

El Trabajo Fin de Grado: variables predictoras de la satisfacción y la nota en una muestra de alumnado de los Grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria

Elena Martín-Pastor¹; Isabel Vicario-Molina²; Alejandro Gómez-Gonçalves³; Luis González Rodero⁴

Recibido: septiembre 2021 / Evaluado: octubre 2021 / Aceptado: noviembre 2021

Resumen. Los resultados que obtiene el alumnado al realizar el Trabajo Fin de Grado (TFG) responden a una serie de factores, entre los que se encuentran algunos ligados a las características personales del individuo. El objetivo del presente estudio es analizar la influencia de varios de estos factores, tales como la autoeficacia, la motivación y el control académico percibido, en los resultados que esperan obtener un grupo de estudiantes al realizar el TFG, prestando también atención a la implicación del profesor tutor en este proceso, y en la satisfacción con el trabajo que están realizando. Se ha analizado una muestra de 238 estudiantes de los Grados de Maestro de Infantil y Primaria que realizan sus estudios en la Universidad de Salamanca y que respondieron voluntariamente al cuestionario on-line, elaborado específicamente para la investigación; compuesto por 31 ítems. Los resultados del estudio señalan que todas las variables analizadas correlacionan de manera significativa y en sentido positivo con la satisfacción que el alumnado tiene sobre su trabajo y sobre la nota que cree que merece. Sin embargo, solo la autoeficacia, el control percibido y la motivación intrínseca son predictores significativos de la satisfacción con el TFG, mientras que, por otro lado, solamente la autoeficacia y la motivación extrínseca los son respecto de la nota que el estudiantado cree merecer.

Palabras clave: trabajo fin de grado; enseñanza universitaria; autoeficacia; motivación; control académico percibido

[en] The End of Degree Project: predictive variables of satisfaction and grade in a sample of students from the Infant and Primary Teacher Degrees

Abstract. The results obtained by students performing the Undergraduate Dissertation (UD) respond to several factors, among which are some linked to the personal characteristics of the individual. The objective of this investigation is to analyse the influence of several of these factors, such as self-efficacy, motivation and perceived academic control, on the results that a group of students expect to obtain in the UD they are taking. We have also studied the involvement of the tutor in this process, and we have analysed the satisfaction of the students with the work they are doing. We have analysed a sample of 238 students from Infant and Primary School Teacher degrees who studied at the University of Salamanca. They voluntarily answered to the on-line questionnaire, prepared specifically for this research, consisting of 31 items. The results of the study indicate that all the variables that we have analyzed correlate in a significant and positive way with the satisfaction that students have with their work and with the grade they believe they deserve. However, only self-efficacy, perceived control, and intrinsic motivation are significant predictors of satisfaction with the UD, while only self-efficacy and extrinsic motivation are significant predictors of the grade that students believe they deserve.

Keywords: final degree project; university studies; self-efficacy; motivation; perceived academic control

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

Cómo citar: Martín-Pastor, E., Vicario-Molina, I., Gómez-Gonçalves, A., y González Rodero, L. (2015). El Trabajo Fin de Grado: variables predictoras de la satisfacción y la nota en una muestra del alumnado de los Grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 47-56.

¹ Universidad de Salamanca (España)
E-mail: emapa@usal.es
ORCID: <https://orcid.org/000-0002-8046-7481>

² Universidad de Salamanca (España)
E-mail: ivicario@usal.es
ORCID: <https://orcid.org/000-0002-5097-9195>

³ Universidad de Salamanca (España)
E-mail: algomez@usal.es
ORCID: <https://orcid.org/000-0002-4988-4623>

⁴ Universidad de Salamanca (España)
E-mail: lgrodero@usal.es
ORCID: <https://orcid.org/000-0003-4572-8655>

1. Introducción

El rendimiento académico, como dimensión fundamental en el proceso de enseñanza, es considerado como la suma de varios factores que influyen en la persona que aprende (Nájera et al., 2020). De hecho, la literatura más reciente continúa analizando las distintas variables, tanto de carácter individual (autoestima, locus de control, atención, motivación, autoeficacia, expectativas, etc.) como de índole social y familiar (Barca, 2019; Cid-Sillero et al., 2020; Liu et al., 2015; Murillo et al., 2020; Nájera et al., 2020; Padua, 2019), que lo predicen.

Este trabajo se centra en el análisis de la influencia de algunos de estos factores, ligados principalmente a las características personales del alumnado, en relación con el desarrollo del Trabajo Fin de Grado (TFG) por parte del alumnado universitario. En concreto, se ha seleccionado el TFG porque es la asignatura final de los grados universitarios y permite evaluar el conjunto de competencias, conocimientos y aptitudes que el alumnado ha adquirido a lo largo de su proceso formativo. Por tanto, lo que se pretende en las siguientes líneas es dar un paso más en el estudio de una asignatura de gran relevancia en los planes de estudio actuales, se analiza el impacto de factores como la autoeficacia, la motivación y el control académico percibido en los resultados que el alumnado espera obtener en su TFG y en su satisfacción con el trabajo que están realizando. Para ello, en primer lugar, se conceptualiza cada uno de esos factores determinantes en el rendimiento académico para, con posterioridad, analizar el papel que el TFG desempeña en la formación universitaria y la investigación desarrollada al respecto.

