

---

**EL TRABAJO DE FIN DE GRADO EN LAS FACULTADES  
DE ECONOMÍA Y EMPRESA ESPAÑOLAS DESDE LA  
PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES**

*BACHELOR'S DISSERTATION AT THE SCHOOLS OF  
ECONOMICS AND BUSINESS IN SPAIN: LECTURER'S  
PERCEPTIONS*

Matilde Lafuente Lechuga \*

<https://orcid.org/0000-0002-6010-4851> (ORCID iD)

Universidad de Murcia, España

Úrsula Faura Martínez

<https://orcid.org/0000-0001-6373-9433> (ORCID iD)

Universidad de Murcia, España

Mari Carmen Puigcerver Peñalver

<https://orcid.org/0000-0002-5408-855X> (ORCID iD)

Universidad de Murcia, España

Marcos Bote

<https://orcid.org/0000-0002-9178-3105> (ORCID iD)

Universidad de Murcia, España

Pedro Juan Martín Castejón

<https://orcid.org/0000-0002-4987-3078> (ORCID iD)

Universidad de Murcia, España

2019

Vol.2 Num. 3

215-230

---

**RESUMEN**

La incorporación del Trabajo Fin de Grado a los planes de estudios ha supuesto numerosos desafíos, obligando a las universidades a adaptar de forma diferente la normativa de esta materia. El objetivo de este estudio es mostrar

---

Lafuente Lechuga, M.; Faura Martínez, U.; Puigcerver Peñalver, M.C.; Bote, M.; & Martín Castejón, P.J. (2019). El trabajo de fin de grado en las facultades de economía y empresa españolas desde la perspectiva de los docentes. *Journal of Management and Business Education*, 2(3), 215-230. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2019.0015>

\*Corresponding author: [mati@um.es](mailto:mati@um.es)

[www.redaedem.org/?seccion=revistas\\_jmbe](http://www.redaedem.org/?seccion=revistas_jmbe) ISSN: 2444-8834

Published by Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa. This is an open access article under the CC BY-NC license.

estas diferencias en el contexto de las Facultades de Economía y Empresa, en materia de reconocimiento, organización, plagio, proceso de tutela y evaluación. Para ello se ha realizado una encuesta a nivel nacional (451 profesores/39 facultades). Las principales diferencias se centran en la evaluación y composición de tribunales, el proceso de tutela y el tratamiento del plagio en los trabajos.

## **PALABRAS CLAVE**

trabajo fin de grado; evaluación; tutela, plagio

## **ABSTRACT**

*The inclusion of the Bachelor Dissertation in the curriculum of higher education leads to multiple challenges. Thus, universities adapted this course to different organizational needs. The aim of this study is to analyse the applications of the Bachelor Dissertation in the Schools of Economics and Business regarding organization, plagiarism, tutoring, evaluation and lecturer's rewards. In order to do so a survey was passed (451 lecturers/39 schools). Results show important differences in evaluation, tutoring, and temporal involvement and the detention and penalization of plagiarism.*

## **KEYWORDS**

*bachelor dissertation; assessment; tutoring; plagiarism*

---

## **INTRODUCCIÓN**

La entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior obliga a la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado (TFG) que constituye una asignatura con importantes competencias transversales, adquiridas a través de la realización por parte del estudiante de un proyecto bajo la supervisión de un tutor o cotutores. En dicho proyecto se exigirá al estudiante que sea capaz de interpretar e integrar las competencias y los conocimientos adquiridos durante el grado (Rullán, Fernández et al., 2010) y aplicarlos con éxito al tratamiento de un tema (López-Aguado, 2010), pero esta actividad tiene dos grandes implicaciones (Rekalde, 2011). Por un lado, medir y evaluar adecuadamente el trabajo del estudiante y, por otra parte, dimensionar debidamente la dedicación del profesorado al TFG (Hernández-Leo et al., 2013). Por ello, los procesos de asignación, tutela y evaluación del TFG son claves para promover la motivación y correcta gestión del tiempo por parte del estudiante, la adquisición de competencias y la evaluación de las mismas por parte de los profesores y tribunales implicados (Rekalde, Vizcarra & Macazaga, 2013; Reyes-García & Díaz-Megolla, 2017).

Lo cierto es que el TFG en las titulaciones de Ciencias Sociales (CC.SS.) es una completa novedad que ha supuesto un aumento de la carga de trabajo para el profesorado, no sólo a nivel de docencia, sino también a nivel de gestión. Algunos de los principales problemas que ha generado esta asignatura se pueden relacionar directamente con la falta de concreción a nivel normativo y con el hecho de que cada universidad e incluso, cada facultad la gestiona de

muy distinta forma (Fondevilla & del Olmo, 2013; Reyes-García & Díaz-Megolla, 2017). Las decisiones que cada una ha tomado en relación al TFG van más allá de las diferencias habituales que se puedan encontrar entre universidades (Bonilla et al., 2012), pues se han generado diferencias mucho más profundas, ya que atañen a aspectos fundamentales como puedan ser, por ejemplo, la propuesta y asignación de temas, la organización del seguimiento a los estudiantes durante la realización del TFG, la forma de evaluarlo o el reconocimiento de la labor docente asociada a la tutela del TFG (Battaner et al., 2016). Además, la gestión administrativa de esta asignatura es esencialmente diferente de todas las demás, no es de extrañar que por ello sea la asignatura más controvertida en todas las titulaciones de grado, ya que su calidad y gestión se ve cuestionada permanentemente por docentes y estudiantes (Vilardell, 2010; Martínez-García et al., 2015).

