

Acompañamiento y formación ante las incertidumbres del TFG

Vanesa Hervías Parejo[^], Mercedes Jiménez García*, María Paula Lechuga Sancho⁺

[^]Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Facultad de Ciencias del Trabajo, *Departamento de Economía General, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación; ⁺Departamento de Organización de Empresas, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación.

vanesa.hervias@uca.es

RESUMEN: Esta investigación es el resultado de la obtención de cuatro proyectos, dos de Innovación y Mejora Docente (INNOVA) y dos de Actuaciones Avaladas para la mejora docente (ACTÚA), obtenidas en convocatoria pública en el marco de la Universidad de Cádiz. Dichas actuaciones han sido las que se describen a continuación. En el periodo septiembre de 2018 a septiembre de 2019: 1) Proyecto Innova Cómo afrontar la elaboración y defensa de mi TFG, 2018-2019: propuestas para la Facultad de Ciencias del Trabajo y la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación y 2) Proyecto Actúa Actuaciones de mejora para afrontar la dirección de TFGs: propuestas para la Facultad de Ciencias del Trabajo y la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. En el periodo septiembre de 2019 a septiembre de 2020: 1) Proyecto In-nova Cómo afrontar la elaboración y defensa de mi TFG: propuestas para la Facultad de Ciencias del Trabajo y la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación y 2) Proyecto Actúa Cómo afrontar la dirección de TFGs, 2019-2020: propuestas para mejorar la calidad investigadora en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación y en la Facultad de Ciencias del Trabajo.

PALABRAS CLAVE: Acompañamiento, Calidad, Innovación docente, Formación transversal y multidisciplinar, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Trabajo Fin de Grado.

INTRODUCCIÓN

Las sociedades actuales necesitan más que nunca de personas capaces de detectar, analizar y evaluar problemas sociales, así como de investigadores/as que puedan formular estrategias, sistematizar prácticas y sintetizar conclusiones. Dichas capacidades y competencias pueden ser ensayadas mediante la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado (TFG). Así, los TFG se convierte en una oportunidad para generar conocimientos y pensamiento crítico desde las Universidades (Campisi y Finn, 2011). El TFG es una oportunidad para promover el aprendizaje autónomo y para desarrollar una efectiva herramienta de evaluación (Todd et al., 2006). Además, el TFG podría constituir el trabajo individual más sustancial y autónomo realizado por el alumnado durante sus estudios de grado (Vilardell, 2010; Fernández Morales y Mayorga Toledano, 2014). Por otra parte, el TFG también se presenta como una oportunidad para que el estudiantado desarrolle y muestre todo su potencial (Rekalde Rodríguez, 2011). Asimismo, el TFG abre la posibilidad de que el alumnado desarrolle trabajos interdisciplinarios y muestre sus intereses profesionales y autonomía; y para demostrar capacidades y actitudes innovadoras (Martínez-García et al, 2015).

Las oportunidades potenciales de los TFGs, sin embargo, se ven truncadas en el momento actual por varias limitaciones que impiden su consecución. Así, en primer lugar, el Sistema Universitario Español adolece de modelos versátiles y adaptativos de afrontamiento de los TFG (Valderrama Vallés, 2009). La inexistencia de dichos modelos suele estar relacionado con la exigua regulación que existe en torno a los TFG a nivel nacional. Así, el RD 1393/2007 de 29 de octubre, regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, modificado por el RD 861/2010 de 2 de julio y especifica en el artículo 12.3 que: "Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado". El citado Real Decreto, sin embargo, es flexible a la hora de delimitar aspectos claves y necesarios para la puesta en marcha

del sistema de TFG con garantías de calidad. Así, no se están dedicando recursos similares a los que consumen el resto de las asignaturas y, como efecto rebote, los costes asociados a la elaboración de los TFGs no paran de aumentar (Tama-yo et al. 2019). Además, durante el proceso de elaboración y defensa del TFG pueden existir otros sesgos. Estos últimos pueden ser debidos a percepciones subjetivas por parte del profesorado y del alumnado implicado, la imposibilidad de visualizar de forma continuada cómo el alumnado y el profesorado desarrollan y gestionan su trabajo, la falta de recursos y, por tanto, el insuficiente reconocimiento a la labor desarrollada lo que conlleva elevada desmotivación (Fuertes Camacho y Balaguer Fábregas, 2012; Díez Bueso, 2015).

