

XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica

Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014

Sesión

Las competencias a debate

Coordinadores/as:

Miguel Ángel Bringas Gutiérrez (Universidad de Cantabria) y
Elena Catalán Martínez (Universidad del País Vasco/EHU)

Comunicación

Coordinar cinco grados, ¿Realidad o Utopía?

Autoras:

Elena Catalán Martínez,
Gloria Aparicio De Castro,
Maite Ruiz Roqueñi

(Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)

XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica

Sesión. Las Competencias a debate. Definición y niveles de dominio de las competencias transversales en las facultades de CCEE y Empresariales

Coordinar cinco grados, ¿Realidad o Utopía?¹

Elena Catalán (elena.catalan@ehu.es)

Gloria Aparicio (gloria.aparicio@ehu.es)

Maite Ruiz (maite.ruiz@ehu.es)

(Facultad de CCEE y Empresariales de la UPV/EHU)

1. Introducción

Con la adaptación de los estudios de grado al nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los procesos de enseñanza aprendizaje giran en torno al «aprendizaje permanente» y a adquirir competencias y habilidades que permitan al egresado incorporarse al mercado de trabajo con garantía de éxito contribuyendo a generar una «sociedad del conocimiento»². La Universidad del País Vasco (UPV/EHU en adelante) consciente de la importancia y la dificultad de este reto por lo que supone de cambio de mentalidad en su profesorado está impulsando un proceso educativo que ayude a construir un modelo de enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico denominado IKD (acrónimo en euskera de Ikaskuntza Kooperativo eta Dinamikoa, es decir, Aprendizaje Cooperativo y Dinámico)³. Consciente de la dificultad del reto y de la necesidad de impulsar institucionalmente este proceso de cambio, el vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente a través del Servicio de Asesoramiento Educativo, ha puesto en marcha el programa EHUNDU para impulsar el desarrollo curricular en la dirección IKD y garantizar su calidad dotando a los centros de recursos para desarrollar los compromisos IKD y los adquiridos con las agencias externas⁴. Dentro de este programa, la creación, formación y reconocimiento de figuras de coordinación tienen un papel fundamental puesto que son los coordinadores los encargados de impulsar y garantizar el trabajo cooperativo entre los

¹ Este trabajo se ha desarrollado con la ayuda de los Proyectos de Innovación Educativa (PIE) 6543 y 6579 coordinados por Elena Catalán y Gloria Aparicio, respectivamente.

² KEELING, 2006.

³ COPE, 2005 y SLAVIN, 1988.

⁴ EHUNDU, 2010.

equipos docentes de cada centro atendiendo a su propia idiosincrasia. Para dar respuesta a esta exigencia, todos los coordinadores de módulo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Bilbao hemos recibido la formación a fin de garantizar la calidad de la enseñanza del centro según los parámetros exigibles en el EEES. A pesar del importante apoyo institucional que supone el programa EHUNDU y de los compromisos adquiridos por el centro para su consecución, las dificultades de implementación y las resistencias “culturales” a los mismos, por parte del personal docente, limitan seriamente el desarrollo real del programa.

En esta comunicación explicamos cuáles han sido los problemas detectados en el Centro así como las actuaciones que algunos miembros de los equipos de coordinación hemos llevado a cabo para solventarlos.

2. Análisis de la situación

En la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales se imparten cinco grados: Grado en Economía (GE), Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE), Grado en Fiscalidad y Administración Pública (GFAP), Grado en Finanzas y Seguros (GFS), y Grado en Marketing (GM). Durante el curso 2013-2014 se ha incorporado el Doble grado en ADE y Derecho, con lo que en la actualidad son seis los grados a coordinar. Durante el primer año, el módulo de materias básicas es común a todos ellos por lo que los alumnos se distribuyen por las aulas sin tener en cuenta en qué grado están matriculados; en segundo, los estudiantes de economía inician un itinerario totalmente independiente; los demás comparten aulas durante el primer cuatrimestre del segundo y tercer curso mientras que en los segundos cuatrimestres de estos cursos y en cuarto la docencia se imparte de manera independiente en cada grado.

Esta compleja estructura, y el elevado número de alumnos que reciben enseñanza en el centro, complican sobremanera las labores de coordinación. A pesar de que en las memorias de verificación de cada grado se contemplan organismos de coordinación vertical y horizontal, aún no están plenamente operativos. El primer año de implantación de los grados, la coordinadora del módulo de materias básicas ejercía las funciones de coordinación de todos los grados puesto que todos los alumnos recibían la docencia de manera indistinta. Al implantarse los cursos sucesivos, las labores de coordinación se complicaron sobremanera especialmente por carecer de unas directrices claras por parte de los coordinadores de cada grado. Esta falta de liderazgo se tradujo en

una ineficiente realización de las funciones de coordinación, especialmente en lo que se refiere al diseño gradual de adquisición de competencias no específicas o transversales (en adelante CNE) por parte de los estudiantes. Durante el curso 2012-13, se produjo una renovación en la coordinación del módulo de materias básicas y se incorporaron los coordinadores de módulo correspondientes al tercer curso de cada grado. Superado un primer momento de desorientación, propusimos al equipo decanal formar una *Comisión de Planificación Docente* que analizara los problemas existentes en este campo y sus posibles soluciones a fin de avanzar en el proceso de coordinación e implementación de las CNE⁵.

Como primer paso la *Comisión de Planificación Docente* acordó iniciar una ronda de conversaciones con los coordinadores de cada asignatura para dar a conocer el proyecto, intercambiar pareceres y limar posibles asperezas y resistencias.

Partiendo de estas conversaciones, y de nuestra propia experiencia, la primera constatación fue que existía, por parte de la mayoría del profesorado, un frontal rechazo al propio sistema de competencias por percibirse como algo totalmente ajeno a la actividad académica: el lenguaje utilizado había sido importado desde ámbitos externos a la educación superior e impactaba directamente en la vida académica del profesor universitario. Por otra parte, las exigencias de los nuevos métodos de trabajo no encajaban con las formas de división y organización del trabajo de la Universidad ya que ésta posee sus propias estructuras y formas de evolución. El rigor científico de muchas disciplinas académicas, los frenos culturales de toda organización con resistencia a los cambios y los procesos de maduración de los jóvenes o el tiempo relativamente largo que toma a los graduados de un primer ciclo formativo encontrar un lugar en la vida adulta, son frenos que ralentizan el proceso de adaptación. Como ya apuntaba Bauman en los inicios de todo este proceso de adaptación lo más difícil para ellas (las universidades) es cómo abordar “*el ‘metacambio’; el cambio en las maneras en que la situación está cambiando*”⁶. No obstante, todos los implicados reconocían la necesidad de que un egresado universitario alcance la madurez en el pensamiento analítico y crítico, muestre una capacidad aceptable en la expresión oral y escrita, sea capaz de llevar a cabo un auto-aprendizaje a lo largo de su vida profesional y desarrolle

⁵ Esta Comisión de Planificación Docente estaba formada por las coordinadoras de los módulos de Materias Básicas –Elena Catalán-; Administración y Dirección de Empresas –Gloria Aparicio-, Aplicaciones en Economía –Begoña Basarrate-, Finanzas y Administración Pública –Amaia Urkiola- y Marketing –Maite Ruiz-.

⁶ BAUMAN, Z. (1997:24)

un trabajo cooperativo en su entorno profesional. Es decir, sea competente en todas aquellas destrezas que se señalan en las competencias transversales o genéricas⁷.

Otra cuestión fundamental que preocupaba al profesorado era su papel en todo este proceso; si era el profesor universitario quién debía dedicar parte de su tiempo en formar y calificar al alumno en la transversalidad además de desarrollar los conocimientos y destrezas que se desarrollan en el marco de cada disciplina académica con un carácter único y metodológicamente particular. La escasa formación del profesorado para trabajar y evaluar algunas de estas habilidades, la rigidez de la oferta docente, el gran número de alumnos por aula y la cada vez mayor carga de trabajo a la que nos vemos sometidos los profesores y, sobre todo, la persistencia de un modelo metodológico centrado en el papel del docente como principal transmisor de conocimientos son razones de peso que están tras el “rechazo” a la enseñanza por competencias. No obstante, entre una parte importante del profesorado existe una voluntad de adaptación al nuevo escenario de educación y cada vez son más los que solicitan recibir formación específica sobre metodologías activas que les permita acometer con garantías de calidad el proceso de enseñanza-aprendizaje⁸.

