

## Nuevos desafíos en la Educación Superior: análisis de resultados obtenidos y dificultades experimentadas en la realización del Trabajo Fin de Grado de estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca

Isabel Vicario-Molina<sup>1</sup>; Elena Martín-Pastor<sup>2</sup>; Alejandro Gómez-Gonçalves<sup>3</sup>; Luis María González Rodero<sup>4</sup>

Recibido: Octubre 2018 / Evaluado: Abril 2019 / Aceptado: Mayo 2019

**Resumen.** En la universidad española, el Trabajo Fin de Grado (TFG) es el último escalón en el periodo formativo de los estudiantes de grado, y desempeña una importante función en la evaluación de las competencias, conocimientos y aptitudes adquiridas. Esta asignatura supone un reto para los futuros graduados ya que deben hacer frente a diferentes dificultades durante su proceso de elaboración. La base de inicio de este trabajo se encuentra en el estudio de las variables que determinan estas dificultades, así como de aquellas que influyen en el resultado final del TFG. Por tanto, el objetivo de esta investigación es analizar los resultados obtenidos –nota y satisfacción– y las dificultades experimentadas por una muestra de alumnos universitarios durante la elaboración de su TFG. Para alcanzar el objetivo formulado, se contó con la participación de 251 estudiantes egresados de los Grados de Maestro (Infantil y Primaria) de la Universidad de Salamanca, a los que se administró un cuestionario online, elaborado ad hoc para el presente estudio, compuesto por 17 ítems. Los resultados desvelan que las principales dificultades experimentadas por los alumnos se concretan en el uso correcto de la normativa APA y en la compatibilidad del TFG con el desarrollo de otras actividades. Además, el nivel de satisfacción de los estudiantes con el trabajo realizado es inferior a la nota obtenida, siendo el papel que desempeña el tutor, uno de los principales factores predictivos de los resultados obtenidos. Este trabajo pretende complementar los estudios existentes sobre el TFG al profundizar en aquellos aspectos que más entorpecen su desarrollo desde la perspectiva del propio alumnado, así como las variables que más directamente se relacionan con el resultado final.

**Palabras clave:** trabajo fin de grado; dificultades; satisfacción; educación superior.

[en] New challenges in High Education: Analysis of the results and difficulties experienced by students of School Teacher Degree (University of Salamanca) during the elaboration of the Undergraduate Dissertation.

**Abstract.** In Spanish Universities, an Undergraduate Dissertation (UD) is the last step on the formative period of undergraduate students and develops a key role in the evaluation of competencies, knowledge and acquired abilities. This course is a challenge for undergraduate students because they have to confront several difficulties during the elaboration process. The origin of this research is the study of the factors that influence these difficulties, and also the study of the factors that determine the final result of the UD. Therefore, the aim of this paper is to analyze the results –grades and satisfaction– and the difficulties experienced by university students during the elaboration of their UD. In order to achieve this objective, we have analyzed the opinion of 251 graduated students from the University of Salamanca, who had already finished their degree as Primary or Infant School Teachers. Students completed an on line questionnaire that was designed specifically for this study with 17 items. The results indicate that main challenges experienced by students are related with the management of APA style and with the difficulties to work consistently on the project and other activities. Moreover, the level of satisfaction with the project is lower than the grade obtained. Lastly, the role of the supervisor seems to be an important predictor of project results. This study contributes to reinforce existing literature about UD, going in detail in several aspects. Concretely, in those related with the difficulties that can emerge during the elaboration process and with the variables related with the final results.

**Keywords:** undergraduate dissertation; difficulties; satisfaction; higher education.

<sup>1</sup> Universidad de Salamanca (España).  
e-mail: ivicario@usal.es

<sup>2</sup> Universidad de Salamanca (España).  
e-mail: emapa@usal.es

<sup>3</sup> Universidad de Salamanca (España).  
e-mail: algomez@usal.es

<sup>4</sup> Universidad de Salamanca (España).  
e-mail: lgrodero@usal.es

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Vicario-Molina, I., Martín-Pastor, E., Gómez-Gonçalves, A., y González Rodero, L. (2020). Nuevos desafíos en la Educación Superior: análisis de resultados obtenidos y dificultades experimentadas en la realización del Trabajo Fin de Grado de estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 185-194.

## 1. Introducción

Dentro de los cambios experimentados por la universidad española para adaptarse al Proceso de Bolonia destaca, entre otros, la creación de nuevas titulaciones a partir del curso 2010-2011 y, dentro de ellas, la aparición de la asignatura de Trabajo Fin de Grado (TFG).

De este modo, el TFG se enmarca dentro de la creación de un nuevo espacio de formación e investigación para el profesorado y el alumnado, con el que se trata de fomentar nuevas oportunidades para que las universidades se conviertan en generadoras de conocimiento e investigación y para que sean capaces de transferir nuevos saberes a la sociedad. Asimismo, se intenta promover la inserción profesional y laboral de los estudiantes, a través de la creación de nuevos conocimientos, productos o servicios (Ferrer, Carmona y Soria, 2013).

Esta asignatura presenta notables diferencias con respecto al resto: se trata de una asignatura que forma parte del plan de estudios de todos los títulos de grado, es un trabajo personal y original de cada estudiante que realiza bajo la orientación de un tutor o varios –cotutorización– y que, normalmente, es evaluado por un tribunal o comisión (Battaner, González y Sánchez, 2016). Asimismo, se lleva a cabo en la última fase del grado, permitiendo realizar una evaluación de los conocimientos, competencias y capacidades que los alumnos deben haber adquirido durante su etapa formativa. Por tanto, es la última asignatura obligatoria para la obtención de la titulación correspondiente, antes de la iniciación al mundo laboral o del comienzo de una formación de posgrado (Fondevila y Olmo, 2014). Desde este punto de vista, es necesario tener presente que el TFG debe ser considerado como un proceso de aprendizaje donde juegan un papel fundamental las competencias transversales del grado (Rekalde, 2011; Rullán, Estapé-Bubreuil, Fernández y Márquez., 2010; Valderrama *et al.*, 2010).

