

¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias

opportunity to complete the development of skills

Itziar REKALDE RODRÍGUEZ

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Recibido: Febrero 2011

Aceptado: Noviembre 2011

Resumen

Este trabajo pretende dar claridad a uno de los grandes retos con los que se encuentra en la actualidad la Universidad; diseñar, desarrollar y evaluar los Trabajos Fin de Grado. Con el objetivo de adentrar al lector en el tema, se muestra la información que en torno a este tema se pone a disposición en la red sobre 27 Grados de 22 Universidades españolas, y 5 reglamentos que regulan este tema. A continuación, se ofrece una propuesta de acción donde se recogen indicaciones para abordar esta labor desde una mirada videográfica (de proceso) y otra fotográfica (de producto).

Palabras clave: Universidad, Competencias, Trabajo Fin de Grado.

Abstract

In this moment the University has a great challenge; design, develop and evaluate Final Grade Work, and this paper aims to give clarity about this issue. In order to introduce the reader into this topic, we show the information found on the net about this topic in 27 degrees of 22 Spanish universities, and 5 normatives. Then, we present a proposal for action which includes guidelines to work from a videographic look (like a process) and another photographic (like a product) the Final Grade Work.

Keywords: University, Skills, Final Grade work.

El sentido y la misión de la Universidad deben acompañarse con las dinámicas sociales y culturales propias de cada época. Por este motivo, si el mundo ha cambiado dando un giro de 180 grados en la manera de comunicarse y de acceder al conocimiento en las últimas décadas (Castells, 1998), el currículum general de la universidad del siglo XXI también debe evolucionar para adecuarse a las demandas de una sociedad en continua transformación y caracterizada por la inestabilidad y la incertidumbre. Los cambios que se suceden en la sociedad requieren de cambios en la educación que den respuestas educativas a las nuevas necesidades que surgen de esta evolución social y multicultural. Por tanto, la misión de la enseñanza superior consiste en formar personas conscientes y sensibles a lo que ocurre en su entorno, que sean capaces de adaptarse a los cambios continuos y que puedan responder de forma creativa y ética a problemas nuevos.

En consonancia, la declaración de Bolonia (1999) nos conduce a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que sirve de marco de referencia a las reformas educativas que muchos países europeos han iniciado en los primeros años del siglo XXI. Los cambios se suceden bajo las siguientes bases: Reconocimiento de cualificaciones; estructura de titulaciones; sistema de créditos; programas de movilidad; garantía de calidad; aprendizaje permanente y enseñanza por competencias. A consecuencia de los acuerdos que se desprenden de esta red europea, los cambios de orientación en materia educativa se han producido rápidamente hacia modelos más flexibles, que conllevan cambios políticos, culturales (revisiones continuadas de los referentes culturales, formas de ver y pensar las disciplinas, formas de vincularlas, usos de recursos, cambios curriculares,...), y en las propias prácticas educativas. Por tanto, la incorporación de las universidades españolas al EEES supone una reforma en profundidad que afecta al ámbito estructural, curricular y organizativo (Mateo, 2000), donde el modelo educativo que se defiende está centrado en el aprendizaje de competencias por parte del alumnado, de manera que todos los aspectos curriculares y organizativos se definen en torno a las competencias que tiene que adquirir el alumnado (Biggs, 2005).

Perrenoud (2004) define la competencia como una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Supone, por tanto, una combinación de habilidades prácticas de conocimientos sustantivos, de valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan adecuadamente para llevar a cabo una acción apropiada y eficaz. Como apuntaba Chomsky (1970), la competencia es la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura. Por tanto, cobran importancia las actitudes, la dimensión ética, teleológica de las acciones que dan sentido a lo que se hace y a lo que se es o quiere ser. De acuerdo con Hernández Pina y otros (2005), la formación basada en competencias pretende ser comprensiva, flexible, motivadora, integrada y de calidad, donde lo más importante es lo que aprenden los estudiantes, así como para qué lo aprenden y cómo lo hacen. Según Collins (2007), la competencia es la integración de

conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacite para actuar de manera efectiva y eficiente. Por tanto, la competencia no es únicamente un conocimiento, ni una habilidad, ni una actitud, sino que supone el uso de operaciones mentales complejas en las que se produce una combinación dinámica de atributos que juntos permiten desempeñar eficazmente una tarea al tiempo que se es consciente de por qué y para qué se hace. Las competencias de ninguna manera son una amenaza al conocimiento, sino que requieren más que nunca del conocimiento académico, que se complementan con un saber hacer, un saber ser, un conocimiento de los valores prioritarios que queremos que funcionen en la nueva sociedad. La competencia, según García Sanz (2010), supone una integración interactiva de las propias características de la persona, de su formación y de su experiencia.

