



PROMOCIÓN DE HABILIDADES TRANSVERSALES POR MEDIO DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

Promotion of transversal skills through a final degree project

JORGE MOYA VELASCO ¹, MARTA TORRES POLO ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad Francisco de Vitoria, España

KEYWORDS

Skills
Final Degree Project
Tutoring
Teaching Innovation
Teaching-learning
Communication skills
Management skills

ABSTRACT

The aim of this paper is to propose an efficient and integrated model for the selection of personal skills, with the idea of inducing their acquisition among the students in the university. Defined the wide-spectrum skills to be improved, are suggested tools and processes for achieving. In particular, as applied work, the use of the Final Degree Project is offered as a guide to do it. The method consists in allowing the teacher involved in the tutoring of the TFG to choose competences that ensure the transversal learning of the students as well as the motivation of the student in the realization of the project. The results obtained suggest that it is possible through applied programmes such as the one here described to achieve improvements in the skill of the students, while at the same time could improve the final academic results.

PALABRAS CLAVE

Competencias
Trabajo de Fin de Grado
Tutorización
Innovación docente
Enseñanza-aprendizaje
Habilidades de comunicación
Habilidades de gestión

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es proponer un modelo eficiente e integrado para la selección de habilidades personales, con la idea de inducir su adquisición entre los estudiantes de la universidad. Definidas las competencias de amplio espectro a mejorar, se sugieren herramientas y procesos para su consecución. En concreto, como trabajo aplicado, se ofrece el uso del Trabajo de Fin de Grado como guía para realizarlo. El método consiste en permitir al docente implicado en la tutorización del TFG la elección de competencias que aseguren el aprendizaje transversal del alumno así como la motivación del estudiante en la realización del proyecto. Los resultados obtenidos sugieren que es posible a través de programas aplicados como el aquí descrito lograr mejoras en la habilidad de los estudiantes, a la vez que se podrían mejorar los resultados académicos finales.

Recibido: 23/ 10 / 2022

Aceptado: 27/ 12 / 2022

1. Introducción

Es conocido que la llegada en 1999 del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) fue un proceso de convergencia educativa que impulsó bastantes cambios en la mayoría de las universidades involucradas en el denominado proceso de Bolonia. Más allá de las formalidades necesarias para establecer espacios de compatibilidad entre las instituciones participantes, el proyecto ponía las bases para estimular la innovación necesaria en el binomio enseñanza-aprendizaje. Los cambios fueron muchos y variados. De entre ellos, traemos en este trabajo una propuesta aplicada que ha venido a unir dos de esas nuevas propuestas. De un lado, la praxis generada por este Espacio Europeo de Educación Superior implicaba la adquisición de unas competencias que los estudiantes debían adquirir por medio del proceso de enseñanza de las asignaturas de cada grado. De otro lado, este mismo Espacio Europeo de Educación Superior señalaba la necesidad de cerrar cada grado con la realización por parte del estudiante de un Trabajo de Fin de Grado (TFG) (Debreuil, 2018). En este trabajo presentamos una propuesta aplicada que pone en relación ambos contenidos, el desarrollo de competencias en los estudiantes y la realización del TFG (Ayza et al., 2010; Hincapié Parejo y Clemenza de Araujo, 2022; Vioria y Reyes, 2020).

Las competencias señaladas en las guías docentes de las asignaturas tienen habitualmente un fuerte componente teórico, pero encuentran serias dificultades a la hora de ser puestas en práctica. Son una buena declaración de intenciones, pero la experiencia de estos años ha demostrado que es necesario establecer formas concretas de estimular la adquisición de las competencias descritas en cada asignatura. Traemos aquí una propuesta que permite destacar qué competencias pueden ser consideradas más aptas para ser estimuladas por medio de actividades concretas en la enseñanza universitaria (Domingo, 2008). Además, se escoge una herramienta particular que permita, además de estimular el desarrollo de las competencias elegidas, introducirlas dentro de un programa que permita su internalización y su posterior evaluación. Como se explica más adelante, las competencias escogidas para ser trabajadas con más profundidad en el marco de la enseñanza universitaria fueron dos: la gestión de proyectos y la capacidad de comunicación. Y el instrumento utilizado para hacerlo, como se ha dicho, es el proceso de realización del TFG.

Desde luego, ambas cosas han sido anteriormente puestas en conexión (Moya & Goenechea, 2021), pero la novedad de esta propuesta está en la metodología empleada para la implementación y el seguimiento de estas competencias. A diferencia de otras alternativas similares, aquí las competencias se han introducido como parte de la ecuación, con la intención de medir y evaluar después, su grado de adquisición por parte de los estudiantes. En todo caso, es posible elegir herramientas alternativas para llevar a cabo de forma intensiva la estimulación de las competencias elegidas, siempre que no se trate de una formulación teórica sino aplicada, y se establezcan los canales necesarios para su desarrollo. En particular, y entre otras, es posible hacerlo utilizando la misma metodología aquí propuesta aplicada a las asignaturas de prácticas o asimiladas. En todo caso, las actividades propuestas para guiar el desarrollo de competencias requieren un sistema de acompañamiento o tutorización, que es clave para el desarrollo del programa que se propone. Es más, no deberían contemplarse actividades académicas donde no sea posible llevar a cabo esta tutorización porque los estudiantes quedan desamparados a la hora de poner en práctica el desarrollo de las competencias requeridas, convirtiendo de nuevo este asunto en una formulación teórica que adorna las guías docentes pero que en la práctica apenas se apoya en una realidad medible (Gil-Galván, 2018; Machado & Montes de Oca, 2020).

