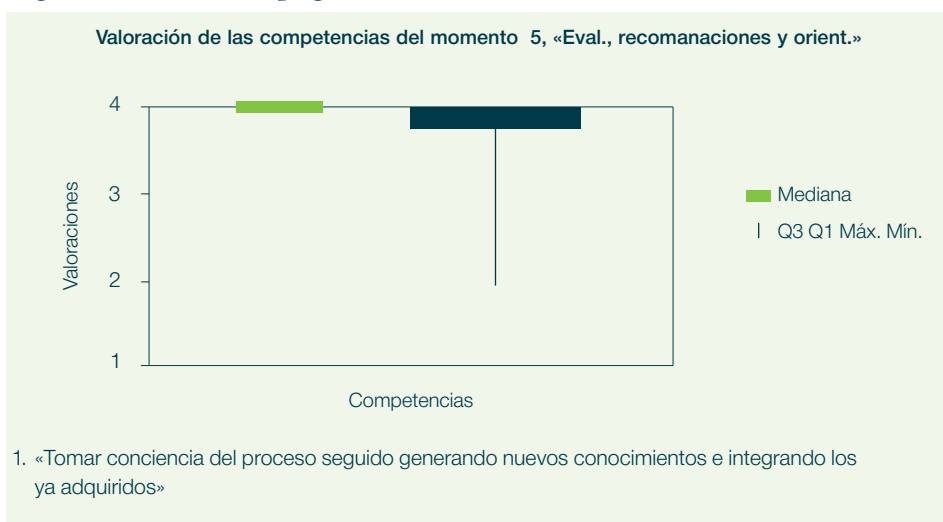
En el momento 4, «Entrega y presentación» (figura 13), se halla la competencia que ha obtenido un grado de acuerdo más elevado al considerarla «muy relevante»: «Expresarse oralmente de manera adecuada; comunicar correctamente la información (ideas, problemas y soluciones); reflejar de manera sintetizada todas las competencias de los apartados precedentes». La segunda competencia de este momento, «Comunicarse correctamente con audiencias expertas; identificar los aspectos más relevantes del trabajo; interpretar rigurosamente la información; responder significativamente a las demandas de los expertos», se encuentra en un grado entre «relevante» y «muy relevante».

Figura 13. Análisis de las preguntas 19 y 20



Finalmente, la única competencia propuesta para el último momento, «Evaluación, recomendaciones y orientaciones» (figura 14), ha obtenido una tendencia a ser valorada «muy relevante».

Figura 14. Análisis de la pregunta 21



Con respecto a la pregunta abierta sobre la corrección de las competencias asociadas a los cinco momentos de la elaboración del TFG, si añadirían o quitarían alguna, se han obtenido cinco respuestas en las que simplemente se ha confirmado la corrección. Los demás comentarios se exponen a continuación.

Figura 15. Respuestas dadas a la pregunta 22

Caso	Respuesta
1	Faltaría una parte dedicada a cuestiones metodológicas. No sólo se trata de escoger tema, planificar, buscar bibliografía y tener el apoyo en el desarrollo, sino que, a mi juicio, hay que hacer hincapié en la elección metodológica y en la importancia que tiene para el conjunto del trabajo científico.
2	En el quinto momento incorporaría alguna competencia del estilo siguiente: interpretar la evaluación, recomendaciones y orientaciones de una manera constructiva y no como una crítica desmesurada o negativa. Considero importante la incorporación de la crítica como un elemento para avanzar.
4	Me parece correcto a grandes rasgos. Si se quisiera profundizar, quizás habría que distinguir entre TFG de carácter más profesionalizador (trabajos más relacionados con informes u otros documentos propios de consultorías o la administración) y TFG de carácter más investigador. Entonces, claro está que los puntos clave serían un poco diferentes: en el primer caso, pueden ser más importantes los aspectos de presentación, expresión e interpretación de datos; en el segundo, la construcción teórica, las fuentes y el dominio del lenguaje especializado, por ejemplo.
5	Creo que en algún momento (seguramente en la planificación) se tendría que dejar constancia explícita del seguimiento del alumnado de las fases y las recomendaciones marcadas por el tutor o tutora del trabajo.
7	Quizás suavizaría un poco la competencia de la pregunta 20; la idea me parece buena, pero el nivel de exigencia se podría comparar a una exposición de tesis o tesina y aquí estamos evaluando un trabajo de fin de grado.
8	En el momento 4, creo que no están muy delimitadas las dos competencias. Se supone que la segunda también implica expresión oral, ¿no? Quizás alguna se tendría que desglosar, como por ejemplo la de «Responder adecuadamente a las demandas de los expertos o «Identificar los aspectos más relevantes del trabajo». Con respecto al momento 5, no tengo claro cómo se evalúa la competencia establecida.
9	<p>Todo depende del modelo de TFG que se plantee. Las que he contestado con una puntuación más baja no es tanto porque crea que no son importantes, sino porque en estos modelos, en el modelo de trabajo que seguimos, ponemos menos énfasis en ella. Por ejemplo, el alumnado no tiene que presentar un informe de progreso delante de los compañeros y compañeras, y delante del tutor o tutora; lo hacen a través de las tutorías y no de un informe específico.</p> <p>Tampoco no todos los trabajos son trabajos de investigación que impliquen una recogida de datos, análisis e interpretación. Pueden serlo, pero no obligatoriamente. Esta competencia puede ser una competencia del trabajo, pero no creo que tengamos que dar por supuesto que el TFG tiene que ser necesariamente un trabajo de investigación.</p>

Caso	Respuesta
	El tema de la comunicación oral es importante. En estos momentos valoramos la expresión en catalán y en castellano, pero hasta ahora no en una lengua extranjera.
12	Las competencias me parecen correctas y todas muy relevantes, en caso de que el TFG sea un trabajo de investigación. En el caso del grado de Gestión y Administración Pública, el TFG lo entendemos como la memoria de un proyecto desarrollado durante el periodo de prácticas. Por lo tanto, en el marco de este planteamiento, dejan de ser tan relevantes aspectos como la búsqueda de documentación sobre un tema, la construcción del marco referencial o el dominio del lenguaje científico. Aunque el conocimiento científico tratado durante los estudios es, indudablemente, importante, y se tiene que reflejar en el TFG, quizás el énfasis lo pondríamos más en la acreditación de determinadas habilidades profesionales. En este sentido, creo que la terminología que se utiliza para orientar el TFG no siempre encaja con los objetivos del TFG, tal como lo concibamos desde nuestra enseñanza.
13	<p>En el momento 2, el de planificación, encuentro demasiado genérica la competencia de la pregunta 10.</p> <p>En el momento 3 echo de menos que se explicita alguna competencia relacionada con la construcción personal que el estudiantado hace del conocimiento en relación con el marco teórico y las reflexiones que es capaz de hacer con los datos obtenidos.</p> <p>En el momento 5 insistiría en la competencia que puede poner en juego el alumnado cuando hace la integración del conocimiento aportado por el TFG en relación con su ámbito profesional.</p>
14	<p>Me han parecido bien las competencias asociadas a los cinco momentos de la elaboración del TFG. Pero para nuestro TFG en Antropología Social y Cultural serían interesantes las competencias específicas siguientes, especialmente las relacionadas con el momento 3, el de desarrollo (adquiridas en el segundo y el tercer cursos a través de la secuencia de asignaturas tecnicometodológicas):</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Conocer y comprender una realidad social y cultural concreta. ■ Utilizar las técnicas específicas que permitan la inmersión y la relación etnológica para el estudio de poblaciones. ■ Obtener y registrar datos etnográficos aplicando las diferentes técnicas de recogida y análisis, utilizando procedimientos cualitativos especiales. ■ Establecer relaciones etnológicas de confianza con los sujetos que estimulen la producción y la fiabilidad de los datos. ■ Operar con los conceptos teóricos y poner a prueba las explicaciones de los fenómenos socioculturales. <p>Con respecto al momento 5 («Evaluación, recomendaciones y orientaciones»), quizás habría que añadir las competencias siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Debatir en un contexto interdisciplinario y responder a las demandas de los expertos, a partir del conocimiento especializado adquirido. ■ Reconocer la importancia de controlar la calidad de los resultados del trabajo y de la presentación de los resultados.
16	Inteligencia, paciencia, perseverancia

