

Aprendizaje bimodal de las competencias comunicativa y digital en contextos formales de Educación Superior: la realización procesual de Trabajos Fin de Grado en Moodle

María Teresa Caro Valverde, Universidad de Murcia, España
María Teresa Valverde González, Universidad de Murcia, España

Resumen: Este trabajo parte de un problema de investigación complejo: la demanda reciente de trabajos de investigación para culminar los estudios de Grado en la educación española, la escasez de materiales didácticos para orientar la redacción procesual de los mismos, la falta de formación investigadora previa en el alumnado implicado y de reconocimiento profesional de tutorías al respecto. Para solventarlo, se propone una Guía y control de Trabajos Fin de Grado ubicada en la plataforma Moodle y dinamizada desde una metodología de investigación-acción que, tras haber detectado las necesidades formativas discentes y docentes y haber confeccionado y alojado en Moodle dicho recurso, combina tutorías presenciales con asesoramiento virtual a través de publicaciones y retroalimentaciones. Tal investigación ha sido validada con intervenciones realizadas en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia desde la línea “Didáctica de la Lengua y Educación Literaria”. Sus resultados proporcionan al tutor un control preciso del trabajo procesual discente acorde con las competencias exigidas y al tutorando una guía para resolver sistemáticamente sus tareas investigadoras. En conclusión, este trabajo contribuye al logro de una educación competente bimodal entre el uso de la comunicación lingüística y de las TIC desde aprendizajes socio-constructivos y autónomos en Educación Superior.

Palabras clave: educación en competencias, guía de trabajos fin de grado

Abstract: This work starts from a complex research problem: the recent demand for research papers to finish university studies in Spanish Higher Education, the shortage of teaching materials to guide their writing processes and, finally, the lack of prior research training in the students and professional recognition of tutors. To solve this, we propose a “Guía y control de Trabajos Fin de Grado” located in the Moodle platform and founded in an action research methodology that has detected the learners and teachers training needs and has created and housed in Moodle that resource which combines classroom tutorials with virtual advice through publications and feedback. This research has been validated through interventions in the Education Faculty at the University of Murcia by the “Teaching of Language and Literary Education” line. Its results provide the tutor with a precise control during the process of the student’s work consistent with the required skills and, for the mentee, a guide to systematically solve his research work. In conclusion, this resource contributes to a bimodal competent education between the use of linguistic communication and ICT from socio-constructive and self-learning in Higher Education.

Keywords: Teaching in Competences, a Guide for End of Degree Projects

Introducción: educar desde un enfoque metodológico basado en competencias

La implantación oficial en España del Espacio Europeo de Educación Superior (R.D. 1393/2007 y R.D. 861/2010) ha supuesto una profunda renovación curricular y pedagógica en las universidades españolas por haber introducido el enfoque metodológico de la educación basada en competencias, el cual ha transformado no solo la forma de enseñar sino también la de aprender, ya que, de acuerdo con las disposiciones institucionales de alcance internacional sobre este tema emitidas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2005; Valle y Manso, 2013) a raíz de las investigaciones del equipo DeSeCo –al que patrocinó entre 1997 y 2003– sobre la delimitación de las competencias clave, ahora no basta ni con aquella escuela rica en información y pobre en acción de la que se lamentaba Husen (1978: p. 26) ni con la adquisición de cono-



cimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales especializados en una sola disciplina, sino que importa emprender la adquisición de conocimientos de incidencia interdisciplinar y que capaciten para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Rychen y Sarganik, 2006; Roegiers, 2007; Ettayebi, Operti y Jonnaert, 2008). Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en subtarefas incardinadas a una tarea final significativa en relación con la vida del aprendiz y contextualizadas en espacios de educación integral por combinar entornos formales (escolares académicos), no formales (escolares no académicos) e informales (cotidianos); todo con el fin de fomentar la calidad educativa donde los aprendices se desenvuelven como agentes sociales “capaces de 'iniciarse' en la vida sociocultural de la comunidad con un mínimo de garantías de éxito, los planteamientos curriculares escolares deberían hacer hincapié en conocimientos y destrezas de notable virtualidad funcional/transferencial, así como en actitudes especialmente positivas respecto al deseo de seguir aprendiendo” (Jordan, 1993: p. 140).

A estas nuevas disposiciones sobre el aprendizaje basado en competencias se incardinan no solo las propuestas oficiales derivadas del proyecto “Tuning Educational Structures in Europe” que, para efectuar la adaptación adecuada de las titulaciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior, estipuló el discernimiento entre competencias genéricas (sistémicas, instrumentales e interpersonales) y competencias específicas de cada área de conocimiento (González y Wagenaar, 2003), sino también, desde que fueran contempladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, los avatares recientes del Ministerio de Educación español sobre el desarrollo de las competencias básicas (CNIIE, 2013; Turrado, López, y Bernabéu, 2013; Monarca y Rapoport, 2013) en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo. Circunstancias que, a su vez, requieren que el alumnado sea más responsable y autónomo en su aprendizaje y que el profesorado ofrezca los resortes necesarios para saber aplicarlos estratégicamente y transferirlos en contextos favorecedores del auténtico aprendizaje para la vida.

