

Experiencia sobre el trabajo de fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas

Final degree project, an experience in the Business Administration Degree

Inmaculada Vilardell Riera (Inmaculada.Vilardell@uab.es)

Universidad Autónoma de Barcelona (España)

<http://dx.doi.org/10.12795/EDUCADE.2010.i01.07>

RESUMEN: En este artículo presentamos una experiencia desarrollada en la Universitat Autònoma de Barcelona consistente en introducir una práctica docente similar al futuro trabajo de fin de grado (TFG) en una de las asignaturas optativas del ámbito de la contabilidad del plan de estudios de ADE todavía vigente. Una trayectoria de seis años en la implantación de esta metodología nos ha permitido extraer algunas enseñanzas y efectuar algunas reflexiones en torno a lo que debe ser un TFG; las competencias asociadas; la metodología más adecuada y los cambios de enseñanza, aprendizaje y evaluación que comporta; la organización docente y la dedicación requerida del profesorado. Sobre todos estos aspectos efectuamos algunas aportaciones que pueden ayudarnos en la planificación y organización de los TFG cuando éstos se hagan extensivos a todos los estudiantes de los distintos grados del ámbito de la administración y dirección de empresas.

PALABRAS CLAVE: Trabajo final de grado, Educación superior, ADE.

ABSTRACT: This paper presents an experience developed at the Universitat Autònoma of Barcelona involving the introduction of an educational practice similar to the future undergraduate dissertation (TFG) in one of the optional subjects in the field of accounting in business administration education. A six-year career in the implantation of this methodology has allowed us to extract some lessons and make some thoughts on what should be a TFG; the associates skills; the most appropriate methodology and the changes in teaching, learning and assessment which involves; the teaching organization and the required dedication of teachers. On all these issues we will make some contributions that can help us in the planning and organization of TFG when these will be extended to all students of the different degrees in the field of business management and administration.

KEYWORDS: Undergraduate dissertation, Higher education, Business Administration Education.

1. INTRODUCCIÓN

La armonización de los sistemas universitarios europeos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ha llevado a la universidad española a la renovación de la organización de sus enseñanzas y a la adaptación de los planes de estudio conducentes a la obtención de los títulos de graduado.

Una de las novedades que introducen las directrices dictadas por el Ministerio de Educación para el diseño de los nuevos títulos universitarios es la obligatoriedad de “la elaboración y defensa de un trabajo de fin de grado (TFG)”¹. Si bien esta actividad docente no es ajena a algunas de las antiguas licenciaturas –las Ingenierías, por

¹ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

ejemplo– supone una novedad en los planes de estudio de la mayoría de las enseñanzas de la universidad española. A nivel internacional, el TFG –que recibe nombres distintos según cada país: *ungraduate dissertation*, *senior essay*, *tesi di laurea*, etc. – no es obligatorio en todos los programas de grado, persigue objetivos diferentes según el ámbito de los estudios y adopta diversas modalidades.

Entre los académicos, el TFG es visto como “*la culminación de un programa de grado*” (Todd *et al.*, 2006: 161), un componente clave de la ‘*graduateness*’ (Pepper *et al.*, 2001, entre otros) o un “*pináculo*” de los estudios de grado (Calvert y Casey, 2004: 48). Desde el punto de vista de los estudiantes, se trata del trabajo individual más sustancial y autónomo de todos los que realizan en la universidad (Webster *et al.*, 2000: 72), siendo “*fundamentalmente diferente*” de todas las actividades que llevan a cabo a lo largo de sus estudios (Parsons y Knight, 2005: 5). Además es un instrumento eficaz de evaluación ya que permite distinguir entre estudiantes normales y excelentes y juzgar adecuadamente aquéllos que se encuentran en la frontera (Webster *et al.*, 2000: 72)

Si bien la naturaleza de estos TFG es muy variada (un ensayo extenso, el diseño y producción de algún prototipo, la producción de algún proyecto audiovisual o multimedia, etc.), la mayoría comparte algunas características clave (Todd *et al.*, 2004, 2006). Primera, el alumno es responsable de su proceso de aprendizaje determinando el núcleo y la orientación de su trabajo, y adquiriendo un compromiso más intenso y prolongado con el tema escogido que en los trabajos asignados en una materia tradicional, por lo que se espera que traten el tema “*en profundidad*” (Snaveley y Wright, 2003). Segunda, el trabajo se lleva a cabo de forma autónoma –aunque normalmente con la ayuda y dirección de un tutor. Tercera, permite que los estudiantes desarrollen técnicas de investigación y de tratamiento de datos ya que requiere la recolección de datos primarios y/o el análisis de datos secundarios existentes. Finalmente, ofrece al graduado un potencial para el desarrollo de determinados atributos y competencias (Greenbank *et al.* 2008).

A pesar de su generalización, existe una cierta unanimidad entre los académicos sobre la falta de investigación relacionada con los TFG y en la desigualdad existente con respecto a atención prestada a los trabajos final de máster o a las tesis doctorales (Greenbank *et al.*, 2008; Todd *et al.*, 2004; Rowley and Slack, 2004; Calvert and Casey, 2004). La mayoría de aportaciones relacionadas con los TFG se centran en el proceso de evaluación (Clewes y Len, 2000; Pepper *et al.* 2001, Pathirage *et al.*, 2007; Webster *et al.* 2000) y de supervisión de los mismos (Rowley, 2000; Rowley y Slack, 2004; Heinze y Heinze, 2009; Todd *et al.* 2006). Escasas contribuciones hacen referencia a otros aspectos relacionados con el TFG como las competencias del aprendizaje (James, 1998) o cómo los estudiantes llevan a cabo la investigación y redacción de su TFG (Greenbank y Penketh, 2009).

En el estado español, la literatura sobre los TFG o proyectos fin de carrera se circunscribe a las carreras técnicas puesto que hasta la fecha únicamente han sido habituales en este ámbito de estudios. En las Jornadas de Enseñanza de la Informática que anualmente organiza la Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática se dedica habitualmente alguna sesión a los trabajos fin de carrera en la que se abordan aspectos relacionados con las metodologías (Polo Márques *et al.* 2007), la evaluación de competencias (Valderrama *et al.* 2009) o la gestión de los proyectos (López *et al.* 2009). También cabe destacar las aportaciones sobre experiencias de TFG realizados en colaboración con empresas (García Osorio *et al.* 2001) o de cooperación con países en vías de desarrollo (Alonso *et al.* 2007).

Sin embargo, en las enseñanzas que ofrecen las Facultades de Economía y Empresa españolas la introducción de los TFG constituye una novedad, por lo que su puesta en marcha suscitará algunos interrogantes a los cuales se deberá dar respuesta:

- ¿Qué objetivos formativos y qué competencias se pueden adquirir con el TFG en ADE?

- ¿Qué características debe tener un TFG en ADE?
- ¿Qué modalidades de TFG podemos considerar?
- ¿Cómo se evalúa un TFG?
- ¿El TFG debe ser fruto de un trabajo individual o colectivo?
- ¿Cómo se mide la dedicación docente del profesorado a esta actividad?

A estas y otras cuestiones nos deberemos enfrentar, con carácter general, a la hora de implantar los grados en nuestras Facultades. La experiencia que presentamos, desarrollada en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), puede ayudarnos a reflexionar sobre el futuro de esta actividad docente tratando de dar respuesta a las preguntas anteriores.

En los apartados siguientes, después de describir el contexto de los TFG en la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, presentamos nuestra propuesta docente acompañada de la valoración efectuada por un grupo de estudiantes y, por último, proponemos algunas sugerencias fruto de las reflexiones efectuadas a raíz de la experiencia desarrollada.

2. EL TRABAJO DE FIN DE GRADO EN LAS NUEVAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS: NORMATIVA GENERAL Y MODELO DE LA UAB

El Real Decreto que ordena las enseñanzas universitarias establece que el TFG es una materia obligatoria dentro de los planes de estudio de grado a la que deben asignarse entre 6 y 30 créditos ECTS, lo que supone entre 150 y 750 horas de trabajo del estudiante. Este TFG, que debe estar orientado a la evaluación de las competencias asociadas al título, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios.

