

# Percepciones de estudiantes y profesores de la ULPGC sobre las competencias iniciales para la elaboración del TFG

Carmen-Delia Medina-Castellano<sup>a</sup> Daniela-Celia Montesdeoca-Ramírez<sup>a</sup>, Carmen-Nieves Hernández-Flores<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Enfermería, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria;

<sup>b</sup>Departamento de Matemáticas, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

## RESUMEN

Se presentan los resultados de un estudio descriptivo transversal con el que se ha querido conocer la autopercepción del estudiantado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria respecto al nivel de adquisición de competencias instrumentales para el desarrollo del TFG y contrastarla con la valoración que hace el profesorado del grado de consecución de estas mismas habilidades en el alumnado. Los resultados en el alumnado coinciden con los hallazgos de otros trabajos en los que se muestran niveles altos de percepción positiva; sin embargo, la opinión del profesorado es que el estudiantado presenta carencias en estas habilidades, de modo que se requiere el desarrollo de actividades formativas para poder acometer con eficacia la elaboración del TFG. Se evidencia la necesidad de contar con instrumentos de evaluación de estas competencias que permitan determinar el progreso del estudiante en ellas a lo largo de todo su proceso de enseñanza-aprendizaje en el Grado.

**Keywords:** Competencias generales; Competencias transversales; Percepciones de estudiantes y profesores; Trabajo de Fin de Grado.

## 1. INTRODUCCIÓN

El Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales<sup>1</sup> (en adelante, RD 1393/2007), establece que las enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo de Fin de Grado (TFG). La incorporación de esta asignatura constituyó, en su día, una importante novedad en el sistema educativo universitario en España; no así en Europa donde la elaboración de un trabajo académico final, con distintas denominaciones, ha sido una práctica en vigor desde hace décadas, si bien existió en España un precedente instaurado en la Ley de 29 de julio de 1943 de ordenación de la Universidad española<sup>2</sup>, en cuyo artículo 20 se establecía la obligación de realizar pruebas orales, escritas y prácticas para alcanzar el grado de licenciado, que en muchas facultades adoptaron la forma de tesinas de licenciatura. A partir de la modificación introducida por Ley de 17 de 1948<sup>3</sup>, estas pruebas finales tuvieron el carácter de potestativas y solo se exigieron para concurrir a premios extraordinarios, para alcanzar el grado de doctor y para el desempeño de cargos docentes, y desaparecieron definitivamente en 1983 con la aprobación de la Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria<sup>4</sup>.

Es, quizá, esta falta de tradición lo que ha hecho emerger dificultades de distinta naturaleza en la organización, planificación y elaboración del TFG que han sido objeto de estudio en la última década, y que han dado lugar a trabajos en los que se pueden identificar algunos factores críticos comunes a la mayoría de ellos<sup>5</sup>: 1. Los relativos a la planificación y organización del TFG, incluyendo aquí el grado de satisfacción de los estudiantes con su trabajo; 2. Los referidos a las competencias iniciales de los estudiantes para afrontar con éxito la elaboración de este trabajo académico; 3. Los atinentes a la evaluación del TFG.

### 1.1. ¿Qué se debe evaluar en el TFG?

El RD 1393/2007 establece que la finalidad del TFG es evaluar las competencias asociadas al título, es decir, que por medio de la elaboración de este trabajo académico, el estudiante deberá poner de manifiesto que posee las competencias necesarias para incorporarse al mundo profesional contando, al menos, como el mínimo necesario, para desenvolverse de manera satisfactoria. Este mínimo necesario está formado, por un lado, por las competencias específicas asociadas al título, resultado del perfil especificado en las memorias de verificación correspondientes, pero también por una serie de competencias generales y transversales que se han estimado importantes para graduados y empleadores y que consisten

