

Análisis de las guías docentes de los TFG en las universidades españolas

Bartomeu Mut-Amengual¹; Maria Rosa Rosselló-Ramon²; Sara Bagur³; Sebastià Verger⁴

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Mayo 2022 / Aceptado: Mayo 2022

Resumen. El presente artículo tiene como principal objetivo analizar y describir la situación actual de la asignatura Trabajo Final de Grado (TFG) en las universidades españolas, tanto públicas como privadas, en los estudios de grado de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP), así como también, en el doble grado de dichos estudios. Su relevancia radica en el hecho de que, si bien el TFG es una materia singular, ya que supone una muestra del trabajo autónomo que es capaz de realizar el alumnado, carecemos de una radiografía general de cómo se concreta en nuestras universidades. Mediante el uso de una metodología cuantitativa de carácter descriptivo-exploratorio, el estudio analiza los elementos siguientes de un total de 199 guías docentes: número de créditos, temporalización, modalidad de evaluación y tipología de trabajos demandados. Los resultados muestran diferencias significativas entre universidades públicas y privadas referentes al número de créditos destinados al TFG y variabilidad en su temporalización. La evaluación se especifica en un 76,2% de las guías analizadas y el porcentaje más habitual otorga el 70% del peso al tutor/a y el 30% al tribunal. Las tipologías de TFG más frecuentes son las revisiones bibliográficas y los trabajos empíricos frente a otras opciones. Por último, señalar que la diversidad de formatos y datos aparecidos en las guías docentes de las universidades españolas lo convierte en un documento difícil de analizar. Finalmente, añadir que los resultados hacen entrever un panorama bastante diverso en el que el enfoque del TFG cambia según la universidad española en la que se cursen los estudios de EI, EP y doble grado.

Palabras clave: Trabajo final de grado; educación superior; evaluación; guía docente; análisis de contenido

[en] Analysis of the final dissertation in the Spanish universities

Abstract. The main objective of this article is to analyse and describe the current situation of the Final Degree Project (TFG) subject in Spanish universities, both public and private, in undergraduate studies in Early Childhood Education and Primary Education, as well as, in the double degree of said studies. Its relevance lies in the fact that, although the Final Degree Project is a unique subject, since it represents a sample of the autonomous work that students can carry out, we lack a general view of how it takes place in our universities. Through the use of a quantitative methodology of a descriptive-exploratory nature, the study analyses the following elements of a total of 199 teaching guides: number of credits, timing, assessment modality and type of required work. The results show significant differences between public and private universities regarding the number of credits allocated to the Final degree project and variability in their timing. The evaluation is specified in 76.2% of the guides analysed and the most common percentage gives 70% of the weight to the tutor and 30% to the presentation. The most frequent types of Final degree project are bibliographic reviews and empirical works compared to other options. Finally, add that the diversity of formats and data appearing in the teaching guides of Spanish universities makes it a difficult document to analyse. Such results suggest a diverse panorama in which the Final degree project changes according to the Spanish university in which the studies of Early Childhood Education, Primary Education and double degree are studied.

Keywords: Final degree project; higher education; assessment; teaching guides; content analysis

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

Cómo citar: Mut-Amengual, B.; Rosselló-Ramon, M^a.R.; Bagur, S.; Verger, S. (2023). Análisis de la realidad del TFG en las universidades españolas. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 481-494.

- ¹ Universitat de les Illes Balears (España).
E-mail: tomeu.mut@uib.es
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0414-3044>
- ² Universitat de les Illes Balears (España).
E-mail: mrosa.rossello@uib.es
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3597-3094>
- ³ Universitat de les Illes Balears (España).
E-mail: sara.bagur@uib.cat
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5983-0186>
- ⁴ Universitat de les Illes Balears (España).
E-mail: s.verger@uib.es
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5983-0186>

1. Introducción

El Trabajo de Fin de Grado (TFG) es una asignatura obligatoria para obtener un título de grado universitario que surgió a raíz de los cambios impulsados con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Una contribución importante fue la homologación de títulos académicos a partir de los créditos europeos (ECTS, *European Credit Transfer System*) y la apuesta por un modelo competencial centrado en el aprendizaje. Con ello, emergió la transformación de la educación superior y la preocupación por impulsar una educación universitaria de calidad (García-Jiménez y Guzmán-Simón, 2016; Gargallo et al., 2020; Martínez-Roget et al., 2020; Vicario-Molina et al., 2020; Zornoza y Vercher, 2021).

El Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, enumera las competencias básicas comunes a los grados españoles con el intento de homogeneizar los títulos. Se estipula la realización de la asignatura TFG durante la última fase del plan de estudios, sin concretar la carga académica que depende de cada universidad (Serrano et al., 2017), ocupando un mínimo de 6 y un máximo de 30 créditos del título, para evaluar el nivel de adquisición de las competencias de la titulación (Art. 12.7). El TFG supone un acercamiento a los sistemas universitarios europeos, ya que la *Undergraduate Thesis* o *Undergraduate Dissertation* era una práctica ya extendida (Colmenero et al., 2020) con larga tradición (Rekalde-Rodríguez et al., 2018; Reyes-García y Díaz-Megolla, 2020) en otros contextos universitarios.

Para llevar a cabo este estudio, se realizó una revisión sistemática de la literatura con la finalidad de identificar el estado de la cuestión, tomando como objeto de análisis las investigaciones de ámbito nacional. La búsqueda se realizó en tres bases de datos, *Scopus*, *Web of Science* y *Dialnet Plus* mediante tres ecuaciones de búsqueda operadas por Educación Superior (Higher Education OR University Students OR College Students), Trabajo de Fin de Grado (Final Dissertation OR Dissertation OR Final Year Project) y Educación Infantil y Educación Primaria (Primary Education OR Early Childhood Education OR Teaching training). De los 212 documentos iniciales se seleccionaron 31 para su análisis, bajo criterios de inclusión y exclusión referentes al año de publicación y al contenido objeto de estudio. Cabe destacar que el 83.9% fueron investigaciones nacionales, de las cuales el 64.5% se publicaron en revistas orientadas a la educación superior. Además, el 41.9% eran estudios exclusivamente de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) y el 58.1% estudios genéricos referentes al TFG. Aunque un mismo estudio puede contener distintos aspectos, la evaluación, la tutorización y la satisfacción del alumnado sobre la asignatura del TFG fueron los elementos más estudiados (29.0%, 38.7% y 41.9% respectivamente).