Las competencias establecidas en el diseño de Grados y Postgrado, se está realizando de acuerdo con la clasificación señalada en el Proyecto Tuning (González y Wagneaar, 2003), el cual incluye dos tipos de competencias: las genéricas o transversales, comunes a todas las titulaciones, y las específicas, correspondientes a cada titulación. Las transversales afectan a todas las disciplinas y no son exclusivas de ninguna de ellas. Las competencias específicas sí que lo son, distinguiendo entre las específicas de la titulación y las específicas de cada asignatura.

El Trabajo Fin de Grado (TFG) se presenta como un espacio y un tiempo propicio para que el alumnado, al final de su proceso inicial de formación, vuelque y demuestre su capacitación como profesional. Es el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, el que establece, en el Capítulo III dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que: “Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo fin de Grado”, añadiendo en otro apartado que: “El trabajo de fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”, sin recoger otra disposición sobre el proceso de elaboración y evaluación que, en consecuencia y en el ejercicio de su autonomía, debe ser regulado por cada Universidad. Nos encontramos, por tanto, ante un primer nivel de concreción curricular donde poco o nada se regula en torno al TFG.

En este contexto y con la finalidad de unificar los criterios y procedimientos que garanticen una actuación homogénea en la planificación y evaluación de los TFG de las distintas titulaciones, muchas universidades han establecido su propia normativa de carácter general lo suficientemente flexible para que cada Facultad o centro lo adapte a su propia especificidad. Hallándonos, por tanto, en un segundo nivel de concreción. El tercero es aquel donde la Junta de Facultad o Escuela desarrolla la normativa para adecuarla a las características propias de cada uno de los títulos de Grado que se imparten en su centro. Por este motivo nos hemos encontrado con páginas y documentos en la red que responden a los dos niveles de concreción últimos.

Aproximación al Trabajo Fin de Grado como objeto de estudio

En la actualidad el diseño del TFG está siendo una tarea que está demandando una gran coordinación por parte de los equipos docentes y una gran labor por parte de los coordinadores de los títulos de Grado. Hemos querido hacer nuestra esta preocupación e indagar en la red sobre los contenidos que en torno al TFG, distintas universidades españolas están tomando acuerdos y visibilizándolos a través de la red.

En esta aproximación virtual se han analizado las 40 primeras referencias que, el buscador Google al introducir los términos “Trabajo Fin de Grado” rescató en el intervalo de un mes de tiempo. La variación en las referencias ha sido mínima y a nivel de contenido poco significativa.

El estudio, por tanto, recoge una muestra variada de universidades estatales, públicas y privadas, de diferentes áreas del conocimiento y materias. En la tabla 1 se recogen las 28 referencias que de las 40 analizadas abordan el tema del TFG en los Grados que se imparten en las universidades españolas que se citan.

Universidad /Reglamento	Facultad /Escuela Universitaria	Grado
Universidad Politécnica de Valencia	Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación	Grado en Ingeniería de Edificación
Universidad de León. Reglamento sobre TFG (Aprobado Consejo de Gobierno 12/03/2010)		
Universidad de Oviedo	Facultad de Geología	Grado en Geología
Universidad de Navarra	Facultad de Farmacia	Grado en Nutrición Humana y Dietética
Universidad de Burgos	Facultad de Ciencias	Grado en Químicas
		Grado en Ciencia y Tecnología de los alimentos
Universidad de La Laguna	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	Grado en Administración de Empresas
	Facultad de Biología	Grado en Biología
Universidad de Castilla-La Mancha. Normativa sobre la elaboración y defensa del TFG (aprobado en Consejo de Gobierno 2/03/2010)		
Universidad de Castilla-La Mancha	Escuela Universitaria Politécnica de Cuenca	Grado en Ingeniería de Edificación
Universidad de Zaragoza. Normativa académica		
Universidad Complutense de Madrid	Facultad de Ciencias Químicas	Grado en Químicas
		Grado en Bioquímica
		Grado en Ingeniería Química
Universidad de Murcia	Escuela de Enfermería	Grado en Enfermería
Universidad Católica San Antonio de Murcia		Grado en Ingeniería Civil
Universidad de Salamanca. Reglamento sobre Trabajos Fin de Grado (aprobado por el Consejo de Gobierno 4/05/2009)		
Universidad de Salamanca	Facultad de Traducción y Documentación	Grado en Información y Documentación
Universidad de Cádiz	Facultad de Ciencias del Trabajo	Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos
Universidad de Córdoba	Facultad de Filosofía y Letras	Grado de Estudios Ingleses

