

El Trabajo de Fin de Grado: fines, modalidades y estilos de tutorización

Undergraduate Dissertation: goals, types and supervisory styles

Díaz-Vázquez, R.

Universidad de Santiago de Compostela
(España)

García-Díaz, A.

Universidad Internacional de Valencia (España)

Maside Sanfiz, J.M.

Vázquez-Rozas, E.

Universidad de Santiago de Compostela
(España)

Díaz-Vázquez, R.

Universidad de Santiago de Compostela
(España)

García-Díaz, A.

Universidad Internacional de Valencia (España)

Maside Sanfiz, J.M.

Vázquez-Rozas, E.

Universidad de Santiago de Compostela
(España)

Resumen

El objetivo de este artículo es avanzar en el desarrollo de un marco para el análisis de la asignatura Trabajo de Fin de Grado (TFG) que pueda adaptarse a un número amplio de áreas de conocimiento. Se atiende a cuatro elementos clave: los fines perseguidos, los instrumentos disponibles, las modalidades de TFG y los estilos de tutorización. El carácter diferenciado de

Abstract

The aim of this paper is to progress towards the development of a framework to analyse undergraduate dissertations. We pay attention to four key elements and the relationships between them: the goals to be achieved, the available means, the types of final-year dissertations and the supervisory styles. The distinctive feature of the undergraduate dissertation is the

esta asignatura reside, básicamente, en el proceso seguido para alcanzar los fines: utilizando los instrumentos disponibles (formación previa, materiales específicos y apoyo tutorial) el estudiante debe “producir” un trabajo académicamente riguroso con un grado de autonomía notable. Centramos, por ello, la atención en dos factores que condicionan dicho proceso: las modalidades de TFG y los estilos de tutorización. Ponemos de manifiesto la necesidad de ampliar el abanico de modalidades en todos los elementos que conforman el procedimiento del TFG y presentamos una posible clasificación. A continuación, dado que parece resultar crucial para el alumno, ponemos el foco de atención en el papel del tutor y proponemos una clasificación de los estilos de tutorización. Atendiendo a la intervención del tutor en las distintas fases de elaboración de los TFG, distinguimos tres estilos de tutorización: conductora, orientadora y supervisora. Aunque la elección del estilo de tutorización más adecuado depende de múltiples factores, concluimos que, en general, la tutorización orientadora y la supervisora son más apropiadas para el TFG.

Palabras clave: Trabajo de Fin de Grado, tutorización, competencias, educación superior, innovación, calidad en la educación.

process followed to achieve the final goals: the student must produce a high-quality work with high level of autonomy using the available resources (the previous training, the specific materials and the support of a supervisor). Taking this into account, we focus on two factors which condition the process: the types of dissertations (or projects) and the styles of supervision. It is acknowledged the need to broaden the range of options available for each element creating the procedure for each of them. Also, suggesting a classification for them. Finally, attention is paid to the role of the supervisor since it is considered crucial for students. Therefore, it is proposed a classification for the styles of supervision. According to the contribution of the supervisor at each stage of the process, we identify three supervisory styles: director, advisor and supervisor. Although the choice of the most suitable style depends on many factors, we conclude that, in most cases, advisor and supervisor are the most appropriate for the undergraduate dissertation.

Key words: Undergraduate dissertation, supervision, skills, higher education, innovation, quality of education.

I. Introducción

El trabajo de fin de grado (en adelante, TFG) se introduce como actividad formativa obligatoria en las titulaciones de Grado españolas con el Real Decreto 1393/2007. Este establece que (Art. 12.7) “*tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título*”.

Dado que poco más se dice del TFG en el Real Decreto, conviene detenerse en tratar de definir su carácter. Atendiendo a su denominación, se define por dos características: primera, el resultado debe ser un “trabajo”, una “obra”, un producto de la actividad del alumno, de forma que el papel de este no va a ser el de mero receptor sino el de generador y, segunda, se trata de una asignatura de término, de culminación, lo que no implica que deba interpretarse necesariamente como un “final de vía” sino que podría también observarse como una materia de tránsito hacia niveles superiores.

Aunque los TFG pueden tener rasgos comunes con otros trabajos de titulaciones superiores como los de fin de máster o las tesis doctorales, lo cierto es que presentan muchas características diferenciadas que hacen que requieran una consideración específica. Algunas de ellas son: los distintos requisitos intelectuales y calendarios (Anderson, Day y McLaughlin, 2008); el gran número de estudiantes que un supervisor debe atender en el grado y el poco tiempo disponible para ello, limitándose la interacción a “breves encuentros” (Rowley y Slack, 2004); al no tener experiencia previa en el trabajo independiente en proyectos de investigación, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes del grado son también diferentes, determinando sus expectativas y su demanda de ayuda. El rol de experto adquiere mayor significación en los niveles posgraduados (Grant, 2005). Para subrayar las diferencias, Healey, Lannin, Stibbe y Derounian (2013) distinguen entre “supervisión” (*supervision*) en los niveles de posgrado y “asesoramiento” (*advising*) en el grado. Además, todas estas restricciones relativas al tiempo, necesidades de aprendizaje y recursos introducen serias limitaciones en la oportunidad para los estudiantes del grado de vincularse a un proceso de producción de conocimiento.

Cada vez es más amplia la literatura sobre el TFG en España. Un número creciente de artículos analiza los procesos de tutorización (Cremades, García, Ramírez y Miraflores, 2016; Díez, 2015; Fernández, 2015; Hernández-Leo *et al.*, 2013; Merino, 2014; Merino, Pinedo y Gómez, 2014; Rebollo y Espiñeira, 2017; Rekalde, 2011; Roiss, 2015; Serrano *et al.*, 2017; Zumaquero, 2015 y Vera y Briones, 2015) y de evaluación (Álvarez y Pascual, 2012; Donoso, Serrano y Camúñez, 2016; Mateo, Escofet, Martínez-Olmo, Ventura y Vlachopoulos, 2012; Rullán, Fernández, Estapé y Márquez, 2010; Freire *et al.*, 2015; Hernández-Leo *et al.*, 2013; Zamora y Sánchez, 2014; Ortiz-Repiso, García, Pacios y Vianello, 2014; Puigserver, Martín y Antón, 2013 y Vera y Briones, 2015).

