

Análisis del Trabajo Fin de Grado en estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad de Las Palmas

Daniela-Celia Montesdeoca-Ramírez^a, Carmen-Nieves Hernández Flores^b, Carmen-Delia Medina-Castellano^a, José Enrique Hernández Rodríguez,^a Lucía Cilleros Pino^a, Maximino Díaz Hernández^a, Juan Alberto Corbera^c

^aDepartamento de Enfermería, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; ^bDepartamento de Matemáticas, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; ^cDepartamento de Patología Animal, Producción Animal, Bromatología y Tecnología de los Alimentos, Facultad de Veterinaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

RESUMEN

El Trabajo Fin de Grado (TFG), se organiza y planifica como un trabajo académico orientado al mundo profesional, integrador y potenciador de las competencias adquiridas durante la titulación de grado. Se plantea un estudio descriptivo transversal que tiene como finalidad conocer la capacitación de los estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad de Las Palmas (ULPGC), para afrontar la realización del TFG, tras diez años de su implantación. Se utilizó una e-encuesta con variables relacionadas con competencias específicas relacionadas con la capacitación, con la tipología, con la tutorización y dificultades asociadas al TFG, entre otras. Los resultados muestran que menos del 50% de los estudiantes de Ciencias de la Salud consideran contar con las competencias necesarias específicas para afrontar la realización del TFG sin diferencias significativas por titulación.

Palabras clave: educación superior, competencias, aprendizaje integrado, trabajo fin de grado, enfermería, fisioterapia, medicina, veterinaria.

1. INTRODUCCIÓN

El Real Decreto 1393/2007 establece que los planes de estudio deberán contener “*aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado u otras actividades formativas*”, indicando que las “*enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado*”. En ningún lugar de esta normativa, o de otras de carácter general que la complementan, se define en qué debe consistir el trabajo de fin de Grado (TFG), limitándose a señalar que “*deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título*”¹. Esta descripción tan genérica ha dado como resultado una enorme variabilidad en la gestión, organización y conceptualización del TFG por parte de las universidades españolas, tanto públicas como privadas.

El actual Reglamento general de los trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster de las titulaciones oficiales⁵, no establece una definición del trabajo de Fin de Título (TFT), limitándose a señalar que se entiende por tal, “tanto al trabajo de Fin de Grado como al trabajo de Fin de Máster de las titulaciones impartidas en la ULPGC”². Si bien está previsto el desarrollo de este Reglamento general a través de normativa específica en cada uno de los Centros y Facultades de la ULPGC, en lo que se refiere a las titulaciones objeto de este estudio, hay que señalar que solo la Facultad de Veterinaria cuenta con un Reglamento específico³ que se dirige, fundamentalmente, a esclarecer los procesos administrativos y académicos de los TFG en Veterinaria, aunque está pendiente de adaptación al Reglamento General, pero su contenido no difiere de manera sustancial de éste. La flexibilidad del Reglamento general no es excepcional, ya que son muchas las universidades que “han establecido su propia normativa de carácter general lo suficientemente flexible para que cada Facultad o Centro lo adapte a su propia especificidad”⁴. En el caso de titulaciones de Nivel 3, además de lo anterior, el TFG debería ser capaz de mostrar habilidades en investigación de manera específica. Sin embargo, los reglamentos vigentes en las universidades españolas no parecen recoger adecuadamente el enfoque de evaluación orientada al aprendizaje requerido por el Espacio Europeo de Educación Superior, de modo que cabría preguntarse si el TFG está cumpliendo su finalidad⁵.

1.1. Capacitación de los estudiantes para el desarrollo del TFG. Fortalezas y debilidades de su gestión

La enseñanza universitaria debe dirigirse a la formación de profesionales reflexivos, y no tanto hacia una formación esencialmente teórica, que permite que el estudiantado sepa lo que hay que hacer, pero sea incapaz de hacerlo; y tampoco lo contrario, es decir, una formación que les capacite para reproducir acciones conocidas, pero no para comprenderlas ni usarlas en situaciones nuevas⁶. En este sentido, la realización del TFG se convierte en una oportunidad de aprendizaje que permite al estudiante realizar un ejercicio de reflexión e integración de los saberes, habilidades y competencias adquiridas.

