Titulo: Cómo trabajar las competencias a través del Trabajo de Final de Carrera

Autores: Cristina de Gispert Brosa[1], Amelia Díaz Álvarez[2]
Email: crisdegispert@ub.edu, adiaz@ub.edu

[1,2] Grupo de Innovación Docente en Hacienda Autonómica y Local; Cátedra UB-Planeta FyU de Estudios sobre Educación Superior. Universidad de Barcelona.

Resumen

El objetivo de este trabajo es realizar una propuesta para promover la creatividad, la motivación y las ideas innovadoras entre los estudiantes del Grado de Economía de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona. Se trata de entrenarlos a pensar críticamente en cuestiones del ámbito de la Economía del Sector Público; de forma que se cree un registro donde los alumnos puedan aportar ideas sobre las cuestiones específicas que querrían conocer, analizar y/o encontrar solución, motivadas por su propio interés (y no a propuesta del profesor).

Nuestra experiencia realizando tutorías de Trabajo de Fin de Grado y a partir de las conversaciones informales mantenidas con otros tutores y con algunos estudiantes nos ha permitido detectar algunos puntos débiles bastante frecuentes que muestran claramente la necesidad de trabajar la competencia de pensamiento crítico: a) Cuando llega el momento de matricular su trabajo final, los estudiantes no saben qué línea temática escoger y en muchos casos acaban realizando su elección en función de la persona que tutoriza. b) A menudo aceptan desarrollar una idea que sugiere el propio tutor y esto puede influir negativamente en la implicación del alumno que no percibe como "suya" la idea o no le motiva suficientemente. c) Teniendo en cuenta la desorientación que predomina (pocos estudiantes tienen claro aquello que quieren hacer y cómo lo quieren hacer), un semestre acaba resultando un periodo insuficiente para madurar la idea y planificar bien el proceso de realización del Trabajo de Fin de Grado.

Palabras clave: metodologías docentes, innovación docente, creatividad, pensamiento crítico.

1. Introducción

El Trabajo Final de Grado (TFG) en Economía es una asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS (equivalentes a 150 horas de trabajo del estudiante). En el itinerario previsto se cursaría durante el 2.º semestre de 4.º curso, una vez superados 180 créditos de la titulación y con la condición de haberse matriculado de todos los créditos para finalizar el grado (240 créditos). Es un trabajo que permite al estudiante mostrar de forma integrada los contenidos formativos y las competencias adquiridas asociadas al título de grado. Entre estas competencias, hay dos generales y una de específica que estarían directamente relacionadas con la propuesta que aquí se presenta. De las generales, se trata de la capacidad creativa y emprendedora, y la capacidad de adaptarse a entornos dinámicos; en cuanto a la específica, se trata de la capacidad crítica de análisis de teorías y modelos económicos. En cualquier caso, coinciden con algunas de las habilidades mejor valoradas en el actual mercado laboral.

La normativa de evaluación de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona establece que no existe la posibilidad de evaluación única en la asignatura de TFG, sino que tiene que ser una evaluación continua, que incorpora sesiones obligatorias de tutoría y entrega de una serie de actividades. El necesario seguimiento del tutor de la tarea hecha por el estudiante hace que los resultados obtenidos de rendimiento y de valoración en las encuestas sean positivos.

Algunos datos en este sentido serían los siguientes: en los últimos tres últimos años la tasa de rendimiento en este asignatura ha sido alrededor del 83 % y la media de valoración tanto de los estudiantes como de los tutores (vía encuesta de satisfacción) ha estado entre 7,5 y 8 (sobre 10).