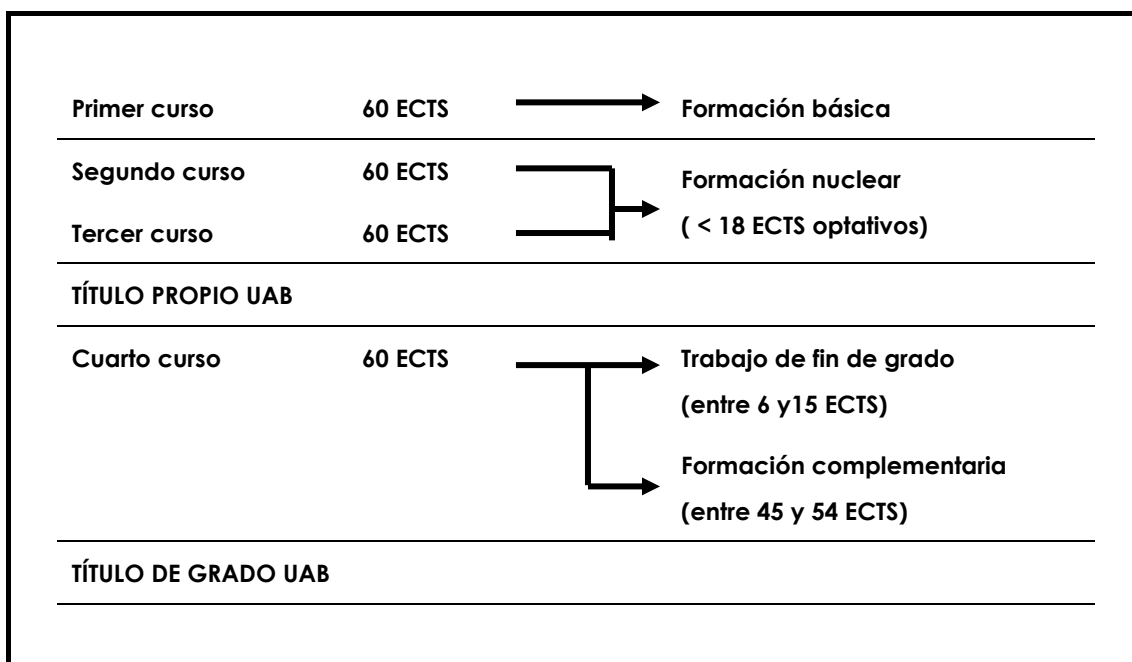
En el modelo adoptado por la UAB para estructurar los estudios de grado se asignan al TFG entre 6 y 15 créditos ECTS que deben programarse en el último curso. En los tres años anteriores, el estudiante habrá cursado 180 créditos que incluyen todos los créditos de formación básica y los nucleares de la titulación, es decir, los obligatorios y algunos optativos de formación específica, lo que capacita al alumno para poder afrontar la elaboración del TFG con garantías de éxito. En el cuarto año, además del TFG, se deja que el estudiante personalice su *currículum* destinando el resto de créditos a cursar un itinerario concreto dentro de la titulación o alguna mención en otra titulación, a realizar estancias en otras universidades o a efectuar prácticas externas (ver Gráfico 1).

En el título de grado en Administración y Dirección de Empresas de la UAB, el TFG consta de 12 créditos y consiste en la *“realización de un trabajo de naturaleza conceptual o empírica, supervisado por un tutor, profesor del grado, en el cual se apliquen diversas metodologías y herramientas de las presentadas en asignaturas obligatorias u optativas del grado”*. La distribución prevista de las actividades formativas de la materia es: 5% a actividades dirigidas, 80% a actividades autónomas, 14% a actividades supervisadas y 1% a actividades de evaluación.

En dicha propuesta se establece que el TFG *“se valorará en función de la memoria elaborada por el alumno con el resumen del trabajo realizado, las referencias empleadas, los resultados obtenidos, y su valoración de los mismos. La evaluación de dicha memoria se basará en el informe del tutor del trabajo, en el que se recogerá su valoración de la calidad del trabajo, de sus resultados y de su originalidad, si fuese el caso (80-90%), y la presentación del trabajo (10-20%)”*.

La experiencia llevada a cabo durante estos últimos años, que a continuación explicaremos, presenta, en relación a la propuesta del nuevo título, algunas diferencias en lo referente a la organización docente, si bien las competencias que debe adquirir el estudiante son prácticamente idénticas.

GRÁFICO 1. ESTRUCTURA DE LOS PLANES DE ESTUDIOS DE GRADO DE LA UAB



3. LA EXPERIENCIA TIPO TRABAJO DE FIN DE GRADO EN LA UAB

A pesar de que el grado en Administración y Dirección de Empresas de la UAB no se ha implantado hasta el curso 2010-2011, desde el curso 2003/2004, en los estudios de licenciado en ADE y en los de licenciado en ADE y Derecho se ha introducido en una asignatura optativa de segundo ciclo del ámbito contable una práctica docente similar al trabajo de fin de grado con una extensión de 9 créditos LRU, para los que se ha estimado una dedicación de entre 270 y 300 horas de tiempo del estudiante, es decir, el equivalente a entre 11 y 12 ECTS².

Al igual que en el futuro TFG, para que se cumplan los objetivos generales de la asignatura, ésta debe cursarse en la fase final del plan de estudios y está orientada a la evaluación de una serie de competencias específicas y transversales asimiladas a las establecidas en el perfil de formación del grado.

3.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS QUE ADQUIERE EL ESTUDIANTE

La asignatura propone que el alumno profundice con rigor científico en un tema actual relacionado con la contabilidad, integrando todos los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en las distintas materias del plan de estudios y aplicándolos con éxito al tratamiento del tema escogido (ver Tabla 1).

Para ello, se han definido unos objetivos de conocimientos y habilidades, equivalentes a las competencias específicas y transversales que definen el perfil de formación de los titulados. Estas competencias pretenden que al finalizar el curso el alumno sea capaz de buscar, analizar e interpretar información cuantitativa y cualitativa de carácter financiero, contable, económico, social y legal relevante en el ámbito empresarial y, en base a ella, emitir informes y juicios sobre situaciones concretas, desarrollando para ello determinados atributos referidos a su capacidad organizativa, de tratamiento de la información y transferencia de conocimientos.

² Se ha estimado que 9 créditos LRU significan para el estudiante 90 horas presenciales más unas 180 horas adicionales de trabajo autónomo.

TABLA 1. OBJETIVOS / COMPETENCIAS DE LA ASIGNATURA

Al finalizar el curso, el alumno será capaz de:

- Comprender e interpretar de manera pertinente y razonada textos de nivel de carácter económico y textos de carácter académico
- Aplicar las herramientas informáticas y el lenguaje matemático y estadístico al tratamiento de la información y a la elaboración de la misma
- Saber comunicar información, ideas, problemas y propuestas de solución a cuestiones de índole empresarial
- Desarrollar un pensamiento y razonamiento críticos
- Aplicar los conocimientos adquiridos para obtener resultados
- Trabajar en equipo
- Planificar y organizar el trabajo propio y en equipo

3.2. METODOLOGÍA DOCENTE Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

La organización docente de la asignatura implica combinar diferentes actividades de formación teniendo en cuenta su distinta naturaleza y modalidad. Las actividades de formación empleadas en la docencia de la asignatura han sido las siguientes:

a) Actividades dirigidas

Representan sólo un 5% del total del tiempo del estudiante y consisten en sesiones metodológicas e instrumentales vinculadas al desarrollo del trabajo que requieren la presencia de todo el grupo y la del profesor. En ellas se ofrecen a los estudiantes los instrumentos necesarios para llevar a cabo con éxito la elaboración y posterior exposición de su trabajo (medios documentales disponibles, la forma de estructurar un trabajo, los recursos de presentación pública y la aplicación de un software estadístico). Estas actividades se distribuyen de forma regular a lo largo del curso con el fin de que los contenidos se expongan a los estudiantes en el momento más idóneo del proceso de elaboración de su trabajo. A su vez, estas sesiones sirven de tutoría grupal para efectuar un seguimiento de aspectos comunes o de dificultades con las que se encuentran en el desarrollo de su trabajo.

El material de soporte indispensable se facilita a través de la plataforma del Campus Virtual.

b) Actividades supervisadas

La metodología docente de la materia se basa fundamentalmente en el trabajo autónomo dirigido, lo que sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje y requiere que éste planifique y organice su tiempo y esfuerzo de forma autónoma. En este proceso es indispensable que el alumno interactúe estrechamente con el profesor-tutor con el fin de obtener apoyo y orientación en su actividad de aprendizaje. El tutor, además de exigir el cumplimiento de los plazos de entrega de las propuestas, borradores y texto final, debe de velar para que los alumnos planifiquen adecuadamente sus actividades. Esta atención personalizada es esencial para que el estudiante concluya con éxito su trabajo³.

³ Ver Todd *et al.* (2006) y Heinze y Heinze (2009).

c) Trabajo autónomo, individual o en grupo

El estudiante dedica un 85% de su tiempo al trabajo autónomo individual o en grupo. El trabajo cooperativo es esencial para que el alumno desarrolle las competencias propias de la formación universitaria. Esta forma de trabajo se basa en la reciprocidad entre iguales y la interconexión de los objetivos de los participantes (Carrasquer *et al.*, 2006: 11), animando a los estudiantes a “*aprender con y de cada uno de los otros*” a través de “*compartir conocimientos, ideas y experiencia*”, lo que permite describir el trabajo colaborativo como “una forma de ir del aprendizaje independiente al interdependiente o mutuo” (Boud *et al.*, 2001: 3).

d) Actividades de evaluación

Representan el 5% de la dedicación del estudiante y consisten en la exposición pública del trabajo elaborado y en la valoración de las presentaciones efectuadas por el resto de compañeros. El sistema de evaluación se expone más adelante.