en atributos que son comunes para la mayor parte de las titulaciones (capacidad de reflexión y síntesis, comunicación oral, capacidad de aprender, etc.) y que permiten no solo mejoras en el proceso de aprendizaje, sino, que aportan un enorme valor añadido al perfil profesional, lo que las hace altamente apreciadas por los empleadores. La evaluación del TFG requiere tomar en consideración de forma integradora tanto las competencias específicas como las transversales, Teniendo en cuenta, como señalan Rullén Ayza et al.<sup>6</sup> que “el TFG no puede representar el cajón de sastre en el que se incluyan y se evalúen todas las competencias específicas y transversales de todo un Grado”. En el caso de las competencias específicas, se asume que la mayor parte de ellas han sido evaluadas a lo largo de las distintas asignaturas estudiadas en el Grado, sin embargo, no parece suceder lo mismo con las competencias transversales a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, hasta llegar a la evaluación del TFG, como han puesto de manifiesto algunos trabajos en los que, en opinión del profesorado, el alumnado no está preparado para afrontar con autonomía el desarrollo del TFG<sup>7,8</sup>. Las fuentes de esta dificultad pueden ser diversas, pero sí es necesario considerar la necesidad de evaluar las competencias transversales de forma explícita y diferenciada de las competencias específicas, porque de no hacerlo así, la valoración de la adquisición de las mismas queda diluida en estas últimas.

El trabajo de Montesdeoca-Ramírez et al.<sup>5</sup> en relación a las competencias iniciales de los estudiantes del área de Ciencias de la Salud de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria señala que “el 57% de los estudiantes manifiestan no tener los conocimientos y habilidades necesarias para realizar el TFG, siendo de manera más significativa esta carencia mayor en los estudiantes de fisioterapia (54,5%) y de medicina (73,7%)”, resultados que son coincidentes con los obtenidos por Éxposito et al.<sup>9</sup>, que señala que en el momento en que “el alumnado aborda sus TFG se observan claros déficits en algunas competencias para cuya cristalización el profesorado tutor adquiere un protagonismo especial: creatividad, uso del lenguaje profesional, comunicación oral y solución de problemas”.

## **1.2. Las competencias generales y transversales y su importancia en la empleabilidad de los egresados.**

En el ámbito académico, el término competencia hace referencia al conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos, capacidades, aptitudes, etc. Es lo que viene a recoger la ANECA<sup>10</sup> al definir las competencias como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se adquieren o desarrollan mediante experiencias formativas coordinadas, las cuales tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea o problema de la vida cotidiana y profesional que requiera un proceso de enseñanza y aprendizaje”, para, seguidamente, clasificarlas en básicas o generales, específicas y transversales. A los propósitos de este trabajo, son de particular interés las competencias generales y transversales, caracterizadas por ser comunes a la mayoría de los títulos –en el caso de la transversales, contextualizadas en una universidad concreta-.

Las competencias generales y transversales se han desvelado como determinantes a la hora de favorecer o mejorar la empleabilidad de los egresados universitarios. Como señalan Martínez Clares y González Morga<sup>11</sup>, en la actualidad, “no se entiende una formación sin estas competencias, ya que son las que proporcionan al estudiante una disposición a cooperar, comunicar, tomar decisiones y crear e innovar entre otras destrezas clave y conforman un perfil académico-profesional flexible, polivalente y con capacidad de adaptación continua, tal y como requiere el actual ámbito sociolaboral.

En este sentido, el informe de la ANECA “Marco para la autoevaluación de las universidades en la mejora de sus actuaciones en materia de empleo y empleabilidad”<sup>12</sup>, arroja como uno de los resultados del estudio llevado a cabo que, entre las acciones fundamentales para el desarrollo y actualización de los procesos y métodos de enseñanza-aprendizaje en las enseñanzas, el 100% de las universidades participantes consideraron determinante “formar en las enseñanzas en competencias transversales y habilidades personales clave para el empleo”. El trabajo de Cabrera Lanzo et al.<sup>13</sup>, revela que hay competencias instrumentales que han valorado empleadores de todos los ámbitos y que son: la comunicación oral y escrita y la resolución de problemas.

En definitiva, es posible apreciar que las competencias generales y transversales van a resultar determinantes a la hora de mejorar la empleabilidad de los egresados universitarios, ya que son las que marcarán diferencias entre los titulados de un mismo Grado. Aunque en el TFG se integran muchas competencias transversales, según señalan algunos autores<sup>14,6</sup>, se evalúan especialmente las de naturaleza instrumental, incluyendo alguna sistémica, como la capacidad de trabajo autónomo.

