

COMPETENCIAS PARA LA ELABORACIÓN DEL TFG: IMPORTANCIA Y FORMACIÓN RECIBIDA SEGÚN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

*Eva González Ortega **, *Ramiro Durán Martínez***, *Diego Corrochano Fernández**** y
*Javier Cruz Rodríguez*****

(Universidad de Salamanca)

*evagonz@usal.es**, *rduran@usal.es***, *dcf@usal.es****, *javiercruz@usal.es*****

Resumen

Un Trabajo Fin de Grado (TFG) debería de mostrar en una serie de competencias adquiridas durante el Grado, aunque la realidad evidencia que muchos carecen de la formación adecuada para la puesta en práctica de estas competencias. El objetivo es estudiar las competencias percibidas por los estudiantes como más importantes para elaborar un TFG y su grado de promoción a lo largo de los estudios. Se elaboró un cuestionario online que fue respondido por 50 alumnos de 4º de Magisterio de la Universidad de Salamanca, y que partió de una selección de 33 competencias genéricas, similar a la propuesta por el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2006). Los resultados mostraron una clara disparidad entre la importancia otorgada a algunas competencias y la formación recibida. A pesar de lo reducido de la muestra, este análisis permite identificar las competencias que preocupan al alumnado y que peor tienen adquiridas, y, por tanto, las que más se deben de promocionar antes de y durante la elaboración de un TFG.

Palabras Clave: Trabajo Fin de Grado. Competencias, Formación

Abstract

A Final Degree Project (FDP) should show the degree of acquisition of a set of competences during Bachelor studies. However, most students seem to lack appropriate training and fail to apply them when developing their project. This study aims to analyze, according to students' perceptions, which generic competences are more relevant in order to develop a FDP and the extent to which these are fostered in Higher Education studies. A total of 50 final-year preservice teachers from the University of Salamanca completed an online survey presenting a selection of 33 generic competences based on the Tuning Project (González y Wagenaar, 2006). Results show a noticeable difference between relevance scores and training scores. Despite the small size of the sample, this study allows to identify those competences that are more relevant to students and simultaneously less trained at university level, thus fostering areas for improvement in the training provided by university teachers.

INTRODUCCIÓN

Tras los cambios sufridos en el escenario universitario en los últimos años no existen dudas sobre la importancia que han adquirido los TFGs como actividades formativas y de investigación que reflejan las competencias adquiridas durante los estudios de Grado. Estas competencias, tanto específicas de un área, como transversales o genéricas, deberían ser progresivamente adquiridas para, finalmente, ser también evaluadas mediante el TFG. No obstante, si para afrontar la elaboración del TFG con éxito se asume que la mayoría de las competencias específicas deben haber sido adquiridas a lo largo del grado, en las competencias transversales existe cierta controversia, ya que a veces se considera que éstas se trabajarán y evaluarán únicamente en la asignatura del

TFG sin tener en cuenta ningún tipo de evaluación formativa previa (Rullan, Fernández, Estapé y Márquez, 2010).

Siendo conscientes del desconcierto que aún hoy suscita la implantación de los TFGs (Zamora y Sánchez, 2015), existe una nueva inquietud en torno la evaluación de las competencias comunes para todo el alumnado. Este hecho ha dado lugar a la aparición de diversos estudios que analizan específicamente la evaluación de las competencias transversales en los TFGs (Valderrama *et al.* 2009; Rullan *et al.* 2010; Herrero, Ferrer, Solano, Calderón, y Busquier, 2011). Solo en el ámbito de la ingeniería había una cierta experiencia con la elaboración de los Proyectos de Fin de Carrera que ha sido referencia para los TFG y otros trabajos académicos (Valderrama *et al.* 2009).

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2006) ha contribuido al desarrollo de puntos de referencia para elaborar, en el seno de la Unión Europea, programas de estudio fácilmente comparables y transparentes. Dichos puntos de referencia se presentan tanto como resultados de aprendizaje como de competencias. El listado de competencias propuesto por el proyecto Tuning ha dado lugar al desarrollo de listados de competencias genéricas para el desarrollo de los TFGs, tales como las presentes en el proyecto GI-IDES (Rullan *et al.* 2010). En ambos proyectos, las competencias genéricas o transversales se dividen en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias instrumentales incluyen la capacidad de comprender ideas, las estrategias utilizadas para el aprendizaje, la capacidad de resolver problemas, la gestión de la información o destrezas lingüísticas como la comunicación oral y escrita en su primera y/o segunda lengua. Las competencias interpersonales se refieren al uso de destrezas que posibiliten, entre otros aspectos, el trabajo en equipo, la expresión del compromiso ético o la autocrítica. Por último, las competencias sistémicas se refieren a cómo todas las partes de un proceso interactúan entre sí y atañen a aspectos como la capacidad de planificar cambios que afecten a todo el trabajo, plantear mejoras o diseñar nuevos sistemas.

OBJETIVOS

Partiendo de un conjunto de competencias genéricas evaluables en un TFG (Rullan *et al.* 2010), similar al propuesto por el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2006), se pretende analizar su grado de importancia para elaborar un TFG en el Grado en Maestro, y la medida en que se promocionan durante dichos estudios.

