

# Validación de una escala de la satisfacción de los estudiantes con los trabajos de fin de titulación

**María Consuelo Sáiz Manzanares<sup>1</sup>, Begoña Prieto Moreno<sup>2</sup>, Francisco Javier Hoyuelos Álvaro<sup>3</sup>, José María Cámara Nebreda<sup>4</sup>**

---

<sup>1</sup> Directora del Área de Evaluación de la Calidad

<sup>2</sup> Vicerrectora de Políticas Académicas

<sup>3</sup> Director del Instituto de Formación e Innovación Educativa

<sup>4</sup> Vicerrector de Personal Docente e Investigador

Universidad de Burgos

---

**España**

*Correspondencia: María Consuelo Sáiz Manzanares. Rectorado de la Universidad de Burgos. C/ Hospital del Rey s/n 09001 Burgos. España. E-mail: [deacalidad@ubu.es](mailto:deacalidad@ubu.es)*

© Universidad de Almería and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain))

## Resumen

**Introducción.** Este artículo analiza un aspecto referencial en las enseñanzas en el marco de la Educación Superior como es el de la satisfacción de los estudiantes con la realización de los trabajos de fin de titulación (TFT).

**Método.** Se realizó un estudio longitudinal durante tres cursos académicos sobre la satisfacción de los estudiantes con los TFT. Se trabajó con una muestra de 1331 estudiantes, 1014 de grado y 317 de máster distribuidos en 30 grados y 23 másteres. Los objetivos de este estudio fueron 1) Hallar los indicadores de fiabilidad y de validez de la Escala de satisfacción, 2) Comprobar si existían diferencias significativas atendiendo a las variables el tipo de estudios y tipo de rama de conocimiento, 3) Estudiar las propuestas de mejora sugeridas por los estudiantes.

**Resultados.** Respecto del primer objetivo se encontraron indicadores de fiabilidad altos ( $\alpha = .88$ ;  $\alpha = .90$ ) y de validez que se comprobaron con un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Respecto del segundo objetivo, se hallaron diferencias significativas en la satisfacción de los estudiantes en las dos variables en todos los ítems de la Escala, salvo en la satisfacción general. Relativo al tercer objetivo, las indicaciones de mejora se concretaron en optimizar la planificación y la tutorización.

**Discusión y conclusiones.** Futuras acciones formativas se concretan en un plan de formación del profesorado que contemple las acciones de mejora detectadas, así como su seguimiento en una propuesta de mejora continua.

**Palabras Clave.** Trabajos de Fin de Titulación, evaluación, encuesta de satisfacción, mejora de la calidad, validación escala.

## Abstract

**Introduction.** This paper analyzes a referential aspect into the Higher Education framework as well as the students' satisfaction with the final degree projects (FDP).

**Method.** Therefore, a longitudinal study has been carried out during three academic years on the satisfaction of students with FDP. We have worked with 1331 students, 1014 of degree and 317 of masters distributed in 30 degrees and 23 masters. The aims of this study were: 1) Find the reliability and validity indicators of the satisfaction Scale, 2) Check if there were significant differences depending on the variables the type of studies (degree or master's degree) and the type of branch of knowledge, 3) Study the student improvement proposals.

**Results.** Regarding the first objective, high reliability indicators and high validity were found ( $\alpha = .87$ ;  $\alpha = .90$ ) that were checked with a Confirmatory Factor Analysis (CFA). In relation to the second objective, significant differences were found in the satisfaction of the students depending on the degree (degree vs. masters) and the branch of knowledge in all the items of the scale, except for general satisfaction. With respect to the third objective, the indications for improvement were summarized in optimizing the planning and the tutorship.

**Discussion or Conclusion.** So future training actions will be specified in teacher training plan that to improvement actions, as well as its follow-up in a proposal for continuous improvement.