A favor de las posibilidades aquí planteadas está la realidad de que la legislación que concreta la forma en que debe realizarse el TFG es lo suficientemente genérica como para obligar después a cada universidad a establecer los concretos criterios que guiarán la realización de estos trabajos (Battaner *et al.*, 2016). Esto, a su vez, ha permitido que las competencias asociadas a la realización del TFG no sean las mismas en cada universidad, ni en cada grado. La ventaja es que esto aumenta los grados de libertad posibles a la hora de delimitar las competencias que el TFG debería perseguir. El inconveniente es que es posible elegir un determinado tipo de competencias que sólo sirvan para un determinado tipo de TFG o un particular grado. Para resolver este último punto se solicitó a los profesores implicados en la toma de decisión de qué competencias serían principalmente promovidas en la realización del TFG, que señalaran tres de ellas, pero teniendo en cuenta que deberían serlo para cualquier posible modelo de TFG y para cualquier grado. Para facilitar esta elección se elaboró una lista de competencias, tanto genéricas como específicas, que pudieran orientar este trabajo. Las mejores opciones consistieron en agrupar en un único conjunto de mayor amplitud varias de las competencias de esta forma señaladas.

De esta manera, por ejemplo, bajo la resolución general de estimular la competencia llamada capacidad de comunicación quedaban agrupadas competencias relacionadas como capacidad de comunicación fluida oral y escrita en español, la capacidad para utilizar nuevas herramientas informáticas y de análisis de datos, el conocimiento y comprensión del inglés, las habilidades de comunicación a través de Internet o las habilidades para la presentación en público de trabajos, ideas e informes. De las tres escogidas por los docentes se escogieron las dos que más veces fueron reclamadas.

Como no puede ser de otra manera, es importante trasladar cuanto antes a los estudiantes matriculados de la asignatura de TFG la información relativa a este propósito. La mejor hoja de ruta trazada para hacerlo consiste en ofrecer a los estudiantes talleres prácticos y aplicados, orientados esencialmente a explicar las pautas y contenidos

que facilitarían la adquisición de las dos competencias establecidas como prioritarias. Desde luego, en las explicaciones llevadas a cabo en estos talleres debe aclararse que existen formas alternativas a las expuestas que son también facilitadoras del crecimiento de las competencias escogidas. En estos casos, es necesario trasladar a los estudiantes los procedimientos que permitirán dar a conocer estas alternativas, para medir y evaluar después su crecimiento.

Como se ha adelantado, el esquema anterior se ve reforzado por un sistema de tutorizaciones a lo largo del curso que permite, además de concretar, hacer un seguimiento del trabajo de los estudiantes en base a la adquisición de competencias. Los tutores y mentores implicados en esta tarea deben estar previamente adiestrados para poder ofrecer a los estudiantes la orientación necesaria, en muchos casos con recursos prácticos, que facilitan el desarrollo de las competencias establecidas. Todo ello, al mismo tiempo que realizan los trabajos requeridos en la asignatura.

Por último, se ofrece un esquema del sistema aplicado de seguimiento realizado para el desarrollo de las competencias previamente acordadas. Esta formulación permite evaluar progresivamente el grado de asimilación que los estudiantes han ido haciendo de las competencias propuestas y establecer mecanismos de medición de su crecimiento, al tiempo que este desarrollo se incluye en la evaluación final de la asignatura. Como es lógico, el modelo admite diferentes posibilidades, tanto para la medición de las mejoras realizadas en las competencias, como para su introducción como parte de la evaluación final de la asignatura escogida para su seguimiento.

2. Metodología

La metodología empleada para la implementación y el seguimiento de las competencias escogidas por medio del TFG se basa en la elección de competencias llamadas de amplio espectro, es decir, el tutor deberá elegir entre las competencias propuestas en la guía docente de la asignatura de TFG y elevarlas a un grado más, agrupación de competencias para que sea más fácil su calificación y seguimiento. El proceso de elección de las capacidades de amplio espectro seguiría la siguiente planificación, delimitando un cierto número de etapas que permita escoger las competencias, para trasladarlas a un espacio que permita su desarrollo.

Esencialmente, los pasos son los siguientes:

- Elección de dos competencias de amplio espectro: se ha delimitado un conjunto de competencias y se ha trasladado a los docentes implicados la información relativa a las mismas. A continuación, se les ha pedido que agrupen varias de esas competencias que puedan estar relacionadas entre sí en una de mayor cobertura, razón por la que a esta competencia mayor se le ha llamado competencia de amplio espectro. Es importante pedir a los docentes una justificación relativa a las relaciones establecidas entre las competencias escogidas en la agrupación propuesta como al tiempo que se les solicita una denominación para nombrar la competencia de alto espectro. De entre todas las propuestas realizadas, como se ha explicado, se escogieron finalmente dos competencias de amplio espectro

- Delimitación de los objetivos incluidos en cada una de las dos competencias a estimular por medio de la asignatura, en nuestro caso por medio del TFG. Este trabajo se realizó convocando a todos los docentes que participaron en la elección de las competencias señaladas en el punto anterior. Para tratar de concretar este trabajo, se les solicitó que realizasen una lista de al menos cinco objetivos que deberían mejorarse en cada una de las competencias escogidas. En esa misma reunión, y una vez consensuados los objetivos se procedió a concretar el punto siguiente.