MÉTODO

La muestra está compuesta por 50 estudiantes varones (70%) y mujeres de 21 a 57 años ($M=25,5$; $DT=7,1$) que cursaron 4º de Maestro en Educación Infantil (54%) o Primaria en el curso 2015/16, bien en la E.U. de Magisterio de Zamora (76%) o en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

El cuestionario online, de carácter voluntario y anónimo, presentó el listado “GI-DES: TFG” de 33 competencias genéricas (Rullán et al., 2010). En relación a cada una, se solicitó valorar:

- “La **IMPORTANCIA** que ha tenido dicha competencia para elaborar tu TFG (1=Nada importante; 5=Muy importante)
- “La **FORMACIÓN** recibida en dicha competencia durante tus estudios de Grado en Maestro” (1=Ninguna formación; 5=Mucha formación)

También se pidió señalar “las cinco competencias que han sido más relevantes para la elaboración de tu TFG” de todo el listado presentado.

RESULTADOS

Las competencias analizadas se ordenan en la Tabla 1 según el grado de importancia (de mayor a menor) que han tenido. Más del 75% de ellas han obtenido una puntuación superior a 4 ($M=4,14$; $DT= 0,4$). La tabla también muestra el grado de formación recibida en cada competencia. Estos valores son mucho más bajos ($M=3,06$; $DT=0,3$).

Tabla 1. Descriptivos de la importancia de las distintas competencias y la formación recibida en ellas.

NOTA: Inte=Interpersonal; Ins=Instrumental; Sis=Sistémica

II. Congreso Interuniversitario del Trabajo Fin de Grado (TFG)
Un debate abierto sobre la situación actual en la Universidad Española

Competencia	Tipología	Importancia	Formación
33. Motivación para alcanzar el éxito	Sist	4,60 (0,83)	2,98 (1,20)
29. Habilidad de trabajar de forma autónoma	Sist	4,58 (0,67)	3,28 (1,14)
10. Comunicación oral y escrita de la lengua nativa	Ins	4,52 (0,76)	3,30 (1,20)
23. Capacidad de aprender autónomamente	Sis	4,52 (0,71)	3,12 (1,29)
24. Interés en actualizar conocimientos	Sis	4,52 (0,76)	3,40 (1,18)
22. Habilidades de investigación en general	Sis	4,50 (0,71)	2,86 (0,99)
9. Habilidades de gestión de la información	Ins	4,50 (0,73)	3,00 (1,14)
21. Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica	Sis	4,48 (0,76)	3,34 (0,92)
25. Capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones	Sis	4,48 (0,71)	3,02 (1,15)
5. Capacidad de organizar y planificar	Ins	4,46 (0,71)	3,22 (0,97)
8. Habilidades básicas en informática (manejo del ordenador)	Ins	4,46 (0,79)	3,30 (0,97)
26. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Sis	4,44 (0,76)	3,12 (1,12)
32. Preocupación por la calidad	Sis	4,44 (0,91)	3,16 (1,11)
3. Capacidad de análisis y síntesis	Ins	4,40 (0,83)	2,98 (1,00)
30. Diseño y gestión de proyectos	Sis	4,30 (0,86)	2,80 (1,14)
4. Capacidad de razonamiento crítico	Ins	4,28 (0,81)	3,12 (1,02)
7. Capacidad de tomar decisiones	Ins	4,28 (0,70)	2,88 (1,02)
20. Compromiso ético	Inte	4,28 (0,81)	3,36 (1,15)
12. Capacidad de autocrítica y crítica interpersonal	Inte	4,22 (0,84)	2,94 (1,22)
31. Iniciativa y espíritu emprendedor	Sis	4,20 (0,81)	2,74 (1,16)
6. Capacidad de resolver problemas	Ins	4,14 (0,86)	2,84 (1,03)
18. Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad	Inte	4,08 (1,14)	3,66 (1,12)
1. Conocimientos generales básicos	Ins	4,06 (0,81)	3,64 (0,75)
2. Conocimientos básicos de la profesión	Instr	4,06 (0,93)	3,52 (1,01)
16. Habilidades interpersonales	Inte	3,92 (0,98)	2,76 (1,08)
17. Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas	Inte	3,84 (0,98)	2,72 (1,09)
14. Capacidad de dirección	Inte	3,70 (1,15)	2,88 (1,12)
27. Liderazgo	Sis	3,66 (1,12)	2,52 (1,09)
11. Conocimiento de una segunda lengua	Ins	3,52 (1,50)	3,06 (1,23)
19. Habilidad de trabajar en un contexto internacional	Inte	3,46 (1,36)	2,48 (1,18)
15. Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinario	Inte	3,34 (1,42)	2,94 (1,22)
28. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Sis	3,28 (1,47)	2,44 (1,28)
13. Capacidad de trabajo en equipo	Inte	3,22 (1,11)	3,70 (1,15)

Por otro lado, las competencias instrumentales de “capacidad de análisis y de síntesis” y “capacidad de organizar y planificar” fueron seleccionadas por más del 50% para ser incluidas entre las cinco competencias más importantes del listado. Otras competencias elegidas por cerca del 35% fueron: “capacidad de razonamiento crítico”, “capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica” y “habilidades de investigación en general” (ver Figura 1). Estas competencias también fueron vistas como bastante o muy importantes en la primera parte del cuestionario.