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Escuela de Ingeniería Informática	Grado en Ingeniería Informática
Universidad de Sevilla	Facultad de Filología	Grado en Estudios Ingleses
Universidad Politécnica de Cartagena	Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial	Grado en Ingeniería Industrial
Universidad de Jaén	Escuela de Ciencias de la Salud	Grado en Fisioterapia
Universidad de Granada	Facultad de Informática	Grado en Ingeniería Informática
Universidad Europea Miguel de Cervantes. Reglamento 2/2010		
Universidad Politécnica de Catalunya	Facultat D'Informàtica de Barcelona	Grado en Ingeniería Informática
UPV/EHU	Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao	Grado en Gestión de Negocios
UNED	Facultad de Filología	Grado en Lengua y Literatura Españolas
		Grado en Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura
Universidad Rovira I Virgili	Facultad de Ciencias Jurídicas	Grado en Trabajo Social
Universidad Internacional de La Rioja		Grado <i>online</i> de Administración y Dirección de Empresas

Tabla 1. Relación de referencias en torno al Trabajo Fin de Grado en Universidades españolas a través del buscador *Google*.

Como se aprecia en la tabla 1 hay datos que se refieren al TFG para un Grado de una Facultad o Escuela Universitaria, y los que se refieren al Reglamento marco que rige el TFG para esa Universidad.

Los resultados del buscador no hacen referencia en todos los casos al TFG de universidades estatales, sino que algunos de ellos se refieren a noticias de prensa, blogs, páginas *pdf* sin identificación, foros, hojas de procedimiento,... relacionados con el TFG, pero que han sido excluidos.

Por lo que respecta al análisis de la información se ha desarrollado de forma concomitante al trabajo de campo (Goetz y Lecompte, 1988), en el que el análisis de la información obtenida ha representado un proceso, básicamente inductivo, dinámico y sistemático que ha requerido identificar, seleccionar, categorizar, comparar e interpretar el mensaje de la información obtenida en la red (Coffey y Atkinson, 2003). Ha consistido, por tanto, en un *Análisis de Contenido*, donde el marco teórico ha aportado la manera de ver, hacer e investigar, y el sistema categorial la de articular los resultados del estudio

Resultados de esta aproximación

Este proceso de indagación en la red nos permite aproximarnos al TFG desde los componentes principales que se destacan en las páginas consultadas. En ellas se recoge información sobre los tipos de trabajos, la figura del tutor/a, las actividades formativas derivadas y/o asociadas y el seguimiento del proceso de elaboración, la presencia de otras lenguas, la presentación y defensa, y finalmente la evaluación y calificación del mismo.

Tipos de Trabajo Fin de Grado

Se contemplan varias opciones: trabajos experimentales, de revisión e investigación bibliográfica (Normativa de la Universidad de Salamanca), de carácter profesional, de otro tipo siempre que correspondan a ofertas de los Departamentos o de los propios estudiantes (Reglamento del TFG de la Universidad de León), de carácter teórico-práctico, a modo de proyectos, ... En otros en cambio, se rechazan los exclusivamente bibliográficos (Facultad de Biología, Universidad de La Laguna; Grado de Estudios Ingleses, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Córdoba) y, en otros sólo se aceptan los proyectos (Grado en Fisioterapia, Escuela de Ciencias de la Salud, Universidad de Jaén, o Grado en Ingeniería informática, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), bien propuestos por departamentos o los realizados en empresas (Grado en Ingeniería Informática, Universidad de Granada). En la Normativa de la Universidad de Castilla-La Mancha se dice que puede ser un proyecto, memoria o estudio original en el que se integren y desarrollen los contenidos formativos recibidos, capacidades, competencias y habilidades adquiridas durante el periodo de docencia del Grado. La Universidad de Zaragoza, por su parte, contempla trabajos realizados en laboratorio, resultados de prácticas en empresas o instituciones, o durante una estancia en otra Universidad española o extranjera a través de un convenio o programa de movilidad. En las escuelas técnicas, donde la tradición marcaba la realización de proyectos clásicos de ingeniería, se abre ahora la posibilidad de realizar estudios técnicos, organizativos y económicos, o trabajos teóricos-experimentales (Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial, Universidad Politécnica de Cartagena). También se abre la posibilidad a que el TFG se derive de las actividades desarrolladas en el Practicum de intervención (Grado en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Jurídicas, Universidad Rovira i Virgili).

