

Las competencias: un desafío educativo del Trabajo Final de Grado en enfermería

*Olga Canet Vélez, Judith Roca Llobet
y Silvia Gros Navés*

Universidad Ramon Llull, España

Universitat de Lleida, España

olgacv@blanquerna.url.edu; judith.roca.llobet@gmail.com;

silvia_gros@hotmail.es

Resumen

El Trabajo Fin de Grado (TFG) se planifica como una materia conclusiva y dado su carácter integrador permite evaluar aprendizajes competenciales globales en los estudiantes. En este artículo se plantea un estudio descriptivo transversal que tiene como finalidad la identificación y revisión de las competencias del TFG en el Grado de enfermería. Se utilizó la técnica de análisis de contenido de las guías docentes o memorias de Grado. Los resultados muestran dispersión en la clasificación de las competencias. Se resaltan las genéricas sobre las específicas. La definición de las competencias es prioritaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Trabajo Fin de Grado, enfermería, competencias, educación superior.

The Competences: an Educational Challenge of the Degree's Final Project in Nursing

Abstract

The Degree's Final Project (DFP) is planned as a conclusive material at the end of Grade given its inclusiveness and assesses global competence in students learning. This article presents a descriptive study that aims to identify and review the powers of the DFP in the nursing Degree. It has been used the content analysis technique of teaching guides or Grade memories. The results show dispersion in the classification of powers. The generic are highlighted over the specific. The definition of skills is a priority in the process of teaching and learning.

Keywords: Bachelor thesis, nursing, skills, higher education.

1. INTRODUCCIÓN

Los nuevos Grados de enfermería en España se iniciaron en 2009 en su gran mayoría producto de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en educación superior. Una de las novedades de la nueva titulación fue la inclusión del Trabajo de Fin de Grado (TFG).

El TFG conjuntamente con las prácticas externas o practicum permite evaluar aprendizajes globales de la titulación en términos de competencias (Paricio, 2010). Así pues, cabe destacar que la formación en competencias es el eje central de los cambios introducidos en la creación EEES, las competencias según (Tobón 2006) significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación.

En el orden de las dos ideas anteriores nos parece oportuno realizar una revisión y reflexión en torno a las competencias del TFG en el contexto formativo enfermero. Aduciendo que en la actualidad ya se posee una experiencia de elaboración en las diferentes instituciones formativas de como mínimo tres años en España, este es un momento óptimo para la revisión de esta materia a partir de analizar las competencias seleccionadas como elemento clave de observación del aprendizaje de los estudiantes.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Espacio Europeo de Educación Superior

El EEES promueve cambios de enfoque en la formación universitaria. Las políticas educativas llegaron repletas de ideas genéricas, que la universidad va concretando desde la particularidad de los diferentes contextos de cada país e instituciones y de cada área de conocimiento específica.

La armonización de la educación superior plantea los cambios estructurales que contienen los estudios, y señala los planteamientos didácticos que subyacen de esta renovación en las metodologías educativas como son: organizar la enseñanza en función de las competencias que se deban adquirir, dar mayor protagonismo al estudiante en su formación, fomentar el trabajo colaborativo, así como potenciar la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente.

El diseño de la formación enfermera ha de ofrecer a la disciplina unos horizontes profesionales y personales, como resultado de la consolidación de aquellos aspectos trabajados a lo largo del crecimiento disciplinar generado durante años; a la par que forje nuevas oportunidades que den continuidad a trayectorias profesionales más especializadas que insten a un rol investigador que nos ha sido negado en el pasado (Lora-López, 2008). El TFG ofrece el primer estado para el desarrollo de la investigación en enfermería.

Es por ello que el verdadero reto de la enfermería se plantea desde la perspectiva en que los futuros profesionales serán autónomos en la práctica disciplinar, cuando gracias a su formación y desarrollo sean competentes para pensar, diseñar, planificar y el ejecutar en su práctica de cuidados (Fernández Collado, 2010).

2.2. Las Titulaciones Universitarias por Competencias

En el marco de las observaciones anteriores la incorporación de las universidades españolas al EEES implicó una reforma sustancial tanto estructural como curricular. De todos los elementos que se incorporaron a los modelos educativos, en este artículo nos centraremos en el aprendizaje basado en competencias, ya que las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación (Tobón, 2006).

Las recomendaciones europeas defienden el interés de la formación en competencias, porque así se mejora la empleabilidad de las personas graduadas. Los diseños formativos por competencias disponen a los estudiantes hacia un aprendizaje integral que les prepara ante la complejidad de la realidad profesional a la que se han de afrontar.

Las competencias de los grados universitarios siguen la clasificación marcada por el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2007), este sistematizó las competencias en dos grandes grupos: uno, genéricas (también denominadas transversales, nucleares o básicas), aquellas comunes a todas las titulaciones universitarias; y dos, las específicas, propias de cada titulación para conseguir un perfil específico.