Este trabajo es de naturaleza exploratoria y persigue conocer la apreciación que profesores y estudiantes hacen de las competencias transversales y generales que estos últimos han adquirido hasta el momento de iniciar su trabajo de fin de Grado

Específicamente, se persigue:

- Conocer las percepciones del estudiantado de la ULPGC respecto a la utilidad del TFG.
- Conocer las percepciones del estudiantado matriculado en TFG de la ULPGC sobre el grado de adquisición de competencias generales y transversales en el momento de inicio de la elaboración de su TFG.
- Contrastar las percepciones del profesorado tutor de TFG de la ULPGC respecto al grado de adquisición de las competencias generales y transversales de los y las estudiantes que tutelan en el momento de inicio de la elaboración del TFG.

## 2. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio descriptivo transversal que, como se ha mencionado, es de carácter exploratorio y se dirige a conocer la situación de los y las estudiantes en relación a la adquisición de competencias transversales y generales en el momento en que inician la elaboración de su TFG. La población objeto de estudio fue la conformada por el estudiantado matriculado en la asignatura TFG de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, así como por el profesorado tutor de TFG. Para la recogida de datos se usó un cuestionario que contemplaba variables relacionada con competencias transversales y generales, principalmente de carácter instrumental, que se estimaron necesarias para la elaboración de cualquier trabajo académico; en el caso de los y las estudiantes, además, se introdujeron variables relacionadas con aspectos organizativos, sus expectativas respecto a la utilidad del TFG, así como de su relación con el tutor.

El cuestionario fue elaborado usando la herramienta Google Forms y se administró con la colaboración de los equipos de gobierno de los centros de la ULPGC, con la única excepción de aquellos que desarrollaban como trabajo final Proyectos Fin de Carrera, por las especificidades de esta tipología de trabajo. En la encuesta remitida se explicitaba el objetivo perseguido y su cumplimentación expresaba el consentimiento de los participantes. Para el análisis estadístico se usó el programa Te R Project for Statistical Computing versión 3.6.3<sup>15</sup>.

## 3. RESULTADOS

El total de estudiantes de participantes fue de 264, repartidos entre veinte titulaciones de las áreas de humanidades, sociales y jurídicas y ciencias de la salud. También se enviaron encuestas a directores y decanos del área de las ingenierías que tienen TFG como trabajo final de títulos para su distribución entre el alumnado matriculado en la asignatura TFG, no se obtuvieron resultados de sus estudiantes.

Más de la mitad de los encuestados manifiestan desconocer aspectos básicos en relación con el TFG, como los objetivos que persigue este tipo de trabajo y cuál debe ser su estructura. Igualmente, con carácter general, casi el 56% de la muestra considera que no cuentan con los conocimientos suficientes antes de comenzar el trabajo, lo que puede resultar algo contradictorio con la percepción que tienen de sus propias competencias, como más adelante se verá. Un 55,3% no cree que la elaboración del TFG le permita integrar los conocimientos adquiridos a lo largo del estudio del grado, y más del 60% (61,3) considera que el TFG no evidencia los resultados de su proceso de enseñanza-aprendizaje y la mitad considera que las competencias adquiridas con la elaboración del TFG no mejorará su empleabilidad ni su desempeño profesional. (Figura 1). Por lo que se refiere a las expectativas de los y las estudiantes en relación con el tutor/tutora asignado, los valores de confianza son de alrededor del 70% de modo que la mayoría de la muestra considera que su tutor atenderá adecuadamente sus necesidades de guía y consulta, y solo un 24,4% está poco satisfecho con el tutor que le ha sido asignado.