Respecto a los créditos, la gran mayoría de los Grados conceden 12 ECTS al TFG, habiendo casos como el Grado en Químicas de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Burgos o el de la Universidad Complutense de Madrid con 18 ECTS, o Ingeniería Química de esta última Universidad con 15 créditos, o los 14 del Grado *online* de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Internacional de La Rioja. Es de destacar, también, los 6 ECTS del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias del Trabajo (Universidad de Cádiz).

Son excepcionales los centros que permiten la elaboración del TFG en grupo (Grado en Ingeniería de Edificación de la E.U. Politécnica de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha), dado que lo que prevalece es el criterio de la individualidad.

Figura del tutor/a

En la mayoría de la documentación se comenta que el TFG puede ser dirigido por más de un director/tutor, pero no más de dos. No obstante, son pocos los casos en los que este hecho se recoge de forma excepcional (Reglamento del TFG de la Universidad de León). Hay ocasiones, como es en el Grado en Químicas y, Ciencia y Tecnología de los Alimentos (Universidad de Burgos), donde se contemplan las prácticas ex-

ternas y el TFG como una actividad indisoluble. De ahí que la memoria de actividades que el alumnado entrega es el fruto del desarrollo de las prácticas externas y el TFG.

En cuanto a las funciones, en líneas generales se recoge que el tutor/a es responsable de exponer al estudiante las características del trabajo, de orientarlo en su desarrollo y de velar por el cumplimiento de los objetivos fijados, así como de realizar el seguimiento y, en su caso, autorizar su presentación y defensa (Normativa de la Universidad de Castilla-La Mancha). En otras ocasiones se apunta a que el tutor/a será quien actúe como dinamizador y facilitador del proceso de aprendizaje (Reglamento sobre TFG de la Universidad de León). Hay documentos, también, en que se resumen sus funciones en: 1) Elaborar el plan del TFG y prácticas externas; 2) Llevar a cabo la tutela controlando las condiciones de desarrollo y haciendo el seguimiento proactivo de las estancias en las prácticas externas, y 3) dirigir el TFG del alumnado en el marco de la evaluación continua (Facultad de Ciencias, Universidad de Burgos). En otros centros se hace hincapié en las tutorías individualizadas, donde un tutor específico, le proporciona el tema concreto de su trabajo, así como toda la información y recursos necesarios para comenzar su desarrollo. Posteriormente, el tutor contrasta de forma periódica el adecuado avance del trabajo, mediante la conveniente dirección, supervisión y asesoría individualizada del mismo (Grado en Ingeniería Informática, Universidad de Granada).

Tan sólo en uno de los documentos se recogen las obligaciones del estudiante ante el TFG. En ella se resumen las siguientes: a) Conocer el programa; b) Colaborar en la elaboración de su plan de trabajo como parte esencial de las competencias a adquirir; c) Seguir las directrices de los tutores y manteniendo informado regularmente al tutor de su progreso; d) Mantener una actitud adecuada de respeto y responsabilidad en los diferentes entornos en los que se puedan desarrollar las materias, y e) Entregar la memoria en los términos establecidos en la normativa (Facultad de Ciencias, Universidad de Burgos).

Actividades formativas y seguimiento del proceso de elaboración

Varios son los casos que deseamos destacar: a) aquel donde se establecen asignaturas obligatorias con el fin de preparar al alumnado para la elaboración del TFG. Como ejemplo señalemos la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Grado de Administración de Empresas, Universidad de La Laguna), donde se establece una asignatura obligatoria de 6 ECTS, denominada Técnicas de investigación, a cursar y superar antes de iniciar el TFG en el primer cuatrimestre del cuarto curso; b) aquel que, a través de seminarios de formación generalista, prepara al alumnado para afrontar el TFG. Señalemos, por ejemplo, el Grado en Ingeniería Informática (Universidad de Granada) donde se imparten seminarios específicos de expresión oral y escrita en inglés, normativa general de desarrollo del TFG, y organización y preparación de la documentación, y c) aquel que combina conferencias y seminarios para acercar al alumnado a la actualidad profesional, al aprendizaje de metodologías, y a la adquisición de

diversos recursos que le ayuden en la tarea (E. U. de Estudios Empresariales de Bilbao, UPV/EHU).

Respecto al seguimiento son muy escasas las referencias al respecto. Quizá la más significativa sea la de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación (Universidad Politécnica de Valencia) donde el seguimiento se estructura a través de talleres disciplinares. Éstos están formados por 5-15 estudiantes y a cargo de uno o varios docentes. Cada taller tiene una docencia reglada presencial total de 20 horas destinadas al seguimiento de los trabajos. Antes de comenzar el 2º semestre, se imparten dos charlas en las que se exponen cuestiones relacionadas con los aspectos metodológicos de interés.

