

**Características del Trabajo de Fin de Grado en distintas ramas de conocimiento: Análisis de un cuestionario al profesorado**

**Characteristics of the Final Degree Project in different branches of knowledge: Analysis of a questionnaire for teachers**

**Beatriz Martín del Campo**

*beatriz.martin@uclm.es*  
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

**Manuela Martínez Lorca**

*manuela.martinez@uclm.es*  
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

**Esther Moraleda Sepúlveda** 

*esther.moraleda@uclm.es*  
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

**Beatriz Martín del Campo**

*beatriz.martin@uclm.es*  
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

**Manuela Martínez Lorca**

*manuela.martinez@uclm.es*  
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

**Esther Moraleda Sepúlveda**

*esther.moraleda@uclm.es*  
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

**Resumen**

La normativa de las universidades plantea normas generales para la realización de los Trabajos Fin de Grado (TFG en adelante) aunque deja cierta libertad y margen de adaptación a cada grado para desarrollar su propio reglamento, por lo que no existe un consenso entre las distintas universidades y áreas. Las diferencias que

**Abstract**

University regulations include general provisions for developing undergraduate dissertations (UDs), although each degree course has a certain amount of freedom to adapt the project to its own rules, for which there is no consensus between the different universities and areas. The differences that occur in the process

se dan en el proceso y desarrollo de los TFGs, así como los diferentes contextos en los que se desenvuelve este trabajo, son cruciales para definir las competencias, así como los procesos de tutela y organización de esta asignatura. El objetivo de este trabajo fue conocer la percepción del profesorado en la tutela de este trabajo. En esta investigación se analizan las respuestas de 274 profesores de distintas áreas de conocimiento a un cuestionario que plantea preguntas relacionadas con la importancia que reviste para ellos el TFG, las estrategias de tutela que despliegan, los problemas que se encuentran a lo largo del proceso de tutela y la formación que precisan. Los resultados muestran que las diferencias más importantes entre las respuestas del profesorado no se deben ni a sus años de experiencia ni a su tipo de contrato. El factor más relevante que marca las diferencias en la muestra es la rama de conocimiento a la que pertenecen los profesores encuestados. Se destacan las implicaciones prácticas que tiene este hecho a nivel de profesorado.

**Palabras clave:** Trabajo fin de grado, ramas de conocimiento, enseñanza superior, políticas universitarias, formación profesorado.

and development of the UD, as well as the different contexts in which this work takes place, are crucial to define the competences, as well as the processes of supervision and organization of this subject. The objective of this work was to know the perception of the teaching staff in the supervision of this work. This research analyzes the responses of 274 professors from different areas of knowledge to a questionnaire that poses questions related to the importance of the UD for them, the tutoring strategies they deploy, the problems encountered throughout the process of tutelage and the training they need. The results show that the most important differences between the teachers' responses are due neither to their years of experience nor to their type of contract. The most relevant factor that marks the differences in the sample is the branch of knowledge to which the teachers surveyed belong. The practical implications of this fact at the teaching level are highlighted.

**Key words:** Undergraduate dissertation, branches of knowledge, higher education, University policies, teacher training.

## Introducción

El REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, señala que todos los grados deben finalizar con la elaboración de un Trabajo de Fin de Grado (TFG), que irá dirigido a adquirir competencias marcadas por la titulación. Las universidades han sido desde entonces las encargadas de desarrollar los reglamentos y normativas dirigidas a regular la elaboración de estos trabajos. Su definición queda planteada de una manera totalmente abierta para las universidades y los equipos docentes de cada grado en particular. Esto nos lleva a pensar que el trabajo alrededor del TFG puede ser muy distinto dependiendo de las distintas disciplinas en las que se enmarca (Becher, 1994; Neuman *et al.*, 2002).

Becher (1989; 1994), Becher y Towler (2001), Neuman *et al.* (2002) y Trowler *et al.* (2012a) desarrollan un marco de análisis para comparar las distintas disciplinas. Este marco, en sus versiones más clásicas, parte de dos dimensiones, una que depende del conocimiento que construyen y tienen que enseñar las disciplinas y otra referente a las características del conocimiento en relación a la realidad. En este sentido, tendríamos disciplinas duras puras, duras aplicadas, blandas puras y blandas aplicadas. Las disciplinas duras puras (por ejemplo física o química) son aquellas que tienen un énfasis en lo cuantitativo y lo físico. Por su parte, las blandas puras (como historia o antropología) tienen una orientación cualitativa y se refieren a casos particulares de manera holística. Las disciplinas duras aplicadas (como ingeniería) tienen la finalidad de dominar el entorno físico bajo la guía de las disciplinas duras puras mediante el diseño de instrumentos, procedimientos, tecnología, etc. Las disciplinas blandas aplicadas, como educación o sociología, se caracterizan por el desarrollo de protocolos para entender y manejar entornos sociales y personales. Más allá de los elementos “cognitivos” que diferencian las distintas disciplinas, hemos de prestar atención también a las dimensiones sociales (Becher y Parry, 2005; Trowler, 2014a). Estas dimensiones son convergente/divergente, que hace referencia a la uniformidad o variedad en los estándares de investigación, y la dimensión urbana/rural, que se refiere a la intensidad de la interacción y la cantidad de problemas que se abordan en la disciplina.

Sin embargo, este enfoque esencialista de las disciplinas es contestado por distintos autores (Manathunga y Brew, 2012) y por las versiones más modernas de este marco teórico (Trowler *et al.*, 2012b). En estas versiones más modernas se empiezan a tener en cuenta para explicar las diferencias que afloran en distintos territorios académicos aspectos más estructurales o sociopolíticos. Por ejemplo, eventos relacionados con los cambios de planes de estudios, así como con cambios en la legislación vigente, pueden suponer transformaciones que influyen decisivamente en las inversiones que se hacen en las distintas disciplinas, así como cambios que implican variaciones en la cantidad y el tipo de estudiantes que demandan determinadas disciplinas. Todos estos factores pueden tener una influencia decisiva en la organización docente de los distintos grados y son condiciones estructurales que determinan las diferencias entre las mismas. Como señala (Trowler, 2014b):

Disciplines become apparent in their playing out in the world, in the process of institutionalisation and in the discursive and other practices which give them substance. (p. 1721).

Encontramos escasos trabajos que comparan la implementación de los TFGs en distintas disciplinas. Greenbank *et al.* (2008) realizan un estudio de caso exploratorio en la Universidad de Edge Hill en el que comparan la forma en que se implementa la UD (Undergraduate Dissertation) en distintas facultades y disciplinas. Sin embargo, este es un estudio centrado en factores institucionales a los que llegan analizando los documentos que describen la forma en que este módulo se implementa y las normas en las que se basa esta implementación.