Como consecuencia de las distintas culturas de enseñanza en el cuerpo docente, se ha producido una enorme disparidad metodológica dentro de la misma titulación y aún dentro de la misma asignatura. Algunos profesores, dotados de buena voluntad y escasos medios, han intentado introducir metodologías activas que fomenten el desarrollo de las CNE entre sus alumnos con escaso éxito fruto de la estructura académica de los planes de estudio, que siguen primando la enseñanza presencial y currículos muy teóricos si se pretende que el alumno realice la mayor parte de su aprendizaje de forma autónoma. Otros, han intentado justificar la metodología tradicional como medio para adquirir, a través de la enseñanza de una disciplina

⁷ En un nivel básico de distinción de las competencias, las *competencias básicas* se pueden ordenar en categorías *relativas a la persona* (competencia de autoaprendizaje o “aprender a aprender”, iniciativa personal, autonomía y espíritu emprendedor), *a la sociedad* (competencia social y ciudadana) y *a los conocimientos y habilidades sistemáticas* (competencia lingüística, en lenguas extranjeras, competencia científica, matemática, tecnológica, en la gestión de la información y TIC y, por último, cultural y artística. (RULL y CAMBRA, 2007).

⁸ En el caso de la UPV/EHU, el Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE/HELAZ) ha venido realizando un importante esfuerzo de formación y difusión de las metodologías activas y el aprendizaje cooperativo a través de su oferta de formación docente del profesor universitario (FOPU) y el impulso de programas específicos como ERAGIN — estrategias fundamentadas en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en el Método del Caso (MdC), en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) y el Aprendizaje Cooperativo (AC)—o la subvención de Proyectos de Innovación Educativa (PIE) que han permitido a un importante número de profesores comenzar a aplicar, en la medida de sus posibilidades, una enseñanza más activa. Esta formación, con ser muy valiosa, no soluciona el problema puesto que este tipo de metodologías tienen difícil encaje en la estructura actual de nuestros planes de estudio.

concreta, aquellas CNE que se adaptan mejor a su materia. Así, si se manda un trabajo en grupo, con su correspondiente exposición oral y entrega de un informe escrito, se está presuponiendo que se trabajan las habilidades comunicativas y de trabajo cooperativo cuando a los estudiantes no se les proporcionan ni los instrumentos necesarios para adquirirlas, ni el necesario *feedback* para mejorar su aprendizaje, ni se les evalúa por ello. Por último, otro grupo de docentes considera la adaptación de los planes de estudio como un mero ajuste normativo adaptando el lenguaje a las directrices técnicas impulsadas por el EEES pero manteniendo los planteamientos metodológicos clásicos de la educación superior anterior a Bolonia⁹.

Conscientes de que todos los profesores entrevistados tenían en mente el mismo objetivo final, que no es otro que el proporcionar una enseñanza de calidad e integral a nuestros estudiantes, y que, utilizando lenguajes distintos, todos estábamos hablando de lo mismo, acometimos el proyecto de simplificar toda la jerga competencial para llegar a unos mínimos sensatos que permitieran el consenso. Para ello, pensamos que sería útil redefinir las competencias contempladas en cada una de las memorias de grado de la titulación, establecer una gradación secuencial a la hora de conseguirlas y elaborar una pequeña y sencilla guía práctica que ayudara a todos los profesores, a situar su asignatura en el conjunto de la titulación. Con este trabajo no se pretendía rellenar más “papeles” sino buscar una propuesta sensata y factible, en la que cada docente se pudiera identificar fuese cual fuese su planteamiento metodológico.

Además, conscientes de las dificultades de implementación de cualquier propuesta en una estructura normativa muy rígida, todos los coordinadores del centro solicitamos un *Proyecto de Innovación Educativa* (PIE) para identificar las diferentes formas de implementación de las CNE en otros centros de similares características y valorar hasta qué punto era trasladable a nuestra realidad¹⁰. Por otra parte, nos parecía esencial una reflexión conjunta con los estudiantes del último año sobre las repercusiones que en su formación habían tenido las diferentes metodologías aplicadas a lo largo de su carrera y diseñar propuestas factibles de mejora que poder presentar al equipo decanal para su consideración.

⁹ DE MIGUEL, 2006

¹⁰ PIE 6579- 2012-2014, *Coordinación Cooperativa para el diseño y evaluación de las competencias transversales en la Facultad de CCEE y Empresariales*, coordinado por Gloria Aparicio y en el que toman parte todos los coordinadores de los diferentes módulos y grados que se imparten en la Facultad.

3. La redefinición

Diagnosticado el problema, el equipo del PIE inició el proceso, imprescindible y necesario, de redefinir las CNE a nivel de Centro. Como primer paso, se analizaron las memorias de verificación de cada uno de los grados impartidos, encontrándose graves inconsistencias en la formulación de la transversalidad ya que su redacción era independiente y no coincidente¹¹. Esto las inhabilitaba para su aplicación puesto que los estudiantes, tal y como se ha explicado, comparten aula en varios módulos y asignaturas, perteneciendo a Grados diferentes. Como era imprescindible volver a redactarlas para su homogeneización, se procedió a una reformulación de sus contenidos utilizando un lenguaje sencillo y comprensible que reflejara los objetivos de aprendizaje perseguidos teniendo en cuenta los objetivos de cada título, la metodología asignada y su evaluación. El resultado queda recogido en la tabla 1 del anexo.

Las siete competencias iniciales, se desdoblaron en diez para facilitar su definición, posterior desarrollo y su coordinación a varios niveles. No obstante, diez competencias siguen siendo demasiadas para aplicarlas y evaluarlas de manera eficiente, y sobre todo para coordinar su implementación en los Grados. Por ello decidimos introducir un nivel horizontal que permitiese agruparlas de acuerdo con su propia idiosincrasia¹². Así encontramos cuatro grandes categorías:

- GC1: Gestión del conocimiento, en el que se agrupan las destrezas de búsqueda de documentación, análisis crítico y habilidad para aplicar los conocimientos adquiridos para la resolución de una situación real.
- GC2: habilidades profesionales distinguiendo entre las Metodológicas y las que se referían a un espíritu ético y profesional. Entre las primeras se encuentran la aplicación de metodologías adecuadas tanto en grupo como de manera individual mientras que las segundas forman al alumno en una actitud proactiva con capacidad de autonomía dentro de la ética y la responsabilidad.

¹¹ Las memorias de grado se redactaron de manera independiente sobre la base de los diferentes libros blancos que había editado la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004), sin tener en cuenta que en muchas facultades, como en el caso de la Facultad de CCEE y Empresariales de la UPV/EHU, los alumnos de varios grados comparten asignaturas comunes y aula durante una parte sustancial de su periodo de formación.

¹² Tal y como lo definen HOOGVELD, PASS Y JOCHEMS (2005) “One obvious first task is to redefine and standardize the horizontal competences among the different degrees trying to reformulate them in terms of some skills emphasizing aspects such as “learning to learn”, “cooperative work” or “cultural awareness”

— GC3: Habilidades comunicativas tanto orales como escritas.

Tras agruparlas, se discutieron qué objetivos de aprendizaje serían sensatos para cada curso, obviando inicialmente la distribución oficial de módulos o la diferenciación por grados, aunque a medio y largo plazo el objetivo sea alcanzar una implementación independiente para cada Grado. Con esto se perseguía medir de forma coherente el grado de evolución de los alumnos con independencia del grado que estaban cursando¹³. Como resultado de todo ello, se elaboró un esquema básico del desarrollo de la competencia a lo largo del proceso de formación del estudiante a través de una sucinta descripción de los objetivos de aprendizaje perseguidos en cada etapa. Como se puede ver en las tablas 2 a 4 del anexo, los estándares de dominio de cada competencia van incrementándose cada curso lo que permite un desarrollo de la habilidad progresiva hasta finalizar en el TFG donde el estudiante deberá demostrar su habilidad en cada uno de los aspectos trabajados, a excepción del trabajo en grupo ya que éste, en su primera edición (curso 2013-2014) se ha definido como un trabajo individual para todos los alumnos matriculados.

Este nuevo diseño de las CNE fue aprobado en junio de 2013 por la Comisión de Calidad y la Junta de Facultad y servirá de evidencia para proponer una modificación de la definición de las competencias transversales, en las futuras memorias de grado en los procesos de modificación y verificación por ANECA.