**Keywords.** Final degree projects, assessment, survey to satisfaction, improve quality, scale validation.

## Introducción

### *Estado del Arte en el desarrollo de los Trabajos de Fin de Titulación*

La universidad es una compleja organización que tiene como campos referenciales la enseñanza y la investigación. A nivel institucional muchas universidades han puesto el énfasis en incrementar los estudios de investigación sobre el desarrollo de las distintas acciones docentes con el fin de mejorar los resultados académicos y la satisfacción de los alumnos con la práctica docente (Kivistö, 2008; Cardoso, Santiago, y Sarrico, 2012). En este sentido existen muchos estudios y líneas de investigación que hacen referencia específicamente a la acción docente en el aula, ya sea presencial o virtual (Hattie, 2009; Marsh, 2008). No obstante, muy pocas de estas investigaciones han analizado el desarrollo de las acciones de tutorización docente sobre los trabajos de fin de titulación-TFT- (grado o máster). En España, desde la incorporación al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) se ha producido un cambio significativo en la estructuración de los planes de estudio y en la contabilización de los créditos (ECTS), tanto del docente como del estudiante. Actualmente, como recoge la legislación española en el Real Decreto 1393/2007, la realización de un TFT está reflejada en todos los planes de estudios. Dicho trabajo tiene que realizarse, como señala el mencionado Real Decreto en la parte final de los estudios y puede contabilizar de 6 a 12 créditos. Esta diferencia al igual que la diversidad de los trabajos dependiendo de la rama de conocimiento, orienta a los órganos de gobierno de las universidades a realizar un seguimiento del desarrollo de dichos trabajos (Gaspard et al., 2018). El objetivo final será detectar las áreas de mejora para poder implementar medidas que incrementen la calidad en la elaboración y en la producción de dichos trabajos (REDU, 2016). Este logro es importante, ya que la realización del TFT es la evidencia de la adquisición de todas las competencias asociadas a la titulación (Pozo y del Puy, 2009). En la normativa vigente española, recogida en el Real Decreto 96/2014, dichas competencias tienen un alcance diferente dependiendo de si se trata de titulaciones de grado o de máster, las primeras se situarían en el Nivel 2 y las segundas en el Nivel 3 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES).

En esta línea, Vera y Briones (2015) en sus investigaciones sobre el desarrollo de los TFT encontraron un indicador medio de satisfacción en los estudiantes de 2.89 sobre 5. Asimismo, hallaron que sólo el 25.9% de dichos estudiantes declaraba: estar correctamente informado sobre los criterios de evaluación utilizados por los tribunales, el 47.3% señalaba que

había sido informado sobre las competencias que desarrollaba el TFT, y el 41.2% indicaba que no se le había informado correctamente sobre la asignación de tutores y de las líneas de elección en los TFT. También se halló variabilidad, desde 3 hasta 10 meses, respecto del tiempo de elaboración del TFT. Asimismo, un 58.5% de los estudiantes señaló la necesidad de incrementar los créditos asignados a la preparación del TFT. Además, el 86.2% indicó la importancia de poder elegir al tutor y el tema objeto de desarrollo del TFT. Respecto de la valoración sobre la tutorización recibida, la puntuación media de satisfacción fue de 3.6 sobre 5. El 63.8% de los estudiantes manifestó la utilidad de las reuniones desarrolladas y el 60.6% la importancia de la implicación del tutor para un buen desarrollo del trabajo. Asimismo, la satisfacción global con el trabajo fue de un 3.49 sobre 5. El 51.8% de los estudiantes manifestó haber adquirido las competencias asignadas al TFT. En síntesis, las conclusiones de este estudio se concretan en: incrementar el número de créditos de los TFT, mejorar los procesos de tutorización, optimizar y homogeneizar los criterios de evaluación de los tribunales, perfeccionar la planificación de los TFT e incrementar las opciones en la elección de las líneas de trabajo de los TFT.

En este campo, otro interesante estudio es el de Feather, Anchor, y Cowton (2014). Dichos autores analizan el desarrollo de los TFT en el Reino Unido. Esta investigación hace hincapié en la diversidad de los tipos de TFT y de los créditos asignados a dichos trabajos (en Reino Unido los créditos mínimos que tiene un TFT son 20). También, estos autores remarcan la importancia de conocer las habilidades previas de los estudiantes para realizar este tipo de trabajos. Para estos autores, es referencial conocer las competencias iniciales de los estudiantes a fin de poder, en su caso, proporcionar las ayudas necesarias a través de procesos específicos de tutorización. Además, estos autores ponen de manifiesto la necesidad de relacionar los TFT con las competencias laborales que el futuro egresado deberá poner en marcha en su ámbito de trabajo. Finalmente, manifiestan la necesidad de ajustar la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de los TFT con la percepción de los docentes que efectúan funciones de tutorización. Además de facilitar la formación del profesorado en estrategias de instrucción que potencien la orientación y la tutorización (Sáiz, Bol, y Payo, 2014) del alumnado. El fin último será que este adquiera estrategias conceptuales y procedimentales que posibiliten la autonomía y la eficacia en el aprendizaje (Sáiz, Montero, Bol, y Carbonero, 2012).

### *Factores relevantes en los Trabajos de Fin de Titulación*

Atendiendo a los estudios anteriores, se pueden aislar tres factores importantes en el desarrollo de los TFT: la evaluación del proceso, que correspondería a la institución, la planificación del desarrollo de los TFT, que correspondería a la institución y a los responsables del centro al que la titulación esté adscrita y a la coordinación del título, y finalmente a la labor del tutor, que correspondería a la propia institución desde la elección y asignación del profesorado a esta tarea. Además, la institución tiene el compromiso de facilitar la formación de todos los responsables a distintos niveles (centro, coordinadores de titulación y docentes) desde su ética de desempeño para un funcionamiento de calidad.