Obviamente, este cambio no solo ha afectado a la relación enseñanza/aprendizaje sino también a la forma de evaluar. La actual la evaluación por competencias ha sustituido a la precedente evaluación por objetivos y han surgido numerosos estudios centrados exclusivamente en su delimitación científica (Fernández, 2006; Carrette, 2007; Gerard, 2008; Casanova, 2012). Ya no se pretende que el alumno alcance determinadas metas al finalizar el curso sino que se procura que el alumnado “utilice todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver una tarea en un contexto definido” (Guerrero, 2009: p. 21). Por tanto, cabe convenir que “evaluación es sinónimo de valoración docente y discente y evaluar equivale a dar valor competente al aprendizaje” (González, 2013: p. 202). Tal situación requiere que se entienda la educación desde una perspectiva holística, en las que todos los saberes se interrelacionan y complementan entre sí, y no como una serie de conocimientos aislados que se trabajan de forma independiente sin buscar la conexión entre ellos.

Aprendizaje bimodal con las competencias comunicativa y digital

El auténtico desarrollo de la educación basada en competencias se debe al planteamiento de iniciativas que logran combinar distintos aprendizajes bajo una misma propuesta didáctica. Es por ello que esta investigación ha intentado combinar dos competencias muy valoradas dentro del Espacio Europeo de Educación Superior: la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital.

Desde que fuera formulada por Hymes (1971) como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten entenderse a los hablantes de una comunidad lingüística y fuera sistematizada por Canale (1983), Bachman (1990) y Cots (1995) en subcompetencias específicas, la competencia comunicativa se ha convertido en uno de los contenidos instrumentales indispensables para las expectativas de mejora de la educación del siglo XXI. La delimitación conceptual que ha encontrado más consenso internacional es

la trazada en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) en tres subcompetencias que se cultivan interactivamente en sus dimensiones existencial, declarativa y habilidosa: la lingüística para los sistemas léxico, fonológico, morfosintáctico y textual; la sociolingüística para las convenciones sociales de los usos lingüísticos; la pragmática para la interacción discursiva y funcional por medio del lenguaje con especial atención a los efectos paralingüísticos. Considerada como una competencia clave o básica, se valora especialmente su virtud para establecer lazos constructivos interpersonales e interculturales en beneficio de la convivencia pacífica y del despliegue adecuado de la cognición humana (Pérez y Zayas, 2007). Todo ello sin olvidar su instrumentalización transversal para todas las áreas de conocimiento (Bolívar, 2010: p. 160).

Tal y como enuncia el Instituto de Tecnologías Educativas (2011), la competencia digital también detenta un importante papel transversal en la educación del siglo XXI debido a la gran importancia que ha adquirido en la sociedad actual y a su viabilidad para facilitar el trabajo cooperativo, el aprender a aprender, y las iniciativas creativas e innovadoras. En relación con la competencia comunicativa, de acuerdo con nuestras investigaciones anteriores (Caro, 2009), su función ha de ser subsidiaria, pues no basta con la “alfabetización mediática” (Margalef, 2008) de alumnos y profesores para rentabilizar las ventajas formativas de las TIC, sino que estas deben estar al servicio de los diversos aprendizajes, en especial de aquella competencia que procura a las Tecnologías la Información y la Comunicación que las dotan de sentido. De hecho, de acuerdo con los consejos de Área y Pessoa (2012), en el entorno de la Web 2.0 la “alfabetización mediática” no puede ceñirse al simple manejo eficaz de los medios digitales, sino que hay que hacerlo con un saber culto, un saber hacer autónomo y un saber ser democratizador.

Las competencias comunicativa y digital han sido contempladas en las valiosas publicaciones de la Comisión Europea y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) referentes a las competencias clave indispensables para el correcto desarrollo de la sociedad: Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. *Un marco de referencia europeo* (2004) y *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo* (2005). Combinar ambas competencias supone un proceso cognitivo bimodal (Marqués, 2012) sumamente beneficioso para la mejora de la calidad educativa internacional, tal y como se prefigura en los marcos y pruebas que han sido diseñados para llevar a cabo la evaluación de la competencia lectora en PISA 2012 (MECD, 2013), donde se incluyen de modo expreso tareas en las que la demostración de las capacidades comunicativas —en este caso, de comprensión global, interpretación personal y tratamiento de la información— se realizan con hipertextos ubicados en contextos digitales. Tal demanda de conocimiento evaluativo internacional es consecuente con la demanda de excelencia educativa prevista en el horizonte 2020 por parte de la Estrategia Española de Ciencia, Tecnología y de Innovación en correspondencia con las respectivas europeas. En consecuencia, la propuesta de su interacción bimodal en la investigación que se refiere en este artículo conecta con dicha línea innovadora que hoy es reivindicada como reto de excelencia por las instituciones educativas.