1.1. Factores determinantes en el rendimiento académico

De los tres factores que se analizarán en esta investigación, la autoeficacia hace referencia a las creencias acerca de las propias capacidades para ejecutar una determinada actividad (Bandura, 1977). Las personas que son conscientes de poder marcar la diferencia se sienten bien y ello las mueve a tomar la iniciativa, mientras que las personas indefensas son infelices y no están motivadas para actuar (Flammer, 2001). La percepción de autoeficacia influye en la elección de actividades, en el esfuerzo que se invierte en llevarlas a cabo y en cuánto se mantiene el esfuerzo en situaciones de dificultad (Bandura, 1977). Dentro del contexto universitario son varios los trabajos que han demostrado su relación con el rendimiento académico del/la estudiante, de tal forma que a mayores niveles de autoeficacia mejor será el rendimiento (Khan, 2013; Padua, 2019; Valle et al., 2015). Esto se justifica por un mayor uso de estrategias para el aprendizaje regulado, como consecuencia de que el alumno o la alumna se siente capaz, confiando en sus propias habilidades y, por tanto, competente y responsable de su propio aprendizaje (Fernández & Bernardo, 2011; Gómez & Romero, 2019; Pool-Cibrian y Martínez-Guerrero, 2013). Esta autoeficacia también se considera predictiva de la motivación (Liu et al., 2015), al afectar al interés de los/as estudiantes por la tarea y la persistencia en ella (Dinther et al., 2011). Es decir, perciben la utilidad de lo que aprenden y consideran que son quienes controlan el proceso (Valle et al., 2015).

El segundo factor analizado es la motivación, que podría definirse como “el proceso de surgimiento, mantenimiento y regulación de actos que producen cambios en el ambiente y que concuerdan con ciertas limitaciones internas (planes, programas)” (Bueno, 1993, p. 12). Según Garrido (2001) la motivación aparece asociada a términos como incentivos, expectativas, intereses, metas o atribución. Dentro de la misma, se pueden distinguir dos tipos de motivación en función de donde provenga la fuerza que impulsa al individuo: la motivación intrínseca, que es aquella que activa a la persona por sí misma cuando lo desea; y la motivación extrínseca, aquella que proviene de fuera de ella, ya sea de otras personas o del ambiente. En términos generales, Liu et al. (2015), revisando trabajos previos, señalan que el alumnado con mayor motivación académica tiene más posibilidades de lograr mejores resultados y un mayor éxito, al experimentar disfrute con las actividades relacionadas con su aprendizaje y considerar que el conocimiento y la educación son importantes. Gómez y Romero (2019), por su parte, relacionan este factor con los enfoques de aprendizaje del discente frente a una tarea, de manera que un enfoque profundo, como puede ser la comprensión de un texto, estaría mediado por motivaciones intrínsecas tales como el deseo de aprender, mientras que un aprendizaje más superficial, como es la memorización en busca del aprobado, escondería una motivación de tipo extrínseco. Barca (2019) llega a la misma conclusión, identificando también una relación directa entre altos índices de motivación con atribuciones causales al logro ligadas a la capacidad y el esfuerzo. En el contexto universitario, Otis et al. (2005) advierten que los/as estudiantes poseen una mayor motivación extrínseca que intrínseca al dirigir su interés hacia metas de desempeño cuyo principal objetivo es la obtención de una calificación beneficiosa y satisfactoria. No obstante, y al margen del tipo de motivación que impulsa al alumnado en el contexto de enseñanza superior, el trabajo de Moronta et al. (2019) señala la misma tendencia comentada en líneas previas, esto es, el peso predictivo de la motivación, en su concepción más amplia, en el nivel de implicación académica.

Por último, el control académico, se refiere a las creencias de los estudiantes sobre los diferentes factores responsables de sus éxitos y fracasos (Kuhl, 1994) y se asume que se trata de una disposición psicológica relativamente estable, ya que afecta al rendimiento obtenido por el alumnado en las pruebas realizadas en clase, en tareas y en las calificaciones del curso (Perry et al., 2001). En los últimos años, numerosos trabajos han analizado la importancia del control académico y su influencia tanto en las emociones académicas como

en el rendimiento académico (Ruthing et al., 2009; Ruthig et al., 2008). En nuestro país, González et al. (2011) demostraron, en su investigación llevada a cabo con alumnado del ámbito de la educación de la Universidad de Vigo, que era un colectivo que creía tener un mayor control sobre los factores que podían influir en su rendimiento académico, disfrutaba más en sus clases y estaba convencido de obtener mejores resultados en las diferentes materias. Barca (2019) observó, por su parte, cómo un déficit en el control académico en estudiantes universitarios derivaba en bajos niveles de trabajo y persistencia en el desarrollo de las tareas escolares.

1.2. El papel del TFG en la formación universitaria y la investigación desarrollada al respecto

La asignatura de TFG surgió, en la universidad española, en el proceso de adaptación de los grados universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Debido a su novedad y su reciente implantación, ha desencadenado una producción científica y literaria centrada, principalmente, en cuatro ámbitos más o menos diferenciados, pero que en numerosas ocasiones aparecen interconectados entre sí:

1. El proceso de evaluación del TFG (García Tamarit et al., 2021; Reyes-García & Díaz-Megolla, 2020; Rullán et al., 2011; Zorzona y Vercher, 2021);
2. Las dificultades que encuentra el alumnado al realizar su TFG (Colmenero et al., 2020; Freire et al., 2015; Rekalde, 2011; Rubio et al., 2018; Vicario-Molina et al., 2020), una temática que tiene una cierta trayectoria dentro de la literatura internacional (Todd et al., 2004);
3. El estudio de la importancia que tiene la figura del tutor a la hora de guiar y asesorar al estudiante cuando realiza el TFG (Freire et al., 2015; Gómez-Trigueros, 2021; Molina et al. 2020; Serrano-Gallardo et al., 2017; Sotos, 2019; Vicario-Molina, et al., 2020), algo que además ha sido analizado en el contexto internacional durante los últimos años (Brewer et al., 2012; Roberts y Seaman, 2018);
4. El análisis de las diferentes características de los TFG y la elaboración de guías para su realización (Ferrer et al., 2013; Hernández-Leo et al., 2013; Zamora y Sánchez, 2015).