En nuestro país, la investigación sobre el TFG es escasa, aunque encontramos interesantes trabajos que nos han ayudado a centrar nuestra investigación. Freire *et al.* (2015) señalan que hay 5 ejes clave que hay que tener en cuenta para diseñar la asignatura de TFG en el contexto de un grado universitario: elementos de apoyo (el

tutor, la información sobre la asignatura y las actividades formativas), procedimientos de asignación de temas y de tutores, competencias desarrolladas, dedicación requerida y procedimientos de evaluación. Lo que aún no parece claro es si estos ejes se manejan de la misma forma en distintas disciplinas o si, por el contrario, las culturas generadas en las distintas ramas de conocimiento y sus condicionantes estructurales dan lugar a distintas formas de gestionar y desarrollar estos ejes.

Mientras que los grados de ingenierías y otras enseñanzas técnicas han tenido que adaptar sus prácticas a este nuevo formato (Baeza et al 2012), otras áreas de conocimiento tuvieron que adaptarse a esta nueva asignatura y a todos los problemas docentes y de gestión que implicaba. Numerosos autores publican análisis de estos procesos de desarrollo de la asignatura de TFG en sus titulaciones (Giner et al, 2018; Otero-Enríquez *et al.*, 2018; Sierra *et al.*, 2018).

Las diferencias entre las distintas disciplinas se pueden vislumbrar en aspectos como la selección de las competencias para la asignatura de TFG. Rullan *et al.* (2010) analizan 64 grados de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en cuanto al tipo y número de competencias transversales incluidas en el TFG de distintas titulaciones. Al agrupar los grados según la rama de conocimiento, encontraron diferencias en la selección de dichas competencias. Estas diferencias consistían en el tipo de competencias priorizadas por los distintos tipos de grado. En general, las competencias transversales escogidas con más frecuencia por todas las ramas son de tipo instrumental como, por ejemplo, “capacidad de razonamiento crítico”, siendo Ciencias Sociales y Jurídicas la rama en que más destacan este tipo de competencias. En cuanto a las competencias sistémicas como “capacidad de aprender autónomamente”, destacan en la rama de Ciencias. Por último, las competencias interpersonales, como por ejemplo “capacidad de trabajo en equipo” son minoritarias en ciencias. En Artes y Humanidades es donde menos competencias transversales se reseñan. Concluyen los autores que los distintos Grados interpretan de forma distinta las diferentes competencias y hay cierta indefinición por parte de los Grados que no tienen tradición con este tipo de trabajos. Por tanto, la rama de conocimiento es un factor relevante para diseñar la evaluación del TFG, incluso cuando nos centramos en las competencias transversales, que se suponen comunes a todos los grados.

Jato *et al.* (2018), que investigan las percepciones del profesorado universitario sobre los procesos de organización y tutorización de los TFG, señalan que se constatan diferencias en la carga docente de las distintas ramas de conocimiento, destacando una mayor carga en las titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas y una carga menor en las titulaciones técnicas y ciencias experimentales. El profesorado de Ciencias Sociales tiene más estudiantes tutelados y forman parte de más tribunales de evaluación en su titulación. También existen diferencias entre las distintas ramas de conocimiento con respecto a las modalidades de TFG más valoradas, destacando los TFGs documentales o de revisión en las ramas de Ciencias Sociales y Humanidades y los de perfil profesional en las ramas técnicas. En términos generales, las diferencias más significativas se dan entre las enseñanzas técnicas y el resto de las ramas de conocimiento, siendo el TFG de las enseñanzas técnicas una asignatura que prepara al alumnado para su proyección profesional, cosa que se refleja también en la mayor colaboración del profesorado de ingenierías con empresas para tutelar el TFG. El profesorado de enseñanzas técnicas también piensa que su alumnado tiene competencias suficientes para abordar el TFG,

en contraposición con el profesorado de Ciencias Sociales, siendo estos últimos los que observan una necesidad mayor de incluir acciones formativas en el proceso de desarrollo del TFG.

El objetivo de este estudio, por tanto, es obtener información del profesorado acerca de su percepción sobre sus prácticas de tutela del TFG en función de las diferentes áreas de conocimiento. En relación a los objetivos específicos de esta investigación, se establecen principalmente dos: conocer las estrategias que más utilizan los profesores universitarios en este proceso de tutorización y describir las dificultades que se producen a lo largo de esta asignatura.

## MÉTODO

### Participantes

Un total de 276 profesores participaron en este estudio a lo largo de 4 cursos diferentes, desde 2016-2017 hasta 2019-2020, distribuidos de forma no homogénea en las distintas ramas de conocimiento. Con respecto a las distintas ramas de conocimiento, el 40,2% de los participantes pertenecían a Ciencias Sociales (CCSS), el 23,6% a Ingenierías (I), el 17% a Ciencias de la Salud (CSalud ), el 11,2% a Humanidades (H) y el 8% a Ciencias (C). La frecuencia y porcentaje de profesorado en cada universidad se presenta en la tabla 1.

**Tabla 1.** Universidad de procedencia.

Universidad	Frecuencia	Porcentaje
UCLM	117	42,4
UPN	12	4,3
UEX	7	2,5
UO	11	4
UIB	12	4,3
UR	10	3,6
UCA	13	4,7
UPV	14	5,1
UZA	13	4,7
UDC	58	21
UBU	7	2,5
NC	2	0,7
Total	276	100,0

*UCLM: Universidad de Castilla-La Mancha; UPN: Universidad Pública de Navarra; UEX: Universidad de Extremadura; UO: Universidad de Oviedo; UIB: Universitat de les Illes Balears; UR: Universidad de la Rioja; UCA: Universidad de Cantabria; UPV: Universidad del País Vasco; UZA: Universidad de Zaragoza; UDC: Universidad de la Coruña; UBU: Universidad de Burgos; NC: no contesta.*

En cuanto al tipo de contrato que tenía el profesorado participante en la encuesta, un 28,3%, correspondía a profesorado asociado e interino o de sustitución, seguido de un 22,8% de contratados doctores, un 18,8% de titulares, un 15,9% de ayudantes doctores, un 4,7% de becarios pre doctorales, un 2,6% de post doctorales, un 2,9% de ayudantes, un 1,8 % de colaboradores y un 2,2% de catedráticos.