Problema de investigación: carencias y necesidades formativas en la realización de Trabajos Fin de Grado

Un ejemplo representativo de la situación legal actual en tregada a la consolidación del enfoque basado en competencias como promotor de la excelencia educativa sería el novedoso Trabajo Fin de Grado que ha entrado en vigor con la culminación del horizonte 2010 previsto en el Plan Bolonia para las universidades europeas. La elaboración del Trabajo Fin de Grado implica la creación por parte del alumno de un proyecto de investigación propio y original bajo la tutela de un profesor especialista en la materia. Dicha elaboración deberá fundamentarse principalmente en el trabajo en borrador, puesto que el alumno ha de experimentar el proceso de la escritura académica a través de la formulación de borradores de cuya remodelación progresiva para su perfeccionamiento y mejora surge la conformación del informe final de la investigación, después de recibir las retroalimentaciones pertinentes de su tutor universitario, ya que este tipo de trabajos complejos y abiertos a lo imprevisible por el hecho de ser investigaciones requieren gran implicación interpersonal por parte de docentes y discentes en interacción dialógica por esclarecer su viabilidad idónea. Para que surta

efecto dicha relación es necesario que también el discente domine ciertos recursos discursivos propios de la disciplina investigadora (Moyano, 2004), pues en el caso de que existiera esta carencia formativa ocasionaría incompreensión y malentendidos que malograrían su labor.

Lamentablemente, esta condición no siempre se cumple, puesto que, en ocasiones, los alumnos que culminan sus estudios de Grado acceden a la realización de este trabajo de madurez sin haber adquirido las nociones básicas e imprescindibles para su correcto desarrollo. La rapidez con la que se han implantado las reformas no ha permitido a todas las universidades establecer asignaturas específicas dentro del plan de estudios que ofrezcan al alumnado formación investigadora en los cursos precedentes al Trabajo Fin de Grado, como es el caso de la Universidad de Murcia, que, a pesar de sus esfuerzos por adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior, hasta el curso 2013-2014 no ha comenzado a desarrollar este tipo de iniciativas. Esta situación ha propiciado que muchos alumnos afronten la confección de su Trabajo Fin de Grado sin disponer de los conocimientos imprescindibles para elaborarlo autónomamente y, por tanto, dependan excesivamente de las decisiones previas y procesuales del tutor así como de bibliografía específica suministrada por este. Este dato fue confirmado por una serie de cuestionarios previos que, antes de comenzar la investigación que aquí se refiere, se aplicaron a tutores y a tutorandos de Trabajos Fin de Grado en la Universidad de Murcia.

A tal deficiencia formativa se suma la escasez de material didáctico concerniente al Trabajo Fin de Grado que oriente al alumno inexperto durante su redacción. En efecto, las universidades españolas han publicado directrices legales y formales sobre la elaboración de Trabajos Fin de Grado, pero apenas han ofrecido guías sobre su elaboración procesual. A ello se añade que, por tratarse de un tipo de trabajo académico incipiente, apenas han proliferado estudios sobre este asunto. Entre ellos, cabe destacar los siguientes: *El Trabajo Fin de Grado en ciencias sociales y jurídicas. Guía metodológica* (Fontdevila y Del Olmo, 2013), que profundiza sobre las técnicas de recogida y análisis de datos, así como sobre las estrategias escritoras y orales propias del TFG; *El Trabajo Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores* (Ferrer, Carmona y Soria, 2012), que revisa distintas prácticas educativas a nivel internacional útiles para el TFG; *Guía práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster* (García y Martínez, 2012), que ofrece una visión panorámica sobre el mundo investigador (métodos, técnicas, entre otros) y directrices útiles para tener en cuenta durante la dirección, elaboración y redacción del TFG en coherencia con la normativa vigente.

Ambos problemas —la falta de formación previa en este tipo de trabajos del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente— ocasionan la desorientación del alumnado en la tarea de afrontar la realización de su Trabajo Fin de Grado e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo no solo en la metodología científica sino también en el estilo de su escritura genérica. Este hecho ha forzado al profesorado responsable de esta función tutorial a emplear en ello más tiempo del que les es reconocido oficialmente por la Universidad y a colapsar su carga de trabajo en detrimento de la sostenibilidad de sus competencias profesionales (Jiménez, 2008).