A pesar de que la normativa establece que el TFG es un trabajo autónomo, original y personal desarrollado bajo la supervisión de uno o más tutores (Rekalde-Rodríguez et al., 2018), la concreción legislativa española es ambigua obteniendo una muestra heterogénea referente al diseño y evaluación según los planes de estudio (Álvarez y Pascual, 2012; Caicedo, 2015; Hernández-Leo et al., 2013; Otero-Enríquez et al., 2018; Pérez y Martínez, 2017; Rekalde, 2011). Esta condición ha permitido un amplio desarrollo de modalidades de TFG adaptadas a las demandas y necesidades de las titulaciones, así como a las dinámicas propias de las universidades y sus respectivas facultades (Battaner et al., 2016; Caicedo, 2015).

De acuerdo con Díaz-Vázquez et al. (2018), la denominación de TFG implica dos características básicas: primero, es un trabajo-producto de la actividad autónoma del alumnado y, segundo, es una asignatura de culminación. El TFG debe contemplar los conocimientos y competencias adquiridas de las diferentes asignaturas del grado con un enfoque multidisciplinar (Donoso et al., 2016; Serrano et al., 2017). Aunque las Juntas de Facultad aprueban las directrices generales (Rekalde-Rodríguez et al., 2018), el contenido de la asignatura es diferente para cada estudiante (Hernández-Leo et al., 2013). Además, el alumnado puede escoger entre diferentes modalidades de trabajo: investigación, intervención, creación, emprendimiento, etc. (Rekalde-Rodríguez et al., 2018).

Freire et al. (2015) destacan numerosos retos de gestión y evaluación del TFG que presentan las facultades españolas. Cada universidad, dentro del ejercicio de su autonomía, establece normas relativas a la elaboración, presentación y evaluación (Martínez-Roget et al., 2020). En concreto, Donoso et al. (2016) exponen la necesidad de uniformar la normativa relacionada con el reconocimiento de créditos entre universidades; por su lado, Battaner et al. (2016) detectan un conjunto de elementos diferenciales entre universidades e, inclusive, en una misma universidad, que hacen referencia a la tutela del TFG, la gestión administrativa, el número de alumnado tutorizado o la desigualdad del tiempo de dedicación. Pese a las indicaciones del Ministerio, cada universidad ha seguido planes dispares (Gargallo et al., 2020), desarrollando una normativa específica (Vicario-Molina et al., 2020) que flexibiliza las modalidades, los objetivos, los criterios de elaboración y presentación, la evaluación (Caicedo, 2015) o los requisitos para la defensa del TFG (Serrano et al., 2017).

Las Facultades de Educación proponen que el Prácticum, que implica asistir a un centro escolar a jornada completa, se compatibilice con la elaboración del TFG (Vicario-Molina et al., 2020). Cano y Ortiz (2013) exponen que dicha coincidencia temporal afecta a la asimilación de cada asignatura, ya que las acciones didácticas predominan frente a las investigadoras. Pues, el TFG junto con el Prácticum son los conectores entre los estudios y el mundo laboral (Donoso et al., 2016; Estapé-Dubreuil et al., 2016; Zornoza y Vercher, 2021).

Aunque el TFG es una asignatura más del grado, marca claras diferencias sobre el resto en cuanto a la autonomía del trabajo, el carácter transversal, la participación elevada de profesores, la diversidad de temáticas o la dificultad de la evaluación con criterios homogéneos (Freire et al., 2015). Jato et al. (2018) recogen los puntos básicos que identifican esta materia:

- Es un proyecto de investigación, intervención o innovación que desenvuelve y evalúa las competencias adquiridas del grado.
- Es personal, lo que incluye el rol activo del estudiante, junto con la autonomía durante el proceso de aprendizaje.
- Es un espacio propio para mostrar la capacitación profesional y materializar las competencias para insertarse en el campo laboral.
- Cuenta con el asesoramiento académico del profesorado como apoyo y facilitador del proceso.

Por otro lado, un número creciente de estudios analizan el proceso de evaluación del TFG (Battaner et al., 2016; Colmenero et al., 2020; Donoso et al., 2016; Freire et al., 2015; Reyes-García y Díaz-Megolla, 2020; Vera y Briones, 2015), considerándose un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zamora y Sánchez, 2015). Actualmente, en la mayoría de universidades (Battaner et al., 2016; Colmenero et al., 2020) la evaluación del trabajo se lleva a cabo mediante su defensa ante un tribunal que realiza una evaluación sumativa, mientras que el/la tutor/a desempeña una evaluación de carácter más formativa (Donoso et al., 2016; Reyes-García y Díaz-Megolla, 2020; Zamora y Sánchez, 2015).

Aun así, la mayoría de sistemas de evaluación no se orientan a evaluar el *aprender a aprender* centrándose en el producto final (Reyes y Díaz, 2017). De acuerdo con ANECA (2013), la evaluación del TFG resulta arriesgada si no se han ofrecido previamente oportunidades de aprendizaje con contenidos específicos de investigación. García-Jiménez y Guzmán-Simón (2016) remarcan la diferencia existente entre los resultados de aprendizaje que marca el plan de estudios y los que realmente logra el estudiante, hecho que preocupa enormemente al alumnado (Colmenero et al., 2020).

Otra línea de investigación relevante está vinculada a los procesos de tutorización (Cremades et al., 2016; Díaz-Vázquez et al., 2018; Donoso et al., 2016; Martínez-Roget et al., 2020; Rebollo y Espiñeira, 2017; Serrano et al., 2017). El/la tutor/a debe reflejar interés por el tema del trabajo, ofreciendo apoyo al estudiante, cediéndole progresivamente el control para lograr empoderarlo (Roberts y Seaman, 2018). Al analizar los diferentes roles que puede desempeñar el/la tutor/a del TFG, es en la fase inicial del trabajo donde su papel adquiere mayor relevancia (Díaz-Vázquez et al., 2018).