Como resultado del análisis cualitativo realizado conjuntamente con las respuestas dadas a las preguntas 6 y 22 y a las entrevistas, encontramos las reflexiones siguientes:

En el ámbito genérico de la guía

- La guía es clara y está bien estructurada y puede servir, con adaptaciones, para todas las titulaciones. Si se da como una guía cerrada, nadie la podrá aplicar tal como está. Puede ser muy útil para que cada titulación la interprete.
- La guía se tendrá que adaptar al número de créditos asignados al TFG y a una orientación o bien profesional o bien de investigación, aunque en el ámbito de grado parece más adecuada la profesional.
- La tutorización del TFG es un tema diferente del de la guía, pero es igual de importante.
- El apartado metodológico del TFG no está lo bastante desarrollado.
- La guía se tendría que dividir en «fases», no en «momentos».
- Los momentos, las competencias y los resultados tienen que tener una sintaxis unificada dentro de cada aspecto.

Momento 1, «Elección del tema»

- La elección del tema puede ser a partir de una lista o no.
 - Sobre sus competencias asociadas:
 - Se propone añadir una «Competencia de negociación» en la elección del tema. Ésta tiene que ir ligada a un itinerario que ha seguido el alumnado en los estudios. La elección del tema tendría que ir ligada a cómo se han hecho las prácticas; se requiere una competencia que tenga presente el grado de compromiso que ha habido al escoger el tema; competencia ligada a las negociaciones. La justificación del tema tendría que incluir el «como he llegado aquí». Eso implica reflexión sobre el plan de estudios.

Momento 2, «Planificación»

- Con respecto al calendario se habla de «hacer un calendario», cuando se tendría que hablar de «pactar el calendario con el tutor o tutora».
- Al presentar y defender públicamente el informe de progreso ante el tutor o tutora y los compañeros y compañeras, no queda claro que exista un grupo clase para poder llevarlo a cabo.
- Se tendría que dejar constancia explícita del seguimiento del alumnado de las fases y las recomendaciones marcadas por el tutor o tutora del trabajo.
 - Sobre sus competencias asociadas:

- La competencia «Identificar y organizar los elementos fundamentales del TFG» es demasiado genérica.

Momento 3, «Desarrollo»

- (No se ha hecho ningún comentario genérico sobre el momento 3)
 - Sobre sus competencias asociadas:
 - Se propone añadir una competencia de diálogo o comunicativa con el tutor o tutora en lo referente a las tutorías; de dominio de gestión de las tutorías. También de autocrítica. «El alumnado tiene que demostrar su capacidad de explicar lo que está haciendo.» Tiene que saber cumplir los acuerdos y tiene que llevar la iniciativa. Eso también implica una cierta capacidad de la persona tutora, que sepa evaluar sobre la marcha.
 - Se echa en falta explicitar alguna competencia relacionada con la construcción personal del estudiantado sobre el conocimiento en relación con el marco teórico y las reflexiones que es capaz de hacer con los datos obtenidos.

Momento 4, «Entrega y presentación»

- Se tendría que desglosar alguna competencia, como por ejemplo la de «Responder adecuadamente a las demandas de los expertos o «Identificar los aspectos más relevantes del trabajo».
- Hay que vigilar con la palabra expertos. A veces se utiliza demasiado y no de manera adecuada. Quizás convendría hablar más de *conocedores/as del tema o audiencias con cierta formación sobre el tema*.
 - Sobre sus competencias asociadas:
 - En la exposición oral hay que valorar una empatía del alumnado con el tema; su grado de interés o de implicación personal, y un «grado de amenidad». Si es puramente una obligación o es algo vivencial. El tema de amenidad se puede ver reflejado en la estructura de la presentación. Si no, nos encontraremos con cosas correctas sin más. Todo dependerá de la cantidad de alumnos, pero estaría bien poder evaluar esta habilidad.
 - Es importante saber escoger los recursos necesarios para la expresión. Expresarse oralmente quiere decir expresarse bien oralmente; hay una valoración del aspecto oral. Por lo tanto, en la presentación hay que ver si el alumnado ha utilizado recursos adecuados según lo que esté presentando. No tiene que ser siempre multimedia obligatoriamente (por ejemplo, algún ejercicio presencial o algún aspecto de educación física). Seguramente los profesionales de la lengua darían pistas sobre lo que es una buena exposición oral. Habría aspectos de la exposición ligados a la elección de recursos (multimedia) y otra dimensión sobre el lenguaje, más específica.

- Se propone suavizar la segunda competencia, la idea parece buena, pero el nivel de exigencia se podría comparar a una exposición de tesis o tesina y aquí se está evaluando un trabajo de fin de grado.

Momento 5, «Evaluación, recomendaciones y orientaciones»

- El momento 5 es muy importante y es un acierto haberlo integrado en todo el proceso, ya que suele quedar colgado en una situación como ésta.
- Este momento está poco desarrollado en comparación con los otros. Es poco concreto y hay que ampliarlo, como también dar más opciones. El dossier de aprendizaje es una opción, pero puede haber otras. Muchos jefes de estudios estarán precisamente interesados en este momento 5.
- Este momento 5 no es exactamente un momento, es algo paralelo a todos los momentos. Este momento está descolocado. Podría ser una columna al lado de los cuatro momentos anteriores sobre cómo evaluar los resultados de los cuatro primeros momentos.
 - Sobre sus competencias asociadas:
 - No queda claro cómo se evalúa la competencia establecida.
 - Se podría incorporar alguna competencia del estilo siguiente: «Interpretar la evaluación, recomendaciones y orientaciones de una manera constructiva y no como una crítica desmesurada o negativa». Es importante la incorporación de la crítica como un elemento para avanzar.
 - Se echa en falta una autoevaluación de si se ha conseguido llegar adonde en un principio se dijo que se pretendía.
 - Se propone añadir «Debatir en un contexto interdisciplinario y responder a las demandas de los expertos, a partir del conocimiento especializado adquirido».
 - Se propone añadir «Reconocer la importancia de controlar la calidad de los resultados del trabajo y de la presentación de los mismos».

2.6. VERSIÓN DEFINITIVA DE LAS FASES BÁSICAS DEL TFG, LAS COMPETENCIAS ASOCIADAS Y LOS ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN

Finalmente, presentamos la versión final de las fases básicas del TFG, con las competencias asociadas y los estándares de evaluación, modificadas a partir de los resultados obtenidos en el proceso de contrastación explicado anteriormente.