Vera y Briones⁸ en sus trabajos preliminares sobre el grado de satisfacción del estudiantado en la realización, tutorización, defensa y evaluación del TFG, aprecian debilidades en los procesos de información sobre los sistemas de reclamación de su calificación (57%) y plazos de entrega del TFG (41,5%). Respecto a los criterios de evaluación, el 46% de los y las estudiantes declaraba tener poca o ninguna información sobre los mismos. Un trabajo posterior de los mismos autores⁹, señalaba que menos de la mitad de los encuestados (un 47,3%) decía haber sido informado sobre las competencias que desarrollaba el TFG y solo un 25,9% declaraba estar correctamente informado sobre los criterios de evaluación utilizados por los tribunales. Llama la atención en este estudio que un 58,5% de los y las estudiantes que formaban parte de la muestra señalaba la necesidad de incrementar los créditos asignados a la preparación del TFG. El estudio concluye que “es imprescindible la puesta en marcha de iniciativas orientadas a que se introduzcan cambios necesarios para garantizar una mejora en la satisfacción de los estudiantes en relación con el TFG que en la actualidad no alcanzan un valor adecuado. [...] la idoneidad de los plazos, medios y recursos para la elaboración del TFG; la preparación de los tutores; los criterios de evaluación; la constitución y actuación de los tribunales; la información previa que sobre el TFG se les proporciona a los estudiantes; la preparación previa de los estudiantes en relación con las exigencias de la elaboración y defensa”.

En relación a la evaluación, diversos autores¹⁰ consideran que una o un estudiante ha adquirido una competencia cuando puede demostrar evidencia suficiente de los resultados del aprendizaje relacionados con esta competencia. Sin embargo, como este mismo trabajo reconoce, no siempre es posible conseguir esa demostración, bien porque no se escogen las evidencias adecuadas, porque algunas de ellas se pierden, o por falta de intensidad en el logro de los resultados, de manera que todos los resultados de aprendizaje importantes están presentes, pero no se han logrado con la profundidad necesaria para demostrar el logro de la competencia. Debido a este último riesgo, los autores consideran muy importante plantear la cuestión de los "estándares de evaluación". La determinación de un estándar de evaluación consiste en establecer el nivel a alcanzar en un conjunto de resultados de aprendizaje para confirmar que se ha adquirido la competencia asociada a ellos y algunas organizaciones profesionales han trabajado en esta línea¹¹.

Es posible identificar tres factores críticos importantes comunes a la mayoría de estudios revisados relativos al TFG: la evaluación del proceso, que correspondería a la institución, la planificación del desarrollo de los TFG, que se encuentra en el ámbito de responsabilidad compartida de la institución y los responsables del centro al que está adscrita la titulación y la “gestión” de la tutorización, que se refiere a los modelos de elección y asignación de profesorado, que, también es responsabilidad de la institución, que tiene el compromiso de facilitar la formación de todos los responsables, en los distintos niveles¹².

Otra cuestión importante, es la diferencia en el grado de satisfacción percibida por el estudiantado en el desarrollo del TFG en función de que se trate de titulaciones de grado o de máster. El estudio de Sainz et al.¹² formula la hipótesis de que la mayor satisfacción de los y las estudiantes de máster en el desarrollo de su TFG puede estar relacionada con las competencias previas de dichos estudiantes al inicio de la realización de los TFG, y también con un mayor grado de motivación hacia el objeto de aprendizaje, al ser las líneas de elección de los TFG más especializada que la oferta de Grado, que suele ser más generalista. En el mismo estudio se aprecia una diferencia significativa en la satisfacción de los estudiantes dependiendo del tipo de titulación, de modo que aquellos y aquellas estudiantes que cursaban titulaciones de la rama de Ciencias tenían mayor satisfacción que el resto. Los autores proponen como explicación de este hallazgo la mayor posibilidad que tiene el estudiantado de esta rama de realizar una aplicación práctica de las competencias adquiridas, ya que realizan los TFG dentro de los laboratorios con la supervisión directa y presencial de su tutor, lo que implica mayor interacción y un seguimiento más sistemático. Finalmente, el estudio concluye que los estudiantes consideran necesario para mejorar la calidad de los TFG, la mejora de los procesos de planificación del TFG, el incremento del tiempo de tutorización, asociado a un aumento de créditos de esta materia y una mayor formación de los tutores