El estudio de Colmenero et al. (2020) señala la tutorización como el factor más valorado en la satisfacción de los estudiantes, siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje el factor con puntuaciones más bajas, resultados convergentes a los de Pérez y Martínez (2017) y Roberts y Seaman (2018), los cuales enfatizan que las peores experiencias de los/las alumnos/as se encuentran en las diferencias de expectativas entre estudiantes y tutores. Asimismo, la asignación de tutores puede ser un proceso controvertido tanto para el alumnado como para el profesorado, ya que la aleatoriedad de adjudicación puede no responder a la demanda temática (Serrano et al., 2017), existiendo universidades que plantean la co-tutorización (Colmenero et al., 2020).

En definitiva, la revisión de la literatura pone de manifiesto que la implantación del TFG se ha resuelto con la concurrencia de determinados factores (ratios, estudios, carga docente, criterios de selección, etc.) que han dado lugar a diversas modalidades organizativas y didácticas, siendo gestionadas con mayor o menor éxito en cada facultad (Pinya, et al., 2020). Para complementar esta radiografía inicial, el estudio acomete una segunda tarea, consistente en analizar cómo se plantea la asignatura de TFG en las guías docentes de los estudios de grado de EI y EP y en el doble grado de Educación Infantil y Educación Primaria (EIEP).

2. Método

De acuerdo con la intencionalidad descriptiva que tiene la investigación, se utiliza una aproximación cuantitativa no experimental de cohorte descriptivo-exploratorio a través del análisis exhaustivo de guías docentes universitarias.

El estudio toma como población las universidades españolas proporcionadas por *Datos y cifras del Sistema Universitario Español* (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019), que establece un total de las 82 universidades que conforman el universo de la educación superior estatal, de las cuales 50 son universidades públicas y 32 son universidades privadas.

A partir de estos datos, se ha analizado el contenido de las guías docentes universitarias que ofrecen los estudios de EI, EP, EIEP y otras ofertas educativas relacionadas con los estudios expuestos. El trabajo de análisis de dichos documentos se realizó entre los meses de enero y marzo de 2020. La Tabla 1 presenta la totalidad de guías docentes de TFG que se han analizado (N=199) agrupadas por Universidad, así como

por comunidad autónoma, que incluyen también las guías docentes que ofrecen la combinación de TFG y Prácticum, procedentes de 63 universidades (38 públicas y 25 privadas).

Tabla 1. *Guías docentes por universidad*

	Universidad	Comunidad Autónoma	
		F	
Andalucía	Huelva	2	
	Cádiz	2	
	Sevilla	4	
	Loyola Andalucía*	3	
	Córdoba	4	
	Málaga	3	26
	Jaén	2	
	Granada	3	
	Almería	3	
	Pablo Olavide	NC	
	Internacional de Andalucía	NC	
Aragón	Zaragoza	2	5
	San Jorge*	3	
Asturias	Oviedo	2	2
Cantabria	Cantabria	2	3
	Europea del Atlántico*	1	
Castilla y León	León	2	
	Salamanca	3	
	Pontífice de Salamanca*	2	
	Europea Miguel De Cervantes*	NC	
	Valladolid	2	15
	Católica de Ávila	2	
	IE Universidad	NC	
	Burgos	2	
Internacional Isabel I de Castilla*	2		
Castilla La Mancha	Castilla La Mancha	2	2
Catalunya	Girona	5	
	Lleida	5	
	Autónoma de Barcelona	4	
	Universitat de Barcelona	4	
	Politécnica de Catalunya	NC	
	Pompeu Fabra	NC	
	Abat Oliba CU*	4	38
	VIC*	3	
	Internacional de Catalunya*	7	
	Ramón Llull*	3	
	Oberta de Catalunya*	NC	
Rovira i Virgili	3		

Madrid	Alcalá	5	48
	Autónoma de Madrid	3	
	Carlos III	NC	
	Complutense	8	
	Politécnica de Madrid	NC	
	Rey Juan Carlos	12	
	Europea de Madrid*	NC	
	Francisco de Vitoria*	2	
	Alfonso X Sabio*	1	
	Antonio de Nebrija*	6	
	Pontificia Comillas*	4	
	San Pablo CEU*	NC	
	Camilo José Cela*	5	
	A distancia de Madrid*	2	
Navarra	Pública de Navarra	3	9
	Navarra*	6	
Valencia	Jaume I de Castellón	2	18
	Politécnica de Castellón	NC	
	Valencia	2	
	Cardenal Herrera CEU*	3	
	Católica de Valencia*	7	
	Europea de Valencia*	NC	
	Internacional Valenciana*	2	
	Alicante	2	
Miguel Hernández de Elche	NC		
Extremadura	Extremadura	2	2
Galicia	A Coruña	2	7
	Santiago de Compostela	3	
	Vigo	2	
Illes Balears	Illes Balears	2	2
Islas Canarias	Europea de Canarias*	NC	4
	La Laguna	2	
	Las Palmas de Gran Canaria	2	
	Fernando Pessoa Canarias*	NC	
La Rioja	La Rioja	2	6
	Internacional de La Rioja*	4	
País Vasco	País Vasco	2	6
	Mondragón Unibertsitates*	2	
	Deusto*	2	
Región de Murcia	Murcia	3	6
	Católica San Antonio*	3	
	Politécnica de Cartagena	NC	
Universidades públicas estatales	UNED	NC	
	Internacional Menéndez Pelayo	NC	
Total			199

*Universidad privada.
 NC: No Consta
 Nota. Elaboración propia.

Las guías docentes analizadas pertenecen en un 87.4% (n=174) de los casos a guías propias de TFG. Sin embargo, un 12.6% (n=25) del total de los documentos analizados (N=199), contempla en una misma guía docente el TFG y las prácticas curriculares.

Referente a la titularidad de centro, se han analizado $n_1=118$ (59.3%) guías docentes de universidades públicas y $n_2=81$ (40.7%) de universidades privadas. Por lo que respecta a los estudios, la muestra recogida se distribuye del siguiente modo: 30.7% de EI, 31.7% de EP, 17.1% EIEP y 20.5% otros dobles grados (Tabla 2).