OBJETIVO Y METODOLOGÍA

Este trabajo se ha propuesto los dos objetivos siguientes: 1) Reflexionar en torno a las oportunidades y debilidades de los TFG en el contexto universitario español y 2) Describir y sistematizar las prácticas de innovación docente que se vienen llevando a cabo durante los dos últimos años en las Facultades de Ciencias del Trabajo y Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad de Cádiz. La finalidad última es participar en los espacios que están discutiendo sobre la calidad y la idoneidad de las estrategias que las/os docentes están poniendo en marcha desde las universidades españolas, a fin de consensuar modelos innovadores, versátiles y adaptativos, que puedan ser tomados como referentes en las universidades, centros y titulaciones afines. Esto último podrá, al mismo tiempo, impulsar el aprovechamiento del potencial de los TFG como oportunidades para generar conocimiento a través de un trabajo colectivo, planificado y multidisciplinar que favorezca el desarrollo de las competencias asociadas a dicha asignatura.

La metodología de trabajo ha consistido en un análisis de la normativa esta-tal que afecta a los TFG, el estudio de fuentes bibliográficas secundarias en torno al objeto de estudio y la puesta en marcha de estrategias de innovación docente lo que ha permitido la extracción de datos primarios para evaluar su idoneidad. Así, en el periodo de septiembre de 2018 a septiembre de 2020 y desde las Facultades de Ciencias del Trabajo y de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad de Cádiz se han investigado los procesos de elaboración y defensa de TFG en ocho titulaciones de Grado diferenciadas y se han testado distintas acciones de mejora, para afrontar los obstáculos expresados por el profesorado y el alumnado implicados, de dichas titulaciones de Grado. Lo anterior ha tenido lugar en el marco de cuatro proyectos, dos Proyectos de Innovación y Mejora Docente (INNOVA) y dos Proyectos de Actuaciones Avaladas para la mejora docente (ACTÚA), obtenidas en convocatoria pública en el marco de la Universidad de Cádiz. Dichas actuaciones han sido las siguientes. En el periodo de septiembre de 2018 a septiembre de 2019: 1) El Proyecto Innova Cómo afrontar la elaboración y defensa de mi TFG, 2018-2019: pro-puestas para la Facultad de Ciencias del Trabajo y la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación y 2) El Proyecto Actúa Actuaciones de mejora para afrontar la dirección de TFGs: propuestas para la Facultad de Ciencias del Trabajo y la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. En el periodo de septiembre de 2019 a septiembre de 2020: 1) El Proyecto Innova Cómo afrontar la elaboración y defensa de mi TFG: propuestas para la Facultad de Ciencias del Trabajo y la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación y 2) EL Proyecto Actúa Cómo afrontar la dirección de TFGs, 2019-2020: propuestas para mejorar la calidad investigadora en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación y en la Facultad de Ciencias del Trabajo.

En cuanto a las actuaciones asociadas a dichos proyectos que han sido pues-tas en marcha, caben distinguir las siguientes: 1) Se han desarrollado las I y II Jornadas para la promoción de la calidad de los TFG, 2) Cursos de formación presencial, 3) Participación en las aulas de personal técnico especializado, 4) Formaciones online a través de capsulas y tutoriales para la resolución de problemas técnicos y administrativos, 5) Habilitación de espacios de acompañamiento y discusión entre el profesorado y el alumnado a través del Campus Virtual y en colaborado con el Área de Biblioteca, Archivo y Publicaciones de la Universidad. Para medir la eficacia de las acciones puestas en marcha, se han utilizado tres tipos de cuestionarios: de opinión, de aprendizajes adquiridos y de satisfacción con las estrategias implantadas. Para la evaluación de los resultados obtenidos se ha definido una encuesta de satisfacción en la que se ha utilizado la escala Likert (1 nada satisfactorio, 5 muy satisfactorio) para la valoración de cada respuesta. Los ítems han estado fundamentalmente relacionados con la utilidad de los talleres, la exposición y explicación de los contenidos, la documentación utilizada (electrónica o en papel), la duración de las sesiones y las condiciones ambientales (tales como, espacios, mobiliario y recursos utilizados) para facilitar la formación. Además, se han utilizado indicadores específicos para ver si se habían cubierto los objetivos inicialmente establecidos para cada sesión. Por último, se ha habilitado un recuadro para que los asistentes pudieran hacer sugerencias que estimaran oportunas sobre la innovación y me-jora docente aplicada en este curso, así como posibles alternativas para mejorar su aprendizaje. Para el

análisis de los resultados los datos se introdujeron en SPSS (Statistical Package fo the Social Sciences) para el análisis descriptivo. La ventaja principal de este programa ha sido su capacidad para procesar grandes bases de datos con una interfaz sencilla para la mayoría de los análisis. Además, ha permitido la recodificación de las variables y registros según las necesidades del estudio. Lo anterior han servido para evaluar las actuaciones desarrolladas y, además, para establecer mejoras de cara a años consecutivos.