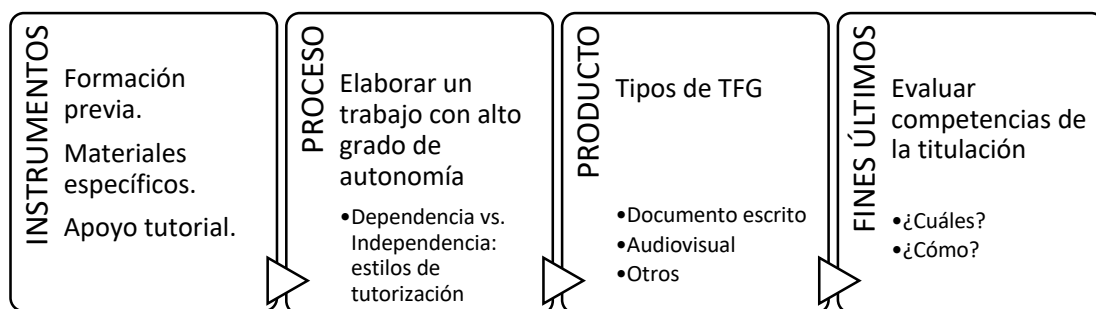
Otros trabajos analizan las diferentes líneas temáticas seguidas en los TFG (Caicedo, 2015 y Garrote, 2015 en ciencias jurídicas); o modalidades o enfoques particulares de interés como, por ejemplo, Estapé-Dubreuil, Aroztégui, Tomás, Ayuso y Cebrián (2016), que se detienen en orientaciones de tipo profesional; Román-Suero, Sánchez-Martín y Zamora-Polo (2013) en aspectos éticos relacionados con la cooperación y el desarrollo; Martínez, Formoso y Sanjuan (2018) en proyectos de aprendizaje-servicio para la asignatura TFG y Faura-Martínez, Martín-Castejón y Lafuente-Lechuga (2017) analizan la elaboración de un proyecto de empresa real en un contexto colaborativo y apoyado en el uso de las TICs. Por su parte, Pereira (2014) analiza los problemas de género en la elección del TFG en los estudios de Ingeniería Geológica.

En su mayoría, estas investigaciones se centran en una titulación o en un área de conocimiento concreta. Sin embargo, también son de interés los estudios que abarcan varias disciplinas y estos se encuentran, frecuentemente, con la dificultad de aproximarse

de manera homogénea a diferentes experiencias de TFG. Por ello, consideramos necesario disponer de un marco general que facilite la ubicación tanto de los elementos comunes como de las diversas modalidades.

El objetivo de este artículo es contribuir al desarrollo de un marco para el análisis de la asignatura TFG desde una perspectiva amplia que permita adaptarse al mayor número posible de áreas de conocimiento. En el cuadro 1, representamos las líneas generales del marco que proponemos. Comenzaremos definiendo los fines últimos y presentando los instrumentos; posteriormente, considerando que es el proceso el que define el carácter de la asignatura, nos detendremos en dos factores que lo condicionan: las modalidades de TFG y los estilos de tutorización; y, finalmente, expondremos las principales conclusiones.

Cuadro 1. Marco de análisis de la asignatura TFG



Fuente: Elaboración propia

2. Fines últimos e instrumentos

Fines últimos

¿Qué fines últimos se persiguen con esta nueva asignatura? Como se indica en el Real Decreto 1993/2007, el TFG debe estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título (no necesariamente todas). Para homogeneizarlas de algún modo entre títulos, pueden tomarse como referencia las competencias básicas, comunes a todos los grados españoles, que se enumeran en el Anexo I del Real Decreto 861/2010.

Ahora bien, las competencias asociadas al título pueden ser objeto de evaluación en cualquiera de sus asignaturas. Por tanto, cabe plantearse qué elementos diferenciales pueden justificar la introducción de un trabajo de culminación en el currículum del estudiante. Hay, al menos, tres. Primero, como ya indicamos, el alumno adquiere el papel de *productor*. Segundo, un trabajo de fin de titulación abre la posibilidad a que el alumno relacione e *integre* los conocimientos y habilidades adquiridos en el resto de la titulación. Por último, si efectivamente el alumno “ya ha adquirido” las competencias previstas, debería desarrollar el trabajo con un elevado grado de *autonomía* (matizaremos este punto en el epígrafe sobre tutorización).

Por tanto, la diferencia esencial con las restantes materias de la titulación no está en los fines últimos (evaluar competencias del grado) sino en el proceso que necesariamente se ha de seguir para alcanzarlos: “producir” un trabajo académicamente riguroso con un

grado de autonomía notable. Es posible que en otras asignaturas se desarrollen procesos similares, pero el TFG es la única en la que es una condición intrínseca, no una opción, lo que permite también considerar dicho proceso no sólo como un medio para lograr los fines sino también como una competencia evaluable y, por tanto, como un objetivo de la asignatura en sí mismo (todo ello implica también diferencias en la evaluación, aunque no nos detendremos en ellas en este trabajo). Hemos puntualizado que el trabajo debe ser “académicamente riguroso” porque, entendemos, es una cualidad consustancial a la actividad universitaria.

Instrumentos

Las herramientas que las titulaciones ponen a disposición del alumnado se pueden clasificar en dos grandes grupos:

- a. Conocimientos y competencias adquiridos durante el resto de la titulación.