Tabla 2. *Guías docentes por estudios*

	F (%)
EI	61 (30.7%)
EP	63 (31.7%)
Doble Grado EIEP	34 (17.1%)
Otros dobles grados	41 (20.5%)
Doble grado EP + estudios franceses	2 (1.0%)
EP bilingüe	1 (0.5%)
Doble grado EP + ciencias actividad física	7 (3.5%)
Doble grado EP + Psicología	4 (2.0%)
Doble grado EI + Psicología	2 (1.0%)
Doble grado EP + Humanidades	4 (2.0%)
Doble grado EI + Pedagogía	6 (3.0%)
Doble grado EP + Pedagogía	5 (2.5%)
Doble grado EP + literatura	2 (1.0%)
Doble grado EP + Matemáticas	2 (1.0%)
Doble grado EP + Lengua de Signos	2 (1.0%)
Doble grado EP + Educación Social	1 (0.5%)
Doble grado EP + Inglés	3 (1.5%)
Total	199 (100%)

Nota. Elaboración propia.

El análisis descriptivo de las variables independientes, concretamente el número de créditos y semestre, los porcentajes referentes a la evaluación y la tipología de trabajos demandados, se ha realizado mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 26. Se han analizado los estadísticos como la mediana, la media, la desviación típica, el error típico, el valor máximo y mínimo. Asimismo, se ha aplicado la prueba paramétrica t de Student para muestras independientes del número de créditos en las universidades públicas y privadas, asumiendo la normalidad de distribuciones, mediante el test de Kolmogorov-Smirnov y asumiendo la homocedasticidad con el test de Levene.

3. Resultados

En primer lugar, se muestra el número de créditos que las universidades otorgan a la asignatura de TFG, así como también el semestre en que se cursan. En este sentido, la Tabla 3 recoge los semestres en que se realizan los créditos de TFG⁵, destacando que el 100% de los casos se lleva a cabo durante el 7º y 8º semestre para EI y EP y para el doble grado EIEP durante el 7º, 8º, 9º y 10º.

⁵ La dificultad del manejo de información tan dispar complica representar los estudios de grado restantes, así, se ha decidido mostrar únicamente el doble grado y Educación Infantil y Primaria.

Tabla 3. Número de créditos por semestre de los estudios analizados

	EI		EP		Doble Grado EIEP			
	7º	8º	7º	8º	7º	8º	9º	10º
1. Huelva	.	6	.	6	.	.	.	.
2. Cádiz	.	6	.	6	.	.	.	.
3. Sevilla		6	.	6	.	.	.	.
4. Loyola Andalucía	.	8	.	8	.	.	.	16
5. Córdoba	.	6	.	.	.	.	.	.
6. Málaga	.	6	.	6	.	.	.	12
7. Jaén	.	6	.	6	.	.	.	.
8. Granada	.	6	.	6	.	.	.	.
9. Almería	.	6	.	6	NC	NC	NC	NC ⁶
10. Zaragoza	.	10	.	10	.	.	.	.
11. San Jorge	.	6	.	6	.	6	.	6
12. Oviedo	.	6	.	6	.	.	.	.
13. Cantabria		6	.	6	.	.	.	.
14. Europea del Atlántico	.	.	.	8	.	.	.	.
15. León	.	8	.	8	.	.	.	.
16. Salamanca	.	6	.	8	.	6	.	6
17. Pontifice de Salamanca	.	6	.	6	.	.	.	.
18. Valladolid	.	6	.	6	.	.	.	.
19. Católica de Ávila	.	6	.	6	.	.	.	.
20. Burgos	.	8	.	8	.	.	.	.
21. Isabel I de Castilla	6	.	.	6	.	.	.	.
22. Castilla La Mancha	.	6	.	6	.	.	.	.
23. Girona	.	6	.	6	.	.	.	6 ⁷
24. Lleida	.	6	.	6	.	.	.	12
25. Autónoma de Barcelona	.	6	.	6	.	.	.	12
26. Universitat de Barcelona	.	6	.	6	.	.	6	6
27. Abat Oliba CU		9	.	9	.	.	9	9
28. VIC		9	.	9	9	.	9	.
29. Internacional de Catalunya	.	6	.	6	.	.	.	12
30. Ramón Llull	6	6	6	6	NC	NC	NC	NC
31. Rovira i Virgili		9	9	.	.	.	18	.
32. Alcalá	.	12	12	.	.	.	.	24
33. Autónoma de Madrid	.	6	.	6	.	.	.	12
34. Complutense	.	6	.	6	.	.	.	12
35. Rey Juan Carlos	6	.	6	.	.	.	.	12
36. Francisco de Vitoria	.	6	.	6	.	.	.	.
37. Alfonso X Sabio	.	6	.	.	.	.	.	.
38. Antonio de Nebrija	.	12	.	12	.	12	.	12
39. Pontificia Comillas	.	6	.	6	.	.	6	.
40. Camilo José Cela	.	10	.	10	.	20	.	.
41. A distancia de Madrid	14	.	14	.	.	.	.	.

⁶ Se empezó a implantar el año pasado, solo hay información de los primeros cursos.

⁷ La UdG (Universitat de Girona) contempla una asignatura semestral de TFG de 6 créditos en sus estudios, estableciendo un grupo en el primer semestre y otro en el segundo. Aun así, cabe señalar que también ofrece una asignatura anual de 30 créditos llamada Prácticum 2 y TFG 2, en la que se evalúa con un peso del 40% la parte correspondiente del TFG. Como también otra asignatura de 20 créditos llamada Prácticum 1 y TFG 1 en la que no concreta ningún porcentaje específico relacionado con el TFG.