Hipótesis de investigación

Dado que el problema de la formación investigadora insuficiente que demuestran los alumnos universitarios a la hora de emprender la realización de su Trabajo Fin de Grado está integrado por tres problemas —la falta de conocimientos previos de los tutorandos, el exiguo reconocimiento profesional de los tutores y la ausencia de asesoramiento procesual en las guías o manuales habilitados por las instituciones universitarias para tal caso—, en coherencia la hipótesis de investigación que se formula para contribuir a su solución se concreta en la provisión de una guía formativa en Moodle que está integrada por tres restituciones: dotar a los tutorandos de los conocimientos básicos en investigación educativa, dotar a los tutores de la posibilidad de ofertar apoyo tutorial complementario por medio de documentos formativos alojados en dicha plataforma digital, y complementar las guías universitarias con el asesoramiento y control procesual que necesitan tutorandos y tutores para el correcto avance de la investigación.

Consideramos pertinente elaborar un material formativo que ofreciese a los alumnos los conocimientos concordantes con dicha hipótesis: la *Guía y control de Trabajos Fin de Grado*. De esta manera, aquellos alumnos que comenzasen su ideación sin las premisas y destrezas necesarias para proceder a su composición podrían ser capaces de adquirirlas autónomamente gracias al apoyo estratégico de este material didáctico. Además, por contrapartida, los tutores podrían beneficiarse de la mayor autonomía de sus discentes e invertir un trabajo más adecuado a los créditos que le son reconocidos oficialmente por su responsabilidad directiva. Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la *Guía* y que tutores y tutorandos pudieran intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control de trabajos de investigación” (<http://guiaycontroltfg.hol.es/2013/>) en la plataforma Moodle y el curso “Guía y control del TFG”, dirigido específicamente para los tutores y tutorandos participantes. En definitiva, quedaron al servicio de los participantes aquellas herramientas de formación interactiva indispensables para el desarrollo del aprendizaje dialógico que sostiene la excelencia educativa de las competencias implicadas en los procesos de investigación, y de modo especial del entrelazamiento de las competencias comunicativa y digital.

Origen, estructura y proceso del curso “Guía y control del TFG” en Moodle

El material formativo *Guía y control del TFG* alojado en la plataforma Moodle parte de la experiencia piloto acaecida durante el año académico 2011-2012 en el Curso de Estudios Propios “Complementos de Formación en Educación Primaria” de la Universidad de Murcia. A lo largo del trayecto se fue recabando y sistematizando aquella información que sería pertinente para los tutorandos y cuyo resultado fue la aparición de una guía formativa específica para la línea de investigación “Didáctica de la Lengua y Educación literaria” dependiente del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Los contenidos recogidos en dicha *Guía* son los propios de un Trabajo Fin de Grado adaptados al orden cronológico que habitualmente suelen seguir los investigadores cuando elaboran este tipo de trabajos. Se distinguen dos bloques principales:

- I. “Cómo se escribe el TFG”. Ofrece información conceptual y procedimental sobre la elaboración del Trabajo Fin de Grado. Todos sus contenidos cuentan con organizadores previos y modelos textuales, siendo estos últimos extraídos de obras reales de este género que fueron cedidas por alumnos de cursos anteriores y cuyas calificaciones tras su defensa ante tribunal fueron excelentes. El bloque cuenta con once capítulos: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guión general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3) Cómo se escribe el marco teórico; 4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones; 6) Cómo se escribe la introducción y justificación; 7) Cómo se escriben el resumen y las palabras clave; 8) Cómo se escriben la portada y el índice; 9) Cómo se entrega el TFG completo; 10) Orientaciones para la elaboración del póster; 11) Orientaciones para la exposición y defensa del TFG.
- II. “Control procesual del TFG”. Ofrece al alumnado la posibilidad de escribir cada uno de los apartados que conforman el TFG y enviárselo a su tutor para que este lo revise. Además, los alumnos cuentan con modelos que detallan los contenidos imprescindibles de cada uno de los epígrafes. Los capítulos que conforman este bloque serían los siguientes: 1) Anotación de los acuerdos del primer encuentro; 2) Anotación del guión concreto del TFG del alumno; 3) Anotación procesual del marco teórico; 4) Anotación procesual del marco empírico; 6) Anotación de las conclusiones; 7) Anotación de la introducción; 8) Anotación del resumen y las palabras clave; 9) Anotación procesual de la portada y el índice; 9) Entrega del Trabajo Fin de Grado completo.

