

EL TUTOR DEL TRABAJO FIN DE GRADO: NUEVOS DESAFÍOS PARA EL PROFESOR DE UNIVERSIDAD

Enrique Merino Tejedor.

Profesor contratado doctor. Universidad de Valladolid
Facultad de Educación de Segovia. Campus María Zambrano. Plaza alto de los leones,1
40.005 segovia. 00 34 921.112300. enmerino@psi.uva.es

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.608>

*Fecha de recepción: 14 de Enero de 2014
Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014*

El presente trabajo forma parte del Proyecto de Innovación Docente N° 10 de la convocatoria 2013/2014, autorizado por la Universidad de Valladolid titulado: "Análisis y desarrollo de las competencias personales y profesionales del profesor tutor del Trabajo Fin de Grado"

ABSTRACT

The tutor of the Degree Dissertation: New challenges for the professor of university. The purpose of the present article is to present some reflections regarding the professor of university as tutor of the Degree Dissertation. Some ideas are presented in order to improve professors' performance when helping university students to carry out the Degree Dissertation. First of all, some suggestions are presented regarding the profile of the Degree Dissertation tutor. Following, there are some approaches stemming from activities related to work contexts, such as empowerment, coaching or mentoring, these activities are clearly relevant in the university educational context. Finally, some suggestions are presented regarding the self-regulated learning.

Key words: Degree Dissertation, competence, empowerment, coaching, mentoring.

RESUMEN

En este trabajo se presentan algunas de las reflexiones sobre el profesor de universidad como tutor del TFG. Se presentan algunas ideas que pueden mejorar el desempeño de los profesores cuando tienen que ayudar a los estudiantes de universidad en la elaboración del TFG. En primer lugar, se presentan algunas sugerencias en torno al perfil del tutor de TFG. A continuación, aparecen algunas aportaciones procedentes de actividades como el *empowerment*, el *coaching* o el *mentoring*, unas actividades que proceden del contexto laboral pero que cobran una especial relevancia en el contexto educativo universitario. Finalmente, se presentan algunas sugerencias en torno al aprendizaje autorregulado.

Palabras clave: Trabajo Fin de Grado, competencia, empowerment, coaching, mentoring.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar los primeros avances en la búsqueda de un perfil para el tutor del Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG). A lo largo de los últimos años, se han producido cambios importantes en la docencia por parte del profesor de universidad. La implantación definitiva de las nuevas tecnologías, como por ejemplo la plataforma Moodle como herramienta de apoyo a la docencia universitaria, ha supuesto una adaptación importante por parte de los profesores de universidad.

En la actualidad se reconoce que la calidad de un profesor así como la ejecución de los estudiantes son conceptos multidimensionales, aunque la investigación sobre la relación entre ambos conceptos no es muy amplia, centrándose en aspectos muy específicos de cada concepto (Yeh, 2009, p. 220). Por ejemplo, algunos estudios se han centrado en los aspectos de personalidad que pueden influir en la eficacia docente (Rushton, Morgan, y Richard, 2007). Aunque pueda resultar un poco pretencioso, el objetivo de este trabajo es ofrecer una visión lo más amplia posible de las dimensiones que inciden en cada concepto, sobre todo en lo que pueda hacer referencia a la calidad del profesor, un aspecto de reconocida relevancia en la actualidad (Wiswall, 2013).

Con la implantación del proceso Bolonia dentro de los estudios universitarios apareció la tarea correspondiente a la elaboración del TFG como colofón al proceso de formación de los estudiantes. Las universidades se están encargando de regularizar los aspectos fundamentales en la elaboración del TFG. En el caso concreto de la Universidad de Valladolid en la Resolución de 11 de abril de 2013, el Artículo 6. El Tutor, estipula las obligaciones del tutor, concretamente el apartado 6.2., dice lo siguiente:

6.2. Serán obligaciones del tutor del TFG las siguientes:

- a) Proporcionar guía, consejo y apoyo al estudiante durante la realización del trabajo.*
- b) Preparar conjuntamente con el estudiante el plan de trabajo de cada reunión.*
- c) Supervisar el trabajo, proporcionando cuantas indicaciones considere oportunas para favorecer que el estudiante alcance los objetivos fijados inicialmente, dentro del plazo temporal marcado.*
- d) Autorizar la presentación del TFG.*

Como se puede apreciar en el contenido de este Artículo, se otorga al tutor un papel muy importante en la guía y apoyo al estudiante. Precisamente, en este trabajo se pretende profundizar en los aspectos concernientes a esta guía y apoyo.