Feather et al.¹³ estudiaron en el Reino Unido las percepciones de los profesores tutores en relación a las competencias iniciales de los estudiantes para hacer frente a las tesis de grado (UD) -equivalentes a nuestros TFG-. La conclusión a la que llegaron es que, por una parte, la gran cantidad de estudiantes que en la actualidad asisten a las universidades y la incapacidad de algunos de ellos para hacer frente a los requisitos para completar la UD, hace que algunas universidades estén considerando abandonar la exigencia de la UD en su conjunto, a pesar de que muchos de los que participaron en el estudio creían que tiene valor real y vigencia. Los autores proponen que, en lugar de exigir a todos los estudiantes que realicen una UD o dejar la elección exclusivamente a ellos –como algunos sugieren-, una alternativa sería que la realización de un trabajo como colofón final de los estudios de grado sea una opción solo para un grupo limitado de estudiantes, que serían aquellos y aquellas que han promediado el estándar equivalente a un notable alto en su penúltimo curso o que tengan una nota media razonablemente próxima a ese umbral. La UD se presenta en este caso como una "recompensa" por un buen desempeño, y realmente lo es, porque resulta muy apreciada por los empleadores en el Reino Unido. No obstante, no parece ser esta la realidad española, salvo en aquellos TFG que están vinculados a la innovación, o tienen una clara

proyección empresarial. En cualquier caso, es evidente que esta medida, aunque para algunos pueda resultar de estímulo, abre brechas de desigualdad importantes entre los estudiantes, además de no promover la mejora y adquisición de habilidades en aquellos y aquellas que no alcanzan el promedio necesario en las calificaciones. Recurrente suele ser la apreciación de la insuficiente capacitación de los estudiantes para afrontar la elaboración del TFG. El trabajo de Jato et al.¹⁴ pone de manifiesto que la mayoría de profesorado encuestado en ese estudio considera que el alumnado no está preparado para enfrentar con autonomía el desarrollo del TFG, y ven necesario formular acciones formativas que capaciten al estudiantado para el desarrollo de un trabajo de esas características.

Objetivos

General:

Comparar el conjunto de titulaciones de Ciencias de la Salud en relación a distintos aspectos del TFG a partir de la opinión de los estudiantes de Veterinaria, Fisioterapia, Enfermería y Medicina.

Específicos:

- Determinar el nivel de capacitación inicial del estudiantado de los Grados de Enfermería, Fisioterapia, Medicina y Veterinaria para acometer la realización del TFG.
- Identificar las fortalezas y debilidades percibidas por el estudiantado de Enfermería, Fisioterapia, Medicina y Veterinaria en relación a los procesos de elección de tutor y desarrollo de las tutorías.
- Conocer la valoración del estudiantado encuestado respecto a la evolución de su propio aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

Estudio descriptivo transversal. La población objeto del estudio fueron los estudiantes de: enfermería, fisioterapia, medicina y veterinaria, de la ULPGC, matriculados en la asignatura de TFG durante el curso académico 2019/2020.

Para la recogida de datos se usó un cuestionario con variables relacionadas con la capacitación en competencias específicas: búsqueda bibliográfica, lectura crítica, síntesis de contenidos, gestión de la información científica, análisis y razonamiento crítico, aprendizaje autónomo, expresión escrita y redacción científica, comunicación y lenguaje gráfico. Así como variables relacionadas con la tutorización y problemática asociada al desarrollo del TFG.

El cuestionario fue elaborado usando la herramienta Google Forms. Se administró, previo consentimiento de la Facultad de Ciencias de la Salud, usando el correo institucional de los estudiantes. En este correo, se especificaba el asunto y en el cuerpo del correo se explicaba cuál era el objetivo del análisis y se solicitaba la colaboración, de carácter totalmente voluntario, garantizado el anonimato. El estudiante disponía de 15 días para responder a la e-encuesta. En este periodo, se recordó la participación por email y por grupo de WhatsApp gestionado por los delegados de clase. Dicho cuestionario fue enviado el 20 de abril de 2020

Para el análisis estadístico se usó el programa estadístico Te R Project for Statistical Computing versión 3.6.3¹⁵. Se determinó la distribución de frecuencias para las variables cualitativas y para analizar asociación entre ellas se utilizó el test de la Ji cuadrado. El contraste de hipótesis se consideró estadísticamente significativo cuando el correspondiente p-valor fue inferior a 0,05.

3. RESULTADOS

El total de estudiantes matriculados en la asignatura en la asignatura fue de 483, de estos respondieron al cuestionario 222 (participación del 46%) y la mediana de edad de los participantes fue de 23 [22;24]. La frecuencia de género fue de 48 hombres (21,6%) y de 174 mujeres (78,4%). El tipo de TFG en las diferentes titulaciones de Ciencias de la Salud, se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Tipología del TFG en Ciencias de la Salud

	Total n=222	Enfermería n=82	Fisioterapia n=22	Medicina n=95	Veterinaria n=23	p- valor
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	
Intervención profesional relacionada con la titulación.	38(17,1)	19(23,1)	2(9,1)	15(15,8)	2(8,7)	0,005
Revisiones bibliográficas	79(35,6)	61(74,4)	9(40,9)	6(6,3)	3(13)	
Trabajo investigación	105(47,3)	3(3,6)	11(50)	73(76,8)	18(78,3)	

La capacidad autónoma manifestada por los estudiantes para afrontar la realización del TFG se representa en la Figura 1.

