

Percepción del profesorado universitario sobre la dirección del Trabajo Fin de Grado. Estudio de caso de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna

Unibertsitateko irakasleek Gradu Amaierako Lanaren zuzendaritzari buruz duten pertzepzioa. La Lagunako Unibertsitateko Hezkuntza Fakultatearen kasua aztertzea

University teaching staff's perception of the direction of the Final Degree Project. Case study of the Faculty of Education at the Universidad de La Laguna

Yaritza Garcés-Delgado*, Arminda Suárez-Perdomo, Roberto Souto-Suárez, Zuleica Ruiz-Alfonso

Universidad de La Laguna

RESUMEN: A pesar de los años transcurridos desde su incorporación a los planes de estudios de las titulaciones universitarias, la asignatura de Trabajo Fin de Grado sigue presentando retos importantes para el profesorado y el alumnado implicados. Este estudio tiene como objetivo el analizar la percepción del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna sobre dicha asignatura. Para ello se realizó un estudio de caso en el que se aplicaron un cuestionario ($n = 99$) y un grupo de discusión ($n = 7$) como técnicas de recogida de información. Los principales resultados muestran que el profesorado tiene una percepción positiva sobre la tutorización y también sobre la utilidad y la practicidad de este tipo de proyectos académicos. Sin embargo, la mayoría considera que la materia de Trabajo Fin de Grado supone poco reconocimiento institucional y una mayor sobrecarga de trabajo docente. De este modo, y entre otras medidas, se considera necesario que exista una propuesta formativa y de asesoramiento que contribuya a la mejora de los procesos de dirección de los Trabajos Fin de Grado, principalmente entre el profesorado novel; que los trabajos sean fiel reflejo del desarrollo de las competencias propias del Grado a la par que tengan en cuenta su proyección social y educativa; y que exista un compromiso institucional que permita que el número de créditos por Trabajos Fin de Grado y el número de alumnas y alumnos a cargo de un mismo tutor/a sean los adecuados para el desempeño de esa labor de tutorización.

PALABRAS CLAVE: estudio de caso; enseñanza superior; personal académico docente; asesoramiento; dirección de proyecto.

ABSTRACT: The subject of Final Degree Project (FDP) continues to present important challenges for teachers and students. The aim of this study was to analyze the perception of teachers from the Faculty of Education at the University of La Laguna about FDP. A case study was carried out in which a focus group ($n = 7$) and a questionnaire ($n = 99$) were applied. Results showed that teachers highly value the subject and the supervision procedure, specifically those aspects related to management, and usefulness and relevance of this type of academic projects. It is necessary to design interventions and training activities for supervisors, particularly for those less experienced, as well as better identify the practical implications of these works in the educational and social context. In addition, there must be an institutional commitment that allows the number of ECTS per FDP and the number of students under the supervision of the same tutor to be adequate for the performance of this tutoring work.

KEYWORDS: case studies; higher education; academic teaching personnel; counselling; project management.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Yaritza Garcés-Delgado. Universidad de La Laguna, C/ Pedro Zerolo, s/n. Edificio Central. Planta 2, 38200. San Cristóbal de La Laguna (Tenerife). – ygarcasd@ull.edu.es – <https://orcid.org/0000-0003-3471-1014>

Cómo citar / How to cite: Garcés-Delgado, Yaritza; Suárez-Perdomo, Arminda; Souto-Suárez, Roberto; Ruiz-Alfonso, Zuleica (2023). «Percepción del profesorado universitario sobre la dirección del Trabajo Fin de Grado. Estudio de caso de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna», *Zer*, 28(55), 305-324. (<https://doi.org/10.1387/zer.24743>).

Recibido: 31 marzo, 2023; aceptado: 21 octubre, 2023.

ISSN 1137-1102 - eISSN 1989-631X / © 2023 UPV/EHU



Esta obra está bajo una Licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Introducción

La incorporación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en 2007, supuso una transformación significativa en la organización de los procesos académicos universitarios (Pozo y Bretones, 2015). Estas modificaciones pusieron de manifiesto la necesaria adquisición de habilidades y competencias, por parte de docentes y estudiantes, para poder hacer frente a las demandas del nuevo sistema de enseñanza universitaria (Jato *et al.*, 2018; Pozo *et al.*, 2011). Uno de los aspectos más relevantes en el proceso de modificación de los planes formativos fue la introducción de la asignatura de Trabajo de Fin de Grado (TFG) (Bonilla *et al.*, 2012).

La incorporación de esta materia ha llevado consigo todo un conjunto de cambios organizativos y de coordinación a distintos niveles (Jato *et al.*, 2018). Esto ha supuesto grandes retos para las instituciones universitarias y, particularmente, para el alumnado y el profesorado. No sorprende, por lo tanto, que alrededor de esta asignatura hayan surgido múltiples estudios que han indagado sobre la percepción de los diferentes agentes en las distintas titulaciones (Álvarez *et al.*, 2016), sobre su elaboración, tutela y defensa (Pegalar, 2021) y sobre su proyección (Hernández-Leo *et al.*, 2013). Uno de los principales desafíos ha sido dotar de calidad al proceso de tutela del TFG (Vera y Briones, 2016). Al respecto, cabe destacar que con frecuencia se ha constatado una llamativa falta de concreción curricular en torno a esta tipología de trabajos, lo cual ha generado incertidumbre y ha propiciado el descontento de la mayor parte del profesorado que imparte la asignatura en las distintas universidades españolas (Donoso y Serrano, 2014).

Las escasas orientaciones sobre el TFG recogidas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, favorecen el libre entendimiento y enfoque que cada universidad le confiere a la asignatura. Según Battaner *et al.* (2016) existen diferencias notables entre los planes de estudio de las universidades españolas a la hora de organizar y desarrollar la asignatura. Algunas de las diferencias aluden al reconocimiento de la tutela de los proyectos y a la naturaleza especial que posee la materia.

El profesorado, durante los años de impartición de la asignatura de TFG, se ha encontrado con algunas dificultades asociadas al rol que tiene a la hora de dirigir un trabajo de dicha índole. Estos inconvenientes quedan resumidos en cuatro áreas (Battaner *et al.*, 2016):

- La tutorización: excesiva carga y dedicación docente, escasez de docentes que tutoricen, desacuerdo con el método de asignación, renuncias en las tutelas.
- La normativa: falta de definición y concreción sobre la asignatura.
- El alumnado: lagunas en la formación, diferentes grados de compromiso, abandono parcial, poca predisposición a dejarse asesorar, problemas de plagio.

- La calidad de los trabajos: niveles de calidad diferentes en función de los tutores y desacuerdos entre la percepción del tutor y el tribunal que valora los trabajos debido a la falta de claridad en los criterios de evaluación.