RESULTADOS

1.Las incertidumbres del TFG: oportunidades para adquirir la competencia investigadora

El establecimiento de la obligatoriedad de los TFGs está fundamentado en la intencionalidad de poner en marcha un sistema de aseguramiento de la calidad dentro de la nueva era de la Educación Superior (Mateo et al, 2012: 28). La realización del TFG consiste en realizar un proyecto, análisis, memoria o estudio original que muestre de forma integrada los contenidos formativos, las capacidades, las habilidades y las competencias adquiridas durante la realización de los estudios de Grado, bajo la supervisión del profesorado tutor (Martínez-García et al, 2015). Para su superación, además, el alumnado deberá presentarlo y defenderlo ante un tribunal asignado. El objetivo es que el/la estudiante demuestre las competencias adquiridas durante sus estudios en el grado, tanto las competencias específicas como las competencias transversales, así como la búsqueda y organización de documentación, buena redacción de la memoria escrita, que sea un trabajo original y que lleve a cabo una defensa pública del mismo (Cañaveras Jiménez et al. 2014). El TFG se encuentra en los planes de estudio en el segundo semestre de las enseñanzas del último curso del grado. En su mayoría consisten en TFG de seis créditos, o alternativamente 12 créditos y, por tanto, con cargas docentes para el estudiante que oscilan entre 150 y 300 horas. El TFG supone una excepción al perfil del resto de asignaturas del Grado ya que se trata de una asignatura que pretende aproximar al estudiante desde una perspectiva más dinámica, interdisciplinar, proactiva y práctica (Ferrer et. al., 2012; De Burgos et al., 2017). Además, se trata de una asignatura donde toman relevancia aspectos distintos a la adquisición de conocimientos, puesto que durante la realización del TFG se ha de atender a una serie de requerimientos de contenido y formales y, posteriormente, el alumnado ha de tener la capacidad de transmitir dichos contenidos y defenderlos ante eventuales críticas (Diez Bueso, 2015).

A partir de lo anterior, se va a analizar las debilidades e incertidumbres asociadas al TFG, la importancia de la labor del tutor/a de TFG para conseguir trabajos de calidad y los efectos beneficiosos de las experiencias de investigación en el alumnado. En primer lugar, en cuanto a las debilidades e incertidumbres asociadas al TFG, es posible distinguir al menos entre las que están directamente relacionadas con las personas implicadas en los procesos y las que están vinculadas al contexto en el que se ha regulado y las circunstancias relacionadas con la implantación y puesta en marcha del TFG. De un lado, respecto a las debilidades relacionadas con los actores implicados, es decir, el alumnado y el profesorado

tutor, caben destacar los siguientes: 1) El reducido peso del trabajo de fin de Grado, sobre el total de los créditos que cursa el/la estudiante, lo que causa elevada desmotivación. Este problema, además, puede considerarse crítico en las dobles titulaciones, 2) El tener que realizar trabajos en áreas de conocimiento que no resultan de interés para el alumnado, 3) La creencia, por parte del alumnado, de que no han recibido suficiente formación (dicha formación está, sobre todo referida al método científico y a las cuestiones formales) durante los estudios de Grado y 4) La desmotivación del alumnado ante el afrontamiento de una asignatura que no está claramente diseñada. Así, en algunos casos, los/as estudiantes demuestran haber adquirido las competencias de la titulación de forma satisfactoria, pero muestran carencias en competencias transversales, como la expresión oral y escrita, la autonomía y el trabajo en grupo y la reflexión autocrítica (Dapena, et. al. 2019). Por su parte el profesorado, con frecuencia, estima que 5) no sabe con certeza si lleva a cabo su labor correctamente. Lo anterior está relacionado con que: 6) No existe precisión normativa sobre las responsabilidades del profesor/a en la dirección de los TFGs y que 7) se trata de una asignatura infradotada de horas docentes presenciales y no presenciales lo que obliga al profesorado a marcar sus propios límites. Junto a lo anterior, en algunos casos, el profesorado opina que 8) cree no estar dedicando suficiente tiempo a cada uno de los TFG que tiene asignados y que 9) cada alumno/a llega con un nivel y algunos/as no está suficientemente preparados/as para afrontar el TFG. Así, con cierta frecuencia y a pesar del esfuerzo del alumnado y el profesorado las recompensas al trabajo realizado son mínimas. Los trabajos no suelen tener calidad suficiente y las calificaciones que obtiene el alumnado no son muy altas lo que aumenta la insatisfacción y puede generar controversias (Tamayo et al. 2019).