La formación basada en competencias plantea una doble perspectiva en un polo se sitúa una visión más restringida, donde la competencia se muestra más técnica y disciplinar, bajo modelos de entrenamiento; y en el otro extremo se emplaza una visión más amplia que apuesta por la reflexión sobre la práctica en la consecución de estas competencias, incluidas las transversales (Cano, 2005). La misma autora puntualizaba que la realidad profesional demanda movilización y combinación de diferentes conocimientos (Cano, 2008). Por ello nos parece oportuna la definición de competencia como la capacidad de movilizar diversos efectivos cognitivos para afrontar diversidad de situaciones elaborada por Perrenoud, señalando que “Las competencias remiten a la acción. Una competencia es un poder de acción, no general, sino dentro de una clase de situaciones comparables” (Carreras & Perrenoud, 2005, p.5).

Existen dos definiciones de competencias recogidas por Rodríguez Moreno (2006, pp. 53-55) que nos van acercando a la justificación sobre la necesidad de programar los aprendizajes por competencias. La primera es la propuesta de Le Boterf (2001), la competencia como una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes), y recursos del ambiente (relaciones, documentos, información y otros) que son movilizados para lograr un desempeño”. Y la segunda de Descy y Tessarring (2002) como una aptitud demostrada individualmente para hacer servir el saber práctico (*Know how*), la capacidad profesional, las cualificaciones o los conocimientos teóricos para afrontar situaciones y requerimientos profesionales tan habituales como cambiantes”.

Dicho lo anterior, la competencia se plantea también como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacite

para actuar de manera efectiva y eficiente. Por lo que, se debe insistir en el desarrollo de competencias que incluyan el saber, el saber hacer, y el saber ser y estar, y no solo garantizar conocimientos (García Sanz, 2011).

Fernández Collado (2005) ha ido perfilando y dando luz al término de competencia en enfermería. Su apuesta coloca las competencias como fruto de la integración de “el saber”, competencia técnica; “el saber hacer” competencia metodológica; “el saber ser” competencia personal y social; y la competencia participativa, “saber convivir”.

Con todo lo dicho anteriormente, las competencias se presentan como un término integral, de gran alcance, y por ello complejo. La competencia demanda reflexión, innovación, acción, integración y adaptabilidad; pero además de todas estas observaciones en educación tenemos una doble preocupación, como facilitar su desarrollo y como evaluar su logro.

Actualmente en educación superior, los grados tienen una durada de cuatro años, por lo que el desarrollo de las competencias propuestas no se produce de manera más o menos completa hasta los últimos periodos de formación. Las competencias se desarrollan progresivamente. Su uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en la acción solo se podrán obtener al final del proceso educativo, pongamos por caso el practicum y TFG (Mateo, Escofet, Martínez y Ventura, 2009).

2.3. Las competencias en el Grado en Enfermería

En el contexto español educativo hubo tres inputs de especial relevancia en la determinación de las competencias que debía perseguir el futuro profesional de enfermería en su formación de Grado: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), el proyecto Tuning y la orden CIN/2134/2008 (2008).

ANECA publicó el *Libro Blanco. Título del Grado en Enfermería* (2004) donde propone una valoración y clasificación de las competencias específicas y transversales según perfil profesional enfermero. Es importante remarcar que este estudio recoge la experiencia del grupo Tuning.

En cuanto a las competencias específicas se recogen 40 competencias asociadas a 6 grupos: 1/competencias asociadas con valores profesionales y el papel de la enfermera; 2/ competencias asociadas con la práctica enfermera y la toma de decisiones clínicas; 3/ competencias para utilizar adecuadamente un abanico de habilidades, intervenciones y actividades para proporcionar cuidados óptimos; 4/competencias cogni-

tivas y conocimiento; 5/ competencias interpersonales y de comunicación; y 6/ competencias de liderazgo, gestión y trabajo en equipo.

Pero cabe remarcar que es en la orden ministerial CIN/2134/2008, de 3 de julio, donde se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de enfermera/o y donde se definen las competencias específicas que los estudiantes deben adquirir. Las diferentes instituciones formativas en enfermería a partir del 2009 en las memorias de Grado definen los objetivos-competencias de la titulación (apartado 3) y las competencias específicas (apartado 5: planificación de la enseñanza) en base a este marco legal. Las competencias son clasificadas en tres subgrupos: según módulos de formación básica común, de ciencias de la enfermería y de prácticas tuteladas y TFG. Concretamente en referencia al TFG nombra “Trabajo fin de grado: Materia transversal cuyo trabajo se realizará asociado a distintas materias” (p. 31683).