Cabe esperar que, cuanto más se adapten estos a los que se evalúan en el TFG, mayor la probabilidad de superar con éxito el reto.

- b. Recursos a disposición del alumnado vinculados directamente al TFG.

Distinguimos aquí dos tipos:

- Materiales y cursos específicos.

Guías, sesiones informativas, páginas web, cursos, plantillas, rúbricas de evaluación, etcétera.

- El apoyo tutorial.

Sin menoscabo de los materiales citados, un repaso a la literatura pone en evidencia que el principal apoyo del que dispone el alumno en el TFG es el tutor, llegando incluso a vincularlo al éxito o fracaso del trabajo (Heinze y Heinze, 2009). Del tutor puede esperar guía, discutir las diferentes perspectivas del problema y plantear las dudas.

3. Marco del proceso: modalidades de TFG

Una vez establecidas las competencias que van a evaluarse, se elige la modalidad de TFG más adecuada para alcanzarlas en cada titulación o, en otras palabras, se diseña el procedimiento. No es un aspecto irrelevante ya que, aunque las decisiones sobre el procedimiento no alteran el proceso en lo sustancial, sí lo condicionan, puesto que establecen el marco que lo delimita.

Esta cuestión se soslaya frecuentemente dado que suele haber una idea preconcebida de lo que es un TFG. La mayoría tendemos a asociarlo a un trabajo escrito, realizado por un alumno con la supervisión de un tutor académico, que debe defenderse ante un tribunal y que, dependiendo de las titulaciones, tiene carácter de introducción a la investigación o de proyecto profesional. Este era el modelo tradicional en el ámbito anglosajón y responde también, en líneas generales, al de los proyectos fin de carrera

de las titulaciones técnicas españolas. Además, aunque en el resto de las titulaciones en España no había tradición de TFG, muchas de ellas utilizaron como referencia, en su implantación, la praxis habitual en las tesinas y las tesis doctorales, la cual responde plenamente al modelo descrito.

Sin embargo, hay múltiples factores que han ido impulsando el cambio en dicho modelo, no sólo en el panorama español. Healey *et al.* (2013) citan algunos:

- Pocos estudiantes universitarios continuarán con una carrera académica, por lo que las universidades deben formar para el desempeño de distintas funciones en la sociedad.
- Los perfiles de los estudiantes son ahora muy diversos y los TFG deberían permitir el desarrollo de un amplio abanico de talentos, habilidades y experiencias.
- Se están produciendo cambios en la naturaleza de la investigación, aceptándose como tal un conjunto más amplio de actividades.
- Crece la tendencia en la educación hacia una concepción interdisciplinar y enfocada hacia el mundo real, en reconocimiento a los problemas complejos a los que se enfrenta la humanidad en el siglo XXI.
- En etapas de crisis se cuestiona el sentido de la enseñanza superior. ¿Su finalidad debe ser contribuir a incrementar la satisfacción de los graduados con su vida?, ¿transformar la sociedad?, ¿incrementar el crecimiento económico? Mientras aparecen respuestas, nuevas formas de TFGs pueden ayudar a aplicar las diferentes visiones a la realidad.

A estos factores se añade otro, de importancia no menor, que es el elevado número de alumnos que realiza en la actualidad estudios superiores y, como consecuencia, la presión que un modelo de TFG basado en la atención personalizada ejerce sobre la dedicación del profesorado (Healey *et al.*, 2013:59).

De lo expuesto se deduce que ha habido cambios en el acceso a la enseñanza superior y en las competencias que la sociedad exige a los titulados y que el modelo tradicional no es siempre el mejor mecanismo para evaluarlas. No lo es, por ejemplo, para evaluar la competencia trabajo en equipo, no permite evaluar la capacitación para la comunicación audiovisual ni tiene en cuenta contenidos directamente orientados a la actividad profesional fuera de la universidad. Asimismo, puede no ser adecuado un tutor único cuando se trata de un trabajo en el que se integran varias disciplinas; o ser conveniente que en la evaluación participen agentes sociales o profesionales del ámbito empresarial si el objeto del trabajo puede ser relevante para esos colectivos; o que, cuando son muchos alumnos, la defensa se haga en un formato congresos, desarrollando sesiones paralelas con presentaciones tipo comunicación o póster (lo que también favorece la difusión y la participación).

En este contexto de cambio, hemos asistido a una ampliación de las modalidades de TFG a medida que se han ido adaptando a las características específicas de cada título (y de cada centro). Hill, Kneale, Nicholson, Waddington, y Ray (2011), Healey *et al.*

(2013) y Estapé-Dubreil *et al.* (2016) describen un amplio abanico de experiencias en los trabajos de fin de titulación. Con el objeto de sistematizar las diferentes opciones, en el cuadro 2 presentamos una clasificación de las modalidades que se abren para cada uno de los principales elementos que conforman el procedimiento del TFG.

Cuadro 2. Elementos que conforman el procedimiento del TFG y posibles modalidades.

Elemento	Modalidades
Autoría	<ul style="list-style-type: none"> - Individual - En equipo
Periodo de elaboración	<ul style="list-style-type: none"> - Último curso de la titulación - Comienza ya en cursos anteriores
Formato	<ul style="list-style-type: none"> - Memoria escrita - Artículo revista académica - Documento audiovisual (documental, audio,...) - Otros
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción a la investigación - Introducción a la actividad docente (unidad didáctica, memoria docente...) - Informe o proyecto profesional (informe técnico, dictamen jurídico, plan de empresa...) - Aprendizaje-servicio - Práctica en empresa - Otros
Disciplinas abarcadas	<ul style="list-style-type: none"> - Unidisciplinar - Interdisciplinar
Organización de la tutoría	<ul style="list-style-type: none"> - Personalizada - En grupo
Número de tutores	<ul style="list-style-type: none"> - Único - Equipo de tutores
Perfil de los tutores	<ul style="list-style-type: none"> - Académico - Empresa privada - Sector público - Otras organizaciones - Alumnos de niveles más avanzados
Entorno de tutorización	<ul style="list-style-type: none"> - Presencial - A distancia (video conferencia, mail, aula virtual...)
Defensa	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición oral ante tribunal o tutor - Congreso –comunicaciones - Congreso - póster
Responsables evaluación (total o parcialmente)	<ul style="list-style-type: none"> - Tribunal académico - Tutor - Tribunal con participación profesional - Por pares
Difusión	<ul style="list-style-type: none"> - Biblioteca o repositorio institucional - Actas de congreso - Revista académica - Publicación del póster - Web - Redes sociales