42. Pública de Navarra	.	12	.	12	.	.	12	12
43. Navarra	.	6	.	6	.	.	.	.
44. Jaume I de Castellón	6		6		.	.	.	.
45. Valencia	6	.	6	.	.	.	.	.
46. Cardenal Herrera CEU	.	6	.	6	.	6	.	6
47. Católica de Valencia	.	12	.	12	12		.	.
48. Internacional Valenciana	.	8	9		.	.	.	.
49. Alicante	.	6	.	6	.	.	.	.
50. Extremadura	6		6		.	.	.	.
51. A Coruña	.	6	.	6	.	.	.	.
52. Santiago de Compostela	3	6	3	6	.	9	.	9
53. Vigo	.	6	.	6	.	.	.	.
54. Illes Balears	.	6	.	6	.	.	.	.
55. La Laguna	.	6	.	6	.	.	.	.
56. Las Palmas de Gran Canaria	.	6,5	.	6,5	.	.	.	.
57. La Rioja	.	9	.	9	.	.	.	.
58. Internacional de La Rioja	.	14	.	14	14	.	.	14
59. País Vasco	.	12	12		.	.	.	.
60. Mondragón Unibertsitates	.	6	.	6	.	.	.	.
61. Deusto	.	.	.	8	.	.	.	.
62. Murcia	.	6	.	6	.	6	.	.
63. Católica San Antonio	.	6	.	6	.	.	.	.

Nota. Elaboración propia.

En las universidades públicas ($N=98$), los créditos alcanzan una media de 8.38 ($SD=4.24$), mientras que en las universidades privadas ($N=74$) es de 11.57 ($SD=6.02$). Los resultados de comparación de medias (Tabla 4) muestra que existen diferencias significativas entre el número de créditos en las universidades públicas y privadas, lo cual rechaza la hipótesis nula ($t=-4.076$ $p=.000$). En efecto, las universidades privadas proponen un mayor número de créditos destinados al TFG, lo que puede implicar mayor aprendizaje autónomo de los estudiantes, además de apostar, en mayor medida, por la investigación educativa durante los grados.

Tabla 4: *t* de Student de número de créditos

	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias				
	F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Se asumen varianzas iguales	10.104	.002	-4.076	170	.000	-3.190	.783
No se asumen varianzas iguales			-3.887	124.765	.000	-3.190	.821

Nota. Elaboración propia

En lo que concierne a la evaluación de esta asignatura, observamos que los agentes de evaluación son básicamente dos: el/la tutor/a y el tribunal; aunque, en algunas ocasiones, el alumnado también puede formar parte de esta evaluación.

De manera global, se exponen los resultados de la evaluación del TFG relacionando el tipo de grado con el agente evaluador y la ponderación correspondiente en la Tabla 5. Destacar que en el 23.8% no ha sido posible detectar el porcentaje establecido para cada agente evaluador.

Tabla 5: Porcentaje de evaluación asignado a cada parte del trabajo

	EI		EP		Doble Grado EIEP	
	TU	TR	TU	TR	TU	TR
Huelva	.	.	50	50	.	.
Cádiz	70	30	70	30	.	.
Sevilla	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Loyola Andalucía	50	50	50	50	.	.
Córdoba	70	30	70	30	.	.
Málaga	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Jaén	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Granada	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Almería	.	.	80	20	.	.
Zaragoza	70	30	70	30	.	.
San Jorge	70	30	70	30	70	30
Oviedo	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Cantabria	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Europea del Atlántico	NC	NC	NC	NC	NC	NC
León	50	50	50	50	.	.
Salamanca	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Pontífice de Salamanca	70	30	70	30	.	.
Valladolid	60	40	60	40	.	.
Católica de Ávila	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Burgos	80	20	80	20	.	.
Isabel I de Castilla	50	50	.	.	.	.
Castilla La Mancha	.	100	.	100	.	.
Girona	70	30	70	30	70	30
Lleida	75	25	.	.	75	25
Autónoma de Barcelona	.	.	90	10	.	.
Universitat de Barcelona*	75	20	75	20	75	20
Abat Oliba CU	NC	NC	NC	NC	NC	NC
VIC	80	20	80	20	.	.
Internacional de Catalunya	80	20	20	80	.	.
Ramón Llull	75	25	75	25	.	.
Rovira i Virgili	60	40	60	40	.	.
Alcalá	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Autónoma de Madrid	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Complutense	.	.	80	20	.	.
Rey Juan Carlos	.	.	80	20	.	.
Francisco de Vitoria	70	30	70	30	.	.
Alfonso X Sabio	40	60	.	.	.	.
Antonio de Nebrija	80	20	80	20	.	.
Pontificia Comillas	80	20	80	20	.	.
Camilo José Cela	50	50	50	50	.	.
A distancia de Madrid	40	60	40	60	.	.
Pública de Navarra	.	100	.	100	.	.
Navarra	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Jaume I de Castellón	.	100	.	100	.	.
Valencia	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Cardenal Herrera CEU	.	.	.	100	.	.

Católica de Valencia	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Internacional Valenciana	.	.	70	30	.	.
Alicante	100	.	100	.	.	.
Extremadura	60	40	60	40	.	.
A Coruña	70	30	70	30	.	.
Santiago de Compostela	70	30	70	30	.	.
Vigo	30	70	30	70	.	.
Illes Balears	85	15	85	15	.	.
La Laguna	70	30	70	30	.	.
Las Palmas de Gran Canaria	40	60	40	60	.	.
La Rioja	60	40	60	40	.	.
Internacional de La Rioja	70	30	70	30	.	.
País Vasco	40	60	40	60	.	.
Mondragón Unibertsitates	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Deusto	.	.	80	20	.	.
Murcia	100	.	100	.	100	.
Católica San Antonio	100	.	80	20	.	.