En cambio las competencias genéricas o transversales no quedan recogidas en la orden CIN/2134/2008 al no ser propias de las enfermeras/os sino de todos los estudiantes universitarios. El Libro Blanco. Título de Grado en Enfermería (ANECA) recoge y analiza 30 competencias genéricas que Tuning subclasifica en personales, interpersonales e instrumentales. Por lo tanto, en referencia a la elaboración de las memorias de Grado en enfermería puede haber más variabilidad en la definición y asignación de las mismas, debido a que el documento citado no es vinculante.

En un contexto más general en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, (MECES) las competencias básicas a desarrollar por los estudiantes de Grado se definen en 4 grandes apartados (Real Decreto 861/2010, p58465-58466):

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;

- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

2.4. El Trabajo de Fin de Grado en la Titulación de Enfermería

En las titulaciones universitarias de Grado aparece la materia o asignatura de Trabajo de Fin de Grado (TFG) situada en el último curso formativo, esta ofrece un espacio de aprendizaje particular que reúne gran parte de las postulaciones citadas anteriormente.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, modificado por el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, advierte, que estas enseñanzas oficiales de Grado concluirán con la elaboración y defensa de un TFG, que tendrá entre 6 y 12,5 créditos por ciento del total de créditos del título, que deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título. Lo que no se recoge en las disposiciones normativas es como debe ser el proceso de elaboración y evaluación. La mayoría de las formaciones universitarias, a excepción de las titulaciones técnicas que ya lo efectuaban, han incorporado esta asignatura en los planes de estudio. En consecuencia cada universidad ha organizado y resuelto las cuestiones académicas según criterios y directrices propias.

El TFG tiene que ser un proyecto orientado al desarrollo de una investigación, una intervención o una innovación en el campo profesional específico, lo cual permite al estudiante el avance personal, académico y profesional (ANECA, 2009).

En realidad existe una tipología diversa de TFG en los Grados en enfermería (elaboración de planes de cuidados, artículos, protocolos, monográficos, proyectos de investigación,...), a pesar de la diversidad en todas ellos deben asegurarse cuatro fases: la propuesta, la planificación, la elaboración y la evaluación según propuesta de Kilpatrick (cita-

do en Meneses, Pacheco, Díaz y Blanco, 2012). En nuestras universidades mayoritariamente todos los TFG siguen las siguientes fases: Fase de propuesta, donde se selecciona el tema (puede ser a demanda del estudiante u orientado por las líneas ofertadas por la propia universidad o por la trayectoria laboral de los profesores), seleccionado el tema, se asigna tutor y se suele elaborar un primer documento/informe con la justificación del mismo, que se presenta en la primera tutora; Fase de planificación (incluye un plan de trabajo y un cronograma); Fase de desarrollo, en él se llevan a cabo las diferentes actividades del TFG (búsqueda bibliográfica, elaboración de unos antecedentes, actividades metodológicas,...); y finalmente la Fase de evaluación donde se produce la entrega, presentación y defensa del trabajo realizado.

Un aspecto nuevo y complejo ha sido la organización y despliegue de la tutorización. La tutoría es una manera de organizar y de llevar a cabo los procesos de aprendizaje, en el TFG esta modalidad es más abierta y generalista que la que se lleva a cabo por ejemplo en los Trabajos de Fin de Máster (Ferrer, Carmona y Soria, 2013). De manera que, la sensación de incertidumbre puede ser mayor, tanto para los estudiantes, porque están ante un nuevo reto, como para los tutores, porque suelen desempeñar un rol orientador, facilitador de recursos, ya que en ocasiones no todos son expertos en el tema que les ha tocado (Canet y Violant, 2014).

El tutor asignado acompaña a lo largo del todo el proceso al estudiante, pero de manera discontinua, a través de tutorías se van resolviendo las dudas surgidas y se va revisando la evolución del trabajo. Es por ello que compartimos con Fuertes & Balaguer (2012) que este proceso puede conllevar sesgos importantes. Adicionalmente el proceso se acompaña de quejas de los tutores sobre la falta de tiempo, de preparación para la tarea o de implicación de los propios estudiantes.

Generalmente el TFG es la asignatura que tiene mayor número de tutores, que realizan un acompañamiento individualizado a lo largo de todo el proceso. Otro rasgo a destacar es la cantidad de horas que el estudiante ha de autogestionar, quizás es la materia con mayor proporción de trabajo autónomo (Estapé-Dubreuil, Rullan, López Plana, Pons y Tena, 2012).

Asimismo, se debe tener en cuenta la tensión emocional de los estudiantes al estar en el último curso a pocos meses de dejar la Universidad, existe una presión adicional por superar los créditos del TFG; se debe aprobar para poder graduarse.