Presencia de otras lenguas

La presencia de una segunda lengua como requisito previo para la defensa del TFG no está presente en todos los documentos consultados pero sí que se recoge en varios de ellos. Por ejemplo en el caso del Grado en Fisioterapia (Escuela de Ciencias de la Salud, Universidad de Jaén) el alumnado debe acreditar el nivel B1 de inglés como segundo idioma extranjero con el objetivo de dar cabida a la incorporación y desarrollo de las competencias genéricas del grado, y en otros casos se recoge que la presentación y defensa del TFG podrá realizarse en un idioma distinto al castellano, siempre que éste se encuentre entre los que se hayan utilizado en la impartición del grado (Normativa de la Universidad de Castilla-La Mancha). En otras que algunos apartados del TFG deben presentarse por escrito y oralmente en inglés. Hay casos en los que se dice que, al menos una parte de la exposición deberá realizarse en inglés (Facultad de Ciencias, Universidad de Burgos) y, en la Facultad de Ciencias Químicas (Universidad Complutense de Madrid) se comenta que, al menos la introducción y las conclusiones deben estar escritas en inglés y en la exposición será la introducción y los objetivos los que se expliquen en este idioma.

Presentación y defensa del Trabajo Fin de Grado

En líneas generales se alude a exponer los objetivos, la metodología, y las conclusiones del TFG, y contestar a las preguntas, aclaraciones, comentarios y sugerencias que pudieran plantearle los miembros del Tribunal. En ciertos casos la presentación se puede apoyar en un portafolio con el material utilizado en el desarrollo del trabajo (Normativa de la Universidad de Salamanca), o acompañar el TFG del material que se estime adecuado (Universidad de Zaragoza).

Evaluación y calificación

En la mayoría de los casos es el tribunal quien establece la calificación del alumnado, teniendo en cuenta la exposición oral del trabajo desarrollado y la memoria escrita presentada. En algunos casos se exige, además, el informe del tutor donde se recoja la evaluación continua de la adquisición de competencias, su asistencia, participación y

pertinencia de las intervenciones en los diferentes encuentros, seminarios,... (Facultad de Biología, Universidad de La Laguna). En el caso de la Normativa de la Universidad de Castilla-La Mancha se le facilita al tutor/a una escala de valoración para que efectúe su valoración.

Respecto a la ponderación, es muy variada. Citemos algunos ejemplos: Centros que conceden un 70% de la nota al documento escrito y un 30% a la defensa oral (Escuela de Enfermería, Universidad de Murcia), un 70% a la valoración del tutor/es en relación a la evolución del alumno/a, su dedicación, así como al contenido científico, técnico y/o académico específico del trabajo realizado en función de los objetivos y competencias planteadas, y el 30% restante a la valoración de los miembros del tribunal considerando el rigor de la estructura científica general del trabajo, elaboración de la memoria y exposición y defensa pública (Facultad de Ciencias, Universidad de Burgos). Hay centros en los que esta proporción se invierte, como es el caso de la Facultad de Ciencias Químicas (Universidad Complutense de Madrid) donde el informe del tutor supone como máximo el 30% de la calificación y el 70% restante al tribunal quien debe tener en cuenta la memoria elaborada, la presentación oral y los conocimientos demostrados por el alumno/a. La evaluación del producto en el caso del Grado en Estudios Ingleses (Facultad de Filología, Universidad de Sevilla), se refiere el 75% a la estructura, contenido y expresión; el 20% a la exposición y defensa y, a otros aspectos un 5%.

Propuesta de acción ante el Trabajo Fin de Grado

El informe Dearing (*The national Committee of Inquiry into Higher Education*, 1997) habla del siglo XXI como el de la sociedad del aprendizaje continuo, donde la enseñanza superior se debe de reforzar gracias a los planes de calidad, pudiendo así contribuir al desarrollo de una sociedad de aprendizaje e investigación. Se plantea, por tanto, la necesidad de desarrollar cambios profundos y estructurales en las instituciones educativas, poniendo en cuestión el modelo clásico de institución escolar, sus fines, medios, currículos y los roles desempeñados hasta el momento por docentes y alumnado. El TFG no es un simple producto, debemos concebirlo, diseñarlo, desarrollarlo y evaluarlo como un proceso de aprendizaje donde se integran y se visualizan las competencias del grado, algunas específicas pero, sobre todo, las transversales.

Las propuestas que, a continuación recogemos, se centran en ofrecer pautas para el diseño y desarrollo del TFG desde el convencimiento de ser un trabajo que se conforma como un producto, pero donde el desarrollo del mismo tiene un singular valor desde el punto de vista formativo, y por ello debe estar reflejado en el documento final. Por este motivo, distinguimos dos momentos en el tiempo que son parte de un continuo: el TFG como proceso y como producto.