En segundo lugar, respecto a la importancia de la labor de tutorización del profesorado tutor, éste juega un papel significativo en el éxito de la experiencia investigadora (Taraban y Logue, 2012: 509). Así, la labor del tutor/a no es un extra y las/os estudiantes que no la usan son las/os que más posibilidades tienen de fracasar debido, por ejemplo, a una subestimación del tiempo necesario para elaborar el TFG (Rowley, 2000). Las tareas del profesorado tutor se pueden agrupar en cuatro: 1) Ayuda en la planificación del tiempo de trabajo, 2) Supervisión durante el desarrollo del mismo, 3) Corrección del trabajo y 4) Orientación para la defensa. La tarea de supervisión suele estar relacionada con el asesoramiento en la adecuada selección bibliográfica y en su análisis y en cuanto al uso de sistemas de búsqueda de información lo que en algunos casos se lleva a cabo en colaboración con el Personal de Administración y Servicios que son técnicas/os especialistas del Área de Biblioteca. De otro lado, el profesorado es el más idóneo para explicar al alumnado las fases del método científico, así como las diferencias entre la exposición escrita y la oral, el manejo del tiempo de elaboración del TFG y para preparar la defensa y las preguntas posteriores a dicha exposición pública. En tercer lugar, junto a lo anterior, entre los aspectos que mayores esfuerzos demandan se encuentra la necesidad de concienciar al alumnado de que debe realizar un trabajo original, libre de plagio, y, por otro, el fomento de la actividad autónoma por parte del estudiantado, mediante una orientación y guía que lo permita (Fernández Morales y Mayorga Toledano, 2014). En cuarto lugar, el profesorado cumple una función principal en la evaluación de los TFG. A este

respecto, los sistemas de evaluación establecidos son diversos y es posible distinguir entre aquellos que recogen que las Comisiones de evaluación evalúan el trabajo en su totalidad y aquellos que estiman que las Comisiones de evaluación han de limitarse a evaluar la defensa que realiza el alumnado de su trabajo. Otras diferencias de la evaluación están relacionadas con la competencia del profesor/a tutor/a para evaluar el TFG que ha dirigido. Así, se discute en torno a si el profesor/a tutor ha de formar parte de la Comisión de evaluación y sobre si más allá de lo anterior su criterio ha de ser vinculante para el establecimiento de la calificación final que obtiene el/la alumna, así como sobre las posibilidades de reevaluación del TFG y en qué situaciones y plazos. Respecto a los sistemas que establecen la oportunidad de la presencia del director/a tutor en la Comisión de evaluación de TFG, los argumentos a favor de su presencia vienen motivados por consideraciones logísticas, ya que facilita la organización de las Comisiones de evaluación y motivaciones pedagógicas, pues permite justificar determinadas opciones metodológicas tomadas por el/la estudiante y conoce la trayectoria y dedicación que el alumnado ha emprendido hasta superar la asignatura (Pérez-Moneo, 2015).

En tercer lugar, en relación a los efectos beneficiosos para el alumnado de llevar a cabo una experiencias de investigación, los trabajos consultados (Lopatto, 2007, 2010; Kardash, 2000; Ishiyama, 2002; Campisi y Finn, 2011; Laursen y Hunter, 2012; Taraban y Logue, 2012) establecen que la elaboración de un trabajo de investigación proporciona innumerables ventajas que están relacionadas con: 1) El aumento de la autonomía, de la confianza en sí mismo/a y de la independencia, 2) Mejora de las habilidades para recoger y analizar datos, 3) Mejora de las habilidades de gestión del tiempo 4) Mejora de la capacidad para resolver problemas, 5) Mejora de las habilidades de pensamiento crítico, 6) Mejora del sentido de competencia profesional, 7) Mejora del aprendizaje sobre lo que es y lo que supone investigar en torno al desempeño profesional.

2.Resultados de las estrategias de innovación docente puesta en marcha en la Universidad de Cádiz y propuestas

En el estudio han participado más de mil tres alumnos/as y en torno a cuarenta profesores/as en el periodo 2018-2019. De las actuaciones descritas en el apartado metodología se pueden extraer tres resultados generales, estos son los siguientes. En primer lugar, se ha evaluado el grado de satisfacción en general del alumnado y profesorado con las acciones de innovación docente puestas en marcha.