- Establecimiento de las actividades, enfoques, trabajos o tareas cuya realización debería facilitar el desarrollo de las competencias propuestas. La finalidad de este punto es conseguir delimitar una serie de actividades que puedan orientar, por su naturaleza, los objetivos de mejora requeridos para el desarrollo de las competencias delimitadas. Se trata de ofrecer una serie de tareas o trabajos concretos que sirvan, además de para estimular las competencias escogidas, para facilitar a los estudiantes la posibilidad de realizar otras posibles actividades asimiladas que pudiesen servir al mismo fin.

- La propuesta pasa a continuación por establecer varios talleres prácticos y aplicados, orientados principalmente a ofrecer a los estudiantes pautas concretas que les permitan avanzar en su trabajo bajo este esquema de desarrollo de competencias.

- Al mismo tiempo, la propuesta pasa por establecer un encuentro con todos los profesores y tutores que participan en el programa, para ofrecerles también las pautas que les permitan más adelante orientar a los estudiantes de forma concreta y aplicada en la adquisición o mejora de las competencias elegidas.

- A continuación, mediante un sistema de tres tutorizaciones a lo largo del curso, se establece un sistema de seguimiento del trabajo de los estudiantes relativo al crecimiento de las competencias propuestas. Si bien existen diferentes fórmulas para tratar de abordar este punto, debe quedar claro que estas tutorías están centradas en el desarrollo de las competencias y son por tanto independientes de aquellas otras que pueden servir para el seguimiento de los contenidos propios de la asignatura en este caso de la temática escogida para el TFG. Como se ha señalado, los tutores y mentores implicados en esta tarea fueron previamente adiestrados para ofrecer a los estudiantes la orientación necesaria que les permita avanzar en la mejora de las competencias delimitadas.

Al final de cada una de las tutorizaciones los responsables deben rellenar una cuadrícula con forma de rúbrica. Allí se evalúan elementos relevantes relacionados con la mejora de la competencia. El documento es conocido por el alumnado, que en todo momento tiene acceso a las calificaciones que se van haciendo. Esto permite que los estudiantes puedan centrar su atención futura en las tareas relacionadas con aquellos contenidos donde están recibiendo peores puntuaciones, ayudando al proceso de adquisición de competencias precisamente donde queda trabajo por hacer. Además, este punto ha demostrado ser útil para que los estudiantes porque advierten que es posible realizar tareas concretas que les parecen accesibles, contribuyendo así a la adquisición de inaccesibles.

- Finalmente, se debe realizar un ejercicio de evaluación sobre el proceso mismo para tratar de evaluar la eficacia del proceso. Queda a discreción de los desarrolladores del programa la forma en que pueda hacerse.

3. Objetivos

El objetivo de este programa es esencialmente práctico y está orientado a la mejora de las competencias de los estudiantes universitarios. Desde luego, debe avanzarse que la propuesta que se hace para alcanzar este objetivo debe ser compatible con la adquisición de los conocimientos teóricos necesarios y con la realización del resto de trabajos previstos en el grado.

Para concretar los objetivos de desarrollo personal de los estudiantes sobre dos competencias de amplio espectro se utilizó un listado de competencias parciales que permitiese escoger agrupaciones de ellas. Sobre un menú inicial de competencias presentadas a los docentes implicados en el desarrollo de este proyecto, se les pidió que escogiesen varias de ellas que entendiesen como relacionadas. De esta forma, podían después ser agrupadas en un mismo conjunto, a modo de competencia genérica mayor. A esta agrupación se le llama competencia de amplio espectro, y el trabajo que cada docente presentó incluía las relaciones que cada uno había encontrado entre las competencias agrupadas. Al no existir un consenso único en relación con las competencias que pueden adquirirse al realizar un TFG se escogieron como menú posible las competencias evaluadas en varias asignaturas de los grados de Administración de Empresa y de Derecho y Administración de Empresas.

Las agrupaciones realizadas por los docentes sobre un listado inicial configuraron dos competencias de amplio espectro, que pasaron a ser un objetivo prioritario de adquisición para los estudiantes universitarios que abordarían el TFG (Machado & Montes de Oca, 2020). Estas competencias de amplio espectro, junto con las competencias menores que incluyeron, son las que se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 1. Competencias para mejorar la gestión de proyectos.

COMPETENCIAS PARA MEJORAR LA GESTIÓN DE PROYECTOS

Competencias parciales relacionadas:
Diferenciar los distintos contextos -social, político, económico-, y sus grados de influencia.
Diseñar y gestionar proyectos.
Capacidad creativa para encontrar nuevas ideas y soluciones.
Dominar el diseño de las estructuras organizativas e identificar las variables implicadas
Organización de los conocimientos adquiridos, para la adquisición de otros nuevos conocimientos.
Comprender los elementos básicos de funcionamiento de los entornos de actuación posibles.
Comprender las realidades social, jurídica y política en las que se desenvuelven los agentes.
Comprender la necesidad de un comportamiento ético en las actividades.
Proponer fórmulas para la coordinación eficaz y eficiente de actividades de los agentes.
Saber formular, evaluar y seleccionar las estrategias que sirven para la toma de decisiones.
Saber interpretar las principales teorías sobre el entorno social, político y económico.
Tomar decisiones aplicando diferentes modelos teóricos.
Analizar, valorar y sintetizar la complejidad de las situaciones y su posible evolución.
Aprender los aspectos básicos de la gestión, así como la definición y análisis de estrategias posibles.
Conocer y aplicar los procesos de toma de decisiones en materia de estrategia y comportamiento.
Saber gestionar eficazmente el tiempo.
Iniciativa y espíritu emprendedor.
Capacidad creativa para encontrar nuevas ideas y soluciones.

