

## NATURALEZA DEL CAMBIO EN LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL MARCO DEL EEES. UNA EXPERIENCIA PARA EL ANÁLISIS.

**Joan Mateo**  
**Anna Escofet**  
**Francesc Martínez**  
**Javier Ventura**  
**Universidad de Barcelona**

### RESUMEN

La pertenencia al Espacio Europeo de Educación Superior implica introducir cambios profundos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todas las Instituciones Universitarias deberán plantear sus propuestas formativas en términos de perfiles formativos, competencias y resultados de aprendizaje. En este artículo, al margen de reflexionar sobre la naturaleza y significado de estos términos, se presenta a modo de ejemplificación una propuesta de guía para evaluar el Trabajo de Final de Grado.

**Palabras clave:** E.E.E.S., enseñanza-aprendizaje, perfil de formación, competencia, resultados de aprendizaje, trabajo final de grado.

### ABSTRACT

Belonging to the European Higher Education Area involves introducing profound changes in the Teaching-learning procedures. All the universities should propose their formative proposals in terms of formative profiles, competencies and learning outputs. In this article, beside reflecting on the nature and the meaning of these terms, a proposal of a evaluation guide to evaluate the final degree assignment is presented

**Keywords:** E.H.E.A., teaching-learning process, training profile, competency, learning outputs, final degree assignment.

### 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos clave que se derivan de la aplicación en todas sus consecuencias, del proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lo constituye el cambio fundamental que se produce en la concepción pedagógico-didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se pasa definitivamente de colocar el énfasis y la importancia en los procesos de enseñanza a colocarlo en los de aprendizaje.

Abordar esta cuestión implica un cambio fundamental en las concepciones que mantenemos sobre la naturaleza de la instrucción y de la evaluación. Todos los planteamientos con los que nos aproximamos al discurso docente-discente se modifican con tal intensidad que comportan, sin lugar a duda, un cambio claro de paradigma en los modelos educativos a aplicar.

En el Comunicado de Berlín (2003), los ministros europeos instaban a todos los países europeos que describieran las cualificaciones de sus correspondientes sistemas de educación superior en términos de perfiles, competencias y resultados de aprendizaje. Estos son en definitiva los elementos clave sobre los que se estructurarán las propuestas instructivas de futuro en el sistema universitario y encierran en sí mismas muchas de las claves del cambio que deberemos afrontar. Comprender en profundidad su significado es del todo necesario y tratar de plantear la instrucción y la evaluación en estos términos es absolutamente urgente.

En este artículo trataremos de abordar comprensivamente el tema y para ello lo hemos subdividido en dos partes. En la primera reflexionamos sobre los conceptos clave ya mencionados, ¿qué entendemos por perfil de formación, competencia y resultados de aprendizaje y que tipo de “link” hay que establecer entre ellos?. También nos plantearemos en que medida afectan estos términos a la naturaleza del aprendizaje y a la práctica evaluativa. Bajo el nuevo paradigma la distinción entre aprendizaje y evaluación se diluye y hay que explorar nuevas fórmulas para conceptualizar ambos términos y establecer su nuevo sistema relacional.

A continuación, en segundo lugar y como finalización de nuestra aportación presentamos parte de una experiencia realizada en la Universidad de Barcelona, por parte del equipo de profesores titulares de este artículo, consistente en desarrollar un guía de evaluación del Trabajo Final de Grado (TFG) para el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, que nos obligo a reflexionar respecto del perfil formativo genérico de las titulaciones contenidas en este ámbito a identificar cuáles eran las competencias a desarrollar mediante el TFG y visualizarlas y caracterizarlas mediante la concreción de cuales eran los resultados de aprendizaje que llevan asociadas.

De la guía sólo presentamos el protocolo de evaluación porque consideramos que es su parte nuclear la que encierra todos los elementos aquí considerados. Entendemos que su presentación no tan sólo ilustra y ejemplifica las reflexiones contenidas en la primera parte sino que también nos facilitan las claves para su comprensión.

## **2. EI PERFIL DE FORMACIÓN.**

En el proyecto Tunning (2003), al margen de abordar el tema de las competencias, también se hacía especial referencia a la necesidad de establecer el perfil formativo de cualquier titulación como paso previo a la identificación del conjunto de competencias que éste debería llevar asociadas.

El perfil trata de definir la esencia formativa que tiene que adquirir como poso final una persona que haya recorrido una titulación y que la identifica de forma diferenciada a la que se pueda adquirir en otras propuestas.

Constituye a nuestro juicio el ADN de la titulación, su identificador máximo, en el se proyecta la voluntad que va a dirigir toda la propuesta curricular y programática de la carrera.

Es en este ámbito donde la titulación debe decidir si orientarse hacia un perfil más caracterizado por su compromiso con la profesionalización del sujeto o hacia otro más implicado en el desarrollo en profundidad del conocimiento como instrumento para la interpretación y comprensión de la realidad en un ámbito más abierto y menos centrado en alguna profesión en particular.

Todo dependerá de la naturaleza de la titulación pero en todo caso la acción formativa que se desprende de uno u otro enfoque no irá directamente orientada a la empleabilidad (más propia de la formación continuada) o a la adquisición mecánica del conocimiento como objetivo, sino a la construcción, desarrollo y gestión del conocimiento, a la profesionalización (entendida como capacitación para poder acceder y crecer en el mundo laboral) y al desarrollo personal del sujeto como base de lanzamiento para su estancia activa en el mundo.

### **3. LAS COMPETENCIAS.**

#### **3.1. EL PAPEL DE LAS COMPETENCIAS EN EL DESARROLLO DEL PERFIL FORMATIVO.**

Una vez definido el perfil conviene caracterizarlo identificando el conjunto de competencias que éste lleva asociado. Listar las competencias no supone entender que el objetivo principal del proceso formativo está en su mera adquisición. Considerarlo así supondría, tal como ya hemos desestimado anteriormente, orientar la formación universitaria a la empleabilidad y no a los nuevos retos surgidos de Bolonia como son la profesionalización o el desarrollo del conocimiento con el plus añadido de su aplicación a la interpretación y comprensión de la realidad.

La presencia de las competencias supone a nuestro juicio una necesidad básica para orientar el sentido que debe tener la aplicación del perfil formativo. Ellas nos ayudan a describirlo con mayor precisión y son piezas absolutamente indispensables para establecer el diseño curricular y la programación de la titulación.

Pero convendrá tener muy claro, desde la perspectiva formativa, el papel fundamental de las competencias, que se sitúa en su capacidad de orientar el desarrollo de los procesos de aprendizaje y convendrá que profundicemos en su naturaleza para que comprendamos mejor su incidencia en los nuevos planteamientos curriculares.