En este contexto se sitúa el presente trabajo, que tiene como principal objetivo conocer los problemas de índole académica y administrativa que supone la impartición de la asignatura del TFG en los grados de las Facultades de Economía y Empresa (FEE). Con el fin de poder alcanzar este objetivo se ha realizado, entre los meses de marzo y abril del año 2017, una encuesta a nivel nacional donde han participado 451 profesores pertenecientes a 39 facultades, de los cuales 113 tenían algún cargo directivo. Se muestran las diferencias existentes, reflexionando acerca de ellas y, en la medida de lo posible, se hacen propuestas que permitan una mayor homogenización de dicha asignatura en el panorama universitario español.

## **METODOLOGÍA**

Según Díaz-Vázquez et al. (2017), el modelo base del que se ha partido en CC.SS. para realizar el TFG es el que se desarrolla en formato escrito, de forma individual, unidisciplinar y se considera una introducción a la investigación. Además, las tutorías son presenciales, personalizadas y con un único tutor. Con respecto a la defensa del trabajo debe ser oral ante un tribunal académico. Pero sobre este modelo, que puede ser el punto de partida, cada facultad ha ido adaptándolo en función de sus necesidades tanto económicas como de gestión. Para poder conocer cómo están llevando a cabo las distintas facultades todo el proceso del TFG, desde los puntos básicos comentados anteriormente, hasta los temas más controvertidos como son el plagio o los criterios de evaluación, se ha llevado a cabo una doble metodología cualitativa y cuantitativa.

El trabajo de campo ha durado aproximadamente siete meses, desde enero hasta julio de 2017, en los que se han realizado la recolección y el análisis de datos. Durante el mes de enero se inició la fase cualitativa, se realizaron varias reuniones de trabajo con profesores de la FEE de la Universidad de Murcia (UM) para conocer su opinión sobre el estado actual de la asignatura en nuestra facultad, identificar los puntos positivos para seguir potenciándolos y buscar propuestas de mejora para los puntos conflictivos que permitieran desarrollar esta asignatura de una manera más satisfactoria para todos. Posteriormente, se realizaron dos focus group. El primero, durante el mes de febrero, formado por profesores de la FEE de la UM de distintas disciplinas con la finalidad de comprobar la presencia de otras problemáticas además de las identificadas previamente. El segundo, realizado durante el mes de marzo, con estudiantes

egresados y matriculados en el TFG de esta misma facultad para analizar y debatir sus percepciones sobre el desarrollo de dicha asignatura.

A partir de los contenidos recogidos de las reuniones iniciales y de la discusión establecida en los dos focus group se inició la fase cuantitativa. Para ello se diseñó una encuesta con diferentes bloques temáticos. El primero dedicado a conocer el proceso general de tutela habitual llevado a cabo en los últimos cursos (tipo de tutela, número de alumnos tutelados anualmente, horas de tutoría...). En el segundo se tratan cuestiones relativas al acto de defensa (miembros del tribunal, tipo de defensa...); el tercero hace referencia a los criterios de evaluación y el cuarto al plagio. Un último bloque está dedicado a la regulación del TFG (asignación de tutelas, número de créditos reconocidos...). Después de un diseño inicial del cuestionario se hizo un pre-test con una veintena de docentes de la facultad, que sirvió para ajustar el instrumento de medida y perfeccionarlo para así poder obtener un mayor índice de respuestas válidas.

La encuesta estaba dirigida al profesorado de las FEE españolas. Han participado docentes de 16 CC.AA. y la ciudad autónoma de Melilla, correspondientes a 36 de las 69 facultades públicas y tres de las 18 privadas. En el cuestionario se han distinguido dos partes, una general que se corresponde con los bloques uno a cuatro y una segunda parte específica para los cargos directivos (decanos, directores de departamento, coordinadores de TFG...). En la primera han participado 451 profesores de los que un 25% tenían algún cargo directivo. La encuesta se realizó de forma online durante los meses de marzo y abril de 2017.

## RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en el trabajo de campo llevado a cabo y se procede al análisis de los mismos. La exposición sigue la estructura en bloques del cuestionario. En primer lugar, se presentan los datos relativos al proceso habitual de tutela en los últimos cursos, posteriormente se exponen las cifras relativas a los actos de defensa, el plagio y el sistema de evaluación. Por último, se ofrece una panorámica general de los aspectos relacionados con la regulación y organización de la asignatura por parte de las personas con competencias en ese ámbito.

### Proceso de tutela habitual en los últimos cursos

Las tutorías académicas no son algo nuevo para los profesores, puesto que siempre han formado parte de su horario lectivo y todas las universidades han regulado un número mínimo de horas que tienen que estar a disposición de los estudiantes para resolver dudas acerca de las asignaturas impartidas. Sin embargo, el uso de dicho tiempo siempre queda a potestad de los estudiantes y normalmente se utiliza de forma puntual, pero no como metodología de aprendizaje. En los últimos años se han desarrollado actividades alternativas como planes de acción tutorial, tutorías grupales e incluso programas de mentoring. En el caso del TFG, la tutoría es la principal (única en muchos casos) metodología de aprendizaje siendo el trabajo autónomo del estudiante el grueso fundamental de la carga de trabajo y esto sí constituye una novedad para docentes y alumnado.

Al estar situado el TFG en la última etapa de los estudios de grado, los estudiantes ya deberían estar acostumbrados a trabajar autónomamente y haber

desarrollado competencias relacionadas con la actividad investigadora (Rubio et al., 2018). Sin embargo, cabe plantearse si realmente es así en general o si necesitan mucha ayuda por parte de los tutores y qué tipo de ayudas se les está ofreciendo.