La dedicación a las distintas actividades de formación programadas para la asignatura se presenta en la Tabla 2 y su distribución temporal o calendario en el Anexo 1.

TABLA 2. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DE LA ASIGNATURA

Actividades de formación	Dedicación (%) Actividades de formación	Horas estimadas¹
Actividades dirigidas (sesiones instrumentales)	5%	15
Actividades supervisadas (tutoría)	5%	15
Trabajo autónomo en grupo o cooperativo	60%	180
Trabajo autónomo individual	25%	75
Actividades de evaluación	5%	45

(1) Horas estimadas en base a una dedicación máxima total del estudiante de 300 horas.

3.3. CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO QUE SE DEBE PRESENTAR

Teniendo en cuenta que un objetivo o competencia transversal es la capacidad de trabajar en equipo, consideramos indispensable que la elaboración del trabajo se realice en grupos de un máximo de tres personas, número que consideramos suficiente para la adquisición de la competencia y máximo para que todos los componentes del grupo deban hacer aportaciones al mismo.

Un TFG puede adoptar distintas modalidades: trabajo de tipo profesional como un plan de empresa o análisis de un caso, elaboración de un proyecto vinculado con prácticas externas o trabajo académico empírico o de ensayo. Hasta la fecha, la modalidad de trabajo que hemos fomentado es la académica, dado que en el actual plan de estudios las prácticas externas se articulan a través de un programa específico –el Programa Universidad-Empresa– y que en otras asignaturas ya se exige la redacción de un plan de empresa. El tema a tratar debe estar relacionado con el ámbito de la Contabilidad, en sentido amplio, y se espera que se aborde en una extensión de unas 50 páginas o el equivalente de unas 18.500 palabras, aproximadamente. Los estudiantes tienen libertad para proponer el tema a tratar, si bien el profesorado de la asignatura, para orientarles en su elección, les facilita una lista de títulos donde poder escoger. En dicha lista, junto con el tema sobre el que puede versar el trabajo, se plantean algunas cuestiones a las cuales dar respuesta, a modo de guía para que los alumnos puedan definir su proyecto. En el Anexo 2 se

presenta la propuesta de uno de los temas que pueden ser objeto de elección y la relación de trabajos realizados en el curso 2008-2009.

Una vez seleccionado el tema, cada grupo debe entregar al profesor coordinador una ficha en la que figure junto al título del trabajo, los objetivos que se pretenden abordar y los recursos de información que deberán ser consultados. Con esta información, el profesor-coordinador asignará a cada grupo un tutor con el que se relacionará a partir de este momento. Puesto que nuestra experiencia se ha llevado a cabo con un máximo de 30 estudiantes por año, la asignación de tutores no ha sido una tarea difícil, puesto que hasta ahora no ha existido duplicidad en la elección del tema. Creemos que este aspecto puede entrañar mayores dificultades en el futuro cuando la materia del TFG se amplíe a toda la cohorte de estudiantes.

Como puede apreciarse en la relación de títulos de los trabajos del Anexo 2, tanto la tipología como los temas tratados son variados. Se pueden encontrar trabajos de síntesis y tratamiento global de un tema, como el relacionado con las entidades sin fines de lucro o las fusiones de empresas; otros que requieren la aplicación de una determinada metodología de análisis, como el que efectúa la comparación de los ratios de rentabilidad y solvencia o el de predicción del fracaso empresarial. En cuanto a las preferencias, actualmente tienen mucha aceptación los temas relacionados con el Plan General de Contabilidad 2007, a pesar de que ello comporte a los estudiantes el esfuerzo adicional de aprender el nuevo plan. En el curso 2008-2009 se presentaron bastantes trabajos que relacionan aspectos legales y contables, hecho que no es de extrañar dada la presencia de estudiantes que cursan la doble titulación de ADE y Derecho. También despiertan mucho interés los temas relacionados con el sector público que exigen conocimientos de contabilidad pública, tanto presupuestaria como financiera, a pesar de que sus contenidos no son abordados con gran profundidad en el plan de estudios.

La experiencia nos lleva a concluir que para el estudiante la realización del trabajo no implica únicamente la aplicación de una metodología aprendida, sino que, en muchos casos, le exige un esfuerzo adicional de introducción o profundización en contenidos o realidades que les son desconocidos o poco habituales. Esta capacidad de “*aprender a aprender*” es valorada muy positivamente en la evaluación final de la asignatura.

3.4. EVALUACIÓN

Las competencias asociadas a esta materia se evalúan a partir de un sistema que combina diferentes modalidades de evaluación: evaluación sumativa, formativa y entre iguales, cuya ponderación sobre el resultado final se muestra en la Tabla 3.

TABLA 3. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Procedimientos y actividades de evaluación	%
El contenido y la presentación del tema valorados por una comisión (evaluación sumativa)	60 %
La metodología de trabajo valorada por el tutor (evaluación formativa)	32,5 %
La exposición del tema valorada por los compañeros de curso (evaluación entre iguales)	2,5 %
La asistencia y participación en la presentación de los trabajos de los compañeros de curso	5 %

Los estudiantes deben exponer su trabajo a una comisión formada por dos personas que pueden ser profesores de la universidad o profesionales de la materia. Nuestra

experiencia nos reafirma en el convencimiento de la idoneidad de incluir en la comisión profesionales externos al ámbito universitario. Esta práctica favorece que el alumnado tome consciencia de las preocupaciones, exigencias y perspectivas del ámbito profesional en el cual se incorporará. Esta interacción puede llegar a generar beneficios para ambas partes. Por ejemplo, en una ocasión, atendiendo a la calidad del trabajo presentado, un miembro externo de la comisión ofreció a una estudiante un contrato de trabajo en la entidad a la que pertenece.

En la presentación del tema se espera que cada grupo exponga los objetivos, metodología y conclusiones del trabajo en un tiempo máximo de unos 20 minutos y responda a las preguntas y comentarios de los evaluadores. La comisión debe evaluar las competencias específicas asociadas al contenido y tratamiento del tema, así como las relacionadas con la presentación del trabajo. La calificación de este apartado del sistema de evaluación representa el 60% de la nota final.

Por su parte, el tutor evalúa, entre otros aspectos, la capacidad de análisis y de síntesis, la organización y planificación del trabajo y la capacidad de globalizar los contenidos aprendidos. Este apartado representa aproximadamente un tercio de la nota final y constituye la principal novedad en la práctica de la evaluación, ya que se circunscribe a una evaluación de las competencias de carácter formativo. A diferencia de la anterior, la evaluación del tutor se realiza de forma continuada puesto que valora el progreso de los estudiantes en el desarrollo de su proyecto.

A la exposición pública del trabajo asisten todos los alumnos de la asignatura, los cuales pueden realizar preguntas y comentarios, y evalúan la presentación del tema realizada por los ponentes. Para facilitarles esta tarea se entrega a los estudiantes un cuestionario con una serie de ítems que les orientan en la valoración. La participación activa en la discusión y la valoración de los trabajos de los compañeros se convierte también es un elemento de la evaluación con un peso del 5% de la nota final.

Si bien disponemos de unas pautas para la evaluación que efectúan los estudiantes, no disponemos de ningún instrumento semejante para que tanto los miembros de la comisión como el profesor tutor evalúen las competencias que les corresponden examinar. Esta carencia puede representar la aplicación de criterios no del todo homogéneos por parte de los distintos miembros de las comisiones e incluso de los profesores tutores. Un trabajo que tenemos pendiente es la elaboración de unos indicadores adecuados para evaluar las competencias y la definición del nivel de cumplimiento mínimo exigido en cada indicador. Un procedimiento de evaluación como el propuesto por Valderrama (2009) sería el adecuado para garantizar la homogeneidad, la igualdad y la objetividad de estas acciones de evaluación.

3.5. RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

Esta nueva forma de aprendizaje y de evaluación de los resultados en base a las competencias de los estudiantes ha conducido a que las tasas medias de rendimiento y de éxito⁴ (75,6% y 90,3%, respectivamente) se sitúen muy por encima de las medias de la titulación de ADE (65,7% y 84%, respectivamente), y que la tasa de no presentados haya caído casi 22 puntos desde la primera edición de la asignatura (ver Gráficos 2 y 3).

Estos resultados constatan la mejora introducida por el modelo de enseñanza-aprendizaje adoptado con unas destacables tasas de rendimiento –sobre todo si las comparamos con las del conjunto de la titulación de ADE– y unas inmejorables tasas de presentados. En la primera mitad del periodo en el cual se ha impartido la asignatura, la tasa de no presentados era similar a la media de la titulación, pero en la segunda mitad del periodo se ha reducido drásticamente, situándose en el 3% en el

⁴ La tasa de rendimiento es la que mide el número de estudiantes que superan la asignatura con relación al número total de matriculados en la misma, mientras que la tasa de éxito mide el porcentaje de los estudiantes presentados a evaluación que la superan satisfactoriamente.

curso 2008-2009 (sólo una persona no ha cursado la materia). En tres de los seis cursos, todos los alumnos evaluados han superado con éxito la asignatura, lo que unido al incremento en el número de presentados conduce a la práctica convergencia entre la tasa de éxito y la de rendimiento. La evolución de estos valores es paralela a la consolidación de la metodología y organización docente de la materia, lo que nos demuestra la repercusión de las mejoras introducidas en los resultados del aprendizaje. Por otra parte, esta consolidación también se ha visto favorecida por el empeño y entusiasmo mostrado por los estudiantes.