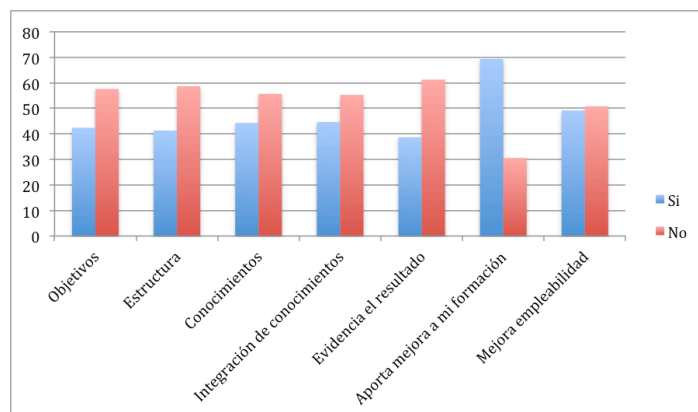


Figura 1: Conocimientos y percepción de utilidad del TFG

Como se puede apreciar, el estudiante llega al momento de la elaboración del TFG con escasa información sobre el mismo, lo que podría ser debido a la estructura organizativa que tiene en nuestra Universidad la asignatura TFG, que no contempla horas docentes que permitan introducir el tema, de modo que queda en las manos de cada tutor proporcionar esta información, lo que puede introducir diferencias en el conocimiento del alumnado sobre los resultados esperados de su trabajo. Respecto a las percepciones de los estudiantes sobre sus competencias iniciales para abordar la elaboración del TFG, la mayoría considera que cuenta con ellas, y perciben una alta capacidad para el aprendizaje autónomo, y solo se muestran valores inferiores al 50% en relación al uso lenguaje gráfico y a la autonomía en la propuesta del tema (Tabla 1).

Tabla 1: Percepciones de los estudiantes sobre sus competencias iniciales

Variable	Si (%)	No (%)
Análisis y razonamiento crítico	68,2	31,8
Aprendizaje autónomo	74,6	25,4
Búsqueda bibliográfica	62,5	37,5
Comunicación oral	58,3	41,7
Autonomía en la propuesta de tema	49,6	50,4
Expresión escrita/redacción científica	64	36
Gestión de la información científica	56,1	43,9
Lectura crítica	65,9	34,1
Síntesis de contenidos	62,5	37,5
Uso del lenguaje gráfico	48,9	51,1

Un análisis más detallado de cada una de las competencias estudiadas permite identificar algunas áreas de reflexión. Así, casi tres cuartas partes de la muestra considera una de sus fortalezas su competencia para el aprendizaje autónomo, lo que podría ser usado para mejorar aquellas áreas en las que presentan más debilidades. Por otra parte, como hipótesis, la falta de autonomía en la propuesta del tema puede estar relacionada, por una parte, con el desconocimiento del estudiante sobre las características del TFG (Fig. 1), y de otra, con el hecho de que su elección de tutor puede no estar condicionada tanto por las líneas de trabajo de éste como por su afinidad con él. En este sentido, cuando los estudiantes fueron preguntados sobre determinadas expectativas respecto del tutor asignado, un 70% manifestó plena conformidad con el mismo, lo que puede haber sido un condicionante de modo que esperaron o aceptaron la propuesta del tutor. Por lo que se refiere al profesorado, su percepción respecto a las competencias iniciales para realizar el TFG difiere significativamente de la del alumnado. La figura 2 muestra los resultados comparados respecto a cada una de las competencias estudiadas:

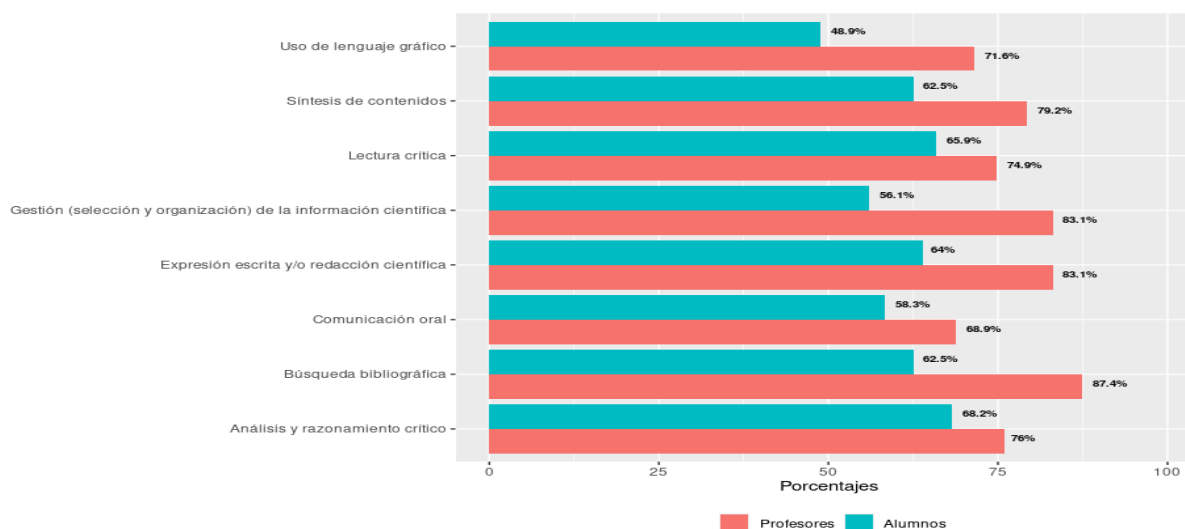


Figura 2: Comparativa entre opiniones de estudiantes y profesores respecto al nivel competencial inicial.