En cuanto a las modalidades de tutela que se practican (véase tabla 1), de los resultados de la encuesta se deriva que la individual es empleada por casi la totalidad de los tutores (91.5%), siendo las tutelas grupales utilizadas solamente por el 25.6% de los profesores. Además, la tutela se realiza de forma presencial en el 74.6% de los casos, mientras que las virtuales alcanzan un porcentaje sensiblemente inferior (38.4%). Estos datos muestran que la labor de tutela se ejerce de modo similar a lo que sería la dirección de una tesis doctoral o una tesina.

**Tabla 1.** Modalidades de tutelas por género

<b>Género del tutor</b>	<b>Individual</b>	<b>Grupal</b>	<b>Presencial</b>	<b>Virtual</b>
<b>Mujer</b>	91.8%	28.5%	75.4%	38.8%
<b>Hombre</b>	91.1%	22.5%	73.7%	38.0%
<b>Total</b>	<b>91.5%</b>	<b>25.6%</b>	<b>74.6%</b>	<b>38.4%</b>

Para conocer la dedicación que realizan los profesores al proceso de tutela se pregunta por las horas de tutoría realizadas, el número de sesiones presenciales de tutoría y el número de borradores entregados por los estudiantes.

El número medio de horas de tutela referido por los profesores es de 13.97 por cada estudiante. Sin embargo, dicho valor no refleja el comportamiento habitual ya que la desviación típica es de 13.51 horas. Esta enorme dispersión puede estar poniendo de manifiesto que la mayoría de profesores dedica a la labor de tutela lo que estima conveniente. En cuanto al número de sesiones presenciales de tutoría, la distribución se concentra alrededor de cinco, aunque le sigue muy de cerca el valor de 10 o más, siendo la media casi de seis. En relación al número de borradores entregados por cada estudiante, el valor más frecuente es cuatro seguido de tres (3.32 de media). Merece la pena reseñar que en el caso de la FEE de la UM los resultados sobre número de tutorías presenciales y borradores entregados son un poco diferentes, siendo el tres el valor modal. Esto puede ser debido a que las recomendaciones que se llevan ofreciendo desde el curso 2012/13, tanto a tutores como estudiantes, desde la dirección del centro es que se realicen al menos tres sesiones de tutoría durante el período lectivo y que los estudiantes entreguen a sus tutores tres borradores: una versión inicial del trabajo que quieren realizar, uno con el avance de resultados y una versión final o casi acabada del trabajo. Por lo que se deduce que dichas recomendaciones, que además están reflejadas en la guía del TFG, van siendo generalmente aceptadas y aplicadas.

También se pregunta por el número de estudiantes tutelados cada curso. La media de estudiantes de nueva matrícula es 3.46 aunque el valor modal es 5. En cuanto al número de repetidores, el valor medio es 1.50 pero el resultado que más se repite es "No sabe/No contesta". Este mismo desconocimiento se refleja ante la pregunta de si los estudiantes repetidores mantienen al curso siguiente

la misma línea y tutor. Aunque el 45.9% de profesores responden afirmativamente el 39.5% no sabe o no contesta.

Otra cuestión interesante en relación al proceso de tutela es conocer si se está llevando a cabo algún tipo de tutela compartida entre dos o más profesores. Solo el 28.6% de los encuestados afirman realizar cotutelas. Dentro de esas líneas, el 43.4% son interdepartamentales y el 69% intradepartamentales. Este hecho enfatiza que el TFG se percibe mayoritariamente como un trabajo individualizado, tanto desde el punto de vista del estudiante como del profesor, desaprovechándose las sinergias que ofrece el trabajo en equipo docente.

Finalmente, en cuanto a los recursos adicionales que ponen los centros a disposición de estudiantes y profesores, se observa que prácticamente todas las facultades ofrecen algún manual o guía del TFG (91.1% de respuestas) y/o alguna ayuda o recomendación sobre las normas bibliográficas (80.7% de respuestas). Le siguen a cierta distancia algunas recomendaciones sobre el documento escrito que constituye el TFG (68.1%). Sin embargo, el porcentaje de respuestas disminuye sensiblemente cuando se habla de otras ayudas no relacionadas con el documento escrito. Por ejemplo, recomendaciones sobre la presentación audiovisual para el acto de defensa del TFG solo aparecen en el 32.8% de respuestas. El 55% manifiesta que existe un cronograma con las fechas más relevantes, el 52.1 % que se da algún taller o charla a los estudiantes y un 41% afirma que se ofrecen rúbricas de evaluación.

Considerando las respuestas ofrecidas por los profesores de la UM, se observan diferencias significativas respecto al resto. Los porcentajes de respuesta son mayores en todos los ítems excepto en cronograma donde es ligeramente menor. En la facultad existe un manual del TFG desde el curso 2012/13 que todos dicen conocer. Por otro lado, se ofrece un taller obligatorio para los estudiantes matriculados en el TFG, que también es mayoritariamente conocido por los profesores (90.7%). Sin embargo, no parecen conocer completamente qué información recoge el manual ni la que se ofrece a los estudiantes en el taller, a pesar de estar disponible en el Aula Virtual de la universidad. Por ejemplo, el manual incluye rúbricas de las competencias y de los criterios de evaluación del TFG y un cronograma detallado con las fechas relevantes de depósito y defensa junto con otro orientativo de tutorías. Por otro lado, en el taller a los estudiantes además de la información relativa a la logística del TFG y el documento escrito, se les dan recomendaciones sobre la presentación audiovisual y la defensa. Sin embargo, solo algo más de la mitad de las respuestas recogen estos hechos.