4. La implementación y sus problemas

Una vez establecido un mapa competencial coherente para la realidad de nuestro Centro, el principal problema reside en la imposibilidad de garantizar la adquisición y evaluación de estas competencias por todos los alumnos. En el momento actual, el trabajo de las competencias depende de la “suerte” que tenga el estudiante en los profesores que toquen y qué metodología docente utiliza cada uno de ellos. En cualquier caso, no existe constancia documental de la evolución del alumnado en estas materias a lo largo del grado puesto que la calificación queda subsumida en la de la asignatura. Además, desde un punto de vista de coordinación resulta imposible determinar qué

¹³ Este tipo de agrupamiento se ha realizado en otras facultades de la UPV como la de Ciencias y tecnología o Ingeniería electrónica. Estos últimos publicaron su proceso de redefinición en PORTILLA, VARONA Y OTEGI (2012). Por otra parte, la Universidad de Barcelona ha definido las mismas competencias transversales o Competencias No específicas (CNE) para todas las enseñanzas que ofrece.

asignatura trabajará tal o cual competencia y con qué intensidad si no se implican todos los profesores de dicha materia.

Este es uno de los problemas más complejos de resolver puesto que tiene evidentes implicaciones administrativas e incluso de cambio de planteamiento en el plan de estudios. La mayoría de las soluciones factibles implican un desembolso económico por parte de la Institución que no es viable en la actual situación de recortes y crisis económica. Por otra parte, involucrar a todos los profesores supondría un importante cambio cultural en lo que respecta a las funciones del profesor universitario y su metodología docente. Si bien hay elementos del entorno sobre los cuales no se puede intervenir, y que actúan como restricciones en el proceso de implementación de estas CNE, entendemos que es fundamental incidir sobre lo que sí se puede actuar. Para determinar cuál sería la manera idónea de implementar las CNE con mínimas garantías de éxito se ha involucrado a varios profesores y a estudiantes del último curso de cada uno de los grados que se imparten en la Facultad para que propusieran alternativas factibles y discutieran las ventajas e inconvenientes que se pudieran derivar de su implementación.

4.1. Propuesta de Alternativas de Implementación de las CNE

En la primera fase, los profesores involucrados en el proyecto nos reunimos para diseñar propuestas metodológicas que recogiesen las distintas sensibilidades y culturas de los docentes de la Facultad. Fruto de este esfuerzo se definieron siete alternativas que garantizaban teóricamente la implementación de las CNE:

- 1) Vinculación de una o varias CNE y el nivel de desempeño de las mismas con una asignatura concreta.
- 2) Vincular una o varias CNE y su nivel de desempeño con un grupo de asignaturas.
- 3) Combinación de las alternativas 1 y 2 en la que se vincularían una o varias CNE con una asignatura o con un grupo de asignaturas de la titulación
- 4) Vincular varias CNE con una asignatura distribuyendo todas las CNE entre todas las asignaturas de la titulación.
- 5) Asignación de las CNE a profesorado específico que trabajaría esas competencias en los dos primeros cursos que es donde todas las titulaciones impartidas en el centro tienen asignaturas comunes.

- 6) Asignación voluntaria de CNE por parte del profesorado.
- 7) No realizar asignación de CNE a ninguna asignatura. Partiendo de una oferta de cursos de formación especializados, quede en manos de los alumnos la decisión de formarse en aquellas CNE en las que considere que tiene carencias y que deberá mostrar un nivel suficiente en el TFG.

4.2. Resultados de los Workshops realizados con profesores y alumnos sobre las alternativas propuestas.

Tras la definición de todas las alternativas posibles, se decidió analizar únicamente cuatro: se descartó la tercera por estar comprendida en las dos primeras, la cuarta por la imposibilidad de testarla y la sexta por no cumplir la normativa vigente. Posteriormente se convocó a catorce alumnos de cuarto curso de todas las titulaciones que se imparten en el Centro para realizar un *Workshop* en el que pudieran libremente discutir las alternativas presentadas resaltando todos aquellos aspectos, tanto positivos como negativos, que les sugiriese cada una de las propuestas. Al final de la sesión se les pasó una encuesta para que valoraran las conclusiones a las que había llegado el equipo de profesores en una dinámica similar. El resultado de estas sesiones se detalla a continuación.

Alternativa 1
Vinculación de una o varias CNE y el nivel de desempeño de las mismas con una asignatura concreta.

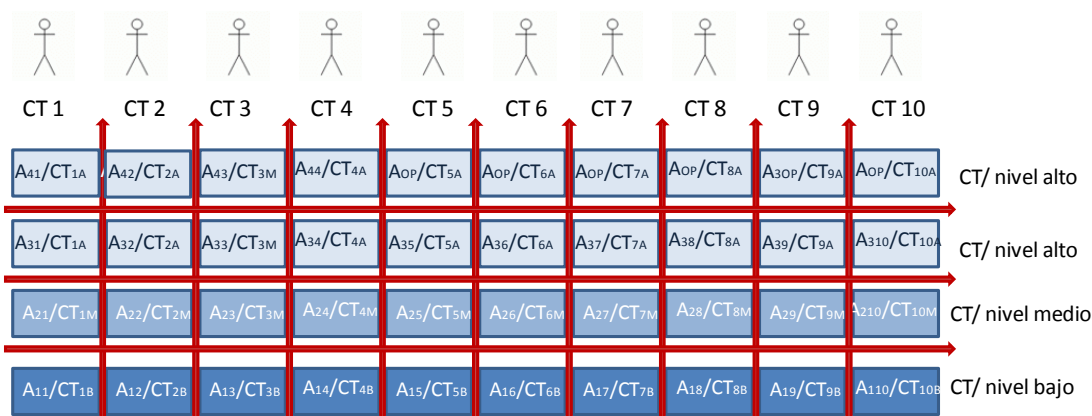
En esta alternativa se planteaba que todas las competencias transversales (CNE) y sus niveles de desempeño se distribuyeran entre asignaturas de la titulación de forma organizada y coordinada para que no hubiera exceso de profesorado que trabajase en el desarrollo de una misma competencia, ni competencias que se dejaran sin trabajar. La asignación se realizaría por consenso aceptada de forma voluntaria por el profesorado, buscando la implicación de la totalidad de coordinadores de las diferentes asignaturas.

Los criterios de vinculación competencia/asignatura serían los siguientes:

- Adecuación de los contenidos de las asignaturas y las metodologías docentes utilizadas por el profesorado a la competencia transversal a trabajar y/o evaluar.
- Curso en el que se imparte la materia.
- Número de alumnado en el aula.
- Titulación en la que se imparte la asignatura.

FIGURA 1.

Vinculación de cada CNE (CT) y su nivel de desempeño con una asignatura concreta



Notas validas para todas las figuras 1 a 4:

A1i= Asignatura i de primer curso; **A2i**= Asignatura i de segundo curso; **A3i**= Asignatura i de tercer curso; **A4i**= Asignatura i de cuarto curso; **AOP**= Asignatura optativa.

CNEiB= Competencia Transversal i nivel Bajo; **CNEiM**= Competencia Transversal i nivel Medio; **CNEiA**= Competencia Transversal i nivel Alto (Los niveles de desempeño son una mera aproximación ya que deberán ser fijados por el Centro).

Este sistema implicaría que el estudiante recibiría un *feedback* sobre la competencia transversal asignada ya que su evaluación quedaría subsumida en la calificación final de la asignatura. Así mismo, requeriría una eficiente coordinación vertical, sobre cada una de las CNE y los diferentes niveles que se fuesen implementando a lo largo del grado, y una coordinación horizontal sobre las diferentes CNE trabajadas en un mismo nivel.

Dado que los currículos no son homogéneos, puesto que el alumnado se ve obligado a cursar una serie de materias de carácter obligatorio y otras de carácter optativo, las CNE deberían ser cubiertas por asignaturas obligatorias. No obstante, aquellas asignaturas optativas podrían, y sería deseable que así lo hicieran, reforzar el trabajo realizado por las troncales y básicas.

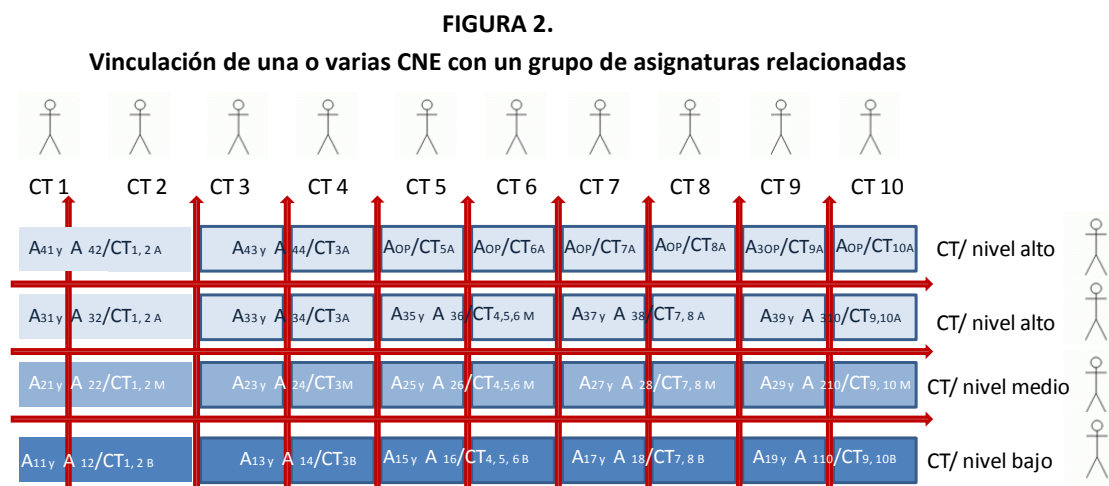
Cuadro 1.