La versión definitiva se recoge a continuación:

Fases	Competencias	Resultados de aprendizaje
FASE 1. ELECCIÓN DEL TEMA	Identificar un tema	Se ha provisto de una lista inicial de temas con diversas alternativas Ha establecido unos criterios para la selección del tema Ha aplicado estos criterios a la selección del tema Ha definido el tema de modo operativo
	Llevar a cabo la búsqueda documental inicial sobre el tema elegido	Ha identificado los descriptores clave del tema Ha buscado en las bases de datos más importantes Ha seleccionado referencias documentales adecuadas para la construcción del marco teórico del tema
	Establecer preguntas y/o objetivos que orienten operativamente el trabajo	Ha redactado un conjunto integrado de preguntas u objetivos Ha evidenciado y justificado el sistema relacional entre las diferentes preguntas u objetivos Ha redactado las preguntas u objetivos de manera que orienten el desarrollo del trabajo
FASE 2. PLANIFICACIÓN	Identificar los elementos fundamentales del trabajo de fin de grado	Ha relacionado el tema con el contexto de aplicación Ha delimitado el contexto de aplicación Ha identificado los elementos estructurales del trabajo
	Organizar los elementos fundamentales del trabajo	Ha generado y justificado la estructura general del trabajo Ha diseñado el procedimiento de resolución del trabajo Ha concretado los recursos que hay que utilizar en función de los objetivos
	Temporalizar las diferentes fases de realización del trabajo	Ha ordenado las diferentes fases del trabajo Ha desarrollado el cronograma con concreción de los momentos clave de desarrollo del trabajo Ha negociado el calendario con el tutor, teniendo en cuenta las exigencias oficiales de la institución

Fases	Competencias	Resultados de aprendizaje
FASE 2. PLANIFICACIÓN (continuación)	Presentar y defender públicamente el informe de progreso ante el tutor o tutora y los compañeros y compañeras de tutoría	<p>Ha justificado la importancia o la relevancia del tema</p> <p>Ha presentado los elementos constitutivos fundamentales del trabajo</p> <p>Ha mostrado la racionalidad interna del proceso de desarrollo del trabajo</p> <p>Ha establecido la relación entre las fases y el cronograma</p> <p>Ha previsto la metodología y los recursos que utilizará</p>
FASE 3. DESARROLLO	Seleccionar las fuentes fundamentales para la construcción del marco teorico-referencial del TFG	<p>Ha identificado la literatura específica sobre el tema</p> <p>Ha seleccionado la información relevante de la literatura revisada</p> <p>Ha establecido las relaciones adecuadas entre las informaciones seleccionadas y los objetivos del TFG</p>
	Integrar el conocimiento para construir el marco teórico	<p>Ha integrado la información más relevante recogida</p> <p>Ha redactado el marco teórico partiendo de la información previamente recogida</p> <p>Ha situado el trabajo en el contexto del marco teórico</p>
	Recoger, analizar e interpretar los datos obtenidos	<p>Ha ejecutado el trabajo de campo</p> <p>Ha analizado los resultados</p> <p>Ha extraído conclusiones a partir de los resultados analizados</p> <p>Ha determinado una perspectiva de continuidad de estudios a partir de los resultados obtenidos</p>
	Expresarse correctamente de forma oral y escrita con dominio del lenguaje del campo científico en catalán, castellano o una tercera lengua	<p>Ha finalizado la redacción completa de la primera versión del TFG siguiendo las pautas formales de la escritura académica</p> <p>Ha presentado oralmente y de manera estructurada el trabajo ante iguales</p> <p>Ha defendido y debatido ante iguales el trabajo presentado</p>
FASE 4. ENTREGA Y PRESENTACIÓN PÚBLICA	Comunicar verbalmente de manera correcta la información	<p>Ha presentado de manera clara, estructurada y comprensible el TFG</p> <p>Ha expresado y justificado las motivaciones personales que lo han conducido a la selección del tema</p> <p>Ha evidenciado y fundamentado las aportaciones principales señalando su interés e importancia</p> <p>Ha utilizado los recursos más adecuados con el fin de hacer más amena la presentación</p> <p>Ha controlado el tiempo con eficacia</p>

Fases	Competencias	Resultados de aprendizaje
FASE 4. ENTREGA Y PRESENTACIÓN PÚBLICA (continuación)	Identificar y responder solventemente las cuestiones más significativas planteadas por las personas expertas	<p>Ha seleccionado y priorizado las preguntas de acuerdo con su importancia</p> <p>Ha dedicado más atención a las cuestiones más significativas</p> <p>Se ha expresado con convicción y propiedad</p> <p>Ha defendido correctamente sus planteamientos ante la mayoría de las objeciones planteadas</p>
FASE 5. EVALUACIÓN, MEJORA Y PROSPECTIVA	Tomar conciencia del conocimiento adquirido y del proceso seguido	<p>Ha registrado sistemáticamente todos los informes de progreso y todas las matrices de evaluación producidas durante el proceso de desarrollo y presentación del TFG</p> <p>Ha incorporado sus propias reflexiones críticas sobre el proceso seguido y los comentarios de valoración recibidos</p> <p>Ha elaborado un autoinforme sobre los puntos fuertes y débiles detectados en el proceso seguido en la realización del TFG</p>
	Generar nuevos conocimientos e integrar los ya adquiridos	<p>Ha analizado todas las propuestas surgidas de los procesos de evaluación externos y del autoinforme</p> <p>Ha modificado el trabajo, en cada una de las fases, a partir de las propuestas surgidas de las valoraciones externas y de los autoinformes</p> <p>Ha establecido las bases para una posible continuación del trabajo</p>
	Autoevaluar y realizar prospectivas	<p>Ha presentado un informe razonado sobre los objetivos alcanzados por el trabajo y de los que quedan pendientes</p> <p>Ha establecido los ejes básicos que habría que desarrollar en un trabajo de continuidad</p> <p>Ha elaborado un informe de autoevaluación final de carácter global, proponiendo y justificando una calificación</p>

3. PROTOCOLO PARA LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

3.1. PRESENTACIÓN DEL PROTOCOLO DE EVALUACIÓN. NORMAS DE APLICACIÓN, INTERPRETACIÓN Y EVALUACIÓN

Este protocolo está diseñado para ser una guía tanto para el tutor o tutora como para el alumnado, con un doble objetivo:

- Por un lado, quiere ayudar a regular y a reflexionar sobre lo que se tiene que ir haciendo para ayudar a mejorar de manera continuada la realización del TFG.
- Por otro lado —y tan importante como el anterior—, también se puede utilizar como instrumento de evaluación y de calificación.

3.2. LA ESTRUCTURA

La guía se ha subdividido en las cinco fases consideradas en el estudio y que responden a nuestro análisis de los cinco momentos más importantes en el desarrollo del TFG:

1. Elección del tema

Escoger el tema es una de las tareas más complejas en el proceso de elaboración del trabajo de fin de grado. Saber formular preguntas significativas implica un importante grado de madurez personal, de conocimiento del contexto de aplicación y de dominio de los contenidos implicados en el estudio.

2. Planificación

Una vez escogido el tema hay que planificar el desarrollo del trabajo. Es preciso determinar los elementos más básicos y organizarlos de manera funcional y operativa.

3. Desarrollo

La fase tres es la nuclear. Es donde el estudiantado tiene que demostrar que es capaz de resolver el problema o conducir la experiencia objeto de estudio. Implica contextualizar el trabajo en su marco teórico, plantearse los objetivos que se quieren conseguir, llevar a

cabo la aproximación empírica, recoger la información, analizarla, interpretarla y extraer las conclusiones correspondientes.

4. Entrega y presentación pública

En la fase cuatro se ponen en juego todas las competencias comunicativas del estudiantado. Hay que expresar por escrito lo que se ha trabajado y también presentarlo oralmente ante un público entendido, que nos obligará a debatir sobre los aspectos más esenciales, complejos o conflictivos de nuestra aportación. Exige la interiorización de los conocimientos puestos en juego, facilidad expresiva, control emocional y rapidez mental, entre otras capacidades.