COMPETENCIAS PARA MEJORAR LA CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN

Competencias parciales relacionadas:

Elaborar y analizar la información para el control de la gestión y la toma de decisiones.
Reunir, analizar, interpretar y presentar los datos procedentes de la investigación.
Adquirir la perspectiva histórica en la comprensión de los fenómenos que conforman el entorno.
Comprender y saber aplicar las herramientas básicas de diagnóstico y análisis de la información.
Capacidad teórica de análisis y síntesis.
Capacidad crítica y de autocrítica.
Capacidad de comunicación fluida oral y escrita en español.
Capacidad para utilizar nuevas herramientas informáticas y de análisis de datos.
Conocimiento y comprensión del inglés como lengua extranjera.
Habilidad para la búsqueda, identificación y análisis de las fuentes de información pertinentes.
Habilidades de comunicación y manejo de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.

Habilidades para la presentación en público de trabajos, ideas e informes.

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Por lo que respecta a la aplicación concreta de un proyecto como el propuesto, se diseñó para un curso académico, y se implementó en la práctica al año siguiente con estudiantes de 4º curso de ADE, y de 6º curso del doble grado de Derecho y ADE. La muestra de alumnos implicados en esta investigación fue de sesenta estudiantes. Se midieron dieciséis apartados relacionados con las competencias a potenciar y se obtuvieron 960 registros.

Conviene advertir que una parte importante de la propuesta pasa por integrar la adquisición de competencias en la calificación global del proyecto, que en este caso concreto es la presentación y defensa del TFG. Ahora bien, esto no significa que la evaluación de las competencias deba realizarse necesariamente al final del proyecto. Si lo que se desea es realmente que los estudiantes puedan progresar en la adquisición de competencias necesitan recibir una orientación y un feedback desde el principio, pudiendo así orientar el trabajo futuro en esa dirección. Por supuesto la nota final debería incluir necesariamente un apartado relativo a estas competencias, si bien se entiende que estará formado en parte por las notas parciales que sobre dichas competencias el estudiante ha ido obteniendo.

4. Análisis

Una vez delimitados los objetivos relativos a las competencias que se desean desarrollar en los estudiantes de grado hay un elemento que debe considerarse central en la implementación de este tipo de programas. Nos referimos al estudio de las herramientas idóneas que están disponibles en la universidad para llevar a cabo un programa de este estilo.

Desde luego, son varias las opciones posibles, pero a nivel teórico se señalan algunas de las características esenciales que estas herramientas deberían tener:

- es necesario que las actividades propuestas como herramientas para la implementación de un plan de desarrollo de competencias tengan al menos una continuidad en el tiempo no inferior a un cuatrimestre.
- es deseable que las herramientas utilizadas para este propósito tengan un componente multidisciplinar, donde por ejemplo se combinen elementos teóricos con prácticos, o conocimientos proporcionados con una asignatura se combinan con los de otra (Vogler *et al.*, 2018).
- las herramientas utilizadas para este sistema de seguimiento de la mejora de competencias deben contar con sistemas habituales de seguimiento, preferiblemente por medio de tutorías, o al menos de entregas parciales donde los estudiantes puedan recibir un feedback sobre su avance.

Como se observa, no son muchas las características necesarias, pero sí lo son los requerimientos que cada una de ellas implica. Desde luego las posibilidades son variadas. A continuación se ofrecen algunas de las herramientas que es posible encontrar en la universidad que podrían ajustarse a estos requerimientos:

- prácticas de laboratorio
- prácticum
- clínicas (jurídicas, económicas, etc...)
- prácticas profesionales (en empresas, hospitales, despachos, etc...)
- actividades enmarcadas en asignaturas bajo el paradigma denominado Aprendizaje-Servicio
- programa de ejercicios continuados con seguimiento
- realización de TFG y TFM
- realización de trabajos extensos con varias entregas

Como es lógico, en todos los casos conviene estudiar antes posibilidades que ofrece la norma regulatoria de cada una de las propuestas anteriores para acoger el desarrollo que se propone relativo a las competencias. Evidentemente la mayoría de las herramientas propuestas anteriormente, o son asignaturas en sí mismas, o forman parte de asignaturas, por lo que en todas ellas estarán especificadas algunas de las competencias asociadas a las

materias en que se inscriben. Lo cual no significa, como ya se ha destacado, que se hayan desarrollado los cauces necesarios para estimular el desarrollo de las competencias que aparecerán asociadas en las guías docentes. Esto es lo que conviene estudiar, para ver si realmente la normativa permite integrar un sistema de desarrollo y seguimiento de competencias como el que aquí se propone.

En el caso que nos ocupa, se optó por utilizar la asignatura de TFG como herramienta para implementar las dos competencias de alto espectro señaladas en el apartado anterior (Ayza *et al.*, 2010). La regulación oficial de la asignatura de TFG está contenida en el Real Decreto 1393/2007, por el que se establecen la ordenación de las enseñanzas universitarias. Esta normativa establece que los estudios de grado universitario contarán con un total de 240 créditos (360 créditos para los dobles grados) de formación teórica y práctica, señalando que todo ello deberá concluir con la elaboración un TFG. Esa misma norma apenas especifica más, señalando simplemente que deberá quedar integrarlo en el plan de estudios de grado, con un peso de entre 6 y 12 créditos, y que deberá realizarse en la fase final de dicho plan de estudios. En relación con el tema que aquí tratamos debe destacarse que la normativa señala que el TFG debe estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título. Lo que significa que, al menos desde el punto de vista del legislador, competencias y TFG aparecerían relacionados desde el principio, dando sentido a la propuesta que aquí se realiza.