GRÁFICO 2. RESULTADOS DEL APRENDIAJE DE LA MATERIA.

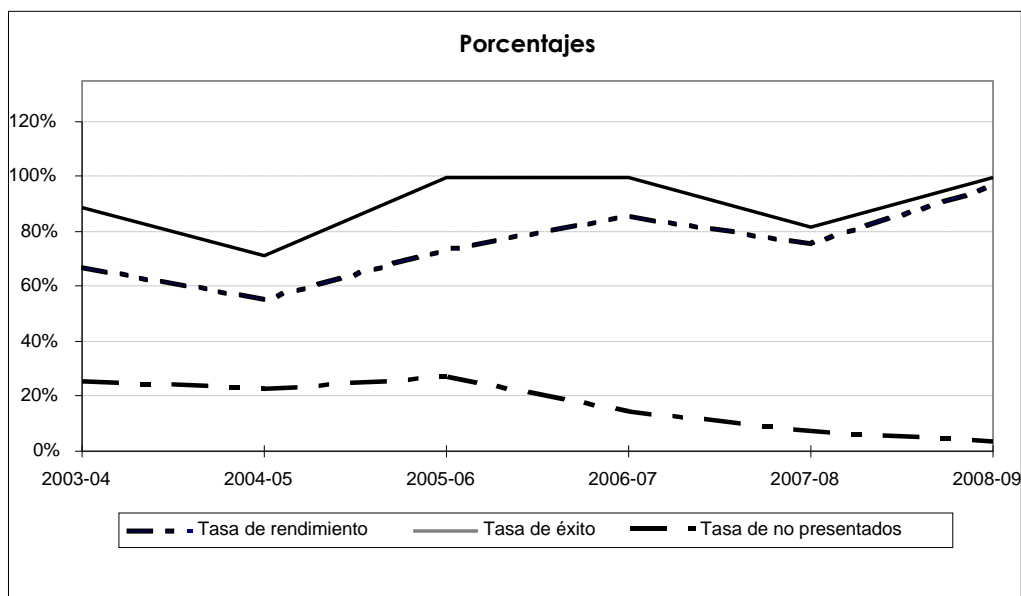
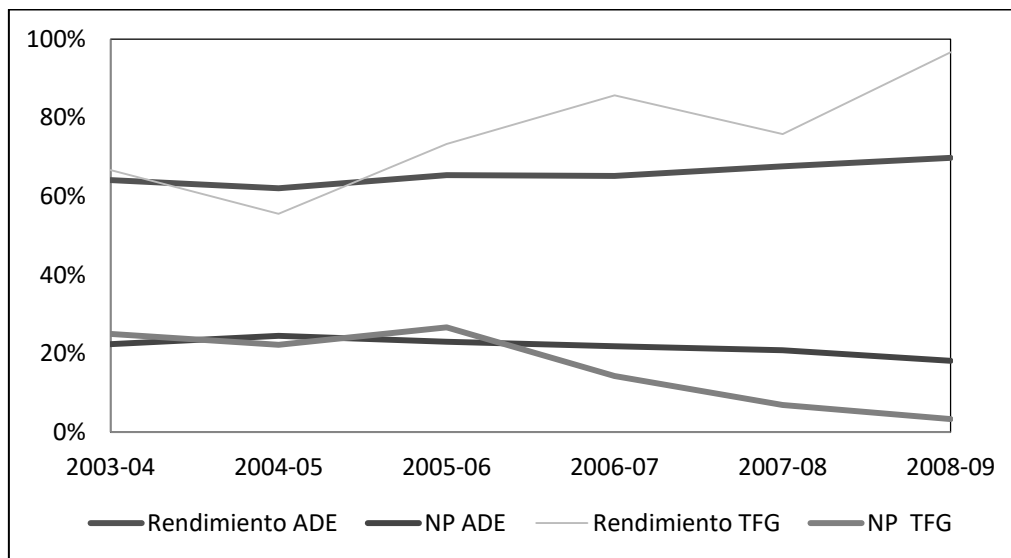


GRÁFICO 3. RESULTADOS DEL APRENDIZAJE DE LA MATERIA.



3.6. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En el curso 2009-2010 se ha efectuado una encuesta a los estudiantes para conocer las razones que les condujeron a escoger la asignatura y su valoración de la misma. El cuestionario constaba de algunas preguntas cerradas sobre el perfil del estudiante, la dedicación requerida por la asignatura, la motivación para escogerla, la satisfacción con la misma y las razones para aconsejarla o desaconsejarla a sus compañeros. La encuesta finalizaba con dos preguntas abiertas sobre los aspectos positivos y negativos

que consideraban más destacables. A pesar de su carácter limitado, los resultados de la encuesta a los estudiantes pueden orientarnos sobre su opinión del desarrollo de la experiencia docente.

Han respondido la encuesta 29 estudiantes de un total de 30 matriculados, la mayoría de los cuales cursa la titulación de ADE (72,4%) y el resto la combinada de ADE y Derecho. Únicamente hay un estudiante de Economía. Siguiendo las recomendaciones de la asignatura, la escogen los estudiantes que se encuentran en la fase final de sus estudios (a 22 estudiantes les restan menos de 15 créditos LRU para finalizarlos) y reconocen que los motivos para elegirla han sido el alto número de créditos que tiene asignados (68,9% de los estudiantes), la metodología utilizada (34,5%) y el horario de la asignatura (27,6%). Sólo un 21% de los estudiantes optaron por ella dado su interés por la Contabilidad.

A raíz de su experiencia, y a pesar de que los motivos que les condujeron a matricularse en la asignatura tienen poca relación con los objetivos y contenidos de la misma, los estudiantes valoran positivamente la posibilidad que les ofrece de tratar un tema de su interés en profundidad (31%), la libertad en la elección del mismo (20,7%), la soltura que adquieren con la realización de la exposición pública (20,7%), el hecho de trabajar en equipo (17,2%) y la necesidad de integrar los conocimientos aprendidos en otras asignaturas (13,8%). Como aspectos negativos destacan la intensa dedicación que requiere (31%), lo que les resta mucho tiempo para el seguimiento de las otras materias del curso (10,3%). Como podemos observar, los aspectos que los estudiantes valoran más positivamente coinciden plenamente con los objetivos y las competencias que persigue la asignatura, lo que nos induce a pensar que su consecución ha sido planteada correctamente. Por otra parte, deberemos revisar la carga de trabajo del estudiante y prestar atención a la definición de los proyectos para que no excedan de los límites que debe tener un trabajo de estas características. Es importante recordar que la valoración de la asignatura se ha efectuado mediante preguntas abiertas.

En cambio, se ofreció a los estudiantes una lista de ítems para que expresaran su satisfacción con determinados aspectos docentes mediante una escala de 1 (muy baja) a 5 (muy alta). Las cuestiones con las que los alumnos se muestran más satisfechos coinciden plenamente con los que a su vez valoran más positivamente. Únicamente contamos con una excepción referida a la exposición pública del trabajo. Mientras en el apartado anterior valoraban positivamente la soltura que ofrece el hecho de efectuar una presentación pública, la satisfacción de los estudiantes con la obligación de realizarla recibe una valoración 2,9 puntos, con una gama de calificaciones muy amplia ($\sigma = 3,271$). A los estudiantes de la titulación de ADE habitualmente no se les exige la realización de presentaciones públicas de sus trabajos –un 72,4% de los alumnos encuestados reconoce que durante sus estudios sólo ha tenido que efectuar alguna presentación oral en un máximo de cuatro asignaturas–. Futuras investigaciones nos permitirán verificar si la causa de esta ausencia se debe a que los contenidos de las asignaturas no favorecen dicha práctica docente o a que el elevado número de estudiantes por grupo dificulta su utilización. La falta de experiencia en el ejercicio de dicha competencia hace que la valoración de los estudiantes de la misma sea muy dispar.

Un aspecto que merece nuestra atención es la labor de los tutores cuya puntuación media por parte de los estudiantes sólo roza el aprobado (2,7 puntos) presentando un amplio abanico de calificaciones. Entendemos que esta valoración está condicionada por el tipo de relación que se haya establecido entre tutor y estudiantes que, como indican diversos autores, puede estar influenciada por múltiples aspectos como las expectativas de uno y otros, el grado de comunicación conseguido, la exigencia en el trabajo, etc. (Rowley y Slack, 2004; Todd *et al.* 2004; Heinze y Heinze, 2009). Los resultados de la satisfacción de los estudiantes con determinados aspectos de la asignatura figuran en la Tabla 4.