La presente comunicación está estructurada en los siguientes apartados: En busca del perfil del tutor de TFG; *empowerment*; *coaching* y *mentoring*; nuevos modelos de aprendizaje; y discusión y conclusiones.

DESARROLLO DEL TEMA

En busca del perfil del tutor de TFG

La importancia de buscar un perfil para el tutor de TFG radica en el hecho de que se pueden plasmar los aspectos correspondientes a la formación y la evaluación más relevantes para una buena práctica profesional. Koster, Brekelmans, Korshagen y Wubbels (2005) hacen una propuesta de las competencias necesarias para los profesores de universidad encargados de formar a educadores, indicando los siguientes grupos de competencias:

- Competencias de contenido
- Competencias comunicativas y reflexivas
- Competencias organizacionales
- Competencias pedagógicas

Según la propuesta de estos autores, algunas de las derivaciones para un formador de futuros educadores serían las que aparecen reflejadas en la Tabla 1.

Tabla 1. Capacidades deseables en un formador de educadores
(Koster, Brekelmans, Korthagen y Wubbels, 2005)

Tomar parte en proyectos de grupos
Mantenerse al día con los avances nacionales e internacionales
Educar en estrategias de supervisión
Llevar a cabo investigaciones
Excelentes habilidades de comunicación
Ser capaz de manejar grupos
Capacidad de ayudar a los estudiantes en sus propias necesidades de aprendizaje
Capacidad para aprender de las propias experiencias de los estudiantes
Plantear a los estudiantes objetivos concretos
Fomentar la autonomía de los estudiantes
Desarrollar la motivación para la autodeterminación

Como se puede apreciar en el contenido de la Tabla 1, prácticamente todas estas capacidades encajan perfectamente con el perfil ideal de un tutor de TFG. Destacan sobre todo las capacidades que tienen que ver con el desarrollo de la motivación y la autonomía por parte de los alumnos, aspectos que aunque teóricamente son muy importantes en la formación de un estudiante, no siempre se tienen en cuenta en la enseñanza universitaria. Por eso, la elaboración del TFG supone un escenario ideal para fomentar este tipo de capacidades tan importantes en la sociedad actual.

Empowerment: Profesor y alumnos creciendo juntos

El concepto de *empowerment* ha tenido un gran impacto en el desarrollo profesional dentro del mundo de las organizaciones. Aunque no siempre tenida en cuenta, una de las primeras autoras en utilizar este concepto fue Kanter (1983, p. 159), quien señalaba que desde el mundo empresarial se puede favorecer el *empowerment* dentro de los empleados básicamente a través de tres herramientas: información (datos, conocimiento técnico); recursos (fondos, materiales, espacio, tiempo); y apoyo (apoyo, respaldo, aprobación).

En el contexto universitario que nos ocupa, el profesor tutor de TFG puede utilizar estrategias que fomenten el *empowerment* con sus alumnos de la siguiente forma:

Proporcionando información. Es muy importante que el tutor proporcione información útil a los alumnos para que éstos pueda llevar a cabo su TFG con garantías de éxito. Esta información cubriría un amplio espectro que iría desde proporcionar información de aspectos sobre normativa hasta formato del trabajo, destacando también la información relativa a los contenidos fundamentales y la estructura del TFG. Sin olvidarnos de las problemáticas normas APA a la hora de indicar las referencias bibliográficas, una normativa utilizada sobre todo en las carreras de ciencias sociales.

Facilitando la creación y utilización de recursos. En este aspecto tendríamos que pensar en aspectos como la utilización de las nuevas tecnologías, el acceso a bases de datos y fuentes de documentación científica. Normalmente los alumnos suelen manifestar importantes dificultades en este aspecto, ya que no están acostumbrados a buscar en las fuentes originales como los artículos científicos, sino que se limitan a buscar cuatro o cinco libros de donde extraer la información, lo cual conlleva un evidente peligro a la hora de ver muy reducidas sus fuentes bibliográficas.