En síntesis, esta asignatura puede ser considerada singular tanto por la meta que plantea a los alumnos y su forma de evaluación, así como por su carácter integrador de las competencias de los grados. Esta singularidad puede implicar también la aparición de algunos desafíos o dificultades durante el proceso de elaboración del TFG – e.g. realizar un trabajo autónomo, supervisado, siguiendo una normativa y metodología específica– que podrían condicionar los resultados personales y académicos que obtengan los estudiantes. En este sentido, y siguiendo la recomendación de Rubio, Torrado, Quirós y Valls (2018) de considerar la perspectiva de los alumnos al abordar la investigación en materia de docencia universitaria, este trabajo, de forma general, pretende conocer cuáles son las principales dificultades percibidas por los alumnos universitarios durante la realización del TFG y cómo se relacionan con los resultados obtenidos al finalizar el proceso.

### 1.1. El TFG: contextualización en los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca

La reforma y la actual ordenación de las enseñanzas universitarias están motivadas en el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre y en el Real Decreto 534/2013 de 12 de julio, de acuerdo con la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior. En los mismos se establece que el TFG se llevará a cabo en la última fase del plan de estudios, que supondrá al menos 6 créditos y buscará evaluar el nivel de adquisición y manejo de las competencias de la titulación correspondiente.

En el caso de la universidad en la que se ha llevado a cabo esta investigación, Universidad de Salamanca (USAL), el TFG está regulado por un Reglamento General (aprobado en Consejo de Gobierno en su sesión de 17 de diciembre de 2015) con el fin de ofrecer un marco normativo común (USAL, 2015). No obstante, cada centro, a propuesta de sus Comisiones de TFG, debe desarrollar dicho reglamento en una normativa específica que responda a las características propias de los títulos de los que es responsable, y de acuerdo, a su vez, a lo que establezcan las memorias de los mismos.

En el trabajo que presentamos, nos centramos en los títulos de Grado en Maestro (Infantil y Primaria) impartidos en los tres centros adscritos a la USAL: la Facultad de Educación de Salamanca, la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora y la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila. Para los tres centros, el TFG se contempla como una asignatura de 6 ECTS que los estudiantes cursan en el último año de grado, y para superarla deben realizar un trabajo autónomo bajo la supervisión de un profesor. En él, el alumno deberá mostrar, de forma integrada, los contenidos formativos recibidos y las competencias adquiridas asociadas al título. Asimismo, podrá adoptar distintas modalidades: (1) trabajos empíricos, (2) de revisión e investigación bibliográfica, (3) de carácter profesional, (4) o cualquier otra tipología sugerida por el propio profesor tutor o el estudiante siempre que esté relacionado con el ámbito de la titulación. Por último, el TFG, además de contar con el visto bueno del tutor, será evaluado por una comisión o un evaluador ciego que valorarán tanto el desarrollo y presentación del trabajo, como su calidad científico-técnica.

## 1.2. Principales dificultades en el proceso de elaboración, desarrollo y presentación del TFG

La reforma en los planes de estudio en nuestro país y la consecuente incorporación del TFG en todas las titulaciones de grado ha dado lugar a numerosos trabajos de investigación centrados en estudiar la percepción de los estudiantes y el profesorado sobre distintas cuestiones vinculadas a esta materia (Freire et al., 2015; Rubio et al., 2018; Sotos, 2015; Vera y Briones 2015, 2016), así como en elaborar instrumentos o herramientas de evaluación del proceso de gestión, desarrollo y evaluación del TFG (Heras, 2016; Vera y Briones, 2016) o en analizar el papel que las competencias transversales de los títulos juegan en este tipo de trabajos (Rekalde, 2011; Rullán, et al., 2012). En todos ellos, el TFG se presenta como una pieza clave en la formación de los estudiantes de grado que cumple una función importante en la evaluación de las competencias, conocimientos y aptitudes conseguidas durante su periodo de formación. Sin embargo, el TFG permite adquirir y desarrollar nuevas habilidades y competencias, vinculadas de forma específica con la planificación, elaboración y defensa de estos trabajos (García y Martínez, 2012). Por todo ello no es de extrañar que este trabajo se haya convertido en un reto para muchos universitarios, aspecto que nos invita a reflexionar sobre cómo experimentan los alumnos el desarrollo del TFG y su percepción sobre el resultado del mismo, así como cuáles son las principales dificultades que los propios estudiantes detectan durante el proceso de elaboración, desarrollo y presentación.

Hasta donde sabemos, no existen trabajos en nuestro contexto que hayan examinado desde esta perspectiva el TFG, si bien contamos con algunos estudios que de manera indirecta han abordado algunas de estas cuestiones. Por ejemplo, Rekalde (2011) menciona dos elementos que en ocasiones son señalados como parte de las dificultades con las que se encuentran los alumnos durante la realización de esta asignatura: el proceso de tutorización y el proceso de aprendizaje que implica la elaboración autónoma de un trabajo académico. Por su parte, Jiménez et al. (2016) centrándose en el Grado de Derecho de la Universidad de Alicante, han identificado una serie de problemas o factores que influyen de diferente manera en el proceso de realización del TFG, como son: problemas vinculados con la organización y burocracia, problemas vinculados con la figura del tutor (insuficiente reconocimiento de créditos, falta de tiempo, necesidad de clarificación de sus labores en el TFG), dificultades a la hora de orientar el rumbo del TFG, dudas acerca del carácter investigador del TFG, problemas vinculados con la evaluación y con la calidad mínima del trabajo, con la formación específica del alumno para hacer frente a esta asignatura (lo que dificultaría la correcta elaboración del TFG) y con la existencia o no de tribunales de evaluación. Muchas de estas cuestiones ya habían sido abordadas con anterioridad en trabajos como el de Freire et al. (2015), donde se destacaba la poca preparación de los estudiantes universitarios para la realización de este tipo de trabajos; el TFG exigiría un mayor esfuerzo al previsto en las planificaciones académicas de los títulos y la labor ejercida por el tutor se convertiría en una de las piezas claves en el éxito de este proceso. La importancia de la relación alumno-tutor como elemento de apoyo fundamental también fue destacada en el estudio realizado por Vera y Briones (2016).