Estos datos sobre la UM revelan que existe bastante desconocimiento de los recursos de apoyo a disposición de estudiantes y profesores en relación al TFG y que podemos suponer que es extensivo al resto de universidades.

Si bien es cierto que tras varios años de uso del manual y de la puesta en marcha del taller, los profesores, en general, ya saben que los estudiantes cuentan con bastante información que les libera a ellos de tener que explicarla a cada uno de sus tutelados. Por otro lado, los estudiantes son conscientes de la labor que ha de ejercer el tutor, de las tutorías que deben tener y de los borradores que han de entregar.

El manual, elaborado por varios de los autores del presente trabajo, fue concebido como una herramienta completa que abordase todos los aspectos relacionados con el TFG, desde el proceso de tutela hasta la evaluación, y que fuese útil para tutores y estudiantes, ya que el TFG era igualmente desconocido

y desconcertante para ambos. Dicho manual se ha revelado ser de gran ayuda y se ha utilizado como referente en otras facultades de la UM, sobre todo, porque lleva incorporada una guía para la prevención del plagio, sobre el que no existía ningún documento publicado al respecto.

Del mismo modo, el taller a los estudiantes concebido como obligatorio y que supone un pequeño porcentaje de la nota final, ha sido muy bien acogido, ya que en él se proporciona mucha información relevante para hacer más eficiente el proceso de tutela. Se realiza al principio del proceso. antes de que los estudiantes tengan que elegir la línea de su TFG, por lo que ya se les alerta de todas las posibles dificultades que se pueden encontrar.

### **Actos de defensa**

La defensa de un trabajo ante un tribunal es un método de evaluación prácticamente inexistente en los grados de CC.SS. en general y probablemente se haya incluido como modalidad de evaluación de los TFG por equipararlos a los referentes tradicionales más próximos, como son las antiguas tesinas y los proyectos fin de carrera de las carreras técnicas. Debido a esa escasa tradición en las CC.SS., la defensa del TFG, además de ser una de las mayores preocupaciones de los estudiantes, puede acarrear otro tipo de problemáticas no directamente relacionadas con la propia evaluación sino con las necesidades de organización que ello acarrea, tanto de profesorado como de tiempo y espacios físicos. Circunstancias todas ellas que posiblemente han forzado a las diferentes facultades a gestionarla de modo distinto.

Por ello, el segundo bloque de preguntas de la encuesta está destinado a conocer cómo se desarrollan los actos de defensa de los TFG en caso de existir. Solo el 67.6% de las respuestas dice que el acto de defensa es obligatorio para todos los estudiantes, mientras que el 23.7% manifiesta que no lo es y un 8.2% que solo es obligatorio a partir de una nota mínima que otorga el tutor. Estos resultados evidencian que no todas las facultades han optado por obligar a todos los estudiantes a llevar a cabo un acto de defensa. Similar a lo que podría ser en una tesis doctoral. Este hecho también se ve reforzado en la pregunta sobre en qué consiste el acto de defensa, donde el 60% contesta que es una defensa oral, pero hay otras opciones como póster o vídeos. Aunque también resulta llamativo el alto porcentaje (25%) de "No sabe/No contesta". Estos resultados son consistentes con la apreciación realizada por Reyes-García y Díaz-Megolla (2017), quienes ponen de manifiesto que, aunque en su revisión de la normativa de las 45 universidades públicas españolas la defensa oral se cita en el 93.3%, eso no significa que todas las universidades la pongan en práctica, ya que se desarrollará dependiendo del número de estudiantes u otras circunstancias.

A la pregunta de cuántos miembros componen el tribunal la respuesta mayoritaria (80%) es tres. Sin embargo, también hay casos con más de seis y también con uno solo (no se trataría en este último caso de un tribunal propiamente dicho).

En relación a qué tipo de profesores pueden ser miembros de los tribunales, en la mayoría de las facultades participan docentes a tiempo completo, aunque también en un importante número de casos puede serlo profesorado asociado (véase tabla 2). En referencia a la participación del tutor como miembro del tribunal en algo más de la mitad de las facultades se contempla esta posibilidad.

**Tabla 2.** Composición de los tribunales por facultades (%)

---

Tutor	51.28
Profesorado de otros grados del centro	61.54
Profesorado Asociado	87.18
PDI Funcionario	92.31
PDI Laboral (Tiempo Completo)	89.74
Profesorado sin docencia en los títulos del centro	38.46
No sabe/No contesta	38.46

---

En cuanto a la duración de la exposición del trabajo, la mayoría de respuestas se concentra entre 10 y 15 minutos (la media es 14.38) aunque en el tiempo destinado a la defensa hay mucha más dispersión, la media es 15.8 pero la desviación típica es 12.42 minutos.

### **En relación al plagio**

Hace más de una década que los estudios sobre el plagio en la educación superior han mostrado una preocupación por el fenómeno de la propiedad intelectual aplicado a los trabajos académicos. En una extensa revisión de literatura llevada a cabo por Park (2003), ya se recogía la preocupación por la extensión de la práctica del plagio tanto en estudiantes de grado como de posgrado, en instituciones públicas y privadas de diversa entidad y en varios países en lo que Alschuler & Blimling (1995) llamaron “epidemic cheating” (epidemia de copia). Los avances en las tecnologías de la información han acentuado la incidencia del plagio alcanzando lo que algunos autores han calificado como la cultura del copia y pega (Combes, 2005). La universidad española no está exenta de estos problemas con el manejo de la información, siendo varios los autores que han investigado y llevado a cabo propuestas de detección y buenas prácticas para remediar la situación (Forgas et al., 2011; Comas et al., 2011; Domínguez-Aroca, 2012). Muchas de las propuestas pasan por la detección del plagio, proporcionando diversas herramientas técnicas para localizar estas prácticas (Forgas et al. 2014; Arce, 2017). Sin embargo, tradicionalmente no se han sugerido otras herramientas, más orientadas a la información y la sensibilización del estudiante para evitar, más que penalizar, el plagio en los trabajos académicos.