La mirada videográfica: El Trabajo Fin de Grado como proceso

Nos puede ser de utilidad poner el foco de atención en dos elementos importantes que se desarrollan a la par durante la elaboración del TFG, como son: A) el proceso de

aprendizaje a través del seguimiento y tutorización desarrollados, y B) el proceso de aprendizaje a través de la indagación que supone un trabajo de investigación.

- a) El TFG conlleva una labor de tutoría muy importante que se entiende como un nuevo espacio educativo de reflexión donde el alumnado puede exponer sus percepciones, reflexiones, problemas y objetivos, y el tutor/a puede enseñarle a aprender a aprender. De hecho podemos articular este espacio de tal manera que la acción tutorial sea individual, grupal y por pares. En esta propuesta la fuerza de la tutoría no sólo recae en el docente, como mediador entre el grupo y los objetos de estudio, sino en los propios alumnos/as. Por tanto, hablar en estos términos del proceso de acompañamiento, es hablar de *Grupos de Aprendizaje en Acción* (GAA) (Mc Gill y Beaty, 1995). Donde cada estudiante desarrolla su objeto de estudio en grupo, respetando las reglas de confidencialidad, respeto y compromiso colectivo, y se siente, además, acompañado por el tutor/a-tutores/as y su par, compañero/a de grupo (De Lorenzo, Rekalde, Vaquero, 2004 y 2005). En este contexto las funciones, que debe desarrollar el tutor/a serán, entre otras: favorecer la reflexión sistemática y argumentada; estimular la búsqueda de recursos de investigación; impulsar el análisis conducente al aprendizaje de las situaciones vividas y velar por el respeto del propio grupo.

En los GAA es importante, tal y como lo señalan De Lorenzo, Rekalde y Vaquero (2008), construir el entramado estructural y dinámico que dará forma a las sesiones de trabajo grupales. Éste tiene que contemplar:

- El establecimiento de reuniones periódicas del grupo
- La negociación previa del grupo en torno a la temática de la siguiente sesión
- El estricto cumplimiento de los compromisos previos a la sesión de grupo, que conlleva: trabajo personal, contraste de éste con el par, y entrega de la documentación objeto de estudio de la sesión (entregables).
- La dinámica de las sesiones se distribuye de la siguiente manera: 1) introducción, donde se expone brevemente el tema que se va a abordar; 2) asignación de tiempos a cada miembro del grupo; 3) presentación por parte de cada persona de su trabajo: dónde se encuentra, cómo ha avanzado respecto a la sesión anterior y, cuáles son sus necesidades actuales respecto a su proceso de indagación; 4) puesta en común de dudas, avances,...; 5) negociación en torno a la sesión próxima (girará en torno a..., los entregables serán ...) y, 5) cierre de la sesión donde el objetivo sea la reflexión en torno a los objetos de estudio y al trabajo en grupo.

Por tanto, tan importante es el acompañamiento grupal como dentro de éste el de compañeros/as o pares. En el entramado organizativo de la enseñanza universitaria goza de un inestimable valor, tanto en universidades internacionales (Goodlad y Hist, 1989, Topping, 1996) como nacionales (Cieza García, 2010), la tutoría entre iguales. Los beneficios que se desprenden de estos estudios nos ponen sobre la pista del potencial que tiene la tutoría entre pares, no sólo al iniciar estudios en la Universidad sino también, durante el proceso de crecimiento profesional. Todo ello, sin duda alguna debido al nivel de comunicación y al grado de empatía que se logra entre ellos (experiencia común, igualdad y espontaneidad relacional, clima favorable, códigos compartidos), y a la probada eficacia y eficiencia educativa (Walberg y Paik, 2000).

El alumnado y/o el profesorado tienen a mano instrumentos que evidencian el proceso y los aprendizajes adquiridos por el alumnado a lo largo de su itinerario formativo (Diario de aprendizaje, Cuaderno de bitácora,... escalas de observación,... fichas de auto y coevaluación,...) que se pueden ir recogiendo en un portfolio como piezas claves para la comprensión del TFG.

- b) El TFG conlleva una importante labor de investigación que puede articularse en un trabajo siguiendo las directrices tradicionales: trabajo individual y en solitario, donde se siguen las pautas al uso de: justificación y relevancia de la investigación, objetivos, marco conceptual, método, resultados, discusión y conclusiones, o bien podemos abordar objetos de estudio a través de metodologías activas: método de casos, aprendizaje-servicio, aprendizaje basado en problemas, en proyectos (Tecnológico de Monterrey, 2000).