Como se puede apreciar, hay diferencias en la percepción de la habilidad en gestión de la información científica, respecto de la cual, el 56,1% de los estudiantes creen que son capaces de seleccionar y organizar adecuadamente la información, mientras que más del 80% de los tutores consideran que los alumnos deben mejorar en esta área; diferencias similares se da en la percepción de los tutores respecto a la competencia para la búsqueda bibliográfica, y así, mientras que el 62,5% de los estudiantes se consideran competentes, el 87,4% del profesorado considera que el estudiante necesita mejorar en esta área. Esta diferente percepción del grado de consecución de las competencias requiere ser reflexionada, especialmente porque invita a considerar la hipótesis de una infra-evaluación de las mismas a lo largo de los estudios de Grado, pero que no parece ser un problema, o no emerge como tal, antes del momento de acometer la elaboración del TFG.

#### 4. DISCUSIÓN

Este trabajo tiene las limitaciones propias de un estudio descriptivo exploratorio, con una muestra de participación voluntaria a través de la cumplimentación de un e-formulario, que ha tenido una respuesta no muy elevada en relación al tamaño de la población, por lo que no cabe la generalización de los resultados. No obstante, arroja una valiosa información al confirmar los hallazgos obtenidos por las autoras en otros trabajos de similares características en contextos definidos y también están en sintonía con mucha de la literatura científica consultada, lo que permite hacer un ejercicio de reflexión en relación a la introducción de mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación de las competencias generales y transversales y también, de modo más específico, en la organización de la asignatura TFG, de modo que se convierta en una oportunidad de aprendizaje que permita la transferencia de conocimiento a la sociedad, mejore la empleabilidad de los egresados y permita un uso eficiente de los recursos invertidos. Es cierto que la aplicación en plena crisis económica del RD 1393/2007, condicionó un modelo organizativo de la asignatura TFG, que se plantea a “coste cero”.

En este sentido, el trabajo de Tamayo et al.<sup>16</sup> señala que el evidente aumento de las cargas de trabajo para todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del TFG, no se corresponde con unos resultados que, en la mayoría de las ocasiones, no aporta valor al perfil del egresado y que provoca que una cierta desmotivación, lo que resulta congruente con nuestro estudio, en el que el único valor positivo es la percepción del estudiantado de que el TFG permite una mejora importante en su formación, lo que es coincidente con el trabajo desarrollado por Díaz-Agudo et al.<sup>17</sup>; sin embargo, no considera que le permita integrar los conocimientos adquiridos. Solo el 38,7 % de la muestra considera que el TFG evidencia los resultados de aprendizaje obtenidos a lo largo del Grado, de manera que, podríamos concluir, que para la mayoría, este trabajo académico no cumple el objetivo que el R.D. 1393/2007 le señala, cuando establece que está orientado a la evaluación de las competencias asociadas al Título. Algo parecido ocurre cuando valoramos la respuesta relativa a la utilidad del TFG para la mejora de la empleabilidad, que arroja como resultado que

algo menos de la mitad (49,2%) lo considera útil para esta finalidad y para la mejora de su desempeño profesional, lo que es coincidente con los hallazgos de Battaner et al.<sup>18</sup>. Sin embargo, algunos autores han puesto de manifiesto la importancia que para los empleadores tienen determinadas competencias para cuya adquisición y o consolidación, el TFG es una herramienta de enorme valor pedagógico<sup>19</sup>.

Por lo que respecta a la percepción del estudiantado sobre sus competencias iniciales para la elaboración del TFG, las analizadas fueron las descritas en la Tabla 1, y en ella podemos apreciar que los resultados de la autoevaluación del alumnado respecto a sus propias habilidades son muy positivos, lo que es coincidente con el trabajo de Montesdeoca et al.<sup>5</sup> pero no se han encontrado trabajos que realicen una valoración del nivel competencial inicial de los estudiantes, sino al término del trabajo, si bien de sus resultados se puede inferir que los estudiantes participantes encontraron bastante o mucha dificultad en actividades relacionadas con las competencias que se están analizando<sup>20</sup>. También el trabajo de Quirós y Valls<sup>21</sup> permite apreciar aspectos en los que los estudiantes proponen mejorar su formación durante el Grado para mejorar sus resultados en el TFG, y que se podrían resumir en búsqueda bibliográfica y gestión de la información y en comunicación escrita (escritura académica).