En el caso de las universidades españolas, en la mayoría (52.5%) existe información disponible para los estudiantes para prevenir el plagio. Sin embargo, tan sólo una de cada tres dispone (38.6%) de una herramienta de control y detección del plagio. En caso de ser detectado, el 50.1% de los encuestados afirman que la penalización sería el suspenso administrativo, si bien en este sentido destaca el alto número (37.9%) que manifiesta no tener conocimiento sobre la penalización.

Por último, se quiso conocer si existía un repositorio para consultar los trabajos de cursos anteriores ya que constituye una herramienta que facilita el control y detección del plagio. En el 46.9% de los casos sí existe un repositorio de acceso abierto. Sin embargo, en muchos casos no existe (26.7%) o lo es de acceso restringido (26.5%).

Numerosos estudios se han centrado en las motivaciones de los estudiantes para cometer plagio (Love & Simmons, 1998; Straw, 2002). Estos estudios

coinciden en nombrar como causa principal una falta de entendimiento por parte del estudiante de aquellas acciones que constituyen plagio, existiendo en muchos casos ambigüedad sobre lo que se entiende por conocimiento general/cultura general y la expresión “con sus propias palabras”. A la hora de buscar factores que puedan afectar a una mayor incidencia del plagio, estudios previos han mostrado la regularidad del plagio de estudiantes internacionales, que son percibidos por los profesores como “plagiadores persistentes” (Dekert, 1993) al mismo tiempo que se evidencian carencias en determinadas competencias fundamentales en la escritura académica, como son la redacción de ensayos, el hábito de tomar apuntes y la construcción de una lista de referencias (Burnett, 2002). Al margen de las conductas de los estudiantes, no debe perderse de vista que instituciones de educación superior españolas no cuentan, o no lo hayan hecho hasta recientemente con guías para la elaboración de ensayos o de escritura académica para orientar al alumnado y paliar la práctica del plagio.

### Criterios de Evaluación

La evaluación quizás sea una de las mayores preocupaciones para el profesorado en general. En el caso particular del TFG esa preocupación incluso es mayor, puesto que en gran parte de los casos ni siquiera es una tarea que dependa de un único docente. Así, se quiso indagar en quién evalúa el trabajo, si el tutor y/o un tribunal y qué porcentaje representa la nota de cada uno de ellos.

De la encuesta se desprende que hay tres universidades en las que solo evalúa el tutor y cinco en las que solo evalúa el tribunal. En el resto, la evaluación es compartida y en algo más de la mitad de ellas tiene más peso el tutor. El porcentaje varía desde el 10% al 90%. En siete universidades, además del tutor y el tribunal se valora la asistencia a talleres y seminarios desde un 1.3% hasta un 10%.

Como se aprecia en la tabla 3, aunque el valor medio del peso del tutor y tribunal estén próximos hay una gran variabilidad. En términos relativos, la dispersión es mayor en la asistencia a talleres y seminarios.

**Tabla 3.** Distribución porcentual de la evaluación del TFG. Estadísticos descriptivos

	Media	Desv. típica	Coefficiente de Variación
Tutor	52.27	32.26	0.6172
Tribunal	57.90	32.86	0.5675
Asistencia a talleres y seminarios	1.73	4.92	2.8439

Además, se pregunta sobre los criterios de evaluación. En particular, se consideran los siguientes: Dominio de contenidos, Uso de herramientas y fuentes estadísticas, Formato y expresión escrita del trabajo, Presentación oral, y Defensa del trabajo. Se observa que los tres primeros son mayoritariamente evaluados tanto por tutor como tribunal en todas las facultades. La presentación oral y la defensa las evalúa el tribunal, pero hay centros en los que el tutor también las evalúa puesto que puede ser miembro del tribunal (no supera el 14% de las respuestas).

El hecho de que haya criterios doblemente evaluados, es decir evaluados por tutor y tribunal, puede generar conflictos y despertar cierto desasosiego entre el profesorado, como se puso de manifiesto en el focus group, ya que en numerosas ocasiones los profesores tienen la sensación de que además de a los estudiantes también se les está evaluando a ellos. Ante este hecho, una solución paliativa sería eliminar cualquier referencia al nombre del tutor, tanto en el trabajo escrito como en el acto de defensa, para evitar cualquier influencia sobre los miembros del tribunal.

Otro problema que también han señalado los profesores es la idoneidad de los miembros que componen los tribunales. En general, debido al gran número de trabajos, el corto espacio de tiempo en el que se tienen que producir las defensas, la enorme variedad de temáticas y la búsqueda de un reparto proporcional entre docentes, hacen que en cada tribunal suela haber trabajos de diversas temáticas sobre las que no todos los profesores son expertos (ejemplo: un profesor de Estadística evaluando un trabajo de Contabilidad de Costes). Esta circunstancia puede conducir a una evaluación no acertada. Una posible vía para evitar este efecto, es que tutor y tribunal evalúen competencias distintas. Por ejemplo, el tutor que es experto en la materia evalúa los contenidos del trabajo (competencias específicas) y el tribunal se ciñe a la exposición y defensa del mismo.

Por otro lado, también existe la percepción entre los profesores de que la existencia de distintos tribunales es una fuente de heterogeneidad en las calificaciones finales. Esta circunstancia se podría aliviar estableciendo unos criterios de evaluación lo más explícitos posible, desarrollados mediante rúbricas y de obligado cumplimiento.