A pesar de las diferencias encontradas entre las universidades respecto a la normativa de los TFG, existen elementos comunes (Jato *et al.*, 2018; Rekalde, 2011):

- Se trata de un proyecto cuyo fin es valorar si se han desarrollado las competencias propias del grado, brindando un espacio adecuado para el desarrollo de estas.
- Se percibe como un trabajo realizado autónomamente por el alumnado, pero que cuenta con la guía y asesoramiento de un docente-tutor.

Según la visión del profesorado, con relación a la autonomía y al grado de preparación que debe mostrar el alumnado en la elaboración de estos trabajos, se perciben dos posicionamientos: el primero incide en que el alumnado no está preparado para desarrollar de manera autónoma el TFG (Jato *et al.*, 2018; López, 2021) mientras que el segundo alude a que sí se encuentra capacitado al finalizar sus estudios para afrontar con éxito el desarrollo y la presentación del trabajo (Vera y Briones, 2016). Evidentemente, el nivel competencial del alumnado para elaborar el TFG de manera más o menos autónoma va a depender, en gran medida, de su perfil como estudiante.

Por otro lado, se ha constatado que el trabajo de tutela del profesorado supone un nivel de dedicación más alto del reconocido institucionalmente en cuanto a créditos de docencia. Esa falta de reconocimiento académico es otro de los motivos de descontento más frecuente entre el profesorado y una de las motivaciones principales para evitar impartir la asignatura de TFG (Battaner *et al.*, 2016; Molina Jaén *et al.*, 2020). Según Donoso y Serrano (2014), el profesorado opina que es imposible realizar la labor de dirección correctamente con el tiempo y la carga académica que se reconocen para esta asignatura. De esta forma, el profesorado apuesta por servir como referente o guía a su alumnado, centrándose en la transferencia de conocimientos y experiencias y responsabilizando al estudiantado de su propio trabajo (Díaz-Vázquez *et al.*, 2018).

El TFG conlleva una labor de tutoría muy importante que comprende, entre otras cosas, generar un espacio educativo de reflexión que contribuya a que el alumnado aprenda a aprender (Palou-Julian *et al.*, 2022; Rekalde, 2011). No hay que olvidar que «el TFG no es un simple producto, debemos concebirlo, diseñarlo, desarrollarlo y evaluarlo como un proceso de aprendizaje donde se integran y visualizan las competencias del grado, algunas específicas, pero sobre todo las transversales» (Rekalde, 2011, p. 187). En esa misma línea, Rekalde *et al.* (2018) insisten en que la tutela y dirección del TFG «precisa de una planificación y de un desarrollo conceptual que haga posible que el estudiante sea consciente del proceso que está siguiendo y de los aprendizajes que va adquiriendo» (p. 124).

La naturaleza y sentido de esta asignatura plantea retos muy específicos ante los que se hace necesario disponer de una adecuada preparación, como por ejemplo en lo relativo a la formación y preparación del profesorado para asumir la dirección de los TFG (Díaz-Vázquez *et al.*, 2018; Jato *et al.*, 2018; Rekalde, 2011). Para abordar esta necesidad, habría que desarticular la creencia de que la formación necesaria para dirigir un TFG es inherente a la figura del docente, ya que frecuentemente se detectan situaciones muy dispares entre el profesorado (e.g. con diferentes niveles de experiencia, con contratos temporales, áreas de conocimiento distintas, que imparten la asignatura de TFG en varios grados con normativas diferentes) (Battaner *et al.*, 2016; Donoso y Serrano, 2014). Por consiguiente, se deduce que las universidades y/o facultades deberían tener en cuenta esta realidad para contemplarla, en la medida de lo posible, en sus planes de formación.

Con el propósito de ofrecer una descripción minuciosa sobre la problemática de dirección de los TFG que permita elaborar una propuesta de mejora basada en evidencias, este estudio tiene como finalidad conocer la percepción del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de la Laguna en relación con la impartición de esta asignatura. Concretamente, se abordan los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la percepción del profesorado de la Facultad de Educación de La Universidad de la Laguna sobre la tutorización, organización, seguimiento, evaluación, utilidad y sentido práctico de TFG.
2. Profundizar en la opinión del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de la Laguna sobre la tutela de TFG.

1. Método

Se aplicó un método de estudio de caso con el objetivo de profundizar sobre un problema concreto de investigación, posibilitando ahondar en temas específicos desarrollados en un contexto determinado (Stake, 1998). Este método permite ofrecer descripciones exhaustivas sobre el problema investigado, ofreciendo tras el estudio propuestas de mejora, recursos alternativos y la posibilidad de realizar el seguimiento del estado de la cuestión.

1.1. PARTICIPANTES

La muestra del estudio fue seleccionada intencionalmente. El criterio de selección para el cuestionario fue pertenecer a departamentos implicados en impartir docencia en las asignaturas de TFG de los grados ofertados por la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Para la selección de la muestra en el grupo de discusión también se realizó un muestreo intencional, ya que se contactó con el profesorado atendiendo a criterios de heterogeneidad (departamentos, figura contractual y género) y de homogeneidad (ser docentes y estar impartiendo la asignatura de TFG en la Facultad de Educación).

En la primera parte del estudio se contó con 99 docentes, el 49.5% eran profesoras y el 50.5% profesores. La edad media de los encuestados era 51 años. El personal docente participante presentaba diferentes relaciones contractuales, según la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, quedando representadas en este estudio de la siguiente forma: catedráticos/as de universidad (7.1%), titulares de universidad (33.3%), contratados/as doctores/as (18.2%), ayudantes doctores/as (17.2%), contratos laborales de interinidad (11.1%), profesores/as asociados/as (11.1%) y otro tipo de vinculación contractual con la Universidad (colaboradores/as o investigadores/as) (2%).

Con respecto al grupo de discusión, participaron 7 docentes (3 mujeres y 4 hombres). La representación docente en función del departamento al que pertenecían fue la siguiente: Didáctica e Investigación Educativa ($n = 1$), Psicología Evolutiva y de la Educación ($n = 2$), Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje ($n = 2$) y Didácticas Específicas ($n = 2$). La mayoría del profesorado que participó en el grupo de discusión ejercía en las figuras de contratado/a doctor o ayudante doctor/a.

1.2. INSTRUMENTOS

Para dar respuesta a los objetivos formulados se diseñaron dos instrumentos de recogida de datos, implementándose, en primer lugar, un cuestionario autoinforme y, en segundo lugar, llevándose a cabo un grupo de discusión.

El cuestionario fue diseñado *ad hoc* con la finalidad de recoger información sobre la percepción del profesorado de la Facultad de Educación acerca de la dirección y tutela de los TFG ($\alpha = .877$). El instrumento se dividió en cinco dimensiones: 1) datos sociodemográficos, 2) tutorización, 3) organización, seguimiento y evaluación, 4) utilidad de los TFG y 5) sentido práctico de los TFG. A continuación, en la Tabla 1 se presenta la estructura del cuestionario y la descripción de cada una de las dimensiones.