#### **3.2. LA NUEVA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO.**

El conocimiento crece en la actualidad a un ritmo absolutamente acelerado, la información que fluye en el sistema se duplica cada seis años y seguir pensando que hoy en día un sujeto puede aspirar a dominar todas las necesidades de conocimiento que va a precisar, constituye sin duda no tan sólo una quimera sino un absurdo.

Por otro lado para poder mantener ese ritmo, el conocimiento debe fragmentarse de manera constante. Sólo desde la especialización los científicos mantienen la posibilidad de seguir su ritmo de incremento acelerado. La fragmentación facilita su desarrollo pero dificulta su potencialidad de constituir un instrumento útil para entender y manejar la realidad.

Una última característica la constituye la facilidad con que queda obsoleto. Los principios que hoy constituyen afirmaciones absolutas, mañana ya quedan inmersos en

innumerables dudas y han de ser sujetos a revisión. El conocimiento debe replantearse de forma continua para mantener su vigencia.

Bajo esta nueva naturaleza del conocimiento resulta muy difícil plantearse como objetivo educativo fundamental la transmisión del puro conocimiento tal como se ha entendido de forma tradicional. Es absolutamente urgente el establecer un cambio relacional con él que nos permita superar su carácter inabarcable, fragmentario y caduco.

### **3.3. POR UN CAMBIO RELACIONAL CON EL CONOCIMIENTO.**

Dice Borghesi (2005), educar es convertir el conocimiento en experiencia y la información en vida. Con esta frase entendemos que el filósofo y pedagogo italiano no hace sino reclamar una nueva forma de relación con el conocimiento. Nos alienta a pasar de una relación basada en el dominio o el control, a otra de interiorización, comprensión y uso funcional para interpretar con mayor profundidad la realidad que nos rodea por compleja que sea.

El modelo de formación postmoderno ya no se sitúa en pretender educar sujetos acumuladores de conocimientos, sino en personas que los saben gestionar hasta convertirlos en experiencia personal.

Comprender, seleccionar, interactuar inteligente y competentemente con la realidad, son las claves de la nueva relación con el conocimiento. Surge con fuerza, en este contexto, el término competencia como elemento clave para entender los nuevos mensajes educativos.

### **3.4. CONCEPTUALIZANDO EL TÉRMINO COMPETENCIA.**

Tal como señala Weinert (2001), adquirir una competencia es algo más que poseer una habilidad respecto de un dominio básico. Implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad.

Consecuentemente desarrollar el uso competencial de un conocimiento o habilidad sobrepasa su meo dominio o la aplicación mecánica o habilidosa del mismo sobre un contexto de realidad. Supone interacción, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad física, social y cultural y actuar con efectividad y eficiencia no tan sólo en la realización de la aplicación sino también en la interpretación del contexto y sus significados.

Hacer un uso competente del conocimiento o de una habilidad incluye ser consciente de lo que uno necesita saber y también de lo que no necesita. Llegar a este tipo de comprensión supone reconocer el contexto donde una habilidad funciona con efectividad en interacción con él.

Poseer una habilidad específica supone meramente dotarnos de un instrumento para actuar en un contexto específico y en cambio la adquisición de una nueva competencia implica un efecto directo sobre nuestra capacidad para interpretar y dotar de nuevos significados a la realidad sobre la que actuamos.

La adquisición de conocimientos y habilidades desde esta nueva dimensión competencial ilumina la realidad, dotándola de significado, color y profundidad y nos aporta nuevas metáforas que actúan de mediadoras en nuestras interacciones con la realidad.

### **3.5. DIFERENCIANDO Y ESPECIFICANDO TÉRMINOS: CONOCIMIENTO, CAPACIDAD, HABILIDAD Y COMPETENCIA.**

Cuando alcanzamos la comprensión de un saber desde su lógica interna, que nos permite seguir profundizando en su construcción y desarrollo, decimos que hemos alcanzado el dominio o adquisición de un conocimiento.

Si relacionamos este conocimiento concreto con un contexto de realidad específico y ampliamos nuestro campo cognoscitivo entendiendo e interpretando el conocimiento en función de la realidad con la que se relaciona, nos hallamos frente a una capacidad.

Cuando esta capacidad se manifiesta y la aplicamos sobre una realidad específica para su transformación, estamos situados en el dominio de las habilidades.

Cuando una realidad compleja exige seleccionar entre el universo de conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas significativamente con dicha realidad, aquellas que requieren para su comprensión y transformación nos encontramos en el territorio de las competencias.

Su desarrollo en la persona exige no tan sólo la capacidad de gestión global de las mismas, sino también un importante grado de conjunción con las actitudes y los valores personales del sujeto.

En los dos primeros términos (conocimiento, capacidad), el control de su desarrollo se sitúa en el marco del propio saber. Es evidente que se pueden desarrollar perfectamente los conocimientos y las capacidades desde la lógica interna de la estructura del saber en el que se incardinan.

En cambio en el caso de las habilidades y las competencias es la naturaleza de la propia realidad la que determina el tipo de relación a establecer con el conocimiento o capacidad para su mejor comprensión y es desde ellas o al menos en interacción con ellas, que se seleccionan las que se precisan para su comprensión o transformación.

En cualquier caso, para desarrollar cualquier tipo de habilidad o competencia se precisa de la interacción entre el conocimiento y la realidad. El conocimiento ilumina la realidad y si su foco lo situamos en los lugares precisos nos debe ofrecer una visión de la misma amplia y profunda, en su total plenitud, sin ocultar ningún elemento de su complejidad (Mateo y Martínez, 2008).

La educación debería ser el instrumento fundamental que fomentara y regulara la graduación de la ampliación de nuestro campo cognoscitivo y su aplicación a entornos de realidad cada vez más complejos.

Consecuentemente el uso competente de conocimientos y capacidades exige, por un lado la comprensión profunda de los mismos desde su propia argumentación interna, por otro saber analizar, leer e interpretar la realidad donde se ha de aplicar, por compleja que sea y, finalmente también, una actitud decidida por incidir significativamente en ella.

Paralelamente ofrece como plus añadido la ampliación de nuestra propia percepción y comprensión de la realidad y también de nuestra capacidad de transferir toda esta experiencia para actuar competentemente en otros contextos.

## 4. LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

### 4.1. LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y EL PROCESO DE BOLONIA.

Los resultados de aprendizaje constituye la tercera pieza fundamental sobre la que se edifica el cambio pedagógico derivado de la propuesta de Bolonia. Tienen una trascendental incidencia en el diseño curricular, en los procesos de enseñanza, en los de aprendizaje y evaluación y también en los planteamientos de aseguramiento de la calidad.