A pesar de estos resultados realmente positivos, por la propia experiencia realizando tutorías de TFG y a partir de las conversaciones informales mantenidas con otros tutores y con algunos estudiantes se detectan algunos puntos débiles bastante frecuentes, como por ejemplo:

- Cuando llega el momento de matricular el TFG, los estudiantes no saben qué línea temática escoger y en muchos casos acaban realizando su elección en función de la persona que tutoriza. Es decir, su elección es un profesor al que conocen, y no una temática que les interese de verdad.
- Una vez matriculados en una línea temática, no han podido madurar una idea que encaje. A menudo aceptan desarrollar una idea que sugiere el propio tutor y esto puede influir negativamente en la implicación del alumno que no percibe como “suya” la idea o no le motiva suficientemente.
- Teniendo en cuenta la desorientación que predomina (pocos estudiantes tienen claro aquello que quieren hacer y cómo lo quieren hacer), un semestre acaba resultando un periodo insuficiente para madurar la idea y planificar bien el proceso de realización del TFG. Se necesita tiempo para pensar, para leer, para estructurar y, finalmente, para escribir con un cierto rigor; lo que resulta difícil en el contexto actual en el que se mueven nuestros estudiantes (dispersión mental y ritmo trepidante de actividades diversas), más si lo tienen que compaginar con alguna asignatura pendiente o bien con algún trabajo en el caso de los estudiantes que compaginan trabajo y estudio.

2. Objetivos

Desde la Sección de Economía Pública se imparten 3 asignaturas que, a pesar de ser materias separadas, por su contenido son perfectamente complementarias. Hacienda Pública: Fundamentos y Gasto se cursa en 2.º y en el segundo semestre; Hacienda Pública: Ingresos se imparte en 3.º y en el 1.º semestre; finalmente, Hacienda Autonómica y Local (HAL) es también de 3.º pero en el 2.º semestre. Esta secuencia de 3 semestres, nos permite hacer un seguimiento de los estudiantes durante un periodo relativamente continuo y bastante largo, generando una muy buena oportunidad para trabajar la creatividad y el pensamiento crítico, hábitos que no se improvisan y para los cuales hace falta entrenamiento y dedicación.

Se trata de que los estudiantes empiecen a pensar bien pronto en ideas que los motiven (por ejemplo, a partir de una noticia que los interpela o a partir de la experiencia de alguien próximo que les afecta directamente) a plantearse cuestiones, buscar información relacionada, buscar respuestas o aportar algún valor añadido. En otras palabras, entrenarlos para pensar críticamente en cuestiones de la vida cotidiana que se pueden llegar a formular como preguntas de investigación; todo esto en el ámbito de la economía pública que es el hilo conductor del contenido de las 3 asignaturas.

A partir de todo lo anterior cabe señalar que la propuesta tiene como objetivos generales los siguientes:

1. Promover y evaluar el pensamiento crítico en el aula.
2. Trabajar de forma coordinada entre las tres asignaturas del ámbito del sector público, de forma que los estudiantes vayan trabajando escalonadamente cada semestre su pensamiento crítico.
3. Potenciar el trabajo como equipo docente del profesorado de las tres asignaturas, tanto en contenidos de las materias como en el desarrollo del pensamiento crítico, aprovechando que se trata de los mismos estudiantes
4. Fomentar que la realización futura del TFG y especialmente la elección del tema sea un proceso creativo y reflexivo que se vaya entrenando desde segundo curso para conseguir una elección más consciente y motivadora por parte del estudiante.

Y como objetivos específicos: Que los estudiantes sean capaces de:

1. Pensar a través de la indagación y de la escritura.
2. Analizar y evaluar la información.
3. Plantear soluciones o perspectivas variadas.
4. Presentar conclusiones o inferencias basadas en los hechos (toma de decisiones).
5. Sintetizar ideas.
6. Identificar, caracterizar y evaluar argumentos.

3. Metodología

Si bien existen múltiples y diferentes definiciones del pensamiento crítico por parte de diversos autores, podemos encontrar algunos puntos en común entre ellos. Aunque cada uno tiene una definición diferente del pensamiento crítico, todos coinciden en que implica las operaciones cognitivas de interpretación y/o análisis, a menudo seguidas de una evaluación. También coinciden en que los estudiantes tienen que pensar críticamente sobre algo, lo que significa que tienen que aprender a hacerlo en un curso basado en una disciplina.