5. Evaluación, mejora y prospectiva

Finalmente, consideramos que tiene que formar parte del mismo trabajo ejercer la autoevaluación como herramienta de reflexión crítica sobre lo que se ha hecho. Hay que generar un cierto nivel metacognitivo sobre qué se ha hecho y cómo se ha hecho con el fin de desarrollar la capacidad de aprender a aprender. El análisis del trabajo realizado tiene que permitir al alumnado mejorar en el contexto del mismo desarrollo del trabajo de fin de grado. En ciencia, el fin de cualquier indagación marca el comienzo de una indagación nueva; establecer la prospectiva que se desprende del trabajo realizado constituirá el último reto que hay que conseguir.

Es del todo evidente que las fases 4 y 5 constituyen aspectos fundamentales del trabajo. No se puede considerar que se ha adquirido el dominio sin superar satisfactoriamente estas dos fases.

Cada fase recoge las competencias fundamentales de carácter específico asociadas al TFG. En total se han especificado 19. Consideramos que no son exclusivas del TFG, pero este tipo de trabajo constituye una magnífico contexto de oportunidades para desarrollarlas y reflexionar sobre los procesos seguidos.

3.3. COMPETENCIAS, RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN

Uno de los momentos clave en los procesos de evaluación de una competencia radica en establecer como ésta se concreta en un conjunto de resultados de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje no se tienen que confundir con la competencia, son simplemente los elementos que permiten visualizarla.

«Consideramos que un estudiante que muestra suficientes evidencias con respecto a la consecución de un conjunto de resultados de aprendizaje asociados a una competencia ha adquirido la competencia mencionada.»

En esta afirmación hay un conjunto de peligros manifiestos:

- Error en la representación: los resultados escogidos no son representativos de la competencia.
- Insuficiencia representativa: los resultados son representativos, pero no hay todos los que tendrían que haber.
- Falta de intensidad de consecución del resultado: son todos los resultados que hay, hay todos lo que son..., pero no se han alcanzado con la intensidad que haría falta para determinar que se ha alcanzado la competencia a un nivel suficiente.

En este último caso se entra en el tema de los estándares. Determinar un estándar consiste en establecer el nivel en el que se tienen que alcanzar un conjunto de resultados de aprendizaje para considerar que se ha adquirido la competencia que llevan asociada y que supuestamente representan.

Para determinarlo, se puede hacer de manera explícita, lo cual consiste en tratar de describir lo más exhaustivamente posible el nivel de consecución que consideremos suficiente, de modo que analizando las evidencias aportadas se pueda establecer si responde o no a las exigencias previamente establecidas.

También se puede determinar de manera implícita, lo cual consiste en asociar una escala valorativa a cada uno de los resultados y dejar en manos de los evaluadores y de su capacidad de juicio el hecho de establecer el nivel de intensidad en el que se considera alcanzado el resultado de aprendizaje objeto de análisis, en vista de las evidencias aportadas u observadas.

Es necesario concretar para la escala el significado de cada una de sus categorías y establecer dónde se sitúa el punto de corte que determina el «máster» de la competencia o no.

3.4. CARACTERÍSTICAS

El protocolo de evaluación que a continuación proponemos incorpora —junto con las cinco fases y las diecinueve competencias— 55 resultados de aprendizaje y una escala asociada a cada uno de los resultados, que se asocia, a su vez, a una escalera valorativa con cuatro niveles de intensidad.

Hemos tratado de caracterizar con un mínimo de tres resultados de aprendizaje cada una de las competencias. Consideramos que es el mínimo indispensable y entendemos que en el futuro los mismos usuarios las podrán ampliar, muy especialmente teniendo en cuenta que al aplicarse en ámbitos tan diversos como los que forman parte de las áreas asociadas a las Ciencias Sociales y Jurídicas, sería bueno que se fueran concretando e incorporando a partir de las peculiaridades de cada una.

Tampoco creemos oportuno hacer protocolos muy extensos. Un instrumento tiene que ser ambicioso, pero no a costa de resultar poco viable. La funcionalidad de la guía tiene que constituir una de sus características más preciadas.

Como se puede comprobar, hemos optado por el modelo de definición de los estándares de orientación implícita al asociar a los estándares la escala de cuatro categorías mencionada. La propuesta valorativa para estas categorías se recoge a continuación:

- A. Es el valor que indica que la característica se da con más intensidad. Señala que el alumnado ha presentado evidencias suficientes y un nivel tan alto de calidad para entender que el resultado de aprendizaje se ha alcanzado de manera excelente.
- B. Es el segundo valor en cuanto a reconocimiento de valor. Implica que la mayoría de evidencias presentadas muestran un nivel más que aceptable de calidad y que se puede derivar el juicio que el resultado de aprendizaje se ha alcanzado de manera notable.
- C. Establece el nivel mínimo de calidad de las evidencias presentadas, tanto por su número como por su suficiencia cualitativa. Entendemos que representa el nivel más básico de suficiencia.
- D. Indica que tanto por la insuficiencia de las evidencias como por su calidad no supera el nivel crítico mínimo necesario que exige la competencia. Implica la obligatoriedad de introducir cambios y modificaciones en los trabajos o actividades asociados a las evidencias que soportan estos resultados de aprendizaje.

3.5. APLICACIÓN

Cada fase responde a un momento diferente de realización del trabajo de fin de grado y se entiende que no se espera al final de su realización para aplicarlo.

Cada vez que finalizan las tareas correspondientes al momento que se está llevando a cabo, se tiene que evaluar. Únicamente la fase última tiene carácter transversal y se tiene que aplicar en diferentes momentos del proceso general.

Consiguientemente, tras finalizar cada fase se tiene que rellenar el protocolo en el apartado correspondiente, se tiene que hacer un informe evaluador y se tienen que derivar un conjunto de actuaciones de mejora referidas al trabajo.

Convendría que el estudiantado, junto con los documentos del trabajo, desarrollara o aplicara algún tipo de registro sistemático que le permitiera clasificar y guardar todas las evidencias generadas a partir de la realización de las tareas implícitas en el trabajo (informes valorativos del tutor o tutora, autorreflexiones, documentación consultada, modificaciones introducidas, etc.). Este registro tiene que ser objeto de negociación con el tutor o tutora del TFG para establecer conjuntamente el tipo de documentación básica que habría que registrar. La documentación directamente asociada al trabajo y las evidencias recogidas sistemáticamente en este registro constituyen la base del análisis evaluador y la

documentación que hay que aportar en el caso de reclamaciones por desavenencias en las calificaciones recibidas.

Para poder avanzar en el proceso de realización del trabajo, hay que conseguir al menos el nivel C de todos los apartados evaluados. Entendemos que siempre es bueno que se deriven propuestas de mejora a fin de que la guía actúe como un instrumento de evaluación implicado en la optimización del ámbito evaluado.

En todo caso, la formalización de las propuestas de mejora tendrá carácter voluntario cuando las valoraciones de los apartados asociadas a éstas estén situadas en las categorías A y B, y tendrán carácter necesariamente obligatorio en caso de que la valoración sea D. La valoración C dependerá de las indicaciones anotadas por el tutor o tutora en el informe de evaluación, que será quien en última instancia decida la necesidad de modificar el trabajo o no.

La facultad, en sus mecanismos de garantía de la calidad, prevé agentes y procedimientos con el fin de resolver cualquier tipo de conflicto derivado de la aplicación de la normativa que contienen las consideraciones anteriores.