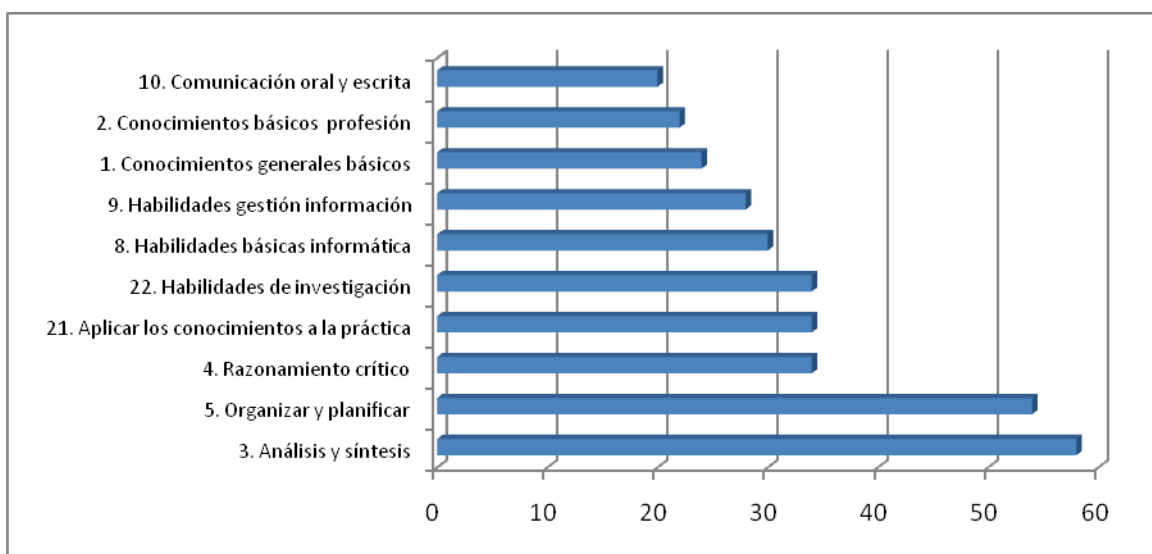


Figura 1. Competencias señaladas por un mayor porcentaje de estudiantes entre las cinco más importantes

CONCLUSIONES

Las competencias más importantes para nuestros estudiantes a la hora de elaborar su TFG son las sistémicas de “motivación para alcanzar el éxito” y “habilidad de trabajar de forma autónoma”, mientras que las menos importantes son la “capacidad de trabajo en equipo” y el “conocimiento de culturas y costumbres de otros países”. Es destacable que dentro de las 33 competencias analizadas, las sistémicas e instrumentales adquieren más importancia que las interpersonales.

Los valores en la formación contrastan con las competencias que los estudiantes consideran más relevantes, siendo notablemente más bajas. Todas las competencias, salvo la “capacidad de trabajo en equipo”, muestran una clara disparidad entre la importancia atribuida y la formación recibida durante los estudios universitarios. Las dos competencias que mayor grado de diferencia presentan son las “habilidades de investigación en general” y la “motivación para alcanzar el éxito”, que a pesar de ser muy necesarias, reciben poca atención durante la formación según los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Herrero, R., Ferrer, M., Solano, J., Calderón, A., y Busquier, S. (2011). Evaluación de competencias transversales en los Trabajos de Fin de Grado. *Actas del I Congreso Internacional de Innovación Docente*, Universidad Politécnica de Cartagena, Cartagena, 6-8 Julio 2011.

- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Informe final*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Rullan, M, Fernández, M., Estapé, G., y Márquez, M.D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajos Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 74-100.
- Valderrama, E., Rullán, M., Sánchez, F., Pons, J., Cores, F., y Bisbal, J. (2009). La evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Estudios. *Actas de las XV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)*, Barcelona, 8-10 Julio 2009.
- Zamora, F., y Sánchez, J. (2015). Los Trabajos Fin de Grado: una herramienta para el desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 197-211.

RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y EVALUACIÓN EN LOS TRABAJOS FIN DE GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Juan González (Universidad de Oviedo/Facultad Padre Ossó), Laura Prado
(Universidad de Oviedo/Facultad Padre Ossó)***

juan@facultadpadreosso.es, laura@facultadpadreosso.es***

La asignatura *Trabajo Fin de Grado* (TFG) en la Facultad *Padre Ossó* (Centro Adscrito a la Universidad de Oviedo) se ha determinado que implique conocimientos generales, más transversales, no ligados a las intensificaciones propias de los títulos de GMEP y GMEI. Es por ello que las guías docentes de la asignatura recogen competencias transversales y específicas. Los miembros de los tribunales realizan una evaluación paralela meramente informativa sobre competencias transversales (CT) y comunes a todos los grados que se imparten en esta Universidad, a partir de ella se pretende determinar en qué grado los tribunales asumen como adquiridas las CT frente a las más propias y específicas de la titulación. Para ello se han analizado los resultados obtenidos por los 49 estudiantes que han presentado y defendido su TFG durante los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016 para GMEP, a partir de los cuestionarios completados por los tres miembros de los tribunales evaluadores. Así se ha observado que los tribunales reconocen que los alumnos son capaces de demostrar haber adquirido ciertas CT en un grado razonable (por encima de 3 sobre 5). Estos datos se han confrontado con las calificaciones reales obtenidas por los alumnos para comprobar si existe correlación y, se ha determinado, que la correlación no es total, ya que la valoración del tribunal no coincide plenamente con la del tutor, que evalúa más aspectos al margen de las competencias establecidas.