Resultados de la valoración de la 1ª alternativa por parte de los profesores y de los alumnos

Aspectos positivos	
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> - Forma racional de implementar las CNE atendiendo a criterios de adecuación a la materia a impartir, el profesorado, el alumnado y a las condiciones del aula. - El trabajo de la CNE facilita y complementa el de las competencias específicas. - Facilita la especialización del profesorado en la competencia transversal a trabajar. - Fácil de explicar al alumnado, el cual sabe en cada momento, en cada asignatura, qué CNE va a trabajar y/o ser evaluado y cómo se le va a evaluar.
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> - Todas las asignaturas deben comprometerse al menos con el desarrollo de una CNE. Esto favorece la toma de consciencia por parte del estudiante de la necesidad de capacitarse en ellas. - Este sistema ayuda al desarrollo e implementación de las CNE de forma progresiva y ordenada. - El alumnado percibe que con este sistema de organización, el profesorado tendrá más claro qué es lo que le corresponde hacer a cada uno de ellos en su asignatura en materia de CNE. - Es un sistema que permite al profesorado coordinarse para que las CNE se impartan de forma homogénea y no quede a criterio exclusivo de cada profesor. - Con este sistema se garantiza a todo el alumnado la adquisición de las CNE.
Aspectos negativos	
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> - Resultado final depende 100% de la voluntad del profesorado. - Requiere de la implicación de todos los docentes o de una parte importante de ellos. La falta de este requisito podría dar lugar a: <ul style="list-style-type: none"> o Implementación desigual en función del profesor que imparta la materia (especialmente problemático en asignaturas de 1º curso donde cada asignatura la imparten entre 8 y 10 profesores) o Competencias transversales no cubiertas en su totalidad o en un determinado nivel. - Dificultad en la asignación de las CNE: determinadas competencias podrían ser solicitadas por más de una asignatura y otras podrían no ser solicitadas por nadie. - No se garantiza la calidad en la adquisición de las CNE. - El hecho de que una asignatura trabajara diferentes CNE pero sólo evaluara una, supondría que la implicación del alumnado sería escasa en aquellas competencias no evaluadas.
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> - Difícil de organizar por las tensiones en el reparto de las CNE entre las asignaturas - Tendría un coste de formación para el profesorado (en contexto de escasez de recursos) - Hay que motivar al profesorado porque si no se perdería la progresión adquirida en niveles anteriores. - Las competencias y niveles asignados a una asignatura queda condicionado a la motivación del docente correspondiente por desarrollarlas. - Hay una dependencia directa del grado en que se trabaja la competencia con el profesor que la imparte. - No ayuda a crear sinergias entre varias asignaturas en el desarrollo de una misma competencia.

Alternativa 2
Vinculación de una o varias competencias transversales y el nivel de desempeño de las mismas con un grupo de asignaturas relacionadas.

Se trataría de reforzar y repartir la carga de trabajo de CNE entre ellas. Así mismo se distribuirían todas las CNE en todos sus niveles entre todos los grupos de asignaturas que se formen en la titulación para lo cual sería necesario determinar previamente cuáles son las asignaturas que se pueden organizar de forma relacionada.



El resto del planteamiento de coordinación sería idéntico al descrito en la alternativa 1, por lo que muchas de las ventajas y los inconvenientes apuntados por el profesorado y los estudiantes son coincidentes. Para no ser repetitivas sólo se explicitan aquellos aspectos que aportan alguna novedad con respecto al cuadro 1.

Cuadro 2.

Resultados de la valoración de la 2ª alternativa por parte de los profesores y de los alumnos

Aspectos positivos	
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> - Favorece la interrelación y la evaluación conjunta en el grupo de asignaturas. Esto supondría: <ul style="list-style-type: none"> o El tiempo destinado a trabajar y/o evaluar la CNE en la asignatura se podría reducir al ser trabajadas de manera cooperativa. o En grupos grandes posibilitaría trabajar determinadas competencias, por ejemplo, la comunicación oral se podría trabajar con todo el alumnado al poder repartirse las exposiciones orales entre las diferentes asignaturas implicadas en esta materia. - Potencia la aplicación de algunas metodologías docentes, tales como, el método del caso, resolución de problemas, etc. - Las CNE que se trabajen de forma conjunta y colaborativa en varias asignaturas serían impartidas homogéneamente a todo el alumnado.
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> - La agrupación es factible siempre que se hagan entre asignaturas de un mismo departamento ya que esto facilitaría el consenso. <ul style="list-style-type: none"> o Si se eligiese por afinidad entre las competencias transversales y los perfiles de asignaturas del departamento, se lograría un desarrollo más eficaz de las competencias. o Con este sistema se facilita la diferenciación de los matices en competencias que debe adquirir el alumnado cada Grado, según su perfil de formación especialista. - Las sinergias entre asignaturas, ofrecen la oportunidad de un proceso de enseñanza aprendizaje más completo en las CNE.
Aspectos negativos	
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> - Necesario un elevado nivel de coordinación entre el profesorado - Implica más tiempo de trabajo de los docentes. - La no existencia de un profesorado estable en las asignaturas dificulta la implementación de este método. - Puede que existan asignaturas que resulte muy complicada su vinculación con otras para trabajar de forma conjunta y combinada las CNE.
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> - El salto de cursos tiende a implicar cambios de perfiles de asignaturas por tanto de departamentos, especialmente tras superar el módulo de materias básicas. Con ello se dificultaría la coordinación de las CNE en esos saltos. - Pueden existir brechas de tiempo entre asignaturas del mismo departamento a la hora de su impartición en un grado, con ello se rompe la continuidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de competencias por parte del alumnado. - Con este sistema también hay que formar al profesorado, y además en más de una competencia necesariamente, por lo que se incrementa la importancia en términos de coste de formación y motivación del mismo. - La necesidad de unificación de contenidos y criterios entre asignaturas de un mismo departamento aumenta al compartir CNE y hay departamentos en los que aún no se ha llegado a este nivel de coordinación ni siquiera entre el equipo docente de una misma asignatura.

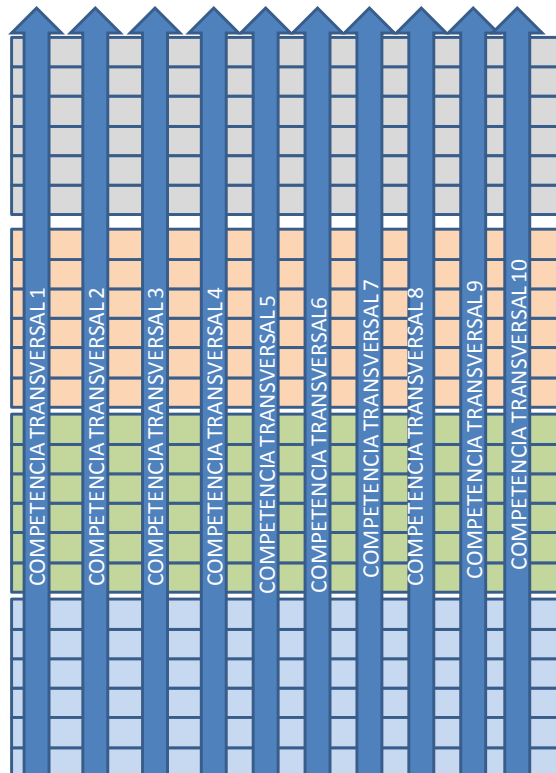
Alternativa 3

Asignación de las CNE a profesorado específico

Consistiría en la asignación de las CNE a profesorado específico que trabajaría esas competencias en todo el alumnado en 1º y 2º curso, que tienen asignaturas comunes a todas las Titulaciones impartidas en el Centro. Las asignaturas actualmente de 6 créditos en los que se imparte docencia presencial de 6 créditos pasarían a impartirse 4,5 créditos de la materia específica y el resto de créditos se cederían para trabajar las CNE por parte de un único profesor/a que ofrecería una misma formación homogénea a la totalidad el alumnado.