3.6. CALIFICACIÓN

Calificar es asociar una categoría cuantitativa a un juicio de valor. En el caso de la guía nos gustaría tratar de establecer algún tipo de orientación que permitiera derivar algún procedimiento fácil de aplicar, y que al mismo tiempo fuera respetuoso con los derechos del alumnado y con los juicios de las personas que evalúan.

En primer lugar, y tal como ya hemos señalado anteriormente, consideramos que el valor de cada uno de los apartados no es equivalente. Conviene, consiguientemente, ponderar las diferentes fases.

- Las fases 3 y 4, que hacen referencia fundamentalmente al desarrollo del trabajo y a su presentación y defensa pública, constituyen el núcleo duro y más sustantivo, lo cual no quiere decir que las otras partes no sean importantes, sino simplemente que su peso no es lo mismo en el conjunto de la valoración del trabajo. Cada una de estas partes tendría que valer un 30% del total del trabajo. Para poder aprobar al menos hay que superar con C todos y cada uno de los apartados que puedan ser modificados y con una media de C los que no se pueden modificar. Concretamente en la fase 3, que tiene la posibilidad clara y manifiesta de modificación, el alumnado, para acreditarla como suficiente, tendría que superar todos los elementos al menos con una C. En el caso de la presentación oral, al menos habría que sacar una C de media.
- Las fases 1 y 2 tienen un peso de un 10% en el conjunto de la valoración en cada una y dado que su carácter también es «modificable», exigiríamos la C como valor mínimo. Sin solucionar mínimamente la elección y la concreción del tema, estableciendo la importancia y la significación, por un lado, y sin una planificación aceptable, por el otro, no se puede dar el visto bueno a la continuación del trabajo. Sería conducirlo de forma irremisible al fracaso.

- Finalmente, entendemos que la fase 5 tiene unas características que la hacen muy especial. Mediante este apartado introducimos y regulamos el proceso de autoevaluación, tratando de generar cierta conciencia del valor del trabajo realizado, de los procesos seguidos en su confección y de cómo proyectarlo en el futuro para ayudar a descubrir el carácter continuo que tiene la construcción científica.

En este apartado, el estudiantado se ve obligado a analizarse como sujeto y como objeto de estudio y desde esta doble posición tiene que tratar de calificarse y justificar los principios que ha aplicado en su autoevaluación.

La base para valorar positivamente todo este proceso es doble. Por una parte, se puede apreciar como positiva la coincidencia entre su calificación con las valoraciones hechas por el tutor o tutora y por la comisión evaluadora de la presentación pública, pero, por la otra, entendemos que sobre todo se tiene que basar en la calidad de los juicios aplicados con el fin de justificar la calificación propuesta por el alumnado.

Este apartado tiene un 20% del peso en la calificación total y también tiene carácter de ámbito modificable; por lo tanto, exige obtener una C en cada uno de sus apartados.

Consiguientemente, la persona tutora sólo tiene que recoger las anotaciones realizadas sobre el protocolo que formalizaremos a continuación de este apartado y aplicar las normas aquí especificadas.

Para calificar, basta con aplicar una valoración del 1 al 4 para cada categoría, asociada a los diferentes resultados de aprendizaje.

- A 4
- B 3
- C 2
- D 1

También tiene que observar que se cumplen las restricciones señaladas para cada fase en la normativa anterior. Seguidamente, sólo hay que sumar las puntuaciones de cada fase, calcular la media, aplicar la ponderación establecida y sumar los diferentes resultados parciales correspondientes a cada fase una vez ponderados. Con la suma total, una posible escala⁷ final puede ser:

De 1 a 1,9	Suspense
De 2 a 2,4	Aprobado
De 2,5 a 3,4	Notable
De 3,5 a 4,0	Excelente

El valor de esta propuesta radica en entender el principio de que las diferentes fases tienen un valor diferente y que hay que ponderarlas. Una de las aportaciones fundamentales de la guía es

⁷ Las indicaciones tienen carácter puramente orientativo.

la importancia de valorar y explicitar propuestas de cambio para mejorar el trabajo; por lo tanto, es importante que en la valoración cuantitativa quede reflejado este principio y, finalmente, el instrumento trata de racionalizar los procesos. Eso tendría que ayudar al tutor o tutora y al alumnado a entender mejor los principios sobre los que se sustenta su propia evaluación.

3.7. LOS AGENTES EVALUADORES

En el proceso evaluador implícito en nuestra guía prevemos la actividad de cuatro tipos de agentes evaluadores:

- El propio alumnado

El alumnado actúa como agente en el proceso de autoevaluación, que tiene un reflejo importante en la determinación de la nota final y que quiere desarrollar la capacidad de autoanálisis y de metacognición.

- El grupo de tutoría, formado por el alumnado asignado al mismo tutor o tutora

El grupo de tutoría participa en la valoración de la presentación previa que hace en el apartado 3.4. Este grupo aporta una lluvia de ideas muy útil para modificar y mejorar el trabajo y prepara al alumnado para la presentación pública posterior.

- La comisión de expertos

La comisión de expertos valora fundamentalmente la calidad de la presentación pública y la defensa y el debate que de ésta se desprende. La función de esta comisión es principalmente juzgar la capacidad comunicativa del alumnado y el modo en el que es capaz de presentar información científica ante un público cualificado. También se valora cómo defiende sus ideas y posiciones, el control emocional que demuestra en los momentos difíciles, los recursos de que dispone y cómo los aplica, la receptividad ante las sugerencias que se le hacen, etc.

- El tutor o tutora

El tutor o tutora⁸ gestiona en primera línea el 70% de la nota final y tiene el control básico del proceso. Legitima la acción de evaluación del estudiantado y del grupo de tutoría. También tendría que participar en la toma de decisiones final de la comisión de expertos.

Le corresponde negociar continuamente con el estudiantado todo el proceso de aprendizaje y de evaluación.

⁸ En los nuevos procesos de formación basada en el desarrollo competencial, el papel de la persona tutora se convierte en fundamental. El papel del profesorado se transforma cada vez más en una dirección que va de un modelo de profesorado impartidor de conocimientos a uno de generador de oportunidades de aprendizaje. En esta nueva tesitura, la función tutorial constituye el eje vertebrador de los nuevos modelos de docencia. Se impone un cambio de paradigma basado en el cambio metodológico y en la transformación del rol del profesorado y del alumnado. La gestión de la guía implica desarrollar y potenciar justamente la dimensión tutorial del profesorado; no se puede concebir la acción que implica desde posiciones de docencia magistral.

3.8. MECANISMOS DE GARANTÍAS DE LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Como último apartado de este previo a la presentación del protocolo de evaluación, hay que referirnos a la necesidad de crear y reglamentar algún mecanismo que garantice el funcionamiento correcto del proceso evaluador implícito en la guía. Hay que salvaguardar el proceso y también vehicular correctamente los posibles conflictos que se puedan derivar de faltas cometidas por las personas implicadas o simplemente por diferencias en las perspectivas adoptadas o en las aplicaciones de los criterios. En este sentido, prever la existencia de algún tipo de comisión formada por profesorado senior (emérito), profesorado en activo y alumnado podría ser una fórmula adecuada.

También hay que garantizar que todo el alumnado sepa primeramente la guía de evaluación que se tiene que aplicar y el sistema de calificaciones asociado. Tiene que conocer con bastante antelación los resultados y disfrutar del tiempo suficiente para efectuar las reclamaciones que considere oportunas. En definitiva, se tiene que reglamentar el sistema, los agentes que lo activan y se tiene que prever la revisión periódica.

3.9. PROTOCOLO DE LA GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL TRABAJO DE FIN DE GRADO DE CIENCIAS SOCIALES

Fase 1. Elección del tema

Ha sido capaz de escoger correctamente el tema, de modo que permite el desarrollo de una investigación o trabajo de innovación de carácter científico.