The subject *Degree Final Project* in the Faculty *Padre Ossó* (belonging to University of Oviedo) it has been determined that it involves general knowledge, more transversal, not linked to the own Degree in Primary Education and Early Childhood Education intensifications. Therefore, the subject guides collect transversal and specific competences. Members of the tribunals made a merely informative parallel assessment on cross-disciplinary competences and common to all degrees that are coursed at this University, from it is to determine to what extent the tribunals assume as acquired the cross-disciplinary competences from the own and the degree-specific. For this we have analyzed the results of 49 students who have submitted and defended their dissertation during the academic years 2014-2015 and 2015-2016 for Degree in Primary Education, from questionnaires completed by the three members of the evaluator tribunals. Thus observed that the tribunals recognize that students are able to demonstrate having acquired certain cross-disciplinary competences to a reasonable extent (over 3 out of 5). These data have been confronted with real qualifications obtained by students to check whether there is correlation and it has been determined, that the correlation is not total, since the assessment of the tribunal does not fully match of the tutor, which evaluates more aspects apart from the established competences.

Palabras Clave: Competencias transversales, trabajo fin de grado, evaluación

Key words: transversal competences, Degree Final Project, assessment

INTRODUCCIÓN

La adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto, entre otras cosas, una modificación del itinerario formativo de nuestro alumnado.

En concreto en el artículo 12 del RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007) se recogen directrices para el diseño de los títulos oficiales de grado

incluyendo breves referencias al Trabajo Fin de Grado (TFG), en cuanto a duración (un mínimo de 6 créditos y un máximo de un 12.5 % del total de créditos del título) y a contenido (en el sentido de contribuir a la adquisición de las competencias propias de la titulación).

El TFG, según se recoge en la normativa del Principado de Asturias (BOPA 16-VII-2012) es un trabajo académico mediante el cual se pretende que el alumno demuestre de forma integrada que ha adquirido las competencias propias de la Titulación.

Uno de los aspectos más controvertidos hace referencia al enfoque de los TFG, es decir, los tipos de trabajo susceptibles de ser ofrecidos por los distintos centros a los discentes. Rekalde, (2011), recoge cómo se contemplan varias opciones, a saber: trabajos experimentales, de revisión en investigación bibliográfica, de carácter profesional, de carácter teórico profesional, etc. En cualquier caso hay cierta coincidencia en que “el TFG debe estar orientado a la preparación profesional y la inserción laboral” (Donoso, 2014). En este sentido la Facultad Padre Ossó, Centro Adscrito a la Universidad de Oviedo (UO), ha determinado que la realización de dicho trabajo no vaya ligada a las menciones (intensificaciones) propias de los títulos de GMEP y GMEI, respectivamente, sino que implique conocimientos más generales y menos específicos y por lo tanto, más transversales.

Otro de los aspectos más complejos es el que hace referencia a las competencias que deben ser evaluadas. Los Descriptores de Dublín establecen una lista de competencias que a su vez, pueden clasificarse en dos tipos: transversales y específicas. (Valderrama y cols, 2009). Tal y como indican Rullán y cols (2010), si bien las competencias específicas se espera que se hayan adquirido a través de las distintas asignaturas que conforman el itinerario formativo del grado correspondiente, las competencias transversales es posible que, en alguna medida, sean trabajadas y evaluadas en el TFG.

En este sentido las guías docentes de la asignatura TFG, tanto en el GMEP como en el GMEI de la Facultad Padre Ossó, recogen ambos tipos de competencias, pero en el momento de la evaluación, la UO, institución de referencia para nuestro centro, aconseja pasar a los miembros de los tribunales una evaluación paralela (sin carácter vinculante, sino meramente informativo) sobre competencias transversales y comunes a todos los grados que se imparten en esta Universidad (57 grados).

OBJETIVO

El objetivo principal de esta comunicación es determinar en qué grado los tribunales asumen como adquiridas las competencias transversales frente a las más propias y específicas de la titulación.

MÉTODO

Para realizar el presente estudio se han analizado los resultados obtenidos por los 49 estudiantes que han presentado y defendido su TFG durante los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016. También se han analizado los cuestionarios que se les pasan a los tribunales evaluadores, a fin de conocer de forma detallada la evaluación. Estos cuestionarios evalúan competencias transversales (de 1 a 5, siendo 1 el mínimo grado de adquisición y 5 el máximo grado de adquisición). Son las siguientes:

- ✓ En qué medida ha percibido que el alumno posee y comprende conocimientos específicos y es capaz de aplicarlos de forma original en el trabajo fin de grado/máster¹.
- ✓ En qué medida el estudiante ha sabido aplicar los conocimientos adquiridos y es capaz de resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos, normalmente multidisciplinares
- ✓ En qué medida el estudiante es capaz de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre aspectos científicos, profesionales, sociales y/o éticos.
- ✓ En qué medida el estudiante es capaz de comunicar sus conclusiones, conocimientos y razones, a públicos especializados, de un modo claro y sin ambigüedades.
- ✓ En qué medida el estudiante ha demostrado capacidad para aprender de forma autónoma.
- ✓ En qué medida el estudiante ha demostrado, tanto en la exposición oral como en el trabajo, un alto grado de autonomía.

¹ Está diseñada tanto para los TFG como para los Trabajos Fin de Máster, aunque nos referiremos solo a los TFG

Es importante señalar que se recoge información de cada uno de los tres miembros del tribunal, por lo que el número total de encuestas analizadas es de 147.