Gráfico 1. Satisfacción general con las actuaciones desarrolladas, 2018-2020

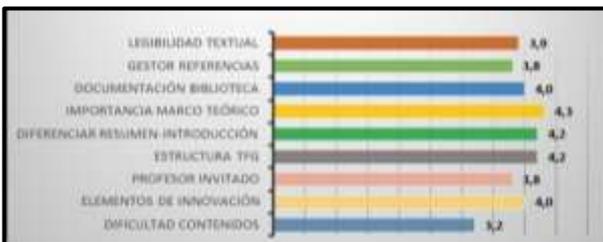


Fuente: elaboración propia

Los ítems evaluados y los resultados obtenidos han sido los siguientes: A) Utilidad de las sesiones, así mayoritariamente han percibido que el grado de dificultad que han tenido en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de competencias asociadas a las dos sesiones ha sido algo elevado. B) Exposición y Explicación de los Contenidos, la mayoría considera que los elementos de innovación y mejora docente aplicados han favorecido su comprensión de los contenidos y/o la adquisición de las competencias asociadas a la asignatura. C) Documentación Utilizada, la mayoría estima que tanto la documentación utilizada por el personal técnico docente como el material proporcionado a través del Campus Virtual ha sido el adecuado. D) En cuando al Personal que se ha ocupado de las sesiones formativas, la mayoría opina que estaba suficientemente preparado y que las sesiones formativas han sido convenientemente impartidas, E) Respecto a la Duración de los dos eventos organizados, la gran mayoría opina que el hecho de que ambos se hayan resuelto en una única mañana ha sido muy positivo para su formación. F) Las Condiciones Ambientales han sido valoradas positivamente y G) la Calificación Global dada a la iniciativa ha sido suficientemente alta como para que nos sintamos motivadas para mejorarla y adaptarla aún más a las necesidades del alumnado al que va dirigido.

En segundo lugar, se han evaluado las actuaciones específicas llevadas a cabo y se han obtenido los resultados siguientes:

Gráfico 2. Satisfacción con los talleres formativos, 2018-2020



Fuente: elaboración propia

Respecto a: A) Dificultad de los contenidos recibidos, el alumnado mayoritariamente opina que algunos de los contenidos proporcionados han tenido un nivel superior al que ellas/os podían alcanzar durante la sesión formativa proporcionada. En cuanto a los B) Elementos de innovación, el alumnado entiende que sí ha recibido contenidos innovadores para desarrollar la labor del TFG. Por su parte, C) El Profesorado invitado, ha estado altamente preparado. D) La explicación de cómo ha de abordarse la estructura del TFG, ha sido seguida y entendida por la mayoría de las/os participantes. La formación relacionada con las E) diferencias entre resumen y la introducción del TFG ha sido adecuado según la opinión de la mayoría de las participantes. F) La Importancia del marco teórico, ha quedado suficientemente expuesto según la opinión mayoritaria del alumnado y profesorado participante. G) La documentación que se ha proporcionado desde el profesorado y el Área de Biblioteca de la Universidad de Cádiz ha sido idónea para la mayor parte de las personas participantes en el estudio.

H) Las explicaciones sobre el gestor de referencias Mendeley han sido clarificadoras según las opiniones vertidas por la mayoría de las personas encuestadas y, por último, I) la legibilidad textual ha sido aplaudida por la mayor parte de las/os participantes.

En tercer lugar, se ha evaluado el grado de eficacia de los diferentes me-dios de difusión utilizados para dar a conocer las actuaciones formativas organizadas. A este respecto, los medios más idóneos para dar a conocer la actividad han sido Tavra y email, seguido de a través de las/os compañeros de clase, la coordinación del Grado y el profesorado implicado en las iniciativas.

Gráfico 3. Conocimiento de las actuaciones de innovación docente desarrolladas



Fuente: elaboración propia

Los resultados ponen de manifiesto que nuestra propuesta de educación específica e interdisciplinar acompaña y prepara a las/os estudiantes para que estén en disposición de añadir más valor, rigurosidad y consistencia a la elaboración y defensa de su TFG. Así, el estudiante es el máximo responsable de su proceso de aprendizaje en esta actividad, eligiendo el contenido, la orientación de su trabajo y asumiendo el compromiso de tratar en profundidad el tema es-cogido. A partir de la experiencia desarrollada, de nuestra propia experiencia y de la experiencia relatada por el profesorado y el alumnado que ha participado en el estudio es posible ofrecer, además, las propuestas siguientes:

Primera. La realización de un TFG ha de conllevar el desarrollo de pensamiento analítico, crítico, sintético y reflexivo. También habría de conlleva la necesidad de aprender nuevos modos de relación e interacción entre el profesorado y el alumnado, donde el profesorado ocupe el rol de tutor/a, orientador/a, consejero/a y mentor/a mientras que el alumnado desarrolle el rol de aprendiz de lo que es y lo que conlleva desarrollar un proceso de investigación. En este proceso, alumnado y profesorado habrían de trabajar en equipo, desarrollar habilidades de comunicación y empatía y aprender a resolver sus controversias.