Más allá de que esta normativa general, ha quedado en manos de las universidades la regulación concreta del TFG. Básicamente, se han de respetar las directrices del real decreto antes mencionado, que quedan reducidas a lo siguiente:

1. El TFG es un trabajo de fin de curso que todos los estudiantes de grado deben realizar con el objetivo demostrar de forma integrada el conjunto de competencias adquiridas durante los estudios de grado.
2. Se admiten diferentes modalidades de trabajo posible, desde un proyecto técnico a un trabajo teórico-experimental, pasando por trabajos de revisión bibliográfica, según sea la naturaleza de la titulación.
3. El TFG deberá un trabajo original, no publicado con anterioridad, ni presentado antes en ningún sitio.
4. El TFG será preferentemente un trabajo individual, si bien se admite su realización en grupos.
5. En todos los casos el TFG contará con la orientación y supervisión de uno o varios profesores o tutores asignados al mismo.

Sobre estas indicaciones generales ha sido cada facultad la que ha concretado después, habitualmente por medio de la Comisión de Grado, los criterios concretos que regulan la realización, presentación y evaluación del TFG. Esto tiene la ventaja de ofrecer una libertad amplia para cada universidad, pero no permite encontrar una unidad de criterio en relación a los créditos que ocupa el TFG, las formas de abordarlo, de evaluarlo, etc... En lo que nos toca, esto es una gran ventaja porque permite, al menos en nuestro caso, moldear el TFG para que pueda acoger la propuesta de desarrollo de competencias aquí propuesta.

Con relación al análisis de las dos competencias de amplio espectro que se proponen debe añadirse que, en primer lugar, deben ser entendidas de una forma integrada. En ningún caso se trata simplemente de realizar unos trabajos intermedios, o unas tareas asociadas. Se trata más bien de llevar a cabo una combinación de habilidades prácticas, que presuponen la existencia de unos conocimientos transversales, y que señalan actitudes y comportamientos concretos que se manifiestan en la forma en que el TFG es tratado. Hablamos, por tanto, de una cierta interiorización de modos de hacer que debería repercutir en la forma de afrontar la realización y presentación del TFG.

Se explican a continuación los puntos más importantes, en conexión con los seminarios o talleres impartidos a los estudiantes, relativos a cada una de las dos competencias propuestas:

1. Gestión de proyectos:

Los estudiantes recibirán esta información por medio de un seminario presencial, en grupos de no más de treinta personas. Básicamente, se trata de trasladarles un marco de funcionamiento donde la realización del TFG es un proyecto de mediana envergadura, continuado a lo largo del tiempo, y formado por trabajos intermedios que requieren habilidades diversas. En este sentido, se ofrece a los estudiantes una visión del TFG con la forma de proyecto, que cubre las siguientes y sucesivas etapas: una valoración previa de posibilidades, una toma de decisión sobre el tema elegido unida a una descripción del propósito del trabajo, una planificación de las tareas que se realizarán, una verificación por parte de los tutores y una realización de entregas intermedias.

Los estudiantes deben recibir información para llevar a cabo cada una de las etapas descritas, que va acompañada de posibles tareas asociadas que a su vez implican el desarrollo de determinadas competencias. Por ejemplo, en relación con la decisión del tema del TFG, se le pide al estudiante que liste los posibles temas, señalando al menos cuatro ventajas y cuatro inconvenientes asociados a cada a cada uno de ellos. Después se le pide al estudiante que valore de cero a diez, con las pautas que se le ofrecen, cada una de esas ventajas e inconvenientes (valores positivos para las ventajas, de cero a diez, y valores negativos para los inconvenientes de menos diez a cero, en función de la intensidad con que se perciben). el resultado de la elección debería ser congruente con este análisis, que pondría de manifiesto la realización de una serie de tareas para las que son necesarias determinadas competencias menores. En particular, las competencias menores que hemos considerado asociadas a la competencia de gestión de proyectos son las siguientes:

- evaluación de alternativas posibles para la mayor parte de las partes del proceso en los que haya que tomar una decisión. Los estudiantes deben acompañar un informe relativo a este punto con cada entrega intermedia.

- gestión eficaz del tiempo mediante el cumplimiento de los plazos previstos para cada etapa. Los encuentros con los tutores para orientar el TFG contarán siempre con un plan de acuerdos cuyo cumplimiento se revisará en el encuentro siguiente.

- descripción organizativa del punto en el que se encuentra en cada momento el proyecto (TFG) dentro de todas y cada una de las etapas previstas. Para ello, en cada una de las entregas y tutorías previstas, el estudiante deberá realizar una pequeña tarea descriptiva de este punto.

- capacidad de adaptación, realizada mediante la integración de los cambios, sugerencias e ideas propuestas por los tutores del TFG en el programa de seguimiento de los mismos. La evaluación de este apartado se realiza comprobando exactamente cómo se ha llevado a cabo la introducción de esas sugerencias, sabiendo que en muchas ocasiones puede suponer una cierta capacidad de adaptación al resto del trabajo realizado.