En términos de diseño y desarrollo curricular los resultados de aprendizaje constituyen la base del cambio educativo. Ellos representan el punto exacto donde se produce el cambio de énfasis entre la formación centrada en el profesor a la centrada en el estudiante.

En este apartado vamos a tratar de enfocar tres aspectos fundamentales en torno a los resultados de aprendizaje:

- En primer lugar trataremos sobre lo que son, conceptualizándolos, analizando su naturaleza y estableciendo su potencial.
- A continuación trataremos la relación existente entre los resultados de aprendizaje y las competencias.
- Finalmente analizaremos su incidencia en los nuevos planteamientos pedagógicos, evaluativos y los de aseguramiento de la calidad.

### 4.2. QUÉ SON LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

No existe una única definición y vamos a servirnos de las más comunes:

*“Una declaración respecto de que se supone que un estudiante debe saber, entender y/o ser capaz de demostrar a la finalización del periodo de aprendizaje”* SEEC, NICCAT, NUCCAT (2001).

*“Los resultados de aprendizaje son declaraciones de lo que se supone debe saber entender y/o ser capaces de demostrar después de completar un proceso global de aprendizaje”*, Sócrates Project (2004).

*“Declaraciones de lo que un estudiante se supone que debe conocer y/o hacer como resultado de una experiencia de aprendizaje”* (Wales Working Document), (2003).

*“Los resultados de aprendizaje deben ser definidos propiamente en términos de conocimientos teóricos, prácticos y habilidades que un estudiante ha obtenido como resultado de su implicación en un particular conjunto de experiencias en la educación superior”*(US. CHEA) (2005).

*“Los resultados de aprendizaje son declaraciones que concretan lo que un estudiante deberá saber o ser capaz de hacer como resultado de una actividad de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje son usualmente expresados en términos de conocimientos, habilidades o actitudes”* (American Association of Law Libraries), (2006).

*“Los resultados de aprendizaje son logros específicos y medibles”*(University of Hertfordshire), (2006).



*“Un resultado de aprendizaje es una declaración respecto de que competencias se supone que un estudiante se espera que debe poseer como resultado de un proceso de aprendizaje” (TEEP), (2007).*

Todas las definiciones tienen elementos en común y desde nuestro punto de vista la definición por la que nos inclinamos sería:

*“Un resultado de aprendizaje es una declaración escrita de lo que se espera sea capaz de hacer un estudiante bien preparado al final de un proceso específico de aprendizaje” (Stephen, A. 2004)*

Entendemos que la declaración debe describir con precisión (por ello lo del escrito) la ejecución que esperamos del estudiante sobre un contexto de realidad como resultado de un proceso de aprendizaje y no como resultado de cualquier situación de carácter más o menos fortuita.

Los resultados de aprendizaje van íntimamente unidos a los de aprendizaje y evaluación. Una vez los resultados de aprendizaje han estado definidos es necesario establecer los métodos y los criterios de evaluación que aplicaremos para constatar su logro.

#### **4.3. RELACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y LAS COMPETENCIAS.**

Las competencias tal como las habíamos definido expresan el nivel de eficiencia con que un sujeto es capaz de aplicar un conjunto de atributos sobre un contexto de realidad específico.

Obviamente la competencia tal como la definimos permite su comprensión e incluso facilita establecer el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que deberemos introducir en el currículum para poder desarrollarlas, pero para poder diseñar las actividades a realizar y sobre todo para convertirlas en entidades observables que nos permita comprobar su asunción a través de los procesos evaluativos, nos es absolutamente necesario asociar a cada una de ellas un conjunto de resultados de aprendizaje.

Los resultados de aprendizaje constituyen la plasmación en la realidad del nivel de ejecución con que esperamos que un sujeto demuestre su nivel en el uso competente de un conjunto de saberes en su aplicación sobre una realidad concreta.

Los resultados de aprendizaje convierten en observables las competencias, les confieren visibilidad y facilitan la orientación que debe adoptar el diseño de las actividades para garantizar su logro y habilita al profesor a determinar el tipo de evidencia que deberá recoger para su evaluación.

Sin determinar el conjunto de resultados de aprendizaje esperados que debe llevar asociado una competencia, es imposible proceder a determinar los procesos de aprendizaje y de evaluación que nos conducirán a su desarrollo y establecer a través de la correspondiente evaluación, aplicando los criterios oportunos su nivel de logro.

Todos los procesos de aseguramiento de la calidad, en lo que a los aprendizajes se refiere, pivotan también sobre los resultados de aprendizaje. Comprobar y asegurar que se ha logrado un cierto nivel de logro de una competencia no se puede llevar a cabo, de forma empírica, sino se derivan y asocian para cada una de las competencias los resultados que entendemos que debería llevar asociados.

#### **4.4. LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y LAS BASES DEL CAMBIO.**

Los resultados de aprendizaje focalizan definitivamente la acción educativa sobre lo que los estudiantes deben aprender y además lo concreta. Concretar evidentemente supone un riesgo, pero es la clave para edificar modelos de aprendizaje y de evaluación que puedan ser comprobables, comparables y transferibles.

Uno de los principios del Espacio Europeo de Educación Superior, es armonizar en su conjunto los sistemas universitarios europeos, con el ánimo de facilitar la movilidad entre países.

Armonizar exige hacer comparables los sistemas, no con el ánimo de hacerlos idénticos, sino con el de hacer más visibles sus similitudes y diferencias y establecer claramente sus niveles de compatibilidad.

La clave que permite la comparación se sitúa justamente en encontrar la unidad de medida y unificar el lenguaje. Los resultados de aprendizaje unifican el lenguaje pues permiten su visualización juntamente con su descripción, y a través de ellos no nos queda lugar a dudas de lo que estamos realmente hablando cuando nos referimos a una competencia.

Por otro lado cuando establecemos su relación con el número de horas que vamos aplicar para su logro y lo expresamos en términos ECTS unificamos, en este caso, la unidad de medida. Con ambos mimbres resulta viable entender en profundidad los sistemas, desarrollar armónicamente los diseños curriculares y trabajar de forma más eficaz y realista para su mejora conjunta.

Esta aproximación representa el verdadero cambio de paradigma en cuanto a lo que supone de dejar de usar el camino tradicional que expresaba los procesos de enseñanza-aprendizaje en términos de inputs (enfatiando las horas dedicadas a la enseñanza), al nuevo enfoque centrado en los outputs (expresados en términos de competencias y resultados de aprendizaje asociados).