Dentro de lo que estrictamente son las dificultades experimentadas por parte del alumnado para elaborar un TFG, Jiménez et al. (2016) detectaron algunas como la falta de tiempo, especialmente entre el alumnado que tenía asignaturas pendientes de otros cursos y no podía dedicarse de manera exclusiva a dicha asignatura, así como dificultades a la hora de redactar un texto de carácter académico, limitaciones lingüísticas, dificultades para la búsqueda y manejo de gestores bibliográficos, dificultades con el manejo de citas y falta de capacidad crítica. Las dificultades vinculadas con la elaboración de un trabajo académico, así como su redacción, se repiten en los estudios realizados recientemente en las universidades españolas. Por ejemplo, entre los estudiantes de magisterio que cursaron el TFG en la Universidad Camilo José Cela aparecen una serie de debilidades vinculadas, por un lado, al desconocimiento por parte de los estudiantes de las características de un trabajo académico, y por otro, a la redacción de textos académicos, especialmente en lo relativo al concepto de plagio y el correcto citado siguiendo la normativa establecida (Pérez y Martínez, 2017). Asimismo, el trabajo de Rubio et al. (2018) con estudiantes del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, pone de manifiesto que algunas competencias clave para la realización del TFG como citar y referenciar adecuadamente, realizar búsquedas bibliográficas y redactar un texto académico, deberían ser abordadas con mayor profundidad durante el grado.

En la misma dirección apunta el trabajo de Gómez Barreto (2015), desarrollado en la Facultad de Educación de Albacete, en el que se señala que los alumnos de magisterio encuestados tenían diversas carencias vinculadas con el proceso de investigación, con la elaboración de textos académicos y con la síntesis y el análisis de información. Esta dificultad para redactar correctamente textos académicos parece no ocurrir en otras titulaciones, como indican Serrano-Gallardo, Martínez-Martín y Martínez-Marcos (2017) en el caso de los alumnos que cursaban el TFG en el Grado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Madrid. De las puntuaciones obtenidas por los alumnos al realizar la memoria del TFG, la comunicación escrita fue la que tuvo un valor más alto, mientras que la puntuación más baja se obtuvo a la hora de evaluar la capacidad para razonar de manera crítica.

El trabajo, también con estudiantes de la Facultad de Educación de Toledo, realizado por Faya, Guadamillas y Alcaraz (2017) analizó el dominio o la capacidad para realizar algunas acciones propias de un proceso de investigación y de redacción de un trabajo académico. La inmensa mayoría de los encuestados afirmaba saber lo que era un texto académico y creía ser capaz de manejar con soltura la bibliografía académica habitual. Sin embargo, llama la atención que el 80% de los mismos no conocía ni manejaba las bases de datos electrónicas y que un 40% reconocía que no sabía citar una obra usando la normativa APA. Habilidades –de escritura, informacionales o relativas a referencias bibliográficas– que, de acuerdo con Rowley y Slack (2004, citados por Freire et al., 2015), el estudiante debería haber desarrollado previamente en su formación universitaria. Con todos los datos reflejados hasta el momento, no es de extrañar

los resultados obtenidos en investigaciones como la de Vera y Briones (2015), realizada en varias titulaciones de las universidades de Cantabria y de Valladolid, que indican que únicamente la mitad de los estudiantes (51.5%) declaraba sentirse preparado para la realización del TFG.

También estudios internacionales desarrollados en países en los que se realizan proyectos de fin de grado, mencionan la existencia de algunos desafíos para los alumnos a la hora de abordar esta asignatura, como el manejo del tiempo, la recopilación de datos de investigación, la conceptualización y delimitación del tópico o pregunta de investigación (Todd, Bannister y Cleg, 2004). Otros trabajos señalan la importancia del papel del tutor en todo este proceso y su repercusión en el proceso de realización del proyecto (Brewer, Dewhurst y Doran, 2012; Roberts y Seaman, 2018; Rowle y Slack, 2008).

En los trabajos mencionados se observa una creciente preocupación por estudiar en profundidad el proceso de realización del TFG. Sin embargo, el análisis de las dificultades que los estudiantes universitarios encuentran a la hora de realizar esta asignatura es un elemento que se aborda de manera tangencial en la mayor parte de los trabajos. De cara a superar esta limitación, esta investigación pretende: (1) obtener información acerca de las dificultades experimentadas por los alumnos durante la elaboración de su TFG y su relación con variables relevantes para el desarrollo y elaboración del mismo, tales como el interés del tema o la implicación del tutor, (2) examinar algunas variables relacionadas con los resultados del TFG, como la nota obtenida, la nota merecida, la satisfacción con la nota obtenida y la satisfacción con el TFG, (3) analizar la existencia de diferencias en estas variables en función del sexo y del grado (Maestro en Infantil o en Primaria) y, (4) conocer qué variables del desarrollo y elaboración del TFG (dificultades, interés en el tema, implicación del tutor) pueden predecir los resultados académicos (nota obtenida) y personales (satisfacción con el TFG) más relevantes.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Se determina como población diana a los estudiantes universitarios egresados que han realizado su TFG en las titulaciones del Grado en Maestro (Educación Infantil y/o Educación Primaria) de la Universidad de Salamanca. En este punto es importante señalar que dentro de la misma están tanto aquellos que realizaron su TFG como parte del plan de estudios de los Grados mencionados, como los titulados que realizaron la adaptación a estos estudios, siendo su titulación de origen una Diplomatura o Licenciatura. Partiendo de dicha población, se contó con la participación voluntaria de 251 estudiantes que constituyen la muestra de este estudio (ver Tabla 1). La mayoría son mujeres, divididas en dos grupos de edades diferenciados, siendo la media de edad de la muestra de 28.6 años. En lo que se refiere a la titulación de origen, gran parte de la muestra se reparte de manera homogénea entre el Grado en Maestro en Educación Primaria y en Educación Infantil que bien no ha cursado mención (25.5%) o en el caso de haber realizado alguna especialización, las más destacadas son: mención en Lengua Extranjera Inglés y mención en Educación Especial. Algo más de la mitad de los participantes procede de la E.U de Magisterio de Zamora, y la mayoría finalizó sus estudios en el curso académico 2014-2015.