Competencias específicas implicadas:

1.1. Identificar el tema

Ha identificado y formulado adecuadamente el tema a partir del establecimiento y la aplicación de los criterios que le han permitido orientar la selección y definirlo de manera operativa.

- A) De manera muy satisfactoria
- B) De manera satisfactoria
- C) De manera poco satisfactoria
- D) De manera nada satisfactoria

Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:

- 1.1.1. Se ha provisto de una lista inicial de temas con diversas alternativas. A B C D
- 1.1.2. Ha establecido unos criterios para la selección del tema. A B C D
- 1.1.3. Ha aplicado estos criterios a la selección del tema. A B C D
- 1.1.4. Ha definido el tema de manera operativa. A B C D

1.2. Llevar a cabo la búsqueda documental inicial sobre el tema elegido

Ha desarrollado la búsqueda identificando y localizando las fuentes documentales más significativas.

- A) De manera muy satisfactoria
- B) De manera satisfactoria
- C) De manera poco satisfactoria
- D) De manera nada satisfactoria

Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:

- 1.2.1. Ha identificado los descriptores clave del tema. A B C D
- 1.2.2. Ha buscado en las bases de datos más importantes. A B C D
- 1.2.3. Ha seleccionado referencias documentales adecuadas para la construcción del marco teórico del tema. A B C D

1.3. Establecer preguntas y/o objetivos que orienten operativamente el trabajo

Ha redactado un conjunto de preguntas u objetivos de carácter funcional que permiten estructurar y orientar adecuadamente el trabajo.

- A) De manera muy satisfactoria
- B) De manera satisfactoria
- C) De manera poco satisfactoria
- D) De manera nada satisfactoria

Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:

- 1.3.1. Ha redactado un conjunto integrado de preguntas u objetivos. A B C D

- 1.3.2. Ha evidenciado y justificado el sistema relacional entre las diferentes preguntas u objetivos. A B C D
- 1.3.3. Ha redactado las preguntas u objetivos de manera que orientan el desarrollo del trabajo. A B C D

Fase. 2. Planificación

Ha sido capaz de planificar adecuadamente el trabajo en términos de organización y procesuales de los diferentes elementos que componen un trabajo de fin de grado.

Competencias específicas implicadas:

2.1. Identificar los elementos fundamentales del trabajo de fin de grado

Ha descrito con precisión la estructura del trabajo y ha sustanciado los elementos fundamentales.

- A) De manera muy satisfactoria
- B) De manera satisfactoria
- C) De manera poco satisfactoria
- D) De manera nada satisfactoria

Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:

- 2.1.1. Ha relacionado el tema con el contexto de aplicación. A B C D
- 2.1.2. Ha delimitado el contexto de aplicación. A B C D
- 2.1.3. Ha identificado los elementos estructurales del trabajo. A B C D

2.2. Organizar los elementos fundamentales del trabajo

Ha explicitado el sistema organizativo del trabajo.

- A) De manera muy satisfactoria
- B) De manera satisfactoria
- C) De manera poco satisfactoria
- D) De manera nada satisfactoria

Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:

- 2.2.1. Ha generado y justificado la estructura general del trabajo. A B C D
- 2.2.2. Ha diseñado el procedimiento de resolución del trabajo. A B C D
- 2.2.3. Ha concretado los recursos que hay que utilizar en función de los objetivos. A B C D

2.3. Temporizar las diferentes fases de realización del trabajo

Ha secuenciado adecuadamente el trabajo en términos de las propias posibilidades reales y de las exigencias oficiales.

- A) De manera muy satisfactoria
- B) De manera satisfactoria
- C) De manera poco satisfactoria
- D) Nada satisfactoria

Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:

- 2.3.1. Ha ordenado las diferentes fases del trabajo. A B C D
- 2.3.2. Ha desarrollado el cronograma con concreción de los momentos clave de desarrollo del trabajo. A B C D
- 2.3.3. Ha negociado el calendario con el tutor o tutora, teniendo en cuenta las exigencias oficiales de la institución. A B C D

2.4. Presentar y defender públicamente el informe de progreso ante el tutor o tutora y los compañeros y compañeras de tutoría

Ha presentado el trabajo justificando y fundamentando la importancia o relevancia, la coherencia del planteamiento y ha defendido convincentemente el proceso general de realización.

- A) De manera muy satisfactoria
- B) De manera satisfactoria
- C) De manera poco satisfactoria
- D) De manera nada satisfactoria

Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:

- 2.4.1. Ha justificado la importancia o relevancia del tema. A B C D

- 2.4.2. Ha presentado los elementos constitutivos fundamentales del trabajo. A B C D
- 2.4.3. Ha mostrado la racionalidad interna del proceso de desarrollo del trabajo. A B C D
- 2.4.4. Ha establecido la relación entre las fases y el cronograma. A B C D
- 2.4.5. Ha previsto la metodología y los recursos que utilizará. A B C D

Fase 3. Desarrollo

Ha sido capaz de resolver correctamente y convincentemente cada una de las etapas fundamentales en el desarrollo de un trabajo de carácter científico e innovador.

Competencias específicas implicadas:

3.1. Seleccionar las fuentes fundamentales para la construcción del marco teorico-referencial del TFG

Ha identificado eficazmente la literatura sobre el tema y la ha relacionado coherentemente con los objetivos planteados en el TFG.

- A) De manera muy satisfactoria
- B) De manera satisfactoria
- C) De manera poco satisfactoria
- D) De manera nada satisfactoria

Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:

- 3.1.1. Ha identificado la literatura específica sobre el tema. A B C D
- 3.1.2. Ha seleccionado la información relevante de la literatura revisada. A B C D
- 3.1.3. Ha establecido las relaciones adecuadas entre las informaciones seleccionadas y los objetivos del TFG. A B C D

3.2. Integrar el conocimiento para construir el marco teórico

Ha construido con formato científico el marco teórico a partir de la información recogida y ha orientado desde los planteamientos elaborados la ejecución del TFG.

- A) De manera muy satisfactoria
- B) De manera satisfactoria
- C) De manera poco satisfactoria
- D) De manera nada satisfactoria

Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:

- | | |
|--|---------|
| 3.2.1. Ha integrado la información más relevante recogida. | A B C D |
| 3.2.2. Ha redactado el marco teórico partiendo de la información previamente recogida. | A B C D |
| 3.2.3. Ha situado el trabajo en el contexto del marco teórico. | A B C D |

3.3. Recoger, analizar e interpretar los datos obtenidos

Ha analizado e interpretado de manera sistemática y rigurosa la información recogida y ha generado un conjunto de conclusiones fundamentadas en los planteamientos teóricos y empíricos.

- A) De manera muy satisfactoria
- B) De manera satisfactoria
- C) De manera poco satisfactoria
- D) De manera nada satisfactoria

Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:

- | | |
|---|---------|
| 3.3.1. Ha ejecutado el trabajo de campo. | A B C D |
| 3.3.2. Ha analizado los resultados. | A B C D |
| 3.3.3. Ha extraído conclusiones a partir de los resultados analizados. | A B C D |
| 3.3.4. Ha determinado una perspectiva de continuidad de estudios derivados de los resultados obtenidos. | A B C D |

3.4. Expresarse correctamente de forma oral o escrita con dominio del lenguaje del campo científico

Ha finalizado con corrección la redacción del informe final del TFG y ha hecho un uso esmerado del lenguaje especializado del campo científico.