El número de alumnos que defienden el TFG no corresponde con el total de alumnos matriculados, ya que los criterios para poder matricularse de la asignatura TFG son menos restrictivos que para poder presentarse, tal y como se recoge en el Reglamento sobre la Asignatura TFG en la UO. En concreto para poder matricular la asignatura al alumno no deben quedarle más de 72 créditos para finalizar el grado y debe estar matriculado de todos ellos, mientras que para poder presentarse y defender el trabajo no debe tener pendientes créditos básicos u obligatorios de cursos anteriores.

Este procedimiento de recogida de información se viene realizando desde el curso académico 2014-2015, en concreto desde la convocatoria ordinaria del TFG (mayo de 2015).

Una vez analizados estos datos obtenidos de las encuestas de los tribunales se han confrontado con las calificaciones reales obtenidas por los alumnos con el fin de comprobar si existe correlación y, en tal caso, cómo es.

RESULTADOS

En primer lugar se presentan los resultados de analizar las encuestas realizadas por los tribunales tras la exposición y defensa de los trabajos por parte de los discentes. En la siguiente tabla se recogen los valores de las medias de cada una de las seis competencias transversales (CT) desglosadas por cursos (14-15 y 15-16) y de forma global.

II. Congreso Interuniversitario del Trabajo Fin de Grado (TFG)
Un debate abierto sobre la situación actual en la Universidad Española

CT	CURSO 14-15	CURSO 15-16	GLOBAL
En qué medida ha percibido que el alumno posee y comprende conocimientos específicos y es capaz de aplicarlos de forma original en el trabajo fin de grado/máster.	3,2	2,9	3,0
En qué medida el estudiante ha sabido aplicar los conocimientos adquiridos y es capaz de resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos, normalmente multidisciplinares	3,2	2,9	3,0
En qué medida el estudiante es capaz de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre aspectos científicos, profesionales, sociales y/o éticos.	3,1	2,9	3,0
En qué medida el estudiante es capaz de comunicar sus conclusiones, conocimientos y razones, a públicos especializados, de un modo claro y sin ambigüedades.	3,5	3,2	3,2
En qué medida el estudiante ha demostrado capacidad para aprender de forma autónoma.	3,6	3,2	3,3
En qué medida el estudiante ha demostrado, tanto en la exposición oral como en el trabajo, un alto grado de autonomía.	3,6	3,0	3,2

Tabla 1. Valores medios para cada una de las seis competencias analizadas.

En segundo lugar se presentan tres gráficos, en los que se muestra la relación entre las valoraciones que hacen los tribunales evaluadores respecto de dichas competencias transversales y las calificaciones reales otorgadas, por los mismos tribunales, a los trabajos evaluados.

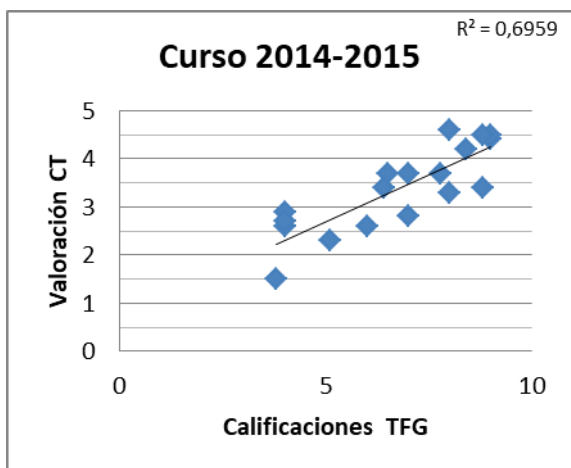


Gráfico 1. Relación entre calificaciones reales y valoración de CT en el curso 2014-2015.

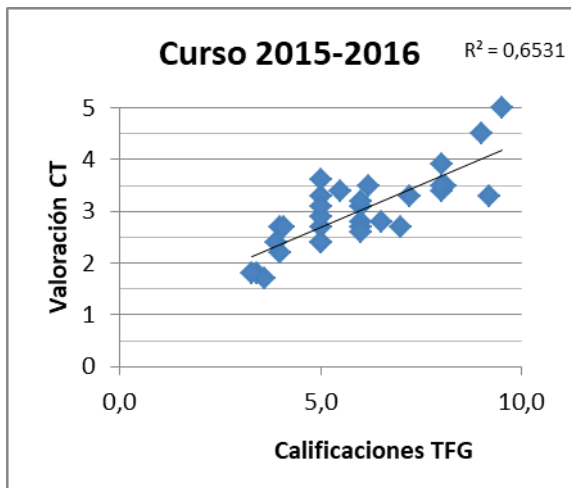


Gráfico 2. Relación entre calificaciones reales y valoración de CT en el curso 2015-2016.

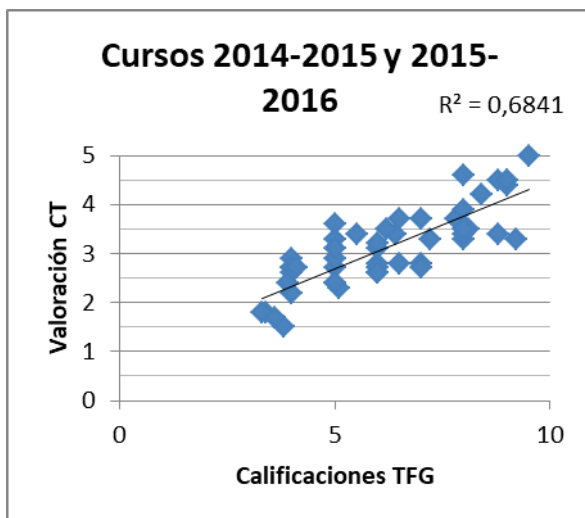


Gráfico 3. Relación entre calificaciones reales y valoración de CT, considerando globalmente los cursos 2014-2015 y 2015-2016.