Por ello la tutorización de los TFT se considera un método efectivo para el logro de una enseñanza de calidad (Knight, 2005). Si bien, para efectuar una buena tutorización es necesario que el docente tenga una adecuada formación, especialmente en herramientas y procedimientos que le permitan ofrecer a los estudiantes un feedback orientado a procesos de aprendizaje (Sáiz y Payo, 2012). En esta línea, la labor docente requiere una estructuración (Retna, Chong, y Cavan, 2009) vinculada de forma directa con la organización que de estos procesos hagan los centros a los que esté adscrito (Marsh y Hattie, 2002). Dicha estructuración se relaciona con la utilización de estrategias que le ayuden en la detección de las necesidades de aprendizaje de sus alumnos para una buena realización del TFT.

En último término, para valorar la satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de los TFT, se tiene que evaluar la percepción que estos tienen con el proceso de tutorización de los TFT (Biggs, 2005). Para lo cual, es preciso elaborar instrumentos de medición que tengan adecuados indicadores de fiabilidad y de validez (Bol, Sáiz, y Pérez, 2013; Sáiz, Bol, y Payo, 2014). Estos instrumentos deben de permitir, a su vez, una evaluación fiable de las acciones de tutorización y también potenciar la reflexión crítica del profesorado sobre la propia práctica (Gimeno-Sacristan, 2008; Hattie, 2017).

### *Objetivos e hipótesis*

En función de todo lo señalado anteriormente los objetivos de este trabajo fueron tres.

En primer lugar, estudiar la fiabilidad y validez de un instrumento elaborado *ad hoc* para la medición de la satisfacción de los estudiantes con la tutorización en los TFT, a través de la “Escala de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de los TFT” (ESETFT).

En segundo lugar, estudiar si existían diferencias significativas en el grado de satisfacción de los estudiantes en la ESETFT atendiendo a las variables tipo de titulación (grado vs. máster) y tipo de rama de conocimiento [Ciencias, Ciencias de la salud, Ciencias Sociales y Jurídicas (Derecho, Económicas, Educación, Relaciones Laborales), Humanidades e Ingeniería].

Y finalmente estudiar las propuestas de mejora señaladas por los estudiantes en las respuestas a la pregunta abierta de la ESETFT.

Por ello, se diferenciaron dos tipos de análisis uno cuantitativo, que se concretó en las siguientes hipótesis de investigación:

1. La ESETFT obtendrá índices altos de fiabilidad y de validez.
2. Existirán diferencias significativas atendiendo a la variable tipo de titulación (grado vs. máster) en las distintas dimensiones de la ESETFT.
3. Existirán diferencias significativas en la ESETFT atendiendo a la variable tipo de rama de conocimiento [Ciencias, Ciencias de la salud, Ciencias Sociales y Jurídicas (Derecho, Económicas, Educación, Relaciones Laborales), Humanidades e Ingeniería] en las distintas dimensiones de la encuesta de satisfacción.

Y otro análisis cualitativo centrado en la detección de las áreas de mejora propuestas por los estudiantes en las respuestas a la pregunta abierta.

## **Método**

### *Participantes*

Se trabajó con una muestra de 1331 alumnos, 1014 de grado y 317 de máster a lo largo de tres cursos académicos (2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017) distribuidos por distintas ramas de conocimiento [Ciencias (7.23%); Ciencias de la salud (6.93%); Ciencias Sociales y Jurídicas, se diferenció: Derecho (6.63%), Económicas (13.49%), Educación (34.14%), Humanidades (8.97%); e Ingenierías (22.61%)]. Una vez depurada la base de datos se eliminaron los cuestionarios incompletos siendo el  $n = 1327$  sujetos, lo que indica un porcentaje de valores perdidos inferior al 1%.

### *Instrumentos*

Se utilizó la “Escala de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de los TFT” (ESETFT). Dicho instrumento analiza el grado de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo del TFT y consta de trece ítems de respuesta cerrada medidos en una escala tipo Likert de 1 (nada satisfecho) a 5 (Muy satisfecho) y, uno de respuesta abierta relacionado con la especificación de propuestas de mejora para incrementar la calidad del desarrollo de los TFT.

### *Procedimiento*

La aplicación de la Escala se efectuó durante tres cursos académicos (2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017) a través de Survey Methodology. Las tasas de respuesta fueron respectivamente 28.98%, 55.28% y 31.43%. Con el fin de asegurar la transparencia y la confidencialidad de las respuestas de los estudiantes, las encuestas fueron anónimas identificándose sólo las variables titulación y curso académico. Antes de efectuar la encuesta los estudiantes habían sido informados del objeto de la encuestación y habían dado su consentimiento por escrito a la participación en el estudio. Asimismo, el estudio con anterioridad a su realización fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de Burgos, ya que la participación en estos estudios de satisfacción con las acciones docentes o de tutorización es siempre voluntaria. De igual modo, las condiciones de dicha participación se explicitan claramente en cada una de las encuestas de satisfacción que se aplican de forma institucional. Dichas encuestas forman parte del protocolo de encuestación institucional que es aprobado previamente por la Comisión de Calidad de la Universidad y que forma parte de los controles de calidad institucionales dentro de los procesos de seguimiento de las Agencias de Calidad en entornos universitarios tanto a nivel nacional en España (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL) como internacional European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).