La situación actual, tal y como se recoge en la red, nos pone sobre la pista de que son cada vez más los centros que empiezan a proponer la elaboración de proyectos como TFG, y no sólo en los grados técnicos sino también en los de ciencias sociales y humanidades. Se abre también la posibilidad a que sean trabajos grupales y siempre teniendo presente que el aprendizaje se genera al tener que dar solución a un problema en base a una planificación.

Recordemos que en gran parte de los grados recién implantados las prácticas externas y el TFG están en el último curso de la titulación, y es por ello que algunos centros universitarios han tomado la decisión de vincularlos. Siempre desde la idea que es en el ámbito laboral donde el alumnado se encuentra con problemas reales, donde tiene que movilizar lo que ha aprendido en diversas áreas del conocimiento para aplicarlo, sabiendo de antemano que sus decisiones conllevan implicación e impacto social. En definitiva, la propuesta que lanzamos intenta poner en conexión los problemas del mundo laboral con la academia y que sea la interacción la que nutra al alumnado en el desarrollo de las competencias antes de finalizar el grado.

La mirada fotográfica: El Trabajo Fin de Grado como producto

Es importante que el alumnado así como el equipo docente disponga de unos criterios de evaluación definidos a la hora de valorar los TFG. Nos encontramos habitualmente con criterios de tipo “Calidad del documento realizado” o “Adecuada exposición oral”, que poco o nada nos dicen de los indicadores que se tendrán en cuenta al valorar ese escrito o al escuchar esa exposición y, menos aún de los descriptores que deberían acompañar a cada uno de los indicadores para saber cómo ir desarrollándolos y apropiándonos de ellos como alumno/a. En definitiva, estamos hablando de elaborar instrumentos que faciliten a todas las personas implicadas en el TFG tanto su desarrollo como su evaluación. Quizá el instrumento que actualmente más se está utilizando en la evaluación auténtica es el uso de las rúbricas que le facilitan al alumnado el preparar y valorar de antemano su trabajo escrito y exposición oral, y a los tutores y/o miembros del tribunal la evaluación de las pruebas.

Tanto a lo largo del grado como al final del mismo debemos situar al alumnado en un marco amplio donde movilice el conocimiento para adaptarlo a nuevas situaciones. Así, tal y como estableció Esteve (2003), el alumnado necesita manipular el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, aprender permanentemente, entender lo que aprende y, todo ello, de un modo tal que le permita adaptarlo a situaciones que se transforman rápidamente. Esta amplia conceptualización de la educación, conlleva la consolidación de nuevas concepciones y enfoques y, sobre todo, de una nueva práctica pedagógica.

A modo de conclusión

Debemos tener presente que el TFG es el contexto ideal para que el alumnado antes de finalizar el grado demuestre que ha adquirido, es decir, desarrollado y hecho suyas las competencias del Grado. Es probable que, como académicos tengamos la tendencia a valorar la plasmación de las competencias específicas y la repercusión y la aportación nueva, innovadora o aclaratoria que el TFG aporta al campo científico, pero quizá tengamos que centrar la mirada en cómo se han desarrollado y plasmado las competencias transversales a lo largo del trabajo. Por que cuando hablamos de investigación estamos sin duda alguna hablando de desarrollo del pensamiento analítico, crítico, sintético, reflexivo, según los grados, de uso de las TICs, pero también podemos estar hablando de trabajo en equipo, de toma de decisiones, de planificación, de resolución de conflictos, de comunicación escrita y oral, de comunicación en una segunda o tercera lengua, ... En definitiva, la clave del TFG no radica en los resultados de la investigación sino en cómo se ha llegado a ellos movilizandocompetencias claves del grado.

Por tanto, en todo este proceso es fundamental, por un lado, la manera de abordar la indagación y, por otro, la acción de acompañamiento y seguimiento que se haga del alumnado. De ahí que se deban:

- Impulsar metodologías de aprendizaje que fomenten la indagación de manera activa y la unión e interacción con situaciones del mundo real. Para ello es importante que:
 - El alumnado sea quien lleve al centro académico su problema, proyecto, caso, encontrado en sus prácticas y, si no es posible
 - Se le ofrezca gran cantidad de situaciones reales para que pueda escoger una, en función de sus intereses y preocupaciones, y le de forma para que esté acorde a sus inquietudes y habilidades, y
 - Sea él/ella quien investigue empleando múltiples fuentes de información (libros, Internet, bases de datos en línea, vídeos, entrevistas, relatos, grupos de discusión,...).
- Desarrollar procesos de acompañamiento multidimensionales. Éstos se circunscriben a:
 - Acompañamiento y seguimiento grupal: donde se potencian la capacidad de escucha, diálogo y comprensión, y la confrontación de esquemas grupales.
 - Acompañamiento y contraste por pares: donde se busca la ayuda del compañero/a para exponerle dudas, pedirle explicaciones,...
 - Acompañamiento y supervisión por parte del tutor/a: donde se haga hincapié en la detección de necesidades individuales y por tanto, diseño de acciones personalizadas.
- Construir evidencias de aprendizaje que den muestras de la capacidad crítica y reflexiva en torno al: 1) diseño y desarrollo del TFG, 2) portafolio del estudiante, donde se vertebra el proceso de tutorización y aprendizaje desarrollado, y donde tienen cabida: el conjunto de entregables que se van generando, el uso de las TICs como medio de difusión e integración de los productos, las herramientas de reflexión construidas,...

Entendemos que el afrontar el TFG teniendo en cuenta estos elementos, ayuda a desarrollar la capacidad de generar conocimiento científico, al entenderlo y vivirlo como un proceso de construcción de conocimiento conjunto. No obstante, las dificultades con las que, es probable, tengamos que enfrentarnos serán:

- Conjunto de condicionantes estructurales en función de los cuales deberemos articular el proceso formativo.
- Manejo de la incertidumbre por parte del docente, al tener que pensar y/o re-pensar contextos, agentes y elementos formativos con los cuales no estamos socializados.

- Defensa de modelos más tradicionales de concebir el aprendizaje, en los que se hace hincapié en el producto de investigación y no en el proceso de aprendizaje y desarrollo competencial.

Referencias bibliográficas

- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Fin de milenio*. Madrid: Alianza.
- CHOMSKY, N. (1970). *La lingüística cartesiana*. Barcelona: Seix Barral.
- CIEZA GARCÍA, J.A. (2010). Experiencia-piloto de implementación de la tutoría entre compañeros (*peer tutoring*) en el primer curso de la diplomatura en Magisterio (Especialidad de Educación Infantil) de la Universidad de Salamanca. En: *I Congreso Internacional Virtual de formación del profesorado: La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010> [consulta: diciembre 2010].
- COFFEY, A. & ATKINSON, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Contus.
- COLLINS, B. (2007). *Perspectivas de disseny a l'educatió per competencies*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional organizado por CIDUI. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.
- DE LORENZO, E.; REKALDE, I. & VAQUERO, A. (2004). "El proceso formativo en investigación cualitativa a través de grupos de aprendizaje en acción". En: Libro de actas *Jornadas Internacionales de Investigación Cualitativa en Salud*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- DE LORENZO, E.; REKALDE, I. & VAQUERO, A. (2005). "La formación como investigadores cualitativos a través de un proceso cooperativo". En: Libro de actas *II Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa en Salud*. Madrid: Universidad Carlos III.
- DE LORENZO, E.; REKALDE, I. & VAQUERO, A. (2008). "La inquietante experiencia de formarse como investigador cualitativo". *Revista e.ducare21*.
- DEARING, R. (1997). *The national Committee of Inquiry into Higher Education*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/> [consulta: diciembre 2010].
- ESTEVE, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- GARCÍA SANZ, M.P. (2010). Las competencias y su evaluación como elementos de planificación en el marco del EEES. En: *I Congreso Internacional Virtual de formación del profesorado: La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010> [consulta: diciembre 2010].
- GOODLAD, S. & HIST, B. (1989): *Peer Tutoring. A guide to learn by teaching*. Londres: Kogan Page.
- GOETZ, J. P.& LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, J.& WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; MARTÍNEZ CLARES, P.; DA FONSECA ROSARIO, P. & RUBIO ESPÍN, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- MATEO, I. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- MC GILL, I. & BEATY, L. (1995). *Action Learning: A guide for professional, management and educational development*. London: Kogan Page.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- REAL DECRETO 1393/2007 de 29 de octubre. (2007). BOE de 29 de octubre de 2007.
- TECNOLÓGICO DE MONTERREY (2000). *Las técnicas didácticas en el modelo educativo del Tec de Monterrey*. <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/309.pdf> [consulta: diciembre 2010]
- TOPPING, K. (1996). *The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature*. Birmingham: SEDA Paper.
- WALBERG, H. & PAIK, S. (2000). *Effective Educational Practices*. Ginebra: International Academy of Education.

Correspondencia con la autora

Itziar Rekalde Rodríguez

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Av. de Tolosa, nº 70, Donostia, 943115616

e-mail: itziar.rekalde@ehu.es