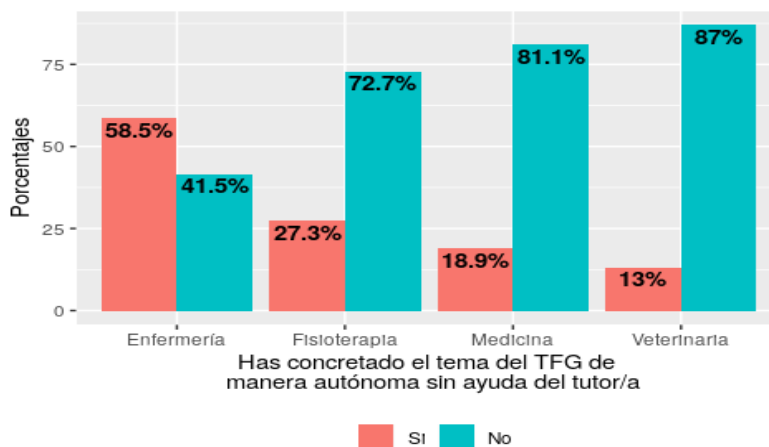


Figura 1. Capacidad autónoma para realizar propuesta del TFG

Tabla 3. Determinantes formativos y de tutorización

	Total n=222 n(%)	Enfermería n=82 n(%)	Fisioterapia n=22 n(%)	Medicina n=95 n(%)	Veterinaria n=23 n(%)	p-valor
Has recibido alguna sesión informativa sobre la organización y elaboración del TFG	163(73,4)	55(67,1)	18(81,8)	70(73,7)	20(86,9)	0,19
Esta formación ha sido por parte del tutor	124(70,9)	48(78,7)	12(60)	46(62,2)	18(90)	0,02
Esta formación ha sido extrauniversitaria	10(7,41)	1(2)	5(31,3)	3(5,6)	1(6,7)	0,001
Esta formación ha sido por la ULPGC	30(21,4)	5(10)	4(25)	18(30,5)	3(20)	0,01
La elección del tutor/a para realizar el TFG fue en el curso académico anterior	108(48,7)	20(24,4)	13(59,1)	67(70,5)	8(34,8)	0,0001
La elección y aceptación por parte del tutor/a ha sido fácil	164(73,9)	42(51,2)	18(81,8)	82(86,3)	22(95,7)	0,001
Has concretado el tema del TFG sin ayuda de tu tutor/a	75(33,8)	48(58,5)	6(27,3)	18(18,9)	3(13)	0,001
Has mantenido tutoría individual relacionada con la elaboración de tu TFG	185(83,3)	69(84,2)	17(77,3)	80(84,2)	19(82,6)	0,89
Has mantenido tutoría grupal relacionada con la elaboración de tu TFG	88(39,6)	43(52,4)	10(45,5)	32(33,7)	3(13)	0,002
¿Consideras tener los conocimientos y habilidades necesarios, en esta etapa inicial, para realizar el TFG?	94(42,3)	45(54,9)	10(45,5)	25(26,3)	14(60,9)	0,0003
Cuentas con un calendario planificado de tutorías para el seguimiento de tu TFG	23(10,4)	8(9,8)	2(9,1)	12(12,6)	1(4,4)	0,69
Conoces el documento orientativo para la elaboración del TFG	194(87,4)	78(95,1)	22(100)	88(92,6)	6(26,1)	0,0005
Conoces la política de plagio y honestidad académica en la elaboración de un trabajo académico.	192(86,5)	72(87,8)	17(77,3)	82(86,3)	21(91,3)	0,55
Conoces las competencias específicas relacionadas con la realización del TFG	143(64,4)	67(81,7)	9(40,9)	57(60)	10(43,5)	0,0001