TABLA 4. GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL TFG. CURSO 2009-2010

	Puntuación						Puntmedia	Desv σ
	1	2	3	4	5	nc		
La profundización en el tema tratado	0	0	4	12	10	3	4,23	5,585
La libertad en la elección del tema a tratar	0	2	7	5	12	3	4,04	4,658
El trabajo en grupo	0	1	7	10	8	3	3,96	4,438
La metodología de la asignatura	0	3	8	12	3	3	3,58	4,764
La organización y distribución de las sesiones	0	5	8	11	2	3	3,38	4,438
Las exposiciones de los compañeros	1	3	9	10	2	4	3,23	4,183
La obligación de efectuar una exposición pública	4	5	6	10	1	3	2,96	3,271
La orientación recibida del tutor	6	6	4	9	1	3	2,73	2,949

Las razones por las cuales los estudiantes aconsejarían a sus compañeros la asignatura son la independencia y autonomía que ofrece en la realización del trabajo (48,3%), la posibilidad de profundizar en el estudio de un tema de su interés (37,9%), la facultad de aplicar diversos conocimientos estudiados durante la carrera (34,5%) y el hecho de constituir una iniciación a la investigación (27,6%). En cambio, sólo 6 estudiantes no la aconsejarían porque detrae mucho tiempo al seguimiento del resto de asignaturas del curso.

Insistimos en las limitaciones de los resultados de la valoración de los estudiantes, ya que la muestra se circunscribe a un único grupo de 29 encuestados del mismo curso académico. La extensión a otros cursos del mismo cuestionario nos permitirá obtener en el futuro unos resultados más sustantivos y concluyentes.

3.7. DEDICACIÓN DEL PROFESORADO

La adopción de esta actividad docente implica un cambio en la modalidad de enseñanza del profesor: sustituimos la actividad dirigida presencial, por un trabajo de tutoría y seguimiento, lo que implica una mayor interacción con el alumno y una dedicación al estudiante mucho más personalizada que en las asignaturas convencionales. Prácticamente toda la dedicación docente del profesor consiste en actividades supervisadas a través de la orientación, lectura y corrección de los borradores del trabajo que le entregan los grupos que tutela. Esta forma de proceder también supone una mayor exigencia para el profesor, pero realmente es mucho más reconfortante que la enseñanza mediante clase magistral.

A raíz, de nuestra experiencia podemos establecer que la tutela de un trabajo que exige al estudiante unas 300 horas⁵ requiere del profesor una dedicación mínima aproximada de 18 horas en actividades supervisadas y de evaluación. Por otra parte, formar parte de una comisión de valoración supone una dedicación de 3 horas y media aproximadamente, repartidas entre la lectura del trabajo y la actividad presencial de evaluación. Teniendo en cuenta estos cálculos, la impartición de una materia, cuyas actividades son semejantes al futuro TFG, a un grupo de 30 estudiantes que presentan una media de 12 trabajos, requiere un total de 324 de horas de profesorado.

Los cálculos presentados en la Tabla 5 ponen de manifiesto el elevado número de horas de profesorado que exige una materia como el TFG en comparación con otras asignaturas que utilizan de forma más intensiva las actividades dirigidas. La adaptación de los créditos ECTS precisamente permite estas diferencias, haciendo

⁵ Lo que, como hemos visto, significa 9 créditos LRU y es equivalente a entre 11 y 12 ECTS.

posible que cada materia escoja la metodología docente más idónea para la consecución de sus objetivos y competencias.

TABLA 5. CÓMPUTO DE HORAS TOTALES DE DEDICACIÓN DE PROFESORADO A LA ASIGNATURA

Actividad	Número	Horas de profesor	Total horas
Actividades dirigidas	4	3,5 horas	14 horas
TFG tutelado	12	18 horas	216 horas
Evaluación de un TFG no tutelado	24*	3,5 horas	84 horas
Coordinación de la materia		10 horas	10 horas
Total horas de profesor			324 horas

(*) 12 TFG por 2 personas miembros de la comisión de evaluación.

Dado que la materia exige la participación de un número elevado de profesores, requiere la presencia de un profesor que asuma las tareas de coordinación. En nuestra experiencia, con un grupo clase de 30 estudiantes y una participación de entre 8 y 10 profesores, la dedicación a la coordinación de la materia puede estimarse en unas 10 horas anuales. Probablemente, cuando el número de estudiantes sea muy superior será preciso establecer mecanismos más automáticos y disponer de soporte administrativo para la gestión de los TFG.

4. REFLEXIONES PARA LA IMPLANTACIÓN FUTURA DE LOS TFG

Una trayectoria de seis años en la implantación de esta metodología –pionera en la práctica docente habitual de nuestra Facultad– nos ha permitido extraer algunas enseñanzas y efectuar algunas aportaciones pensando en el futuro próximo, cuando el TFG se haga extensivo a todos los estudiantes de los distintos grados y el número de alumnos que deberán realizarlo será considerable. Los aspectos que consideramos esenciales son:

a) Relevancia de las competencias transversales

El núcleo de nuestra propuesta es claramente el desarrollo de las competencias transversales o genéricas del estudiante, aspecto que consideramos de vital importancia dado que la adquisición de estas capacidades favorece su formación profesional y le permitirá una inserción laboral satisfactoria. En nuestro caso, la relevancia de estas competencias se reafirmó a raíz de la elaboración de los nuevos planes de estudio cuando el vicerectorado de Estudiantes de la UAB en colaboración con el Consejo Social impulsó un proyecto de consulta y participación de los agentes sociales en la identificación de las competencias deseables de los titulados. Las aportaciones de los diferentes *focus-group* creados con profesionales de distintos ámbitos revelaron que las competencias transversales de los graduados en ADE más valoradas por los empleadores de los sectores financieros y de seguros, de consultoría personal y económica, de auditoría, del tercer sector y de la administración pública son la habilidad para la toma de decisiones, la comunicación eficaz oral y escrita, la planificación y organización del trabajo y el razonamiento reflexivo y crítico. Como Greenbank *et al.* (2008: 15) apuntan, las competencias anteriores, entre otras, pueden ser desarrolladas a través del proceso del TFG.

Así pues, el TFG deviene el ámbito idóneo para que el estudiante adquiera determinadas competencias transversales que difícilmente pueden ser propuestas en otras materias y que ésta permite desarrollar en su plenitud. Evidentemente, otra modalidad de TFG u otro planteamiento de la acción docente en esta materia

pueden comportar metodologías diferentes y otros sistemas de evaluación adecuados a las mismas. Así pues, nuestras reflexiones y sugerencias para el futuro se basan en una propuesta docente que gira en torno a dichas competencias.

b) Definición de trabajo de fin de grado

El TFG es un elemento esencial de los programas de grado y, dada su naturaleza y extensión, no debe convertirse en el trabajo típico de una asignatura. Su finalidad es distinta y constituye por sí mismo una materia básica del plan de estudios. Como afirma Valderrama (2009: 7) *“el TFG no es una “práctica grande”, la actitud activa del estudiante en la planificación del trabajo, su búsqueda de estrategias de resolución del problema planteado, su carácter integrador de los conocimientos adquiridos y su orientación hacia la profesión son los elementos diferenciadores que le dan entidad propia”*. Tampoco debemos caer en la tentación de convertir el TFG en un trabajo de fin de máster (TFM), ni mucho menos en una tesis doctoral.

Teniendo en cuenta la finalidad de las enseñanzas respectivas, el TFG está destinado a la evaluación de las competencias asociadas a un título que acredita una formación general orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional, y el TFM debe permitir evaluar las competencias relacionadas con una formación avanzada orientada a la especialización académica o profesional o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. En el TFG se exigirá que el alumno sea capaz de interpretar e integrar todos los conocimientos adquiridos durante el grado y aplicarlos con éxito al tratamiento de un tema complejo. Como afirman Rowley y Slack (2004: 177), el TFG ofrece la oportunidad a los estudiantes de demostrar las competencias adquiridas a través de sus estudios. Por ejemplo, en un TFG se puede esperar que el estudiante aplique e interprete correctamente una metodología de ratios para el análisis financiero de una entidad, mientras que en un TFM se le exigirá que discuta la adecuación de la metodología general al caso concreto y la adapte para un eficaz análisis de la realidad estudiada.

Las casillas sombreadas indican el porcentaje que la dedicación prevista por la UAB para cada tipo de trabajo representa sobre el total de los créditos del nivel de estudio.