La adopción del nuevo modelo focaliza la actividad en el estudiante y no en el profesor. Promueve la idea que el profesor es un facilitador del proceso de aprendizaje y acepta que gran parte de los aprendizajes se producen fuera del aula donde el profesor está presente.

Supone entender que el estudiante se debería implicar activamente en su propio proceso de gestión del aprendizaje y que debería desarrollar cada vez más su capacidad para la autorregulación de su aprendizaje, su independencia frente al profesor y tomar definitivamente la responsabilidad de convertirse en el protagonista y motor principal de su propia biografía personal.

Es muy importante entender que para que se produzca el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante es absolutamente preciso orientar toda la lógica del sistema a la consecución de los resultados de aprendizaje.



Todo ello permite automáticamente situar el foco de la acción educativa en como realmente aprenden los estudiantes y en como diseñar marcos globales de aprendizaje. Se genera en definitiva un efecto cascada mediante el cual se une los resultados de aprendizaje, la selección de las estrategias más apropiadas para la docencia y el desarrollo de las técnicas de evaluación más convenientes.

Bajo este nuevo enfoque se facilita también el relacionar el mundo institucional interno con los marcos externos de cualificaciones y poder así formalizar y desarrollar los correspondientes sistemas de aseguramiento de la calidad. (Adam, 2004).

## **5. LA EVALUACIÓN**

### **5.1. LA NUEVA LÓGICA DE LA EVALUACIÓN**

Es en este contexto que la evaluación de los aprendizajes cobra una especial dimensión y establece una nueva lógica según la cual la atención y las estrategias de recogida de evidencias evaluativas no deben estar sólo orientadas a la comprobación de la asunción de los aprendizajes por parte de los estudiantes sino que fundamentalmente forman parte esencial de la propia construcción del aprendizaje competencial. (Mateo, 2000).

En los nuevos enfoques evaluativos la diferenciación entre el proceso de aprendizaje y el de evaluación es puramente académico. La evaluación y el aprendizaje están simbióticamente unidos, cualquier actividad de aprendizaje debe llevar incorporada de forma intrínseca su evaluación y cualquier actividad de evaluación no es sino una actividad de aprendizaje de lujo.

Desde esta nueva percepción desaparece la distinción entre evaluación formativa y sumativa que quedan definitivamente subsumidas en el nuevo concepto de evaluación continuada. Por evaluación continuada no hay que entender que debemos estar continuamente evaluando sino que los procesos de aprendizaje y los de evaluación forman parte del mismo “continuum”, discurren paralelamente retroalimentándose continua y respectivamente.

### **5.2. LOS NUEVOS ENFOQUES EN LA PROGRAMACIÓN**

Para producir el desarrollo competencial de los estudiantes es del todo preciso generar contextos en los cuales sea posible interaccionar el conocimiento con la realidad. En general esto obliga a modificar los planteamientos didácticos y a modificar fundamentalmente los sistemas de programación.

En este sentido hemos de recordar que los modelos clásicos de programación por contenidos, se centran básicamente en el temario, entendiendo por temario una presentación secuenciada de los conocimientos a adquirir ordenados desde la lógica interna de la disciplina que acoge dicho conocimiento.

Frente a estos modelos se sitúan los modelos de programación que se estructuran a partir de la realización de un conjunto de actividades. Una actividad no es sino una oportunidad de aprendizaje en la que se dan cita un contexto más o menos complejo de realidad y algún conocimiento o conjunto de conocimientos relacionados relevantemente con dicho contexto.

En la actividad se mezclan dos lógicas de forma simultánea la de los conocimientos a aplicar y la de la realidad. La programación en este caso es más compleja pues deberemos proponer y ordenar el conjunto de actividades en el conjunto del programa de acuerdo a las dos lógicas.

A esta complejidad deberemos añadir que para el desarrollo de las competencias más complejas hay que interaccionar previamente contenidos disciplinares provenientes de distintos ámbitos del conocimiento y orientar dinámicamente la acción para su aplicación a ámbitos de la realidad realmente auténticos. Todo ello supone aunar procesos de trabajo cooperativo por parte de los profesores y motivar profundamente a los estudiantes.

### **5.3. EL NUEVO “ROL” DE LA EVALUACIÓN.**

En la adquisición de una competencia la importancia no se sitúa únicamente en la propia adquisición sino en el cómo se ha producido el aprendizaje de la misma y es en esta función donde juegan un “rol” fundamental los nuevos enfoques evaluativos.

Bajo esta nueva mirada se pretende que el profesor integre el proceso evaluativo en el de aprendizaje y le confiera una mayor profundidad. Es fundamental que el estudiante gracias a la evaluación tome consciencia de sus logros y de sus deficiencias.

En definitiva el objetivo es conseguir a través de la evaluación estimular los procesos metacognitivos por tal de incrementar la capacidad del estudiante para gestionar de forma autónoma sus propios aprendizajes. La autorregulación y la autonomía son las claves que se persiguen y la evaluación es la piedra de toque que hace posible desarrollar plenamente la capacidad de aprender a aprender.

Cuando mencionábamos anteriormente la naturaleza del conocimiento y señalábamos la volatibilidad del mismo, debemos recordar que las propias competencias no constituyen una excepción y no se escapan a esta obsolescencia

El conocimiento de carácter competencial no está exento de su oxidación segura con el paso del tiempo, en cambio los procesos que conducen a producir el aprendizaje de una competencia, si se realizan de acuerdo a los principios aquí mencionados no se deterioran sino todo lo contrario, cada proceso de aprendizaje genera una experiencia que si le hemos conferido carácter reflexivo, gracias a la evaluación, se transfiere a otras situaciones nuevas de aprendizaje y este tipo de conocimiento se acumula, se mantiene y se enriquece y constituye el verdadero objeto de la educación.

Cabe señalar también, conectando con el trabajo de Delors (1996), que una de las bases formativas propias de la educación del futuro, es generar en el estudiante la idea de que el aprendizaje es una actividad que debe perdurar a lo largo de toda la vida.

Conseguir que la persona se apropie de su propia capacidad para seguir aprendiendo constituye uno de los mandatos más potentes de nuestra época, para conseguirlo es preciso por un lado dotar al alumno de la capacidad autónoma de aprender y por otro mantener en él la motivación para seguir aprendiendo.

Hasta ahora habíamos profundizando en la importancia de la evaluación para desarrollar en la persona la capacidad autónoma de aprender, pero deberemos indicar también que en el desarrollo competencial juega también un papel muy importante las emociones como motores de la motivación.