En nuestro caso, como ya hemos comentado, la disciplina es la Economía del Sector Público a través de tres asignaturas que muestran tres variantes de dicha disciplina: el Presupuesto y el Gasto Público (Asignatura de Hacienda Pública: Fundamentos y Gasto); los ingresos Públicos (Asignatura de Hacienda Pública: Ingresos); y financiación autonómica y local (Asignatura de Hacienda Autonómica y Local).

Las temáticas de las tres asignaturas tienen todas ellas referencias en la vida real y son de permanente actualidad al tratarse de cuestiones de continua discusión tanto desde el punto de vista jurídico como económico. Poseen todos los contenidos ideales para trabajar el pensamiento crítico y convertirlo en pensamiento de aprendizaje: a modo de ejemplo sirven las diferencias territoriales en materia impositiva, la fiscalidad de algunos colectivos como los youtubers, etc.

A través de la potenciación del pensamiento crítico se pretende obtener una mejora considerable en la obtención de diferentes competencias que comparten dichas asignaturas. Dichas competencias son las siguientes:

1) Competencia general: compromiso ético en lo que se refiere a capacidad crítica y autocrítica.
2) Competencia específica: capacidad de elaborar, analizar e interpretar la información económica.
3) Competencia específica: capacidad para tomar decisiones.
4) Competencia específica: capacidad crítica de análisis de teorías y modelos económicos.

Es importante destacar que dichas competencias aparecen también en el Plan Docente del Trabajo de Fin de Grado de Economía. Por tanto, es de esperar que, a través del trabajo continuo de dichas competencias, el estudiante llegue finalmente al Trabajo de Fin de Grado con una preparación mucho mejor para cumplir con los objetivos de aprendizaje de dicho TFG.

La experiencia nos dice que las tareas que se piden a los estudiantes pero que son de carácter voluntario, no acaban funcionando porque no los resultan atractivas. Por lo tanto, creemos necesario que las medidas que se introduzcan para desarrollar esta propuesta generen tareas que puedan formar parte de la evaluación continua (EC) del estudiante, a lo largo de las 3 asignaturas mencionadas. Por consiguiente, en cada una de ellas habrá que reservar un margen de puntuación del EC con este objetivo. El proceso podría tener en cuenta los siguientes aspectos:

- En la presentación de la asignatura de Hacienda Pública: Fundamentos y Gasto explicar con detalle la propuesta: aclarar que uno de los objetivos es promover la creatividad y la innovación, así como el pensamiento crítico. Y que, además, es un objetivo que se trabajará más allá de la propia asignatura y que, por lo tanto, tendrá continuidad en las otras dos asignaturas.
- En un campus virtual propio, colgar la información sobre la metodología para promover la innovación. Incluir también un link en el llamado Registro de Ideas Innovadoras, un lugar virtual donde los estudiantes puedan registrar la idea que querrían desarrollar.
- En el mismo campus virtual, proporcionar al menos dos tutoriales que orienten a los estudiantes en la elaboración de las ideas.
- A medida que se vayan registrando las ideas, será necesario que el profesor las revise periódicamente, para comentarlas con los estudiantes. En este estadio, se trataría de

una revisión más de tipo conceptual, no de corregir la redacción o aspectos formales, puesto que esto puede restar autenticidad.

- Si es posible, buscar algún espacio (por ejemplo, la organización de un seminario) donde los estudiantes puedan presentar el progreso de su idea a los compañeros o invitados, para debatir y enriquecer su planteamiento.
- A lo largo de las 3 asignaturas, los estudiantes podrían desarrollar una misma idea (iniciada en Hacienda Pública: Fundamentos y Gasto) o cambiarla, si la primera no ha progresado.
- Como outputs valorables, además de registrar la idea, se puede pedir la redacción de un texto corto donde conste cuál es el propósito o idea central, por qué y en qué es innovadora, qué pregunta se hacen, qué información han detectado que necesitan, etc. De hecho, puede haber un primer texto que tendría una valoración en la evaluación continua de Hacienda Pública: Fundamentos y Gasto y un segundo texto, sobre la misma idea u otra, que formaría parte también de la evaluación continua de las otras dos asignaturas.