## **Regulación**

La segunda parte del cuestionario iba dirigida exclusivamente a aquellos oficialmente ligados a la regulación y desarrollo de los TFG, esto es, miembros del equipo directivo del centro, direcciones de departamentos, coordinadores de titulación o de la asignatura TFG. Un total de 113 personas contestaron esa parte de la entrevista.

El primer aspecto por el que se les preguntó fue el reparto de tutelas entre las diferentes áreas de conocimiento siendo la situación más frecuente de modo proporcional al número de créditos de la titulación (74.6%). Sin embargo, se contemplan otras alternativas, como la petición propia de los departamentos o profesores y/o el acuerdo previo entre estudiante y docente.

Entre los diferentes departamentos tampoco existen procedimientos unánimes para la distribución de tutelas, si bien el proceder mayoritario, según las respuestas obtenidas, es repartirlas entre los profesores que tienen docencia en el grado (36.9%) y en función de la carga docente de cada profesor en la titulación (42.3%). Otras alternativas menos comunes son el reparto en función de la categoría profesional o el voluntarismo de los docentes (9.9%).

Un aspecto sin duda controvertido de esta asignatura es el bajo reconocimiento de la tutela a efectos de carga docente. El reconocimiento medio se sitúa en torno al crédito por trabajo tutelado tanto para estudiantes de primera matrícula (0.92) como para repetidores (0.8). Sin embargo, existe bastante dispersión en estos datos, destacando como valores modales 0.5 y 0.4 créditos en el caso de los estudiantes de primera matrícula, mientras que para el caso de estudiantes repetidores lo más frecuente es 0 y 0.5. No obstante, hay que tomar

estos valores con cautela, pues para el caso de la UM, tan sólo el 50% de los entrevistados (cabe recordar que se trata de docentes con cargo de gestión) supo decir con exactitud los créditos reconocidos por estudiante tutelado, y el porcentaje es incluso menor (38.5%) para los estudiantes repetidores.

El reconocimiento como miembro de tribunal por cada TFG evaluado presenta un valor medio de 0.04 créditos, aunque el valor modal es 0, es decir, en la mayor parte de las universidades no se reconocen créditos por realizar esta labor. De nuevo sorprende la dificultad de los cargos de gestión de la FEE de la UM para conocer con exactitud dicho reconocimiento (sólo un 14.5% ofreció el dato correcto) y, por tanto, probable que las respuestas del resto de universidades sobre estos reconocimientos presenten un similar grado de imprecisión.

Este escaso reconocimiento de la labor del profesor, tanto como tutor como miembro de tribunal, es la mayor y más frecuente queja manifestada por los docentes, ya que mayoritariamente coinciden en que el tiempo dedicado a estas tareas supera con creces el cómputo que hacen las respectivas universidades. Esa desproporción es mucho mayor en el caso del TFG que en cualquier otra asignatura.

## **DISCUSION**

En el presente trabajo se ha intentado indagar sobre cómo está siendo el desarrollo de la asignatura TFG en las FEE españolas, como un ejemplo de Facultades de Ciencias Sociales, en las que esta asignatura ha supuesto una situación absolutamente novedosa, a diferencia de lo que puede haber sido en las carreras técnicas en las que ya existía el referente de los trabajos fin de carrera.

Esta asignatura es el ejemplo más claro de lo que debería ser el trabajo autónomo del estudiante y en la que el profesor como tutor debería realizar solo una labor orientadora y dinamizadora del proceso de aprendizaje. Sin embargo, a la luz de los resultados obtenidos, se observa que la dedicación de los tutores excede ampliamente estos cometidos. Este hecho revela dos circunstancias. Por un lado, que los estudiantes no llegan al final de sus estudios con la autonomía necesaria para enfrentarse a un trabajo de tal calado ni tienen sólidamente adquiridas las habilidades de investigación, expresión escrita y oral que se les exige en el TFG. Por otro lado, que la labor de tutela precisa de un mayor reconocimiento a efectos de carga docente para adaptarlo a la situación real que viven los profesores.

Teniendo en cuenta estas dos circunstancias, cualquier ayuda que venga a allanar el trabajo de tutores y estudiantes es bienvenida. Lo ideal sería que los estudiantes ya hubiesen desarrollado la capacidad de trabajar autónomamente, de escribir ensayos utilizando adecuadamente las fuentes bibliográficas y hacer las exposiciones orales correctamente antes del TFG. Trabajos previos han mostrado la dificultad para establecer mecanismos de evaluación que recojan de forma apropiada las competencias adquiridas durante la elaboración del TF (Ariso, Giroto & Segui, 2018). Todo lo anterior supone un verdadero cambio metodológico en la concepción de nuestros planes de estudio, mientras tanto, los centros deben ofrecer los máximos recursos posibles a todos los implicados en esta asignatura tan peculiar (no solo en forma de documentos escritos sino también talleres presenciales en los que se pueda explicar y orientar sobre los aspectos más problemáticos).

Se ha observado que el modelo de TFG más ampliamente utilizado es individual, tanto desde el punto de vista del estudiante como del tutor. Si bien el marco normativo permite la cotutela, ésta apenas se utiliza. Se desaprovechan así las sinergias del trabajo en equipo docente que permitiría disminuir la carga de trabajo de cada tutor, así como la posibilidad de realizar trabajos interdisciplinarios de mayor calidad y más próximos a la realidad profesional de los futuros egresados. En este sentido puede destacarse la innovadora experiencia llevada a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla, en la que se ha propiciado la involucración de las empresas al proponer temas que puedan ser de interés para los estudiantes y la propia compañía, favoreciendo el contacto de ellos con la realidad empresarial (Domínguez-CC, Revilla-Camacho & Cossío-Silva, 2018).