Fuente: elaboración propia

4. Desarrollo del proceso: estilos de tutorización

Dependencia versus independencia

Como ya indicamos, el carácter específico de la asignatura reside básicamente en el proceso seguido para alcanzar los fines últimos: utilizando los instrumentos disponibles (formación previa, materiales específicos y apoyo tutorial) el estudiante debe elaborar un trabajo con un grado de autonomía notable.

Ahora bien, ¿qué nivel de autonomía podemos exigir a un alumno de fin de grado? Esta cuestión no es en absoluto irrelevante puesto que si el TFG debe estar orientado a la “evaluación de competencias asociadas al título”, una intervención excesiva o determinante del tutor(es) puede desvirtuar el proceso en lo *sustancial*, ya que se estaría evaluando al tutor y no al estudiante.

Como ya planteaban Todd, Bannister y Clegg (2004:336), el desafío “es proporcionar el apoyo suficiente para cultivar la autonomía al mismo tiempo que se reconoce que muchos estudiantes pueden no sentirse plenamente preparados para esta forma de estudio”.

Ciertamente, el alumno estará más o menos preparado para ese desempeño autónomo dependiendo de la formación que haya recibido a lo largo del grado en las competencias que finalmente se evalúen en el TFG.

Ahora bien, no siempre las exigencias del TFG coinciden totalmente con la formación recibida en el resto de la titulación, incluso aunque se haya cumplido toda la programación prevista. Hay varias razones que lo explican. Primera, debe tenerse en cuenta que aquellas competencias que señalábamos como características diferenciales de la asignatura TFG - esto es, la capacidad para elaborar una “obra”, la capacidad para integrar conocimientos de las diferentes materias y la autonomía – pueden no haber sido desarrolladas plenamente en el resto del grado, dado que no son intrínsecas a las restantes materias.

Segunda, no es infrecuente que en el TFG las exigencias den un salto cualitativo que va más allá de las competencias y conocimientos que el alumno debería adquirir durante el grado. Entre las razones que pueden explicarlo destaca el hecho de que, como ya indicamos, la asignatura también puede ser considerada como una materia de tránsito, lo que se traduce en que acaban incorporándose exigencias propias de niveles superiores (académicos o de otras profesiones). Por ejemplo, no es infrecuente que, en los TFG con perfil de introducción a la investigación, se exija al alumno que genere conocimiento como si se tratase de un trabajo de fin de máster o de una tesina, cuando la formación, el tiempo y los medios son aquí mucho más limitados. Finalmente, cabe añadir que en el proceso de implantación de una materia novedosa para gran parte del sistema universitario español, la falta de experiencia ha supuesto que se hayan tenido que ir ajustando las expectativas tanto del alumnado como del profesorado.

Como consecuencia de todo lo anterior, el estudiante puede verse obligado a poner en práctica competencias que no habría tenido la posibilidad de adquirir en el resto de la titulación, en cuyo caso no estaría capacitado para desenvolverse con total autonomía. De ahí que el papel del tutor adquiera tanta importancia, lo que, como se aprecia en la literatura citada, no es un rasgo característico únicamente del sistema universitario español.

Papel del tutor

Como ya indicamos, algunos alumnos vinculan el éxito de su trabajo al papel del tutor. Una cuestión de interés sobre la que el análisis empírico de los TFG puede aportar luz es hasta qué punto la intervención del tutor determina los resultados obtenidos (bien las calificaciones logradas en la evaluación bien las competencias adquiridas percibidas por el estudiante) independientemente de la cualificación previa del estudiante. Para poder avanzar en este tipo de análisis es necesario ser más precisos sobre dos cuestiones vinculadas entre sí: el papel del tutor y cuál es el estilo de tutorización adecuado.

La literatura sobre la tutorización en educación es muy amplia y, en concreto, en la relacionada con la autorregulación del aprendizaje, se insiste en la necesidad de que el tutor sea consciente de las fases y elementos de la autorregulación y de que guíe al alumno a través de ellos, realizando un seguimiento cercano al estudiante (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000 y 2002).

Ahora bien, la tutorización de los TFG tiene características que la diferencian tanto del procedimiento en niveles de formación superiores (doctorado, máster), como inferiores (restantes materias de la titulación y niveles pre-universitarios). Las diferencias con los primeros ya se describieron en la introducción. En cuanto a las diferencias con los segundos, se derivan de su carácter de trabajo de culminación ya que, si el alumno previamente ha adquirido las competencias que se van a evaluar o gran parte de ellas, la tutorización debería dar mucho mayor protagonismo a la autonomía del alumno. Es por ello que consideramos importante prestar una atención específica al papel del tutor y a los estilos de tutorización en el TFG.

Como ya hemos indicado en estudios anteriores, el papel del tutor en el TFG no está claramente definido ni en la literatura ni en la práctica (Río, Díaz-Vázquez y Maside, 2017), en parte debido a esa mixtura que se produce en el mismo entre asignatura de “fin de vía” y asignatura de “tránsito”. Esta indefinición se traduce con frecuencia en un conflicto dependencia-independencia, esto es, entre lo que el alumno demanda del tutor y lo que recibe, lo que puede desembocar en la insatisfacción del estudiante ante las expectativas no cumplidas sobre el papel del tutor. MacKeogh (2006:22) defiende que las expectativas deben estar claras tanto para el tutor como para el estudiante, de forma que puedan así ser gestionadas correctamente.