Dando apoyo y feed-back continuo a los alumnos. En ese apartado hablaríamos de actitudes como la empatía, proporcionar ánimo y aliento, así como retroalimentar al alumno en cuestiones relativas a su ejecución del trabajo. Además, el profesor puede facilitar la planificación de objetivos estimulantes, eliminar obstáculos, etc. Este tercer apartado está estrechamente vinculado al desarrollo de habilidades personales por parte del profesor tutor de TFG.

Esta aproximación del *empowerment* comparte algunos elementos comunes con la propuesta de algunos autores para que se produzca el aprendizaje autorregulado. En concreto Winne (2011) habla de tres *inputs* para que se produzca un adecuado aprendizaje: conocimiento, información, y experiencia. El manejo de la información, el segundo elemento de su propuesta, es un aspecto que coincide con el fomento del *empowerment*.

Coaching y mentoring: Más allá de la formación académica

El concepto de *coaching* ha despertado un creciente interés entre los profesionales que trabajan con personas y grupos. La psicología del *coaching* puede ser concebida como una aplicación sistemática de la ciencia del comportamiento al desarrollo de la experiencia en la vida, el rendimiento laboral y el bienestar de los individuos, grupos y organizaciones que no tienen problemas de salud mental significativos (Palmer y Whybrow, 2008, p. 23).

Los programas de *coaching* recogen las aportaciones de los distintos enfoques de la psicología, desde el conductismo a la *gestalt*, pasando por las aportaciones del enfoque centrado en la persona. Cada uno de estos enfoques sugiere diferentes estrategias de intervención. Por ejemplo, desde el punto de vista de la *gestalt* lo importante es centrarse en el aquí y el ahora, así como en el darse cuenta (*awareness*) de las cosas que suceden, en particular a nivel interior. Este darse cuenta afecta tanto al alumno como al profesor en la interacción que mantienen.

Otra aportación sugerente del *coaching* es la entrevista motivacional, inspirada en el enfoque centrado en el cliente pretende fomentar la motivación intrínseca del alumno, un aspecto muy deseable en la elaboración del TFG, ya que implica una gran dedicación y autonomía personales. El enfoque centrado en el cliente procede fundamentalmente de la obra de Rogers (1951, 1961). Este autor señalaba en sus obras que las condiciones que facilitan la relación de ayuda giran en torno a tres aspectos: aceptación incondicional, congruencia y empatía.

Un concepto estrechamente vinculado al de *coaching* es el concepto de *mentoring*. La actividad conocida como *mentoring* implica un proceso de transferencia de destrezas a los estudiantes o a otros profesionales dentro de un contexto de consejo o entrenamiento (Mullen, 2011, p. 138). El aprendizaje autorregulado y el *mentoring* son dos conceptos estrechamente vinculados entre sí. Además, Mullen (2011) propone, para facilitar el aprendizaje en estudiantes de doctorado, la relación entre el *mentoring* y una serie de conceptos entre los que destacan: la autorregulación, la autoeficacia, el modelado social, la planificación de objetivos, la monitorización y la metacognición. Todos estos aspectos suponen un planteamiento que va más allá de la formación académica y pretende dotar al profesor de nuevas herramientas que favorezcan también el desarrollo personal del alumno.

Nuevos modelos de aprendizaje

Dirigir un TFG supone una excelente oportunidad para el profesor de universidad para utilizar nuevos modelos de aprendizaje diferentes a los que utiliza habitualmente. Uno de los modelos más interesantes en la actualidad es el que propone Sternberg. En el modelo de aprendizaje, Sternberg (2007) propone cinco capacidades a desarrollar: destrezas metacognitivas, destrezas de aprendizaje, destrezas de pensamiento, conocimiento y motivación.