### *Análisis de datos*

En un primer momento, se efectuó un estudio cuantitativo. Dentro del cual, el primer paso fue la realización de un análisis de fiabilidad de la Escala. Para ello se utilizó la prueba del Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) para toda la Escala y para cada uno de sus elementos. También, se efectuó un estudio de estadísticos descriptivos (media y desviación típica), un análisis exploratorio de componentes principales (AFE), un análisis factorial confirmatorio (AFC) en el



que se aplicaron Ecuaciones Estructurales. Además, se hallaron los indicadores de fiabilidad compuesta y la varianza media extractada. De igual modo, se realizó un estudio de los indicadores de asimetría y de curtosis, un ANOVA de un factor de efectos fijos (Factor 1: tipo de estudios: grado vs. máster; Factor 2: tipo de rama de conocimiento [Ciencias, Ciencias de la salud, Ciencias Sociales y Jurídicas (Derecho, Económicas, Educación, Relaciones Laborales), Humanidades e Ingeniería] analizando también el valor del efecto ( $\eta^2$ ). Los análisis se efectuaron con los paquetes estadísticos SPSS v.24 y AMOS v. 24.

En segundo lugar, se realizó un análisis cualitativo de los datos que se concretó en un análisis de tratamiento y procesamiento de texto. Para lo que se aplicó un análisis de frecuencias sobre la categorización de los textos de respuesta abierta, para lo que se utilizó el software ATLAS. ti v.8. La categorización de las respuestas se efectuó después de la aplicación de la Escala, ya que solo se hacía una pregunta abierta “Sugiere, por favor, que cambiarías para mejorar la calidad en el desarrollo de los TFG / TFM” y a priori no se podían establecer las categorías.

El diseño utilizado fue un diseño pre-experimental de caso con una sola medición (Campbell y Stanley, 1966).

## **Resultados**

### *Análisis preliminar*

Antes de la comprobación de las hipótesis se efectuó un estudio de normalidad de las puntuaciones, para lo que se hallaron los indicadores de asimetría y de curtosis de los datos. Como se puede observar en la Tabla 1, los estadísticos encontrados fueron aceptables [los valores más altos que |2.00| indican asimetría extrema y los valores más bajos normalidad y en curtosis los valores entre |8.00| y |20.00| sugieren una curtosis extrema (Bandalos y Finney, 2001)]. Por lo que se puede concluir que la muestra tiene una distribución normal lo que justifica la utilización de técnicas de análisis paramétricas (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Matriz de correlaciones inter-elementos de la Escala de evaluación de la satisfacción de los estudiantes con el TFG (ESETFT)*

Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Q1. Previo al inicio del trabajo fin de Grado (TFG) / Máster (TFM) conocía con claridad los objetivos a alcanzar												
Q2. El contenido del TFG / TFM estaba bien definido desde el inicio	.63**											
Q3. La planificación y temporalidad del trabajo ha sido adecuada	.39**	.56**										
Q4. Los recursos utilizados han sido suficientes para cubrir los objetivos marcados	.41**	.56**	.61**									
Q5. A lo largo del desarrollo del proyecto ha sido posible desarrollar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la titulación.	.37**	.43**	.37**	.52**								
Q6. La accesibilidad del tutor académico ha sido suficiente	.25**	.35**	.35**	.42**	.34**							
Q7. El tutor académico ha apoyado y dirigido eficazmente la realización del trabajo y de la memoria	.30**	.40**	.42**	.49**	.39**	.85**						
Q8. Grado de motivación inicial sobre el TFG / TFM	.34**	.35**	.27**	.31**	.39**	.16**	.19**					
Q9. Adecuación del TFG / TFM con los estudios cursados	.36**	.45**	.38**	.48**	.59**	.28**	.33**	.48**				
Q10. La realización del TFG / TFM ha supuesto una aportación importante para mejorar mi formación	.37**	.43**	.35**	.45**	.58**	.29**	.33**	.54**	.57**			
Q11. En general, estoy satisfecho con la labor del/de la tutor/a académico	.29**	.39**	.40**	.49**	.38**	.86**	.90**	.19**	.33**	.33**		
Q12. En general, estoy satisfecho con el trabajo fin de Grado / Máster realizado	.35**	.41**	.44**	.53**	.51**	.37**	.43**	.44**	.51**	.53**	.46**	
Q13. La cantidad de trabajo requerida para la realización del TFG / TFM, con relación a otras asignaturas con el mismo número de créditos, ha sido (muy poca, 1; ...mucha, 5)	.01	-.02	-.06*	-.001	.10**	.05	.03	.04	.04	.08**	.04	.11**
<i>Media</i>	2.77	2.80	2.85	3.24	3.38	3.76	3.57	3.38	3.52	3.32	3.60	3.75
<i>DT</i>	1.27	1.5	1.29	1.18	1.17	1.37	1.40	1.28	1.17	1.30	1.39	1.12
<i>Asimetría</i>	.15	.15	.04	-.33	-.41	-.81	-.58	-.44	-.51	-.38	-.62	-.84
<i>Error Estandar de Asimetría</i>	.07	.07	.07	.07	.07	.07	.07	.07	.07	.07	.07	.07
<i>Curtosis</i>	-1.04	-.98	-1.13	-.74	-.71	-.63	-1.01	-.88	-.55	-1.04	-.94	-.94
<i>Error Estandar de Curtosis</i>	.14	.14	.14	.14	.14	.14	.14	.14	.14	.14	.14	.14