De estos cuatro ámbitos, se desarrolla en mayor profundidad la producción relacionada con la percepción del alumnado, al ser la figura en la que se centra este trabajo con la finalidad de analizar la influencia de algunos factores individuales que se consideran clave en su rendimiento en las tareas académicas a desarrollar, entre las que se encuentra la elaboración del TFG. El trabajo de Freire et al. (2015) destaca, como punto de partida, la escasa preparación del alumnado para enfrentarse a este trabajo. Esos bajos niveles formativos se pueden explicar por la falta de competencias claves para el desarrollo de un trabajo de esta tipología. Diversos estudios (Colmenero et al., 2020; Rubio et al. 2018; Serrano-Gallardo et al., 2017; Vicario-Molina et al., 2020, entre otros) donde los informantes era la población estudiantil universitaria, resumen esas carencias en: desconocimiento sobre la realización de búsquedas bibliográficas, dificultades para sintetizar la información y elaborar textos académicos o un déficit en la capacidad de razonamiento y análisis crítico. El alumnado es consciente de la mayor exigencia personal que el TFG demanda en relación con otras tareas desarrolladas a lo largo de sus grados (Molina et al., 2020; Vicario-Molina et al., 2020), reto ante el que algunos se enfrentan con cierta sensación de soledad e inquietud (Sotos, 2019). Y dentro de este contexto emerge con fuerza la implicación del tutor como un factor a tener en consideración dentro del proceso de realización del TFG, como han reconocido Vicario-Molina et al. (2020) al evidenciar que el rol del tutor permite entender la satisfacción del alumnado con el TFG y explicar su nota obtenida, cuestión que también fue identificada por Serrano-Gallardo et al. (2017). Por tanto, la implicación del tutor será una variable que habrá que tener en cuenta, junto con los tres factores determinantes en el rendimiento académico que se señalaron anteriormente, para entender los resultados y la satisfacción de los estudiantes con el TFG.

Mediante este resumen de los estudios desarrollados sobre el tema se evidencia un importante esfuerzo en describir la percepción y las dificultades a las que los/as estudiantes se enfrentan cuando realizan sus TFG. No obstante, se echa en falta otro conjunto de investigaciones centradas en analizar la valoración que el alumnado hace sobre sus capacidades para superar dichas dificultades, su grado de motivación o el control efectivo expresado durante el proceso. Así, el principal objetivo de este trabajo es analizar la influencia de una serie de factores determinantes del rendimiento académico, tales como la autoeficacia, la motivación y el control académico percibido, en los resultados que el alumnado espera obtener en sus TFG y en su satisfacción con el trabajo que está realizando, uniéndolo con otra cuestión, ya abordada en estudios previos, pero de manera aislada, concretamente la implicación de su profesorado-tutor. Este, a su vez, se concreta en tres objetivos específicos: 1) Analizar las diferencias en las variables descritas previamente en función de la especialidad del grado en maestro (Educación Primaria vs Infantil), así como del procedimiento de asignación de la temática sobre la que versa el TFG o de la ocupación del alumnado (dedicado únicamente a sus estudios de grado, o dedicación compartida con una actividad laboral); 2) Conocer cómo se relacionan variables como la implicación del tutor, la autoeficacia, el control percibido y la motivación con la nota que el alumnado cree que merece y la satisfacción con su TFG; 3) Analizar qué variables de las anteriores pueden explicar -son predictoras - la nota y la satisfacción con el TFG.

El contexto en el que ubicamos este estudio es la Universidad de Salamanca, concretamente en los Grados en Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria. En esta universidad, el TFG está regulado por un Reglamento General (aprobado en Consejo de Gobierno en sesión de 17 de diciembre de 2015 y modificado el 25 de octubre de 2018) que ofrece un marco normativo común. Posteriormente, es cada centro, a propuesta de sus Comisiones de TFG, quien ajusta dicho reglamento respondiendo a las características propias de los títulos de los que es responsable, y de acuerdo, a su vez, a lo que establezca la memoria de los mismos. En los Grados de Maestro, el TFG es una asignatura de 6 ECTS con una normativa común, consistente en un trabajo desarrollado de manera autónoma por el/la estudiante, bajo la supervisión de una tutora o tutor, y que puede adoptar cuatro modalidades: (1) trabajos empíricos, (2) de revisión e investigación bibliográfica, (3) de carácter profesional, (4) o cualquier otra tipología sugerida por docente o estudiante siempre que esté relacionado con el ámbito de la titulación.

2. Método

La presente investigación sigue un diseño no experimental, transversal, descriptivo y correlacional, de carácter cuantitativo.