TABLA 1
Características estructurales del cuestionario

Dimensiones	Ítems	α	Autores
Datos sociodemográficos	1; 2; 3; 4; 5	—	—
Tutorización	T.6.1-T.6.8	.827	Jato <i>et al.</i> (2018), Rekalde (2011) y
Organización, seguimiento y evaluación	O.7.1-O.7.12	.750	Rekalde <i>et al.</i> (2018).
Utilidad de los TFG	U.8.1-U.8.6	.761	Rekalde <i>et al.</i> (2018).
Sentido práctico de los TFG	S.9.1-S.9.5	.667	Caus <i>et al.</i> (2016); Seijas <i>et al.</i> (2018)

Los ítems correspondientes a las dimensiones de «Tutorización», «Organización, seguimiento y evaluación» y «Utilidad de los TFG» surgen de la teórica explícita de los es-

tudios citados. El resto de ítems que componen el cuestionario han sido seleccionados de escalas aplicadas en investigaciones previas. Así, cada dimensión de análisis del cuestionario está compuesta por un grupo de ítems organizados en una escala tipo Likert con siete modalidades de respuesta (1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo). El coeficiente de Alfa de Cronbach de las dimensiones se considera aceptable ($> .700$); siendo más bajo el de la dimensión «Sentido práctico de los TFG» ($\alpha = .667$).

Por su parte, el grupo de discusión tiene la finalidad de profundizar sobre la opinión, percepción y actitud del profesorado respecto a la asignatura de TFG. Se han establecido una serie de dimensiones (6) y categorías emergentes (15) sobre las que se establecieron relaciones y discusiones. Tras la implementación y análisis del cuestionario se planificó el grupo de discusión en cuatro debates que versaban sobre: las modalidades de TFG, el proceso de tutorización, las necesidades sentidas por los protagonistas del proceso y las necesidades formativas para afrontar la tutela-elaboración de los TFG (Tabla 2).

TABLA 2
Guión del grupo de discusión

Tema 1 - Modalidades de TFG	
Tipología de los TFG	A lo largo de la implantación del TFG en la Facultad ha habido muchas críticas, por parte del profesorado y alumnado, sobre las modalidades que existen para realizar dichos trabajos. Actualmente existen cuatro modalidades: proyecto de innovación, proyecto profesionalizador, proyecto de investigación y proyecto de revisión teórica. ¿Qué opinan sobre estas cuatro opciones? ¿Consideran que una modalidad es más difícil que otra? ¿Ustedes dan la opción al alumnado de elegir la modalidad o les inducen a la elección de una determinada?
Dificultad en el desarrollo de las modalidades	
Elección de la modalidad	
Tema 2-Tutorización de TFG	
Dificultades del profesorado	A lo largo del proceso de tutela o dirección de un TFG surgen diferentes dificultades formativas e informativas; tanto para el alumnado como para el profesorado
Debilidades del alumnado	¿Podrían enumerar qué dificultades encuentran como tutores/as a la hora de dirigir un trabajo fin de Grado? ¿Cuáles consideran que son las debilidades/dificultades que tiene el alumnado antes y durante la elaboración del TFG?
Tema 3- Necesidades para la dirección de TFG	
Peticiones del profesorado	En educación, como en otras áreas de conocimiento, para mejorar una situación, hecho o proceso siempre es necesario partir de un análisis de las necesidades encontradas. En este sentido, en los resultados obtenidos en el cuestionario, al cual respondieron 99 docentes de esta Facultad, el profesorado, entre las opciones presentadas, demandaba en gran medida 1) cursos de formación docente para la dirección de TFG y 2) guías informativas para que el alumnado sobre las diferentes modalidades de TFG. En cuanto a estos datos, ¿qué necesidades formativas o informativas demandarían como tutores/as? ¿Cuáles creen que podrían ser los recursos o propuestas más eficaces para minimizar las necesidades formativas e informativas del alumnado?
Percepción de necesidades del alumnado	

1.3. PROCEDIMIENTO

Para la implementación de los instrumentos de recogida de información, en primer lugar, se realizó una revisión de las Guías Docentes de los TFG de las distintas titulaciones de la Facultad de Educación con la finalidad de identificar los departamentos con carga docente en la asignatura. Así, se consultaron las páginas web de los departamentos para obtener el correo institucional del profesorado y se envió el cuestionario en formato online (Google Formularios) a los y las docentes. En segundo lugar, para la recogida de los datos del grupo de discusión, se contactó con docentes de diferentes departamentos y se estableció una fecha, hora y espacio para su realización. La duración del grupo de discusión fue de una hora y cuarenta y cinco minutos.

1.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar los datos cuantitativos se utilizó el *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS®) versión 26.0 para el Sistema Operativo de Windows 10. Los exámenes estadísticos realizados fueron de tipo descriptivo (medidas de centralización, posición, gráficas, frecuencias, porcentajes, desviaciones típicas) y de contraste de hipótesis (ANOVA). Sin embargo, para efectuar el análisis de datos cualitativo se procedió a la categorización, la elaboración de matrices y la codificación de la información (Ballesteros, 2016). Las unidades de análisis fueron procesadas a través del *Software Atlas.Ti®* v7, utilizándose un método inductivo de análisis de contenido. En la Tabla 3 se presenta la relación entre las categorías, los temas y los códigos utilizados.

TABLA 3
Categorización del análisis de contenido

Dimensiones	Categorías emergentes	Códigos
Problemas en la asignatura de TFG	Dificultades del alumnado	D1.1
	Compromiso del alumnado	D1.2
	Dificultades del profesorado	D1.3
	Prestigio del TFG	D1.4
Tutorización y/o dirección	Rol del tutor/a	D2.1
	Recomendaciones al alumnado	D2.2
	Herramientas de apoyo a la tutorización	D2.3
Organización del TFG	Modalidades de TFG	D3.1
	Elección de tutores/as	D3.2
Capacidad formativa en el TFG	Competencias clave	D4.1
	Criterios de Evaluación	D4.2
Capacidad de mejora	Propuesta de Mejoras	D5.1
	Necesidades formativas	D5.2
Guía de apoyo a la tutorización	Propuestas para el proyecto	D6.1

Este sistema de categorización y codificación permitió centralizar el contenido cualitativo a través de unidades de datos más manejables; siendo útiles para profundizar sobre los datos cuantitativos.

2. Resultados

El profesorado que imparte docencia en la asignatura de TFG en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna lleva una media de 5 años tutelando. No obstante, la mayoría ha respondido que ha tutorizado este tipo de trabajos durante 8 años. Según la prueba de contraste de medias ANOVA de un factor, existen diferencias significativas en cuanto al número de años de tutorización académica del TFG y la relación contractual con la Universidad de La Laguna (Tabla 4).