Existen dos momentos importantes, el TFG como proceso y como producto (Rekalde, 2011). En los dos momentos se deben establecer criterios valorativos. Si las directrices orientan a la evaluación en competencias, esta precisa de unos indicadores y sobre todo de unos descriptores que promuevan una evaluación objetiva y precisa. El disponer de instrumentos para la evaluación de competencias es indispensable, por un lado por la dificultad inherente de evaluar una competencia, y sobre todo por la participación de numerosos profesores, ya como tutores o como miembros de tribunal que habrán de ser rigurosos en las valoraciones a realizar evitando las interpretaciones individuales.

La evaluación es otro de los puntos críticos del TFG, temática que no abordaremos en este estudio, ya que consideramos que la base del análisis del TFG se inicia con la definición de las competencias. A partir de aquí debemos detallar los resultados de aprendizaje e indicadores de desarrollo, el cómo vamos a desarrollarlas (tipología de trabajos) y como evaluarlas. Sin todo este proceso planificado corremos el riesgo de acabar evaluando contenidos y en ocasiones a merced de la subjetividad de los diferentes tribunales. Así pues de forma clara las competencias marcan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno al TFG. Cabe señalar que los resultados que aquí se presentan forman parte un estudio más amplio y en profundidad sobre el tema del TFG en el Grado en enfermería.

El TFG a tenor de la investigación propuesta presenta una serie de elementos a reflexionar. Entre ellos podíamos especificar los siguientes:

Es una asignatura diseñada, entre otras finalidades, para que el estudiante demuestre las competencias desarrolladas durante su formación. La primera cuestión radica en el tipo y número de competencias a exigir con el TFG. Si bien el estudiante al encontrarse en su último curso de formación debe haber alcanzado un desarrollo elevado de las competencias exigibles para poder tener el título de Graduado en Enfermería, quizás la elaboración del TFG pueda no ser el espacio formativo donde, se evidencien todas estas competencias, se desarrollen o incluso se puedan evaluar.

Para superar con éxito el TFG con garantías de éxito se admite que la mayoría de las competencias específicas se han desarrollado a lo largo de los cursos académicos, por otro lado, en lo referente a las competencias transversales, a menudo, por la dificultad de logro y evaluación, es más difícil que es-

tén incorporadas a lo largo del currículo e incluso se tiende a pensar que se trabajarán y evaluarán en el TFG. Además hemos de ser conscientes de que por mucho que un TFG lleve asignadas la mayoría de competencias transversales, estas no pueden ser evaluadas en esa materia (Rullan, Fernández, Estapé y Márquez, 2010).

Al estudiante se le pide que integre los conocimientos adquiridos en otros cursos, a la vez que el nivel de exigencia en la calidad del TFG es elevada. La complejidad es mayor a cualquier de los trabajos ejecutados, siendo habitualmente una faena individual, con muy pocas horas de tutorización, lo cual supondrá poner en práctica habilidades que había utilizado poco o incluso esta será la primera vez.

El TFG tiene una carga importante de trabajo autónomo del estudiante para alcanzar el nivel competencial exigido, quizás la materia que más horas posea. Ello reporta que es realmente el estudiante el centro del aprendizaje; él debe gestionar su búsqueda de evidencias bibliográficas, tomar las decisiones en cada uno de los apartados a resolver, diseñar el trabajo, ... Se le da una autonomía, responsabilidad e independencia a la que no suele estar acostumbrado.

En el marco actual se plantea la evaluación del TFG por competencias, así pues, esta se debe programar desde una perspectiva transversal, con la participación de todo el equipo docente, no desde una única asignatura, sino en el conjunto de ellas. Atendiendo a la información sobre qué competencias se han ido trabajando y de qué manera las asignaturas contribuyen al desarrollo de una competencia, y a que niveles. Con ello evitaremos tener sorpresas en las evaluaciones finales.

Finalmente destacar que el TFG es una asignatura más del currículum, si bien reúne una serie de características que la hacen diferente al resto de materias, como por ejemplo el integrar competencias adquiridas, y con él se cierra los estudios de Grado, pero en ocasiones parece que se está sobredimensionada. No estamos ante una tesis doctoral, ni un Trabajo de Fin de máster, así pues parece necesario acotar su desarrollo y sus dimensiones (Meneses, Pacheco, Díaz y Blanco, 2012).

4. METODOLOGIA

El objetivo general de este estudio identificar las competencias presentes en los TFG del Grado en enfermería y siguiendo este punto reflexionar sobre estas competencias como elementos clave del proceso de enseñanza aprendizaje que sigue el estudiante en esta materia.

Se llevó a cabo un estudio descriptivo transversal de la documentación elaborada por las facultades y/o escuelas universidades que imparten enfermería en España publicadas en el curso 2014-2015. Se revisaron las memorias de grado o las guías docentes de la materia de TFG.