Tabla 1. Características de distribución de la muestra (n=251)

	N (Porcentaje)
<b>Género</b>	
Masculino	51 (20.3)
Femenino	200 (79.7)
<b>Edad</b>	
De 22 a 24 años	83 (33.1)
De 25 a 27 años	77 (30.2)
De 28 a 30 años	32 (12.8)
Mayores de 30 años	59 (23.5)
<b>Titulación</b>	
Grado en Maestro en Educación Infantil	104 (41.4)
Grado en Maestro en Educación Primaria	143 (57)
Otras (diplomaturas)	4 (1.6)
<b>Mención</b>	
Ninguna	64 (25.5)
Lengua Extranjera: Inglés	46 (18.3)
Educación Especial	42 (16.7)
Educación Física	35 (13.9)
Religión	24 (9.6)
Otras: Música, Audición y Lenguaje, Lengua Extranjera: Alemán o Francés	40 (17)
<b>Centro Universitario</b>	
E.U. de Magisterio de Zamora	143 (57)

	N (Porcentaje)
E.U. de Educación y Turismo de Ávila	46 (18.3)
Facultad de Educación	57 (22.7)
Otros	5 (2)
Año de finalización de estudios	
2015-2016	59 (23.5)
2014-2015	146 (58.2)
2013-2014	38 (15.1)
Otros	8 (3.2)

Continuando con las características de la muestra, pero ya centrados en aspectos vinculados directamente a los TFG realizados por los participantes, más de la mitad (60.2%) abordaron un tema previamente acordado con su profesor tutor. Además, prácticamente la totalidad de los TFG eran de tres tipos: a) experimentales (35.5%), b) diseño y/o desarrollo de una propuesta de intervención didáctica (34.3%), o c) revisión o investigación bibliográfica (26.7%). Por último, cabe señalar que la mayoría de los estudiantes (72.5%) obtuvieron una calificación igual o superior al notable (siete o más puntos).

## 2.2. Instrumento

Aunque existen diversos estudios nacionales que abordan la repercusión del TFG en el contexto universitario, la mayoría centran su objeto de investigación en: a) el análisis o la valoración por parte de los agentes implicados (docentes y estudiantes universitarios) sobre los procesos de tutorización o evaluación del TFG; b) la calidad de la gestión de estos trabajos; c) su contribución a la adquisición de competencias transversales de los Grados; o cualquier otro aspecto relacionado con el proceso de desarrollo e implantación de los mismos en las distintas universidades (Freire et al., 2015; Rekalde, 2011; Rullán et al., 2010; Vera y Briones, 2015, 2016; entre otros). Si bien es cierto que las herramientas que algunos de estos estudios presentan, resultan muy útiles para analizar la situación actual de los TFG, ninguno aborda directamente las dificultades percibidas por los estudiantes en el proceso de elaboración y presentación de su trabajo. Es por ello que, para la recogida de información deseada, se diseñó un cuestionario ad-hoc. Para ello, además de la propia experiencia como tutores y evaluadores académicos de TFG, se tomaron como referencia, por un lado, las propias normativas de los Grados de Maestro donde se describen las características que deben poseer dichos trabajos y de los que, de forma indirecta, pueden extraerse posibles desafíos para los estudiantes en su proceso de elaboración. Y, por otro lado, aquellas cuestiones que en los estudios anteriormente mencionados destacaban, indirectamente, como aspectos “problemáticos” para los alumnos, así como otras investigaciones más enfocadas a analizar las dificultades de los estudiantes universitarios en el proceso de elaboración de trabajos académicos (e.g. Alkandari, 2014; Reynolds y Thompson, 2011). Lo anterior desembocó en un cuestionario compuesto por 17 ítems, que a su vez se dividía en tres subapartados. El primero está compuesto por dos ítems dirigidos a medir el grado de interés del tema del trabajo y la valoración relativa a la implicación de su profesor-tutor, con una escala de respuesta tipo Lickert, donde 1 es la calificación más baja y 6 la más alta. El segundo subapartado, compuesto de 4 ítems evalúa los resultados del TFG (nota obtenida y nota merecida, así como grado de satisfacción del alumno con la nota obtenida y con el TFG elaborado), con una escala de respuesta tipo Lickert de 1 a 10. El último subapartado está integrado por una escala de dificultades ante la realización del TFG, compuesta por 11 ítems (ver Tabla 2) que enuncia diferentes dificultades que los estudiantes podrían haber experimentado a lo largo del proceso de realización de su TFG y que debían puntuar en una escala tipo Lickert donde 1 es ninguna dificultad y 6 es mucha dificultad. La puntuación final se obtenía de la valoración media en los distintos ítems. La fiabilidad alfa de Cronbach de esta escala de dificultades fue de .82.

## 2.3. Procedimiento

El proceso se inició con una búsqueda bibliográfica de estudios nacionales que abordaran la temática de estudio, centrada en las dificultades percibidas por estudiantes universitarios en la elaboración del TFG, para después ampliar la búsqueda a trabajos internacionales que analizaran también dificultades de este colectivo, pero extrapoladas a otros trabajos académicos con el fin de diseñar y elaborar el instrumento de evaluación. Posteriormente se contactó con la población objeto de estudio por correo electrónico invitándola a participar voluntariamente en la investigación, garantizando su anonimato y el uso de los resultados con una finalidad investigadora, a través de la cumplimentación del cuestionario, que se administró vía on-line.