TABLA 4
Contraste de medias de los años de tutorización del TFG y la figura docente

Categoría profesional	N	\bar{X}	Sd	F	p
Catedrático/a Universidad	7	5.57	2.70		
Titular de Universidad	33	7.09	2.07		
Contratado Doctor/a	18	5.66	2.45		
Ayudante Doctor/a	17	3.70	1.86	13.38	0.000
Contratado/a Laboral Interino/a	11	1.45	1.21		
Profesora/a Asociado/a	11	3.45	2.11		
Otros (Colaboradores)	2	5.50	0.71		

Se aprecia que el valor del estadístico de la prueba, $F = 13.38$, es significativamente diferente a 1 para cualquier nivel de significación y, por lo tanto, habiendo obtenido una significación de .000 (< 0.01), se aceptan las diferencias de medias obtenidas por los docentes respecto a los años de tutorización. Existen mayores diferencias entre el profesorado con contrato laboral de interinidad ($\bar{X} = 1.45$; $S = 1.21$), los asociados/as ($\bar{X} = 3.45$; $S = 2.11$) y los ayudantes doctores/as ($\bar{X} = 3.70$; $S = 1.88$) respecto a los docentes titulares de universidad ($\bar{X} = 7.09$; $S = 2.07$) (Figura 1). Estas diferencias pueden deberse a la inestabilidad laboral de las figuras señaladas.

Se observa que las medias de los grupos se distancian entre sí a distintos niveles; concretamente la más distanciada es la del grupo de contratados laborales interinos/as.

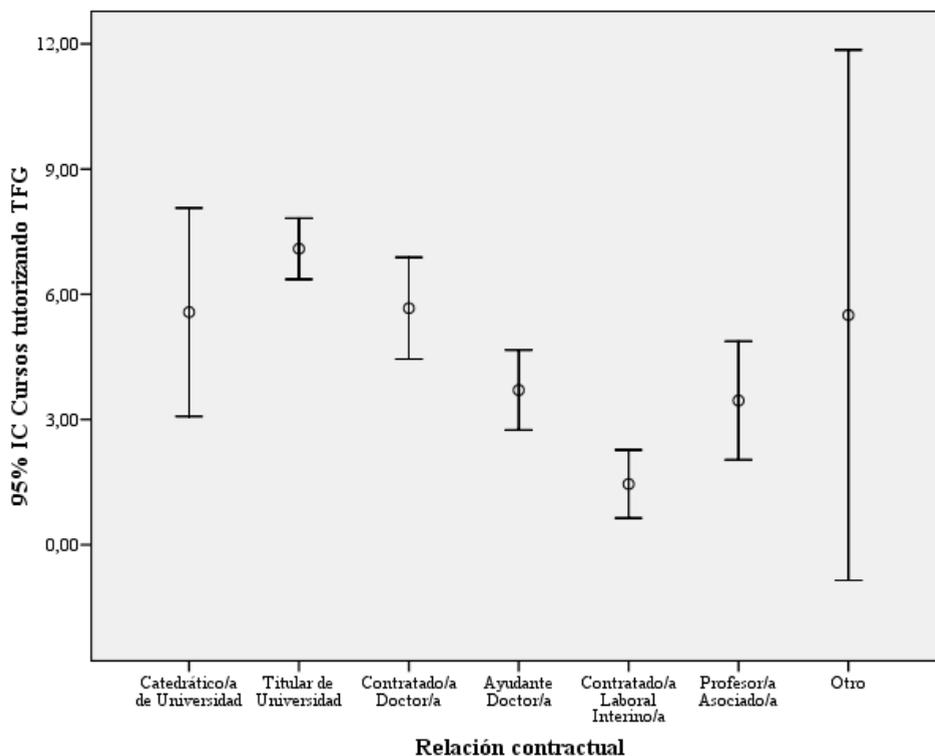


FIGURA 1
Representación de medias y rangos máximos y mínimos

2.1. DIRECCIÓN Y TUTORIZACIÓN DE TFG

En esta dimensión de análisis el profesorado debía valorar en qué medida consideraba que la tutorización de los TFG era una oportunidad para que el alumnado, el profesorado y la propia Facultad desarrollasen acciones o competencias determinadas. En este sentido, en la Tabla 5, se muestran los resultados descriptivos de la opinión del profesorado respecto a la dimensión «dirección y tutela de los TFG».

TABLA 5

Resultados de la opinión docente sobre la tutorización y dirección de TFG

Código ítem	1	2	3	4	5	6	7	\bar{X}	S
T.6.1	—	6.1	3.0	2.0	10.1	28.3	50.5	6.03	1.39
T.6.2	—	4.0	1.0	10.1	15.2	30.3	39.4	5.84	1.29
T.6.3	20	16.0	10.1	14.1	14.1	8.1	17.2	3.78	2.13
T.6.4	—	6.1	9.1	13.1	17.2	25.3	29.3	5.34	1.53
T.6.5	1	4.0	4.0	10.1	12.1	31.3	37.4	5.71	1.45
T.6.6	1	4.0	5.1	12.1	19.2	22.2	36.4	5.56	1.49
T.6.7	1	5.1	8.1	10.1	14.1	16.2	45.5	5.61	1.63
T.6.8	1	4.0	6.1	8.1	11.1	20.2	49.5	5.82	1.53

Nota: Sistema de respuesta de 1 a 7, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente en acuerdo. Los resultados se expresan en porcentajes.

Se aprecia que existe una opinión favorable y homogénea en la mayoría de los ítems que componen esta dimensión. Sin embargo, en el ítem *la tutorización de los TFG es una oportunidad para que el profesorado asuma la tutorización de trabajos no vinculados con su especialidad [T-6.2]*, la mayoría de los y las docentes está totalmente en desacuerdo con la afirmación. Estos datos muestran que el profesorado está predispuesto a trabajar con el alumnado sobre sus líneas o temas de investigación y que solo 17.2% estarían totalmente dispuestos a flexibilizar su rama de especialización. Además, se debe señalar la existencia de mayor dispersión o heterogeneidad en las respuestas de los docentes en dicho ítem.

A este respecto, el profesorado suele orientar inicialmente a su alumnado hacia el área de desarrollo o línea de investigación de la que es especialista: *yo los guío (al estudiantado) bastante, pero también dentro de la línea de investigación que yo manejo y que prefiero (D2.1)*. Entre las dificultades que el profesorado encuentra en la tutorización de TFG, la mayoría explicita la necesidad de ofertar recursos, por parte de la Facultad y/o universidad, que faciliten una formación más integral del alumnado en el desarrollo del TFG:

Debería haber alguna asignatura, no sé si de didáctica de la lengua y de la literatura española, pero enseñarles a hacer un trabajo, que no saben ni hacer un guion o un índice... Bueno, y ya lo de citar, referenciar es horrible (D1.1).