3.1. Acciones a desarrollar

A efectos de trabajar las competencias mencionadas anteriormente se proponen las siguientes acciones:

1) Pensar a través de la indagación: Formular preguntas y utilizar las respuestas para comprender el mundo que nos rodea es lo que impulsa el pensamiento crítico. Si queremos que los alumnos generen buenas preguntas por sí mismos, debemos enseñarles a hacerlo proporcionándoles la estructura y la orientación de preguntas de ejemplo, ya sea por escrito o mediante el uso de preguntas en el aula. En este sentido, ejemplos de algunas preguntas serían: ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de ...? ¿Cuál es la diferencia entre ... y ...? ¿Cuáles son las implicaciones de ...? ¿Qué argumento se puede oponer a ...? ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación? ¿Qué pruebas hay que apoyen tu respuesta? etc.
2) Pensamiento crítico a través de la escritura: Otro ingrediente esencial de la enseñanza del pensamiento crítico es el uso de la escritura. La escritura convierte a los alumnos de aprendices pasivos en activos y les obliga a identificar problemas y formular hipótesis y argumentos. El acto de escribir obliga a los alumnos a centrar y aclarar sus pensamientos antes de plasmarlos en papel, lo que les lleva a través del proceso de pensamiento crítico. Algunos ejemplos de actividades de escritura con pensamiento crítico son: dar a los estudiantes datos brutos y pedirles que escriban un argumento o análisis basado en los datos; o bien desarrollar un escenario que coloque a los estudiantes en situaciones realistas relevantes para nuestra disciplina, en las que deban tomar una decisión para resolver un conflicto.
3) Pensamiento crítico mediante la colaboración en grupo: Las oportunidades para la colaboración en grupo pueden incluir discusiones, estudios de casos, trabajo en grupo relacionado con tareas, revisión por pares o debates. La colaboración en grupo es eficaz para promover el pensamiento crítico porque los estudiantes se exponen a diferentes perspectivas a la vez que clarifican sus propias ideas.

4) Contrastar noticias actuales procedentes de diversos medios para contrastar puntos de vista y enfoques.
5) Establecer debates sobre temas de actualidad e interés para los estudiantes, para promover la escucha activa y el respeto por opiniones diferentes a las propias.
6) Ir generando posibles temáticas futuras de TFG, que irán nutriendo un Registro de ideas innovadoras en los Campos Virtuales de las diferentes asignaturas, ideas que se irán ampliando y/o mejorando.

Todo ello implica también acciones específicas por parte del profesorado implicado. En este sentido cabe señalar que, para conseguir un buen aprendizaje crítico, el profesorado de las asignaturas llevará a cabo las acciones siguientes:

1) Promover la reflexión con preguntas abiertas y hacer que los estudiantes cuestionen el contenido.
2) Crear un ambiente motivador, despertando su interés y curiosidad, al tiempo que se fomenta su creatividad e imaginación.
3) Conducir a los estudiantes hacia su propio aprendizaje, favoreciendo su autonomía, actuando como guías hacia la construcción de su propio conocimiento.

3.2. Propuesta de evaluación

Utilizaremos las respuestas de los alumnos a las actividades que promueven el pensamiento crítico para evaluar si, efectivamente, están alcanzando sus objetivos de pensamiento crítico. Creemos que es importante establecer criterios claros para evaluar el pensamiento crítico., ya que ayuda tanto a los alumnos como a los profesores a conocer el objetivo hacia el que están trabajando. Un criterio eficaz mide qué habilidades están presentes, en qué medida, y qué habilidades requieren un mayor desarrollo. Señalamos a continuación algunas de las características del trabajo que puede demostrar un pensamiento crítico eficaz y que en nuestro caso trabajaremos a través de una rúbrica que será pública para nuestros estudiantes:

1. Interpreta con precisión y detenimiento pruebas, afirmaciones, gráficos, preguntas, etc.
2. Plantea preguntas pertinentes.
3. Analiza y evalúa información clave y puntos de vista alternativos con claridad y precisión.
4. Examina con imparcialidad creencias, suposiciones y opiniones y las compara con los hechos.
5. Extrae conclusiones perspicaces y razonables y las justifica.
6. Aborda y evalúa reflexivamente los principales puntos de vista alternativos.
7. Explica minuciosamente los supuestos y las razones.