La percepción del profesorado difiere de manera significativa de la del alumnado, como se mostró en la Figura 2. Las razones de esta distinta percepción pueden ser diversas, pero a lo que sí parece apuntar la literatura científica consultada es a la necesidad de mejorar la evaluación de las competencias generales y transversales a lo largo de los estudios de Grado, así como de determinar cuáles de ellas serán evaluadas en el TFG y con qué nivel de consecución<sup>14,21,6</sup>. Todos estos trabajos ponen de manifiesto la infra-evaluación de estas competencias a lo largo de los estudios de Grado y también en el TFG, lo que nos permite formular como hipótesis que las percepciones de nuestro profesorado se basan, no tanto en evidencias objetivas resultantes de la evaluación, como en la experiencia resultado de su desempeño como tutores, que le permite apreciar las dificultades que experimentan los estudiantes cuando comienzan la elaboración de este trabajo académico. Sin perjuicio de que uno de los objetivos del TFG es la mejora de sus habilidades, es indudable que éstas deben haber sido trabajadas y evaluadas de manera transversal a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Grado, requiriendo, además que la evaluación de las competencias generales y transversales se haga de forma explícita.

## 5. CONCLUSIONES

Con carácter general, los y las estudiantes no consideran que la elaboración del TFG incremente su empleabilidad ni optimice sus competencias y desempeño profesional, aunque reconocen que aporta algunas mejoras a su formación, lo que hace necesario desarrollar acciones en el ámbito institucional que permitan dar a conocer la importancia de la adquisición de competencias generales y transversales, además de las específicas, a la hora de incorporarse en el mercado laboral. Promover encuentros entre estudiantes y empleadores podría ser de utilidad como elemento de motivación y apreciación del TFG.

Uno de los resultados a tomar en consideración es el desconocimiento que tiene el estudiantado respecto a los objetivos y la naturaleza del TFG, lo que nos hace considerar la necesidad de adoptar medidas desde los centros dirigidas a facilitar información sobre estos aspectos, de modo que este trabajo académico no llegue como una experiencia formativa sobrevenida, aparentemente desvinculada del resto del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo conveniente que se lleven a cabo actividades con esta finalidad en los cursos previos al inicio del desarrollo del TFG.

El alumnado participante en el estudio considera que posee las competencias instrumentales necesarias para el desarrollo de su TFG, lo que contrasta notablemente con la opinión del profesorado que percibe un escaso logro en cada una de las variables estudiadas. Esta marcada diferencia podría explicarse por una insuficiente evaluación de las competencias generales y transversales a lo largo de los estudios de Grado. En este sentido, el diseño de rúbricas de evaluación que permitan identificar el grado de consecución de dichas competencias, de manera diferenciada de las competencias específicas, podría ser de utilidad en la medida en que permitiría introducir las mejores necesarias para que los y las estudiantes puedan llegar al momento de la elaboración de su TFG en las condiciones más óptimas.

En línea con lo anterior, la introducción de actividades formativas como los debates, que ayuden a mejorar la competencia en comunicación oral, o la gamificación, con recursos como el scape room que requieran el desarrollo de habilidades para el trabajo cooperativo, pueden resultar de utilidad.