Nota. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; *DT* = Desviación Típica.

*Comprobación de la primera hipótesis*

Se analizó la consistencia interna de la ESETFT para lo que se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha$ ). Se encontró un coeficiente de fiabilidad para la Escala completa de  $\alpha = 0.90$ . También, se analizó la fiabilidad de la escala aplicando la prueba de dos mitades, se obtuvo para la primera y la segunda mitad un  $\alpha = 0.82$  y un coeficiente de Spearman-Brown = 0.86. También se analizó el grado de homogeneidad y consistencia interna de la ESETFT. Con el objetivo de determinar las posibles diferencias en primer lugar se estudió si existían relaciones entre las variables para lo que se aplicó el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Los resultados en ambos índices fueron adecuados. Para KMO se aceptan los valores más cercanos a la unidad; se obtuvo en este caso  $KMO = 0.87$ . Respecto del test de esfericidad de Bartlett se obtuvo un  $\chi^2 = 7076.70$ ,  $p < .000$  y se rechazó la hipótesis de ortogonalidad de la matriz de correlaciones, lo que apoya la pertinencia de realizar un AFC. Seguidamente, se hallaron las correlaciones entre los ítems las cuales como puede observarse en la Tabla 1, son significativas entre todos los elementos, situándose los coeficientes de correlación en un intervalo de  $r = .16$  a  $r = .90$ , salvo en el ítem 13 (hace referencia a la carga de trabajo que supone para el alumno la realización del TFT) donde se hallaron las correlaciones más bajas. Por ello, se puede inferir que este ítem parece que no tener relación con el grado de satisfacción de los estudiantes con las otras dimensiones de la Escala. También, es relevante señalar que la media de valoración en el mismo fue la más alta ( $M = 4.22$ ). De otro lado, no se encontraron entre los ítems correlaciones superiores a  $r = .90$  por lo que no se eliminó ninguno de los ítems.

A continuación, dentro del análisis de ítems, se concretó la correlación del ítem total con las puntuaciones si se elimina cada uno de los elementos de la escala (índices de discriminación) (ver Tabla 2). Las correlaciones entre cada elemento y el total se sitúan entre  $r = .53$  y  $r = .69$  salvo la correlación entre el ítem 13 y el total que es de  $r = .06$ , por ello este ítem se eliminó de la Escala. Con posterioridad, se calculó la fiabilidad compuesta y la varianza media extractada teniendo en cuenta los 12 ítems y las saturaciones factoriales del análisis factorial exploratorio, obteniendo una excelente fiabilidad de 0.95 y una buena varianza media extractada de 0.61.

Tabla 2. *Validez interna de los ítems de la Escala de evaluación de la satisfacción de los estudiantes con el TFT*

Ítems	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Q1. Previo al inicio del trabajo fin de Grado (TFG) / Máster (TFM) conocía con claridad los objetivos a alcanzar	.53	.88
Q2. El contenido del TFG / TFM estaba bien definido desde el inicio	.65	.88
Q3. La planificación y temporalidad del trabajo ha sido adecuada	.59	.88
Q4. Los recursos utilizados han sido suficientes para cubrir los objetivos marcados	.69	.88
Q5. A lo largo del desarrollo del proyecto ha sido posible desarrollar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la titulación.	.64	.88
Q6. La accesibilidad del tutor académico ha sido suficiente	.60	.88
Q7. El tutor académico ha apoyado y dirigido eficazmente la realización del trabajo y de la memoria	.68	.88
Q8. Grado de motivación inicial sobre el TFG / TFM	.50	.89
Q9. Adecuación del TFG / TFM con los estudios cursados	.61	.88
Q10. La realización del TFG / TFM ha supuesto una aportación importante para mejorar mi formación	.63	.88
Q11. En general, estoy satisfecho con la labor del/de la tutor/a académico	.67	.88
Q12. En general, estoy satisfecho con el trabajo fin de Grado / Máster realizado	.66	.88