Con respecto a los años de experiencia en la Universidad, el 28,3% tienen una experiencia profesional en la Universidad de 1 a 5 años, el 27,9% de 11 a 20 años, el 17,4% más de 20 años, el 16,3%, de 6 a 10 años y el 10,1%, menos de 1 año. En cuanto a los créditos que corresponden a la asignatura de TFG en las distintas ramas de conocimiento, el profesorado de H responde el 87% que tiene 6 créditos, mientras que el 13% restante dice que tiene 12; en CCSS, el 62% tiene 6 créditos, el 8% tiene 10, el 29% tiene 12 y el 1% restante tiene más de 12. En CSalud, el 68,2% tiene 6 créditos, el 10,6% tiene 10, el 17% tiene 12 y el 4,2%, más de 12. En I, el 15,4% tiene 6 créditos, el 3% tiene 10, el 67,7 tiene 12 y el 13,8% tiene más de 12. Por último, en C, el 36,3% tiene 6 créditos, el 13,6% tiene 10 y el 50% tiene más de 12.

## Instrumento

El instrumento en el que se basa esta investigación es un cuestionario elaborado “ad hoc” anónimo y de cumplimentación voluntaria al que tenía acceso el profesorado asistente al curso de formación en línea titulado *Herramientas para la tutela del TFG*. Este cuestionario se presenta en el apéndice 1.

Las respuestas a las preguntas 15 y 16 se analizaron en otro trabajo y no forman parte del análisis de los resultados que presentamos a continuación (Primera autora, 2017) En cuanto a las preguntas 20, 21 y 22, tampoco realizamos su análisis, dado que las incluimos en el cuestionario con fines coyunturales diferentes a los de analizar las prácticas del profesorado.

## Procedimiento

El curso online “Herramientas para la tutela del TFG” se oferta desde el curso 2016-2017 en el programa de formación del profesorado de la UCLM, así como en el grupo G9 de universidades, al que la UCLM pertenece. Estos cursos equivalen a 25 h. de trabajo (1 crédito ECTS). Este curso también se imparte en la UDC. En la tabla 1 aparecen todas las universidades que pueden acceder a este curso de formación.

El cuestionario cuyo análisis presentamos fue facilitado mediante un enlace de Google Forms al profesorado que participó en todas las ediciones de este curso al inicio del mismo y se cerraron las respuestas al finalizar cada una de las ediciones. El curso tenía un mes de duración. Hubo un total de 9 cursos de formación, 4 en la UCLM, en octubre de 2017, febrero de 2018, octubre de 2018 y noviembre de 2019; 3 en el G9 en abril de 2018, mayo de 2019 y abril de 2020 y 2 en la UDC, en noviembre de 2018 y enero de 2020. La cumplimentación del cuestionario era voluntaria y no se solicitaba ningún tipo de dato personal.

## Análisis estadístico

El análisis estadístico de los datos se realizó utilizando el programa SPSS® Statistics 22.0. Realizamos tests de chi cuadrado y Bonferroni o Games-Howell para las comparaciones post hoc. Los items tipo likert fueron analizadas usando las pruebas no paramétricas como el test de Kruskal-Wallis y las comparaciones post hoc se analizaron con la prueba U de Mann Whitney. Para analizar la segunda escala tipo likert se usó una regresión lineal múltiple en la que la variable dependiente fue tipo de Grado y las variables independientes o predictores fueron tipo de contrato, créditos y antigüedad laboral.



## RESULTADOS

### Opinión sobre el TFG

En primer lugar, se analizó el valor que tenía el TFG como asignatura para los participantes. Mayoritariamente, los profesores consideran que el TFG es una asignatura valiosa, y así lo plantea un 81,9%. Para el 9,4% del profesorado, el TFG es una asignatura más, mientras que un 8,7% considera que la asignatura aporta más problemas que beneficios. Sin embargo, encontramos diferencias significativas entre las ramas de HumyCCSS (Humanidades y Ciencias Sociales) las de CSalud y las ramas CT (Ingenierías y Ciencias) ( $\chi^2=22,676$ ; V de Cramer: 0.203;  $p=0.000$ ), de modo que los grados HumyCCSS contestan con más frecuencia que los grados CT que el TFG trae más problemas que beneficios o que es una asignatura más.

No encontramos, ninguna relación significativa entre la opinión sobre el TFG, el tipo de contrato o la experiencia del profesorado que responde la encuesta.

### Gestión de las tutorías

En las respuestas de la muestra total a las preguntas del cuestionario referidas a la gestión de las tutorías, se observa que 75% del profesorado tiene tutorías individuales con sus estudiantes, mientras que un 25% combina las tutorías individuales con las grupales. La distribución no es tan clara cuando se pregunta por quién toma la iniciativa a la hora de convocar la primera tutoría. En este caso, un 48,9% responden que los estudiantes son los que toman la iniciativa, frente a un 51,1% que afirma que son ellos, los profesores, los que lo hacen. En cuanto al número de tutorías presenciales celebradas, parece que la mayor parte de la muestra realiza entre 5 a 7 tutorías o más de 7. Con respecto al número de tutorías presenciales que hacen con cada TFG tutelado, un 42% responde que hacen entre 5 y 7 tutorías, un 38% que hacen más de 7, un 18,8 % que hacen entre 2 y 4 y un 1,1% hacen 1 o ninguna.

En cuanto al tipo de tutorías, se encuentran diferencias estadísticamente significativas con respecto al tipo de grado ( $\chi^2=18,45$ ; V de Cramer: 0,26;  $p=0.000$ ). En los grados de CSalud se realizan con más frecuencia tutorías grupales en comparación con los grados CT (42,6% frente a un 12,3% en I y un 4,5% en C).

Con respecto a quién toma la iniciativa para convocar la primera tutoría (profesor o estudiante), existen diferencias estadísticamente significativas entre los grados ( $\chi^2= 10,43$ ; V de Cramer=0,194;  $p<0.05$ ). Las diferencias más evidentes se dan entre el profesorado de CCSS e Ingeniería (60,4% vs 35,4%).

Por último, también se observan diferencias significativas en el número de tutorías que el profesorado dice tener con sus estudiantes de TFG en los Grados de distintas ramas de conocimiento ( $\chi^2=44,251$ ; V de Cramer= 0,231;  $p=0.000$ ). Los grados científico-técnicos señalan, con más frecuencia, realizar más de 7 tutorías (64,4%) frente al resto de los grados, que manifiestan con más frecuencia hacer entre 5 y 7 (HумыCCSS, 51,4% y CSalud, 48,9%).

Como se puede observar, los grados científico-técnicos tienen un porcentaje muy superior de TFGs de 12 o más créditos en comparación con el resto de las titulaciones ( $\chi^2=68,139$ ; V de Cramer= 0,351;  $p=0.000$ ) (Tabla 2).