## 3. Resultados

En la Tabla 2 aparecen las puntuaciones medias obtenidas en las distintas variables del estudio. Por lo que respecta a las dificultades concretas que encuentran los alumnos, en general, el nivel de dificultad es moderado, ya que las puntuaciones medias en las diferentes dificultades oscilan entre 2.2 y 3.6. La principal dificultad experimentada hace referencia al uso correcto de la normativa APA. Asimismo, otras cuestiones formales y de redacción del trabajo aparecen entre las cinco dificultades más importantes, como el uso de las bases de datos y gestores bibliográficos, la redacción de un texto

académico y la adaptación del trabajo a los criterios de formato y extensión. Por otro lado, la segunda dificultad experimentada de forma más severa por el alumnado es compatibilizar el TFG con otras actividades formativas y laborales, si bien parece que la organización del tiempo y la gestión autónoma del trabajo se encuentran entre las menos destacadas por los participantes. En relación con otras variables implicadas en el desarrollo y elaboración del TFG, los alumnos señalaron tener un elevado interés en el tema de sus trabajos y percibir una implicación media-alta de sus tutores.

Respecto a las variables relacionadas con el resultado del TFG, la nota media alcanzada por los alumnos se sitúa en el notable, siendo algo superior a 7 puntos, si bien la calificación que consideran que merecían se sitúa, de media, un punto por encima de la calificación obtenida. Para conocer si esta diferencia entre la nota obtenida y merecida es estadísticamente significativa, se ha llevado a cabo una prueba t para muestras relacionadas, y los resultados indican que efectivamente, los participantes perciben que recibieron una nota significativamente más baja que la que merecían [ $t(250) = -16.43, p < .001, \eta^2 = .52$ ]. Asimismo, la satisfacción con la nota obtenida es moderada, e inferior a la satisfacción con el TFG (ver Tabla 2). Los análisis llevados a cabo indican que esta diferencia es estadísticamente significativa [ $t(250) = 5.94, p < .001, \eta^2 = .12$ ]. En ambos casos, el tamaño de los efectos siguiendo los parámetros de Cohen (1988) son sustanciales.

De cara a examinar la existencia de diferencias entre varones y mujeres para las distintas variables consideradas, se llevaron a cabo las pertinentes pruebas t para muestras independientes, no encontrándose diferencias en ningún caso. Por otro lado, las pruebas t para muestras relacionadas arrojaron diferencias significativas. Para la muestra de varones, las diferencias encontradas entre la nota obtenida y merecida se constatan [ $t(50) = -4.741, p < .001, \eta^2 = .31$ ], aunque no así en el caso de la satisfacción con el TFG y la satisfacción con la nota obtenida ( $p < .15$ ). En el caso de las mujeres, la nota obtenida era significativamente más baja que la nota merecida [ $t(199) = -16.43, p < .001, \eta^2 = .57$ ], y la satisfacción con el trabajo era estadísticamente más elevada que la satisfacción con la nota [ $t(199) = 5.89, p < .001, \eta^2 = .12$ ]. El tamaño de los efectos de estas diferencias es moderado.

Por lo que respecta a las diferencias en función del grado realizado, los resultados de las pruebas t indican que los alumnos del Grado de Primaria informaron de mayores dificultades con el uso correcto de la normativa APA que los alumnos del Grado de Infantil [ $t(226.41) = -2.58, p = .010, \eta^2 = .03$ ]. Sin embargo, el tamaño del efecto de estas diferencias es pequeño (Cohen, 1998). Por su parte, los alumnos tanto del Grado de Primaria [ $t(142) = -12.05, p < .001, \eta^2 = .50$ ], como los del Grado de Infantil [ $t(103) = -10.71, p < .001, \eta^2 = .53$ ] obtuvieron una nota significativamente más baja que la que creían merecer. El tamaño de los efectos fue considerable en ambos casos. Asimismo, la satisfacción con la nota resultó ser significativamente más baja que la satisfacción con el TFG, tanto para los alumnos del Grado de Infantil [ $t(103) = -4.236, p < .001, \eta^2 = .15$ ], como para los del Grado de Primaria [ $t(142) = -3.87, p < .001, \eta^2 = .09$ ]. En este caso, los tamaños de los efectos de estas diferencias fueron pequeños.

Tabla 2. Descriptivos en muestra total y para varones y mujeres

Variable	Varones (N=51) M (SD)	Mujeres (N=200) M (SD)	Infantil (n=104) M (SD)	Primaria (n=143) M (SD)	Total (N=251) M (SD)
Interés tema TFG	5.24 (1.03)	5.36 (1.06)	5.49 (.94)	5.20 (1.12)	5.33 (DT 1.054)
Implicación percibida tutor/a	4.51 (1.77)	4.46 (1.65)	4.53 (1.72)	4.39 (1.66)	4.47 (DT 1.31)
Nota obtenida	7.49 (1.35)	7.31 (1.30)	7.4 (1.4)	7.34 (1.22)	7.34 (1.31)
Nota merecida	8.24 (1.09)	8.39 (0.99)	8.43 (.98)	8.32 (1.02)	8.36 (1.01)
Satisfacción con la calificación obtenida	4.33 (1.78)	3.96 (1.66)	4.02 (1.79)	4.09 (1.62)	4.04 (1.69)
Satisfacción con el TFG	4.65 (1.38)	4.63 (1.32)	4.71 (1.36)	4.59 (1.33)	4.63 (1.33)
<b>Dificultades*</b>					
Utilizar las referencias APA adecuadamente	3.45 (1.65)	3.57 (1.63)	3.24 (1.59)	3.78 (1.64)	3.55 (1.63)
Compatibilizar el TFG con otras actividades	3.18 (1.78)	3.51 (1.65)	3.31 (1.71)	3.5 (1.67)	3.44 (1.68)
Uso de bases de datos y gestores bibliográficos	3.55 (1.53)	3.38 (1.62)	3.25 (1.56)	3.55 (1.63)	3.41 (1.60)
Redactar un texto académico	3.10 (1.39)	3.28 (1.56)	3.12 (1.53)	3.33 (1.53)	3.24 (1.53)
Adaptarme a los criterios de formato y extensión	3.22 (1.42)	3.06 (1.54)	3.02 (1.62)	3.14 (1.46)	3.09 (1.52)
Manejo del estrés y miedos asociados	2.53 (1.59)	3.05 (1.65)	3.07 (1.77)	2.87 (1.57)	2.94 (1.65)
Leer y entender en inglés	2.73 (1.61)	2.93 (1.65)	3.15 (1.66)	2.71 (1.60)	2.88 (1.64)
Terminología y lenguaje académico	2.75 (1.11)	2.7 (1.43)	2.67 (1.39)	2.72 (1.37)	2.71 (1.37)
Organización y gestión del tiempo	2.86 (1.56)	2.6 (1.44)	2.48 (1.41)	2.79 (1.51)	2.65 (1.46)
Mantener una relación adecuada con el tutor/a	2.37 (1.81)	2.72 (1.75)	2.55 (1.79)	2.73 (1.76)	2.65 (1.76)
Realizar un trabajo autónomo	2.29 (1.24)	2.17 (1.33)	2.12 (1.32)	2.24 (1.31)	2.2 (1.31)
Puntuación escala dificultades	2.91 (0.86)	2.99 (0.95)	2.90 (.96)	3.03 (.92)	2.98 (0.93)