2.1. Participantes

La población objeto de estudio es el alumnado de los Grados en Maestro (en Educación Infantil y/o Primaria) de la Universidad de Salamanca. Concretamente la muestra, de conveniencia y por disponibilidad, la conforman 238 estudiantes que voluntariamente accedieron a participar en este trabajo. La mayoría son mujeres (84%), con edades, en su mayoría, comprendidas entre los 21 y 22 años (46.2%) o entre los 23 y 26 (40.8%). Con respecto a los estudios cursados, se da una distribución bastante homogénea entre ambos Grados, con una ligera prevalencia de Maestros en Educación Primaria (52.9%). Las notas del expediente vigentes en el momento de matricularse en el TFG se distribuyen entre el aprobado (32.4%), el notable –entre 7 y 8– (56.7%), y las superiores a 8 (10.6%), sin llegar ninguno al sobresaliente. Gran parte de la muestra únicamente se encontraba realizando sus estudios (44.5%), mientras que otra los combinaba con un trabajo (39.1%) o con la búsqueda de este (16.4%).

Dejando al margen los datos sociodemográficos, son otras las características que definen a la muestra: en esta ocasión estrechamente vinculadas a la realización de su TFG. Del total de los 238 participantes, un 50.4% propuso y acordó con el profesorado-tutor el tema sobre el que versaría su trabajo, mientras que el 49.6% restante escogió una temática, por nota de expediente académico, de entre las propuestas por el profesorado. En relación con la tipología de TFG, la mayoría del alumnado (46.6%) optó por diseñar y/o desarrollar una intervención profesional, un 29.4% por un trabajo experimental, un 23.1% por uno de carácter bibliográfico, y solamente 2 estudiantes acordaron con su tutor realizar un TFG que no se ajustaba a ninguna de las tipologías previas.

2.2. Instrumentos

Para el desarrollo de este estudio y la consecución de los objetivos formulados, se decidió emplear un cuestionario *ad-hoc*. Las investigaciones centradas en el desarrollo de trabajos académicos en la universidad, y concretamente en el TFG, abordaban cuestiones que se alejaban de la finalidad de este trabajo, tales como la percepción de estudiantes y profesorado sobre aspectos relativos a la tutorización, el proceso de gestión, desarrollo y evaluación de estos trabajos y su contribución a la adquisición de competencias transversales (Freire et al., 2015; Rubio et al., 2018; Rullán et al., 2011; Serrano-Gallardo et al., 2017; Sotos, 2020; Vera y Briones, 2015, entre otros). Así, se realizó una búsqueda de instrumentos que pudieran evaluar las variables relevantes mencionadas en la literatura. La ausencia de instrumentos validados al contexto español y la enseñanza universitaria generó la necesidad de traducir y adaptar instrumentos empleados con muestras de otras nacionalidades. Para ello se contó con la colaboración de dos investigadores bilingües que, individualmente, generaron dos traducciones simultáneas e independientes. Posteriormente un tercer investigador realizó una síntesis de las traducciones y la adaptación de los ítems que consistió fundamentalmente en una adecuación terminológica donde se sustituyeron conceptos como curso, asignatura, resultado académico (*subject / course / academic goal* en inglés) por TFG.

De este modo, el proceso de diseño culminó con la construcción de un instrumento de evaluación compuesto por un total de 31 ítems.

La *autoeficacia percibida* se evaluó a través de diez ítems adaptados procedentes de la *Student Self-Efficacy Scale* (SSE) (Rowbotham y Schmitz, 2013). La consistencia interna de la escala es adecuada tanto en la versión original ($\alpha = .84$), como en la versión adaptada de este estudio ($\alpha = .94$).

Para evaluar el *control académico percibido* se emplearon ocho ítems del instrumento elaborado por Perry et al. (2001) *Academic Control Scale*, destinado a analizar los factores que el alumnado considera que condicionan sus resultados académicos, esto es el control académico percibido. La fiabilidad de la escala en este trabajo ($\alpha = .65$) es moderada e inferior a la obtenida por los autores ($\alpha = .80$).

La *motivación intrínseca* y la *motivación extrínseca* del alumnado a la hora de elaborar su TFG se evaluaron a través de 10 ítems adaptados del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLG) (Pintrich et al., 1993). La consistencia interna obtenida en los instrumentos originales para la motivación intrínseca y

extrínseca era moderada ($\alpha = .74$ y $\alpha = .62$, respectivamente), al igual que en el presente trabajo ($\alpha = .87$ y $\alpha = .53$).

Los ítems de estos tres últimos instrumentos se puntúan en una escala tipo Likert, de uno a seis, que se corresponden desde un *totalmente en desacuerdo* a un *totalmente de acuerdo*; puntuaciones más elevadas indican una mayor percepción de autoeficacia, control percibido y motivación intrínseca y extrínseca. Para evaluar el *grado de implicación del profesorado-tutor*, se empleó un ítem extraído de una investigación previa (Vicario-Molina et al., 2020). Las opciones de respuesta se presentan en una escala tipo Likert, donde uno es la calificación más baja y seis la más alta.

El *nivel de satisfacción con el TFG*, así como la *nota merecida* se evaluaron a través de dos ítems con una escala de valoración de uno a diez.