FIGURA 3.

Asignación de las CNE a profesorado específico



En las asignaturas de especialidad se trabajarían y desarrollarían competencias específicas de cada Grado. Las asignaturas actualmente de 6 créditos en los que se imparte docencia presencial de 6 créditos pasarían a impartirse 4,5 créditos de la materia específica y el resto de créditos se cederían para trabajar las CNE por parte de un único profesor/a que ofrecería una misma formación homogénea a la totalidad el alumnado.

El profesorado asignado para la impartición de las diferentes CNE sería asignado a los diferentes departamentos. Cada departamento mantendría el mismo número de créditos que imparte en la actualidad, si bien parte de los créditos asignados correspondería a la impartición de las CNE.

Cuadro 3.

Resultados de la valoración de la 3ª alternativa por parte de los profesores y de los alumnos

Aspectos positivos de la 3ª Alternativa	
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> - La totalidad del alumnado recibiría la misma formación en CNE - Facilita la especialización del profesorado en la competencia transversal. - Facilita la heterogeneidad entre diferentes grados. - No requiere de la implicación de una gran parte del profesorado.
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> - Con este sistema se logra mayor unificación de contenidos y criterios en las CNE. Todos los alumnos pasar por las mismas asignaturas de los módulos básicos, con lo cual trabajan de manera uniforme en las CNE. - Se da más importancia a las CNE en tanto que hay profesorado que se especializa en la materia. Al ser una materia específica la que se centra en una o varias CNE, sin otro contenido adicional, el alumnado es más consciente de la importancia que tiene el trabajo en competencias transversales. - Formación más especializada, tanto más, cuanto más profesionales sean los profesores responsables de la impartición de las CNE. - Habrá materias en el grado referidas a las CNE en las que los conocimientos de partida del alumnado son heterogéneos. Los desequilibrios en niveles de formación de partida pueden generar discriminación entre el alumnado que llegara a un expediente de grado más o menos brillante, condicionado no solo por los resultados en materias especializadas o técnicas sino también por los resultados en las materias de CNE. La discriminación se daría en la medida en que no existan cursos de formación complementaria, gratuitos, para aquella parte del alumnado que deba reforzar o desarrollar una capacitación mínima de partida para equipararse al nivel de trabajo medio en CNE en el Centro.
Aspectos negativos de la 3ª Alternativa	
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere que el profesorado del centro asuma como propia la necesidad de formar en el centro en competencias transversales. - Para su implementación requeriría de una aprobación por parte del centro. Se podría encontrar oposición por parte de algunos departamentos y por parte del profesorado - Se podría complicar el diseño de los horarios. - Es una alternativa que no se podría implementar en un corto plazo. - Dificultaría la vinculación que se producen en algunas metodologías docentes de las competencias transversales y las competencias específicas de la asignatura.
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> - Desde la perspectiva del alumnado, una asignatura por competencia es asignar demasiado peso a cada CNE en la formación. Mejor crear asignaturas compartidas por varias competencias transversales, reduciendo a tan solo un crédito o crédito y medio por CNE. - La creación de materias para el desarrollo de CNE se hace a costa de reducir en contenido en las materias específicas o técnicas. - Para que tenga validez su aplicación es necesaria una modificación previa de los planes de estudio, proceso complejo y lento. No viable a corto plazo.

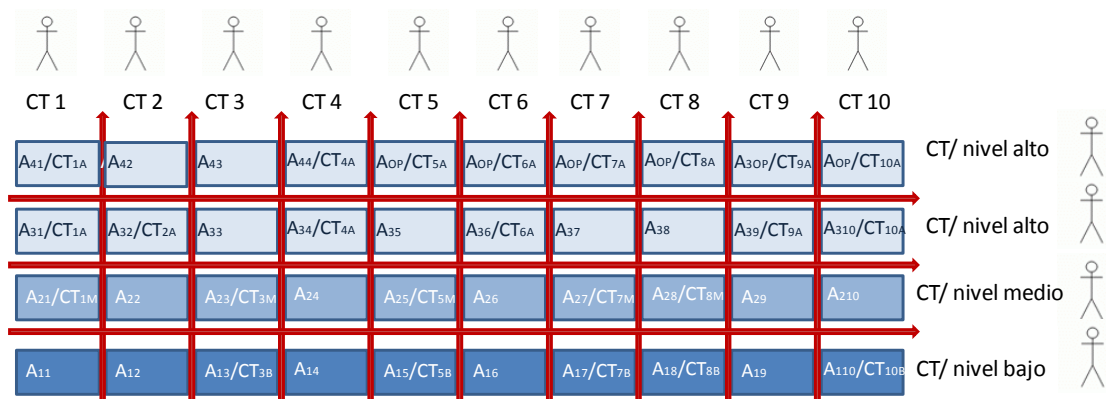
Alternativa 4

No realizar asignación de CNE a las asignaturas sino que el profesorado de cada asignatura elige las CNE a desarrollar y evaluar

En este sistema, para paliar las posibles carencias que surjan en el cumplimiento de los objetivos de enseñanza-aprendizaje en alguna/s de las CNE, el Centro habría de diseñar una oferta de cursos de formación especializados. La responsabilidad del Centro es elaborar el mapa de CNE con la información que facilite el profesorado sobre el trabajo desarrollado en su asignatura sobre la CNE. Así mismo es el responsable de la organización de los cursos complementarios que se estimen necesarios.

FIGURA 4.

El profesorado de cada asignatura elige las CNE a desarrollar y evaluar



Quedaría en manos del alumnado la decisión de formarse en la/s CNE eligiendo aquellas en las que considere que tiene carencias y siendo consciente de que habrá de demostrar un nivel suficiente en el Trabajo Fin de Grado.

Cuadro 4

Resultados de la valoración de la 4ª alternativa por parte de los profesores y de los alumnos

Aspectos positivos	
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> - Implicación elevada del profesorado que elige la CNE a trabajar - El profesorado trabaja y elige aquella competencia transversal que les más cercana a él como docente y a la materia que imparte. - Se elimina el trabajo de coordinar las competencias transversales
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> - No hay incremento generalizado de la carga de trabajo para el alumnado. - Perfil de profesorado experto impartiendo cursos especializados en competencias transversales. - Flexibilidad, el alumnado refuerza conocimientos y habilidades en función de sus necesidades. - Las CNE no afectan la calificación de las asignaturas técnicas o especializadas.

Aspectos negativos	
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> - Nula coordinación - Posibilidad de que competencias transversales se queden sin cubrir. - Posibilidad de que alguna competencia transversal se trabaje en exceso. - No daría cumplimiento al compromiso asumido en las memorias de los diferentes grados. - No se podría exigir al alumnado la consecución de dichas competencias transversales en el trabajo de fin de grado.
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> - La formación en competencias transversales queda a criterio del alumnado. Hay alumnado que no sería consciente de la importancia y no buscaría la ayuda extra. - Para motivar al alumnado, son necesarios dar créditos optativos, pero hay un límite en ellos en el currículo de cada estudiante. - Es más un complemento de refuerzo a otros sistemas de implementación que una alternativa de sistema de implementación independiente.

Por otra parte, en la dinámica de grupo de diciembre de 2013, los alumnos realizaron una serie de **comentarios adicionales** que se pueden concretar en los siguientes puntos:

1. Podría idearse otro sistema de implementación de las CNE que aglutinase en una asignatura todas las CNE y que las demás asignaturas del plan de estudios trabajaran y potenciaran su utilización sin preocuparse por su evaluación ni dedicar tiempo al desarrollo metodológico de la competencia.
2. Es importante que haya progresividad a lo largo de los diferentes cursos del grado en la implementación de las competencias transversales, para que se siga mejorando la capacitación del alumnado en las mismas.
3. Se deben valorar las competencias transversales, pero con unos criterios comunes. No es justo que se evalúe en la misma nota el nivel alcanzado en las competencias específicas de la asignatura y el alcanzado en las CNE.
4. Hay CNE que son más necesarias que otras en cada uno de los grados. Hay que tenerlo en cuenta al diseñar el sistema de implantación.
5. Otras reflexiones abiertas por el alumnado:
 - a. Las CNE ¿son un plus o un requerimiento básico de formación superior?
 - b. La Universidad ¿debe enseñar también competencias transversales o esa es función del sistema educativo previo a los estudios superiores?