Tabla 4. Capacitación adecuada en la elaboración del TFG

	Total n=222	Enfermería n=82	Fisioterapia n=22	Medicina n=95	Veterinaria n=23	p- valor
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	
Búsqueda bibliográfica	97(43,7)	39(47,6)	5(22,5)	40(42,1)	13(56,5)	0,26
Lectura crítica	104(46,9)	47(57,3)	10(45,5)	34(35,8)	13(56,5)	0,40
Síntesis de contenidos	112 (50,5)	45(54,9)	9(40,9)	39(41,1)	19(82,6)	0,09
Gestión (selección y organización) de la información científica	89(40,1)	37(45,1)	9(40,9)	33(34,7)	10(43,5)	0,75
Análisis y razonamiento crítico	98(44,1)	47(57,3)	9(40,9)	28(29,5)	14(60,9)	0,009
Aprendizaje autónomo	99(44,6)	39(47,6)	8(36,4)	40(42,1)	12(52,2)	0,48
Expresión escrita y/o redacción científica	95(42,8)	36(43,9)	8(36,4)	37(38,9)	14(60,9)	0,41
Comunicación oral	92(41,4)	39(47,6)	9(40,9)	32(33,7)	12(52,2)	0,70
Comunicación y lenguaje gráfico	81(36,5)	36(43,9)	7(31,8)	26(27,4)	12(52,2)	0,18
Elaboración de propuesta de TFG de manera autónoma	78(35,1)	32(39)	8(36,4)	30(31,6)	8(34,8)	0,89

El 41,4% de los estudiantes manifiestan que utilizan algún gestor bibliográfico. Cabe destacar que solo el 25% lo identifica correctamente, el resto lo asocian a: motores de búsqueda, procesadores de texto, bibliotecas electrónicas, bases de datos entre otros.

Con respecto al seguimiento tutorizado individual durante este proceso de enseñanza-aprendizaje, el 63,7% han mantenido entre 1-3 tutorías; un 27,5% entre 4-8 y el 8,8% restante más de 9 tutorías.

En la Figura 2 y 3 se muestra la opinión de los estudiantes en relación al valor académico y social del TFG, entendiendo este último como la contribución de este trabajo académico, a la mejora del desempeño profesional y empleabilidad.

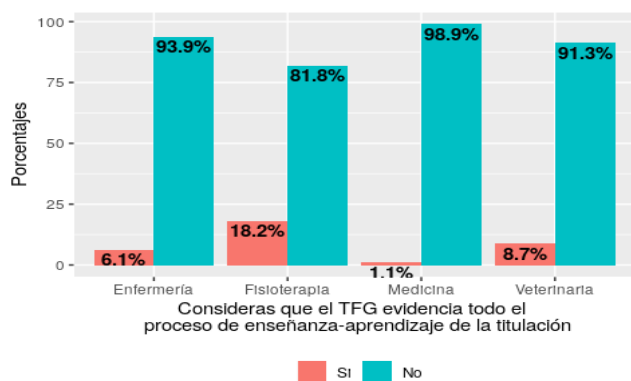


Figura 2. Valor académico del TFG

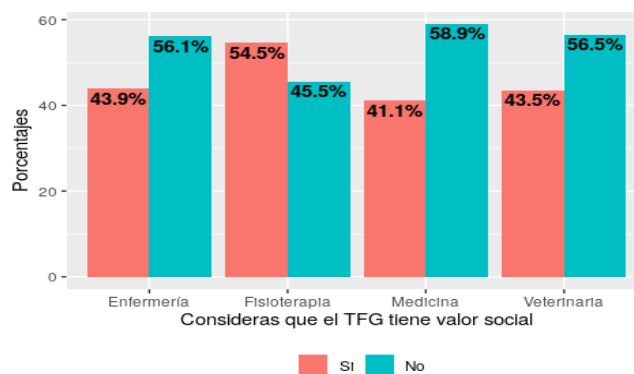


Figura 3. Valor social del TFG

El 36,9% de los participantes proponen mejoras en el marco del desarrollo y gestión de esta asignatura: 34,2% (Enfermería), 27,3% (Fisioterapia); 46,3% (Medicina) y 17,4% (Veterinaria) con diferencia significativa ($p=0,03$). Estas fueron clasificadas en varias categorías: formación, organización, evaluación, mejoras curriculares, utilidad, satisfacción con el tutor, entre otras (Tabla 6).