El análisis de las valoraciones realizadas por los tribunales respecto de las CT indicadas deja entrever que el alumnado ha sido capaz de demostrar su adquisición de una forma integrada, como se puede deducir de las calificaciones recibidas. Las seis competencias obtienen una valoración superior a 3 (sobre 5), considerados globalmente los dos cursos analizados. Como indica Perrenoud (2004) en Rekalde (2011), *competencia es una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones (...) una combinación de habilidades prácticas, conocimientos sustantivos, (...) actitudes, etc.* Así mismo como recoge Rekalde en el mismo trabajo, Chomsky (1970) define competencia como *la capacidad de creación autónoma (...) a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás.* En ese sentido Hernández Pina (2009) sitúa las competencias en un contexto que permitan responder a situaciones

dadas y a niveles requeridos en el trabajo. Como ya se indicó más arriba y se recoge en el RD 1393/2007 el TFG busca demostrar la adquisición integrada de las competencias propias de la titulación.

Sin embargo, si se estudia la dependencia que se establece entre la valoración de dichas competencias y las calificaciones obtenidas por los alumnos se puede ver que la correlación no es muy alta, dado que considerados los datos globalmente el coeficiente de Pearson, que permite detectar el grado de dependencia entre las dos variables, es de 0,82. Esto puede ser debido a que la calificación del trabajo incluye no solo el análisis de competencias transversales sino otras más específicas y a que en dicha calificación no interviene solo el tribunal sino el tutor del trabajo. En concreto en nuestra facultad el tutor dispone de hasta un 20% de la calificación y el tribunal de un 80%.

CONCLUSIONES

Por lo tanto, se puede concluir que:

Por una parte, los tribunales evaluadores reconocen que los alumnos son capaces de demostrar haber adquirido ciertas competencias transversales en un grado razonable (por encima de 3 sobre 5), lo que está en concordancia con la definición de TFG, en cuanto que debe contribuir a la adquisición integrada de las competencias propias de la titulación, entre las que se incluyen dichas CT.

Por otro lado, aunque buena, no es total la correlación que se establece entre dichas calificaciones y las calificaciones finales de los TFG, en parte debido, a que la valoración que hace el tribunal no coincide plenamente con la del tutor ya que éste evalúa más aspectos al margen de las competencias establecidas en la guía docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Donoso, J. A. & Serrano, F. (2014). *Los trabajos de fin de grado: reflexiones y perspectivas de futuro*. Recuperado de

<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/43237/los%20trabajos%20de%20fin%20de%20grado%20reflexiones.pdf?sequence=1>

Garrote, M. (2015). *El TFG: sus modalidades, objetivos y competencias a validar. Reflexiones a partir de la experiencia en la Facultad de Derecho de la UCM*.

Recuperado de

<https://www.uco.es/docencia/grupos/reduca/index.php/reduca/article/view/95>

Gómez, I. M. (2015). *La evaluación del trabajo final de grado en las titulaciones de maestro en Educación Infantil y Primaria de la facultad de Educación de Albacete en la Universidad de Castilla la Mancha*. *Opción*, pp, 541-563.

Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/288827236_La_evaluacion_del_trabajo_final_de_grado_en_las_titulaciones_de_Maestro_de_Educacion_Infantil_y_Primaria_de_la_Facultad_de_Educacion_de_Albacete_en_la_Universidad_Castilla_La_Mancha

Hernández, F. (2009). *Aprendizaje y competencias. Una nueva mirada*. *REOP*. Vol. 20, n° 3, 3^{er} cuatrimestre. Recuperado de <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2009/20-3%20-%20Fuensanta%20Hernandez%20Pina.pdf>

Rekalde, I. (2011). *¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias*. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 22 n° 2, pp 179-193. Recuperado de

<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/38488>

Rullán, M. (2010). *La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajos Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento*. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 8, pp 74-100. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4014889>

Valderrama, E. (2009). *La evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Estudios*. Recuperado de <http://upcommons.upc.edu/handle/2099/7892>

CONCEPTOS DE AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE EN UN CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA TUTELA DEL TFG

Beatriz Martín-del-Campo (UCLM) y Silvia Nieva (UCLM)***

beatriz.martin@uclm.es, silvia.nieva@uclm.es***

RESUMEN

Una de las competencias más valoradas y que más echa en falta el profesorado que tutela Trabajos de Fin de Grado (TFGs) es la autonomía de los y las estudiantes. Sin embargo, no existe un acuerdo sobre qué es la autonomía y cómo se alcanza esta competencia. En este trabajo exploraremos las diferentes formas en que el profesorado que tutela TFGs conceptualiza la competencia de autonomía y la forma en que estos conceptos guían sus prácticas de tutela. Para ello, analizaremos las intervenciones en un foro de discusión de un curso on-line en el que participaron 45 profesores/as de 9 universidades diferentes. Todas las intervenciones del foro fueron analizadas por las dos autoras de la comunicación siguiendo el método de Análisis de Contenido (AC). El análisis de las intervenciones en el foro de discusión nos muestra la existencia de distintas formas de acercarse a la autonomía que conducen también a formas muy diferentes de abordar la tutela de los TFGs. Desde este punto de vista, abordar la autonomía como algo que hay que enseñar, y no como algo que existe de manera esencial en el estudiante, conducirá a formas más eficaces de tutela. A partir de estos resultados, podemos concluir que una competencia importante del profesorado es saber realizar un diagnóstico adecuado de las necesidades de apoyo de los estudiantes y diseñar estrategias que solventen estas necesidades para que alcancen el nivel de autonomía deseado en el desarrollo del TFG.