TU= Evaluación Tutor/a

TR= Evaluación Tribunal

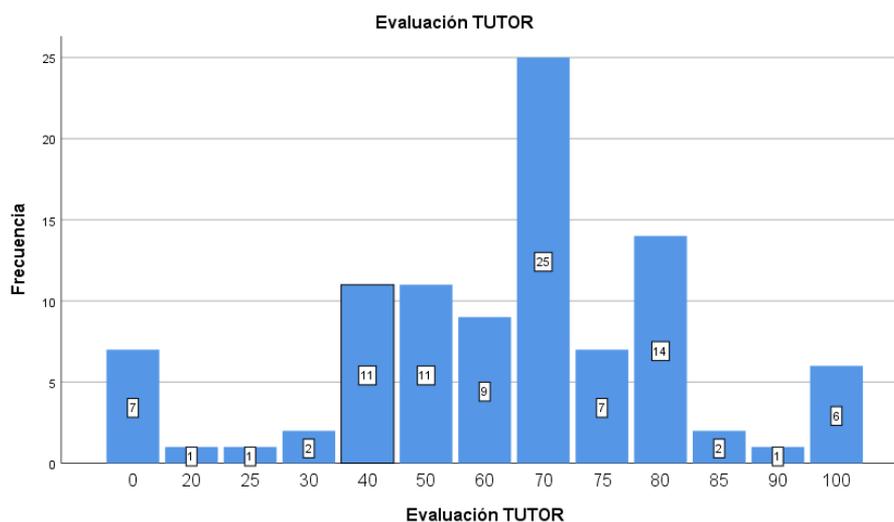
AL= Evaluación Alumnado

NC= No Consta

*Autoevaluación del alumnado

En este sentido, el peso mayoritario recae en el/la tutor/a. Un 24% de guías docentes otorgan un 70% a la evaluación del tutor/a, siendo este porcentaje el más generalizado. Sin embargo, 6 guías docentes ofrecen el 100% a dicha evaluación, mientras que, 7 guías docentes un porcentaje nulo a la evaluación que del/la tutor/a (Figura 1). De ello se deduce la importancia de la figura del tutor/a durante la evaluación. Aun así, en ningún momento se especifican las características intrínsecas de la evaluación ni la ponderación en relación al momento de aprendizaje del estudiante (por ejemplo; inicial, continua y final).

Figura 1. Porcentaje de la evaluación del tutor/a



En relación a la evaluación del tribunal, destaca que el 12.6% de guías docentes otorgan el 30% del valor total al tribunal, el 3.5% marcan el 100% y el 3% no contempla la participación de un tribunal (Figura 2). El

tribunal puede aportar mayor objetividad, debido a su posicionamiento neutral del proceso y, por consiguiente, ofrecer posibles mejoras pueden ayudar a mejorar los TFG.

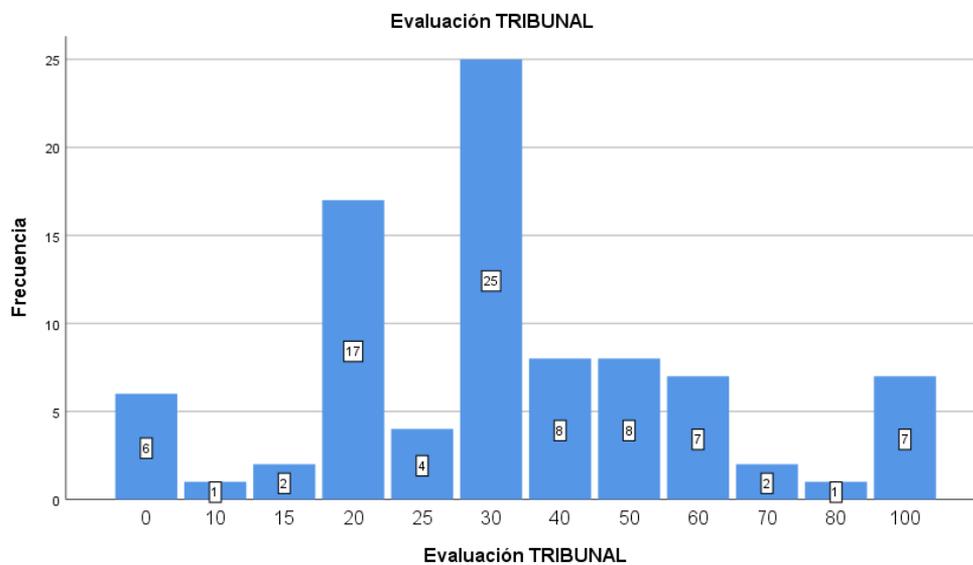


Figura 2. Porcentaje de la evaluación del tribunal

Por último, cabe debe incidir en la figura del alumnado como agente evaluador. Concretamente, en 4 de las guías docentes (2%) se contempla dicha evaluación, siendo el 5% del peso total. En efecto, emerge la idea que, a pesar plantear el TFG como un aprendizaje autónomo, el alumnado no tiene poder de evaluar su propio aprendizaje aunque sea el protagonista de esta evolución.

Cabe destacar que se contemplan 5 opciones de tipología de trabajos de TFG, en la siguiente matriz se especifican los estadísticos de cada éstas (Tabla 6). Como se observa, la revisión bibliográfica ($N=81$) y el trabajo empírico o de investigación ($N=76$) son los más recurrentes. Por otro lado, en 17 casos se explicita que es posible realizar el TFG en grupo; sin embargo, en 6 universidades no se permite y, en el resto, (151) esta posibilidad no se comenta. Además, 2 guías reconocen la figura del cotutor/a, en 3 casos no se permite y, en el resto, (169) no consta.

Las guías docentes de dobles grados se asocian a un mayor porcentaje (30.5%) a trabajos empíricos o de investigación, mientras que en los grados de EI y EP a trabajos de revisión bibliográfica (25.4% y 27.0% respectivamente). Ello puede estar vinculado a la temporalización, en términos de semestres, para realizar el TFG y, por consiguiente, en los dobles grados se puede considerar la realización de la revisión de la literatura para realizar el marco teórico, así como el trabajo de campo del fenómeno de investigación.

Tabla 6. Tipología de trabajo por grado

	N	Dobles grados	EI	EP
Innovador, cambio para la mejora	56	9	29	18
Empírico/investigación	76	22	25	29
Revisión/investigación bibliográfica	81	21	30	30
Desarrollo de medios o recursos didácticos	53	12	18	23
Otros	35	8	16	11

Nota. Elaboración propia

4. Discusión

El TFG podría considerarse como un reflejo de la calidad del programa formativo, debido a que es la manifestación de la adquisición de competencias asociadas a la titulación (Martínez-Roget et al., 2020). Sin embargo, son escasos los estudios que analizan el TFG en las universidades españolas (Freire et al., 2015;

Martínez-Roget et al., 2020; Pérez y Martínez, 2017). Por ello, esta investigación analiza las guías docentes de TFG en los estudios de EI y EP y en doble grado de EIEP.