La evaluación cuando se percibe más allá de sus componentes técnicos y se conceptualiza como cultura debe garantizar que su aplicación se realizará en condiciones que mantengan en las personas el deseo a seguir aprendiendo para ello deberá mostrarse en todo momento absolutamente respetuosa con la dignidad del sujeto y presentarse claramente como una aliada del mismo en los procesos de apropiación de los aprendizajes vitales para su desarrollo profesional y personal.

#### **5.4. ELEMENTOS CARACTERIZADORES DE LOS NUEVOS ENFOQUES EVALUATIVOS.**

Resumimos finalmente las características más esenciales que hacen posible que la evaluación adopte la naturaleza aquí presentada. Las distribuiremos de acuerdo a tres perspectivas:

*Bases para la propuesta de actividades evaluativas:*

- Las actividades o las realizaciones evaluativas deben basarse en tareas lo más cercanas posible a la autenticidad. Por autenticidad no debemos entender que toda actividad tiene que realizarse en contextos absolutamente reales sino que los retos cognitivos de las tareas que planteemos a nuestros alumnos sean semejantes a los que encontrarían en la vida real.
- Las actividades evaluativas deben basarse en la consecución de datos que sean replicables.
- Las actividades deben basarse en capacitar a los estudiantes a evaluar y comprender en profundidad el grado de logro alcanzado en los distintos aprendizajes sujetos a evaluación.

*Condiciones de realización:*

- Las tareas a realizar por los estudiantes deben estar orientadas a que construyan sus respuestas más que a que las seleccionen.
- La recogida de información evaluativa debe permitir la observación directa de las ejecuciones de los estudiantes.
- La naturaleza de las respuestas debe facilitar la iluminación de los procesos cognitivos y los aprendizajes implicados en las tareas a realizar.

*Principios fundamentales a respetar:*

- En cuanto a los contenidos: La evaluación debe reflejar aquellos que son verdaderamente importantes en el aprendizaje de los alumnos.
- En cuanto al proceso de aprendizaje: La evaluación debe ser un instrumento de mejora del propio aprendizaje y de apoyo al proceso instruccional.
- En cuanto a la equidad: La evaluación debe optimizar cada una de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

## **6. LOS ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN Y LA TOMA DE DECISIONES.**

Una vez recogidas las evidencias evaluativas respecto de la realización de una tarea, corresponde emitir un juicio valorativo y proceder a la toma de decisiones, para ello precisaremos fijar previamente los correspondientes criterios evaluativos y establecer los patrones de realización de la tarea para considerar que esta se ha realizado de forma correcta y que se ha logrado la asunción de la/s correspondiente/s competencia/s, hacemos referencia con ello a los estándares de ejecución.

Se pretende que en el proceso formativo no basta con señalar lo que hay que hacer y como se debe hacer, sino que tratamos también de fijar el nivel de calidad con que se debe desarrollar y solucionar cualquier tarea. Los criterios de evaluación establecen las bases para enjuiciar la calidad de la realización, por otro lado los estándares constituirán el referente sobre el que deberemos contrastar los resultados evaluativos.

En general se aconseja que los criterios de evaluación tengan un carácter muy amplio. Con esto se persigue dar mayor cobertura a la interpretación de los resultados por parte de los evaluadores, especialmente cuando se juzgan competencias de carácter muy complejo asociadas a la tarea realizada.

La evaluación implica operaciones como puntuar o clasificar las ejecuciones de los estudiantes. Si queremos mejorar la consistencia de estas operaciones, especialmente cuando actúan diversos evaluadores sobre una misma ejecución, es preciso entender perfectamente las categorías de clasificación o puntuación y los niveles de ejecución asociados a ellas.

Para ello conviene presentar los niveles de ejecución asociados a una competencia de forma estructural constituyendo un patrón de referencia. Estos patrones son lo que denominamos estándares de ejecución.

A pesar de tener bien determinados los criterios y los estándares no es sencillo proceder a emitir los juicios valorativos a partir de ello, los evaluadores precisan de entrenamiento y experiencia para proceder con profesionalidad. Para corregir posibles disfunciones muy especialmente cuando son varios los evaluadores que juzgan una misma ejecución se aconseja servirse de ejemplificaciones.

Las ejemplificaciones son representaciones descriptivas de carácter modélico de los diferentes niveles de realización de la tarea. Se asocian a cada una de ellas una categoría de valoración del nivel de consecución de la competencia.

Las ejemplificaciones y los estándares son dos instrumentos muy potentes para que los evaluadores comprendan en profundidad la naturaleza de la competencia que están evaluando.

Finalmente una vez analizada toda la información evaluativa y determinado el nivel de logro respecto de las competencias evaluadas, corresponde proceder a la toma de decisiones que deberán afectar a todos los niveles del sistema.

## **7. UNA EXPERIENCIA PARA EL ANÁLISIS.**

Toda los planteamientos hasta ahora presentados pueden resultar, ciertamente, muy teóricos y de difícil traslación a la práctica. Para evitar esta sensación vamos a presentar una experiencia realizada por el equipo que presenta este artículo sobre el desarrollo de una guía de evaluación del trabajote final de grado (TFG) en al ámbito de las Ciencias Sociales y

Jurídicas. Este trabajo fue financiado a través de convocatoria pública por la Agencia para la Evaluación de la Calidad de Cataluña (AQU) en el año 2008, y se puede acceder al documento completo a través de la propia web de la Agencia.

En nuestra presentación no trataremos de ser exhaustivos presentando o justificando el documento, sino que nuestra intencionalidad estará dirigida a primar el mostrar y ejemplificar, como hemos de tratado de plasmar a través de una guía evaluativa los principios anteriormente analizados.

### **7.1. EL TRABAJO FINAL DE GRADO (TFG)**

En el marco de la EEES el TFG ha de ser un proyecto orientado al desarrollo de una investigación, una intervención o una innovación en el campo profesional. Este trabajo representa la pieza de investigación/intervención/innovación más elaborada y concreta realizada por los estudiantes y se caracteriza como pieza clave del currículo.

Mediante el TFG, los estudiantes deberán integrar y aplicar (con criterio profesional creativo e innovador), las competencias adquiridas a lo largo del grado, incorporando nuevas competencias relacionadas específicamente con el TFG (autonomía, iniciativa, puesta en práctica y desarrollo de conocimientos, habilidades y estrategias adquiridas anteriormente), así como dar solución eficiente a los problemas que se deriven de la ejecución del propio TFG.