Tabla 6. Propuestas de mejora en la asignatura TFG

	Total n=82	Enfermería n=28	Fisioterapia n=6	Medicina n=44	Veterinaria n=4	p-valor
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	
Formación	25(30,5)	8(28,6)	1(16,7)	16(36,4)	-	0,39
Organización	35(42,7)	11(39,3)	2(33,3)	19(43,2)	3(75)	0,61
Evaluación	9(11)	2(7,1)	2(33,3)	4(9,1)	1(25)	0,20
Mejoras curriculares	6(7,3)	1(3,6)	-	5(11,4)	-	0,47
Utilidad del TFG	27(32,9)	8(28,6)	1(16,7)	17(38,6)	1(25)	0,63
Satisfacción con el tutor	21(25,6)	9(32,1)	2(33,3)	9(20,5)	1(25)	0,80
Supera los ECTS asignados	18(22)	4(14,3)	-	13(29,6)	1(25)	0,22
Incoherencia planteamiento organizativo	13(15,9)	1(3,6)	-	11(25)	1(25)	0,04
Aprendizaje guiado	14(17,1)	6(21,4)	-	8(18,2)	-	0,46
Modelo elección del tutor	7(8,5)	5(17,9)	-	2(4,6)	-	0,21

4. DISCUSIÓN

En relación con el nivel de capacitación inicial del estudiantado para acometer la realización del TFG, no está contemplada una formación específica en el marco de la asignatura TFG. Más del 70% de estos han recibido formación, por parte de su tutor, sobre la organización y elaboración del TFG. 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%). Precisamente, una de las cuestiones que ponen de manifiesto otros autores^{4,7}, es esta oportunidad de aprendizaje que es el TFG, pero a menudo se convierte en un problema por el hecho de que los estudiantes llegan a este nivel de aprendizaje sin las competencias necesarias para realizarlo y también lado por la indefinición del rol del tutor académico en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

El TFG, en la ULPGC, está contemplado como un trabajo individual y autónomo, enmarcado en un aprendizaje guiado y tutorizado. Sin embargo, más del 35% de los estudiantes desconocen las competencias específicas vinculadas al TFG, siendo este porcentaje mayor en los estudiantes de fisioterapia (59%), veterinaria (56,5%) y medicina (40%), dato muy superior al señalado por otros autores⁹. Algunos proyectos docentes recogen que el TFG debe contribuir a alcanzar la adquisición de todas las competencias generales y específicas del título, lo cual deviene en un imposible, tanto para su abordaje como para su evaluación. Esto puede obstaculizar la autonomía del estudiante a la hora de elegir y acotar el tema de su TFG (Fig.1 y Tabla 3-4), hecho manifestado también por otros autores¹⁴. En esta línea destaca que solo el 33,8% del alumnado ha concretado el tema de su TFG, de manera autónoma y sin ayuda de su tutor/a.

Con respecto a las competencias genéricas vinculadas al TFG¹⁶ y partiendo de los descriptores de Dublín, en nuestro estudio podemos observar la capacitación adecuada de los estudiantes en: búsqueda bibliográfica (43,7%), lectura crítica (46,9%), síntesis de contenidos (50,5%), gestión de la información científica (42,8%). Todas estas competencias podrían englobar el análisis de razonamiento crítico para el que el 44,1% de los estudiantes se sienten capacitados. Estos resultados pueden ser determinantes en la consecución de los aprendizajes reflexivos y críticos esperados en el contexto de la asignatura TFG¹⁷.

Destaca que solo el 44,6% manifiesta tener un nivel adecuado de aprendizaje autónomo, entendiendo este como la capacitación individual para organizar y planificar su proceso enseñanza-aprendizaje con el fin de alcanzar el objetivo de aprendizaje. En esta línea, diversos autores¹⁷, nos invitan a reflexionar, como profesores, y a analizar si realmente se dan las condiciones durante el Grado de desarrollar un aprendizaje integrado que permita llegar con las competencias necesarias para enfrentarse a la elaboración y defensa del TFG.

El TFG es un trabajo académico escrito que, posteriormente, se expone y defiende, por lo que es útil para mejorar y evaluar las habilidades de comunicación oral, escrita y lenguaje gráfico, como soporte de la presentación oral o escrita. Respecto de ellas, cabe señalar que aproximadamente el 60% de los estudiantes manifiesta no tener una capacitación adecuada en estas habilidades.

Con respecto a las fortalezas y debilidades percibidas por los estudiantes en relación al proceso de elección del tutor y desarrollo de las tutorías, la obligatoriedad o no de tutelar TFG determina el proceso de elección de tutor. El 48,7% de los estudiantes había elegido su tutor el curso anterior, siendo este porcentaje mayor en medicina (70,5%) y fisioterapia (59,1%). Sin embargo, la elección y aceptación del tutor ha sido fácil para el 73,9% de los estudiantes, en el caso de los

estudiantes de enfermería solo manifiestan este hecho el 51,2%. La causa puede radicar en la mayor ratio de estudiantes a tutelar y profesores de área de conocimiento disponibles, lo que dificulta que el estudiante cuente con una tutela académica efectiva de su TFG. En este sentido, resulta significativo que el 89% de los estudiantes, no cuentan con un calendario planificado de tutorías de seguimiento. No hemos encontrado referencias específicas respecto al seguimiento guiado, pero al tratarse de una prueba de carácter global, que permite evaluar la capacitación del estudiante, debería adecuarse tanto el contenido como el tiempo de dedicación de estudiantes y profesores, a la asignación de créditos ECTS, aspectos señalados por otros autores^{4,7,14}.