Segunda. Durante dicho aprendizaje, además, tutor/a y tutorizado/a habrían de tener presente que el TFG tiene entre sus finalidades que el alumnado desarrolle un trabajo autónomo, adquiera las competencias asociadas a la asignatura, aprenda a gestionar sus tiempos y sea el responsable último/a del resultado del trabajo elaborado. A este respecto, por una parte, el objetivo docente habría de pretender la formación del alumnado en el desarrollo de su capacidad de análisis desde la transversalidad de las materias

del Grado, así como integrar conocimientos adquiridos a lo largo de las diferentes materias que ha cursado en el Grado. Por tanto, sería recomendable que el TFG fuera interdisciplinar. En ese sentido, se ha señalado que el TFG multidisciplinar debe ser uno de los principales retos y dificultades, tanto para el alumnado, que generalmente está acostumbrado a trabajar con conocimientos parcelados como para el profesorado que suele estar especializado en líneas de trabajo muy concretas (Bartolomé et al., 2012).

Tercera. El tutor/a habría de transmitir al/la estudiante que debe planificar, valorar y estimar de forma autónoma, aunque con supervisión, su tiempo y esfuerzo (Snaveley y Wright, 2003). A este respecto, el TFG exige una actitud activa del/la estudiante en su realización y, por otra parte, que el alumnado desarrolle un trabajo original y, por lo tanto, libre de plagio (Valderrama, 2009, Vilardell, 2010). El mayor problema de la aplicación de esta metodología consiste en la necesidad de invertir recursos adicionales en la formación del alumnado (Campisi y Kevin, 2011). No obstante, en el caso de la experiencia desarrollada por las Facultades de Ciencias del Trabajo y de Ciencias Sociales y de la Comunicación, la innovación como herramienta didáctica ha permitido incorporar prácticas transformadoras y orientadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la elaboración de los TFG. Las acciones desarrolladas, además, han vertebrado el aprendizaje cooperativo y autónomo de las/os estudiantes. Asimismo, se ha mejorado la adquisición de las competencias asignadas al desarrollo del TFG, según el Reglamento Marco de 2012, reducido la incertidumbre y el desasosiego del alumnado y articulado mecanismos para hacer más llevaderas las tareas del profesorado tutor. Todo lo anterior ha revertido, además, en la obtención de TFG que han sido mejor valorados por las Comisiones evaluadoras. Sin embargo, esta última tendencia al alza precisa ser observada con espacios temporales más amplios.

Cuarta. El TFG habría de estar orientado a la preparación profesional y la inserción laboral además de a la adquisición de las competencias vinculadas a la investigación. En este sentido, el TFG debería integrar conocimientos adquiridos a lo largo de las diferentes materias que el alumnado ha cursado en el Grado; por lo tanto, debería ser más multidisciplinar. Esto último puede lograrse a través de la codirección lo que favorecería la puesta en marcha de direcciones interdisciplinarias. Esto último también se está poniendo en marcha en las Facultades de Ciencias del Trabajo y de Ciencias Sociales y de la Comunicación con resultados muy enriquecedores tanto para el alumnado como para el profesorado tutor.

Quinta. Junto a lo anterior, puede ser muy relevante informar al alumnado que se espera del contenido y presentación de su TFG, que revele su capacidad de síntesis y análisis, que muestre indicios de la integración de conocimientos y competencias que ha adquirido en su formación reglada y que muestre su capacidad para desarrollar un pensamiento crítico y/o innovador (es decir, que no se ha limitado a copiar y mezclar las ideas de otros). Lo anterior se puede lograr mediante el establecimiento de acciones formativas curriculares y no curriculares, presenciales y virtuales, que impulsen que la supervisión pueda desarrollarse de manera presencial y online. Junto a las asignaturas curriculares de especialización, se pueden establecer material docente complementario, guías y plantillas que muestren

modos de estructurar un trabajo científico, que contengan recomendaciones sobre aspectos formales y sobre formas de referenciar el material bibliográfico. Otros instrumentos docentes pueden ser las cápsulas formativas. También la organización de talleres, jornadas y seminarios que impulsen a presentar y defender los TFG. Esto último permitirá que el alumnado vea materializado el resultado de su investigación y adquiera confianza en sí mismo/a. También resulta muy beneficioso y motivador ofrecer al alumnado ayuda para que los resultados de su TFG puedan publicarse en formato artículo en revistas nacionales e internacionales.