### **7.2. IDENTIFICACIÓN DE LAS FASES, COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE ASOCIADOS AL TFG.**

Para la identificación de estos tres elementos nucleares el equipo analizó por un lado los Descriptores de Dublín (2004), donde se establecen las cualificaciones básicas del grado, master y doctorado y por otro exploramos propuestas documentales de las siguientes universidades (adjuntamos en la referencias bibliográficas el nombre de cada documento y las web de acceso a los mismos):

- Technische Universität Dresden (Alemania)
- Rheinisch-Westfälische Hochschule Aachen (Alemania)
- Freie Universität Berlin (Alemania)
- University of Limerick (Irlanda)
- Universidad de Palermo (Argentina)
- Kirchliche Pädagogische Hochschule in Wien (Austria)
- School of Engineering (Reino Unido)

Después de realizar el análisis comparativo entre toda la documentación y un proceso de elaboración propia, sintetizamos una propuesta que fue sometida a un juicio de expertos, que arrojo como resultado una propuesta final con la que elaboramos la guía y cuya estructura en términos de fases, competencias y resultados de aprendizaje vamos a presentar a continuación.

### 7.3. FASES PARA LA REALIZACIÓN DEL TFG

El proceso de realización por parte del estudiante del TFG se estructura en las siguientes fases y para cada fase se deben desarrollar las acciones que asociamos a cada una de ellas:

#### FASE 1.- ELECCIÓN DEL TEMA

- Elección del tema por parte del estudiante.
- Asignación de un tutor en relación con el tema del TFG
- Elaboración de un informe justificando la elección del tema, incluyendo los siguientes elementos:
  - motivación del alumno para la elección del tema.
  - relevancia científica del tema.
  - contexto de oportunidades.
  - relación del tema con las asignaturas cursadas.
  - revisión bibliográfica sobre el tema.
  - escribir una primera interrogación investigadora/pregunta clave y establecer algunos objetivos generales.
  - presentación de un informe al tutor.

#### FASE 2.- PLANIFICACIÓN.

- Desarrollar un plan de trabajo que incluya:
  - el tema
  - el contexto
  - los objetivos
  - las preguntas clave del tema.
  - la metodología y las fuentes que se emplearán en la recogida de la información
  - los recursos que se aplicarán.
  - una segunda revisión bibliográfica sobre el tema.
  - escribir una primera versión del índice de contenidos del TFG.
  - Preparar un calendario de trabajo que incluya un cronograma con los plazos de entrega de los bloques de contenido del índice.

#### FASE 3.- DESARROLLO.

- Profundización de la literatura fundamental.
- Construcción del marco teórico, contemplando el vaciado de la literatura y añadiendo los conceptos trabajados a lo largo del grado/módulos/materias.
- Ejecución del trabajo de campo.



- Análisis de los resultados, extracción de conclusiones y determinación de perspectivas.
- Finalización del primer redactado del TFG.
- Realización de un informe de progreso de la fase de desarrollo del TFG.
- Realización de una presentación frente a los compañeros.
- Entrega del TFG al tutor.
- Revisión y correcciones pertinentes.
- Realización de un informe de progreso de la fase de revisión del TFG.

#### FASE 4.- ENTREGA DEL TRABAJO Y PRESENTACIÓN DEL MISMO

- Entrega del trabajo
- Presentación y defensa oral.

#### FASE 5.- EVALUACIÓN, RECOMENDACIONES ORIENTACIONES.

- Elaboración de un portafolio.

Las fases nos han permitido estructurar racionalmente el TFG y las actividades que hemos asignado a cada una de ellas nos ayudan a caracterizarlo, de esta forma la actividad de aprendizaje esta concretada y tanto el estudiante como el profesor tienen clara conciencia de la labor a desarrollar.

### **7.4. LAS COMPETENCIAS Y LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE: EL PROTOCOLO DE LA GUÍA**

Siguiendo el planteamiento teórico mantenido en nuestro escrito correspondería ahora el tratar de establecer para el tipo de actividad que tenemos planeada que competencias debería desarrollar.

A su vez las competencias deberían concretarse en un conjunto de resultados de aprendizaje que permitieran visualizarlas y finalmente el nivel de constatación de las mismas es lo que facilitarían su valoración. En nuestro caso optamos por asociar a cada uno de los resultados de aprendizaje una escala de valoración y con ella montar el protocolo de nuestra guía evaluativa.

Podemos apreciar como el diseño de la guía nos ha obligado a trabajar simultáneamente la naturaleza y estructura de la actividad de aprendizaje y la propuesta de evaluación. Es aquí donde cobra forma nuestra afirmación que bajo los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, basados en el desarrollo competencial, el aprendizaje y la evaluación forman parte del mismo continuum, no existiendo más diferencia conceptual que la puramente académica.

### **PROTOCOLO DE LA GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL TRABAJO DE FINAL DE GRADO EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS.**

**FASE 1a - ELECCIÓN DEL TEMA**

Ha sido capaz de elegir correctamente el tema de forma que permita el desarrollo de una investigación o trabajo de innovación de carácter científico

**Competencias específicas implicadas:****1.1 IDENTIFICAR EL TEMA.**

Ha identificado y formulado adecuadamente el tema a partir de establecer y aplicar los criterios que le han permitido orientar su selección y definirlo de forma operativa.

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

**Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:**

- |       |   |         |
|-------|---|---------|
| 1.1.1 | Se ha provisto de un listado inicial de temas con diversas alternativas | A B C D |
| 1.1.2 | Ha establecido unos criterios para la selección del tema                | A B C D |
| 1.1.3 | Ha aplicado estos criterios en la selección del tema                    | A B C D |
| 1.1.4 | Ha definido el tema de forma operativa                                  | A B C D |

**1.2 LLEVAR A TÉRMINO LA BÚSQUEDA DOCUMENTAL INICIAL SOBRE EL TEMA ELEGIDO.**

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

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

**Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:**

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

**1.3 ESTABLECER PREGUNTAS Y/O OBJETIVOS QUE ORIENTEN OPERATIVAMENTE EL TRABAJO.**

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

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

**Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:**

- 1.3.1 Ha redactado un conjunto integrado de preguntas/objetivo A B C D
- 1.3.2 Ha evidenciado y justificado el sistema relacional entre las diferentes preguntas/objetivos A B C D
- 1.3.3 Ha redactado las preguntas o objetivos de forma que orienten el desarrollo del trabajo A B C D

**FASE 2ª.- PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO.**

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

**Competencias específicas implicadas:****2.1 IDENTIFICAR LOS ELEMENTOS FUNDAMENTALES DEL TRABAJO DE FINAL DE GRADO.**

Ha descrito con precisión la estructura del trabajo y ha substanciado sus elementos fundamentales.