**Tabla 2.** Créditos por rama de conocimiento.

Créditos	HumyCCSS	CCSalud	CT	Total
6	96 (67,6%)	32 (68,1%)	18 (20,7%)	146 (52%)
10	9 (6,3%)	5 (10,6%)	2 (2,3%)	16 (5,8%)
12 o más	37 (26,1%)	10 (21,3%)	67 (77%)	114 (41,3%)
<b>Total</b>	142	47	87	276

Al realizar el análisis de la influencia del tipo de grado en el número de tutorías presenciales celebradas eliminando la influencia del número de créditos, la relación sigue siendo significativa en el grupo en el que los TFGs son de 12 créditos o más ( $\chi^2=27,6$ ; V de Cramer=0,374;  $p=0.000$ ), de modo que el profesorado de los grados CT dice realizar más de 7 tutorías en el 67% de los casos, frente al de HumyCCSS, que lo hace en un 24%.

Si se analiza la forma en que se desarrollan las tutorías con respecto al tipo de contrato del profesorado o el número de años de experiencia, sólo encontramos resultados significativos en cuanto a los años de experiencia del profesorado y la convocatoria de la primera tutoría ( $\chi^2=9,8$ ; V de Cramer= 0,188;  $p<0.05$ ), de modo que son los profesores que llevan entre 1 y 5 años los que convocan ellos mismos con más frecuencia la primera tutoría (64,1%) frente a los que llevan entre 6 y 10 años (37,8%).

## Estrategias de seguimiento

En la tabla 3 se presentan las frecuencias y porcentajes de las respuestas en la escala Likert relacionada con las estrategias de seguimiento.

**Tabla 3.** Frecuencia y porcentaje de respuestas a los ítems Likert sobre estrategias de seguimiento.

Respuestas	Cronograma		Correos electrónicos		Convocatoria tutorías	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Poca utilidad	12	4,3	1	0,4	8	2,9
Algo de utilidad	21	7,6	9	3,3	15	5,4
Utilidad normal	29	10,5	21	7,6	38	13,8
Bastante útil	46	16,7	56	20,3	54	19,6
Muy útil	71	25,7	79	28,6	76	27,5
Extremadamente útil	97	35,1	110	39,9	85	30,8
<b>Total</b>	276	100,0	276	100	276	100

Se observan diferencias significativas entre los distintos tipos de Grado en el uso de cronogramas de entrega de borradores ( $\chi^2=20,168$ ;  $p<0.001$ ) y el envío de correos electrónicos ( $\chi^2=9,761$ ;  $p<0.05$ ). En las comparaciones post hoc, existen diferencias significativas entre los rangos promedios de las ramas de Humanidades (105,16) e Ingeniería (114,26) con respecto a Ciencias de la Salud (164,91) en cuanto al uso de cronogramas y entre la rama de Ciencias (102,86) y Ciencias de la Salud (161,55) en cuanto al uso de correos electrónicos. No existen diferencias significativas si tenemos en cuenta el tipo de contrato o la antigüedad del profesorado.



## Borradores de TFG

Con respecto a los borradores que reciben los tutores para revisar, los resultados indican que un 53,6% recibe entre 2 y 4 borradores, 42% recibe más de 4 borradores y un 4% recibe 1 o ningún borrador. Cuando se pregunta acerca de los problemas que presentan estos borradores, un 52,2% considera que es la estructura, un 15,2% del profesorado nos dice que es la falta de coherencia, un 15,9% que es la carencia de lenguaje científico y un mismo porcentaje que son otros aspectos, como por ejemplo la gramática o la ortografía.

Si se analizan las respuestas a estas preguntas con respecto al tipo de grado, existen diferencias significativas ( $\chi^2=25,214$ ; V de Cramer=0,214;  $p<0.001$ ) en cuanto al número de borradores que recibe el profesorado en los distintos grados, pero no con respecto a los problemas que presentan estos borradores. Las ramas de conocimiento que más borradores reciben son las CCsalud (más de 4 un 63%) y las Ciencias (más de 4 un 54,5%) frente a H, que reciben entre 2 y 4 un 64,5% y las I, que reciben entre 2 y 4 un 70,8%.

## Competencias de los estudiantes y momento más difícil

No existen diferencias significativas con respecto al momento en el que el profesorado cree que sus estudiantes tienen más dificultades al realizar su trabajo o al motivo al que achacan la falta de competencia de sus estudiantes. Sin embargo, el mayor porcentaje de profesorado atribuye el momento más difícil del TFG a la redacción (58%), frente a otros momentos como la elección del tema (24,3%), la exposición ante el tribunal (4%) o la búsqueda bibliográfica (8%). Así mismo, gran parte del profesorado señala la falta de competencias del alumnado que más afecta a su TFG es en escritura (47,5%), frente a la autonomía (27,5%), la competencia de documentación (10,1%) o la base conceptual (8,3%).

## Dificultades para la tutela

En la tabla 4 se presentan las frecuencias y porcentajes de las respuestas en la escala Likert relacionada con las dificultades para la tutela del TFG y en la tabla 6, la media y desviación típica de cada escala. Como se puede observar, en términos generales, el exceso de carga docente y la falta de reconocimiento en la labor de tutela son vistos como obstáculos importantes, la falta de competencia de los estudiantes y la falta de formación como obstáculos moderados y la falta de organización del grado o el exceso de estudiantes tutelados no se ven como obstáculos para la tutela.

**Tabla 4.** Frecuencias y porcentaje de respuestas en la escala Likert sobre dificultades para la tutela.

Respuestas	Exceso carga docente		Exceso tutela TFG		Falta de organización		Falta de reconoc.		Falta de formación		Falta de competencia estudiantes	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec.	%	Frec.	%
Muy en desacuerdo	9	3,3	29	10,5	68	<b>24,6</b>	11	4	9	3,3	3	1,1
Bastante en desacuerdo	15	5,4	43	15,6	62	22,5	32	11,6	30	10,9	31	11,2
En desacuerdo	50	18,1	68	<b>24,6</b>	70	25,4	37	13,4	48	17,4	57	20,7
De acuerdo	43	15,6	49	17,8	44	15,9	52	18,8	82	<b>29,7</b>	89	<b>32,2</b>

(Tabla 5. Continúa en la página siguiente)

(Tabla 5. Continúa de la página anterior)

Respuestas	Exceso carga docente		Exceso tutela TFG		Falta de organización		Falta de reconoc.		Falta de formación		Falta de competencia estudiantes	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec.	%	Frec.	%
Bastante de acuerdo	77	27,9	48	17,4	17	6,2	51	18,5	57	20,7	63	22,8
Muy de acuerdo	82	<b>29,7</b>	39	14,1	15	5,4	93	<b>33,7</b>	50	18,1	33	12
<b>Total</b>	276	100	276	100	276	100	276	100	276	100	276	100

Tabla 5. Estadísticos ítems escala Likert.