4.3. Valoración de los alumnos de los aspectos positivos y negativos de cada alternativa señalados por los profesores.

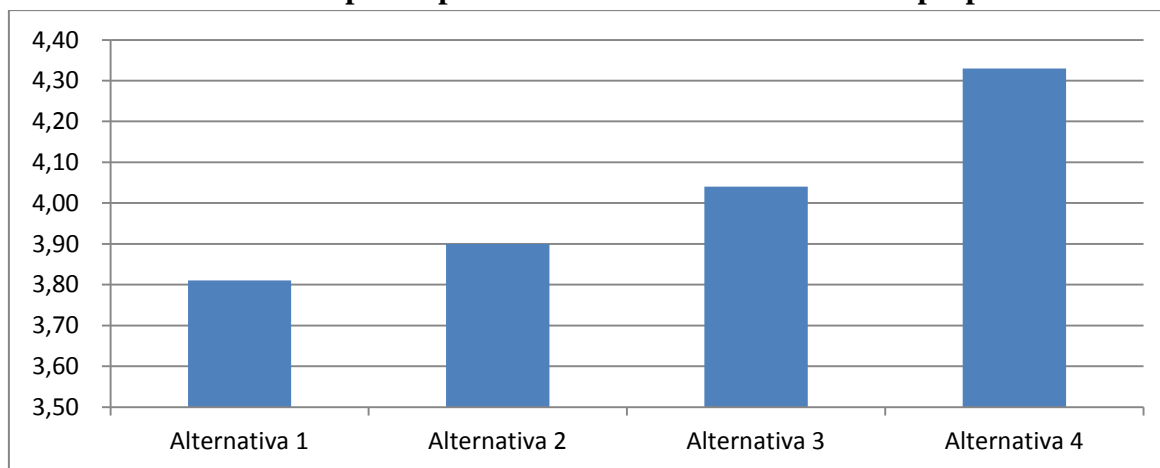
Para finalizar el análisis de las alternativas de implementación de las CNE propuestas, se elaboró una encuesta para que los alumnos participantes en el workshop pudieran valorar aquellos aspectos, tanto positivos como negativos, señalados por los profesores¹⁴.

A grandes rasgos, las alternativas 3 y 4 fueron las mejor valoradas por los estudiantes especialmente por lo que supondría en la implicación del profesorado para desarrollar las CNE. Así mismo se destaca muy favorablemente, en el caso de la alternativa 4, el hecho de que se posibilite una certificación de las CNE, la posibilidad de que todos los alumnos las trabajen en profundidad y la facilidad de coordinación que implica esta alternativa.

Con respecto a las alternativas uno y dos, se valora positivamente la adecuación de las CNE a las materias a impartir por cada asignatura y la implementación racional y gradual de cada una de ellas

Gráfico 1.

Valoración media de los aspectos positivos de las cuatro alternativas propuestas



En cuanto a los aspectos negativos se destacan la no implementación gradual y la falta de cobertura de todas las CNE en la alternativa 1 y el hecho de que el resultado final dependa de la implicación personal del profesorado. De la alternativa 2 se aprecia como negativo la necesidad de una coordinación eficiente entre el profesorado, no por el hecho en sí mismo sino por la poca cultura de trabajo en

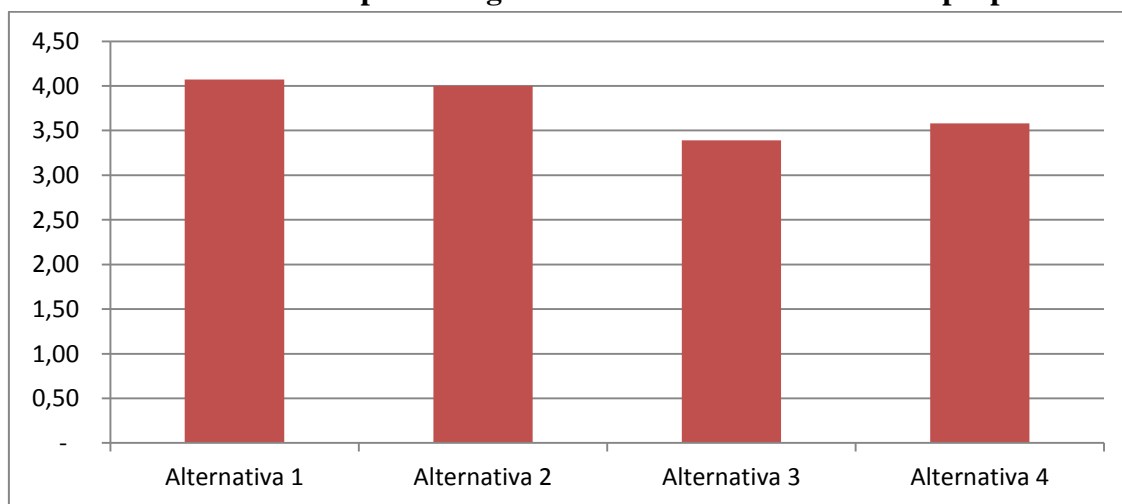
¹⁴ Los resultados de esta encuesta pueden verse en los gráficos 1 y 2 del apéndice

equipo que existe entre los docentes españoles. Tampoco es bien valorado el hecho de que las CNE tengan un peso elevado en el proceso de evaluación.

Los aspectos peor valorados de las alternativas 3 y 4 son de tipo “logístico”: dificultades de financiación, trabas de tipo institucional o dificultad de diseño de los horarios del Centro.

Gráfico 2.

Valoración media de los aspectos negativos de las cuatro alternativas propuestas



5. Retos de futuro

Como se ha ido describiendo a lo largo de estas páginas, el proceso de coordinación efectiva presenta innumerables problemas en su implementación, tanto por cuestiones puramente organizativas como por la resistencia cultural de numerosos profesores. Sin embargo, la sociedad en general y el alumnado en particular, exigen a la Institución y su personal docente un esfuerzo de adaptación que garantice la utilidad de la educación superior más allá del ámbito académico. Para ello es necesario adoptar nuevos patrones de enseñanza aprendizaje en los que el alumno sea el protagonista y pueda ir adquiriendo tanto conocimientos como destrezas que le permitan desenvolverse con fluidez en un mundo cambiante y globalizado. El cambio cultural de los docentes requiere tiempo y un papel activo por parte de la Institución académica que reconozca la labor docente y facilite la formación en técnicas de aprendizaje cooperativo lo que sin duda creará sinergias positivas dotando de un nuevo sentido el papel protagonista del profesor en el aula.

Por otra parte, los equipos de coordinación de los centros pueden liderar un proceso de reflexión que ayude a adecuar la realidad de cada centro con las nuevas exigencias del EEES. Es cierto que el marco normativo y la propia estructura de la Universidad española constriñen cualquier iniciativa, pero hay que hacer un esfuerzo por buscar soluciones viables en cada escenario que vayan generando una cultura de cooperación en el campo de la docencia.

Para abordar un proceso de mejora, las autoras de este trabajo hemos iniciado un estudio Delphi realizado entre profesorado de distintas universidades españolas con el fin de abarcar una visión holística del problema de implementación de las CNE y su coordinación en los Grados. La reflexión conjunta de todos los participantes permitirá recoger reflexiones sobre los problemas que aquejan al proceso de adecuación de la universidad española al marco de EEES, sus posibles soluciones y alternativas viables para garantizar las CNE por parte del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN (2004): Libro Blanco. Título en Economía y en Empresa. [http://www.aneca.es/var/media/150292/libroblanco_economia_def.pdf]
- BAUMAN, ZYGMUNT (1997), “Universities: Old, new and different” en SMITH, A AND WEBSTER, F. (eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press, pp. 17-26.
- COPE, JASON (2005): “Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship”. *Issue Entrepreneurship Theory and Practice*. Volume 29, issue 4, pp. 373–397.
- DE MIGUEL, MARIO (coord.) (2006): *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alianza Editorial, Madrid.
- EHUNDU (2010) Programa para el desarrollo curricular de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea [http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shikdCNE/es/contenidos/informacion/ikd_ehundu/es_ehundu/adjuntos/tailerra.pdf]
- HOOGVELD, ALBERT; PASS, FREED, JOCHEMS, WIN (2005), “Training Higher Education Teachers for Instructional Design of Competency-based Education: Product-Oriented vs. Process-Oriented Worked Examples”. *Teaching and Teacher Education*. nº 21, pp. 287-297.
- KEELING, RUTH (2006): “The Bologna process and the Lisbon research Agenda: the European Commission’s expanding role in higher education discourse”. *European Journal of Education*, Volume 41, issue 2, pp. 203-223.
- PORTILLA, JOAQUÍN, VARONA, AMPARO , OTEGI, NEREA (2012): “Redefinition and development of horizontal competences in the electronic engineering degree” *Proceedings of EDULEARN12 Conference*. 2nd-4th July 2012, Barcelona, Spain, pp. 6528-6536.
- RULL, JESÚS Y CAMBRA, TERESA (2007): “Educación y competencias básicas”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 370, pp. 71-81.
- SLAVIN, ROBERT E. (1988), “Cooperative Learning and Student Achievement”. *Educational Leadership*, Volume 46, issue 2, pp. 31-33.