## REFERENCIAS

- [1] Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado nº 260 de 30 de Octubre de 2007.
- [2] Ley de 29 de julio de 1943 de ordenación de la Universidad española. Boletín Oficial del Estado nº 212 de 31 de julio de 1943.
- [3] Ley de 17 de 1948, por la que se modifican varios artículos de la de 29 de julio de 1943, llamada de Ordenación Universitaria. Boletín Oficial del Estado nº 200 de 18 de julio de 1948.
- [4] Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado nº 209 de 1 de septiembre de 1983.
- [5] Montesdeoca-Ramírez, D.C., Hernández Flores, C.N., Medina-Castellano, C.D. Hernández Rodríguez, J.E., Cilleros Pino, L., Díaz Hernández, M. y Corbera, J.A., “Análisis del Trabajo de Fin de Grado en estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,” VII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC Las Palmas de Gran Canaria, 19 y 20 de noviembre de 2020. <[https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/76469/2/Analisis\\_del\\_trabajo\\_fin\\_grado.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/76469/2/Analisis_del_trabajo_fin_grado.pdf)>, 117-124 (2020).
- [6] Rullán, M., Fernández, M., Estapé, G. y Márquez, M.D., “La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento,” REDU Revista de Docencia Universitaria 8(1), 74-100 (2010).
- [7] Jato, E., Cajide, J., García, B., y Zamora, E.T., “Percepciones del profesorado universitario sobre los procesos de organización y tutorización de los trabajos de Fin de Grado,” Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 21(3), 75-91 (2018).
- [8] Feather, D., Anchor, J., Cowton, C., “Supervisors' perceptions of the value of the undergraduate dissertation,” The International Journal of Management Education 12(1), 14-21 (2014).
- [9] Expósito, P., Freire, M.P., Martínez, F., y Del Río, M.L., “El Trabajo de Fin de Grado: resultados desde una perspectiva de pares estudiantes/tutores,” REDU Revista de Docencia Universitaria 16(2), 105-122, (julio-diciembre 2018).
- [10] Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). “Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de verificación de Títulos Universitarios oficiales (GRADO y MASTER) v. 6,” (2021). <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-titulos/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Documentacion-y-herramientas/Guia-de-apoyo-para-la-elaboracion-de-la-memoria-para-la-solicitud-de-verificacion-de-titulos-oficiales>.
- [11] Martínez, P. y González, N., “El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos,” Educ. Pesqui., São Paulo. v. 45, (2019). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>.
- [12] ANECA. “Marco para la autoevaluación de las universidades en la mejora de sus actuaciones en materia de empleo y empleabilidad de sus egresados y egresadas,” (2021). <<http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Observatorio-de-la-Calidad-del-Sistema-Espanol-de-Universidades/Informes-sobre-la-mejora-de-la-calidad-al-servicio-de-los-objetivos-de-la-educacion-universitaria/Marco-para-la-autoevaluacion-de-las-universidades-en-materia-de-empleo-y-empleabilidad>>.
- [13] Cabrera, N., López, M., Portillo, M., “Las competencias de los graduados y su evaluación desde la perspectiva de los empleadores,” Estudios Pedagógicos XLII. (3), 69-87, (2016) <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173550019004.pdf>.
- [14] Freire, M.P., Díaz, R., Martínez, F., Maside, J.M., Del Río, M.L. y Vázquez, E., “Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado,” REDU Revista de Docencia Universitaria. 13 (2), 323-344, (mayo-agosto 2015).
- [15] R Core Team. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. 2020. <<https://www.r-project.org/index.html>>
- [16] Tamayo, J.A., Martínez-Román, J., Romero, J.E. y Delgado-González, L., “Añadiendo valor a los trabajos de fin de Grado: Una propuesta interdisciplinar,” e-pública. Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública, 25, 1-20, (septiembre 2019).
- [17] Díaz-Agudo, B., Recio-García, J.A. y Jiménez-Díaz, G., “Metodología docente para trabajos de Fin de Grado en grupos de investigación,” Actas de las JENUI. 2, 221-228 (2017). <[http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=actas\\_jenui&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=353](http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=actas_jenui&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=353)>
- [18] Battaner, E., González, C. y Sánchez, J.L., “El trabajo de Fin de Grado (TFG) en las universidades españolas. Análisis y discusión desde las defensorías universitarias,” RUED@, 1:43- 79 (2016) <<https://bit.ly/3mwcHC6>>

- [19] Cabrera, N., López, M. y Portillo, M., “Las competencias de los graduados y su evaluación desde la perspectiva de los empleadores. Estudios Pedagógicos XLII”. (3), 69-87, ISSN: 0716-050X (2016)  
<<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173550019004.pdf>>
- [20] Valdés, M. y López-Cepero, J., “Precursores de la satisfacción con el TFG (TFG) en estudiantes de psicología de la Universidad de Sevilla,” REDU Revista de Docencia Universitaria, 17 (2), 143-157, (julio-diciembre 2019).
- [21] Quirós, C.L. y Valls, R.G., “El aporte de las asignaturas de investigación en la formación para la realización del Trabajo de Fin de Grado en estudiantes de Pedagogía. La percepción de los estudiantes,” Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa: interdisciplinariedad y transferencia (2017)  
<https://gredos.usal.es/handle/10366/137294>.