Con respecto al número de tutorías individuales es heterogéneo, más del 63% han mantenido entre 1-3 tutorías y el 27,5% entre 4-8. Estos aspectos pueden estar relacionados con el reconocimiento académico de la tutela y el hecho de que en muchas ocasiones el encargo docente de la asignatura no se ajusta a la planificación ni a la dedicación del estudiante y profesor, tal y como se ha puesto de manifiesto en algún trabajo⁷. No obstante, el plan de acción tutorial, en el marco de la evaluación del proceso y de la planificación del TFG, es valorado como un indicador de calidad por los estudiantes¹².

En lo que respecta al aprendizaje adquirido durante el proceso de elaboración del TFG, el 95% de los estudiantes considera que el TFG carece de valor académico, ya que no evidencia todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto debería hacernos reflexionar acerca de si realmente estamos ante una herramienta o escenario de alto nivel de aprendizaje tal y como está concebido, o es preciso analizar y redefinir el modelo organizativo, procesual y evaluativo del TFG.

En relación con el grado de integración del TFG y su contribución a la práctica profesional ya la transferencia de conocimiento, solo el 43,7% cree que el TFG, como trabajo académico, tiene este valor social. Consideramos que esto puede ser un elemento desmotivador a la hora de incentivar a los estudiantes a esforzarse en la consecución de los objetivos. Solo el 17,1% de los TFG están relacionados con la práctica profesional, siendo esta tipología elegida de manera significativa más por los estudiantes de enfermería (23,1%) y medicina (15,8%). Se debería potenciar la vinculación de los TFG en Ciencias de la Salud a escenarios de aprendizaje reales, como son las prácticas clínicas y/o Prácticums, lo cual podría contribuir a mejorar el carácter de prueba global y por tanto conseguir el objetivo de evaluar la capacitación profesional tal y como ponen de manifiesto algunos autores^{7, 8, 10}.

5. CONCLUSIONES

1. Con carácter general, se aprecia una baja valoración de los procesos de gestión del TFG por parte de los estudiantes. La principal fuente de información sobre la organización y elaboración del TFG es el tutor, a pesar de que es una responsabilidad de naturaleza administrativa, más que académica. En este sentido, parece conveniente la “reingeniería” de los procesos de modo que se pueda hacer accesible a los estudiantes toda la información necesaria de una manera uniforme y permanente, especialmente teniendo en cuenta que casi la mitad de los estudiantes ha elegido tutor el curso anterior. Esto requiere de un análisis de los procesos implicados, identificar claramente sus objetivos y los responsables de su puesta en marcha, control y evaluación, con una clara definición de las responsabilidades de cada uno de los participantes.
2. Con el fin de mejorar el nivel de capacitación inicial del estudiantado sería oportuno formular acciones específicas de formación, que permitan al estudiante desarrollar un trabajo de estas características con el mayor grado de autonomía posible. El contexto en el que esta formación debe llevarse a cabo no debe ser la tutoría, ya que el resultado para los estudiantes es desigual en función de las propias competencias del tutor. Por ello lo que se propone es crear un espacio formativo común para los estudiantes de las distintas titulaciones, agrupados por grandes áreas, haciendo uso de las TIC's. Esta formación inicial facilitaría un plan de acción tutorial más efectiva.
3. Cooperando con lo anterior, es necesario mejorar los procesos de tutorización en aspectos como la planificación de las tutorías, informes de evaluación intermedios, agrupamiento de tutores en seminarios que permitan a los estudiantes el recurso al conocimiento “experto” en determinada área de su trabajo.
4. Otro elemento que puede estar condicionando el valor del TFG como oportunidad de aprendizaje es su “extrañamiento” de escenarios de aprendizaje reales. Habida cuenta de que el TFG debe aportar evidencias de la adquisición de las competencias vinculadas al título, en el contexto de las ciencias de salud, y de acuerdo al marco de cualificaciones de cada una de las titulaciones, estimamos necesaria una orientación más práctico-clínica del mismo, tanto en lo que respecta a la tipología como a los contenidos.
5. En línea con lo anterior, puede ser interés implicar a los empleadores y a los responsables de las organizaciones colegiales en los procesos de evaluación de los TFG, de modo que esto se pueda convertir en un acicate para que los estudiantes busquen los mejores resultados en sus trabajos