El aula virtual “Guía y control de trabajos de investigación” ha puesto a disposición del alumnado no solo la *Guía y control del TFG* sino también una serie de apartados de carácter informativo o complementario que recaban otros contenidos relevantes para el tutorando, entre los que destacamos: 1) “Información” o recopilación de distintas guías de ayuda para desenvolverse en el aula virtual y un manual sobre la normativa APA para citar bibliografía; 2) “Importante” por contener

directrices para elaborar el TFG según avisos institucionales (plagio, cumplimiento de plazos, entre otros); 3) “Noticias” con asuntos varios, novedosos y relevantes sobre el TFG; 4) “Plazos y avisos”, que aloja el cronograma de tareas y entregas con el plan de trabajo; 5) “Normativa”, que recopila la normativa oficial concerniente al TFG; 6) “Foro de alumnos”, que posibilita el intercambio de impresiones entre los alumnos; 7) “Buscadores científico-didácticos”, que ofrece a los tutorandos las bases de datos más comunes dentro de la disciplina para la búsqueda bibliográfica; 8) “Buzón de sugerencias”, que permite a los tutorandos ofrecer sus propuestas de mejora para la experiencia.



Figura 1. Aula virtual “Guía y control de trabajos de investigación”

Para la aplicación y validación de la *Guía* se optó por el desarrollo de una experiencia de tutorización semipresencial (blended learning). Dicha experiencia contó con la participación de 2 tutoras del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 3 alumnos procedentes del 4º curso del Grado de Educación Infantil y 3 alumnos del curso de especialista universitario en complementos de formación en Educación Primaria, y tuvo lugar en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (sesiones presenciales) y en el aula virtual “Guía y control de trabajos de investigación” (sesiones virtuales). He aquí la enumeración de su secuencia de encuentros:

1. Primera tutoría presencial. El tutor y su tutorando se reunieron para consensuar la temática sobre la que iba a versar el TFG.
2. Segunda tutoría presencial. Todos los tutores se reunieron con los tutorandos para explicarles el plan de trabajo y el funcionamiento del aula virtual así como para hacerles entrega de la bibliografía correspondiente a cada TFG. Finalizada esta sesión se procedió a la apertura del aula virtual. A partir de este momento los tutorandos tuvieron acceso a la *Guía* y fueron haciendo entrega de las tareas en el plazo acordado (véase Tabla 1. Cronograma del programa didáctico). Dichas entregas recibieron retroalimentación solo cuando los tutores lo consideraron conveniente.
3. Tercera tutoría presencial. Los tutores atendieron a las dudas existentes sobre el marco teórico y se establecieron previsiones para el marco empírico.
4. Primera revisión virtual. Los tutores revisaron el marco teórico completo de forma pormenorizada ofreciendo a los tutorandos las retroalimentaciones correspondientes.
5. Segunda revisión virtual. Los tutores revisaron el marco empírico ofreciendo a los tutorandos las retroalimentaciones convenientes para su mejora.
6. Tercera revisión virtual. Los tutores revisaron las conclusiones, la introducción y la justificación, el resumen y las palabras clave y la portada y el índice.
7. Quinta sesión presencial. Tutores y tutorandos revisaron los últimos detalles del trabajo antes de entregar oficialmente el TFG.