Uno de los aspectos de mayor preocupación entre los docentes está relacionado con la evaluación del TFG y el hecho de que en la mayoría de facultades se haya optado por un sistema de evaluación mixto entre tutor y tribunal. Ello conduce en muchas ocasiones a una duplicidad (algunos criterios de evaluación son calificados por ambos) que genera distorsiones y malestar. Por un lado, el tutor tiene la sensación de que el tribunal no solo evalúa al estudiante sino también al profesor y por otro, que miembros del tribunal no expertos en la materia juzguen también los contenidos de los trabajos. Otra fuente de insatisfacción manifestada es la heterogeneidad de las calificaciones por el hecho de que haya múltiples tribunales en los que sus miembros pueden tener diferentes niveles de exigencia, de modo que similares trabajos obtienen puntuaciones distintas en función del tribunal en el que hayan sido calificados.

Estas fuentes de conflictos se pueden paliar fácilmente si tutor y tribunal evalúan competencias distintas. Otras opciones son que el tutor sea miembro del tribunal que toda la evaluación la realice el tutor o que sea un único tribunal (suficientemente amplio para abarcar todas las temáticas) el que califique todos los trabajos. Sin embargo, estas últimas opciones no están exentas de problemas. Montar un solo tribunal compuesto por muchos profesores que tienen que evaluar a muchos estudiantes puede llegar a ser ineficiente debido al gran volumen de trabajo y el escasísimo reconocimiento docente que tiene la participación de los profesores en los tribunales de TFG. Por otro lado, dejar todo el peso de la evaluación al tutor también tiene sus detractores que opinan que el tutor pierde objetividad al desarrollar una relación más próxima con los estudiantes que tutela.

Otro hecho que merece ser cuestionado es si todos los profesores deberían ser tutores. Si bien es cierto que en todas las facultades los tutores son mayoritariamente profesores a tiempo completo, también hay muchos casos en los que pueden serlo profesores asociados, visitantes y a tiempo parcial. Sin embargo, dada la especificidad y complejidad de las materias que se desarrollan en los TFG y el requerimiento en tiempo y proximidad al estudiante que supone la tutela no parece recomendable que este tipo de profesores deba hacer frente a estas labores.

**Tabla 4.** Principales resultados, por bloque, del estudio

Bloque	Resultados
Tutela	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fundamentalmente modalidad individual (91.5%) y presencial (74.6%).</li> <li>– Media de horas de tutela: 14 (DV=13.5).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El N° de sesiones de tutoría más frecuente es 5 y 4 el de borradores entregados.</li> <li>- Media de estudiantes tutelados: 3.5.</li> <li>- La cotutela es poco frecuente: 28.6%.</li> <li>- 91% de las Facultades ofrecen Manual o guía de apoyo pero menos de la mitad ofrece recomendaciones para la redacción y defensa.</li> </ul>
Defensa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Acto de defensa es mayoritariamente obligatorio (67.6%). No obligatorio (23.7%) y obligatorio a partir de una nota mínima (8,2%).</li> <li>- El Acto de defensa es principalmente oral (60%).</li> <li>- Tribunales formados mayoritariamente por 3 miembros (80%). En más de la mitad de Facultades el tutor puede ser parte del tribunal.</li> </ul>
Plagio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la mitad de Facultades existe información para prevenirlo.</li> <li>- 1 de cada 3 dispone de herramienta para detectarlo.</li> <li>- En caso de plagio, en la mitad de los casos, supone suspenso administrativo.</li> </ul>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gran variabilidad de criterios por universidades.</li> <li>- Sistema de evaluación, principalmente, mixto: tribunal y tutor</li> <li>- Mayoritariamente tanto tribunal como tutor evalúan: dominio de contenidos, uso de herramientas y formato y expresión escrita.</li> </ul>
Regulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asignación de tutelados por áreas conocimiento y en función del número de créditos (75%).</li> <li>- Reparto entre profesores con docencia en el grado y en función de su carga docente.</li> <li>- Reconocimiento de la tutela bajo en carga docente: 1 crédito de media con elevada dispersión y como miembro tribunal muy bajo (media=0.04 créditos) o inexistente.</li> </ul>

Como resumen de los resultados de este proceso de investigación (tabla 4), se puede destacar que se ha observado una gran diversidad en cuanto a los mecanismos que las FEE han seguido para superar el reto que ha supuesto la entrada en vigor de los TFG. Pero también un gran desconocimiento entre el profesorado de las normas que rigen el TFG en sus respectivas facultades y la sensación generalizada de que aún no se ha resuelto satisfactoriamente. Por ello, consideramos primordial generar espacios donde compartir buenas prácticas que contribuyan a su difusión y faciliten la aplicación en otras universidades. Para ello es fundamental no solo labor de las Conferencias de Decanos sino también la organización de congresos y jornadas que favorezcan el debate.