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

**Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:**

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

**2.2 ORGANIZAR LOS ELEMENTOS FUNDAMENTALES DEL TRABAJO.**

Ha explicitado de forma correcta el sistema organizativo del trabajo.

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

**Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:**

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

**2.3 TEMPORALIZAR LAS DIFERENTES FASES DE REALIZACIÓN DEL TRABAJO.**

Ha secuenciado adecuadamente el trabajo de acuerdo a las propias posibilidades reales y a las exigencias oficiales.

- A) De forma muy satisfactorias.
- B) Satisfactoria.
- C) Poco satisfactoria.
- D) Nada satisfactoria.

**Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:**

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

**2.4 PRESENTAR Y DEFENDER PÚBLICAMENTE EL INFORME DE PROGRESO DEL ANE DEL TUTOR Y DE LOS COMPAÑEROS DE TUTORÍA.**

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

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

**Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:**

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

**FASE 3ª.- DESARROLLO DEL TFG.**

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

**Competencias específicas implicadas:****3.1. SELECCIONAR LAS FUENTES FUNDAMENTALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL DEL TFG.**

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

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

**Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:**

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

**3.2 INTEGRAR EL CONOCIMIENTO PARA CONSTRUIR EL MARCO TEÓRICO.**

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

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

**Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:**

- 3.2.1 Ha integrado la información más relevante recogida A B C D
- 3.2.2 Ha redactado el marco teórico en base a la información previamente recogida A B C D
- 3.2.3 Ha situado el propio trabajo en el contexto del marco teórico A B C D

**3.3. RECOGER, ANALIZAR E INTERPRETAR LA INFORMACIÓN OBTENIDA.**

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

- A) De forma muy satisfactoria.

- B) Satisfactoria.
- C) Poco satisfactoria.
- D) Nada satisfactoria.

**Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:**

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

**3.4. EXPRESARSE CORRECTAMENTE DE FORMA ORAL O ESCRITA CON DOMINIO DEL LENGUAJE DEL CAMPO CIENTÍFICO.**

Ha finalizado con corrección el redactado del informe final del TFG, haciendo un uso preciso del lenguaje especializado del campo científico propio.

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

**Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:**

- 3.4.1 Ha finalizado el redactado completo de la primera versión del TFG siguiendo las pautas formales de la escritura académica A B C D
- 3.4.2 Ha presentado oralmente y de forma estructurada el trabajo frente a los iguales A B C D
- 3.4.3 Ha defendido y debatido delante de iguales el trabajo presentado A B C D

**FASE 4ª.- ENTREGA Y PRESENTACIÓN PÚBLICA DEL TFG**

Ha sido capaz de presentar de forma correcta y estructurada el trabajo y de defenderlo consistentemente delante de una audiencia experta.

**Competencias específicas implicadas:****4.1. COMUNICAR ORALMENTE DE MANERA CORRECTA LA INFORMACIÓN (IDEAS, PROBLEMAS Y SOLUCIONES)**

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

- A) De forma muy satisfactoria.
- B) Satisfactoria.
- C) Poco satisfactoria.



D) Nada satisfactoria.

**Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:**

- |       |   |         |
|-------|---|---------|
| 4.1.1 | Ha presentado de forma clara, estructurada y entendible el TFG                                      | A B C D |
| 4.1.2 | Ha expresado y justificado las motivaciones personales que le han conducido a la selección del tema | A B C D |
| 4.1.3 | Ha evidenciado y fundamentado las aportaciones principales señalando su interés e importancia       | A B C D |
| 4.1.4 | Ha utilizado los recursos mas adecuados por tal de hacer más amena la presentación                  | A B C D |
| 4.1.5 | Ha controlado los tiempos con eficacia  | A B C D |

**4.2. IDENTIFICAR Y RESPONDER SOLVENTEMENTE LAS CUESTIONES MÁS SIGNIFICATIVAS PLANTEADAS POR LOS EXPERTOS.**

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

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

**Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:**

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

**FASE 5ª.- EVALUACIÓN, MEJORA Y PROSPECTIVA.**

Ha sido capaz de registrar y reflexionar crítica, constructiva y evaluativamente respecto de todos los informes de progreso, de las matrices de autoevaluación y de las matrices de evaluación de la defensa oral y ha incorporado las propuestas que le han hecho en un claro proceso continuado de mejora del TFG y del proceso de creación de conocimiento.

**Competencias específicas implicadas:**

**5.1 TOMAR CONCIENCIA DEL CONOCIMIENTO ADQUIRIDO Y DEL PROCESO SEGUIDO.**

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

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

**Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:**

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

**5.2 INTEGRAR CONOCIMIENTOS Y GENERAR NUEVOS.**

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

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

**Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:**

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

**5.3 AUTOEVALUACIÓN Y PROSPECTIVA.**

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

- A) De forma muy satisfactoria.
- B) Satisfactoria.
- C) Poco satisfactoria.

D) Nada satisfactoria.

**Resultados de aprendizaje asociados a la adquisición de la competencia:**

- 5.3.1 Ha presentado un informe razonado respecto de los objetivos conseguidos gracias al trabajo y de los que han quedado pendientes A B C D
- 5.3.2 Ha establecido los ejes básicos para su desarrollo posterior en un trabajo de continuidad A B C D
- 5.3.3 Ha elaborado un informe autoevaluativo final de carácter global, proponiendo y justificando una calificación para el mismo A B C D

**8. A MODO DE SÍNTESIS.**

Los autores de este artículo hemos diseñado una guía para evaluar el trabajo final de grado con validez para el área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Desde el primer momento vimos que no era posible separar el proceso de aprendizaje y el de evaluación. Diseñar la estructura de la guía suponía resolver el planteamiento instructivo que da soporte pedagógico a la actividad.

Exploramos las webs de diferentes Universidades tratando de descifrar como habían resuelto el tema de trasladar el perfil de formación genérico de estas áreas a la concreción de una actividad, que permitiera desarrollar las principales competencias asociadas al supuesto perfil.

De su análisis comparativo y de nuestra propia experiencia detectamos la estructura básica que debería tener el trabajo final de grado, que se concretaba, tal como presentamos en el artículo en cinco fases básicas. A partir de ellas resultaba bastante sencillo asignar y distribuir las competencias fundamentales que se supone que este tipo de actividad debería desarrollar, a través de su resolución, en los estudiantes

Cada competencia resulta un constructo teórico, que si bien facilita su encaje con los contenidos previos que debemos tratar con los alumnos para su formación conceptual, necesita mayor concreción para poder orientar debidamente la naturaleza y la práctica de la actividad a desarrollar.