Tabla 1. Cronograma del programa didáctico desarrollado en el curso 2012-2013

<i>GUÍA Y CONTROL DE TRABAJOS FIN DE GRADO EN MOODLE</i>			
<i>FASE DE INTERVENCIÓN</i>			
TRABAJOS	APERTURA	CLAUSURA	
PRIMERA TUTORÍA PRESENCIAL	19 FEBRERO	22 FEBRERO	
SEGUNDA TUTORÍA PRESENCIAL		27 FEBRERO	
1. Anotación de acuerdos del primer encuentro	25 FEBRERO	3 MARZO	
2. Anotación del guion general de del TFG		10 MARZO	
3. Anotación procesual del marco teórico		---	
3.1. Previsión de las secciones del marco teórico		3 MARZO	
3.2. Bibliografía encontrada y fuente de consulta		10 MARZO	
TERCERA TUTORÍA PRESENCIAL	11 MARZO	15 MARZO	
3.3. Ficha de datos de la bibliografía escogida		---	
3.4. Bibliografía final APA		17 MARZO	
3.5. Entrega de primer borrador marco teórico completo		24 MARZO	
<i>PRIMERA REVISIÓN VIRTUAL</i>	<i>25 MARZO</i>	<i>31 MARZO</i>	
3.6. Entrega de marco teórico mejorado		7 ABRIL	
CUARTA TUTORÍA PRESENCIAL	8 ABRIL	12 ABRIL	
4. Anotación procesual del marco empírico	4 MARZO	---	
4.1. Problema, objetivos e hipótesis		31 MARZO	
4.2. Diseño metodológico			
4.2.1. Tipo de metodología			
4.2.2. Contextualización y participantes			
4.2.3. Fases metodológicas			
4.2.4. Instrumentos y anexos correspondientes			
4.3. Desarrollo del proyecto		7 ABRIL	
4.3.1. Proyecto de la fase de exploración docente			
4.3.2. Proyecto de la fase de intervención didáctica			
4.3.2.1. Modelo de intervención			
4.3.2.2. Conexión curricular (opcional)			
4.3.2.3. Cronograma de tareas			
4.3.3. Proyecto de análisis interpretativo de resultados			
4.4. Entrega de primer borrador marco empírico		14 ABRIL	
<i>SEGUNDA REVISIÓN VIRTUAL</i>	<i>15 ABRIL</i>	<i>21 ABRIL</i>	
4.5. Entrega de marco empírico mejorado		28 ABRIL	
5. Anotación de las conclusiones	1 ABRIL	---	
5.1. Entrega de primer borrador conclusiones		21 ABRIL	
5.2. Entrega de conclusiones mejoradas		28 ABRIL	
6. Anotación de la introducción y justificación		---	
6.1. Entrega de primer borrador introducción y justificación		21 ABRIL	
6.2. Entrega de introducción y justificación mejorada	28 ABRIL		
7. Anotación del resumen y las palabras clave	1 ABRIL	---	
7.1. Entrega de primer borrador resumen y palabras clave		21 ABRIL	
7.2. Entrega de resumen y palabras clave mejoradas		28 ABRIL	
8. Entrega de portada e índice		---	
8.1. Entrega de primer borrador portada e índice		21 ABRIL	
8.2. Entrega de portada e índice mejoradas	28 ABRIL		
<i>TERCERA REVISIÓN VIRTUAL</i>	<i>29 ABRIL</i>	<i>5 MAYO</i>	
9. Entrega del TFG completo	6 MAYO	12 MAYO	
QUINTA TUTORÍA PRESENCIAL	13 MAYO	17 MAYO	

Análisis de los resultados de la investigación

Para estimar el valor educativo, tanto de la intervención didáctica como del material formativo *Guía y control del TFG*, se diseñaron diversos instrumentos de recogida de datos (cuestionarios, escalas y entrevistas). Los datos recabados de tipo cuantitativo se analizaron a través del programa estadístico SPSS v.21 (estadística descriptiva) y los de tipo cualitativo mediante las propuestas de Miles y Huberman (1984, 1994).

La intervención didáctica “Guía y control de Trabajos Fin de Grado con Moodle en la línea *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*” ha obtenido valoraciones muy positivas tanto de los tutores como de los tutorandos. Los tutores destacaron la importancia que tuvo el plan de trabajo para que los tutorandos dispusiesen de una estructura coherente en la que apoyarse durante el desarrollo de su Trabajo Fin de Grado y gracias a la cual pudieron adquirir un hábito de trabajo. Siendo esto último corroborado por los propios tutorandos, quienes afirmaban que fragmentar el trabajo en distintas secciones les permitió organizarse mejor y adquirir un ritmo de trabajo constante. De la misma manera, los datos reflejan que las opiniones de tutores y tutorandos son fieles a la realidad, puesto que todos los tutorandos entregaron dentro de plazo las tareas inicialmente acordadas. Por otro lado, respecto a las tutorías virtuales, los tutores incidieron en su importancia para facilitar un control procesual más minucioso, ya que posibilitaban ofrecer comentarios más reflexivos y meditados de los que se pueden dar durante una tutoría presencial. Por su parte, los tutorandos destacaron que tales encuentros les dieron la posibilidad de perfeccionar su trabajo antes de los encuentros presenciales y, por tanto, aprovechar mejor estos últimos.

El material formativo *Guía y control del TFG*, también ha gozado de buenas valoraciones. Los tutores consideraron que contribuyó a que los tutorandos fueran más autónomos durante la elaboración del Trabajo Fin de Grado, gracias a que ofrecía un complemento formativo básico de forma telemática que posibilitó al alumnado resolver dudas de tipo estructural de manera independiente. Afirmación que fue compartida por los tutorandos, quienes incidieron especialmente en el valor que había tenido la *Guía* para que pudieran trabajar de forma más rápida e independiente. Por otra parte, tanto tutores como tutorandos opinaron que la Guía había contribuido al desarrollo de competencias propias del ámbito investigador. Entre las competencias específicas del Trabajo Fin de Grado marcadas por la Universidad de Murcia, consideraron que se habían desarrollado especialmente las siguientes: adquirir compromisos y ejercer responsabilidades personales de carácter profesional, poniendo en práctica hábitos de trabajo individual, imprescindibles para realizar actividades intelectuales complejas durante un periodo de tiempo determinado (C4); utilizar TIC como herramienta y recurso de apoyo en las tareas asociadas a la realización del TFG, así como en la presentación escrita y oral del mismo (C5); elaborar un texto escrito que se ajuste a criterios de calidad y convenciones académicas dentro del área propia de estudio y que recoja de forma sistemática el planteamiento, proceso y resultado del TFG (C6). Y siendo también destacables, aunque en menor grado: aplicar sus conocimientos y comprensión crítica de forma profesional, demostrando ser capaz de definir y acotar con rigor una temática, problema o ámbito de estudio y elaborar una respuesta pertinente y contextualizada al mismo (C1); comprender de forma sistemática y crítica una temática, problema o ámbito de estudio, incorporando marcos teóricos y conocimientos disponibles, así como juicios que incluyan una reflexión de carácter social, científico y ética (C3); aplicar procesos y procedimientos para recoger, analizar e interpretar datos e información relevante de manera metódica en orden a generar una conclusión o propuesta dentro de una temática, problema o ámbito de estudio, sostenida por argumentos o razonamientos coherentes (C2). La única competencia que tanto tutores como tutorandos consideraron insuficiente fue esta: transmitir los conocimientos y habilidades adquiridas, y presentar de forma rigurosa y convincente el trabajo realizado, de forma escrita y oral, incorporando un resumen escrito en lengua inglesa o francesa (C7).