ANEXOS.

Tabla 1.
REFORMULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS NO ESPECÍFICAS.
(GRADOS DE ADE, MARKETING, FINANZAS Y SEGUROS, ECONOMICA, FISCALIDAD Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA)

	ADE	MARKETING	FINANZAS Y SEGUROS	ECONOMIA	FAP
C1: Saber buscar, identificar y sistematizar información proveniente de diversas fuentes	G004	G003	G003	G004	G009
C2: Saber analizar y sintetizar información proveniente de diversas fuentes	G004	G003	G003	G004	G009
C3: Emitir juicios razonados y tomar decisiones sobre cuestiones relevantes con capacidad crítica.	G003 G011	G003 G014	G002 G017	G002 G011	G003 G018
C4: Desarrollar las habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía en su propia autoformación.	G005	G005	G005	G007 G014	G005
C5: Utilizar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en su ámbito de estudio y contexto profesional	G008			G003	G009
C6: Capacidad para la comunicación escrita, especialmente en la elaboración de informes claros y coherentes	G009 G004	G012 G004	G015 G004	G006	G004 G011
C7: Capacidad para la comunicación oral, especialmente en la elaboración de informes claros y coherentes	G009 G004	G012 G004	G015 G004	G006	G004 G011
C8: Capacidad para trabajar en equipo, con responsabilidad y respeto, iniciativa y liderazgo.	G010	G013	G016	G005	G010
C9: Capacidad para comunicarse en una lengua extranjera, preferentemente inglés, francés o alemán	G013	G016	G019	G006	G011
C10: Capacidad para desarrollar creatividad, innovación y espíritu emprendedor	G012	G015	G018		

Fuente: *Memorias de Verificación de grado 2009-2010.*

Notas: En la tabla aparecen los códigos con los que se identifican en las memorias de cada grado. La redacción de cada competencia es dispar, pero la correspondencia con la redacción de la 1ª columna, recoge la esencia del objetivo de cada competencia. Los huecos en blanco implican que no hay correspondencia con ninguna competencia.

Tabla 2.
DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS NO ESPECÍFICAS



GC2 HABILIDADES PROFESIONALES	MÉTODO	Iniciación al análisis de problemas básicos (en grupo o individualmente)	Análisis de problemas utilizando las técnicas adquiridas	Diferentes enfoques metodológicos para la resolución de los problemas complejos.	Autonomía en la adquisición de conocimientos y uso de las técnicas adquiridas. Capacidad de superación de sus propias limitaciones
	ÉTICO-EMPRESARIAL	Responsabilidad y respeto a las normas y fechas de cumplimiento. Atención e interés	Organización y responsabilidad grupal e individual.	Identificación de las potencialidades de los recursos disponibles. Planificación activa del trabajo.	Asunción de riesgos, organización de los recursos y puesta en marcha de nuevas ideas o solución a un problema dado tanto en equipo como de forma individual
	GC3 COMUNICACIÓN	Interés Respeto a las normas ortográficas y sintácticas básicas	Comprensión de ensayos y discursos orales complejos	Argumentación utilizando la terminología adecuada.	Transmisión y defensa de conocimientos técnicos correctamente tanto de forma oral como escrita Conocimientos mínimos de inglés B2
TFG					

TFG

TABLA 3
PROPUESTA DE COMPETENCIAS NO ESPECÍFICAS Y SU IMPLEMENTACIÓN GRADUAL
(GRADOS DE ADE, MARKETING, FINANZAS Y SEGUROS, ECONOMÍA, FISCALIDAD Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA)

GRUPO	COMPETENCIAS	1º	2º-1c	2º-2c	3º-1c	3º-2c y 4º-1c	TFG	
GC1- GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	C1: Búsqueda información	Busca y discrimina información de forma dirigida.	Busca y discrimina información de forma guiada		Busca y discrimina información de forma autónoma.		Es capaz de hacer estudios bibliográficos y de prospección.	
	C2: Síntesis y relación	Relaciona hechos y conceptos.	Sintetiza la información estableciendo argumentos coherentes.		Integra elementos de otras disciplinas.		Argumenta apoyándose en el análisis realizado.	
	C3: Pensamiento analítico y reflexión crítica	Diferencia entre hechos, opiniones e interpretaciones. Resuelve problemas según un método dado	Analiza la información desde diferentes perspectivas.		Genera opiniones críticas a partir de la información analizada y apunta posibles enfoques y metodologías para su solución.		Emite juicios razonados con capacidad crítica. Razona el problema y su proceso de solución.	
GC2- HABILIDADES PROFESIONALES	METODOLÓGICAS	C4: Autoaprendizaje	Identifica objetivos de aprendizaje propios y análisis de sus limitaciones.		Adopta estrategias de aprendizaje eficaces ajustándose a los plazos disponibles		Adquiere conocimientos de manera Independiente, planificándose adecuadamente según sus objetivos.	
		C5: dominio de las TIC	Usa herramientas TIC básicas.		Usa herramientas TIC específicas en la materia de la asignatura		Usa TIC como una herramienta de trabajo y aprendizaje a todos los niveles	
		C8: trabajo equipo	Acepta y cumple las normas del grupo.	Participa en los procesos de trabajo en grupo.		Favorece la integración del equipo permitiendo aprovechar las potencialidades de cada miembro del grupo.		
	ESPÍRITU ETICO-EMPRESARIAL	C10a. Liderazgo	Asume su responsabilidad en el grupo Respeto las opiniones de los demás	Organiza las tareas e identifica aquellos de mayor capacidad para cada una		Planifica activamente el trabajo de un grupo y mantiene una actitud constructiva ante el objetivo a alcanzar		Propone un proyecto de TFG planificando adecuadamente todas sus fases.
		C10b. Espíritu emprendedor	Identifica las oportunidades de mejora			Alienta las iniciativas ajenas y defiende las propias		Demuestra voluntad de poner en marcha propuestas y proyectos propios o ajenos
		C10c. Desempeño ético y responsable	Respeto las normas, actúa con responsabilidad previendo las consecuencias de sus actos					

GRUPO	COMPETENCIAS	1º	2º-1c	2º-2c	3º-1c	3º-2c y 4º-1c	TFG
GC3- COMUNICACIÓN	C6: Expresión escrita	Respetar la ortografía y la sintaxis redactando frases coherentes y utilizando la terminología adecuada. Cita sus fuentes, tanto cuantitativas como cualitativas según el estándar científico.					Elabora informes claros y coherentes
	C7: Expresión oral	Presenta las principales conclusiones de manera clara y coherente	Es capaz de realizar una presentación coherente y ordenada con apoyo visual		Realiza presentaciones orales con soltura utilizando un lenguaje corporal adecuado		Transmite conocimientos con claridad y coherencia en la defensa del TFG.
	C9: Lengua extranjera	Tiene interés y no muestra rechazo ante otra lengua. Lee textos especializados y los comprende					Utiliza con soltura otra lengua (preferentemente inglés) Conocimientos mínimos de inglés B2

Fuente: Memorias de Verificación de grado 2009-2010.