En la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales españolas se asigna al TFG y al TFM la misma dedicación –entre 6 y 30 créditos ECTS–, si bien, su peso relativo sobre el total de créditos de los estudios difiere substancialmente (ver Tabla 6). El modelo adoptado por la UAB estipula para el TFM el doble de créditos que para el TFG: entre 15 y 30 ECTS para el primero y entre 6 y 15 para el segundo. A nuestro parecer esta diferenciación ayuda a definir qué se espera de cada una de las dos materias en sus respectivos niveles de estudios. La mayoría de propuestas de títulos de grado en Administración y Dirección de Empresas de las Universidades españolas también asignan al TFG 6 créditos ECTS⁶, lo que representa 150 horas de trabajo del estudiante que equivalen a 10% de la dedicación de un curso.

Hemos podido comprobar a partir de los resultados de la encuesta realizada a nuestros estudiantes que la realización de un proyecto de las características del TFG les absorbe buena parte de su tiempo. Por ello es esencial definir claramente los objetivos del mismo y ajustarlos a la magnitud esperada. Medir adecuadamente el trabajo del estudiante es además importante por dos implicaciones adicionales: para dimensionar también de forma apropiada la dedicación del profesorado al TFG y para evitar que éste se convierta en un escollo al final del grado que impida que los estudiantes obtengan el título correspondiente.

⁶ De un total de 39 propuestas de planes de estudios de ADE revisadas, un 51% asignan 12 ECTS al TFG; un 38% le asigna 6 ECTS, un 5% le otorga 9 ECTS y otro 5% más de 18 ECTS.

TABLA 6. PORCENTAJE DE DEDICACIÓN DEL TRABAJO FINAL DE GRADO Y DEL TRABAJO FINAL DE MÁSTER SOBRE EL TOTAL DEL NIVEL DE ESTUDIOS RESPECTIVO

Actividad	Grado (240 ECTS)	Máster (60 ECTS)
6 ECTS	2,5%	10%
15 ECTS	6,25%	25%
30 ECTS	12,5%	50%
12 ECTS (dedicación propuesta)	5%	

c) Cambio en el proceso enseñanza - aprendizaje

La metodología escogida para el TFG se basa fundamentalmente en el trabajo autónomo individual y cooperativo del estudiante (en nuestra experiencia representa el 85% del tiempo de la asignatura). Esta forma de proceder exige una actitud activa del estudiante en el proceso de aprendizaje pero, lamentablemente, su implantación es menor de lo deseado dado el elevado número de estudiantes por grupo-clase que suelen tener las Facultades de Economía y Empresa. Hasta hace poco, el TFG constituía la única oportunidad para el aprendizaje autónomo, pero la reforma de los planes de estudio y la implantación de nuevos métodos de aprendizaje posibilitan que muchas otras materias traten de desarrollarlo (Rowley y Slack, 2004: 177).

Este cambio también afecta al profesorado. En el TFG prácticamente toda la dedicación docente se concentra en actividades de supervisión y evaluación con una mayor interacción con el alumno y una dedicación al estudiante mucho más personalizada que en las asignaturas convencionales. Sin embargo, la dificultad para el tutor estriba en que cada estudiante es diferente, con habilidades y niveles de motivación diferentes (Rowley y Slack, 2004: 178) al que tiene que hacer avanzar hasta convertirse en un alumno autodirigido (Todd *et al.* 2004: 336).

Como hemos podido percibir de las respuestas de nuestros estudiantes, éstos son muy exigentes con la labor del tutor (ver Tabla 4). Esta apreciación constituye unas de las conclusiones de la investigación de Heinze y Heinze (2009: 303) puesto que existen evidencias que sugieren que los estudiantes quieren más supervisión, a pesar de que algunos esperan ser dirigidos de forma muy rígida mientras que otros desean ser más independientes. Rowley y Slack (2004: 180) afirman que la supervisión de un TFG constituye un proceso de aprendizaje tanto para el tutor como para el estudiante: los estudiantes precisan ayuda para planificar el trabajo, estimar la duración de casa fase y estructurar su presentación. Por su parte, el tutor necesita estar seguro que cuando un estudiante inicia un TFG lo concluirá con éxito. Para conseguir una satisfactoria supervisión de un trabajo, Rowley (2000) sugiere 13 consejos entre los que figuran animar a los estudiantes a hacer un buen uso de la tutoría, esperar que tengan dificultades con la revisión de la literatura, ayudarles a interpretar los datos que utilizan o hacer que los estudiantes sientan que están haciendo progresos en su trabajo.

d) Trabajo cooperativo

Ni en la normativa general, ni en la de la UAB se hace ninguna referencia explícita a la necesidad de que el TFG sea realizado de forma individual. Por lo tanto, consideramos que ello nos da la posibilidad de programarlo como una actividad autónoma en grupo, la cual consideramos indispensable para alcanzar determinadas competencias transversales y para poder programar eficazmente esta materia cuando las cohortes son de gran dimensión.

El trabajo cooperativo se basa en la reciprocidad entre iguales y la interconexión de los objetivos de los participantes, por lo que constituye un método idóneo para una

materia como el TFG. La metodología del trabajo cooperativo obliga a todos los miembros del grupo a establecer interacciones positivas, a *“aprender con y de cada uno de los otros”* (Boud, 2001: 2), lo que les fuerza a planificar, organizar y ejecutar sus tareas de mutuo acuerdo. El estudiante debe ser consciente de que los resultados de su aprendizaje y su evaluación final no dependen exclusivamente de sus esfuerzos individuales sino del trabajo conjunto de todos los miembros del grupo. Tal como afirman Carrasquer *et al.* (2006: 27), *“la presión que supone para los estudiantes tener que defender públicamente el resultado final de un trabajo colaborativo en una fecha concreta es, también, una estrategia que facilita enormemente la interrelación entre los miembros del equipo. Si no ha habido trabajo colaborativo y el equipo se ha limitado a la suma de trabajos o contribuciones individuales, la exposición no saldrá bien”*.

Fomentar el trabajo cooperativo es esencial en nuestras enseñanzas ya que es la situación habitual con la que se encontrarán todos los estudiantes cuando se inserten en el mundo laboral y una de las competencias más demandadas por los empleadores. Dado el elevado número de estudiantes de las Facultades de Economía y Empresa, pocas de las asignaturas que cursan permiten la adopción de esta metodología de una forma tan extensiva e intensiva, por lo que creemos esencial potenciarla activamente en esta materia.

Pero el trabajo cooperativo también es esencial entre los profesores que imparten la materia. El TFG es un proyecto colectivo que exige la definición y evaluación de las competencias que los estudiantes deben adquirir, requiere una interacción con los estudiantes para ayudarles a avanzar en su aprendizaje, y una revisión constante de las propuestas de contenidos que se les ofrecen, lo que exige una implicación importante de todo el profesorado. Se trata de conseguir que todos conciban el TFG como un proyecto propio.

e) Cambio en la evaluación

En el TFG, la actividad de evaluación no se limita únicamente a que los estudiantes plasmen los resultados de una investigación en un texto. Los alumnos deben demostrar no sólo que han asumido determinadas competencias específicas de la materia sino que, además, han adquirido las competencias transversales propuestas. Esta vertiente del sistema de evaluación, inédita hasta la fecha en las evaluaciones clásicas de las asignaturas, se generalizará con la implantación de los nuevos planes de estudio suponiendo un cambio respecto al sistema tradicional, tanto en sus objetivos como en su forma.

Un papel destacado en la evaluación de las competencias transversales es el desarrollado por el profesor-tutor, el cual realiza la denominada evaluación formativa cuyo objetivo es informar a los estudiantes de la evolución y progreso de su aprendizaje con el fin de ofrecerles ayudas y flexibilizar algunas decisiones teniendo en cuenta sus necesidades y ritmo de aprendizaje. Dado que la materia se basa en el trabajo autónomo del estudiante este tipo de evaluación trata de fomentar y potenciar la regulación del aprendizaje de los estudiantes.

El papel de evaluadores de las competencias comunicativas que realizan los compañeros constituye una extensión más de los resultados del trabajo cooperativo. La experiencia nos anima a mantener esta modalidad de evaluación por el esmero que requiere y por el carácter formativo que supone asumir este rol, pero también nos ha enseñado que las calificaciones otorgadas por los estudiantes no discriminan en absoluto puesto que tienden a ser muy magnánimos con sus compañeros.

Creemos que para poder cumplir con todos los objetivos de la evaluación yendo más allá de la valoración estricta de los contenidos expuestos en el TFG y dando la importancia que se merecen a las competencias transversales, así como para unificar los criterios de valoración, deberíamos disponer de un cuadro de indicadores

específico para los diferentes evaluadores, en la línea de los propuestos por Valderrama (2009). Debemos tener presente que en el TFG la actividad de evaluación tiene una relevancia especial motivada por la solemnidad de la exposición pública del trabajo efectuado, pero también por el tiempo destinado a la misma y el número de personas que intervienen. Sistematizar los criterios de valoración mediante unos indicadores comunes pero ajustados a los objetivos de la evaluación de cada grupo de agentes evaluadores ayudaría a mejorar los resultados de esta actividad de formación. En definitiva se trataría de definir un sistema de buenas prácticas en la evaluación como proponen Pathirage *et al.*, (2007).

f) Dedicación docente del profesor

La implantación del TFG –y en general de la nueva unidad de cuenta de los créditos ECTS– requiere una nueva forma de cálculo de la dedicación docente del profesorado. A partir de ahora, los planes docentes de los departamentos dejarán de elaborarse en base a las horas de clase presenciales que computan de la misma forma tanto para el alumno como para el profesor (1 crédito LRU del estudiante = 1 crédito para el profesor), para pasar a ser calculados en base a los créditos ECTS en el caso de los estudiantes y en la magnitud que se le asimile para el cómputo del tiempo de dedicación del profesor.