Adicionalmente, con el fin de analizar la validez de la Escala se efectuó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de Componentes Principales por rotación Varimax normalizada. Como puede observarse en la Tabla 3 y en la Tabla 4, se detectaron tres factores que explicaron el 70.20% de la varianza. El primer factor se relaciona con la planificación y orientaciones para la realización del TFT, el segundo con la tutorización y el tercero hace referencia a la relación del TFT con la adecuación del TFT al Plan de estudios de la titulación.

Tabla 3. *Varianza total explicada en Validez interna de los ítems de la Escala de evaluación de la satisfacción de los estudiantes con el TFT.*

Componente	Total	% de la varianza	% acumulado
Q1. Previo al inicio del trabajo fin de Grado (TFG) / Máster (TFM) conocía con claridad los objetivos a alcanzar	5.33	48.50	48.50
Q2. El contenido del TFG / TFM estaba bien definido desde el inicio	1.40	12.74	61.24
Q3. La planificación y temporalidad del trabajo ha sido adecuada	0.99	8.96	<b>70.20</b>
Q4. Los recursos utilizados han sido suficientes para cubrir los objetivos marcados	0.68	6.25	76.45
Q5. A lo largo del desarrollo del proyecto ha sido posible desarrollar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la titulación.	0.56	5.12	81.59
Q6. La accesibilidad del tutor académico ha sido suficiente	0.46	4.19	85.79
Q7. El tutor académico ha apoyado y dirigido eficazmente la realización del trabajo y de la memoria	0.41	3.69	89.47
Q8. Grado de motivación inicial sobre el TFG / TFM	0.36	3.31	92.78
Q9. Adecuación del TFG / TFM con los estudios cursados	0.35	3.15	95.925
Q10. La realización del TFG / TFM ha supuesto una aportación importante para mejorar mi formación	0.32	2.89	98.82
Q11. En general, estoy satisfecho con la labor del/de la tutor/a académico	0.13	1.19	100.00
Q12. En general, estoy satisfecho con el trabajo fin de Grado / Máster realizado	5.34	48.50	48.50

Tabla 4. *Factores e ítems asociados en la Escala de evaluación de la satisfacción de los estudiantes con el TFT*

Definición del ítem	Peso	Peso	Peso
	Factorial Factor 1	Factorial Factor 3	Factorial Factor 1
Q1. Previo al inicio del trabajo fin de Grado (TFG) / Máster (TFM) conocía con claridad los objetivos a alcanzar	<b>0.76</b>	0.06	0.25
Q2. El contenido del TFG / TFM estaba bien definido desde el inicio	<b>0.81</b>	0.18	0.28
Q3. La planificación y temporalidad del trabajo ha sido adecuada	<b>0.71</b>	0.29	0.20
Q4. Los recursos utilizados han sido suficientes para cubrir los objetivos marcados	<b>0.60</b>	0.36	0.38
Q5. A lo largo del desarrollo del proyecto ha sido posible desarrollar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la titulación.	0.24	.25	<b>0.70</b>
Q6. La accesibilidad del tutor académico ha sido suficiente	0.16	<b>0.91</b>	0.13
Q7. El tutor académico ha apoyado y dirigido eficazmente la realización del trabajo y de la memoria	0.23	<b>0.91</b>	0.18
Q8. Grado de motivación inicial sobre el TFG / TFM	0.17	-0.03	<b>0.75</b>
Q9. Adecuación del TFG / TFM con los estudios cursados	0.24	0.15	<b>0.76</b>
Q10. La realización del TFG / TFM ha supuesto una aportación importante para mejorar mi formación	0.26	0.33	<b>0.65</b>
Q11. En general, estoy satisfecho con la labor del/de la tutor/a académico	0.23	0.15	<b>0.80</b>
Q12. En general, estoy satisfecho con el trabajo fin de Grado / Máster realizado	0.20	<b>0.92</b>	.19

Nota. Factor 1 = Planificación y orientaciones para realizar el TFT; Factor 2: La tutorización por parte del tutor responsable; Factor 3 = Adecuación del TFT al Plan de estudios de la titulación. Peso Factorial >0.60 está en negrita.

Posteriormente, se efectuó un AFC con el objetivo de constatar la validez estructural de la solución factorial obtenida a través del AFE para lo que se empleó la técnica multivariable de Ecuaciones Estructurales. Como puede observarse en la Tabla 5, se comprueba el ajuste del modelo de tres factores hallado en el AFE frente al modelo Saturated model o el modelo Independence model.