Se tomó como población todos los centros formativos de ámbito nacional español, sin diferenciar centros públicos o privados, extrayendo posteriormente una muestra probabilística de 65 instituciones. Se revisaron todos los centros, agrupando las instituciones que comparten la misma memoria de Grado (centros adscritos, campus u otros) y en que las guías docentes no muestran especificidad. Las variables a estudio son las competencias genéricas y transversales definidas en los documentos.

En referencia a la recolección de los datos y su posterior análisis se utilizó la técnica de análisis de contenido cuantitativo (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010) usando un hoja de cálculo de Excel 2007. Se ha utilizado estadística descriptiva medidas estadísticas de tendencia central y medidas de variabilidad.

No existe posibilidad de conflictos éticos y de intereses debido a que los documentos son públicos y se ha mantenido en todo el proceso confidencialidad de las instituciones formativas.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados del análisis documental de las escuelas universitarias o facultades de enfermería de España muestran que en los TFG, y por tanto, en la definición de las competencias en toda la titulación no solo aparecen dos tipos de competencias, las genéricas y las específicas según propuesta del proyecto Tuning, sino que aparecen subclasificaciones. Las competencias genéricas en algunas instituciones se subdividen en tres tipos: competencias genéricas propias de todos los estudiantes universitarios, competencias genéricas de la titulación y competencias transversales de la universidad. Estas últimas son las competencias genéricas que la una universidad específica detalla como principales o nu-

cleares para su desarrollo; lo cual permite detallar la especificidad de la institución. Este aspecto sobre la clasificación de las competencias es destacado ya que crea confusión en la definición de las mismas, ya que en ocasiones es difícil establecer la diferencia entre una competencia específica enfermera y una competencia genérica de la titulación de Grado en enfermería. A modo de ejemplo en una misma universidad, la competencia “Aplicar las tecnologías y sistemas de información y comunicación de los cuidados de salud” es considerada específica y en cambio la competencia “Basar las intervenciones de la enfermería en la evidencia científica y en los medios disponibles” como general de titulación. Díaz Barriga (2006) define que las competencias educativas tienen su origen en las laborales, durante este proceso estas se han diversificado en: integrales, sistémicas, básicas, generales, académicas, sociales, profesionales, técnicas,... alertando que la forma de entender las competencias orienta el sentido y significado del currículo; siendo este un elemento central. Si bien estamos aún en un proceso inicial en la materia de TFG en enfermería es importante reflexionar y crear consenso en relación al tema.

Cabe advertir que algunos autores cuestionan las competencias básicas, por la dificultad de seleccionar competencias universales aplicables a todos los contextos (Moreno, 2009). El mismo autor observa que “las competencias no existen independientemente de la acción y del contexto, sino que son conceptualizadas en relación con las demandas y actualizadas por las acciones (lo que implica intenciones, razones, objetivos) emprendidas por los individuos en una situación concreta” (p.74). Este elemento de contextualización explicaría la redefinición que se produce en algunos casos, a modo de ejemplo en un centro educativo: la transformación de la toma de decisiones en una competencia genérica definida dentro de las competencias asociadas con la práctica enfermera y a la toma de decisiones clínicas.

En nuestro estudio podemos resaltar que las competencias genéricas son las que aparecen en mayor número, aspecto coherente si observamos la transversalidad y la capacidad de integración que se pretende con el TFG. En relación al número de competencias presentes los resultados estadísticos muestran una media de 7,65 pero con una desviación estándar muy elevada (6,08). Lo cual significa que hay valores muy dispares entre las diferentes instituciones educativas, siendo el mínimo 0 (no plantean ninguna competencia genérica) y el máximo 31.

La propia naturaleza de las competencias genéricas plantea dudas en su evaluación más allá de la cantidad. Las competencias básicas son de naturaleza compleja. Las constituyen conglomerados de aspectos no sólo cognitivos, sino también actitudinales, de motivación y de valores. Es más fácil guiar sobre competencias profesionales pero conocemos poco de las competencias básicas (Díaz Barriga, 2006). Así pues en nuestra opinión es imprescindible contextualizarlas a los estudios pero partiendo de los descriptores de Dublin, que enmarcan muy bien las competencias genéricas vinculadas al TFG (ANECA, 2009, p.29):