A continuación, señalamos algunos indicadores de evaluación centrados en los objetivos del proyecto.

Para ello agruparemos algunos objetivos, como por ejemplo el objetivo general 1: Promover y evaluar el pensamiento crítico en el aula, lo agruparemos con los 6 objetivos específicos, dado que estos 6 son la materialización concreta del objetivo general.

Para su evaluación utilizaremos los indicadores siguientes:

- Definir claramente el problema, identificar con precisión los temas centrales, apreciar su profundidad y amplitud.
- Identificar y evaluar puntos de vista significativos y relevantes.
- Demostrar imparcialidad hacia el problema.
- Reunir información suficiente, creíble y relevante que se oponga y/o apoye la posición argumentada.
- Distinguir entre información e inferencias extraídas de la información.
- Llevar a cabo suposiciones que sean consistentes, razonables y válidas, sin dar nada por sentado.
- Dar argumentos con sentido crítico y responsable de lo que se argumenta
- Elaborar conclusiones contrastadas y evitar la parcialidad.

Evaluación de los Objetivos generales 2 y 3: 2) Trabajar de forma coordinada entre las tres asignaturas del ámbito del sector público, de forma que los estudiantes vayan trabajando escalonadamente cada semestre su pensamiento crítico. 3) Potenciar el trabajo como equipo docente del profesorado de las tres asignaturas, tanto en contenidos de las materias como en el desarrollo del pensamiento crítico, aprovechando que se trata de los mismos estudiantes

Juntamos estos dos objetivos a efectos de indicadores dado que están absolutamente relacionados.

Para su evaluación, el indicador más relevante será compartir y analizar por parte del equipo docente los resultados de la rúbrica de evaluación de los objetivos mencionados (General 1 y 6 específicos) y diseñar a partir de dicha información las acciones concretas (tareas específicas, calendario, etc.) de la asignatura siguiente.

Evaluación del objetivo general 4: Fomentar que la realización futura del TFG y especialmente la elección del tema sea un proceso creativo y reflexivo que se vaya entrenando desde segundo curso para conseguir una elección más consciente y motivadora por parte del estudiante.

En este caso el indicador más relevante será el Registro de Ideas innovadoras que se irá gestando desde la primera asignatura y que será el germen de futuras líneas de investigación. No será únicamente un listado de temas sino el resultado de la reflexión sobre temas de actualidad que interesan a nuestros estudiantes en los que tiene interés en profundizar.

Para la observación de los indicadores que hacían referencia al objetivo general 1 y a los 6 específicos utilizaremos como instrumento de evaluación la rúbrica que mostramos a continuación, elaborada a partir de la propuesta por la *Foundation for Critical Thinking* (Figura 1).