\* Nota= Las dificultades aparecen ordenadas de mayor a menor en función de la media obtenida para el total de la muestra

Para conocer qué variables relacionadas con la elaboración y desarrollo del TFG –interés tema, implicación del tutor, nivel de dificultades– pueden predecir algunos resultados del TFG, como la nota o la satisfacción con el TFG, se examinaron las correlaciones entre las variables (ver Tabla 3) y se llevaron a cabo los pertinentes análisis de regresión (ver Tabla 4).

Respecto a la satisfacción con el proceso de elaboración y desarrollo del TFG, los resultados del análisis indican que el modelo predictivo es significativo [ $F(3, 247) = 71.42, p < .001$ ] y que explica un 47% de la varianza, y que tanto el interés en el tema, como la implicación del tutor, la satisfacción con la nota obtenida y las dificultades encontradas son predictores significativos de la satisfacción con el TFG.

Respecto a la nota obtenida, los resultados indican que el modelo es significativo [ $F(3, 247) = 14.90, p < .001$ ] y explica un 16% de la varianza, aunque sólo es un predictor significativo la implicación del tutor.

Tabla 3. Correlaciones entre las variables de estudio (n=251)

	<b>Implicación tutor</b>	<b>Nota obtenida</b>	<b>Nota merecida</b>	<b>Satisfacción nota</b>	<b>Satisfacción TFG</b>	<b>Dificultades</b>
Interés tema	.291**	.185**	.280**	.137**	.352**	-.256**
Implicación tutor	1	.373**	.301**	.322**	.618**	-.140*
Nota obtenida		1	.669**	.703**	.482**	-.155*
Nota merecida			1	.185**	.358**	-.218**
Satisfacción nota				1	.465**	-.064
Satisfacción TFG					1	-.343**

\*\*p<.01, \* p<.05

Tabla 4. Resultados de los análisis de regresión para las variables dependientes satisfacción con el TFG y calificación obtenida

VD: Satisfacción TFG	<b>B</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Interés en el tema	.169	.134	2.68	.008
Implicación del tutor	.434	.546	11.20	.000
Dificultades	-.333	-.233	-4.82	.000
VD: Nota obtenida	<b>B</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Interés en el tema	.077	.062	.984	.326
Implicación del tutor	.267	.342	5.579	.000
Dificultades	-.128	-.091	-1.499	.135

#### 4. Discusión y conclusiones

A la hora de analizar y discutir los datos obtenidos, seguiremos el orden de los objetivos planteados en este estudio. En primer lugar, al investigar sobre las dificultades encontradas durante la elaboración del TFG, las que los estudiantes señalaron experimentar en mayor medida estaban relacionadas con el uso adecuado de la normativa APA y con la capacidad para compatibilizar el TFG con otras actividades. Otros trabajos previos (Jiménez et al., 2016; Pérez y Martínez, 2017; Rubio et al., 2018) también han detectado este tipo de dificultades vinculadas con la elaboración de un trabajo académico. Es probable que algunas actividades formativas previas al inicio del TFG, como talleres y seminarios, así como desarrollar más trabajos que exijan utilizar correctamente la normativa APA a lo largo del grado, familiarizarse con la redacción de textos académicos y con el correcto citado evitando el plagio, pudieran ayudar a los alumnos a superar esta dificultad (Pérez y Martínez, 2017). Respecto a la dificultad para compatibilizar el TFG con otras actividades, el trabajo de Jiménez et al. (2016) mencionaba que los alumnos no podían dedicar todo su tiempo al TFG. Al menos en nuestro caso, esta dificultad no parece estar relacionada con la organización del tiempo –ya que como hemos visto, la gestión y organización del tiempo no es una dificultad especialmente relevante–, sino con la cantidad de tiempo con la que cuentan los alumnos. En este sentido, en los Grados de Maestro implicados en este trabajo, durante el segundo cuatrimestre del último curso los estudiantes tienen que compatibilizar el TFG con el Practicum II, que implica asistir a un centro escolar en jornada completa durante 8 semanas y presentar un portafolio final. Es posible que esta asignatura en particular, y otras actividades que los estudiantes realizan puedan reducir el tiempo de dedicación al TFG. Otras dificultades señaladas estarían vinculadas con el proceso de investigación, entre las que destacan el uso de bases de datos y gestores bibliográficos. Este tipo de dificultades también fueron mencionadas por autores que analizaron el proceso de realización del TFG por parte de alumnos de magisterio, además de las dificultades para redactar textos académicos

(Faya et al., 2017; Gómez Barreto, 2015), algo que, como mencionamos anteriormente, parece repetirse en la mayor parte de la literatura existente sobre el tema.

Entre las dificultades menos experimentadas aparecen la realización de un trabajo autónomo, y la organización y gestión del tiempo. En este sentido, podríamos pensar que los alumnos se sienten capaces de realizar y organizar el TFG por sí mismos a lo largo del curso académico. Otra de las dificultades que menos parecen haber sufrido los estudiantes hace referencia a mantener una relación adecuada con el tutor. En este sentido, el rol del tutor, a la luz de nuestros datos y como luego comentaremos, parece ser relevante para entender algunos resultados del TFG (satisfacción y nota obtenida).