En nuestra experiencia, la supervisión de un TFG requiere un mínimo de 18 horas de profesor mientras que la evaluación de un trabajo no tutelado exige un mínimo de 3,5 horas de dedicación. Ello significa que por cada 100 estudiantes graduados al año se realizará una media de 40 TFG que requerirán, aproximadamente, 1.000 horas de profesor, considerando tutores y evaluadores. A pesar de la dificultad de realizar equiparaciones, este total de horas podría ser equivalente a la dedicación requerida por 3,6 asignaturas de 6 créditos LRU⁷. Estas cifras contrastan con las aportadas por Greenbank *et al.* (2008: 11) al estimar que la supervisión de un TFG requiere entre de 2 y 8 horas, siendo la media de 6 horas. No obstante, contemplan la posibilidad de permitir que el estudiante negocie algunas horas adicionales de supervisión si lo estima necesario. Probablemente, cada universidad, en función de cómo defina los TFG, arbitrará sus propios mecanismos de cómputo de la dedicación del profesorado a los mismos.

Independientemente del sistema de cálculo que se dictamine, nos parece de vital importancia ser muy precisos en la estimación del esfuerzo docente que requiere un TFG, puesto que buena parte del éxito de esta materia depende del entusiasmo y dedicación del profesorado. Dada la interacción necesaria entre tutor y estudiantes, si el profesorado no estuviera motivado para establecer esta complicidad con sus tutorados a éstos les resultará difícil superar el TFG, lo que lo convertiría en un escollo final en la obtención de su título de grado. Debemos evitar las prácticas que se dan en algunas titulaciones en las que los proyectos de fin de carrera merman la capacidad de licenciarse de los estudiantes, creando bolsas de alumnos que habiendo superado con éxito todas las materias de su plan de estudios no tienen el título al no superar el proyecto final de carrera.

Las autoridades académicas deben ser conscientes que la extensión de la obligación a todos los estudiantes de grado de realizar un TFG requiere muchas horas de dedicación del profesorado, más que en una asignatura convencional, por lo que no pueden ser restrictivas en la asignación de recursos a esta materia. Como afirman Todd *et al.* (2004: 336), a pesar del valor pedagógico percibido del TFG hay, no obstante, una evidencia de que en algunas instituciones de educación superior existen presiones para abandonarlo por ser demasiado “caro” en términos de asignación de recursos. No podemos arruinar una innovación docente de claros beneficios formativos para los estudiantes por una inadecuada asignación de medios.

⁷ Se ha considerado que una asignatura de 6 créditos LRU de 50 alumnos exige, aproximadamente, 280 horas de profesor: 60 horas presenciales de clase; 40 horas de evaluación y 180 horas de preparación.

g) Órgano de coordinación

Basándonos en el cálculo anterior de las necesidades de profesorado, la realización 40 TFG en ADE puede suponer la participación de unos 18 profesores para la tutela de trabajos, más los evaluadores correspondientes. Evidentemente, una materia con esta gran cantidad de estudiantes y profesorado implicados requiere unas tareas de coordinación que, probablemente, no pueden recaer en una sola persona. En los grados de ADE, la agrupación de los TFG podría hacerse por ámbitos de estudio dentro de los contenidos de administración y dirección de empresas: contabilidad, finanzas, marketing, dirección de producción, recursos humanos, dirección estratégica, etc., lo que favorecerá la elaboración del listado de propuestas de trabajo, garantizando de este modo una mayor diversidad de temas y de profesorado participante.

Gestionar una materia de esta dimensión y complejidad precisará de un órgano de coordinación a nivel de facultad o de departamento compuesto por varias personas de distintos ámbitos de conocimiento encargadas de las tareas de coordinación de los TFG, las cuales deberán contar con un apoyo administrativo mínimo. Poner a punto una aplicación informática que automatice los procesos más repetitivos y mecánicos será una buena ayuda en su momento.

h) Elaborar una buena guía docente

Un elemento esencial para el éxito de una materia como el TFG es la guía docente. La guía –una ampliación del habitual programa de la asignatura– constituye el contrato entre el profesorado y sus alumnos, y de cuyo cumplimiento por ambas partes depende el éxito del aprendizaje del estudiante. La guía permite conocer el planteamiento del proceso enseñanza-aprendizaje, siendo una referencia para éste y para toda la comunidad nacional e internacional, ya que es una evidencia en el proceso de acreditación de los planes de estudio y para el reconocimiento de créditos entre países. Esta guía docente con un marco relativamente más estable que el programa anual de la asignatura, también es un buen instrumento para garantizar la coordinación de la acción docente de todo el equipo de profesores implicados y para iniciar al profesorado novel en la docencia de una materia o asignatura determinada.

Bajo esta concepción global, la elaboración de la guía docente obliga a reflexionar sobre todos los puntos que acabamos de mencionar.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo se presenta una práctica docente similar a los futuros TFG llevada a cabo en los últimos seis años en la titulación de ADE. La experiencia desarrollada durante este tiempo nos ha conducido a reflexionar sobre algunos aspectos fundamentales para su puesta en marcha futura.

Entre los puntos fuertes de la experiencia del TFG destacamos que se trata de una materia que permite al estudiante demostrar las competencias específicas adquiridas a través de sus estudios y constituye el marco idóneo para trabajar una serie de competencias transversales –comunicación eficaz oral y escrita, planificación y organización del trabajo, razonamiento crítico, etc– que difícilmente pueden trabajarse en otras materias y que, a su vez, son muy apreciadas por los empleadores. Otro aspecto positivo a destacar es que la metodología experimentada sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje responsabilizándose del mismo de una forma autónoma e independiente, aspectos valorados muy positivamente por parte de los alumnos, así como la posibilidad que el TFG les ofrece de tratar un tema de su interés en profundidad. Finalmente, un tercer punto fuerte que queremos destacar, relacionado con el anterior, son los *a priori* buenos resultados del aprendizaje obtenidos en la materia en comparación con la media de las tasas de rendimiento y

éxito de la titulación de ADE. No disponemos de un estudio estadístico en profundidad sobre este particular, pero los datos básicos utilizados muestran diferencias de hasta 30 puntos en la tasa de rendimiento y de más de 15 puntos en la tasa de presentados.

En cuanto a los puntos débiles o limitaciones en la aplicación de la experiencia queremos subrayar las dificultades que la función de supervisión del progreso de los estudiantes comporta para el profesorado, dado que cada alumno posee unas capacidades y habilidades distintas que deben encarrilarse adecuadamente para que complete con éxito su aprendizaje. Los trabajos de distintos autores (Rowley y Slack, 2004; Todd *et al.*, 2004; Heinze y Heinze, 2009); así como los resultados de una encuesta efectuada a los estudiantes de un curso –a pesar de sus limitaciones– apuntan a la importancia que los alumnos otorgan a la labor del tutor en la supervisión de su trabajo. Este cambio en las prácticas docentes del profesorado junto con la metodología propuesta en la experiencia realizada conducen a otra de sus debilidades consistente en la elevada e intensa dedicación del profesorado, superior a la requerida por una asignatura tradicional del mismo número de créditos debido a la atención personalizada al estudiante que exige el TFG y a la intervención de muchos profesores en el sistema de evaluación propuesto.

Las enseñanzas de la experiencia del TFG desarrollada nos permiten apuntar una serie de puntos clave que deben ser considerados en su futura extensión obligatoria a todos los estudiantes de grado. En primer lugar, una definición de los objetivos y magnitud del TFG adecuados a la finalidad de los estudios de grado con el fin de dimensionar la dedicación apropiada tanto de estudiantes como de profesores. Debemos evitar que el TFG se convierta en un escollo que impida que los estudiantes obtengan el título de grado correspondiente. Una parte importante del éxito del estudiante en el TFG es atribuible a la satisfactoria supervisión realizada por el tutor, labor que requiere de un proceso de aprendizaje por parte de los docentes ya que supone un cambio en sus prácticas docentes habituales y una dedicación al estudiante mucho más personalizada.