Es frecuente encontrar en la literatura listas de los roles que desempeña el tutor en el TFG. Todd *et al.* (2004) los resumen en cuatro: proporcionar guía académica (seleccionar metodologías de investigación, estructurar el estudio); motivar (establecer tareas y calendarios); poseer (y comunicar) competencia académica en el área del trabajo; y ayudar en la redacción del trabajo. MacKeogh (2006:20) amplía algo más la lista: experto en la materia; guardián de los estándares académicos; especialista y consejero bibliográfico; “comadrón” de la disertación; director, jefe de proyecto, formador; montador de andamios y apoyo; editor; promotor de la autoconfianza del estudiante. Muchas de ellas se repiten en la enumeración de Rowley y Slack (2004:10): proporciona competencia en la materia y acceso rápido a la literatura sobre el tema; proporciona acceso a contextos de investigación (p.ej. organizaciones); mentor, para estimular la reflexión durante el proceso; actúa como director o gestor de proyecto para conducir al estudiante a través de los pasos del proceso en un orden lógico, y en el plazo de ejecución; aconseja sobre metodologías de investigación, tanto en la selección de

la más apropiada como sobre aspectos concretos del diseño; actúa como orientador o profesor ayudando en el acceso a la literatura; y actúa como editor, ayudando a estructurar y redactar el trabajo.

Como cabe esperar, el tutor participa de un modo u otro en todas las fases de elaboración del trabajo. Atendiendo a la literatura descrita, podemos enumerar las tareas específicas del trabajo en las que participa el tutor aportando su competencia académica (dejamos aquí al margen las contribuciones de carácter más netamente emocional, no por ello menos importantes): i) Definición de objetivos; ii) Búsqueda de información/datos; iii) Elección de la metodología; iv) Estructuración del trabajo; v) Planificación temporal; vi) Análisis de información/datos; vii) Elaboración de conclusiones; viii) Redacción del trabajo; ix) Edición del documento; y x) Revisión/Corrección. Además de en estas tareas, muchos tutores también actúan en la evaluación, aunque no siempre es así.

De los estudios parece deducirse que el papel del tutor es especialmente clave en la fase inicial (Derounian, 2011). Todd *et al.* (2004) indican en su estudio, realizado a estudiantes del último curso de ciencias sociales, que el supervisor fue esencial en la definición del tema (considerado un momento crítico), en la selección de la metodología apropiada y al estructurar el trabajo. Además, muchos estudiantes encontraron dificultades para manejar adecuadamente el tiempo y agradecían que el tutor les estableciese un calendario con fechas y tareas, porque les ayudaba a organizar el trabajo y les motivaba.

Estilos de tutorización

Muy ligada a la cuestión del papel del tutor está la de los estilos de tutorización. Como recoge Jamieson y Gray (2006:39), Anderson (1988) define cuatro estilos de tutorización:

- Activo directo (tomando la iniciativa, realizando críticas, indicando, dirigiendo)
- Activo indirecto (solicitando opiniones y sugerencias, pidiendo explicaciones o justificaciones a las afirmaciones del estudiante)
- Pasivo indirecto (escuchando, esperando a que el estudiante piense las cosas por sí mismo/resuelva sus propios problemas)
- Pasivo (sin aportación al trabajo, siendo indiferente a la aportación del estudiante)

Ciertamente, el estilo pasivo no puede considerarse una tutorización en sentido estricto. Atendiendo a esta clasificación, MacKeogh (2006) indicaba que el estilo activo indirecto y el pasivo indirecto eran los más adecuados para las *undergraduate dissertations* si lo que se pretende es estimular la autonomía, aunque considera que el segundo produce menos satisfacción en los estudiantes.

Ahora bien, para valorar este tipo de afirmaciones, consideramos necesario definir con mayor precisión los estilos de tutorización. Aunque la clasificación presentada resulta útil para aproximarse a la cuestión, se apoya en unas descripciones algo genéricas que pueden resultar confusas o difíciles de diferenciar, especialmente en los casos intermedios. Por tanto, si queremos valorar la influencia del estilo de tutorización en la adquisición de competencias, en los resultados del trabajo, en la satisfacción del estudiante o cualquier otro impacto de este tipo, deberíamos disponer de unas definiciones más claras que

permitan identificar con mayor precisión los estilos de tutorización para evitar conclusiones erróneas, tanto en el análisis empírico como en el teórico. Además, es necesario tener en cuenta que, como se apuntaba anteriormente, el papel del tutor (o tutores) puede ir modificándose a lo largo del proceso o, incluso, en cada una de las tareas desarrolladas.

Por ello, proponemos una clasificación de los estilos de tutorización basada en el momento de la intervención académica del tutor en cada una de las fases del proceso. Distinguimos dos modos básicos de intervención: en el primero, el tutor aconseja o indica al alumno lo que debe hacer en esa fase de elaboración (diremos que el tutor toma la iniciativa) mientras que, en el segundo, el tutor deja que previamente el alumno busque, tome decisiones y actúe para, entonces, pronunciarse en cada fase sobre la viabilidad o adecuación de la decisión (diremos que el alumno toma la iniciativa). En este segundo modo sólo se incluyen las actuaciones que permiten al alumno responder o modificar posteriormente su trabajo ya que, si no es así y el tutor sólo se pronuncia al final de todo el proceso, estaría adoptando una actitud pasiva y, por tanto, no respondería a lo que se entiende por tutorización sino que su rol sería más bien el de evaluador.