Conclusiones

Esta investigación surge ante una necesidad educativa muy novedosa: la insuficiente formación investigadora del alumnado procedente de estudios de Grado cuando inician su Trabajo Fin de Grado. Tal situación contaba a su vez con tres problemas adyacentes: la falta de formación previa recibida por los tutorandos, la falta de reconocimiento profesional de los tutores y la falta de material específico para el Trabajo Fin de Grado. Ante tales circunstancias, nos sentimos motivados para elaborar un material formativo específico para el Trabajo Fin de Grado que contribuyese a la mejora de la formación investigadora discente, ofreciese un complemento tutorial al docente y completara las guías universitarias existentes con un asesoramiento y control procesual.

Para la validación del material formativo *Guía y control del TFG* se desarrolló una intervención didáctica de tutorización semipresencial (blended learning) que ofreció a los tutorandos no solo la posibilidad de aprovechar el material formativo de forma telemática sino también contar con un plan de trabajo estructurado y coherente con sus necesidades discentes. Por su parte, los tutores se beneficiaron de un apoyo tutorial telemático que les facilitó el control procesual y fomentó la autonomía a sus tutorandos. Hecho que por contrapartida contribuyó que el tiempo dedicado a la dirección de Trabajos Fin de Grado fuese más ajustado a los créditos que les son otorgados por la Universidad para dicha tarea.

En atención a los resultados obtenidos del análisis e interpretación de datos correspondiente, consideramos que esta experiencia de tutorización semipresencial ha sido provechosa tanto para los tutores como para los tutorandos, puesto que los resultados confirman que todos los implicados mostraron un alto grado de satisfacción con la experiencia realizada. Respecto a la modalidad semipresencial (blended-learning) consideramos que a lo largo de la intervención se logró aprovechar al máximo las ventajas que reportan tanto la presencialidad como la virtualidad. Los tutores y tutorandos disfrutaron de la precisión y claridad que ofrecen los encuentros presenciales y de la rapidez y minuciosidad de los encuentros virtuales. Este aspecto ha sido valorado por todos los participantes, quienes reconocen que el hecho de combinar ambos entornos ha sido imprescindible para desarrollar el conjunto de tareas complejas que integran el Trabajo Fin de Grado. Por otro lado, en cuanto al plan establecido, demostró ser una herramienta valiosa para que los tutorandos adquiriesen un ritmo de trabajo organizado y constante y para que los tutores asesoraran y controlaran procesualmente el rendimiento de aquellos, siendo especialmente relevante para los alumnos que inician su Trabajo Fin de Grado sin tener muchas nociones propias del ámbito investigador. Por último, respecto a la *Guía y control del TFG*, ha sido considerada como herramienta sumamente provechosa por los participantes, puesto que fomentó entre los tutorandos el desarrollo de competencias propias del ámbito investigador de forma autónoma y ofreció a los tutores un complemento que les permitiera dedicar tiempos más ajustados a los créditos que les son reconocidos oficialmente.

En definitiva, la valoración del conjunto de logros derivados del análisis de los resultados empíricos de esta investigación permite concluir que esta ha logrado su principal objetivo: atender la laguna formativa existente sobre elaboración y redacción de Trabajos Fin de Grado a fin de atender posibles carencias formativas del alumnado y ayudar a que las horas invertidas por los docentes durante la dirección de Trabajos Fin de Grado sea ajustada la realidad.