2.3. Procedimiento

El trabajo se inició con una revisión de la literatura nacional relativa al TFG con el fin de analizar el tipo de estudios y la información recabada hasta el momento, y encontrar con ello una base sobre la que apoyar la investigación que iniciamos. Posteriormente se amplió la búsqueda a nivel internacional con literatura centrada en la realización de trabajos académicos en el ámbito universitario, así como en la producción científica relacionada con los factores que influyen en la satisfacción y el rendimiento de los estudiantes. La finalidad de esta búsqueda era diseñar un instrumento de evaluación que se ajustase a los objetivos planteados. Para ello se siguieron los pasos descritos en el punto anterior relativo a la descripción de los instrumentos. Una vez elaborados, se contactó por correo electrónico, y coincidiendo con el mes de mayo, con todo el alumnado matriculado en la asignatura de TFG de los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca invitándolo a participar de manera voluntaria en la cumplimentación del cuestionario *on line* resultante, garantizando al tiempo la confidencialidad de los datos y su uso para fines de investigación. Se dio el plazo de diez días para contestar y, transcurrido ese tiempo, se envió otro email recordatorio ampliando el tiempo de respuesta a cinco días más. El número de respuestas obtenidas son las que representan la muestra de este trabajo y que fueron posteriormente analizadas.

2.4. Análisis de datos

En primer lugar, y de cara a analizar las diferencias de las distintas variables de estudio en función del grado cursado (i.e. Educación Infantil o Primaria) y de si la temática del TFG había sido propuesta por el alumnado o asignada, se calcularon las puntuaciones medias y las desviaciones típicas, y se llevaron a cabo las pertinentes pruebas *t* para muestras independientes utilizando el *eta cuadrado* como estadístico del tamaño del efecto. Para analizar las diferencias en las distintas variables en función de la ocupación del alumnado, (i.e. estudia, estudia y trabaja, estudia y busca trabajo) se empleó el análisis de varianza de un factor.

Además, con el objetivo de conocer cómo se relacionan las distintas variables del estudio y analizar cuáles pueden predecir tanto la nota que el alumnado cree merecer como la satisfacción con el TFG, se examinaron las correlaciones de Pearson entre variables.

Por último, para analizar los efectos de la autoeficacia, el control percibido, la motivación y la implicación del tutor o tutora en la satisfacción y en la nota que los/as estudiantes creen merecer, se llevaron a cabo dos análisis de regresión, teniendo en cuenta que, contamos con una muestra lo suficientemente amplia como para garantizar los 20 sujetos por cada variable incluida en el modelo (Field, 2009). Todos los análisis han sido realizados con el paquete estadístico SPSS 25.0.

3. Resultados

3.1. Autoeficacia, motivación y control académico percibido por titulación, procedimiento de asignación del TFG y ocupación

En las Tablas 1 y 2 aparecen las puntuaciones medias obtenidas y desviaciones típicas en las distintas variables del estudio para la muestra total y en función del grado cursado (Maestro en Educación Infantil o Primaria). A la luz de los resultados obtenidos, la implicación del profesorado percibida por los/as participantes del estudio es moderada-alta ($M = 4.35$, $SD = 1.62$). En el caso de la autoeficacia ($M = 48.09$, $SD = 9.48$), el control percibido ($M = 4.53$, $SD = .69$) y la motivación extrínseca ($M = 4.28$, $SD = .78$), las puntuaciones medias de los/as participantes son también moderadas-altas, y altas en el caso de la motivación intrínseca ($M = 5.15$, $SD = 1.00$). Por último, en las variables relacionadas con los resultados del TFG, la satisfacción con el TFG es moderada-alta ($M = 7.5$, $SD = 1.99$) y la nota que el alumnado espera obtener es, por término medio, un notable

alto ($M = 7.92$, $SD = 1.13$).

Los resultados obtenidos en las pruebas t para muestras independientes, indican la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en las distintas variables, en función del grado cursado.

También se examinan las diferencias en las distintas variables en función de si la temática del TFG había sido escogida por el alumnado o asignada. No se encuentran diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables analizadas.

Por último, se lleva a cabo un análisis de varianza de un factor para explorar la existencia de diferencias en las medias de las distintas variables del estudio en función de la ocupación del alumnado -estudia, estudia y busca trabajo, estudia y trabaja-. En este caso, los resultados encontrados indican la ausencia de diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos en muestra total y en función del grado cursado para la implicación del tutor/a, la autoeficacia, el control percibido, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca

Variable	Infantil (n=112) M (SD)	Primaria (n=126) M (SD)	Total (n=238) M (SD)
Implicación percibida tutor/a	4.18 (1.72)	4.49 (1.52)	4.35 (1.62)
Autoeficacia	47.39 (10.82)	48.58 (8.10)	48.09 (9.48)
Control percibido	4.49 (.74)	4.56 (.64)	4.53 (.69)
Motivación intrínseca	5.14 (1.07)	5.16 (.94)	5.15 (1.00)
Motivación extrínseca	4.33 (.78)	4.23 (.78)	4.28 (.78)

Tabla 2: Estadísticos descriptivos en muestra total y en función del grado cursado para la nota merecida y la satisfacción con el TFG

Variable	Infantil (n=112) M (SD)	Primaria (n=126) M (SD)	Total (n=238) M (SD)
Nota merecida	7.96 (1.21)	7.88 (1.05)	7.92 (1.13)
Satisfacción TFG	7.41 (2.08)	7.58 (1.93)	7.5 (1.99)