Asimismo, se calculó la fiabilidad compuesta y la varianza media extractada a partir de las saturaciones y los errores de medida provenientes del AFC, se obtuvo una excelente fiabilidad global de 0.95 y en los tres factores Factor 1 = 0.99, Factor 1 = 0.99 y Factor 3 = 0.99 superando la varianza media extractada en todos los casos el valor de 0.50.

Tabla 5. *Goodness-of-Fit Indices*

		Default model	Saturated model	Independence model	Valor aceptado
Índices de Base residual	<i>df</i>	51	-	-	
	$\chi^2/df$	516.735** <i>p</i> = .00	.00	10045.41	
	CMIN/ <i>df</i>	10.132		152.20	
	RMSEA	0.08	-	0.34	[0.05, 0.08]
	RMSEA intervalo de confianza	[0.08, 0.09]		[0.33,0.34]	
	SRMR	0.05	-	-	0.05-.08
Comparative fit index	NFI	0.95	1.00	0.00	0.90-0.95
Proporción de la varianza de los índices	CFI	0.95	1.00	0.00	0.95-0.97
Grado de parsimonia de los índices	TLI	0.94	-	0.00	0.85-0.90
	AIC	594.74	180.00	10093.41	El valor más bajo
	ECVI	0.45	0.14	7.61	
	ECVI intervalo (90%)	0.40-0.51	0.14-0.14	7.37-7.61	

*Nota.* \*\**p*<.01; CMIN = minimum discrepancy divided by *df*; NFI = normed fit index; CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; RMSEA = root mean square error of approximation; AIC = Akaike Information criterion; ECVI = parsimonious fit index.

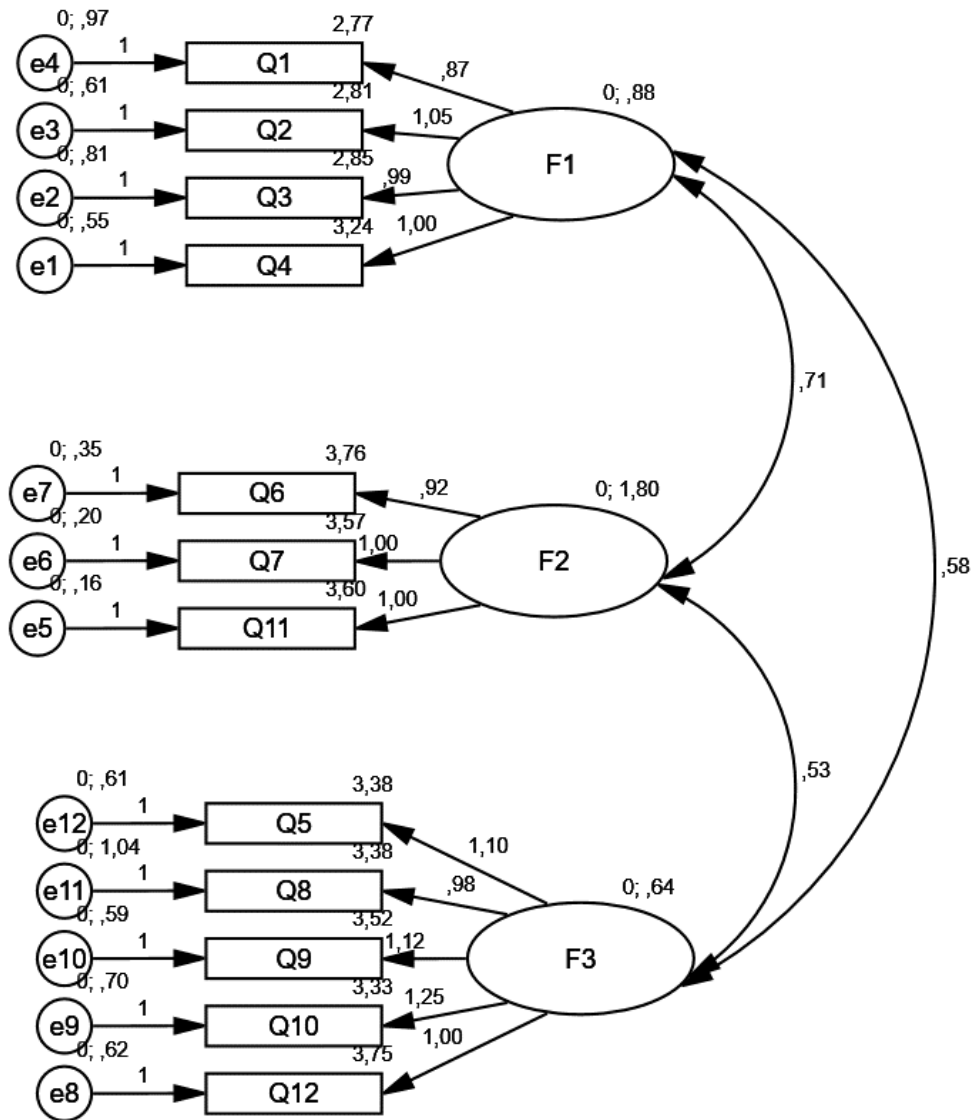


Figura 1. Correlaciones Cuadradas Múltiples y pesos no estandarizados de regresión.