Sexta. Junto a lo anterior, es muy importante: 1) mantener canales de comunicación entre el profesorado y el alumnado de modo que el alumnado reciba *feedback* sobre su proceso, 2) la organización de tutorías individuales, pero también grupales que permitan el enriquecimiento entre individuales y 3) el uso de cronogramas generales (sobre el proceso administrativo, sobre el proceso de aprendizaje y sobre las sesiones de trabajo presenciales y las fases de entrega de las secciones de trabajo al profesor/a tutor/a) y también individuales (que habría de ser diseñada en colaboración con el tutor/a y servirá para la consecución de cada uno de los epígrafes diseñados para abordar el TFG). En el diseño y puesta en marcha de las iniciativas antes descritas conviene que participen de manera coordinada el Personal de Administración y Servicios y el Personal Docente e Investigador.

CONCLUSIONES

Los TFG son una oportunidad para generar conocimiento y pensamiento crítico desde las Universidades, aunque con limitaciones no desdeñables. El RD 1393/2007 de 29 de octubre, modificado por el RD 861/2010 de 2 de julio, ofrece una regulación muy flexible. Así, en una misma Universidad y según el centro y la titulación objeto de análisis pueden observarse contrastes en cuanto a la libertad del alumnado para elegir la temática sobre la que versará su TFG, las responsabilidades atribuidas al tutor/a y sobre las cuestiones formales y de contenido que deben de incluir los TFGs. El Real Decreto antes citado no establece la equivalencia en horas de trabajo del profesorado. Tampoco recoge qué carga en créditos debe de haber superado el alumnado para que pueda matricularse, lo que queda a criterio de cada centro. Junto a lo anterior, se observan otras deficiencias relacionadas con los sistemas de distribución de los TFG entre Departamentos y los sistemas de evaluación que han sido establecidos por cada universidad, centro y titulación.

El TFG habría de articularse de modo que fuera un instrumento eficaz de evaluación de competencias transversales y multidisciplinarias. Asimismo, a pesar de las dificultades que suele entrañar su elaboración, el TFG se presenta como una oportunidad para que el estudiantado desarrolle y muestre todo su potencial. A este respecto, el TFG abre la posibilidad de que el alumnado desarrolle trabajos interdisciplinarios y muestre sus intereses profesionales y autonomía. También para que muestre capacidades y actitudes innovadoras que en el transcurso de los cursos previos hayan podido resultar poco visibles e incluso infravaloradas. A partir de las debilidades e incertidumbres asociadas al TFG, este trabajo analiza la importancia de la labor del tutor/a de TFG para conseguir trabajos de calidad y los efectos beneficiosos de

las experiencias de investigación en el alumnado. Asimismo, expone las estrategias de innovación docente puestas en marcha en la Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias del Trabajo y de Ciencias Sociales y de la Comunicación, y ofrece propuestas a fin de contribuir a establecer modelos innovadores, versátiles y adaptativos, que puedan ser tomados como referentes por titulaciones afines. Dichas pro-puestas están relacionadas, entre otras cuestiones, con: 1) la necesidad de aprender nuevos modos de relación e interacción entre el profesorado y el alumnado, 2) Avanzar hacia la transversalidad, la interdisciplinariedad del TFG y la orientación profesional y 3), relacionada con la propuesta anterior, la necesidad de invertir en recursos adicionales para la formación del alumnado en esta asignatura.

AGRADECIMIENTOS

Queremos dar las gracias a todas las personas que han participado en esta iniciativa y, en especial, al Área de Biblioteca, Archivos y Publicaciones de las Universidad de Cádiz por su inestimable ayuda y soporte y a los equipos decanales de la Facultad de Ciencias del Trabajo y de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación por creer y apoyar esta iniciativa durante los dos años consecutivos en que se viene poniendo en marcha.