Basándonos en los criterios descritos, distinguimos dos polos en los estilos de tutorización: la tutorización *conductora*, cuando la iniciativa en todas las fases (o en la gran mayoría) es del tutor y la tutorización *supervisora*, cuando la iniciativa en todas las fases (o en la gran mayoría) es del alumno. Entre estas dos caben múltiples tipos, pero nos limitaremos a destacar uno de ellos, teniendo en cuenta la importancia, ya indicada, del papel del tutor en las fases iniciales del proceso. Sería el caso en el que el tutor actúa como conductor en las fases iniciales, para encauzar al alumno, pero como supervisor en las fases posteriores, estilo al que denominaremos tutorización *orientadora*. Representamos, en el cuadro 3, estos tres estilos de tutorización utilizando como fases del proceso aquellas tareas específicas en las que participa el tutor aportando su competencia académica, ya enumeradas anteriormente. El esquema que proponemos permite, en caso necesario, adaptar la lista de tareas a las específicas de cada TFG y ampliar el abanico de estilos de tutorización considerando distintas combinaciones.

Ciertamente, el estilo de tutorización más adecuado en cada caso dependerá de múltiples factores. Podemos indicar tres: primero, la preparación previa que haya recibido el alumno en cada una de las fases del proceso; segundo, la relevancia que se dé a la competencia “autonomía”; y, tercero, el tiempo del que el alumno disponga. Si el estudiante ha recibido la preparación necesaria relativa a todas las fases del proceso, si se considera importante evaluar su capacidad para desenvolverse con autonomía y si dispone del tiempo suficiente, el estilo más adecuado sería la tutorización *supervisora*. Pero sí, como es frecuente, el tiempo disponible fuera muy limitado, una tutorización *orientadora* reduciría los tiempos de elaboración, ya que se evitaría parte del proceso de ensayo-error que implica la tutorización *supervisora*. Además, ese tipo de tutorización se ajustaría a la importancia que dan los alumnos a la intervención del tutor en las primeras fases del proceso. Por su parte, la tutorización conductora no parece a priori muy adecuada para un trabajo de fin de carrera; sólo lo sería en aquellos casos en los que el alumno no esté familiarizado con el tipo de trabajo que ha de realizar o en modalidades de TFG muy innovadoras.

Cuadro 3. Estilos de tutorización en función del modo de participación del tutor en cada fase del proceso de elaboración del TFG.

		ESTILOS DE TUTORIZACIÓN		
Fase	Tarea	CONDUCTORA	ORIENTADORA	SUPERVISORA
Diseño	Definición de objetivos	Iniciativa tutor	Iniciativa tutor	Iniciativa alumno
	Búsqueda de información/ datos	Iniciativa tutor	Iniciativa tutor	Iniciativa alumno
	Elección de la metodología	Iniciativa tutor	Iniciativa tutor	Iniciativa alumno
	Estructuración del trabajo	Iniciativa tutor	Iniciativa tutor	Iniciativa alumno
	Planificación temporal	Iniciativa tutor	Iniciativa tutor	Iniciativa alumno
Desarrollo	Análisis de información/ datos	Iniciativa tutor	Iniciativa alumno	Iniciativa alumno
	Elaborar conclusiones	Iniciativa tutor	Iniciativa alumno	Iniciativa alumno
	Redacción del trabajo	Iniciativa alumno	Iniciativa alumno	Iniciativa alumno
Edición	Edición del documento	Iniciativa tutor	Iniciativa alumno	Iniciativa alumno
Revisión	Revisión/Corrección	El tutor corrige los errores ortográficos, de redacción...	El tutor advierte de la existencia de errores ortográficos, de redacción...	El tutor advierte de la existencia de errores ortográficos, de redacción...

Fuente: Elaboración propia

De lo expuesto cabe suponer que, cuanto menor sea la cualificación y preparación previa del estudiante en los cometidos de cada una de las fases del proceso y menor el tiempo disponible, mayor será la dependencia de sus resultados del estilo de tutorización.

Por otra parte, como ya hemos mencionado anteriormente, es importante ajustar bien las expectativas desde el momento inicial del proceso. El desajuste entre el estilo de tutorización esperado por el alumno y el desarrollado por el tutor puede influir en la satisfacción del primero con su experiencia de TFG. También puede generar insatisfacción en el tutor la discordancia entre sus expectativas sobre cuál debería ser su estilo y el que finalmente se puede ver obligado a desarrollar.

5. Conclusiones

Cada vez son más en España los estudios sobre el TFG. Pero en muchas ocasiones se asientan sobre la experiencia en áreas de conocimiento concretas y presentan dificultades para extenderse a otras experiencias o titulaciones. En este trabajo hemos avanzado en el desarrollo de un marco amplio de análisis para el TFG que pueda adaptarse a un gran número de titulaciones de grado y que facilite la ubicación tanto de los elementos comunes como de las diversas modalidades.

De nuestro análisis concluimos que la diferencia entre las restantes asignaturas y el TFG no reside en los fines últimos (evaluar las competencias del grado) sino en el proceso: “producir” un trabajo académicamente riguroso con un grado de autonomía notable. Este proceso es intrínseco al TFG, no una opción, lo que convierte también

al proceso en una competencia evaluable y, por tanto, en un fin. Para enfrentarse a esa tarea, el estudiante dispone de los siguientes instrumentos: los conocimientos y competencias adquiridos durante la titulación, los materiales específicos que se le proporcionan en la asignatura y el apoyo tutorial. Este último parece resultar crucial para el alumno, especialmente en las primeras fases de elaboración.

Una vez establecidas las competencias a evaluar y los instrumentos disponibles, debe decidirse el marco del proceso, esto es, la modalidad de TFG más adecuada para alcanzar los fines últimos. Sin restar valor al modelo tradicional de TFG, los cambios en las universidades y en las competencias que la sociedad exige a los titulados están impulsando una ampliación del abanico de modalidades. Las variaciones afectan a todos los componentes del procedimiento, desde el formato y contenidos del trabajo a los sistemas de evaluación, pasando por los tipos de tutoría. Con el fin de sistematizar las diferentes opciones, hemos presentado una clasificación de las modalidades que se abren para cada uno de los principales elementos que conforman el procedimiento del TFG.