- Identificar un tema
- Llevar a cabo una búsqueda inicial de documentación sobre un tema
- Establecer preguntas y/o objetivos que orienten el trabajo
- Identificar y organizar los elementos fundamentales del TFG
- Temporalizar las diferentes fases de realización del TFG
- Presentar y defender públicamente el informe de progreso delante del tutor o tutora y el grupo de compañeros y compañeras
- Seleccionar las fuentes fundamentales para la construcción del marco referencial del TFG
- Relacionar la información extraída de las fuentes con el planteamiento propio del TFG
- Integrar el conocimiento para construir el marco teórico
- Recoger, analizar e interpretar los datos obtenidos
- Dominar el lenguaje especializado del campo científico
- Expresarse correctamente de forma oral y por escrito en catalán, castellano y/o una tercera lengua
- Expresarse oralmente de manera adecuada
- Comunicar correctamente la información
- Comunicarse correctamente con audiencias expertas
- Identificar los aspectos más relevantes del trabajo
- Interpretar rigurosamente la información
- Responder significativamente a las demandas de las personas expertas
- Tomar conciencia del proceso seguido generando nuevos conocimientos e integrando los ya adquiridos.

Debe de señalarse que en referencia a estas competencias genéricas las facultades o escuelas universitarias las han nombrado siguiendo el modelo propuesto por Tuning a pesar de introducir algunos cambios en la redacción. Así pues creemos importante identificar aquellas que aparecen de forma relevante en las diferentes universidades proponiendo una lista priorizada en base a los datos analizados según los descriptores de Dublín y las propuestas en el proyecto Tuning (Tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de las competencias genéricas presentes en los TFG

Versión modificada entre los descriptores de Dublín y el proyecto Tuning	% presencia en los TFG
• Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	87,6%
• Capacidad de razonamiento crítico	84,6%
• Habilidades de gestión de la información	69,2%
• Compromiso ético	69,2%
• Conocimientos generales y básicos de la profesión	69,2%
• Habilidades de investigación	63%
• Habilidad de trabajar de forma autónoma (organizar y planificar)	63%
• Capacidad de análisis y síntesis	56,9%

De los resultados obtenidos destaca de forma clara la comunicación. Siendo un elemento obvio que aparezca en primera posición, el TFG es un trabajo que se escribe y posteriormente se defiende, por lo tanto, se desarrolla de forma evidente la comunicación oral y escrita. Esta competencia va más allá de saber escribir, escuchar y conversar. El estudiante para desarrollar esta competencia debe desarrollar estrategias de interacción para actuar de una forma adecuada a los requerimientos del contexto. Nos referimos a aspectos como la utilización de un lenguaje profesional y científico o la utilización de las TIC's como soporte de la presentación oral o escrita.

La competencia de razonamiento crítico, podría clasificarse incluso como metacompetencia, ya que incorpora elementos de desarrollo de otras como: gestión de la información, capacidad de análisis y síntesis, habilidades de investigación y gestión de conocimiento. Además se en-

cuentra vinculada con la competencia básica MECES “capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética”. Diversos estudios avalan la relevancia de la misma como competencia genérica y contextualizada en la formación y profesión enfermera (Cerullo y Cruz, 2010). De aquí la importancia de incorporarla de forma transversal en la formación enfermera, y más concretamente en el TFG. Atendiendo la naturaleza de la materia sería necesario demandar al estudiante un alcance alto en elementos como búsqueda de información, analizar y sintetizar información, emitir juicios a través del razonamiento y la argumentación.

La competencia de compromiso ético, no se enuncia de forma específica en los descriptores de Dublin, pero es de vital importancia su desarrollo en enfermería. Los estudiantes deben tomar consciencia a través de ella de la relevancia e implicaciones de los valores éticos en la práctica profesional. Su reconocimiento en todos los ámbitos, clínicos y académicos, es un primer paso para su implementación como futuros profesionales de la salud.

En cambio sorprende el resultado del 63% de la competencia vinculada al trabajo autónomo. Sin duda y tal como hemos nombrado en la parte de fundamentación teórica, en el TFG se le exige esta forma de trabajar más independiente pero en cambio no se reconoce en la planificación de las competencias. El trabajo autónomo se define como el conocer y autovalorar las propias necesidades formativas, determinar objetivos de aprendizaje y planificar, gestionar y ejecutar las estrategias educativas que faciliten su logro (Ibarra y Rodríguez Gómez, 2011, p.75). Hemos de reflexionar como docentes si realmente creamos las condiciones necesarias para este desarrollo a lo largo del Grado y en el propio TFG.

Finalmente queremos nombrar que algunas investigaciones específicas en enfermería sugieren que la elaboración del TFG tiene un papel clave en la adquisición y desarrollo de competencias genéricas sobre todo por su posibilidad de transferencia a la práctica enfermera (Lundgren y Robertsson, 2013). Esta visión es compartida por estudiantes que ven en el TFG una preparación importante para la actividad profesional futura y una forma de trabajar de forma autónoma (Lundgren y Halvarsson, 2009).