Dificultades para la tutela	Media	Desviación estándar
Exceso carga docente	4,49	1,389
Exceso tutela TFG	3,58	1,546
Falta de organización	2,73	1,428
Falta de reconocimiento	4,37	1,536
Falta de formación	4,08	1,354
Falta de competencia estudiantes	4,00	1,211

Para comprobar las diferencias entre las distintas ramas de conocimiento con respecto a las dificultades encontradas en la tutela, se obtuvo la puntuación total obtenida en la escala de dificultades sumando 6 puntos si se estaba muy de acuerdo, 5 bastante de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 en desacuerdo, 2 bastante en desacuerdo y 1 muy en desacuerdo (puntuación total entre 6 y 36 puntos). Los estadísticos descriptivos se observan en la tabla 6.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la puntuación en la escala Likert sobre las dificultades.

		N	Media	Dt
<b>TipoGrado</b>	HumyCCSS	142	24,62	5,15
	CCSalud	47	22,14	5,74
	CT	87	21,6	4,49
<b>Créditos</b>	6	146	23,52	5,20
	10	16	22,43	4,88
	12 o más	114	23,02	5,24
<b>Contrato</b>	ANoDoc	33	21,51	5,31
	A	44	23,84	4,85
	As	78	24,46	5,18
	CdD	63	23,92	4,93
	T	52	21,57	5,57
	C	6	20,33	2,42
<b>Antigüedad</b>	-1año	28	21,71	4,51
	1-5	78	23,71	5,48
	6-10	45	24,31	4,41
	11-20	77	23,09	5,21
	+ 20	48	22,66	5,88
<b>Total</b>		276	23,25	5,24

ANoDoc: Ayudante no doctor; A: Ayudante; As: Asociado; CdD: Contratado doctor; T: Titular; C: Catedrático.

El análisis de regresión arrojó una R de 0,240 y una R<sup>2</sup> de 0,054 en el modelo en el que solo consideramos como predictor el Tipo de Grado (F=16,78). La inclusión del resto de las variables no produce cambios significativos en F. En la tabla 7 aparece los coeficientes que las variables arrojan en los dos modelos.

**Tabla 7.** Coeficientes<sup>a</sup>.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error estándar	Beta		
1	(Constante)	26,249	0,793		33,104	0,000
	TipoGrado	-1,082	0,264	-0,240	-4,097	0,000
2	(Constante)	26,527	1,187		22,352	0,000
	TipoGrado	-1,210	0,294	-0,269	-4,119	0,000
	Créditos	0,387	0,355	0,071	1,092	0,276
	Contrato	-0,196	0,302	-0,049	-0,646	0,519
	Antigüedad	-0,004	0,313	-0,001	-0,014	0,989

<sup>a</sup> Variable dependiente: Suma dificultades.

La prueba de Kruskal-Wallis arroja diferencias significativas entre los tres grupos de grados (Humanidades y CCSS, Ciencias de la Salud y CT) ( $\chi^2=23,253$ ;  $p<0.001$ ). Las comparaciones entre parejas muestran diferencias significativas entre los grados CT (112,37) y Humanidades y CCSS (160,85) ( $U=48,5$ ;  $p<0.001$ ) y entre CSalud (119,34) y Humanidades y CCSS ( $U=41,5$ ;  $p=0.006$ ).

En relación con las preguntas tipo Likert sobre los aspectos que dificultan la tutela, encontramos diferencias significativas en las dimensiones referentes a las competencias de los estudiantes ( $\chi^2=29,253$ ;  $p<0.001$ ) y el exceso de TFGs tutelados cada curso ( $\chi^2=34,431$ ;  $p<0.001$ ).

Las comparaciones dos a dos en cuanto a la percepción del profesorado de las competencias de sus estudiantes, vemos que las ramas de Ciencias Sociales (165,27) y Humanidades (163,94) son las que más consideran un obstáculo para su labor de tutela las competencias de partida de sus estudiantes, en comparación con el resto de las ramas (Ciencias de la salud=114,47; Ingenierías= 106,88; Ciencias=112,36). Se encuentran diferencias significativas entre Ingenierías y Ciencias Sociales ( $U=58,4$ ;  $p<0.001$ ), Ingenierías y Humanidades ( $U=57$ ;  $p<0.001$ ); Ciencias y Ciencias Sociales ( $U=53$ ;  $p<0.001$ ) y Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales ( $U=51$ ;  $p<0.001$ ).

En cuanto a si el profesorado ve como un obstáculo el exceso de TFGs tutelados, si se comparan las distribuciones de las distintas ramas de conocimiento, las ramas de Ciencias Sociales (162,93) y Ciencias de la Salud (149,56) son las que más conciben el exceso de alumnado de TFG como un obstáculo, frente a las ramas de Ingenierías (104,17) y Ciencias (101,3) (Ingenierías y Ciencias Sociales,  $U=58,7$ ;  $p<0.001$ ; Ciencias y Ciencias Sociales,  $U=61,63$ ;  $p<0.001$ ; Ingenierías y Ciencias de la Salud,  $U=45,395$ ;  $p<0.001$ )

## DISCUSIÓN

En primer lugar, cabe destacar que, la opinión general sobre el TFG es muy positiva al considerarse como una asignatura muy valiosa (81,7%), aunque existe una frecuencia mayor de casos que la ven como una asignatura más o creen que trae más problemas que beneficios en los grados de H, CCSS y CSalud que en los científico-técnicos. Existen escasas investigaciones centradas en conocer la opinión sobre esta asignatura por parte del profesorado universitario español y ninguna de ellas es general, ya que se restringen al profesorado de una disciplina o grado concreto (Donoso, Serrano y Camúñez, 2021). Sí encontramos estudios con muestras británicas (Feather, Anchor y Cowton, 2014) donde también se confirma una opinión positiva del profesorado sobre el trabajo fin de estudios. Sin embargo, se debe ser cauto al comparar las prácticas de supervisión que se desarrollan en distintos países, dadas las diferencias estructurales de los sistemas universitarios. En definitiva, por los datos encontrados podríamos pensar que el grado de satisfacción con la asignatura es mayor en los grados de disciplinas científico-técnicas que en el resto. Esto es esperable, dado que son disciplinas con una experiencia duradera en los trabajos finales fin de carrera, de modo que éstos forman ya parte de su tradición (Baeza-Romero et al, 2012).

En cuanto a la forma de gestionar las tutorías, las tutorías grupales son más frecuentes en los grados de CCSalud que en el resto y parece que los grados científico-técnicos son los que menos acuden a esta fórmula. Como plantea Díez Bueso (2015), este tipo de tutorías son una buena solución para paliar los problemas de sobrecarga de trabajo en la tutela de los TFGs. Esto es compatible con los resultados que encontramos cuando preguntamos si el número de tutelados es un obstáculo para la tutela. Las ramas de CCSalud tienen una mayor puntuación en este ítem, en comparación con las ramas CT.