TABLA 4.
ESTRUCTURA DEL TRABAJO FIN DE GRADO Y SU EQUIVALENCIA EN LAS CNE

TFG	EVALUACIÓN	ACCIÓN	RESULTADOS APRENDIZAJE	COMPETENCIA		
DESARROLLO 30%	INFORME TUTOR (30%)	Preliminar	Compromiso	Respetar las normas, actuar con responsabilidad previendo las consecuencias de sus actos	C10c. Desempeño ético y responsable	GC2. E-E
			Planteamiento	Adquiere conocimientos de manera independiente, planificándose adecuadamente según sus objetivos.	C4. Autoaprendizaje	GC2. METODO
		Planteamiento	Método	Es capaz de hacer estudios bibliográficos y de prospección.	C1: Búsqueda información	GC1.
				Utiliza las herramientas de análisis propias del área de conocimiento	ESPECÍFICA DE ÁREA DE CONOCIMIENTO	
			Esquema Proyecto	Organiza todo el proceso de un proyecto	C10a. Liderazgo	GC2. E-E
		Iniciativa del estudiante	Demuestra voluntad de poner en marcha propuestas y proyectos propios o ajenos.	C10b. Espíritu emprendedor	GC2. E-E	
		Desarrollo	Desarrollo marco teórico	Genera opiniones críticas a partir de la información analizada. Apunta posibles enfoques y metodologías para su solución	C3: Pensamiento analítico y reflexión crítica	GC1.
			Adecuación bibliográfica	Ha hecho estudios bibliográficos y de prospección.	C1: Búsqueda información	GC1.
			Análisis resultados	Emite juicios razonados con capacidad crítica. Razona el problema y su proceso de solución.	C3: Pensamiento analítico y reflexión crítica.	GC1.
			Autonomía estudiante	Adquiere conocimientos de manera independiente, planificándose adecuadamente según sus objetivos.	C4. Autoaprendizaje	GC2. METODO
		Final	Capacidad de Síntesis	Argumenta apoyándose en el análisis realizado	C2: Síntesis y relación	GC1.
			Capacidad Técnica	Demuestra conocimiento del tema elegido	ESPECÍFICA DE ÁREA DE CONOCIMIENTO	
				TIC como una herramienta de trabajo y aprendizaje	C5: dominio de las TIC	GC2. METODO
		Capacidad expresión	Elabora informes claros y coherentes. Es capaz de sintetizar y transmitir las principales conclusiones	C6: Expresión escrita C7: Expresión oral	GC3.	

TFG	EVALUACIÓN	ACCIÓN	RESULTADOS APRENDIZAJE	COMPETENCIA		
DEFENSA PÚBLICA 70%	INFORME ESCRITO (40%)	Estructura	Presenta el tema bien organizado y claramente expuesto resaltando las interconexiones existentes entre ideas fundamentales.	C3: Pensamiento analítico y crítico	GC1.	
				C4: Autoaprendizaje	GC2.METODO	
		Objetivos	Establece objetivos coherentes y asumibles.	ESPECÍFICA ÁREA CONOCIMIENTO		
				C10: Espíritu emprendedor; desempeño ético y responsable	GC2. ETICO	
		Desarrollo	Realiza un análisis adecuadamente documentado. Argumenta apoyándose en el análisis realizado Emite juicios razonados con capacidad crítica. Razona el problema y su proceso de solución.	C1: Búsqueda información C2: Síntesis y relación C3: Pensamiento analítico y reflexión crítica	GC1.	
				ESPECÍFICA ÁREA CONOCIMIENTO		
		Conclusiones	Expone con claridad las conclusiones más relevantes. Argumenta apoyándose en el análisis realizado	C2: Síntesis y relación	GC1.	
		Aparato gráfico	Soporta con ilustraciones gráficas sus argumentos. Todas las tablas, figuras y gráficos están bien diseñados, numerados y titulados	ESPECÍFICA ÁREA CONOCIMIENTO		
			C5: dominio de las TIC	GC2. METODO		
	Bibliografía	Utiliza bibliografía suficiente y adecuada a los objetivos planteados. Cita correctamente las fuentes utilizadas y aporta una bibliografía referenciada.	C1: Búsqueda información C3: Pensamiento analítico y reflexión crítica	GC1.		
	Redacción y ortografía	Escribe sin faltas ortográficas, con una sintaxis correcta y un uso correcto del lenguaje científico-técnico	C6: Expresión escrita	GC3.		
			ESPECÍFICA ÁREA CONOCIMIENTO			
	PRESENTACIÓN ORAL (30%)	Contenido	Demuestra conocimiento del tema elegido y estructura la exposición con claridad, resaltando los objetivos, metodología y conclusiones	C2: Síntesis y relación C3: Pensamiento analítico y reflexión crítica	GC1.	
				ESPECÍFICA ÁREA CONOCIMIENTO		
		Expresión	Utiliza un lenguaje técnico adecuado. Su expresión corporal, tono, énfasis y ritmo capta la atención del auditorio comunicando el contenido con efectividad.	Nº 7: Expresión oral	GC3.	
		Soporte presentación	Utiliza adecuadamente el soporte elegido para la presentación y éste aporta efectividad y claridad a la exposición. Se ajusta al tiempo establecido.	C5: dominio de las TIC C4: Autoaprendizaje (gestión del tiempo)	GC2.METODO	
		Respuestas tribunal	Responde con claridad y de forma apropiada a las respuestas efectuadas por el tribunal	C 7: Expresión oral C3: Pensamiento analítico y reflexión crítica	GC3. GC1.	
				ESPECÍFICA ÁREA CONOCIMIENTO		

Gráfico 1.
VALORACIÓN MEDIA DE LOS ASPECTOS POSITIVOS DE CADA ALTERNATIVA POR
PARTE DE LOS ALUMNOS

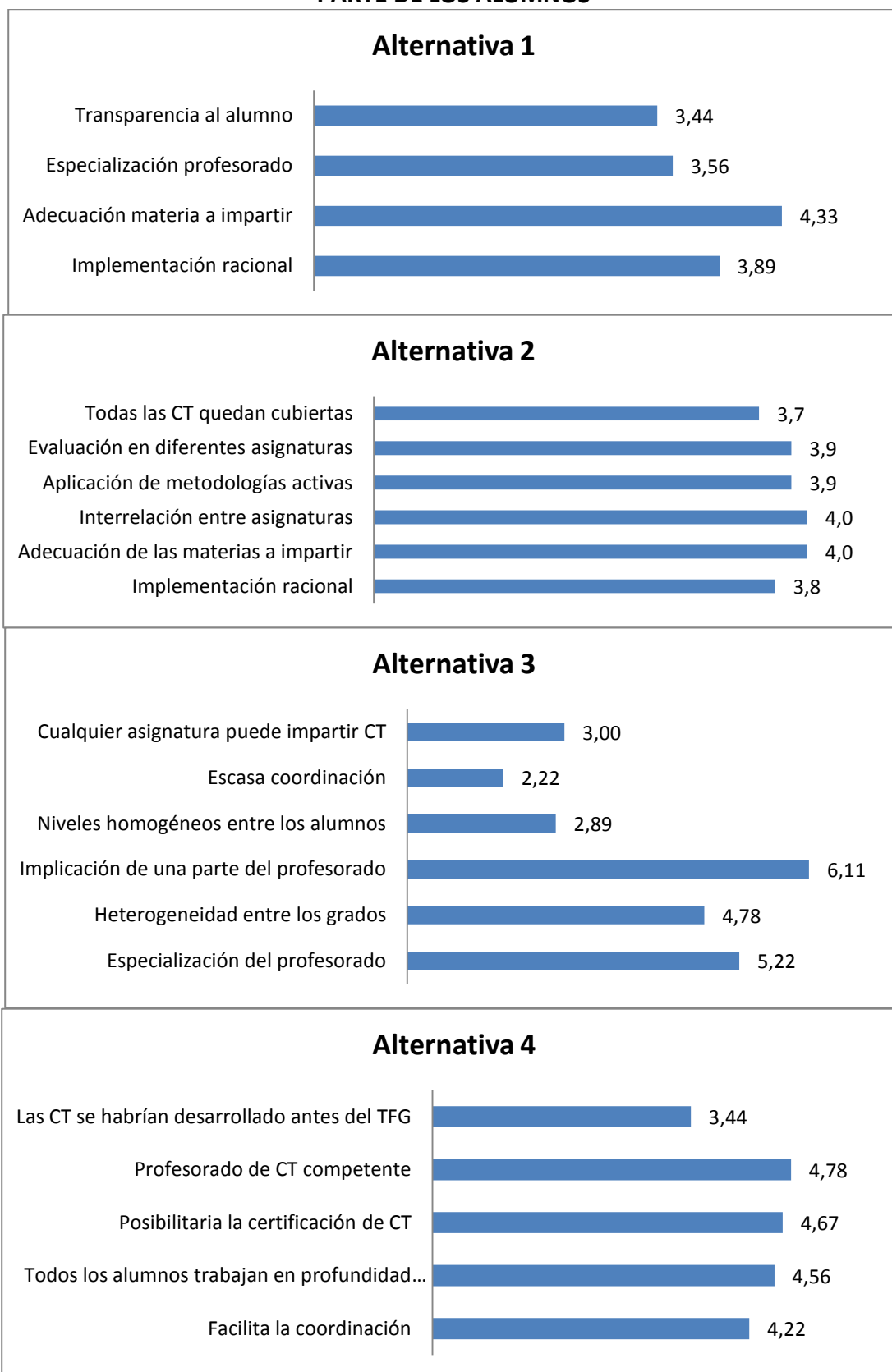


Gráfico 2.
VALORACIÓN MEDIA DE LOS ASPECTOS NEGATIVOS DE CADA ALTERNATIVA POR PARTE DE LOS ALUMNOS