2.2. ORGANIZACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LOS TFG

La segunda dimensión de análisis se centra en los procesos de mayor relevancia para el profesorado a la hora de planificar la asignatura, es decir, los aspectos organizativos, de seguimiento y de evaluación de los TFG. En este caso, debían valorar su acuerdo o desacuerdo a la hora respecto a la organización de la asignatura de TFG (Tabla 6).

TABLA 6
Resultados sobre la percepción de organización, seguimiento
y evaluación de TFG

Código ítem	1	2	3	4	5	6	7	\bar{X}	S
O.7.1	26.3	14.1	14.1	13.1	15.2	12.1	5.1	3.33	1.93
O.7.2	3.0	6.1	15.2	17.2	19.2	30.3	9.1	4.70	1.55
O.7.3	2.0	6.1	14.1	8.1	24.2	30.3	15.2	4.97	1.56
O.7.4	8.1	15.2	14.1	17.2	24.2	17.2	4.0	4.02	1.67
O.7.5	3.0	3.0	4.0	6.1	10.1	18.2	55.6	5.93	1.58
O.7.6	4.0	13.1	10.1	15.2	22.2	24.2	11.1	4.55	1.70
O.7.7	5.1	19.2	14.1	23.2	22.2	8.1	8.1	3.94	1.63
O.7.8	3.0	8.1	11.1	25.3	30.3	14.1	8.1	4.46	1.45
O.7.9	3.0	8.1	9.1	21.2	26.3	21.2	11.1	4.67	1.53
O.7.10	7.1	4.0	10.1	20.2	26.3	21.2	11.1	4.62	1.62
O.7.11	7.1	4.0	5.1	10.1	11.1	24.2	38.4	5.40	1.85
O.7.12	3.0	6.1	3.0	7.1	13.1	31.4	36.4	5.60	1.62

Nota: Sistema de respuesta de 1 a 7, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente en acuerdo. Los resultados se expresan en porcentajes.

La mayoría de los ítems de esta dimensión han sido puntuados de forma favorable. Sin embargo, se percibe heterogeneidad en las respuestas ofrecidas. Es destacable que el profesorado se muestre en desacuerdo con las siguientes afirmaciones: 1) *el número de créditos asignados al TFG concuerda con la relevancia que se le concede en la práctica [O.7.1]* y 2) *la carga de trabajo autónomo del alumnado supera la establecida en la Guía Docente de la asignatura [O.7.7]*. Estos datos indican la necesidad de revisar los créditos asignados, tanto al alumnado como al profesorado, por la dirección y realización del TFG.

En esta línea, el profesorado participante identifica cuáles son las dificultades más frecuentes en la labor de tutela del TFG. De forma generalizada, y coincidiendo con los resultados del cuestionario, se percibe que las horas dedicadas a la tutorización del TFG y las que se reflejan en el Plan de Ordenación Docente no corresponden con la realidad; la dedicación que un/a docente invierte por estudiante tutorizado es muy superior a la que le reconocen en créditos:

Yo creo que también tenemos que poner las dificultades que tiene el profesorado sobre la mesa, y es que yo a veces digo: «Este año me planto...» Y digo: «Me reconocen [...] 5 horas al año por dirigir un TFG. Lo voy a hacer un año a ver qué pasa y solo le dedico las 5 horas» (D1.3)

En relación con la carga de trabajo que asume «voluntariamente» el profesorado cuando dirige TFG, éste observa otro tipo de problemas relacionados con la ejecución del trabajo: *muchas veces acaba uno haciéndole más el trabajo que lo que es el tra-*

bajo autónomo (D1.3). A este respecto, la tutorización de TFG supone una sobrecarga añadida al encargo docente.

2.3. UTILIDAD DE LOS TFG

En la tercera dimensión se cuestiona al profesorado sobre la utilidad que tienen los TFG en el proceso formativo y competencial del alumnado-profesorado. En este sentido, debían valorar su grado de acuerdo en función de la experiencia como tutores/as y la percepción de utilidad de los TFG (Tabla 7).

TABLA 7
Resultados referentes a la utilidad de los TFG según el profesorado

Código ítem	1	2	3	4	5	6	7	\bar{X}	S
U.8.1	51.5	19.2	6.1	11.1	7.1	3.0	2.0	2.20	1.62
U.8.2	—	5.1	4.0	13.1	10.1	30.3	37.4	5.68	1.44
U.8.3	—	4.0	5.1	9.1	12.1	21.2	48.5	5.86	1.44
U.8.4	1.0	2.0	8.1	13.1	13.1	21.2	41.1	5.64	1.50
U.8.5	4.0	10.1	10.1	14.1	13.1	22.2	26.3	4.93	1.84
U.8.6	33.3	20.2	16.2	12.1	11.1	3.0	4.0	5.19	1.67

Nota: Sistema de respuesta de 1 a 7, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente en acuerdo. Los resultados se expresan en porcentajes.

Se observa que la mayoría del profesorado considera que los TFG son trabajos útiles en la formación de los futuros profesionales de la educación. Sin embargo, el 53.5% de los/as participantes percibe que los TFG no son útiles para demostrar o *materializar las competencias adquiridas durante la formación académica [U.8.1]*. Esta valoración puede deberse a que se visualizan los TFG como trabajos específicos de una temática determinada y no como trabajos de culminación de la formación académica.

Durante el grupo de discusión el profesorado señaló cuáles eran las dificultades que percibían respecto a la elaboración del TFG, siendo una de las críticas más frecuentes la desconexión existente entre la formación previamente recibida y la elaboración del TFG: *yo lo que veo es que el TFG es algo totalmente inconexo del Grado (D1.5)*. Otro de los docentes añadía:

Claro, y de repente le pedimos otro trabajo más, que [...] no debería ser otro trabajo más: debería ser algo totalmente diferente [...] no me parece que el trabajo que estamos solicitando ahora contribuya de manera notable para un estudiante que ya está en 4.º finalizando la titulación (D1.5).

El profesorado es consciente de lo necesario que es promover el aprendizaje y la adquisición de competencias formativas y profesionales por parte del alumnado. En este caso, el profesorado concluye reflexionando sobre la adquisición de competencias clave a través del desarrollo, seguimiento y evaluación del TFG. Uno de los participantes del estudio explica:

Lo que se trata de demostrar son las competencias adquiridas. Por eso, digo: «mira dentro de esas competencias la idea que quieres desarrollar, mira dónde la puedes ubicar, porque, al fin y al cabo, en el argumento inicial tienes que poner eso, que se trata de demostrar la adquisición de competencias» (D2.2).

2.4. SENTIDO PRÁCTICO DE LOS TFG

Para conocer la percepción del profesorado sobre el sentido práctico que aporta la realización y presentación de los TFG, se creó una cuarta dimensión con un conjunto de ítems que hacían referencia al aprovechamiento de los trabajos más allá de la superación de una asignatura del Plan de Estudios. En la Tabla 8 se refleja la opinión de los docentes respecto a las oportunidades e importancia que tienen este tipo de trabajos académicos en la sociedad y el campo laboral.