Palabras Clave: Autonomía, Trabajos Fin de Grado, Formación del Profesorado

ABSTRACT

One of the most valued and missed competences among university teachers supervising final year Undergraduate Dissertations (UD) is the autonomy of their students. Nevertheless, there is no agreement on what autonomy is and how this competence is achieved. The main aim of this work is to explore the different ways in which Undergraduate Dissertation (UD) supervisors conceptualize autonomy competence and how these concepts guide their supervision practices. To do so, this study relies on qualitative research work. The interventions in a discussion forum of an online course in which 45 professors of 9 different universities participated have been examined. All interventions were analyzed following the method of Content Analysis (CA). The results of this analysis shows the existence of different ways of approaching autonomy that may also lead to very different ways of facing the UD supervision. From this point of view, approaching autonomy as something to be taught, not as something that is consubstantial to the student nature, may lead to more effective forms ways of supervision. On the basis of these results, we can conclude that an important competence of the UD supervisors is to know how to make a proper diagnosis of the support needs of their students and to design strategies that meet their needs so that students reach the desired level of autonomy in the development of their UD.

Keywords: Autonomy, Undergraduate Dissertation, Faculty Training

INTRODUCCIÓN

Una de las competencias más valoradas y que más echan en falta el profesorado que tutela Trabajos de Fin de Grado es la autonomía de los y las estudiantes. Sin embargo, no existe un acuerdo sobre qué es la autonomía y cómo se alcanza esta competencia.

Holec (1981), entiende la autonomía como la habilidad para hacerse cargo del propio aprendizaje. Sin embargo, Boud (1981) señala que, en el ámbito educativo, la autonomía puede ser entendida desde tres posiciones diferentes. En primer lugar, la autonomía como meta de la educación, haría referencia a los apoyos ofrecidos a los estudiantes para alcanzar la destreza de hacerse cargo de su propio aprendizaje. En segundo lugar, la autonomía como competencia que se fomenta a partir de determinadas prácticas educativas, vincula la autonomía con el tipo de situación de aprendizaje que se diseña. Por último, la autonomía es entendida como parte fundamental del aprendizaje de cualquier tipo: no se puede aprender sin cierto grado de autonomía. Por otra parte, como señala Little (2007), no debemos confundir autonomía con independencia. Mientras que la autonomía implica una capacidad de autodirección y un compromiso en lo que estamos haciendo, la independencia es hacerlo solos, sin necesitar la implicación de nadie más en nuestra tarea. Desde este punto de vista, Little señala que la autonomía parte de la interdependencia o la capacidad de contar con otras personas para alcanzar nuestros fines como seres sociales que somos.

Hemos de tener en cuenta que la asignatura de TFG supone para los estudiantes abordar, quizás por primera vez, una tarea en la que tienen que aportar conocimiento construido por ellos mismos. Este desafío será más sencillo si, a lo largo de su historia como estudiantes, los métodos didácticos han estado centrados en el estudiante, partiendo de su conocimiento previo y en sus procesos de construcción del conocimiento, más que en la transmisión del conocimiento elaborado por otros. Por tanto, la autonomía del estudiante dependerá de que sus experiencias de aprendizaje le hayan enfrentado a la elaboración autónoma y automotivada de conocimiento.

A partir de estas premisas, es importante que, como docentes, seamos conscientes de los factores que afectan a la competencia de autonomía de nuestros estudiantes. Sin embargo, no es común entre el profesorado universitario la reflexión explícita sobre los procedimientos educativos empleados y cómo estos afectan a la forma en que aprenden sus estudiantes. Nuestros procedimientos pedagógicos están, en muchas ocasiones,

dirigidos por teorías implícitas que determinan las prácticas que ponemos en marcha en entornos educativos (Pozo y Scheuer, 1999). Por tanto, en este trabajo exploraremos las diferentes formas en que el profesorado que tutela TFGs conceptualiza la competencia de autonomía y la forma en que estos conceptos guían sus prácticas de tutela.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es analizar las teorías implícitas del profesorado que subyacen al concepto de autonomía en el marco de la tutela de los Trabajos de Fin de Grado. Creemos que este análisis es interesante para profundizar en las necesidades formativas del profesorado en su labor como tutores de TFG. Exploraremos así mismo la forma en que estas teorías implícitas modelan las prácticas tutelares del profesorado, analizando la exposición que de las mismas hace el profesorado en un foro de discusión.

MÉTODO

Para ello, analizaremos las intervenciones en un foro de discusión de un curso on-line en el que participaron 45 profesores/as de 9 universidades diferentes. El foro estaba alojado en un aula de Moodle, que es el entorno en el que se desarrollan los cursos de formación del G9. Nuestro curso, titulado “Herramientas para la tutela del TFG”, era un curso on-line que se impartía en el contexto del Grupo G9 de universidades, al que pertenecen las universidades de Cantabria, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, Navarra, Oviedo, País Vasco, Zaragoza y Castilla-La Mancha.