REFERENCIAS

- Área, M. y Pessoa, T. (2012). “De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones antes los cambios culturales de la Web 2.0”. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación* 38: 13-23.
- Bachman, L. (1995). “Habilidad lingüística comunicativa”. En *La competencia comunicativa*, M. Llobera (coord.). (pp. 105-129). Edelsa: Madrid.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Canale, M. (1983). “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En *La competencia comunicativa* M. Llobera (ed.) (1995), 63-81. Madrid: Edelsa.
- Carette, V. (2007). “Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation”. *Education-Formation* e-286: 51-61.
- Caro, M. T. (2009). “El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura”. *Educatio Siglo XXI* 27(2): 269-290.
- Casanova, M^a A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- CNIE (2013). *Guía para la formación en centros sobre competencias básicas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Grupo ANAYA.
- Cots, J. M. (1995). “Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa”. En *La competencia comunicativa*, M. Llobera (ed.) (1995), 91-104. Madrid: Edelsa.
- Ettayebi, M., Oportti, R., Jonnaert, P. (Dir.) (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire*. Paris: L'Harmattan.
- Fernández, A. (2006). “Metodologías activas para la formación de competencias”. *Educatio Siglo XXI* 24: 35-56.
- Ferrés, V., Carmona, M. y Soria, V. (2012). *El Trabajo Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Barcelona: McGraw-Hill.
- Fontdevila, J. F. y Del Olmo, J. L. (2013). *El Trabajo Fin de Grado en ciencias sociales y jurídicas. Guía metodológica*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- García Sanz, M. P. y Martínez Clares, P. (Coords.) (2012). *Guía práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster*. Murcia: Editum.
- Gerard, J. M. (2008). *Évaluer des compétences. Guide pratique*. Bruselas: De Boeck.
- González, M. (2013). “El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Educación Primaria y Secundaria”. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- Guerrero, P. (2009). “La competencia comunicativa en la educación europea”. *Multiárea. Revista de didáctica* 4: 19-50.
- Husen, T. (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.
- Hymes, D. (1971). “Competence and performance in linguistic theory”. En *Acquisition of languages: Models and methods*, R. Huxley and E. Ingram (Ed.), 3-23. Academic Press: New York.
- Instituto de Tecnologías Educativas (2011). “Competencia digital”, http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia_Digital_Europa_ITE_marzo_2011.pdf (Fecha de consulta: 29 de enero de 2013)
- Jiménez, S.A. (2008). “La ética profesional en la investigación educativa, un asunto de oportunidades y de competencias académicas”. *Revista Iberoamericana de Educación* 46(4): 1-10.
- Jordan, J. A. (1993). “Reflexiones en torno a la consideración pedagógica de la educación 'formal', 'no formal' e 'informal'”. *Teoría de la Educación* 5: 139-148.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Margalef, J. M. (2008). *Retos y perspectivas de la alfabetización mediática en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Marquès, P. (2012, 20 febrero). “¿Qué es el currículum bimodal?”, <http://peremarques.blogspot.com.es/2011/09/que-es-el-curriculum-bimodal-i.html>
- MECD (2013). *Marcos y pruebas de evaluación PISA 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Monarca, H. y Rapoport, S. (2013). “Investigación sobre los procesos de cambio educativo. El caso de las competencias básicas en España”. *Revista de Educación, extraordinario*, 54-78.
- Moyano, E. (2004). “Enseñanza escritura científica: explicaciones de procesos y de procedimientos”. *Libro de actas del I Congreso Internacional Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística*. Universidad de Buenos Aires. Octubre 2004.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummmary.sp.pdf>
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *La competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Turrado, A.M.; López, E. y Bernabéu, N., (2013). *Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con el currículo*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Universidad de Murcia. Manual del Trabajo Fin de Grado (aprobado por Junta de Facultad el 8 de febrero de 2013), <http://www.um.es/documents/299436/319103/ManualTFGFacEdu+JF+08+02+13+-+4.pdf/a0b3ecee-77ba-40fe-b7f3-53489a277147>
- Valle, J. y Manso, J. (2013). “Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea”. *Revista de Educación, extraordinario*, 12-33.

SOBRE LAS AUTORAS

María Teresa Caro Valverde: Doctora en Filología Hispánica (1996) y en Didáctica de la Lengua y la Literatura (2006). En relación con la realización de trabajos de investigación ligados al desarrollo de competencias en la línea “Didáctica de la Lengua y Educación Literaria” ha dirigido diversas tesis doctorales, tesis de maestría y trabajos fin de grado y de máster. Asimismo, ha publicado varios artículos al respecto.

María Teresa Valverde González: Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía y Máster en Investigación e Innovación Educativa en Educación Infantil y Educación Primaria. Realización de un Trabajo Fin de Máster sobre la dirección de Trabajos Fin de Grado a través del entorno virtual Moodle con el que obtuvo una calificación de sobresaliente. Tiene amplia experiencia en entornos telemáticos y con el uso educativo del software.