2. Capacidad de comunicación:

Del mismo modo que con la competencia anterior, los estudiantes recibirán también toda la información relativa a este punto en otro seminario presencial. En este caso, se trata de mostrar al alumnado que hay un fuerte y esencial componente de comunicación asociado a la realización del TFG. Deben entender bien que esto es importante hasta el extremo de que, sin aportar la información necesaria que permita justificar las ideas contenidas en el trabajo, o sin la capacidad de expresarlas, el trabajo carece de valor.

De nuevo, los estudiantes reciben aquí la información relativa a la forma en que esta competencia puede desarrollarse, pautando determinadas tareas cuya realización está asociada al desarrollo de esta otra competencia. En este caso, y para compensar el anterior, las pautas aquí ofrecidas son un poco más formales que en el caso de la gestión de proyectos. Con todo, deben ofrecerse siempre formas objetivas de medición de cada una de las tareas asociadas a estas competencias. Por ejemplo, en relación con la presentación de redacciones intermedias que formarán parte del TFG final, los estudiantes deben saber que se valora la aportación de fuentes bibliográficas que justifican las afirmaciones ofrecidas en el trabajo. Lo cual significa que ha existido un trabajo previo de consulta y de contrastación de contenidos, que presumiblemente refuerza el discurso y la comunicación de determinados contenidos.

Para el desarrollo de esta competencia de amplio espectro se sugieren las que pueden ayudar a su desarrollo, por medio de la gestión de competencias menores asociadas:

- en relación con la estructura del TFG se valora especialmente que el trabajo incluya todos los apartados previstos y que a su extensión se ajuste a la normativa. En cada una de las entregas previstas, los tutores verifican que se han realizado estas tareas.

- en relación con los contenidos del TFG relacionados con esta competencia, se traslada a los estudiantes el interés porque los trabajos conecten bien unas ideas con otras. En cada una de las entregas intermedias los estudiantes deben realizar también un breve resumen que sirva para explicar cómo se han realizado estas conexiones, y qué justificaciones se han hecho.

- todos los trabajos deben contener al menos dos apartados de reflexión crítica, donde se expongan posibilidades alternativas, explicando el alcance y las limitaciones que cada una de ellas puedan tener. Además, deben justificarse las razones por las que en el TFG se han tomado determinadas decisiones de entre varias posibilidades, o las razones justificativas de decantarse por alguna solución particular.

- en nuestro caso particular los estudiantes debían realizar una defensa del TFG previamente depositado y aprobado. Esta presentación llegó a valer un 15% de la nota global de la asignatura, por entender que requería una preparación previa muy relacionada con la adquisición de competencias de comunicación asociadas.

Evidentemente son muchas las formas de evaluación final admitidas. En la propuesta que aquí se hace, la valoración de los conjuntos asociados a estas particulares competencias fue del 40%, por entender que estaban fuertemente enlazados con los contenidos (M) ofrecidos por el TFG, cuyo peso sobre la nota final fue del 60%. A su vez, el peso porcentual asignado a la competencia de comunicación (c) fue del 25%, mientras que el relativo a la gestión de proyectos (p) supuso el 15%, alcanzando entre ambos el citado 40%. Matemáticamente, la calificación se puede expresar como $0,25c+0,15p+0,60M$, y la propuesta concreta para la evaluación de cada una de las partes puede seguir un esquema como el siguiente:

COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN (25%):

ESTRUCTURA (5%)

1. Presenta todos los apartados de la estructura del TFG.
2. La introducción incluye contextualización, justificación e interés del tema.
3. La redacción del TFG es adecuada.
4. La extensión se corresponde con la marcada en la normativa.

CONTENIDO (5%)

1. No existen contenidos claves sin justificar y bien referenciados.
2. Presenta informes correctos de conexión de ideas.

3. Presenta los apartados de reflexión crítica.

PRESENTACIÓN (15%)

1. La presentación y defensa está bien estructurada.

2. El discurso es correcto y las ideas están presentadas con claridad.

3. La presentación se ajusta al tiempo previsto.

4. El estudiante responde bien a las objeciones y asuntos planteados por el tribunal.

COMPETENCIAS DE GESTIÓN DE PROYECTOS (15%):

ORGANIZACIÓN (5%)

1. Se han cumplido los plazos previstos en cada etapa.

2. Las entregas parciales incluyeron un informe del punto en que está el proyecto.

3. El plan de acuerdos pactados se ha cumplido en la siguiente revisión.

GESTIÓN (10%)

1. Los cambios e ideas sugeridas se han integrado al trabajo.

2. Los informes de alternativas posibles están bien justificados.

CONTENIDO Y VALOR DEL TFG (60%):

1. El nivel de desarrollo de los contenidos presenta la profundidad requerida para un titulado de Grado universitario.

2. Los objetivos del TFG son claros y están formulados correctamente.

3. El TFG explica bien todos y cada uno de los apartados previstos.

4. El trabajo incluye unas conclusiones bien fundamentadas.

5. El trabajo muestra capacidad de análisis.

6. El TFG realiza aportaciones relevantes.

5. Resultados

Los resultados en términos de contenidos han demostrado que, en media, los TFG fueron mejores que los de años anteriores. Es evidente que la medición realizada durante el único curso en que se ha aplicado el programa ofrece todavía conclusiones preliminares. A pesar de lo cual son suficientemente ilustrativas como para poder apuntar algunos resultados interesantes.