Finalmente, considerando su importancia en el desarrollo del proceso, hemos puesto el foco de atención en el *trade off* que se produce entre el desempeño autónomo del estudiante y su dependencia del tutor. Con la finalidad de clarificar la intervención del tutor, hemos propuesto una clasificación de los estilos de tutorización según la participación del tutor en las distintas fases de elaboración de los TFG, desde aquella en la que la iniciativa en la mayor parte del proceso la toma el tutor, que denominamos *conductora*, pasando por una participación media que llamamos *orientadora*, hasta el estilo de tutorización en el cual la iniciativa es mayoritariamente del alumno, denominada *supervisora*. Nuestra conclusión es que el estilo de tutorización más adecuado para el TFG dependerá al menos de tres factores: la preparación previa del alumno, la relevancia que se dé entre los fines a la competencia “autonomía” y el tiempo del que el alumno disponga. A priori, los estilos *orientador* y *supervisor* son los más apropiados para este tipo de trabajo, independientemente de la orientación académica o profesional del mismo. Los alumnos parecen requerir al menos una intervención *orientadora*, según se deduce de la literatura sobre el tema.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. y Pascual, M.M. (2012). Propuesta de evaluación del trabajo de fin de grado en derecho. *Aula Abierta*, 1(40), 85-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791876> [último acceso: .mayo 2018]
- Anderson, J. (1988). *The supervisory process in speech language pathology and audiology*. Boston: College Hill Press and Little Brown.
- Anderson, C., Day, K. y McLaughlin, P. (2008). Student perspectives on the dissertation process in a masters degree concerned with professional practice. *Studies in Continuing Education*, 30(1), 33-49. <https://doi.org/10.1080/01580370701841531>
- Caicedo, N. (2015). Trabajos de fin de grado: modalidades, objetivos y competencias a validar. La experiencia de la facultad de derecho de la universidad de Barcelona. *Docencia y Derecho, Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, 9, 1-11. Recuperado de https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/issue/view/15 [último acceso: mayo de 2018]

- Cremades, R., García, D., Ramírez, E. y Miraflores, E. (2016). Acción tutorial en estudiantes de las menciones de educación física y música del grado de maestro en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 417-433. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.237931>
- Derounian, J. (2011). Shall we dance? The importance of staff-student relationships to the pursuit of undergraduate dissertations. *Active Learning in Higher Education*, 12(2), 91-100. <https://doi.org/10.1177/1469787411402437>
- Díez, L. (2015). Las responsabilidades del profesor en la dirección de los trabajos de fin de grado. *Docencia y Derecho, Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, 9, 1-19. Recuperado de https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/issue/view/15 [último acceso: mayo de 2018]
- Donoso, J.A., Serrano, F. y Camúñez, J.A. (2016). Trabajo de Fin de Grado a Debate entre los profesores del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Sevilla. *EDUCADE*, 7, 41-58.
- Estapé-Dubreuil, G., Aroztégui, J. P., Tomás, M. J. E., Ayuso, M. J. M. y Cebrián, M. D. M. (2016). Impulsando TFG de orientación profesional: del análisis de experiencias concretas. *Jornadas RED-U 2016*, 11-12 noviembre 2016. UNED, Madrid.
- Faura-Martínez, Ú., Martín-Castejón, P. J. y Lafuente-Lechuga, M. (2017). Un modelo conceptual para la realización del Trabajo Fin de Grado apoyado en el uso de las TICs. *Revista de Educación a Distancia*, 53. <https://doi.org/10.6018/red/53/7>
- Fernández, R.M. (2015). La implicación del docente en el trabajo fin de grado: responsabilidades y reconocimiento académico. *Docencia y Derecho, Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, 9, 1-13. Recuperado de <http://helvia.uco.es/handle/10396/13625> [último acceso: mayo de 2018]
- Freire, M. P., Díaz, R., Martínez, F., Maside, J. M., del Río, M. L. y Vázquez, E. (2015). Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 323-344. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5451>
- Garrote, M. (2015). El TFG: sus modalidades, objetivos y competencias a validar. Reflexiones a partir de la experiencia de la facultad de derecho de la UCM. *Docencia y Derecho, Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, 9, 1-14. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/13626> [último acceso: mayo 2018]
- Grant, B. M. (2005). Fighting for space in supervision: Fantasies, fairytales, fictions and fallacies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 337-54. <https://doi.org/10.1080/09518390500082483>
- Healey, M., Lannin, L., Stibbe, A. y Derounian, J. (2013). *Developing and enhancing undergraduate final-year projects and dissertations*. York, The Higher Education Academy. University of Gloucestershire.
- Heinze, A. y Heinze, B. (2009). Blended e-learning skeleton of conversation: Improving formative assessment in undergraduate dissertation supervision. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 294-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00923.x>