El interés por el tema del TFG es elevado, lo que podría indicar una mayor motivación del alumnado para llevar a cabo y terminar su trabajo. No es de extrañar, dado que la mayor parte de los participantes había acordado el tema con su tutor, lo que explicaría también que sus tutores estuvieran implicados en la tutorización y que resultara sencillo mantener una relación apropiada con los alumnos tutorados.

En cuanto al segundo objetivo planteado, dirigido a examinar algunas variables relacionadas con los resultados del TFG, parece que los participantes en esta investigación consideran que recibieron una nota en su TFG significativamente más baja que la que merecían. En la misma línea, la satisfacción con la nota obtenida también es significativamente inferior a su nivel de satisfacción con el trabajo desarrollado. Esta percepción puede guardar relación con los datos hallados en el trabajo de Vera y Briones (2015) en el cual más de la mitad de los estudiantes participantes declaraban sentirse muy preparados para la realización del TFG. Otra cuestión es que esa percepción se corresponda con la realidad en el proceso de elaboración de sus trabajos. En esta dirección se han desarrollado algunos estudios (Álvarez y Pascual, 2012; Bernabé y Guillamón, 2014; Romero, Corregidor y Polonio, 2011) en los que, partiendo de esta preocupación por las calificaciones, se propone la utilización de rúbricas para evaluar con mayor objetividad las diferentes competencias de los grados, a fin de obtener una evaluación lo más imparcial posible e independiente del responsable evaluador. Con este instrumento los alumnos podrían conocer de primera mano los criterios en base a los cuales se va a evaluar su trabajo, pudiendo mejorar así la predicción de la calificación que pudieran obtener.

En cuanto al tercer objetivo del trabajo, solamente se encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres al analizar la nota obtenida y merecida, mientras que se registró un mayor grado de dificultad entre los alumnos de Primaria para utilizar la normativa APA. Por tanto, conviene mencionar que, en el conjunto de la muestra, a la hora de evaluar la realización del TFG no existen grandes diferencias entre los varones y las mujeres encuestados, ni entre los estudiantes de diferentes grados.

Por último, se han identificado variables que pueden predecir los resultados académicos y personales. El interés del tema, la implicación del tutor, la satisfacción con la nota obtenida y las dificultades encontradas, se han identificado como predictores significativos de la satisfacción del TFG. Trabajos como el de Vera y Briones (2015) añaden a esa lista cuestiones como los plazos disponibles para su elaboración y presentación o los medios y recursos disponibles para su realización. Por otro lado, a la hora de explicar la nota obtenida en el TFG, aparece el papel desempeñado por el tutor como predictor significativo, algo que ya habían identificado Serrano-Gallardo et al. (2017) en su trabajo con estudiantes de Enfermería. Esta labor de acompañamiento del tutor en este tipo de trabajos académicos ha sido abordada por varios estudios (Alkandari, 2014; Freire et al., 2015; Mateo, Escofet, Martínez-Olmo y Ventura, 2012; Salma Din et al., 2010; Vera y Briones, 2016), destacando el papel del tutor en la facilitación del aprendizaje, en la resolución de problemas cuando el alumno necesita ayuda y en aspectos formativos y metodológicos de los estudiantes. Trabajos desarrollados en otros países, como Reino Unido o Australia, ponen también de manifiesto que los estudiantes asignan un rol importante al tutor, ya que, por ejemplo, consideran que tienen que realizar más tareas de supervisión de las que los docentes creen que deben desarrollar (Brewer et al., 2012). Además, este tutor debe proporcionar apoyo al alumno, empoderarlo, cederle progresivamente el control y mostrar interés por el tema del trabajo (Roberts y Seaman, 2018).

Para concluir, conviene mencionar algunas de las limitaciones a la hora de interpretar los resultados obtenidos. En primer lugar, se trata de un estudio llevado a cabo con una muestra no representativa y, por lo tanto, no podemos establecer conclusiones generales, por lo que habrá que interpretar los resultados con cautela. En segundo lugar, se trata de un estudio retrospectivo que evalúa las dificultades experimentadas –entre otras variables– y la percepción del nivel de dificultad puede variar con el paso del tiempo. En esta línea, hubiera sido interesante haber evaluado hasta qué punto estas dificultades fueron superadas. Asimismo, el instrumento elaborado debería haber sido revisado por jueces expertos con el fin de contrastar la idoneidad de los ítems formulados para el propósito del estudio. Por último, este trabajo es de naturaleza transversal y correlacional, por lo que no permite establecer relaciones causales o determinar la dirección de la influencia entre las variables. Sin embargo, y a pesar de estas limitaciones, la presente investigación contribuye a la literatura existente sobre el TFG en nuestro país estudiando en profundidad el proceso de realización del TFG y tratando de evaluar qué variables pueden estar implicadas en los resultados del TFG.