3.2. Relación de autoeficacia, motivación y control percibido con nota y satisfacción

Como puede observarse en la Tabla 3, tanto para la nota que el alumnado cree merecer, como para la satisfacción con el TFG, las correlaciones con las variables predictoras del estudio son positivas y estadísticamente significativas ($p < .01$). De este modo, parece que cuanto mayor sea la implicación del tutor/a, la autoeficacia y el control percibido y la motivación -intrínseca y extrínseca-, mayor será tanto la nota que el alumnado cree merecer y la satisfacción con el TFG. Siguiendo los criterios de Cohen (1992) para interpretar el tamaño del efecto, las variables que correlacionan de forma importante ($<.50$) con la satisfacción con el TFG son la autoeficacia y la motivación intrínseca, mientras que el control percibido y la implicación del tutor/a correlacionan de forma moderada. La correlación entre la satisfacción y la motivación extrínseca es pequeña ($>.30$). En el caso de la nota merecida, solo la autoeficacia y la motivación muestran correlaciones moderadas. Asimismo, las variables consideradas predictoras correlacionan de forma significativa y moderada entre ellas, salvo en el caso de la motivación extrínseca. Por último, la autoeficacia, muestra correlaciones elevadas ($<.50$) y significativas con el control y la motivación intrínseca.

Tabla 3: *Correlaciones entre las variables del estudio (N=238)*

	Autoeficacia	Control percibido	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca	Nota merecida	Satisfacción TFG
Implicación tutor/a	.336**	.329**	.304**	.037	.145**	.324**
Autoeficacia	1	.584**	.578**	.117	.483**	.603**
Control percibido		1	.454**	-.088	.198**	.474**
Motivación intrínseca			1	.131	.354**	.525**
Motivación extrínseca				1	.277**	.153*
Nota merecida					1	.524**

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

3.3. Variables predictoras de nota y satisfacción

Respecto a la satisfacción con el TFG, los resultados del análisis de regresión indican que el modelo predictivo es significativo [$F(5, 232) = 36.22, p < .001$] y que explica un 44% de la varianza de las puntuaciones en esta variable. De este modo, tanto la autoeficacia como el control percibido y la motivación intrínseca son predictores significativos de la satisfacción con el TFG (ver Tabla 4).

Respecto a la nota que los/as discentes creen merecer, los resultados indican que el modelo predictivo es significativo [$F(5, 232) = 17.01, p < .001$] y explica un 28% de la varianza. En este caso, únicamente la autoeficacia y la motivación extrínseca fueron los únicos predictores significativos (ver Tabla 4).

Tabla 4: *Resultados de los análisis de regresión para las variables dependientes satisfacción con el TFG y nota merecida*

VD: Satisfacción TFG	B	β	t	p
Autoeficacia	.07	.35	5.11	.000
Control percibido	.44	.15	2.37	.019
Motivación intrínseca	.43	.22	3.48	.001
Motivación extrínseca	.24	.09	1.85	.06
Implicación tutor	.11	.08	1.65	.10
VD: Nota merecida	B	β	t	p
Autoeficacia	.05	.43	5.56	.000
Control percibido	-.14	-.08	-1.12	.241
Motivación intrínseca	.14	.12	1.73	.08
Motivación extrínseca	.30	.20	3.55	.000
Implicación tutor	-.01	-.01	-.27	.79

4. Discusión y conclusiones

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar la influencia de la autoeficacia, el control académico percibido, la motivación, o la implicación del tutor o tutora en los resultados que los/as estudiantes esperan obtener en sus TFG y en su nivel de satisfacción. Por tanto, supone una contribución respecto a estudios previos, en la medida en que incorpora variables predictoras del rendimiento académico en el análisis del proceso de elaboración del TFG. A modo de radiografía de la situación de partida, los resultados obtenidos indican que el alumnado parece tener una buena disposición en la realización del TFG y se percibe eficaz y motivado para llevarlo a cabo, especialmente en lo que respecta a la motivación intrínseca, datos que coinciden con el trabajo previo desarrollado por Vera y Briones (2015). Esta autopercepción y motivación intrínseca positivas podrían ser relevantes a la hora de afrontar un trabajo que exige un esfuerzo importante y no siempre recompensado (Freire et al., 2015). En este sentido, el alumnado reconoce invertir mucho esfuerzo y dedicación en esta asignatura (Vera y Briones, 2015). Asimismo, y como se ha puesto de relieve en otras investigaciones (i.e., Vicario-Molina et al., 2020) el alumnado, por término medio, se siente satisfecho con el trabajo que está desarrollando y espera obtener notas moderadas-altas.

Si se profundiza en los objetivos específicos formulados, se observa, en primer lugar, que el grado cursado no genera diferencias en las distintas variables analizadas, al igual que ocurre con la ocupación –o no– del/la

estudiante en otras actividades de carácter laboral. Sin embargo, algo que sorprende es la ausencia de diferencias significativas cuando se analiza la variable relacionada con el proceso de elección de la temática sobre la que versa su trabajo. Lo previsible sería que una libertad en la selección del tema a trabajar por parte del alumnado generase un impacto en su motivación, así como en sus niveles de atención, de esfuerzo dedicado y de afecto positivo implicado en el trabajo (Harazkiewicz et al., 2016). En este sentido, una de las modificaciones en el reglamento de los TFG en las titulaciones implicadas en este estudio, incorporadas con posterioridad al desarrollo del mismo -curso académico 2019-2020- establece que el/la estudiante debe seleccionar al profesorado con el que quiere desarrollar el TFG para, posteriormente, proponerle una temática de trabajo que guarde relación con las líneas de investigación y/o docencia desarrollada por el tutor o tutora. Estas medidas buscan generar un mayor interés del alumnado en el TFG y un incremento de la motivación a la hora de iniciar esta asignatura.