- A) De manera muy satisfactoria
- B) De manera satisfactoria
- C) De manera poco satisfactoria
- D) De manera nada satisfactoria

Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:

- 3.4.1. Ha finalizado la redacción completa de la primera versión del TFG siguiendo las pautas formales de la escritura académica. A B C D
- 3.4.2. Ha presentado oralmente y de manera estructurada el trabajo ante iguales. A B C D
- 3.4.3. Ha defendido ante iguales el trabajo presentado y lo ha debatido. A B C D

Fase 4. Entrega y presentación pública

Ha sido capaz de presentar de manera correcta y estructurada el trabajo, y defenderlo consistentemente ante una audiencia experta.

Competencias específicas implicadas:

4.1. Comunicar oralmente de manera correcta la información (ideas, problemas y soluciones)

Ha construido un discurso bien estructurado, con el que ha presentado los elementos más fundamentales del trabajo desarrollado.

- A) De manera muy satisfactoria
- B) De manera satisfactoria
- C) De manera poco satisfactoria
- D) De manera nada satisfactoria

Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:

- 4.1.1. Ha presentado de manera clara, estructurada y comprensible el TFG. A B C D
- 4.1.2. Ha expresado y justificado las motivaciones personales que lo han conducido a la selección del tema. A B C D
- 4.1.3. Ha evidenciado y fundamentado las aportaciones principales señalando su interés e importancia. A B C D
- 4.1.4. Ha utilizado los recursos más adecuados con el fin de hacer más amena la presentación. A B C D
- 4.1.6. Ha controlado los tiempos con eficacia. A B C D

4.2. Identificar y responder solventemente las cuestiones más significativas planteadas por los expertos

Ha identificado las preguntas más relevantes y las ha contestado de manera solvente y en coherencia con los planteamientos generales del trabajo.

- A) De manera muy satisfactoria
- B) Satisfactoria
- C) Poco satisfactoria
- D) Nada satisfactoria

Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 4.2.1. Ha seleccionado y priorizado las preguntas de acuerdo con su importancia. | A | B | C | D |
| 4.2.2. Ha dedicado más atención a las cuestiones más significativas. | A | B | C | D |
| 4.2.3. Se ha expresado con convicción y propiedad. | A | B | C | D |
| 4.2.4. Ha defendido correctamente sus planteamientos ante la mayoría de las objeciones planteadas. | A | B | C | D |

Fase 5. Evaluación, mejora y prospectiva

Ha sido capaz de registrar y de reflexionar de manera crítica, constructiva y evaluadora sobre todos los informes de progreso, de las matrices de autoevaluación y de las matrices de evaluación de la defensa oral y ha incorporado sus propuestas en un claro proceso continuado de mejora del TFG y del proceso de creación de conocimiento.

Competencias específicas implicadas:

5.1. Tomar conciencia del conocimiento adquirido y del proceso seguido

Ha generado metacognición con respecto al conocimiento adquirido y al proceso seguido para su adquisición.

- A) De manera muy satisfactoria
- B) De manera satisfactoria
- C) De manera poco satisfactoria
- D) De manera nada satisfactoria

Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:

- 5.1.1. Ha registrado sistemáticamente todos los informes de progreso y todas las matrices evaluadoras producidas durante el proceso de desarrollo y presentación del TFG. A B C D
- 5.1.2. Ha incorporado sus propias reflexiones críticas sobre el proceso seguido y los comentarios valorativos recibidos. A B C D
- 5.1.3. Ha elaborado un autoinforme sobre los puntos fuertes y débiles detectados en el proceso seguido en la realización del TFG. A B C D

5.2. Generar nuevos conocimientos integrando los ya adquiridos

Ha integrado los diferentes conocimientos trabajados en un marco teórico común y ha incorporado nuevos conocimientos, surgidos de las aportaciones críticas al trabajo y de la reflexión y del pensamiento personal.

- A) De manera muy satisfactoria
- B) De manera satisfactoria
- C) De manera poco satisfactoria
- D) De manera nada satisfactoria

Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:

- 5.2.1. Ha analizado todas las propuestas surgidas de los procesos evaluadores externos y del autoinforme. A B C D
- 5.2.2. Ha modificado el trabajo, en cada una de las fases, a partir de las propuestas surgidas de las valoraciones externas y de los propios autoinformes. A B C D
- 5.2.3. Ha establecido las bases para una posible continuación del trabajo. A B C D

5.3. Autoevaluación y prospectiva

Ha sido capaz de autoevaluar el propio TFG y proyectar prospectivamente su continuación.

- A) De manera muy satisfactoria
- B) De manera satisfactoria
- C) De manera poco satisfactoria
- D) De manera nada satisfactoria

Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5.3.1. Ha presentado un informe razonado sobre los objetivos alcanzados por el trabajo y los que quedan pendientes. | A | B | C | D |
| 5.3.2. Ha establecido los ejes básicos que habría que desarrollar en un trabajo de continuidad. | A | B | C | D |
| 5.3.3. Ha elaborado un informe de autoevaluación final de carácter global, proponiendo y justificando una calificación. | A | B | C | D |

4. CRITERIOS DE CALIDAD DE LA GUÍA

4.1. DESCRIPCIÓN DE LOS CRITERIOS DE CALIDAD

La adaptación y el uso de la guía tienen que cumplir unos criterios de calidad para garantizar que la evaluación que se lleva a cabo y las decisiones que de ésta se desprenderán se hagan partiendo de una información sólida, consensuada, fiable, válida y ética. Acto seguido se exponen los criterios considerados fundamentales para la guía, organizados en cuatro grandes bloques: aspectos iniciales, viabilidad, cuestiones normativas y éticas, y cuestiones técnicas. Por otra parte, también se facilita, a modo de ejemplo, una parrilla de control en la que se han sintetizado y reordenado los criterios para agilizar la revisión. Obviamente, esta parrilla de control también se tendrá que adaptar al contexto al que se aplique, en función de los condicionantes de cada institución y titulación. En todo caso, sin embargo, el objetivo de este apartado es recordar que todo proceso de evaluación requiere un sistema de revisión que garantice la calidad.

Crterios fundamentales de calidad

1. Sobre aspectos iniciales de la guía

- 1.1. Identificación de todos los colectivos implicados: alumnado, personas tutoras, evaluadoras, jefas de estudios
- 1.2. Selección de las personas evaluadoras: tienen que ser grandes conocedoras de los estudios que se imparten en el grado y tienen que ser competentes como evaluadoras
- 1.3. Selección de la información que tiene que recoger la guía: tiene que responder a los objetivos que se propone el trabajo de fin de grado (TFG)
- 1.4. Aclaración de la interpretación que se tiene que hacer de los resultados: eso tiene que ayudar a decidir qué valores o qué puntuaciones hay que asignar a la información que se recoja
- 1.5. Descripción clara del informe que derive de la aplicación de la guía: tiene que ser breve, sencilla y directa; las decisiones finales se tienen que basar en datos concretos
- 1.6. Difusión transparente de los resultados oportunos a cada colectivo implicado: el estudiantado recibirá un informe individualizado de la evaluación del TFG, pero también los otros colectivos implicados tendrán que recibir informes globales que orienten las decisiones de mejora
- 1.7. Elaboración de un informe sobre la aplicación de la guía: éste tiene que ser útil para futuras aplicaciones

2. Sobre la viabilidad de la guía

- 2.1. Aplicación de la guía de manera práctica: se tienen que reducir al mínimo los procedimientos extraordinarios que no aporten mejoras a la evaluación y que dificulten una aplicación sostenible
- 2.2. Planificación anticipada de la aplicación de la guía: se tiene que establecer un calendario que tenga presente todos los agentes implicados
- 2.3. Eficiencia en la aplicación: los beneficios de la aplicación tienen que superar los recursos utilizados