Figura 1. Rúbrica de evaluación del pensamiento crítico

	4 - Ejemplar Hace de manera coherente todas o casi todas las acciones siguientes	**3 - Satisfactorio** Hace de manera coherente la mayoría o muchas de las acciones siguientes	**2- Por debajo de Satisfactorio** Hace de manera coherente la mayoría o muchas de las acciones siguientes	**1 - Insatisfactorio** Hace de manera coherente todas o casi todas las acciones siguientes
Objetivo	--Demuestra una clara comprensión del objetivo de la actividad	--Demuestra comprender el objetivo de la actividad	--El objetivo de la actividad no lo tiene del todo claro	--Claramente no entiende el objetivo de la actividad
Pregunta clave, problema, tema	--Define claramente el problema o tema; identifica con precisión los problemas básicos --Aprecia la profundidad y la amplitud del problema --Muestra imparcialidad ante el problema	--Define el problema; identifica los problemas básicos, pero puede ser que no explore completamente la profundidad y la amplitud --Muestra honestidad	--Define el problema, pero mal (superficialmente, de manera estrecha); puede pasar por alto algunos problemas básicos --Tiene problemas para mantener un enfoque justo del problema	--No define claramente el problema o tema; no reconoce los problemas básicos --No mantiene un enfoque justo del problema
Punto de vista	--Identifica y evalúa puntos de vista significativos relevantes --Es empático, justo al examinar todos los puntos de vista relevantes	--Identifica y valora puntos de vista relevantes --Es justo al examinar estas opiniones	--Puede identificar otros puntos de vista, pero le cuesta mantener la imparcialidad; puede centrarse en puntos de vista irrelevantes o insignificantes	--Ignora o valora superficialmente puntos de vista alternativos --No puede separar los propios intereses y sentimientos creados cuando se evalúan otros puntos de vista
Información	--Reúne información suficiente, creíble y relevante: observaciones, afirmaciones, lógica, datos, hechos, preguntas, gráficos, temas, afirmaciones, descripciones, etc. --Incluye información que se opone y que apoya la posición argumentada --Distingue entre información e inferencias extraídas de esta información	--Reúne información suficiente, creíble y relevante --Incluye información de puntos de vista opuestos --Distingue entre la información y las inferencias extraídas de ella	--Reúne información creíble, pero no suficiente; alguna información puede ser irrelevante --Omite información significativa, incluyendo algunos argumentos en contra --A veces confunde la información y las inferencias que se derivan	--Se basa en información insuficiente, irrelevante o poco fiable --No identifica o rechaza precipitadamente contra-argumentos fuertes y relevantes --Confunde la información y las inferencias extraídas de esta información
Conceptos	--Identifica y explica/utiliza con precisión los conceptos clave relevantes	--Identifica y explica y utiliza con precisión los conceptos clave, pero no con la profundidad y la precisión de un "4"	--Identifica algunos conceptos clave (no todos), pero el uso de los conceptos es superficial y a veces inexacto.	--Entiende mal los conceptos clave o ignora completamente los conceptos clave relevantes
Hipótesis	--Identifica con precisión las suposiciones (cosas que se dan por hechos) --Hace suposiciones coherentes, razonables y válidas	--Identifica supuestos --Hace suposiciones válidas	--No identifica los supuestos, o no los explica, o los supuestos identificados son irrelevantes, no se especifican claramente y/o no son válidos.	--No identifica las suposiciones --Hace suposiciones inválidas
Interpretaciones, Inferencias	--Sigue donde la evidencia y la razón llevan para obtener conclusiones o soluciones defendibles, reflexivas y lógicas. --Hace inferencias profundas más que superficiales --Hace inferencias que son coherentes entre sí	--Sigue donde la evidencia y la razón llevan a obtener conclusiones justificables y lógicas. --Hace inferencias válidas, pero no con la misma profundidad y como un "4"	--Sigue algunas pruebas hasta las conclusiones, pero las inferencias suelen ser poco claras, ilógicas, inconsistentes y/o superficiales	--Utiliza razones superficiales, simplistas o irrelevantes y afirmaciones injustificables --Hace inferencias ilógicas e inconsistentes --Exhibe mentalidad cerrada u hostilidad a la razón; independientemente de la evidencia, mantiene o defiende opiniones basadas en el interés propio
Implicaciones, Consecuencias	--Identifica las implicaciones y consecuencias más significativas del razonamiento (ya sean positivas y/o negativas) --Distingue las implicaciones probables de las improbables	--Identifica implicaciones y consecuencias significativas y distingue las implicaciones probables de las improbables, pero no con la misma visión y precisión que un "4"	--Tiene problemas para identificar las implicaciones y consecuencias significativas; identifica implicaciones improbables	--Ignora las implicaciones y consecuencias significativas del razonamiento