TABLA 8
Resultados sobre el sentido práctico de los TFG

Código ítem	1	2	3	4	5	6	7	\bar{X}	S
S.9.1	33.3	20.2	16.2	12.1	11.1	3.0	4.0	2.73	1.72
S.9.2	—	6.1	7.1	19.2	16.2	22.2	29.3	5.29	1.53
S.9.3	1.0	6.1	11.1	21.2	21.2	17.2	22.2	4.95	1.56
S.9.4	1.0	12.1	10.1	21.2	17.2	20.2	18.2	4.74	1.66
S.9.5	1.0	9.1	11.1	14.1	14.1	27.3	23.2	5.06	1.67

Nota: Sistema de respuesta de 1 a 7, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente en acuerdo. Los resultados se expresan en porcentajes.

El profesorado, en general, tiene una opinión positiva acerca de que los TFG presentan un sentido práctico para la investigación, el ámbito profesional y la sociedad. Así pues, la mayoría piensan que estos trabajos son una oportunidad para desarrollar competencias profesionales [S.9.4], abrir nuevas líneas o campos de investigación y acercar y co-transferir los resultados/conocimientos obtenidos a la sociedad [S.9.5]. En este caso, el profesorado concibe el TFG como una oportunidad de especialización y de transferibilidad con la sociedad.

Asimismo, se critica la dificultad para realizar investigaciones con rigor metodológico con alumnado, pues se percibe que no está correctamente formado para ello: *después en investigación (modalidad de TFG) lanzamos de repente al alumnado a investigar [...] y no se acuerdan de lo que es la media (D1.1).*

2.5. PERCEPCIÓN SOBRE LA LABOR DE DIRECCIÓN Y LAS NECESIDADES ENCONTRADAS DURANTE EL PROCESO DE TUTELA DE LOS TFG

Respecto a los recursos que se demandarían para mejorar la asignatura de TFG hay diferentes posicionamientos, existiendo desacuerdo entre quienes demandarían profesorado de apoyo para ofrecer información sobre los TFG y quienes consideran necesario que existan guías explicativas para el alumnado sobre los contenidos relacionados con la elaboración del trabajo (Figura 2).

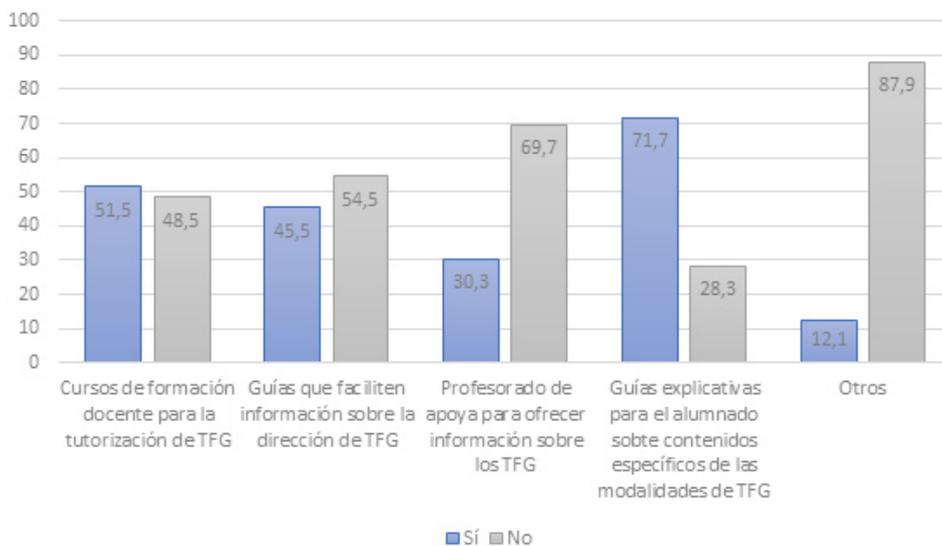


FIGURA 2

Demandas del profesorado para mejorar el proceso de dirección de los TFG

Se aprecia que el 51.5% del profesorado considera necesario realizar cursos de formación docente para desarrollar de manera adecuada la tutorización de los docentes; el 54.5% no cree necesarias la creación de guías que faciliten información sobre cómo dirigir un TFG; el 69.7% del profesorado no considera fundamental la existencia de otros profesores de apoyo que ofrezcan información sobre los TFG; el 71.7% entiende que las guías explicativas para el alumnado sobre contenidos específicos de las modalidades de TFG pueden ser un herramienta de mejora en el proceso de dirección; y, el

87.9% no considera la necesidad de otros recursos para dicha mejora. No obstante, algunas sugerencias aportadas por los y las docentes fueron las siguientes:

1. Cursos de formación para el alumnado sobre técnicas de expresión escrita en trabajos académicos (citación, redacción, etc.).
2. Acciones formativas específicas (para cada modalidad de TFG) y de búsqueda documental, metodología, etc. al inicio del proceso.
3. Facilitar materiales didácticos digitales (Vídeos formativos, tutoriales, etc.).

Finalmente, cabe destacar que el profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna se siente, en general, bastante satisfecho con la labor de dirección de los TFG que hasta el momento ha realizado (Figura 3).

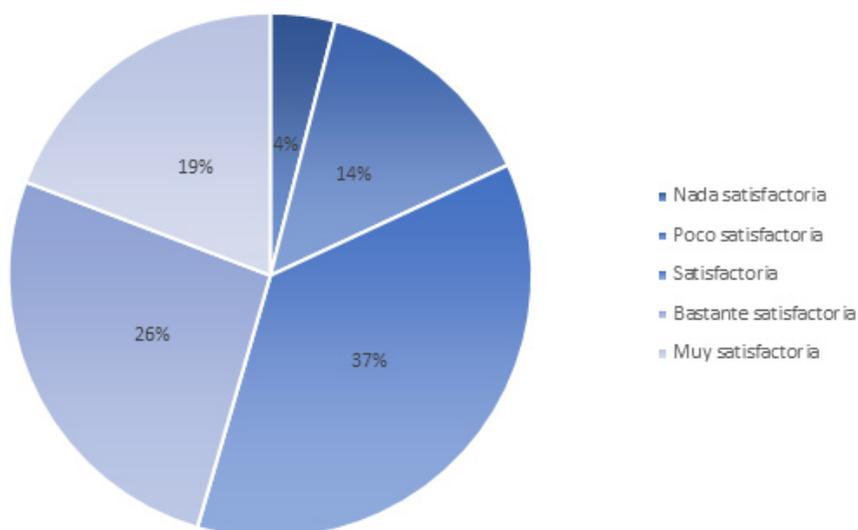


FIGURA 3
Satisfacción docente respecto a la dirección de TFG

A pesar de que la mayoría se encuentra entre satisfecho y bastante satisfecho con su labor de tutela, algunas sugerencias de cambio que mejorarían el funcionamiento de la asignatura de TFG pueden resumirse en: 1) la duración de la asignatura debería ser anual y, por ende, con mayor carga de créditos para el alumnado y el profesorado; 2) posibilidad de unificar los criterios de evaluación para evitar agravios comparativos entre el alumnado; esto influye en atender al seguimiento, desarrollo y defensa del trabajo de forma equitativa; y 3) posibilidad de hacer coevaluaciones. En cuanto a la posibilidad de elaborar guías de apoyo sobre la asignatura, el profesorado enfatiza que deberían ser guías flexibles y orientativas:

[...] lo que yo sí solicitaría a la guía es que se quede en guía, no en contrato... [...] como está pasando con las guías docentes, y entonces ya la inmovilidad y la rigidez aparezcan [...] Creo que es fundamental que, en un trabajo final de grado, con toda la diversidad de profesores, con la diversidad de temáticas y de posibilidades que ofrece una facultad como la de Educación, no sea un contrato, sino que sea una guía (D6.1).

Se plantean, además, propuestas que inciden en la creación de un documento que parta de las necesidades del profesorado en la elaboración del trabajo:

Parece que tenemos la idea de que un profesor cuando llega a la universidad llega aprendido... Yo les invito a que un día hagan el ejercicio de ir a otra universidad, estando en el mismo puesto laboral, para que vean que todo es diferente, absolutamente todo... Y yo creo que debería haber una guía explicando al docente cómo ser un buen guía en ese proceso de acompañamiento que tiene que hacer. No tiene por qué ser pautas cerradas [...] Pero sí que creo que tiene que haber un documento en el que se hable de cuáles son las funciones que tiene que desempeñar el tutor, porque también es bueno que el estudiante sepa qué puede demandar de él (D6.1).

3. Discusión y conclusiones

Se reconoce que la asignatura de TFG posee un carácter especial, por tanto, los agentes que intervienen en el desarrollo de esta deben tener las habilidades y las capacidades necesarias para asumir los roles que se les presupone. El docente debe orientar durante el desarrollo del trabajo y velar por que el alumnado demuestre las competencias formativas y profesionales que ha ido adquiriendo a lo largo de su trayectoria formativa en la universidad. Coincidiendo con varios autores (Colmenero *et al.*, 2020; Jato *et al.*, 2018; Rekalde, 2011), el TFG es concebido como un proyecto que permite valorar hasta qué punto el alumnado ha adquirido las competencias propias del grado y ha sido capaz de realizar el trabajo con autonomía. En ese sentido, tal y como se manifiesta en otras investigaciones (Rekalde, 2011; Rekalde *et al.*, 2018), llama la atención que la mayoría del profesorado participante en este estudio considera que los TFG son una oportunidad para que el alumnado desarrolle sus competencias profesionales. Asimismo, un buen número de docentes considera que esta asignatura no está sirviendo en la actualidad para poner en práctica y demostrar las competencias adquiridas durante todo el proceso de formación. Al respecto, se percibe cierta incoherencia en lo que se entiende por competencias profesionales. Por tanto, en concordancia con Díaz-Vázquez *et al.* (2018), buena parte del profesorado parece estar perdiendo de vista la verdadera razón de ser y naturaleza de los TFG: servir como broche final y culminación de todo un proceso de desarrollo de las competencias adquiridas durante la formación, lo que

implica que este trabajo tiene que reflejar dicho desarrollo de la forma más holística posible.

Desde la visión del profesorado, el seguimiento del TFG conlleva una serie de dificultades añadidas con referencia a la trivialidad o falta de definición sobre la tutorización, a la inexactitud de la normativa respecto a esta tipología de trabajos, a la escasa capacidad del estudiantado para ser autónomos en la elaboración del TFG y a la propia calidad de los productos finales. De acuerdo con los resultados de Jato *et al.* (2018), los resultados mostrados en este trabajo revelan que el profesorado de la Facultad de Educación considera que el estudiantado que llega a cuarto curso de grado no está preparado para asumir la autonomía que inicialmente se le confiere al TFG. Así, en consonancia con el estudio de Battaner *et al.* (2016), las dificultades descritas guardan especial relación con la percepción del profesorado sobre el poco reconocimiento institucional que se le otorga a la tutorización de los TFG, ya que realizar la dirección de un TFG conlleva el seguimiento continuado del trabajo que va desarrollando el estudiante y la evaluación de cada entrega (Díaz-Vázquez *et al.*, 2018; Battaner *et al.*, 2016; Donoso y Serrano, 2014).

El TFG debe ser entendido como una oportunidad inigualable para crear espacios de reflexión educativa; el proceso de planificación, seguimiento y evaluación de este tipo de trabajos favorece la creación de sinergias de aprendizaje continuado, implicando con ello vislumbrar las competencias alcanzadas por el alumnado (Rekalde, 2011; Rekalde *et al.*, 2018). A este respecto, los resultados del estudio muestran que el profesorado, sobre todo el novel o el de facultades diferentes a la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, precisa de formación y preparación previa para emprender la efectiva dirección y sentido de los TFG en el ámbito educativo (Díaz-Vázquez *et al.*, 2018; Battaner *et al.*, 2016; Donoso y Serrano, 2014; Jato *et al.*, 2018; Rekalde, 2011). No obstante, mientras que el profesorado reconoce la importancia y necesidad de que el alumnado disponga de guías de orientación para esta materia, un 54,5% no siente la misma necesidad respecto a la existencia de guías para el profesorado. Estos datos indican el sentimiento de autosuficiencia del que disponen algunos/as docentes para abordar los retos de una asignatura tan especial como la de TFG.

En relación con el primer objetivo de conocer la percepción sobre la tutorización, organización, seguimiento, evaluación, utilidad y sentido práctico, los docentes poseen una visión optimista y positiva sobre la labor que desempeñan en la asignatura de TFG. El profesorado valora de manera positiva las oportunidades que ofrece esta asignatura para el desarrollo de las competencias y formación de los futuros profesionales, si bien señalan que esto debería tener un alcance más holístico e integral y no quedarse en el desarrollo de algunas competencias particulares. De forma parecida, el profesorado también valora positivamente la posibilidad que ofrece esta asignatura para abrir nuevas líneas de investigación y realizar actividades de transferencia del conocimiento, mostrándose conforme con la mayoría de los aspectos relacionados con

la planificación, organización, seguimiento y evaluación de los TFG, especialmente con aquellos vinculados a las labores de organización y asistencia por parte de la Facultad. Sin embargo, los resultados también han puesto de manifiesto la necesidad de los docentes de mejorar determinadas prácticas de tutorización. Entre ellas, consideran que el número de créditos asignados al TFG no concuerda ni con la carga real de la tarea de tutorización ni con la relevancia y aplicabilidad de esta asignatura, así como manifiestan que existe una dilatada desconexión entre la formación previa de los estudiantes y la formación requerida para la realización de estos trabajos.