BIBLIOGRAFÍA

- [1] Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, de 30 de octubre 2007, núm. 260. Referencia: BOE-A-2007-18770. [consultado 28 de agosto de 2020]. Disponible en: <https://bit.ly/2ZT16nb>
- [2] Reglamento general de los Trabajos de Fin de Grado y de fin de máster de las titulaciones oficiales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Aprobado por acuerdo de Consejo de Gobierno de la ULPGC de 28 de noviembre de 2019 (BOULPGC 5 diciembre 2019). [consultado 3 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://bit.ly/3mCrZ8r>
- [3] Reglamento específico de Trabajo de Fin de Grado en Veterinaria por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Aprobado por la Junta de Facultad de 22 de febrero de 2017. Informe Favorable de la CTOP febrero 2017. Aprobado por la Comisión de Trabajo de Fin de Grado de 13 de diciembre de 2016, por el que se modifica el Reglamento anterior aprobado por Junta de Facultad el 6 de noviembre de 2015). consultado 3 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://bit.ly/33JBwSH>
- [4] Rekalde I. ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de competencias. RCED. [Internet]. 2012 [consultado el 12 de septiembre de 2020]; 22 (2):179-93. Disponible en: <https://bit.ly/3kyF54W>
- [5] Reyes C, Díaz A. ¿Se adecua la normativa de evaluación del Trabajo Fin de Grado a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior? Rev. complut. educ. [Internet] 2017 [consultado 12 de septiembre de 2020]; 28(4):1285-1302. Disponible en: <https://bit.ly/32JpAB0>
- [6] Pozo J, Mateos M. Aprender a aprender. Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En Pozo y del Puy. Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid: Morata. 2009. pp. 56
- [7] Battaner E, González C, Sánchez JL. El trabajo de Fin de Grado (TFG) en las universidades españolas. Análisis y discusión desde las defensorías universitarias. RUED@. [Internet]. 2016 [consultado el 12 de septiembre de 2020]; 1:43-79. Disponible en: <https://bit.ly/3mwcHC6>
- [8] Vera J, Briones E. Elementos clave del proceso de tutorización y evaluación del TFG: Análisis y resultados en la UVA y la UC. En Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo de Fin de Grado. Bilbao: Servicio editorial de la UPV. 2014. pp 341-342. Disponible en: <https://bit.ly/3j1noL3>
- [9] Vera J, Briones E. Perspectiva del alumnado de los procesos de tutorización y evaluación de los trabajos de Fin de Grado. Culture and Education. 2015;27(4):742-765.
- [10] Mateo J, Escofet A, Martínez F, Ventura J, Vlachopoulos D. The Final Year Project (FYP) in social sciences: Establishment of its associated competences and evaluation standards. *Studies in Educational Evaluation*. 2012; 38:28-34. Doi: 10.1016/j.stueduc.2011.12.002.
- [11] Vandeweerd J, Cambier C, Romainville M, Perrenoud P, Desbrosse F, Dugdale A et al. Competency frameworks: which format for which target?. *Journal of veterinary medical education*. 2014; 41(1):27-36.
- [12] Sáiz M, Prieto B, Hoyuelo F, Cámara J. Validación de una escala de la satisfacción de los estudiantes con los trabajos de fin de titulación. *Electronic Journal of Research in Educational* 2019;17(1):169-192.
- [13] Feather D, Anchor J, Cowton C. Supervisors' perceptions of the value of the undergraduate dissertation. *The International Journal of Management Education*, 2014; 12(1): 14-21.
- [14] Jato E, Cajide J, García B, Zamora E. Percepciones del profesorado universitario sobre los procesos de organización y tutorización de los Trabajos Fin de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [Internet] 2018 [consultado el 14 de septiembre de 2020]; 21(3): 75-91. Disponible en: <https://bit.ly/3mDGhG4>
- [15] R Core Team. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. 2020. Disponible en: <https://www.R-project.org/>.
- [16] ANECA. Guía para la evaluación de las competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de ciencias sociales y jurídicas. Barcelona. 2009. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_30156918_1.pdf
- [17] Canet O, Roca J, Gros S. (2016). Las competencias: un desafío educativo del Trabajo Final de Grado en enfermería. *Opción* 2016;32(7):313-332.