## 5. Referencias bibliográficas

- Alkandari, N. Y. (2014). Engineering education and students' challenges: strategies toward enhancing the educational environment in engineering colleges. *College Student Journal*, 48(2), 221-230.
- Álvarez, M., y Pascual, M. M. (2012). Propuesta de evaluación del trabajo fin de grado en derecho. *Aula Abierta*, 40(1), 85-102.
- Battaner, E., González, C., y Sánchez, J. L. (2016). El trabajo fin de grado (TFG) en las universidades españolas. Análisis y discusión desde las defensorías universitarias. *Revista Universidad, Ética y Derechos (RUED@)*, 1, 43-79. doi: 10.25267/rueda.2016.08
- Bernabé, M. M., y Guillamón, M. D. (2014). Análisis de los criterios de evaluación de los TFG. Una propuesta alternativa. *II Congreso Internacional de Innovación Docente*, 20-21 de febrero de 2014, Murcia.
- Brewer, G., Dewhurst, A. M., y Doran, D. (2012). Undergraduate research projects: Practice and perceptions. *Psychology Learning & Teaching*, 11(2), 208-217. <https://doi.org/10.2304/plat.2012.11.2.208>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates. doi:10.1016/c2013-0-10517-x
- Faya, F., Guadamillas, M.V., y Alcaraz, G. (2016). Limitaciones y conocimientos previos a la redacción del TFG: estudio de caso. En A. M. Martín Cuadrado, E. Juan Oliva y N. Carriedo López (Coords.), *VIII Jornadas de redes de investigación en innovación docente de la UNED. Los trabajos Fin de Carrera (TFG y TFM): el camino de la profesionalización*. Madrid: UNED.
- Ferrer, V., Carmona, M., y Soria, V. (Eds.) (2013). *El Trabajo de fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Madrid: McGraw-Hill.
- Fondevila, J. F., y Olmo, J. L. (2014). *El Trabajo de Fin de Grado en Ciencias Sociales y Jurídicas. Guía metodológica*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Freire, M. P., Díaz, R., Martínez, F., Maside, J. M., del Río, M. L., y Vázquez, E. (2015). Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 323-344. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5451>
- Gómez Barreto, I. M. (2015). La evaluación del trabajo final de grado en las titulaciones de Maestro en Educación infantil y Primaria de la Facultad de Educación de Albacete en la Universidad de Castilla la Mancha. *Opción*, 31(3), 541-563.
- García, M.P., y Martínez, P. (Coords.) (2012). *Guía práctica para la realización de Trabajos de Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. Edit.um
- Heras, J. L. (Dir.) (2016). La confección de rúbricas de evaluación para la calificación de Trabajos de Fin de Grado: Posibilidades y propuestas para la Facultad de Geografía e Historia. MID. *Memorias de Innovación Docente, 2015-2016* (Memoria ID-0093). Salamanca: Universidad de Salamanca, Repositorio Gredos. Recuperado de <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/130656>
- Jiménez, S., Berenguer, C., Canato, M., Fernández, N., Iñesta, E., Moya, M. M. ... Bermúdez, A. (2016). ¿Es posible la investigación en el trabajo de fin de grado? En M. T. Tortosa Ybáñez, S. Grau Company, J. D., y Álvarez Teruel (Coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 2626-2636). Teruel.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez-Olmo, F., y Ventura, J. (2012). Evaluation tools in the European Higher Education Area (EHEA): An assessment for evaluating the competences of the Final Year Project in the social sciences. *European Journal of Education. Research, Development and Policy*, 47(3), 435-447. doi: 10.1111/j.1465-3435.2012.01536.x
- Pérez, J.M., y Martínez, S. (2017). Ideas alternativas sobre el Trabajo Fin de Grado en estudiantes de Magisterio. *ReiDoCrea*, 6, 246-259.
- Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial de España de 13 de julio de 2013.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial de España de 30 de octubre de 2007.
- 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(2), 179-193. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2011.v22.n2.38488](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38488)
- Reynolds, J. A., y Thompson, R. J. Jr. (2011). Want to improve undergraduate thesis writing? Engage students and their faculty readers in scientific peer review. *CBE Life Sciences Education*, 10(2), 209-215. doi: 10.1187/cbe.10-10-0127
- Roberts, L. D. y Seaman, K. (2018). Student's experiences of undergraduate dissertation supervision. *Frontiers in Education*, 3, 109. doi: 10.3389/educ.201800109
- Romero, D. M., Corregidor, A. I., y Polonio, B. (2011). Tutorización y Evaluación del TFG: uso de rúbricas. En M. Marín Rodríguez, A. B. Morales Simancas y D. Delgado Rivera (Coords.), *VII Intercampus 2011: Trabajos de Fin de Grado y Máster: La evaluación global. Libros de actas, Toledo 2011* (pp. 227-232). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, Vicerrectorado de Ordenación Académica y Formación Permanente, Unidad de Innovación Educativa.
- Rubio, M. J., Torrado, M., Quirós, C., y Valls, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes del último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335-354. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52443>
- Rullán, M., Estapé-Dubreuil, G., Fernández, M., y Márquez, M. D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajo 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. doi: 10.4995/redu.2010.6218
- Salma Din, U.K., Shahabuddin F. A., Rambely, A.S., Suradi N.R.M., Ahmad R.R., Majid, N. ... Zaleha Mamat, N. J. (2010). Students' perceptions on the implementation of the final year research project: A case study. *Procedia - Social Behavioral Sciences*, 8, 439-445. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.060>
- Serrano-Gallardo, P., Martínez-Martín, M.L., y Martínez-Marcos, M. (2017). Factores que determinan la evaluación del trabajo fin de grado, Un análisis multinivel. *Educación Médica*, 207. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2017.05.001>

- Sotos, M. (2015). Trabajo Fin de Grado ¿oportunidad o trámite? *Jornadas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas, JAEM*. Cartagena. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8956>
- Todd, M., Bannister, P. y Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, 335-350. doi:10.1080/0260293042000188285
- Universidad de Salamanca (USAL) (2015). *Reglamento de Trabajos de Fin de Grado de la Universidad de Salamanca*. Consejo de Gobierno del 17/12/2015. Universidad de Salamanca. Recuperado de [http://campus.usal.es/~magisterioza/secretaria\\_docs/normativa/Reglamento\\_TFG\\_USAL\\_CG17122015.pdf](http://campus.usal.es/~magisterioza/secretaria_docs/normativa/Reglamento_TFG_USAL_CG17122015.pdf)
- Valderrama, E., Rullán, M., Sánchez, F., Pons, J., Mans, C., Giné, F. ... Bisbal, J. (2010). La Evaluación de Competencias en los Trabajos Fin de Estudios. IEEE-RITA, *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 5(3), 107-114.
- Vera, J., y Briones, E. (2015). Perspectiva del alumnado de los procesos de tutorización y evaluación de los trabajos de fin de grado. *Cultura y Educación*, 27(4), 726-765. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1080391>
- Vera, J., y Briones, E. (2016). Un nuevo reto para las universidades: la evaluación de la calidad de la gestión de los Trabajos Fin de Grado. *Foro de Educación*, 14(21), 281-310. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.014>