Con respecto a la convocatoria de la primera tutoría, el profesorado de los grados de CCSS manifiesta con más frecuencia ser ellos quienes convocan la primera tutoría, frente al profesorado de los grados técnicos. Esto puede deberse o bien a que el proceso de tutela está más reglado en los grados de CCSS o que el estudiantado de los grados técnicos es más proactivo que el de CCSS. Esta última hipótesis concuerda con el hecho de que el profesorado de CCSS se queja con más frecuencia de las competencias de sus estudiantes como obstáculo para la tutela. Análisis como el de Valdés Fernández (2020) sobre los grados de Sociología sobre las características de su alumnado pueden darnos una idea de la tarea que aborda un tutor de TFG en estas ramas de conocimiento.

En cuanto al número de tutorías que celebra el profesorado, es lógico que sea el profesorado de los grados científico-técnicos el que hace más tutorías, ya que con más frecuencia tutelan TFGs con más créditos que el resto de los grados. Sin embargo, parece que esta tendencia a realizar más tutorías que en los demás grados persiste cuando eliminamos la influencia del número de créditos

Con respecto a las estrategias de seguimiento, es interesante comprobar que en CCSalud se les da más importancia a herramientas como el cronograma y el correo electrónico que en otros grados. Podríamos estar ante un modelo más digitalizado de tutela frente a un modelo analógico que prefiere (o se puede permitir, ya que tiene menos alumnado) la relación cara a cara y un seguimiento más personalizado.

Con respecto al número y características de los borradores que recibe el profesorado en el proceso de tutela, habría diferencias significativas en cuanto a las veces que se ofrece retroalimentación, medido por el número de borradores que recibe el profesorado, pero no con respecto a los errores que presentan en general estos borradores. Estos errores están relacionados principalmente con la competencia para mantener una estructura textual más que con otro tipo de errores de composición escrita. En este sentido, CCSalud y Ciencias reciben más borradores que el resto de las ramas, aunque los motivos seguramente son distintos: recordemos que Ciencias era la rama que con más frecuencia tenía TFGs de más de 12 créditos.

También coincide el profesorado de todos los grados al señalar que la competencia que más echan en falta en sus estudiantes es la de la escritura y que el momento más difícil del TFG es el de la redacción. Esto nos indica que las dificultades con el lenguaje escrito son un mal endémico de todos los estudiantes universitarios, independientemente del grado en el que estudien. De hecho, son muchos los estudios que confirman esta dificultad de la escritura académica entre el alumnado en general (Camps y Castelló, 2013; Castelló y Mateos, 2015; Castells, Mateos, Martín, Solé y Miras, 2015; Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2017).

Por último, con respecto a las dificultades que el profesorado encuentra para la tutela, vemos que el profesorado de las ramas de H y CCSS encuentran más dificultades para la tutela en términos generales que el profesorado de los grados CT y los de CCSalud. Nos inclinamos a pensar que esta es una diferencia estructural relacionada con las características de estos tres grupos de ramas.

Las competencias de los estudiantes son consideradas un obstáculo en los grados de H y CCSS, quizás los grados en los que se pide una nota de corte más baja para ingresar (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001).

En cuanto al número de estudiantes tutelados, el profesorado de CCSS y CCSalud es el que muestra con más frecuencia este elemento como una dificultad. Esto nos puede señalar que problemas estructurales, como el tipo de estudiantes que acceden a los grados, su cantidad o las políticas de contratación de profesorado pueden estar afectando a los procesos de tutela en determinados grados, lo que sería compatible con los resultados de Jato Seijas et al (2018).

En resumen, podríamos decir que las ramas CT se caracterizan por una valoración positiva del TFG, realizan numerosas tutorías individualizadas y sus estudiantes son proactivos y toman la iniciativa en su convocatoria. A este respecto, las ramas técnicas se caracterizan por acabar de manera tradicional con un Proyecto Fin de Carrera. Desde hace mucho tiempo encontramos en estas ramas un interés por mejorar la tutela de los proyectos y alcanzar un nivel de excelencia (Artal, Aznar y Caraballo, 2008; Márquez, Gil y Rosado, 2007). Por ello, no es de extrañar que sea en estas ramas donde se observa una mejor valoración cuando preguntamos sobre su opinión acerca del TFG.

En cuanto a la rama de C, encontramos muy pocos estudios relacionados con los procedimientos de tutela en estos grados (Sánchez, Cañabate, Sánchez, Villaseñor y Todolí, 2018; Sauras-Yera, Busquets, Oliva, Camps, Grasa, de Anta, Blas y Llorente, 2018), aunque por nuestra experiencia durante años en los cursos de profesorado sabemos que el TFG en estas ramas se centra en la recogida y análisis de muestras de datos en el

laboratorio bajo la supervisión del tutor o de un miembro más experimentado del grupo de investigación. Por ello, en muchas ocasiones, los trabajos que se generan forman parte y toman sentido dentro de proyectos de investigación consolidados.

Con respecto a los grados de CCSalud, podemos decir que se llevan a cabo con más frecuencia tutorías grupales y las estrategias de seguimiento están mediadas por herramientas como los cronogramas y el correo electrónicos. El profesorado manifiesta tener un exceso de TFGs tutelados y reciben gran cantidad de borradores de los estudiantes que tutelan, cosa que, sin duda, contribuye al aumento de horas dedicadas a los TFGs.

En CCSalud, la tendencia a usar herramientas que median la relación tutelar, como cronogramas y correo electrónico, así como su tendencia a usar la estrategia de tutorías grupales puede estar relacionada con la cantidad de TFGs que se tutelan en estos grados. En cuanto a los grados de CCSS, el tutor toma la iniciativa en la convocatoria de la primera tutoría. En estos grados, el profesorado plantea como obstáculos para la tutela las competencias de los estudiantes y el exceso de TFGs tutelados. Estos resultados pueden estar estrechamente relacionados con características estructurales que aquejan a algunos de los grados de CCSS, como la pérdida de prestigio, la bajada de las notas de corte y la pérdida progresiva de alumnado (Angoitia Grijalba y Rahona López, 2007). Lo mismo sucede con los grados de H, que son los que menos se valoran la asignatura de TFG y el mayor obstáculo que encuentran para la tutela son las competencias de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

Existe poca investigación que compare en España las diferencias entre las distintas ramas de conocimiento en cuanto a la forma en que desarrollan los TFGs. Los estudios sobre el doctorado señalan diferencias en el éxito que tienen los estudiantes en la finalización de la tesis en las ramas técnico-científicas frente a las ramas humanístico-sociales (Villar, 1998).