En definitiva interaccionar el conocimiento con la realidad precisa previamente operativizar las competencias, determinando para cada una de ellas los resultados de aprendizaje que se supone deben mostrar los alumnos para inferir que ha alcanzado un cierto grado de dominio de la competencia en cuestión.

Resolvimos esta segunda parte, a partir del análisis de los tipos de actividad que se suponía que eran inherentes a la resolución de cada una de las fases del TFG y con ello ya obtuvimos todos los ingredientes para poder desarrollar una propuesta de guía que cumpliera con todos los requisitos teóricos-prácticos y que fuera funcional.

Esta propuesta fue validada mediante un sistema de valoración por parte de expertos (Básicamente jefes de estudio de las diferentes titulaciones) y tanto el estudio como los diferentes protocolos han sido publicados e incorporados en la web de la AQU (Agencia catalana para la calidad del sistema universitario), que los ofrece gratuitamente a quien los desee.

Consideramos que nuestra mejor aportación a este artículo, sería incorporar un resumen de los planteamientos teóricos que tuvimos que recorrer para solucionar nuestro problema e incorporar el protocolo básico de la guía como ejemplificación de la relación existente entre teoría y realidad. Confiamos que ambos extremos serán de utilidad para los lectores de la revista Fuentes.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BORGHESI, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela ante el nihilismo y la memoria*. Madrid: Fondo Editorial.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Paris: Ediciones UNESCO.
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- MATEO, J., ESCOFET, A., MARTÍNEZ, F. Y VENTURA, J. (2009). *Guia per a l'avaluació del treball de final de grau en les Ciències Socials i Jurídiques*. Generalitat de Catalunya: AQU
- MATEO, J. Y MARTÍNEZ, F. (2008). *Medición y Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla
- SEEC, NICAT, NUCCAT *Credit and Qualifications-Credit Guidelines for qualification in England Wales and Northern Ireland*, November, 2001
- SOCRATES PROJECT (FINAL REPORT PHASE 1) (2004, *Tuning Educational Structures, Glossary*.
- STEPHEN, A. (2004). *Using Learning Outcomes* United Kingdom Bologna Seminar 1-2 July 2004, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre) Edinburgh. Scotland.
- TEEP, (2007). Internal Document, Transnational European Evaluation Project
- U.S. CHEA (2005). Internal Document, Council for Higher Education Accreditation
- WALES WORKING DOCUMENT, *Credit and Qualifications Framework*, (June 2003, p. 8)
- WEINERT, F.E. (2001). Concept of Competence: A conceptual clarification. En D. RYCHEN Y L. SALGANYK (Eds.), *Defining and selecting key competences* (pp. 45-66). Kirkland: Huber-HogrefePublishers.

### FUENTES ELECTRÓNICAS.

- AMERICAN ASSOCIATION OF LAW LIBRARIES (2006), <http://www.aallnet.org>
- BERLINCOMMUNIQUE, 2003, p. 4
- [http://www.bologna-bergen2005no/Docs/00Main\\_doc/030919Berlín\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005no/Docs/00Main_doc/030919Berlín_Communique.PDF)
- DUBLÍN DESCRIPTORS (2004),
- [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/EUA1\\_documents/dublin\\_descriptors.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptors.pdf)

FACULTY OF COMPUTING & TECHNOLOGY, SCHOOL OF ENGINEERING (2002), *Project Handbook*. [http://projectsquared.lboro.ac.uk/resources/project\\_handbook.doc](http://projectsquared.lboro.ac.uk/resources/project_handbook.doc)

FREIE UNIVERSITÄT BERLÍN (2008), *Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft. Leitfaden für Bachelorarbeit und prüfungen an der Arbeitsstelle Kommunikationspolitik/Medienökonomie*.

[http://berlin.de/kommwiss/institut/kommunikationspolitik/lehmaterialien/allgemeines/Leitfaden\\_Bachelorpr\\_fung\\_2008.pdf](http://berlin.de/kommwiss/institut/kommunikationspolitik/lehmaterialien/allgemeines/Leitfaden_Bachelorpr_fung_2008.pdf).

KIRCHLICHE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE IN WIEN (2008), *Leitfaden Bachelorarbeit. Fahrplan zur Bachelorarbeit*.

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

MAGDEBURG-STENDHAL UNIVERSITÄT, (2008), *Leitfaden zur Planung und Erstellung der Bachelorarbeit*.

[http://www.hs-magdeburg.de/fachbereiche/f-sgw/studium/Gesundf\\_m/Fragen/LEITFADEN\\_BACHELORARBEIT\\_03\\_2008.pdf](http://www.hs-magdeburg.de/fachbereiche/f-sgw/studium/Gesundf_m/Fragen/LEITFADEN_BACHELORARBEIT_03_2008.pdf)

PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT TU DRESDEN (2007) *Leitfaden für das Exposé zur Bachelorarbeit*,

[http://www.dresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/philosophische\\_fakultaet/ikw/stu/semap/ss07/reflexion/Exposee\\_anleitung.pdf](http://www.dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/ikw/stu/semap/ss07/reflexion/Exposee_anleitung.pdf)

RHEINISCH-WESTFÄLISCHE HOCHSCHULE AACHEN (2008), *Leitfaden Bachelorarbeit für Studierende*

[http://www.ipw.rwth-aachen.de/ba/ba\\_leit\\_arbeit\\_tx.pdf](http://www.ipw.rwth-aachen.de/ba/ba_leit_arbeit_tx.pdf)

TUNNING PROJECT (2003), <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

UNIVERSIDAD DE PALERMO (ARGENTINA) (2008), *El trabajo final de grado*

[http://www.educ.ar/educar/kbee:/educar/ontent/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/105fc2c3-6679-4498-b839-e9b4330cc6e0.recurso/e8da3145-c228-4c74-baa6-ff5d06345aae/PP\\_UP\\_PROY\\_2.pdf](http://www.educ.ar/educar/kbee:/educar/ontent/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/105fc2c3-6679-4498-b839-e9b4330cc6e0.recurso/e8da3145-c228-4c74-baa6-ff5d06345aae/PP_UP_PROY_2.pdf)

UNIVERSITY OF HERTFORDSHIRE (2006), [http://www.herts.ac.uk/tli/locguide\\_main.html](http://www.herts.ac.uk/tli/locguide_main.html)

UNIVERSITY OF LIMERICK (2003), *Final Year Project Handbook*. <http://www.mic.ul.ie/foi/FYP%20Revised%20Handbook%20V.5%2013.02.03.htm>

Fecha de recepción: 3 de marzo de 2009  
Fecha de aceptación: 29 de mayo de 2009