3. Sobre la normativa y la ética de la guía

- 3.1. Orientación de la guía hacia al servicio de todos los agentes implicados: tiene que ayudar a atender y orientar las necesidades de todas a las personas implicadas
- 3.2. Redacción y difusión de los acuerdos: se tienen que acordar y redactar las normas de aplicación de la guía (qué se tiene que hacer, cómo, quién y cuándo)
- 3.3. Atención a los derechos de las personas: la guía tiene que respetar los valores y los derechos de las personas participantes, y se tiene que aplicar tras informar a los agentes de los principios éticos y legales pertinentes
- 3.4. Establecimiento de un procedimiento para garantizar la confidencialidad de la información obtenida
- 3.5. Evaluación completa y justa: la guía tiene que recoger los puntos fuertes y los débiles y tiene que informar sobre éstos
- 3.6. Resolución abierta de las incidencias y de los conflictos de interés: hay que establecer un procedimiento para resolver las incidencias y los posibles conflictos de interés de manera imparcial

4. Sobre la calidad técnica de la guía

- 4.1. Documentación del TFG: la guía se tiene que aplicar teniendo como referente toda la documentación elaborada en el TFG así como la exposición oral, siempre que se atienda al contenido apropiado de lo que se considera un TFG
- 4.2. Identificación de otras fuentes de información: en caso de que se utilicen otras fuentes de información, al margen del TFG, hay que describirlas con detalle para valorar su adecuación
- 4.3. Contextualización de la guía: la adaptación y la aplicación de la guía se tienen que llevar a cabo partiendo de los condicionantes que influyen en todo el proceso de elaboración del TFG
- 4.4. Documentación de la guía: hay que llevar un registro de seguimiento y descripción detallada de las adaptaciones y las aplicaciones de la guía a fin de que se pueda valorar y mejorar
- 4.5. Revisión sistemática de la información: hay que establecer un procedimiento por el cual se revise la información recogida en la guía de modo que se puedan corregir los errores que se detecten

- 4.6. Análisis de la información cuantitativa y cualitativamente: con el fin de tener una visión más comprensiva, hay que establecer mecanismos adecuados de análisis cuantitativo y cualitativo
- 4.7. Justificación de las conclusiones: el resultado de la evaluación se tiene que justificar explícitamente

4.2. PARRILLA DE CONTROL DE LOS CRITERIOS DE CALIDAD DE LA GUÍA DE EVALUACIÓN DEL TFG

Fecha de cumplimentación
Titulación
Jefe de estudios
Coordinador/a TFG
Fecha de aprobación del modelo de guía en Consejo de Estudios
Nº de créditos del TFG
Nº de estudiantes matriculados en el TFG

Aspecto para controlar la disponibilidad y/o la adecuación	Sí	No	Observaciones
Acta oficial para calificar al alumnado matriculado			
Relación de tutores y tutoras del TFG			
Relación de personas evaluadoras del TFG			
Relación de otros colectivos implicados			
Documentación que avale la adecuación de las personas evaluadoras como conocedoras de los estudios de la titulación y competentes en evaluación			
Informe que relacione los indicadores recogidos en la guía con los objetivos propuestos en el TFG			
Documentación de la guía donde se expliquen los indicadores y el objetivo de la misma			
Modelo de informe final claro y breve para el estudiantado, basado en datos concretos			
Modelo de informe final para el alumnado que recoja tanto los puntos fuertes como los débiles			
Modelo de informe final para el estudiantado que valore tanto aspectos cuantitativos como cualitativos			
Sistema de envío del informe al alumnado			
Proceso de elaboración y de difusión del informe global para tutores y tutoras			
Proceso de elaboración y de difusión del informe global para personas evaluadoras			
Proceso de elaboración y de difusión del informe global para el Consejo de Estudios			
Informe sobre la practicidad y la utilidad de los procesos asociados al TFG en relación con todos los colectivos implicados			
Calendario de adaptación y aplicación de la guía que prevea todas las personas implicadas			

Aspecto para controlar la disponibilidad y/o la adecuación	Sí	No	Observaciones
Actas de los acuerdos tomados para la aplicación de la guía (qué se tiene que hacer, cómo, quién y cuándo)			
Constancia de que todos los colectivos implicados han sido informados de los aspectos éticos y normativos referentes al TFG			
Compromiso para garantizar la confidencialidad de la información de todos los colectivos implicados			
Procedimiento para resolver los posibles conflictos de manera imparcial			
Sistema de consulta de toda la documentación referente al TFG de cada estudiante			
Relación de otras fuentes de información que se utilizarán al margen del TFG			
Relación de condicionantes que han influido en el formato y en la forma de aplicación de la guía			
Documentación histórica de adaptaciones, aplicaciones y mejoras de la guía			
Procedimiento detallado de revisión de la guía			

Conclusiones

Informado a:

5. BIBLIOGRAFÍA

ALLEN, Jim; RAMAEKERS, Ger; VAN DER VELDEN, Rolf. La medición de las competencias de los titulados superiores. En VIDAL GARCÍA, Javier. *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. León: Universidad de León, 2003, p. 31-54.

ANECA. *Programa de convergencia europea. El crédito europeo*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2003.

AQU CATALUNYA. *Guia per al disseny d'un perfil de formació: Enginyeria Química*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2006.

AQU CATALUNYA. *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2004.

BARRÓN, C. La evaluación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En VALLE, M. (coord.) *Formación de competencias y certificación profesional*. México: Centro de Estudios de la Universidad, UNAM, 2000.

COLÉN, M. T.; GINÉ, N.; IMBERNÓN, F. *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, 2006.

COMITÉ CONJUNTO DE ESTÁNDARES PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero, 1998.

ESPÍN, J. V.; RODRÍGUEZ LAJO, M. *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1996.

FORSYTH, I.; JOLLIFFE, A.; STEVENS, D. *Evaluating a course. Practical strategies for teachers, lecturers and trainers*. 2a edició. Londres: Kogan Page, 1999.

FRY, H.; KETTERIDGE, S.; MARSHALL, S. *A handbook for teaching & learning in higher education. Enhancing academic practice*. 2ª edición. Londres: Kogan Page, 2003.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, 2003.

HUTMACHER, R. W. L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern els sistemes educatius. En *Tendències europees en avaluació i educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Consell Escolar de Catalunya, 1999, p. 15-34.

LASNIER, F. *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin, 2000.

LE BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000, 2001.

MATEO, J.; MARTÍNEZ OLMO, F. *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla, 2008.

MILLER, Allen H.; IMRIE, Bradford; COX, Kevin. *Student assessment in higher education*. Londres: Kogan Page, 1998.

MILLER, GE. The assessment of skills/competences/performance. *Academic Medicine (Supplement)*, núm. 65. 1990. p. 63-67.

NCES. *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. National Postsecondary Education Cooperative, 2002. Disponible en: <http://inces.ed.gov/publicsearch/> (consultado septiembre de 2008).

PERRENOUD, C. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen, 1999.

PRADES, A. *Les competències transversals i la formació universitària*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2005.

– *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona, 2005.

RACE, P. *The lecturer's toolkit. A practical guide to learning, teaching & assessment*. 2ª edición. Londres: Kogan Page, 2001.

ROE, R. A. What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7 (3), p. 192-202.

RUÉ, J.; MARTÍNEZ, M. *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Cerdanyola del Vallès: IDES-UAB, 2005.

Via Laietana 28, 5^a planta | 08003 Barcelona | Tel.: +34 93 268 89 50 | Fax: +34 93 268 89 51



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de **Catalunya**

WWW.AQU.CAT