De acuerdo con Becher (1994; 2001), el estudio de las culturas disciplinares es útil para desarrollar políticas en la educación superior. Las diferencias entre estas culturas pueden darse a distintos niveles de concreción, macro, meso y micro. A un nivel macro podemos mencionar la empleabilidad de los graduados o la relación de la Universidad con su entorno más cercano (universidades de grandes ciudades frente a universidades con un entorno más rural). A un nivel meso, la forma en que se contrata y evalúa al profesorado, la distribución de la carga docente y el peso en créditos que se valora para la tutela de cada TFG. Por último, a un nivel micro podríamos destacar la forma en que se organiza el trabajo en departamentos y centros docentes, el papel de la investigación frente a la docencia, los papeles que adoptan los cargos directivos y las metodologías docentes que son valoradas en estos espacios.

El estudio de estas diferencias, que pueden estar basadas en prácticas burocráticas o micropolíticas, es de especial relevancia para la elaboración de estrategias relacionadas con la Universidad. En concreto, el estudio de las diferencias entre las culturas que se han desarrollado en las diferentes ramas de conocimiento entorno a la asignatura de TFG puede servir para diseñar estrategias de formación del profesorado más específicas y que respondan a las necesidades de las distintas disciplinas.



Esta investigación tiene limitaciones evidentes. La muestra está compuesta por profesorado que se inscribió en los cursos de formación del profesorado universitario que ofertaba la primera autora, por lo que puede constituir una muestra sesgada. Así mismo, la pertenencia a distintas universidades no es equilibrada, ya que el número de profesores pertenecientes a la UCLM en la muestra es muy superior al del profesorado de otras universidades. En el futuro, sería conveniente realizar un estudio comparativo sobre las prácticas de tutela de TFG en distintas ramas de conocimiento, realizando un muestreo más equilibrado y que nos proporcionase una muestra significativa con profesorado de todas las ramas. Así mismo, sería conveniente incluir profesorado de más universidades españolas, comparando los resultados de universidades de ciudades grandes con las de ciudades más pequeñas.

Por otra parte, sería interesante realizar investigaciones cualitativas con entrevistas en profundidad y grupos de discusión, con el objeto de profundizar en los diferentes discursos que pueden sustentar las diferencias de las prácticas tutelares en las distintas ramas de conocimiento. Así mismo, incluir en estas investigaciones la indagación sobre los planteamientos, opiniones y experiencias de los estudiantes enriquecería en gran medida el conocimiento sobre el ámbito de experiencia en el marco de los Trabajos de Fin de Grado.

## REFERENCIAS

- Artal-Sevil J.S., Aznar D., Caraballo J. y Otin, J.I. (2008). Desarrollo de microbots destinados a una pequeña aplicación logística como proyectos final de carrera. *VIII Congreso de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica. TAE'08*. Zaragoza, 02-04 July; pp. 1-12.
- Angoitia Grijalba, M. y Rahona López, M. (2007). Evolución de la educación universitaria en España: diferentes perspectivas y principales tendencias (1991-2005). *Revista de Educación* (344), 245-264.
- Baeza, M.T., Carrión, M., Sánchez, L., Samper, J.A. y Pascual, J.M. (2012). Nuestra visión de los Trabajos Fin de Grado (TFG): un viaje desde los Proyectos Fin de Carrera a los TFG influenciado por la experiencia anglosajona. Ponencia Oral. *XX Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*. Las Palmas de Gran Canaria. España.
- Becher, T. (1994). Quality assurance and disciplinary differences. *Australian Universities' Review*, 37, 4-7.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.
- Becher, T. y Parry, S. (2005). The endurance of the disciplines. In *Governing knowledge* (pp. 133-144). Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/1-4020-3504-7\\_9](https://doi.org/10.1007/1-4020-3504-7_9)
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Castelló, M. y Mateos, M. (2015). Faculty and student representations of academic writing at Spanish universities. *Cultura y Educación*, 27(3), 477-503. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>

- Castells, N., Mateos, M., Martín, E., Solé, I. y Miras, M. (2015). Profiles of self-perceived competencies and conceptions of academic writing in university students. *Cultura y Educación*, 27(3), 569-593. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072358>
- Díez Bueso, L. (2015). Las responsabilidades del profesor en la dirección de los trabajos de fin de grado. Docencia y Derecho. *Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, 9, 1-19.
- Donoso, J.A., Serrano, F. y Camúñez, J.A. (2021). Modelling, using structural equations, the level of satisfaction of university accounting teachers with final year dissertations. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 24(1), 135–151. <https://doi.org/10.6018/rccsar.368451>
- Feather, D., Anchor, J.R. y Cowton, C.J. (2014). Supervisors' perceptions of the value of the undergraduate dissertation. *The International Journal of Management Education*, 12(1), 14-21. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2013.06.002>
- 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 Fin de Grado. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 323-344. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5451>
- Giner, A., Iglesias, M.J. y Lozano, I. (2018). La realidad escolar a través de la programación didáctica en la educación infantil: reflexiones a través del Trabajo Fin de Grado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 427-446. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7731>
- Greenbank, P., Penketh, C., Schofield, M. y Turjansky, T. (2008). The undergraduate dissertation: 'Most likely you go your way and I'll go mine'. *The International Journal for Quality and Standards*, 3(22), 1-24.
- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317–335. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>
- Jato, E., Cajide, J., García, B. y Zamora, E.T. (2018). Percepciones del profesorado universitario sobre los procesos de organización y tutorización de los Trabajos Fin de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 75–91. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.332051>
- Manathunga, C. y Brew, A. (2012). Beyond tribes and territories: New metaphors for new times. En *Tribes and territories in the 21st century: Rethinking the significance of disciplines in higher education* (pp. 44-56). Taylor and Francis.
- Márquez, A.P., Gil, J.M. y Rosado, L.A. (2007). Hacia una metodología para el desarrollo de trabajos y Proyectos Fin de Carrera en Ingeniería Informática. *XIII Jornadas Enseñanza Univiversitaria Informática JENUi*, 15-17.
- Neumann, R., Parry, S. y Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405-417. <https://doi.org/10.1080/0307507022000011525>
- Otero-Enríquez, R., Rodríguez-Teijeiro, A. y Santiago Gómez, E. (2018). Biografía de los Trabajos de Fin de Grado en una Facultad de Sociología: incertidumbres, triangulación metodológica e implicaciones prácticas. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 39-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10180>

- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2001). *Educación superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana
- Rullan, M., Fernández, M., Estapé, G. y Márquez, M.D. (2010). 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. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6218>
- Sánchez, R., Cañabate, Á., Sánchez, C., Villaseñor, Á. y Todolí, J.L. (2018). Evaluación del impacto de un trabajo de iniciación a la investigación en el Grado en Química como herramienta en la realización del TFG, TFM y la incorporación al mercado laboral. En Rosabel Roig-Vila (Coord.), Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó Carreres & Neus Pellín Buades (Eds.): *Memorias del Programa de Redes-13CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*. Convocatoria 2017-18. Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa) de la Universidad de Alicante
- Sauras-Yera, T., Busquets, S., Oliva, F., Camps, M., Grasa, M., de Anta, J.M., Blas, M. y Llorente, G. (2018). El Trabajo Final de Grado como vector transformador de la vida académica. *Actes del X Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1, 1-10.
- Sierra, J., Liberal, S. y Luceño, B. (2018). Análisis de la materia Trabajos de Fin de Grado (TFG) en los grados de Ciencias de la Comunicación en España. *Revista Española de Documentación Científica*, 41(4). <https://doi.org/10.3989/redc.2018.4.1561>
- Trowler, P. (2005). Academic tribes: Their significance in enhancement processes. *Proceedings of Utvecklingskonferensen 2005 i Karlstad*.
- Trowler, P. (2014a). Academic Tribes and Territories: The theoretical trajectory. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 25(3), 17-26.
- Trowler, P. (2014b). Depicting and researching disciplines: Strong and moderate essentialist approaches. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1720-1731. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.801431>
- Trowler, P., Saunders, M. y Bamber, V. (2012a). Conclusion: Academic Practices and the Disciplines in the 21st Century: Paul Trowler, Murray Saunders, Veronica Bamber. En *Tribes and Territories in the 21st Century* (pp. 252-269). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203136935-33>
- Trowler, P., Saunders, M. y Bamber, V. (2012b). *Tribes and territories in the 21st-century*. Routledge London. <https://doi.org/10.4324/9780203136935>
- Valdés Fernández, M.T. (2020). Algunas reflexiones sobre la situación del grado en Sociología en España. *RES. Revista Española de Sociología*, 29(2), 411-418. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.24>
- Villar, E. (1998). Determinantes del progreso en los estudios de doctorado. Diferencias entre disciplinas científico-tecnológicas versus ciencias sociales y humanidades. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 101-121.

## Apéndice I

1. Indica el curso en el que estás matriculado/a
2. Indica la ciudad en la que impartes docencia
3. Indica el Grado en el que tutelas TFGs
4. ¿Cuántos créditos tiene la asignatura de TFG en tu Grado ?
  - 6
  - 10
  - 12
  - Más de 12
5. Indica tu tipo de contrato
  - Asociado/a
  - Ayudante
  - Ayudante doctor/a
  - Contratado/a doctor/a
  - Titular
  - Catedrático/a
6. Indica cuánto tiempo llevas dedicándote a la docencia
  - Menos de un año
  - 1-5 años
  - 6-10 años
  - 11-20 años
  - Más de 20 años
7. En tu opinión, el TFG
  - Aporta más problemas que beneficios
  - Es una asignatura más
  - Es una asignatura muy valiosa para la formación de las/los estudiantes
8. Las tutorías con tus tutelados/as de TFG
  - Son grupales
  - Son individuales
  - Depende del momento, unas son grupales y otras individuales

- No hago tutorías presenciales
9. Con respecto a la convocatoria de la primera tutoría
- La convocas en cuanto sale el listado de tus estudiantes
  - Son los estudiantes los que tienen que acudir a ti para convocar una tutoría
10. ¿Cuántas tutorías presenciales tienen las/os estudiantes contigo de media, entre grupales e individuales?
- Una o ninguna
  - 2-4
  - 5-7
  - Más de 7
11. Señala en una escala de 1 a 6 la utilidad que tienen estas estrategias para conseguir un trabajo continuado en los estudiantes de TFG.
- Cronograma de entrega de borradores (1-6)
  - Envío de correos electrónicos (1-6)
  - Convocatoria regular de tutorías (1-6)
12. ¿Cuál crees que es el momento más difícil en el proceso de elaboración de un TFG?
- Elección del tema
  - Búsqueda bibliográfica
  - Redacción
  - Exposición ante el tribunal
  - Otra
13. ¿Cuántos borradores envían los estudiantes antes de recibir el visto bueno?
- 1
  - Entre 2 y 4
  - Más de 4
14. ¿Cuál es la competencia que más echas en falta en tus estudiantes de TFG?
- Falta de autonomía
  - Base conceptual
  - Nivel de inglés
  - Competencia en escritura académica
  - Competencia en búsquedas bibliográficas
  - Otra

15. ¿De qué crees que depende la autonomía de los estudiantes para realizar su TFG?

- De la personalidad del estudiante
- De la historia de aprendizaje que haya tenido el estudiante
- Del tipo de tarea a la que se enfrente el estudiante
- Del apoyo inicial que le ofrecemos como tutores

16. Define en pocas palabras qué significa “ser autónomo”

17. ¿Cuáles es el problema más común en los borradores de TFG de tus estudiantes?

- Falta de coherencia
- Faltas de ortografía
- Agramaticalidad
- Dificultad para establecer una estructura textual
- Dificultad a la hora de resumir
- Dificultad para usar el lenguaje científico
- No se ajustan al modelo de trabajo propuesto en el reglamento

18. ¿Qué estrategias usas para que los textos de tus estudiantes de TFG mejoren?

- Se los devuelvo con un comentario general sobre el texto
- Se los devuelvo con comentarios detallados y sugerencias de redacción alternativa
- Además de la revisión de borradores, les facilito recursos para que mejoren su escritura académica

19. Valora en una escala del 1 al 6 si los aspectos que se mencionan a continuación suponen dificultades en tu labor de tutela

- Exceso de carga docente
- Exceso de estudiantes a los que tutelar el TFG
- Falta de organización por parte del Grado
- Falta de reconocimiento del trabajo de tutela
- Falta de formación en el trabajo de tutela
- Falta de competencias en los estudiantes que tutelo

20. La mayoría de los estudiantes que tutelas presentan el TFG

- en el curso en el que se han matriculado por primera vez
- en cursos siguientes al que se matricularon por primera vez



21. En el caso de que en la pregunta anterior hayas respondido la segunda opción ¿a qué crees que se debe esta demora?
22. ¿Tienes alguna propuesta que consideres podría solventar este retraso en la entrega del TFG?
23. ¿Qué acción formativa te sería más útil para mejorar tu labor como tutor/a de TFG?
  - Formación en escritura académica
  - Formación en estrategias de búsqueda y documentación
  - Formación en gestión emocional
  - Formación en gestión del tiempo