En segundo lugar, con el fin de conocer cómo se relacionaban las variables estudiadas con la nota esperada en el TFG y la satisfacción con el mismo, se observa que todas las variables correlacionan de manera significativa y en sentido positivo con la satisfacción que el alumnado tiene sobre su trabajo y la nota que, por tanto, cree que merece. Sin embargo, no todas predicen de manera significativa estos resultados –tercer objetivo planteado-. En concreto, sólo la autoeficacia, el control percibido y la motivación intrínseca son predictores significativos de la satisfacción con el TFG. Con respecto a la nota que los/as discentes creen merecer, solamente se encuentra la autoeficacia y la motivación extrínseca. En este sentido, el interés inicial en el TFG puede despertar en el alumnado un deseo previo de aprender, pero dadas las características de la asignatura y el esfuerzo que requiere, es necesario que el alumnado desarrolle además una orientación de logro y plantee objetivos que lo lleve a diseñar un plan de actuación que sea percibido como posible y controlable. El alumnado motivado intrínsecamente y con mayor percepción de autoeficacia, podría esforzarse más y poner en funcionamiento distintas estrategias de aprendizaje (i.e. elaboración, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva) (Rinaudo et al., 2003). Por otro lado, niveles elevados de control subjetivo se han relacionado con mejores resultados académicos y emociones más positivas en el contexto universitario. Concretamente, el alumnado con niveles elevados de control experimentaría menos aburrimiento en el contexto académico (Pekrun et al., 2010), disfrutaría más en clase y esperaría obtener mejores calificaciones en las distintas materias (González et al., 2011). Además, retomando los dos enfoques expuestos por Gómez y Romero (2019), que comentamos en la fundamentación de este trabajo, el profundo y el superficial, los resultados obtenidos son un claro ejemplo de ello. Así la motivación extrínseca, propia de un enfoque superficial centrado en el interés por aprobar la asignatura y evitar el fracaso, predice la nota que el/la estudiante espera obtener. Mientras que la motivación intrínseca, ligada a un enfoque profundo y, por tanto, al deseo de aprender, es predictora de la satisfacción con el desarrollo del TFG.

Los resultados obtenidos esbozan el camino por el que debe seguir la preparación universitaria para el desarrollo del TFG. Entre los aspectos que conviene fortalecer en el alumnado universitario estarían las atribuciones y valoraciones acerca de la propia capacidad para obtener los resultados deseados y sobre el control que se puede ejercer sobre el rendimiento y resultado académico. Para ello, es necesario transmitir expectativas positivas y optimistas sobre sus propias capacidades, y poner de manifiesto sus habilidades y los distintos logros académicos que van alcanzando, lo que incrementaría su percepción de autoeficacia. En esta tarea, el esfuerzo del profesorado debe centrarse en proporcionar una enseñanza basada en la adquisición de habilidades y competencias y no en el mero aprendizaje de contenidos. Asimismo, el profesorado universitario debe ser consciente de la importancia que tiene la motivación en los procesos de aprendizaje del alumnado y, por ende, no puede dejar de lado el componente motivacional a la hora de planificar y organizar la docencia (Rinaudo et al., 2003).

Es necesario considerar algunas de las limitaciones de este trabajo a la hora de interpretar sus resultados. En primer lugar, se ha utilizado una muestra de conveniencia no representativa y por ello no podemos generalizar los resultados encontrados a la población de estudio. Dado el formato y la aplicación del cuestionario -on line-, no podemos estar seguros de que los participantes hayan respondido individual y/o sinceramente al mismo. Asimismo, sería recomendable llevar a cabo un proceso de validación del cuestionario empleado que pudiera ofrecernos información sobre sus cualidades psicométricas. Por otro lado, el diseño del estudio es transversal, es decir, la evaluación y recogida de los datos se realizó en una única ocasión. Por ello no se pueden establecer relaciones causales entre las diferentes variables.

5. Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barca, A. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: Impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de la República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(1), 19-48. <http://10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-48>
- Bueno, J. A. (1993). *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. Universidad Complutense de Madrid.