Por su parte, Boyatzis, Cowen, Kolb y Associates (1995) hacen reflexiones importantes en lo que se refiere al aprendizaje en los estudios del tercer ciclo. Estos autores plantean el desarrollo de una serie de habilidades que van más allá de lo meramente académico, como por ejemplo la capacidad de liderazgo, capacidad de relacionarse con los demás, capacidad para recoger y analizar la información, destrezas para la planificación y consecución de los objetivos. Si miramos con detalle a estas capacidades nos daremos cuenta de que encajan perfectamente en la realización de un TFG. Además, estos autores hacen una importante reflexión sobre la importancia de la relación entre enseñar y aprender. Normalmente los profesores de universidad se centran en los procesos de enseñanza (*teaching*), relegando a un segundo plano los procesos de aprendizaje (*learning*).

Uno de los modelos de aprendizaje que cobra especial interés en la tutoría y elaboración del TFG es el aprendizaje autorregulado. Este tipo de aprendizaje está muy vinculado a conceptos del desarrollo personal como la autoeficacia y la autorregulación. Algunos autores (Schunk y Usher, 2011, p. 284) han señalado algunas directrices que pueden facilitar el sentimiento de autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje autorregulado, por ejemplo la planificación de objetivos, el uso efectivo de estrategias de aprendizaje, la evaluación de la comprensión y del progreso de sus objetivos. La autoeficacia también estaría presente en la creación de ambientes efectivos de aprendizaje. Además, el profesor tiene que mejorar su capacidad de persuasión social para facilitar el desarrollo de la autoeficacia.

Dentro de los nuevos modelos de aprendizaje, también hay que tener en cuenta nuevas formas de llevar a cabo la evaluación entre los estudiantes de universidad, como por ejemplo la autoevaluación, la coevaluación, los portafolios, los proyectos y las presentaciones (Race, Brown y Simth, 2005).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La elaboración del Trabajo de Fin de Grado (TFG) supone un nuevo desafío para tanto para el estudiante de universidad como para los propios profesores que le ayudan a elaborarlo. Esta tarea conlleva una oportunidad para los profesores de reflexionar sobre su práctica docente y también una oportunidad para desarrollar una serie de capacidades que pueden enriquecer su perfil profesional.

La tutoría del TFG permite abordar la relación con el alumno de universidad de un modo diferente, mucho más personalizado y enriquecedor, a través de actividades como el *mentoring* o el *coaching* que tan buenos resultados han dado en el contexto laboral. Además, el fomento del aprendizaje autorregulado mediante aspectos como la autoeficacia y la autorregulación parece una apuesta de futuro en la tarea educadora del profesor de universidad. La elaboración de guías y protocolos que permitan al profesor reflexionar sobre su práctica docente y a los alumnos sobre sus estrategias de aprendizaje, puede ser una línea de investigación muy interesante para los próximos años. Finalmente, todos los aspectos desarrollados en este trabajo conviene trabajarlos a lo largo de todo el proceso de formación universitaria, y no dejarlo sólo para el momento crítico de la elaboración del TFG, ya que el alumno necesita una formación previa y mantenida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boyatzis, R. E., Cowen, S. S., Kolb, D. A., y Associates (1995). *Innovation in professional education: Steps on a journey to learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kanter, R. M. (1983). *The Change Masters*. New York: Simon y Schuster.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., y Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.
- Mullen, C. A. (2011). Facilitating self-regulated learning using mentoring approaches with doctoral students. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 137-152). New York: Routledge.
- Palmer, S., y Whybrow, A. (2008). *Handbook of coaching psychology*. New York: Routledge.
- Race, P., Brown, S., y Simth, B. (2005). *500 Tips on Assessment*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- RESOLUCIÓN de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado.

EL TUTOR DEL TRABAJO FIN DE GRADO: NUEVOS DESAFÍOS PARA EL PROFESOR DE UNIVERSIDAD

- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered Therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rushton, S., Morgan, J., y Richard, M. (2007). Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23, 432-441.
- Schunk, D. H., y Usher, E. L. (2011). Assessing self-efficacy for self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 282-297). New York: Routledge.
- Sternberg, R. J. (2007). Intelligence, competence, and expertise. En A. J. Elliot y C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 15-30). New York: Guilford.
- Winne, P. H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 15-32). New York: Routledge.
- Wiswall, M. (2013). The dynamics of teacher quality. *Journal of Public Economics*, 100, 61-78.
- Yeh, S. S. (2009). The cost-effectiveness of raising teacher quality. *Educational Research Review*, 4, 220-232.