Quizás el más importante de ellos es que la nota media respecto de la misma asignatura de TFG en el año anterior, para los mismos grupos y grados, fue 1,7 puntos superior. Si se toma ese mismo baremo respecto de los de dos años anteriores, la media fue más alta en 1,6 puntos. Y respecto de 3 años por detrás las notas medias fueron también 1,7 puntos superiores.

En relación con las evaluaciones realizadas en cada uno de los distintos bloques utilizados para medir cada una de las dos competencias propuestas, se pueden ofrecer también algunos resultados, que resume la tabla siguiente.

Tabla 2. Medias de resultados en cada uno de los apartados medidos en cada competencia

COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN (25%)	
ESTRUCTURA (5%)	
1. Presenta todos los apartados de la estructura del TFG.	8.4
2. La introducción incluye: contextualización, justificación e interés del tema.	8.1
3. La redacción del TFG es adecuada.	7.9
4. La extensión se corresponde con la marcada en la normativa.	8.2
NOTA MEDIA DE ESTRUCTURA:	8.2
CONTENIDO (5%)	
1. No existen contenidos claves sin justificar y bien referenciados.	8.2
2. Presenta informes correctos de conexión de ideas.	7.8
3. Presenta los apartados de reflexión crítica.	7.4
NOTA MEDIA DE CONTENIDO:	7.8
PRESENTACIÓN (15%)	
1. La presentación y defensa está bien estructurada.	8,2

2. El discurso es correcto y las ideas están presentadas con claridad.	8,4
3. La presentación se ajusta al tiempo previsto.	9,2
4. El estudiante responde bien a las objeciones y asuntos planteados por el tribunal.	7,6
NOTA MEDIA DE PRESENTACIÓN:	8,4
NOTA MEDIA DE COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN	8,1
COMPETENCIAS DE GESTIÓN DE PROYECTOS (15%)	
ORGANIZACIÓN (5%)	
1. Se han cumplido los plazos previstos en cada etapa.	6.2
2. Las entregas parciales incluyeron un informe del punto en que está el proyecto.	7.2
3. El plan de acuerdos pactados se ha cumplido en la siguiente revisión.	6.9
NOTA MEDIA DE ORGANIZACIÓN:	6.8
GESTION (10%)	
1. Los cambios e ideas sugeridas se han integrado al trabajo.	6.9
2. Los informes de alternativas posibles están bien justificados.	6.2
NOTA MEDIA DE GESTIÓN:	6.6
NOTA MEDIA DE COMPETENCIAS DE GESTIÓN DE PROYECTOS	6,7

Fuente: Elaboración propia de los autores a partir de cuestionarios.

Como se observa, las notas alcanzadas en relación con la competencia de comunicación son notablemente más altas que las calificaciones que miden el desarrollo de los estudiantes en relación con la gestión de proyectos. Desde luego, el adiestramiento de los estudiantes a lo largo del grado con relación a las competencias relacionadas con la comunicación supera a la instrucción recibida en gestión de proyectos. Esto, unido a que la ponderación de la nota asignada a la competencia de comunicación era mayor que la asignada a la competencia de gestión justifica esta diferencia.

Las notas más altas en relación con las competencias de comunicación se obtuvieron en el apartado de las presentaciones. De nuevo, como puede observarse, este apartado tenía un peso específico sobre la nota total muy superior al del resto de bloques que configuraban la evaluación de la competencia de comunicación. No se observan en media especiales diferencias en las competencias de comunicación asociadas a la estructura y las relativas a los contenidos.

Por lo que respecta a las competencias de gestión de proyectos, los resultados son más bajos, especialmente cuando miden los estudios sobre alternativas posibles y su justificación. De igual modo, los resultados son muy bajos en el apartado de organización, especialmente cuando miden la capacidad de cumplimiento de los estudiantes. Esto se observa al ver las bajas puntuaciones obtenidas tanto en el apartado de cumplimiento de plazos, como en el relativo al cumplimiento del plan de acuerdos pactados.

La tabla siguiente resume los resultados obtenidos. Se ha construido usando la media de las puntuaciones registradas por cada estudiante en cada uno de los apartados utilizados para evaluar las competencias.

Finalmente, como se observa en el anterior resumen, las puntuaciones más altas obtenidos en la medición del desarrollo de competencias asociado al TFG se obtuvieron en los apartados siguientes:

- Presenta todos los apartados de la estructura del TFG.
- La extensión se corresponde con la marcada en la normativa.
- No existen contenidos claves sin justificar
- La presentación y defensa está bien estructurada.
- La presentación se ajusta al tiempo previsto.
- El discurso es correcto y las ideas están presentadas con claridad

6. Conclusiones

Al margen de las notas medias y de los datos anteriores, el proyecto que se presenta ha contado con una particular forma de seguimiento de las actividades ligadas a las competencias descritas. Es por ello por lo que se ha podido

contar con la información de las valoraciones intermedias, que en muchos casos estaban objetivadas también con observaciones. En cierta manera, esos datos recopilados con la intención de hacer el seguimiento previsto las competencias escogidas, ha servido también para poder extraer algunas conclusiones relevantes. Algunas de ellas son, como era de esperar, muy positivas. Otras, sin embargo, no lo son tanto. Los siguientes párrafos resumen bien tanto unas como otras.