En particular, las aportaciones como buenas prácticas derivadas de este estudio son: (i) poner a disposición de los estudiantes documentos de ayuda sobre búsqueda bibliográfica, requerimientos del documento escrito (estructura, citas, uso del lenguaje, etc.) y recomendaciones sobre presentación y defensa del trabajo (presentación audiovisual, uso del lenguaje verbal y corporal, etc.) reforzados con talleres presenciales donde explicar y resolver las cuestiones más problemáticas; (ii) elaborar una guía de plagio para prevenirlo; (iii) establecer unos mínimos de tutorías y entrega de borradores del trabajo; (iv) fijar criterios claros de evaluación de obligado cumplimiento reflejados en rúbricas detalladas; (v) eliminar toda identificación del nombre del tutor en el documento escrito y en el acto de defensa y delimitar los criterios de evaluación que corresponden al tutor y tribunal de modo que evalúen competencias distintas (en el caso en que se opte por una evaluación mixta); (vi) modificar los planes de estudio y/o las metodologías utilizadas para que los estudiantes vayan desarrollando las habilidades de trabajo autónomo, expresión escrita y expresión

oral desde el principio y lleguen al último curso sin las dificultades con las que se encuentran en la actualidad.

## REFERENCIAS

- Alschuler, A. S. & Blimling, G. S. (1995). Curbing epidemic cheating through systemic change. *College Teaching*, 43(4), 123-126.
- Arce, D.D. (2017). Evaluación del desempeño de tres herramientas antiplagio gratuitas en la detección de diferentes formas de copy-paste procedentes de internet. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 59. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/>
- Ariso, A., Giroto, M., & Seguí Amortegui, L. (2019). Assessing students competencies and learning in master thesis projects: towards an integrated evaluation approach. *Journal of Management and Business Education*, 2(1), 8-16. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2019.0002>
- Battaner, E., González, C. & Sánchez J.L. (2016). El trabajo de fin de grado (TFG) en las Universidades españolas. Análisis y discusión desde las Defensorías Universitarias. *Revista Universidad. Ética y Derechos*, 1, 43-79. doi:<http://dx.doi.org/10.25267/Rueda>
- Bonilla, M.J., Fuentes, L., Vacas, C. & Vacas, T. (2012). Análisis del proceso de evaluación del Trabajo Fin de Grado en las nuevas titulaciones. *Revista de Educación en Contabilidad. Finanzas y Administración de Empresas*, 3, 5-12.
- Burnett, S. (2002). Dishonor and distrust. *Community College Week*, 7 August. 14(24), 6–8.
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A. & Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 207-225.
- Combes, B. (2005). The copy-and-paste culture of the Net Generation: Strategies for dealing with plagiarism. *Access*, 19(1), 21-26.
- Dekert, G.D. (1993). Perspectives on plagiarism from ESL students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 2(2), 131–148.
- Díaz-Vázquez, M.R., Freire Esparís, P., Martínez Roget, F., Maside Sanfiz, J.M., del Río, M.L. & Vázquez Rozas, E. (2017). Las competencias y el futuro del TFG en Economía y ADE. II Congreso Interuniversitario del Trabajo Fin de Grado (TFG). Valladolid.
- Domínguez-Aroca, M.I. (2012). Lucha contra el plagio desde las bibliotecas universitarias. *El profesional de la información*, 21(5), 498-503.
- Domínguez-CC, M., Revilla-Camacho, M.A. & Cossío-Silva, F.J. (2018). Adquisición de competencias y aprendizaje en colaboración con las empresas. *Journal of Management and Business Education*, 1(1), 11-27. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2018.0002>
- Fondevilla, F., & del Olmo, J.L. (2013). El trabajo de fin de grado en ciencias sociales y jurídicas: guía metodológica. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Forgas, R.C., Negre, J. S. & Trobat, M.O. (2011). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 359-385.
- Forgas, R.C., Ramírez, S.U. & Gallardo, J.M. (2014). Programas de detección de plagio académico: conocimiento y uso por parte del profesorado de eso y

- consejos para su utilización. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 49. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista>.
- Hernández-Leo, D., Oliver, V. M., Camps, I. P., Clarisó, R., & Monés, A. M. (2013). Implementación de buenas prácticas en los trabajos fin de grado. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 11(1), 269.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. Revista de Psicodidáctica, 15(1), 77-99.
- Love, P.G. & Simmons, J. (1998). Factors influencing cheating and plagiarism among graduate students in a college of education. College Student Journal, 32, 539-551.
- 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. (2015). Análisis de los Trabajos de Fin de Grado desde la visión docente. XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Alicante.
- Park, C. (2003). In other (people's) words: Plagiarism by university students-- literature and lessons. Assessment & evaluation in higher education, 28(5), 471-488.
- Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. Revista Complutense de Educación, 22, 179-193.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2013). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. Educación XX1, 17(1), 201-220.
- Reyes-García, C. I. & Díaz-Megolla, A. (2017). ¿ Se adecúa la normativa de evaluación del Trabajo Fin de Grado a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior?. Revista Complutense de Educación, 28(4), 1285.
- Rubio, M. J., Torrado, M., Quirós, C. & Valls, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. Revista Complutense de Educación, 29(2), 335.
- Rullán, M., Fernández, M., Estapé, G. & Márquez, M.D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajos Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. Revista de docencia universitaria, 8(1), 74-100.
- Straw, D. (2002). The plagiarism of generation 'why not?'. Community College Week, 8 July. 14(24), 4-7.
- Vilardell I. (2010). Experiencias sobre el Trabajo Fin de Grado en ADE. Revista de Educación en Contabilidad. Finanzas y Administración de Empresas, 1(1), 106-118.

## DECLARATION OF CONFLICTING INTERESTS

The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

## FUNDING

The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

---

### **Cita recomendada**

Lafuente Lechuga, M.; Faura Martínez, U.; Puigcerver Peñalver, M.C.; Bote, M.; & Martín Castejón, P.J. (2019). El trabajo de fin de grado en las facultades de economía y empresa españolas desde la perspectiva de los docentes. *Journal of Management and Business Education*, 2(3), 215-230. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2019.0015>

---