REFERENCIAS

1. Bartolomé, A., Carmona, M., Ferrer, V., Folgueiras, P., Freixa, M., García-Bores, Jm., Nuri, A., Padrós, M., Ramis, R. y Soria, V. El Trabajo Fin de Grado. Guía para Estudiantes, docentes y agentes colaboradores. Mc Graw-Hill. 2012.
2. Campisi, J. y Finn, K. E. Does active learning improve students' knowledge of and attitudes toward research methods? *Journal of College Science Teaching*. 2011, 40 (4), 38-45.
3. Cañaveras Jiménez, J.C., Alfaro García, P., Andreu Rodes J.M., Baeza Carrata-lá, J.F., Benavente Garcia, D., Corvi Sevilla, H., Cuevas González, J., Delgado Marchal, J., Giannetti, A., Giner Caturla J.J., Jauregui Eslava, P., Martín Rojas, I., Martínez Martínez J., Soria Mingorance J.M. Diseño de la asignatura. Trabajo Fin de Grado en Geología (Facultad de Ciencias, UA). En Tortosa Ybañez, M., Álvarez Teruel, D., Pellín Buades, N (Coord). XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad. Universidad de Alicante: Alicante. 2014.
4. Dapena, A., Castro, P.M., Vazquez-Araujo, F.J., Laport, F. Incorporación de "Trabajos Fin de Grado breves" en la docencia. En Torres Fernández, E. (Edit). Contextos Universitarios Transformadores. Construyendo espacios de aprendizaje (pp. 503-503). III Jornadas de Innovación Docente. Universidad de la Coruña. 2019.
5. De Burgos, J., Jiménez, J.F. y Tarifa, J. Creación de Materiales Didácticos para Trabajos Fin de Estudios. Working Papers on Operations Management. 2018, 19-26.
6. Díaz Bueso, L. Las responsabilidades del profesor en la dirección de los Trabajos Fin de Grado. *Docencia y Derecho*, Revista para la docencia jurídica universitaria. 2015, 9, 1-9.
7. Fernández Morales, A y Mayorga Toledano, M.C. Criterios e instrumentos para la tutorización de los Trabajos Fin de Grado. II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Colectivo Docente Internacional INNOVAGOGÍA y AFOE Formación, Universidad de Sevilla. 2014.
8. Ferrer, V., Carmona, M., Soria, V. El trabajo de fin de grado. Guía para estudiantes docentes y agentes colaboradores. McGrawHill-Interamericana de España Madrid. 2012.
9. Fuertes Camacho, M.T.; Balaguer Fábregas, M.C. El TFG como elemento de mejora de la calidad en la evaluación del módulo practicum: pro-puesta de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*. 2012, 10 (2): 329-343.
10. Ishiyama, J. Does early participation in undergraduate research benefit social science and humanities students? *College Student Journal*. 2002, 36 (3), 380-386.
11. Kardash, C.A. Evaluation of an undergraduate research experience: Perceptions of undergraduate interns and their faculty mentors. *Journal of Educational Psychology*. 2000, 92 (1), 191-201.
12. Laursen, S., Seymour, E. y Hunter, A.B. Learning, Teaching and Scholarship: Fundamental Tensions of Undergraduate Research. *Change. The Magazine of Higher Learning*. 2012, 44(2), 30-37.
13. Lopatto, D. Undergraduate research as a high impact student experience. *Peer Review*. 2010, 12 (2), 27-30.
14. Lopatto, D. Undergraduate research experiences support science career decisions and active learning. *CBE Life Sciences Education*. 2007, 6 (4), 297-306.
15. Martínez-García, E., Santa María San Segundo, J., Sánchez-Lizaso, J.L., Zubcoff-Vallejo, J.J., Sánchez-Jerez, P., Valle Pérez, C., Serrano Torregrosa, E., Sanz-Lázaro, C. Análisis de los Trabajos de Fin de Grado desde la visión docente. XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad de Alicante. 2015.
16. Mateo, J., Escofet, A., Martínez, F., Ventura, J. y Vlachopoulos, D. The Final Year Project (FYP) in social sciences: Establishment of its associated competences and evaluation standards. *Studies in Educational Evaluation*. 2012, 38,28-34.
17. Pérez-Moneo, M. La evaluación de los Trabajos Fin de Grado en Gestión Administrativa Pública. *Revista Universitat de Barcelona*. 2015, 9, 1-8.
18. Taraban, R. y Logue, E. Academic factors that affect undergraduate research experiences. *Journal of educational psychology*. 2012, 104 (2), 499-514.
19. Rekalde Rodríguez, I. ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*. 2011, 2 (22), 179-193.
20. Rowley, J. Thirteen tips for successful supervision of undergraduate dissertations. *Educational Developments*. 2000, 1 (1), pp. 14-15.
21. Snavelly, L. L. y Wright, C. A. Research portfolio use in undergraduate honors education: assessment tool and model for future work. *The Journal of Academic Librarianship*. 2003, 29 (5), 298-303.

22. Tamayo, J.A., Martínez-Román, J.A., Gamero, J. Romero, J.E., Delgado-González, L. Añadiendo valor a los trabajos de fin de Grado: Una propuesta interdisciplinar. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*. 2019, 25, 1-20.
23. Taraban, R. y Logue, E. Academic factors that affect undergraduate research experiences. *Journal of educational psychology*. 2012, 104 (2), 499-514.
24. Todd, M.J., Smith, K. y Bannister, P. Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions, *Teaching in Higher Education*. 2006, 11(2), 161-173.
25. Valderrama Vallés, E. ¿Qué son y cómo vamos a planificar los Trabajos de Fin de Grado? V Encuentro de Intercambio de Experiencias de In-novación Docente. Universidad de Castilla-La Mancha. 2009.
26. Vilardell, I. Experiencia sobre el trabajo de fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas. *Educade, Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*. 2010, 1 (1), 101-122.