Las carencias detectadas en los informes señalan las siguientes necesidades relacionadas con las dos competencias propuestas:

- Los estudiantes no conciben correctamente el TFG como un proyecto de envergadura que debe abordarse por partes y con una adecuada gestión del tiempo y los recursos. La iniciativa en este sentido es más bien pobre, confirmando que la mayor parte de los estudiantes se limita a cumplir plazos y formalidades.

- Casi todos los evaluadores señalan de forma habitual que han detectado en las tutorizaciones que los estudiantes delegan demasiado en las aportaciones de los tutores.

- Paradójicamente, los estudiantes reciben mal las aportaciones de los tutores, considerando que casi siempre requieren trabajos adicionales que desearían no hacer, infravalorando las mejoras que estos aportes tienen sobre el conjunto de su trabajo.

- Los estudiantes no miden bien, a pesar de tener la información relativa a ello desde el principio, en relación con los pesos específicos que cada parte tiene en la evaluación final de su trabajo. En este sentido, por ejemplo, dedican demasiado tiempo a la preparación de la presentación, mientras descuidan de forma evidente aspectos relativos al contenido de sus trabajos, cuya evaluación final tiene un peso específico mucho mayor que el de la presentación.

- Los evaluadores destacan muchas veces en sus informes que la mayor parte de los trabajos realizados por los estudiantes son puramente descriptivos, y cuesta mucho que lleven a cabo razonamientos, relaciones, conexiones de ideas, argumentaciones o justificaciones.

- Las bases gramaticales y ortográficas con que los estudiantes llegan a los últimos cursos de grado son todavía pobres y desafortunadamente son muy dependientes de los correctores de los procesadores de textos. En media, los evaluadores destacan que falta autonomía para realizar ejercicios de redacción de nivel medio-superior.

- Es llamativo el nivel de incumplimiento de los estudiantes en relación con todos y cada uno de los plazos y requerimientos realizados para cada entrega. Sólo un 62% de los estudiantes fue capaz de ajustarse correctamente a las tres entregas-entrevistas previstas con todas las tareas requeridas correctamente realizadas.

De otra parte, las conclusiones más positivas que pueden extraerse de los informes realizados por los evaluadores son las siguientes:

- Introducir elementos ligados al desarrollo de competencias en la evaluación de los proyectos implica automáticamente a los estudiantes en la consecución de los mismos.

- Señalar pautas concretas para tratar de mejorar determinadas competencias consigue que los estudiantes, incluso sin pretenderlo, mejoren estas competencias.

- Los resultados de las asignaturas utilizadas para mejorar las competencias, como sucede con el TFG, pueden verse notablemente mejorados. En este sentido las competencias actúan como un sistema de refuerzo y tienen claras repercusiones sobre los resultados productivos de los estudiantes (Vicario *et al.*, 2020).

Es evidente que en la adquisición de competencias la universidad tiene todavía margen de mejora. Sin duda, el principal trabajo que debe hacerse consiste principalmente en actualizar el sentido y valor que estas competencias tienen en el proceso de aprendizaje. A la vez, poner en valor la adquisición de competencias en las asignaturas correspondientes, solo es posible mediante el diseño de programas cuyo propósito sea precisamente éste. Es posible que sirva de ayuda reducir o agrupar el número de competencias bajo epígrafes integradores. Al mismo tiempo, resulta de utilidad la puesta en marcha de programas que, como el aquí descrito, trasladen el foco del proceso enseñanza-aprendizaje a las competencias.

Referencias

- Ayza, M. R., Rodríguez, M. F., Dubreuil, G. E., & Cebrián, M. D. 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*, 8(1), 74-100. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6218>
- Battaner, E., González, C., & Sánchez, J. (2016). El trabajo de fin de Grado (TFG) en las Universidades españolas, *Revista Universidad, ética y derechos*, (1), 43-79.
- Debreuil G. E. (2018). El papel de los TFG en la formación universitaria, *Revista de docencia universitaria* 16(2), 9-12. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.11175>
- Domingo, J. R. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad, *Revista de docencia universitaria*, 6(1). <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6280>
- Gil-Galván, R. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto, *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 73-93.
- Hincapié Parejo, N. F., y Clemenza de Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista De Ciencias Sociales*, 28(1), 106-122. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37678>
- Moya, J. & Goenechea, M. (2021). Modelos para la integración de competencias personales académicas y profesionales. En Martín, M. A. & Soria, C. (Ed.), *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las ciencias sociales y jurídicas* (pp. 1297-1317). Dykinson.
- Machado, E. F., & Montes de Oca, N. (2020). Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad. Motivos para un debate: Antecedentes y discusiones conceptuales, *Transformación*, 16(1), 1-13.
- Vicario, I., Martín, E., Gómez, A., & González, L. M. (2020). Nuevos desafíos en la Educación Superior: análisis de resultados obtenidos y dificultades experimentadas en la realización del Trabajo Fin de Grado de estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca, *Revista complutense de educación*, 31(2), 185-194. <https://doi.org/10.5209/rced.62003>
- Viloria, H. A. & Reyes, S. (2021). Competencias tecnológicas en docentes para uso del multimedia en programas de comunicación social colombianos. *Perspectivas de la Comunicación*, 13(1), 219-235
- Vogler, J. S., Thompson, P., Davis, D. W., Mayfield, B. E., Finley, P. M., & Yasseri, D. (2018). The hard work of soft skills: augmenting the project-based learning experience with interdisciplinary teamwork, *Instructional Science*, 46(3), 457-488. <https://doi.org/10.1007/s11251-017-9438-9>