Respecto al segundo objetivo, profundizar en la opinión del profesorado sobre la tutela de los TFG, se reconoce que es un trabajo interesante si se parte de la idea que el estudiante desarrolle las competencias clave, pero los participantes inciden una vez más en el desajuste entre los créditos asignados y la carga real de trabajo y en la escasa formación previa del alumnado. Consecuentemente, la mayoría de los docentes valora de manera positiva la elaboración de guías explicativas en las que se facilite información al alumnado sobre contenidos específicos para la realización de los TFG, así como proponen que se refuerce su formación a través de actividades formativas relacionadas con la metodología, búsqueda documental y técnicas de expresión escrita de trabajos académicos.

A pesar de haber encontrado elementos de soporte para mejorar las prácticas de tutorización de los TFG, este estudio presenta una serie de limitaciones con relación a la triangulación de fuentes; concretamente, habría sido interesante conocer la opinión del alumnado egresado y también del alumnado que cursaba la asignatura en esos momentos. Estas valoraciones hubiesen aportado mayor claridad al proceso de creación de un TFG y sobre las dificultades más comunes en su elaboración.

Algunas perspectivas de futuro se centran en poder crear guías de asesoramiento para la dirección y elaboración de TFG que posibiliten al profesorado y estudiantado ir resolviendo dudas de forma simultánea durante el proceso de construcción y seguimiento del trabajo.

Asimismo, y tal y como se constata en varias de las conclusiones expuestas, el estudio pone de manifiesto la necesidad de que desde las más altas instancias de la institución se asuma el compromiso de promover políticas de contratación que permitan que las ratios alumnos/as-tutor/a y n° de créditos por TFG sean las más adecuadas para la correcta tutorización de estos trabajos.

Distribución del trabajo y justificación del orden de autoría

Yaritza Garcés Delgado ha dirigido y diseñado la investigación, ha participado en el diseño del instrumento, la recogida, el análisis y la presentación de los resulta-

dos y en la redacción del informe de investigación y del manuscrito. Arminda Suárez Perdomo ha participado en el diseño metodológico, la recogida y el análisis de los datos y la redacción de los resultados, las conclusiones y revisión del contenido del manuscrito. Roberto Souto Suárez ha participado en el diseño del instrumento y la recogida de datos. También se ha encargado de elaborar la revisión bibliográfica, el corpus teórico y las conclusiones del artículo. Zuleica Ruiz Alfonso ha contribuido en el diseño del instrumento y en la revisión metodológica y conceptual del manuscrito. El orden de las firmas se ha fijado en función del grado de responsabilidad y ejecución del trabajo.

Referencias

- Álvarez, D., Grau, S., y Tortosa, M. T. (coords.) (2016). *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*. Universidad de Alicante. Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad.
- Ballesteros, B. (Coord.). (2016). *Taller de investigación cualitativa*. UNED.
- Battaner, E., González, C., y Sánchez, J. L. (2016). El Trabajo de Fin de Grado (TFG) en las universidades españolas. Análisis y discusión desde las defensorías universitarias. *Rueda@ Revista Universidad, Ética y Derechos*, 1, 43-79. <http://dx.doi.org/10.25267/Rueda.2016.i1.08>
- Bonilla, M.ª J., Fuentes, L., Vacas, C., y Vacas, T. (2012). Análisis del proceso de evaluación del TFG en las nuevas titulaciones. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 3, 5-21. <https://doi.org/10.12795/EDUCADE.2012.i03.02>
- Caus, N., Tortosa-Martínez, J., Manchado-López, C., Carreres Ponsoda, F., Zarco Pleguezuelos, P., Pascual Verdú, N., Toribio Jover, J.M., Paredes Ortíz, J., García Jaén, M., y Miguel Ortíz, O. (2016). Manual de elaboración de un trabajo de fin de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en J. D. Álvarez, s. Grau, y M.T. Tortosa (coords.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*, (pp.1677-1688). Universidad de Alicante. Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad.
- 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/10.4067/S0718-50062020000600283>
- Díaz-Vázquez, R., García-Díaz, A., Maside Sanfiz, J.M., y Vázquez-Rozas, E. (2018). El Trabajo de Fin de Grado: fines, modalidades y estilos de tutorización. *REDU*, 16(2), 159-175. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10178>
- Donoso, J. A., y Serrano, F. (2014). *Los trabajos de fin de grado: reflexiones y perspectivas de futuro*. Publicado en Jornadas conjuntas de Innovación Docente, Investigación y Transferencia. VI Jornadas de Innovación e Investigación Docente.
- Hernández-Leo, D., Moreno Oliver, V., Camps, I., Clarisó, R., Martínez Monés, A., Galindo, M.J., y Melero, J. (2013). Implementación de buenas prácticas en los Trabajos Fin de Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 11(0):269-278. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5556>

- Jato, E., Cajide, J., García, B., y Zamora, E.T. (2018). Percepciones del profesorado universitario sobre los procesos de organización y tutorización de los Trabajos Fin de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 75-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.332051>
- Ley Orgánica, 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001, 49400-49425. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6/con>
- López, F. L. (2021). La dirección de Trabajos Fin de Grado: Una perspectiva docente de buenas prácticas. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 10(2), 117-130. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v10i2.13270>
- Molina Jaén, M. D., Rodríguez Moreno, J., y Colmenero Ruiz, M. J. (2020). Importancia de la tutorización para el éxito del Trabajo de Fin de Grado. *Revista complutense de educación*, 31(2), 241-250.
- Palou-Julian, B., Gros-Salvat, B., y Mercader-Tresserras, J. (2022). El Trabajo de Fin de Grado y el desarrollo de la competencia investigadora de los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 15(2), 1-15. <https://doi.org/10.1344/reire.37520>
- Pegalajar, 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>
- Pozo, C., Bretones, B., Martos, M. J., y Alonso, E. (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. *Revista Española de Pedagogía*, 69(248), 145-163.
- Pozo, C., y Bretones, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 367, 147-172. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-286>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 60, de 30 de octubre de 2007, 44037-44048. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- 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.
- Rekalde, I., Ruiz, M. P., y Bilbao, B. (2018). Acción tutorial y evaluación formativa en los Trabajos de Fin de Grados. *REDU*, 16(2), 123-141. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10185>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (4a). Ediciones Morata.
- Vera, J., y Briones, E. (2016). Un nuevo reto para las universidades: la evaluación de la calidad de la gestión de los Trabajos de Fin de Grado. *Foro de Educación*, 14(21), 281-310. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.014>