4 = El pensamiento es ejemplar, hábil, marcado por la excelencia en la claridad, la exactitud, la precisión, la relevancia, la profundidad, la amplitud, la lógica y la equidad
3 = El pensamiento es competente, eficaz, preciso y claro, pero no tiene la profundidad, la precisión y la visión ejemplares de un 4
2 = El pensamiento es inconsistente, ineficaz; muestra una carencia de competencia coherente: a menudo es poco claro, impreciso, inexacto y superficial
1 = El pensamiento es poco hábil e insuficiente, marcado por la imprecisión, la falta de claridad, la superficialidad, la ilógica y la inexactitud

Fuente: Foundation for Critical Thinking

Utilizaremos, además, registros de intervenciones en el aula y de participación en debates Para la observación de los indicadores que hacen referencia a los objetivos generales 2 y 3 utilizaremos como instrumento de evaluación los informes del profesorado implicado en cada asignatura que contengan la información relevante (resultados de las rúbricas, evolución, etc.) y que obligatoriamente se realizarán al finalizar la asignatura y se compartirán con tiempo de antelación suficiente para que sirvan como base para las acciones de la asignatura siguiente.

Para la observación del indicador que hace referencia al objetivo general 4 tendremos diversos indicadores a lo largo de los tres años de duración del proyecto: en primer luga,r el número de ideas contrastadas y aprobadas para su inclusión en el Registro de Ideas innovadoras. En segundo lugar, en el tercer año, se registrará cuántas de estas ideas se han materializado en propuestas firmes de TFG. Y finalmente se realizarán encuestas a los estudiantes para saber hasta qué punto consideran que trabajar el pensamiento crítico les ha servido realmente ayuda en la realización del TFG.

5. Resultados previstos

De acuerdo con los objetivos planteados, se espera que el estudiante pueda mostrar de forma integrada los contenidos formativos y las competencias asociadas al título de grado.

Entre estas competencias hay dos generales y una específica relacionadas directamente con la propuesta presentada. De las generales destacamos: la capacidad creativa y emprendedora o la capacidad de adaptarse a entornos dinámicos; y de las específicas, la capacidad crítica de análisis de teorías y modelos económicos.

Todas ellas coinciden con algunas de las habilidades mejor valoradas en el actual mercado laboral.

Se espera también:

• Una buena aceptación por parte de los estudiantes de la propuesta y sobre todo que le sirva de ayuda no sólo en el TFG sino para enfrentar cualquier trabajo de investigación.

• Avances en la cultura de la creatividad y del pensamiento crítico.

• Un mejor rendimiento en los Trabajos de Final de Grado.

4. Referencias

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, *78*(4), 1102-1134.

Elder, L., & Paul, R. (2007). *The thinker's guide to analytic thinking: How to take thinking apart and what to look for when you do*. Rowman & Littlefield Publishers / The Foundation for Critical Thinking.

Foundation for Critical Thinking. *Critical Thinking Grid*. Accedido en: https://www.criticalthinking.org/files/Critical%20Thinking%20Grid.doc [documento consultado en internet].

King, A. (1995). Inquiring minds really do want to know: using questioning to teach critical thinking.*Teaching of Psychology*, 22(1): 13-17

Makhzoum, V., Komayha, L., & Jabbour, M. (2020). The Role of Critical Thinking in Helping Students Cope with Problems. *Middle Eastern Journal of Research in Education and Social Sciences*, 1(2), 198-217.

Moliní, F, Barrado-Timón, D. y Rodríguez-Esteban, J. A. (2019). A method to promote innovation by university students. *International Journal of Innovation in Education*, 5(4), 304-322. https://doi.org/10.1504/IJIIE.2019.102619

Rodríguez, S. P., Bueno, C. R., & Muñoz, J. M. B. (2021). Desenvolupament del pensament crític en els estudiants universitaris: Impacte de les metodologies. *Revista del CIDUI: Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 5.

Sánchez, C. S., & Rivas, S. F. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. REDU: *Revista de docencia universitaria*, 10(3), 325-346.

University of Waterloo. *Promoting and Assessing Critical Thinking. Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo.* Accedido en: https://uwaterloo.ca/centre-for-

teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/promoting-and-assessing-critical-thinking-0
[documento consultado en internet]