En cuanto a las competencias específicas mayoritariamente están basadas en las presentadas en la Orden CIN/2134/2008, solo 2 centros

educativos de los 65 consultados en la muestra han introducidos cambios en la redacción y en la interpretación de las mismas en su memoria de Grado. Un elemento importante a observar es que un 33% han optado por una sola competencia: “Trabajo fin de Grado: Materia transversal cuyo trabajo se realizará asociado a distintas materias. Integración de las distintas competencias y contenidos formativos del Grado de Enfermería” pero necesariamente, se debe en posterioridad, en la guía docente trabajarse de forma detallada y en profundidad sino la competencia cumple con el requisito de acreditación pero sirve poco para planificar el proceso formativo en torno al TFG.

Asimismo, se observa que un 14% de los centros formativos basan el TFG en competencias genéricas, básicas o transversales sin nombrar concretamente las específicas. Si bien existe confusión en la clasificación y en la enumeración de las mismas, nombrando las específicas enfermeras (las de la Orden CIN/2134/2008) como genéricas. Debemos recordar que las genéricas son las que debe desarrollar cualquier estudiante universitario sin atender a ninguna rama específica de conocimiento. Cabe destacar que los resultados muestran en algunos casos confusión entre ellas, no redefinición o adaptación de las mismas; que sería un proceso lógico de contextualización.

Otro de los resultados destacados es que un 14% (9 de 65) de las instituciones formativas consultadas en las guías docentes aparece que el TFG debe contribuir a alcanzar la adquisición de todas las competencias generales y específicas del título o parte de ellas que están vinculadas. En relación al primer aspecto, es imposible trabajar y evaluar todas las competencias. Además las competencias que se evalúan en el TFG deben de ser previamente trabajadas por el estudiante en otras materias, siendo la progresión en la adquisición de competencias a lo largo del Grado la que determinará el nivel a exigir al estudiante en el TFG (Rullan *et al.*, 2010).

CONCLUSIÓN

La definición de competencias es la columna vertebral de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado al TFG. Las competencias definen el alcance, la tipología del trabajo y la evaluación del TFG.

El análisis efectuado en las guías docentes o memorias de Grado revela confusión en la clasificación y definición de las competencias, si bien debemos tener en cuenta que enfermería no tiene precedentes en

este tipo de trabajo. Detectamos además un número excesivo de competencias tanto genéricas como específicas. Si bien no se ha analizado en este estudio la evaluación, es imposible establecerla con criterios lógicos y objetivos cuando existe una cifra elevada de ellas.

Sugerimos como punto de partida una redefinición de las genéricas a partir de los descriptores de Dublin y de las enunciadas en el proyecto Tuning siguiendo un proceso de adaptación y contextualización. La lista priorizada extraída en los resultados puede ser un punto de partida. El TFG no puede ser una materia aislada por lo tanto las competencias a trabajar deben haberse abordado con anterioridad en el Grado pudiéndose así establecer su alcance real en el TFG.

En cuanto a las específicas es importante seguir las propuestas por la Orden CIN/2134/2008, pero también debemos como colectivo profesional proponer una revisión de las mismas. Estas están vigentes desde 2008 pero actualmente tenemos muchos más conocimientos sobre competencias además de la experiencia práctica. Con algunas de las enunciadas no nos sentimos cómodas e incluso algunas son difíciles reconocerlas como competencias, parecen más capacidades o habilidades.

En este artículo planteamos un estudio inicial pero tenemos planificada una valoración en profundidad de todo el proceso de enseñanza aprendizaje como elemento guía para el proceso de revisión y/o reverificación de los Grados en enfermería pero sin lugar a dudas el punto de partida es la definición y clasificación de las competencias.

Referencias Bibliográficas

- ANECA. 2004. Libro Blanco. Título de Grado de Enfermería. Barcelona. Disponible en <http://www.aneca.es/>. Consultado el 03.10.2009.
- ANECA. 2009. Guía para la evaluación de las competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas. Barcelona. Disponible en www.aqu.cat. Consultado el 10.07.2015.
- CANET, Olga y VIOLANT, Verónica. 2014. La función tutorial y las tutorías, vectores pedagógicos en educación Superior en del RODRÍGUEZ PINO, J. **Experiencias en la adaptación al EEES**. pp. 145–156. Editorial McGraw-Hill. Madrid (España).
- CANO, María Elena. 2005. Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Editorial Graò. Barcelona (España).