Por un lado, existen diferencias significativas entre las universidades privadas y las públicas en relación al número de créditos, siendo las primeras las que otorgan mayor un mayor peso al TFG. Esto se relaciona con el volumen de dedicación por parte del alumnado que, en ocasiones, puede no estar preparado para el desarrollo autónomo del trabajo (Battaner et al., 2016; Jato et al., 2018). Sin embargo, el TFG es un trabajo adecuado para que el alumnado profundice tanto en los aprendizajes previos, como para adquirir una mayor coherencia a su proceso de trabajo y enfatizar en aspectos motivantes que pueden no haber ahondado hasta el momento.

Por otro lado, la temporalización del TFG se halla, mayoritariamente, durante el último semestre. Esto puede ocasionar restricciones en el proceso de producción (Díaz-Vázquez et al., 2018; Vera y Briones, 2016), en la integración real de las competencias de la titulación (Zamora y Sánchez, 2015) o en una presión de los estudiantes en la redacción dentro plazos cortos de tiempo (Cebrián-Robles et al., 2016).

Referente a la evaluación, cabe destacar que el 23.8% de las guías docentes analizadas no especifican criterios de evaluación. Aun así, el mayor porcentaje recae en el/la tutor/a, con un 70%. Dado que se trata de un trabajo de carácter autónomo, resulta curioso que en 4 de las guías analizadas se contemple la autoevaluación del alumnado, con el 5% de la nota. Pues, la evaluación debería contemplar conocimientos, competencias y capacidades adquiridos durante la etapa formativa por parte del alumnado (Serrano et al., 2017; Vicario-Molina et al., 2020), donde la autoevaluación se considera la reflexión del estudiante sobre su propio trabajo y favorece su capacidad de autorregulación del aprendizaje (Reyes-García y Díaz-Megolla, 2020). Díaz-Vázquez et al. (2018) se refieren al TFG como una materia novedosa para gran parte del sistema universitario español y, por lo tanto, puede provocar un ajuste constante de las guías docentes (Colmenero et al., 2020, Reyes-García y Díaz-Megolla, 2020; Zornoza y Vercher, 2021).

En relación con la tipología de trabajos, la revisión bibliográfica y los trabajos empíricos son las modalidades más frecuentadas. Para que el proceso de elaboración del TFG tenga éxito, es fundamental la preparación previa durante toda la titulación de manera que se garantice el desarrollo de estrategias específicas y contenidos de investigación (Healey et al., 2014; Jato et al., 2018; Vicario-Molina et al., 2020), aun cuando el TFG debe consolidar competencias de investigación en lugar de la mera producción (Stappenbelt y Basu, 2019). El propósito principal es la experiencia de aprendizaje en investigación (Roberts y Seaman, 2018). Sin embargo, Rubio et al. (2018) y Zornoza y Vercher (2021) recogen la percepción del alumnado sobre los escasos contenidos de investigación adquiridos durante el grado para poder elaborar el TFG y, más concretamente, Pérez y Martínez (2017) exponen que los/las docentes en formación tienen dificultades para entender la investigación educativa, inclusive mientras la están realizando. En efecto, se invita a contemplar en las guías docentes, nuevas asignaturas destinadas a la investigación educativa des del inicio de los grados, invitando al aprendizaje teórico científico y metodológico, ofreciendo técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos e incentivando contenidos de ética de la investigación.

En este sentido, cabe destacar que en los dobles grados de EIEP son más frecuentes los trabajos empíricos y, en cambio, en los grados de EI y EP las revisiones bibliográficas. Aun así, el alumnado de magisterio puede tener diversas carencias referentes al proceso de investigación, relativas a la búsqueda bibliográfica (Faya et al., 2017; Vicario-Molina et al., 2020), la elaboración de textos académicos, la proposición de hipótesis (Pérez y Martínez, 2017), el análisis de la información o la presentación de la bibliografía (Gómez, 2015). Los estudiantes pueden no tener clara la implicación de la investigación educativa, lo cual influye en una errónea concepción sobre la implicación de asignatura del TFG en su formación inicial (Pérez y Martínez, 2017) o en una visión negativa que repercute en las demás materias que cursan paralelamente (Freire et al., 2015).

Finalmente, cabe mencionar algunas limitaciones. La primera referida al análisis de las guías docentes universitarias, destacando la complejidad para hallar las variables analizadas e, incluso, la omisión de las mismas. Este hecho ha ocasionado que diferentes variables, como la evaluación y los criterios de calificación no se han podido analizar en todos los documentos. La segunda, se relaciona con la muestra, ya que el documento *Datos y cifras del Sistema Universitario Español* (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019) se va actualizando constantemente y puede sufrir alguna modificación reseñable. Con todo, sería aconsejable continuar investigando sobre el tema, completando la información analizada con técnicas que permitan recoger la voz de sus protagonistas y con propuestas de intervención que faciliten mayor autonomía al propio alumnado.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. y Pascual, M. (2012). Propuesta de evaluación del Trabajo Fin de Grado en Derecho. *Aula Abierta*, 40(1), 85-102. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/21155/aulaabierta.2012.40.1.85-102.pdf?jsessionid=696163887DA2F8AF9B6738337880C069?sequence=1>
- ANECA, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. ANECA.