El debate se introdujo de la siguiente forma:

En el capítulo 1 vimos cómo la autonomía del estudiante para emprender la realización de un trabajo como el TFG es una de las competencias más importantes que debemos fomentar en nuestra labor de tutela. Así mismo, en el capítulo 2 hemos explicado el uso de diferentes recursos y herramientas para traer a la conciencia las demandas del trabajo y las competencias que el estudiante debe poner en marcha para realizar su TFG.

En este primer módulo, planteamos como actividad un debate sobre la forma en que la labor de tutela debe formentar la competencia de trabajo autónomo en nuestros estudiantes. ¿Qué tipo de ayudas ofrecéis a vuestros estudiantes para que trabajen de manera autónoma? ¿Creéis que esta ayuda es necesaria?

Como normas para la participación en el debate, propusimos a los y las participantes que sus mensajes no excediesen de 150 palabras y que, antes de participar, leyesen las intervenciones de los demás participantes, para no ser redundantes y lograr un diálogo más que una serie de exposiciones aisladas.

Todas las intervenciones del foro fueron analizadas por las dos autoras de la comunicación siguiendo el método de Análisis de Contenido (AC). A partir de este análisis, creamos categorías de manera inductiva sobre las formas en que el profesorado habla de la autonomía de las estudiantes y las estrategias de tutela ligadas a estas formas de concebir la autonomía. Estas categorías fueron usadas para analizar todas las intervenciones en el foro.

En esta comunicación, ofrecemos los resultados descriptivos preliminares del análisis llevado a cabo.

RESULTADOS

Las intervenciones en el foro de discusión muestran las teorías pedagógicas implícitas que mantiene el profesorado universitario participante en nuestro curso de formación al abordar la tarea de supervisión. En el debate surgieron dos conceptos diferentes de autonomía: la autonomía como esencia y la autonomía como proceso. La autonomía como esencia se reflejaba en aquellos comentarios en los que el profesorado hacía alusión la autonomía como una competencia que se adquiere a lo largo de la vida y con las experiencias educativas que vivimos desde nuestra infancia. En este sentido, las personas podemos tener estilos más autónomos o más dependientes relacionados con nuestras experiencias vitales anteriores. Desde este punto de vista, el profesorado plantea que, mientras que algunos estudiantes abordan la tarea del TFG tomando decisiones y realizando tareas sin mostrar gran dependencia del tutor, a otros estudiantes prácticamente hay que escribirles el TFG.

Por otra parte, tenemos otro grupo de comentarios que plantean un concepto de autonomía como proceso. Desde este punto de vista, la autonomía es algo por lo que pasamos todos y todas las aprendices, sea cual sea nuestro estilo de partida y nuestra edad. Cuando nos enfrentamos a una tarea de aprendizaje desconocida para nosotras, partimos de un estado de dependencia. Es decir, en las primeras fases de un proyecto al que nos enfrentamos por primera vez, todas las personas somos dependientes. La autonomía se va consiguiendo a medida que adquirimos las herramientas necesarias

para afrontar la situación. Y en estos momentos iniciales, la labor de supervisión es esencial.

Desde esta segunda forma de concebir la autonomía, se plantea que las diferencias entre los estudiantes a los que vamos a supervisar el TFG se originan en sus competencias de partida, y no en su competencia de autonomía. Estas diferencias pueden ser inmensas, de modo que cada cual necesita herramientas distintas y apoyos diferentes para alcanzar el éxito en su tarea.

CONCLUSIONES

De acuerdo con distintos autores (de Kleijn et al, 2015; Derounian, 2011 adaptarse a las características de los estudiantes es una de las habilidades más importantes del profesorado que supervisa a trabajos de investigación. Sin embargo, si nuestras teorías implícitas nos dicen que hay rasgos inamovibles en nuestros estudiantes que les hacen imposible el aprendizaje, como la falta de autonomía, nuestra labor docente se verá condicionada y quizás no ofrezcamos el apoyo adecuado para que determinados estudiantes tengan éxito en su tarea.

Solamente una teoría que mantenga que la autonomía es una competencia que se puede educar hará posible que el profesorado desarrolle una labor de guía y tutela basada en las competencias de partida de los estudiantes de TFG.

Es importante que el profesorado universitario tenga un set de herramientas pedagógicas para usar en el proceso de supervisión de los estudiantes. Seguramente nunca será necesario usar todas y cada una de ellas en todos los casos. Sin embargo, estas herramientas serán útiles para dos cosas fundamentalmente: para promover el metacognición sobre la tarea que se va a realizar y para apuntalar algunas competencias, como las búsquedas bibliográficas o la escritura académica, que suelen ser las que más dificultades suponen en el proceso de elaboración del TFG.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Boud, D. (Ed.). (2012). *Developing student autonomy in learning*. Routledge.
- de Kleijn, R. A., Meijer, P. C., Brekelmans, M., & Pilot, A. (2015). Adaptive research supervision: exploring expert thesis supervisors' practical knowledge. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 117-130.

- Derounian, J. (2011). Shall we dance? The importance of staff-student relationships to undergraduate dissertation preparation. *Active Learning in Higher Education*, 12(2), 91-100.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. First published 1979, Strasbourg: Council of Europe.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Little, D. (2007) Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1:1, 14-29, DOI:10.2167/illt040.0
- Pozo, J. I., & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En Pozo, J.I y Monereo i Font, C. (Coords.): *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Madrid: Santillana.