- 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>
- Cid-Sillero, S., Pascual-Sagastizabal, E., y Martínez-de-Morentin, J. J. (2020). Influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento académico del alumnado de la ESO y FPB. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.06.001>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. <https://dx.doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Colmenero, M. J., Molina, M. D., y Rodríguez, J. (2020). Percepciones del alumnado universitario sobre los trabajos de fin de grado (trabajos de fin de carrera). *Formación Universitaria*, 13(6), 283-290. <http://dx.doi.org/10f.4067/S0718-5006202000600283>
- Dinther, M., Dochy, F., y Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95-108. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Fernández, E., y Bernardo, A. (2011). Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 201-208. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AutoeficaciaEnLaAutorregulacionDelAprendizajeDeEst-5482757%20(1).pdf
- Ferrer, V., Carmona, M., y Soria, V. (Eds.) (2013). *El Trabajo de fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. McGraw-Hill.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications Ltd.
- Flammer, A. (2001). Self-efficacy. In N. J. Smelser, & P. B. Baltes, (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 13812-13815). Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01726-5>
- 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. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5451>
- García-Tamarit, C., Perochena González, P., y Orcos Palma, L. (2021). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de TFG. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(2), 79-96. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.89015>
- Garrido, I. (2001). La motivación: mecanismos de regulación de la acción. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 2, 23-30. <https://bit.ly/2YYP6z2>
- Gómez, J., y Romero, A. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 9(2), 95-107. <http://10.30552/ejihpe.v9i2.323>
- Gómez-Trigueros, I. M. (2021). Percepción del alumnado de grado y postgrado en la tutorización de trabajos fin de grado y fin de máster. *Formación Universitaria*, 14(1), 195-206. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100195>
- González, A., Donolo, D., Rinaudo, C., y Paoloni, V. (2011). Relaciones entre motivación, emoción y rendimiento académico en universitarios. *Estudios de Psicología*, 32(2), 257-270. <https://doi.org/10.1174/021093911795978207>
- Harackiewicz, J. M., Smith, J., y Prinisky, S. J. (2016). Interest matters: The importance of promoting interest in Education. *Policy Insights Behavior Brain Sciences*, 3, 220-227. <https://doi.org/10.1177/2372732216655542>
- Hernández-Leo, D., Moreno, V., Camps, I. P., Clarisó, R., y Martínez, A. (2013). Implementación de Buenas Prácticas en los Trabajos Fin de Grado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 259-278. <http://doi.org/10.4995/redu.2013.5556>
- Khan, M. (2013). Academic Self-Efficacy, Coping, and Academic Performance in College. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*, 5(1), 4. <http://dx.doi.org/10.7710/2168-0620.1006>
- Khul, J. (1994). A theory of action and state orientation. In J. Khul, & J. Bechmann, (Eds.), *Volition and personality: action versus state orientation* (pp. 9-46). Hogrefe & Huber.
- Liu, E., Ye, C., y Yeung, D. (2015). Effects of approach to learning and self-perceived overall competence on academic performance of university students. *Learning and Individual Differences*, 39, 199-204. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.004>
- Molina Jaén, M. D., Rodríguez Moreno, J., y Colmenero Ruíz, M. J. (2020). Importancia de la tutorización para el éxito del Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 241-250. <https://doi.org/10.5209/rceed.63120>
- Moronta, I. d. J., Rodríguez-Fernández, A., y Fernández-Lasarte, O. (2019). Autoconcepto académico, motivación escolar e implicación escolar del alumnado universitario de República Dominicana y España. *Aula Abierta*, 48(3), 271-278. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.271-278>
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en América Latina. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13-22. <http://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.10.002>
- Nájera, J., Salazar, M. L., Vacío, M de las A., y Morales, S. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 435-452. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.350421>
- Otis, N., Grouzet, F. y Pelletier, L. (2005). Latent Motivational Change in Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183. <https://bit.ly/3b1T8KY>
- Padua, L. M. (2019). Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 173-195. <https://bit.ly/3BGZg8Y>

- Pegajalar, M. C. (2021). La rúbrica como instrumento para la evaluación de trabajos fin de grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 67-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.005>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., y Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531-549. <http://doi.org/10.1037/a0019243>
- Perry, R., Hladkyj, S., Pekrun, R., y Pelletier, S. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 776-789. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.776>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. y McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-803. <http://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Pool-Cibrian, W., y Martínez-Guerrero, J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AutoeficaciaYUsoDeEstretagiasParaElAprendizajeAuto-4638898%20(1).pdf
- 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. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38488
- Reyes-García, C. I., y Díaz-Megolla, A. (2020). ¿Quiénes deben ser los agentes evaluadores del TFG? *Educación XXI*, 23(1), 125-145. <http://doi.org/10.5944/educXXI.23843>
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19, 107-119. https://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf
- Roberts, L. D., y Seaman, K. (2018). Student's experiences of undergraduate dissertation supervision. *Frontiers in Education*, 3(109). <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.201800109>
- 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. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52443>
- Rowbotham, M., y Schmitz, G. S. (2013). Development and Validation of a Student Self-efficacy Scale. *Nursing y Care*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.4172/2167-1168.1000126>
- Rullán, M., Estapé-Dubreuil, G., Fernández, M., y Márquez, M. D. (2011). 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. <http://doi.org/10.4995/redu.2010.6218>
- Ruthig, J., Haynes, T., Stupnisky, R., y Perry, R. (2009). Perceived academic control: Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education*, 12, 233-249. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-008-9079-6>
- Ruthig, J., Perry, R., Hladkyj, S., Hall, N., Pekrun, R., y Chipperfield, J. (2008) Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education*, 11, 161-180. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-007-9040-0>
- 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, 339-347 <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2017.05.001>
- Sotos, M. (2020). Análisis cualitativo del proceso de tutorización de los Trabajos Fin de Grado. El caso de la facultad de Educación de Albacete. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 35-44. <https://doi.org/10.5209/rced.61746>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293042000188285>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñero, I., Freire, C., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-PerfilesMotivacionales ComoCombinacionDeExpectativa-5159187%20(1).pdf
- Vera, J. y Briones, E. (2015). Students' perspectives on the process of supervision and assessment of undergraduate dissertations. *Cultura y Educación*, 27(4), 726-765. <https://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1089391>
- Vicario-Molina, I., Martín-Pastor, E., Gómez-Gonçalves, A., y González Rodero, L. M. (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 en la Universidad de Salamanca. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 187-196. <https://doi.org/10.5209/rced.62003>
- Zamora, F., y Sánchez, J. (2015). Los Trabajos Fin de Grado: una herramienta para el desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 197-212. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5426>