- CANO, María Elena. 2008. "La evaluación por competencias en la educación superior". **Revista de Currículum y Formación del Profesorado** Vol. 12. Nº3: 1–16.
- CARRERAS, Josep y PERRENOUD, Philippe. 2005. **El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria**. Editorial Universidad de Barcelona/ICE.Barcelona (España).
- DA SILVA, Josinete y DE ALMEIDA, Dina., 2010. Clinical reasoning and critical thinking. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Vol. 18. Nº1:124–129.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. 2006. "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?". **Perfiles Educativos**. Vol. XXVII.Nº11: 7–36.
- ESTAPÉ-DUBREUIL, Glòria, RULLAN, Mercé, LÓPEZ, Carlos, PONS, Jordi y TENA, Daniel. 2012. Rúbricas y evaluación de competencias en los TFG. Un paso atrás para saltar. In CIDUI - Congr s Internacional de Docència Universit ria i Innovació. Barcelona. Disponible en <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/401>. Consultado el 10.06.2015.
- FERNÁNDEZ COLLADO, Epifanio. 2005. "Competencias clínicas en Enfermería: modelos de aprendizaje y de gestión de la práctica". Disponible en <http://www.enfermeria21.com/revistas/educare/articulo/21023/>. Consultado el 10.01.2014.
- FERNÁNDEZ COLLADO, Epifanio. 2010."Un nuevo liderazgo en la gestión enfermera: EEES. Competencias gestoras y aprendizaje". Disponible en <http://www.enfermeria21.com/revistas/educare/articulo/620254/>. Consultado el 10.01.2014.
- FERRER, Virginia, CARMONA, Moisés, y SORIA, Vanessa (ed.). 2013. **El Trabajo Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores**. Editorial McGraw-Hill.Madrid (España).
- FUERTES, M.Teresa, y BALAGUER, M. Carmen. 2012. "El TFG como elemento de mejora de la calidad en la evaluación del módulo practicum: propuesta de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC)". **REDU. Revista de Docencia Universitaria**. Vol.10. N  2: 329–343.
- GARCÍA SANZ, M. Paz. 2011. Innovaciones orientadas al EEES. Las competencias y su evaluación como elemento de planificación en el marco del EEES en del MAQUILÓN, J (Ed.), **La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales**. pp. 63–79. Editorial Universidad de Murcia.Murcia (España).
- GONZÁLEZ, Julia y WAGENAAR, Robert. 2007. Contribution des Universités au Processus de Bologne. Una Introduction. Disponible en

- <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning10.pdf>
Consultado el 06.02.2009.
- HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar. 2010. **Metodología de la investigación** (5th ed.). Editorial McGraw-Hill/Interamericana. MéxicoDF(México).
- IBARRA, María Soledad y RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio. 2011. “Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo?: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios”. **REIFOP**. Vol.14. Nº 4: 73–85.
- LORA-LÓPEZ, Pilar. 2008. “Reflexiones sobre el grado y postgrado de Enfermería: la Investigación en Enfermería”. **Index de Enfermería**. Vol. 17. Nº 2: 85–86.
- LUNDRÉN, Solveig M. y HALVARSSON, Maud. 2009. “Students’ expectations, concerns and comprehensions when writing theses as part of their nursing education”. **Nurse Education Today**. Vol 29. Nº5:527–532.
- LUNDRÉN, Solveig M. y ROBERTSSON, Barbro. 2013. “Writing a bachelor thesis generates transferable knowledge and skills useable in nursing practice”. **Nurse Education Today**. Vol. 33. Nº11:1406–1410.
- MATEO, Joan, ESCOFET, Anna, MARTÍNEZ, Francesc y VENTURA, Javier. 2009. “Naturaleza del cambio de la concepción pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de EEES. Una experiencia para el análisis”. **Revista Fuentes**. Vol. 9:53–77.
- MENESES, Alfonso, PACHECO, Enrique, DÍAZ GÓMEZ, Jorge, y BLANCO, José. 2012. “Análisis de los trabajos fin de grado de enfermería”. **Metas de Enferm**. Vol. 15. Nº 8:72–76.
- MORENO, Tiburcio. 2009. “Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje”. **Perfiles Educativos**. Vol. 31. Nº124: 69–92.
- ORDEN CIN/2134/2008. 2008. Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2008-12388. Consultado el 15.02.2009.
- PARICIO, Javier. 2010. El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente en del RUÉ, J y Lodeiro, L (Eds.), **Equipos docentes y nuevas identidades académicas**. pp. 21–44. Narcea.Madrid (España).
- REKALDE, Itziar. 2011. “¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado?? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias?”. **Revista Complutense de Educación**. Vol. 22: 179–193.
- RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa. 2006. **Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales**. Editorial Laertes Educación.Barcelona (España).

- RULLAN, Mércé, FERNÁNDEZ, Mónica, ESTAPÉ, Glória, y MÁRQUEZ, María Dolors. 2010. “La evaluación de las competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento”. **Revista de Docencia Universitaria**. Vol. 8. Nº1: 74–100.
- TOBÓN, Sergio. 2006. Aspectos básicos de la formación en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Disponible en http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf. Consultado el 15.06.2014.