- Battaner, E., González, C. y Sánchez, J.L. (2016). El Trabajo de Fin de Grado (TFG) en las universidades españolas. *Revista Universidad, Ética y Derechos*, 1, 43-79. <https://revistas.uca.es/index.php/Rueda/article/view/2586>
- Caicedo, N. (2015). Trabajos de Fin de Grado: Modalidades, objetivos y competencias a validar. La experiencia de la facultad de derecho de la Universidad de Barcelona. *Docencia y Derecho*, 9, 1-11.
- Cano, A.G. y Ortiz, M.A. (2013). Prácticum y tfg: su imbricación en la formación de maestros. (1-11). RUIdeRA: Repositorio institucional de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M. y Sarmiento-Campos, J.A. (2016). ¿Ética o prácticas deshonestas? El plagio en las titulaciones de Educación. *Revista de Educación*, 374, 161-182. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-330>
- 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>
- Cremades, R., García, D., Ramírez, E. y Miraflores, E. (2016). Acción tutorial en estudiantes de las menciones de educación física y música del grado de maestro en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 417-433. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.237931>
- Díaz-Vázquez, R., García-Díaz, A., Maside, J.M. y Vázquez-Rozas, E. (2018). Trabajo de Fin de Grado: fines, modalidades y estilos de tutorización. *Revista de docencia Universitaria*, 16(2), 159-175. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10178>
- Donoso, J.A., Serrano, F. y Camúñez, J.A. (2016). Trabajo de Fin de Grado a Debate entre los profesores del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 7, 41-58. <https://doi.org/10.12795/EDUCADE.2016.i07.04>
- Etapé-Dubreuil, G., Pons, J., Espuny, M.J., Machuca, M.J., Márquez, M.D. (2016). Impulsando TFG de orientación profesional: Del análisis de experiencias concretas a la definición de un marco conceptual para su desarrollo. En RED-U (Ed.). *TFG/TFM... ¿Cómo convertirlos en experiencias educativas de alto valor?* (pp. 163-188).
- Faya, F., Guadamillas, M.V. y Alcaraz, G. (2017). Limitaciones y conocimientos previos a la redacción del TFG: estudio de caso. En A.M. Martín, E. Juan, y N. Carriedo (Coords.), *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación de la UNED. Los trabajos fin de carrera (TFG y TFM): el camino de la profesionalización* (pp. 539-544). Editorial UNED.
- Freire, M.P., Díaz, R., Martínez, F., Maside, J.M., Del Rio, M.L. y Vázquez, E. (2015). Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo de Fin de Grado. *Revista de docencia Universitaria*, 13(2), 323-344. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5451>
- García-Jiménez, E. y Guzmán-Simón, F. (2016). La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de ciencias de la educación: una cuestión de alfabetización académica. *Educación XXI*, 19(2), 19-43. <https://doi.org/10.5944/educXXI.16451>
- Gargallo, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F.J., Giménez, J.A. y Portillo, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XXI*, 23(1), 19-44. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23367>
- Gómez, M.I. (2015). La evaluación del trabajo final de grado en las titulaciones de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de Albacete en la Universidad Castilla La Mancha. *Opción*, 31(3), 541-563.
- Healey, M., Jenkins, A. y Lea, J. (2014). *Developing research-based curricula in college-based higher education*. The Higher Education Academy.
- Hernández-Leo, D., Moreno, V., Camps, I., Clarisó, R., Martínez-Monés, A., Marco-Galindo, M.J. y Melero, J. (2013). Implementación de buenas prácticas en los Trabajos de Fin de Grado. *Revista de docencia Universitaria*, 11, 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. <http://doi.org/10.6018/reifop.21.3.332051>
- Martínez-Roget, F., Freire, P. y Vázquez-Rozas, E. (2020). University Student Satisfaction and Skill Acquisition: Evidence from the Undergraduate Dissertation. *Education Sciences*, 10(29), <https://doi.org/10.3390/educsci10020029>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2019). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*. Secretaria General Técnica del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- Otero-Enriquez, R., Rodríguez-Teijeiro, A. y Santiago-Gómez, E. (2018). Biografía de la implantación de los Trabajos de Fin de Grado en una Facultad de Sociología: incertidumbres, triangulación metodológica e implicaciones prácticas. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 39-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10180>
- Pérez, J.M. y Martínez, S. (2017). Ideas alternativas sobre el Trabajo de Grado en estudiantes de Magisterio. *ReiDoCrea*, 6, 246-259. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-20.pdf>
- Pinya, C., De la Iglesia, B., Verger, S., y Rosselló, M.R. (2020). Diseño, aplicación y valoración del feedback formativo para la tutorización del TFG. *Magister. Revista de formación del profesorado e investigación educativa*, 32(1), 1-18.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 30-10-07).
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE-03-07-10).
- Rebollo, N. y Espiñeira, E.M. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35, 161-180. <http://doi.org/10.6018/j/298561>

- 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://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38488
- Rekalde-Rodríguez, I., De Gauna, R. y Bilbao, B. (2018). Acción tutorial y evaluación formativa en los Trabajos de Fin de Grados. *Revista de docencia Universitaria*, 16(2), 123-141. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10185>
- Reyes, C.I. y Díaz, A. (2020). ¿Quiénes deben ser los agentes evaluadores del TFG? *Educación XXI*, 23(1), 125-145. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23843>
- Reyes-García, C.I. y Díaz-Megolla, A. (2017). ¿Se adecúa la normativa del Trabajo Fin de Grado al enfoque de evaluación del Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1285-1302. <https://doi.org/10.5209/RCED.51831>
- Roberts, L.D. y Seaman, K. (2018). Students' Experiences of Undergraduate Dissertation Supervision. *Frontiers in Education*, 3, 1-6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00109>
- Rubio, M.J., Torrado, M., Quirós, C. y Valls, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335-354. <https://doi.org/10.5209/RCED.52443>
- Serrano, R. et al. (2017). La tutoría piramidal como estrategia de aprendizaje para el diseño y desarrollo del Trabajo de Final de Grado en Educación. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 3, 68-75. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v3i0.9966>
- Stappenbelt, B. y Basu, A. (2019). Student-supervisor-university expectation alignment in the undergraduate engineering thesis. *Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 199-216. <https://doi.org/10.3926/jotse.482>
- Vera, J. y Briones, E. (2015). 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(2), 281-310. <http://doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.014>
- Vicario-Molina, I., Martín-Pastor, E., Gómez-Gonçalves, A. y González, 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 de la Universidad de Salamanca. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 185-194. <https://doi.org/10.5209/rced.62003>
- Zamora, F. y Sánchez, J. (2015). Los Trabajos de Fin de Grado: una herramienta para el desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior. *Revista de docencia Universitaria*, 13(3), 197-211. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5426>
- Zornoza, C. y Vercher, N. (2021). Evaluación de competencias genéricas vinculadas al proceso de elaboración del TFG. Propuesta de rúbrica para el Grado de Geografía y Medio Ambiente de la Universitat de València. *Cuadernos Geográficos*, 60(1), 199-138. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v60i1.13790>