Finalmente, queremos poner de manifiesto que la atención individualizada al alumno, la propuesta y asignación de temas de los trabajos y la complejidad del sistema de evaluación exigirán en el futuro, dada la obligación de todos los estudiantes de realizar un TFG, una organización docente de la materia y una dedicación de profesorado muy superior a la requerida por una asignatura tradicional, de lo cual deben ser conscientes las autoridades académicas. No sea que, como afirman Todd *et al.* (2004: 336), a pesar del valor pedagógico reconocido de los TFG, existan presiones para abandonarlo por ser demasiado “caro” en términos de dotaciones de profesorado. Debemos evitar que una innovación docente de claros beneficios formativos para los estudiantes fracase por una inadecuada asignación de recursos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J., LÓPEZ, D. Y LARROSA, J. [2007]: Experiencia en proyectos fin de carrera de cooperación con países en vías de desarrollo, XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI), Teruel, <http://personales.ac.upc.edu/alonso/papers/JENUI2007.pdf>
- BOUD, D. [2001]: Introduction: making the move to peer learning, en Boud, D., Cohen, R. y Sampson, J. (eds.), *Peer Learning in Higher Education: learning from and with each other*, (Kogan, London): 1-17.
- CALVERT, B. Y CASEY, B. [2004]: Supporting and assessing dissertation and practical projects in media studies degrees: towards collaborative learning, *Art, Design and Communication in Higher Education*, vol. 3, núm. 1: 47-60.
- CARRASQUER, P., DE LAMA, A., GIBERT, F., ORGAZ, N., PARELLA, S., REYNAL, N. Y SOLÀ, X. [2006]: *Aprenentatge Cooperatiu en Ciències Socials (ACECS) (GI-IDES)*. Servei de Publicacions, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

- CLEWES, D. Y LEN, H. [2000]: Marking the difference: an investigation of the criteria used for assessing undergraduate dissertations in a business school, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 25, núm. 1: 5-21.
- GARCÍA OSORIO, C.I., LÓPEZ NOZAL, C., VAQUERIZO GARCÍA, B., PARDO AGUILAR, C. [2001]: Experiencias de colaboración con empresas en la realización de proyectos fin de carrera de la Ingeniería en Informática de Gestión de la Universidad de Burgo. XIV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI), Palma de Mallorca, <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/ProcWeb/actas2001/gaexp409.pdf>
- GREENBANK, P. Y PENKETH, C. [2009]: Student autonomy and reflections on researching and writing the undergraduate dissertation, *Journal of Further and Higher Education*, vol. 33, núm. 4: 463-472.
- GREENBANK, P., PENKETH, C., SCHOFIELD, M. Y TURJANSKY, T. [2008]: The undergraduate Dissertation: "most likely you go your way and I'll go mine". *The International Journal for Quality and Standards*, vol. 3, núm. 22: 1-24, <http://www.bsieducation.org/Education/downloads/ijqs/paper22.pdf>.
- HEINZE, A. Y HEINZE, B. [2009]: Blended e-learning skeleton of conversation: Improving formative assessment in undergraduate dissertation supervision, *British Journal of Educational Technology*, vol. 40, núm. 2: 294-305.
- JAMES, P. [1998]: Progressive development of deep learning skills through undergraduate and post graduate dissertations, *Educational Studies*, vol. 24, núm. 1: 95-105.
- LÓPEZ, C., MARTICORENA, R., RODRÍGUEZ, J.J. Y BUSTILLO, A. [2009]: Procesos de gestión de Trabajos Fin de Carrera, XV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI), Barcelona, julio, <http://hdl.handle.net/2099/8024>
- PARSONS, T. Y KNIGHT, P.G. [2005]: *How To Do Your Dissertation in Geography and Related Disciplines*, Routledge, 2a edición.
- PATHIRAGE, C., HAIGH, R., AMARATUNGA, D. Y BALDRY, D. [2007]: Enhancing the quality and consistency of undergraduate dissertation assessment: A case study, *Quality Assurance in Education*, vol. 15, núm. 3: 271-286.
- PEPPER, D., WEBSTER, F. Y JENKINS, A. [2001]: Benchmarking in Geography: some implications for assessing dissertations in the undergraduate curriculum, *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 25, núm. 1: 23-35.
- POLO MÁRQUES, A., MARTÍNEZ GIL, J. Y ARÉVALO ROSADO, L.J. [2007]: Hacia una metodología para el desarrollo de trabajos y proyectos fin de carrera en Ingeniería Informática, XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (Jenui), Teruel, julio, <http://jenui2007.unizar.es/programa.htm>
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencia, BOE núm. 360, de 30 de octubre.
- Rowley, J. [2000]: Thirteen tips for successful supervision of undergraduate dissertations, *Staff and Educational Development Association*, vol. 1, núm. 14: 14-15.
- ROWLEY, J. Y SLACK, F. [2004]: What is the future for undergraduate dissertations? *Education + Training*, vol. 46, núm. 4: 176-181.
- SNAVELY, L.L. Y WRIGHT, C.A. [2003]: Research portfolio use in undergraduate honors education: assessment tool and model for future work, *The Journal of Academic Librarianship*, vol. 29, núm. 5: 298-303.
- 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*, vol. 29, núm. 3: 335-355.
- TODD, M.J., SMITH, K. Y BANNISTER, P. [2006]: Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education*, vol. 11, núm. 2: 161-173.
- UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA [2008]: Aportación de los perfiles profesionales solicitados por el mercado laboral para la elaboración de las nuevas titulaciones. Vicerectorat d'Estudiants i Consell Social.

- UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA [2009]: Memòria i pla d'estudis dels ensenyaments conduents al títol de graduat en Administració i Direcció d'Empreses. Acuerdo de la Subcomissió de Grau de 5 de mayo.
- UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA [2007]: Normativa per a l'elaboració dels plans d'estudis de les titulacions de grau, Acuerdo del Consell de Govern de 19 de diciembre.
- UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA [2008]: Organització docent dels estudis conduents a les titulacions de grau. Acuerdo de la Comissió d'Afers Acadèmics de 15 de julio.
- VALDERRAMA VALLÈS, E. [2009]: ¿Qué son y cómo vamos a planificar los Trabajos de Fin de Grado?, V Encuentro de intercambio de experiencias de innovación docente, Universidad Castilla-La Mancha, Albacete, junio.
- VALDERRAMA, E., RULLÁN, M., SÁNCHEZ, F., PONS, J., CORES, F. Y BISBAL, J. [2009]: La evaluación de competencias en los trabajos fin de estudios, XV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI), Barcelona, julio, <http://hdl.handle.net/2099/7892>
- WEBSTER, F., PEPPER, D. Y JENKINS, A. [2000]: Assessing the undergraduate dissertation, Assessment & Evaluation in Higher Education, vol. 25, núm. 1: 71-80.

ANEXO 1. CALENDARIO DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DE LA ASIGNATURA

Fechas*	Contenido de la sesión
25 de setiembre	Presentación de la asignatura
25 de octubre	Sesión sobre recursos documentales
10 de noviembre	Plazo máximo para la entrega de la ficha con la propuesta sobre el tema a tratar, los objetivos y las fuentes de información que se utilizarán al profesor coordinador para que proceda a la asignación de un tutor
10 de diciembre	Plazo máximo para entregar y comentar con el tutor la propuesta final del trabajo
25 de febrero	Sesión sobre cómo estructurar el trabajo
25 de marzo	Sesión sobre el uso y aplicación del software estadístico
25 de mayo	Sesión sobre cómo preparar una presentación oral en público
10 de junio	Plazo máximo para la entrega de tres ejemplares con el texto definitivo
29 y 30 de junio	Presentación pública de los trabajos

(*) Fechas aproximadas, puesto que anualmente deben ajustarse al calendario académico correspondiente.

Anexo 2. PROPUESTA DE TEMA SOBRE EL QUE PUEDE VERSAR EL TRABAJO

El nuevo criterio de valoración del valor razonable
<p>En este trabajo el alumno, como mínimo, debería ser capaz de responder a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué es el valor razonable?• ¿Cuál es la regulación en torno del valor razonable? Regulación nacional e internacional• ¿Cuáles son las implicaciones de utilizar dicho criterio en la valoración de los elementos patrimoniales?• ¿Qué ventajas e inconvenientes presenta frente a otros criterios de valoración?

RELACIÓN DE TÍTULOS DE TRABAJOS PRESENTADOS EN EL CURSO 2008-2009

TÍTULO
<ul style="list-style-type: none">• Aspectos contables de las fusiones de empresas• Predicción del fracaso empresarial e indicadores financieros• La aplicación de la ley concursal a las sociedades anónimas deportivas• Análisis del sector textil catalán• El impacto de la revelación voluntaria de información sobre el coste de la deuda y la cotización de las acciones en Bolsa• Estudio comparativo de las ratios de solvencia y rentabilidad aplicando el PGC 2007 y el PGC 1990• Causas de la revelación voluntaria de información empresarial en los informes anuales• Las nuevas cuentas anuales y el concepto de resultado global• Planificación fiscal de las empresas cara a la optimización del beneficio• Las entidades sin fines lucrativos. Aspectos legales, contables y fiscales• La eficiencia en la docencia de grado de las universidades públicas catalanas• La fuerza de las variables cualitativas en la configuración de los presupuestos municipales