- Hernández-Leo, D., Moreno Oliver, V., Camps, I., Clarisó, R., Martínez-Monés, A., Marco-Galindo, M.J. y Melero, J. (2013). Implementación de buenas prácticas en los trabajos fin de grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, (Número especial) (11)*, 259-278. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5556>
- Hill, J., Kneale, P., Nicholson, D., Waddington, S. y Ray, W. (2011). Re-framing the geography dissertation: A consideration of alternative, innovative and creative approaches. *Journal of Geography in Higher Education, 35(3)*, 331-349. <https://doi.org/10.1080/03098265.2011.563381>
- Jamieson, S. y Gray, C. (2006). The supervision of undergraduate research students: expectations of student and supervisor. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education, 1(1)*, 37-59.
- MacKeogh, K. (2006). Supervising undergraduate research using online and peer supervision. En Huba, M. (Ed.) *7th International Virtual University Conference Bratislava*, 14-15 December, 19-24. Bratislava: Technical University Bratislava
- Martínez, S., Formoso, F. y Sanjuán., A. (2018). Efectos y proceso de la metodología del aprendizaje-servicio en comunicación audiovisual. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 9*, 72-89.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez-Olmo, F., Ventura, J. y Vlachopoulos, D. (2012). Evaluation Tools in the European Higher Education Area (EHEA): an assessment for evaluating the competences of the Final Year Project in the social sciences. *European Journal of Education, 47(3)*, 435-447. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2012.01536.x>
- Merino, E. (2014). El tutor del trabajo fin de grado: Nuevos desafíos para el profesor de universidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(4)*, 239-244. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/608> [último acceso: mayo de 2018].
- Merino, E., Pinedo, R. y Gómez, I.M. (2014). Aportaciones de la psicología humanista a la función del tutor del trabajo fin de grado. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista, 71*, 211-227. Recuperado de http://com.aespat.es/Revista/Revista_ATyPH_71.pdf [último acceso: mayo de 2018].
- Ortiz-Repiso, V., García, C., Pacios, A.R., y Vianello, M. (2014). Planificación y evaluación del trabajo de fin de grado: el caso del grado en información y documentación de la universidad Carlos III de Madrid. *Revista General de Información y Documentación, 24(2)*, 279-304. https://doi.org/10.5209/rev_RGID.2014.v24.n2.47237
- Pereira, D. (2014). Improving female participation in professional engineering geology to bring new perspectives to ethics in the geosciences. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 11(9)*, 9429–9445. <https://doi.org/10.3390/ijerph110909429>
- Pintrich, R. P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M.; Pintrich, P.R. y Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 451-502. San Diego: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Puigcerver, M. C., Martín, P. J. y Antón, M. (2013). Los beneficios de la coordinación horizontal en la realización de los TFG para los alumnos de Grado en Administración y Dirección de Empresas. *Revista de Investigación en Educación, 11*, 97-117.

- Rebollo, N. y Espiñeira, E.M. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. *Educatio S XXI*, 356(2), 161-180. <https://doi.org/10.6018/j/298561>
- Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo de fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193.
- Río, M. L. del; Díaz-Vázquez, R., Maside, J.M. (2017). Satisfaction with the supervision of undergraduate dissertations. *Active Learning in Higher Education*, 19(2). <https://doi.org/10.1177%2F1469787417721365>
- Roiss, S. (2015). El trabajo de fin de grado en el grado de traducción e interpretación: evaluación de competencias y contenidos asociados al título. Estudio analítico y consecuencias didácticas. *Quaderns, Revista de Traducció*, 22, 273-288. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/126618> [ultimo acceso: mayo de 2018]
- Román-Suero, S., Sánchez-Martín, J. y Zamora-Polo, F. (2013). Opportunities given by final degree dissertations inside the EHEA to enhance ethical learning in technical education. *European Journal of Engineering Education*, 38(2), 149-158. <https://doi.org/10.1080/03043797.2012.755498>
- Rowley, J. y Slack, F. (2004). What is the future for undergraduate dissertations? *Education + Training*, 46(4), 176-181. <https://doi.org/10.1108/00400910410543964>
- Rullán, M., Fernández, M., Estapé, G. y Márquez, M. D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos de fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 74-100. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6218>
- Serrano, R., Huertas, C. A., Osuna, M., Rosas, M., Sánchez, A., Sánchez, M., Pérez, I., Torres, P., Palacios, F. J. y Murillo, D. (2017). La tutoría piramidal como estrategia de aprendizaje para el diseño y desarrollo del Trabajo Final de Grado en Educación. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 3, 68-75. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v3i0.9966>
- Todd, M., Bannister, P. y Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(3), 335-355. <https://doi.org/10.1080/0260293042000188285>
- Vera, J. y Briones, E. (2015). Students' perspectives on the processes of supervision and assessment of undergraduate dissertations/Perspectiva del alumnado de los procesos de tutorización y evaluación de los trabajos de fin de grado. *Cultura y Educación*, 27(4), 726-765. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089391>
- Zamora, F., Sánchez, J. (2014). Los Trabajos Fin de Grado: una herramienta de desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 197-211. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5426>
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. En Boekaerts, M.; Pintrich, P.R. y Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 13-39. San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-regulated learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2): 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zumaquero, L. (2015). La acción tutorial en los trabajos de fin de grado: análisis de su funcionamiento en la titulación de grado de derecho de la universidad de Málaga. *Docencia y Derecho, Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, 9, 1-14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10396/13628> [último acceso: mayo de 2018]

Artículo concluido el 19 de noviembre de 2018

Díaz-Vázquez, R., García-Díaz, A., Maside Sanfiz, J.M. y Vázquez-Rozas, E. (2018). El trabajo de fin de grado: fines, modalidades y estilos de tutorización. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 159-175.

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.10178>

Rosario Díaz-Vázquez

Universidad de Santiago de Compostela
rosario.diaz@usc.es

Doctora en Economía y profesora contratada-doctora del departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Santiago de Compostela

Ana García-Díaz

Universidad Internacional de Valencia
agarcia@universidadviu.com

Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Imparte docencia en el Máster de Formación del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Universidad Internacional de Valencia

José Manuel Maside Sanfiz

Universidad de Santiago de Compostela
josemanuel.maside@usc.es

Doctor en Economía Financiera y Contabilidad y profesor titular del Departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Santiago de Compostela

Emilia Vázquez-Rozas

Universidad de Santiago de Compostela
emilia.vazquez@usc.es

Doctora en Economía y profesora titular del Departamento de Economía Cuantitativa de la Universidad de Santiago de Compostela.