### Comprobación de la segunda hipótesis

Se hallaron diferencias significativas en la variable tipo de estudios en los ítems Q1, Q6, Q7, Q11 y Q12. El Q1 es uno de los ítems que conforman el Factor 1 y el Q12 conforma el F2 (ver Tabla 6). Si bien, en el Factor 2 se encontraron diferencias significativas en todos los ítems, lo que indica que la función de tutorización se percibe de forma distinta entre los estudiantes de grado vs. los de máster. Las diferencias fueron a favor de los estudiantes de máster vs. los de grado en todos los ítems salvo en el ítem Q12, que hace referencia al grado de satisfacción general, que fue mayor en los estudiantes de grado que en los de máster. Estu-

dios posteriores, analizarán el porqué de esta percepción general en los estudiantes de máster cuando su percepción de los demás elementos de la escala es inferior a la manifestada por los estudiantes de grado.

Tabla 6. *Estadísticos descriptivos y ANOVA de un valor de efectos fijos (tipo de titulación grado vs. máster) y valor del efecto ( $\eta^2$ ) en la satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de los TFT*

	Grado	Máster	<i>F</i> (1, 1325)	<i>p</i>	$\eta^2$
	<i>n</i> = 1014	<i>n</i> = 317			
	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>M</i> ( <i>DT</i> )			
Q1. Previo al inicio del trabajo fin de Grado (TFG) / Máster (TFM) conocía con claridad los objetivos a alcanzar	2.70(1.23)	3.00(1.32)	14.128	.00**	.011
Q2. El contenido del TFG / TFM estaba bien definido desde el inicio	2.77(1.26)	2.90(1.33)	2.547	.11	.002
Q3. La planificación y temporalidad del trabajo ha sido adecuada	2.47(1.05)	2.64(1.25)	0.619	.43	.000
Q4. Los recursos utilizados han sido suficientes para cubrir los objetivos marcados	3.22(1.19)	3.30(1.15)	1.079	.30	.001
Q5. A lo largo del desarrollo del proyecto ha sido posible desarrollar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la titulación.	3.38(1.15)	3.38(1.17)	0.001	.97	.000
Q6. La accesibilidad del tutor académico ha sido suficiente	3.70(1.40)	4.00(1.24)	10.362	.001*	.008
Q7. El tutor académico ha apoyado y dirigido eficazmente la realización del trabajo y de la memoria	3.50(1.44)	3.78(1.25)	9.640	.002*	.007
Q8. Grado de motivación inicial sobre el TFG / TFM	3.40(1.26)	3.30 (1.34)	1.603	.21	.001
Q9. Adecuación del TFG / TFM con los estudios cursados	3.55(1.15)	3.43(1.22)	2.432	.12	.002
Q10. La realización del TFG / TFM ha supuesto una aportación importante para mejorar mi formación	3.34 (1.27)	3.26(1.37)	0.987	.32	.001
Q11. En general, estoy satisfecho con la labor del/de la tutor/a académico	3.54(1.42)	3.80(1.10)	8.287	.004**	.006
Q12. En general, estoy satisfecho con el trabajo fin de Grado / Máster realizado	3.80(1.10)	3.61(1.13)	6.552	.01**	.005

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ; M = Media; DT = Desviación Estandar.

### *Comprobación de la tercera hipótesis*

Se encontraron diferencias significativas entre todas las titulaciones en la satisfacción con la realización de los TFT (ver Tabla 7). No obstante, los valores del efecto no fueron altos, lo que relativiza el valor de las diferencias encontradas. Estas diferencias se concretaron especialmente entre los estudios de la rama de Ciencias versus las otras ramas de conocimiento a favor de la primera.



Tabla 7. Estadísticos descriptivos y ANOVA de un valor de efectos fijos (tipo de rama de conocimiento) y valor del efecto ( $\eta^2$ ) en la satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de los TFF

Ítems	1.Ciencias	2. Ciencias de la Salud	3.Derecho	4.Económicas	5.Educación	6.EPS	7.Humanidades	F(7, 1319)	$\eta^2$	Prueba de Bonferroni
	n = 96	n = 92	n = 79	n = 179	n = 453	n = 300	n = 119			
	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)			
Q1	3.18(1.33)	2.88(1.14)	2.90(1.41)	2.70(1.28)	2.60(1.24)	2.88(1.22)	2.81(1.26)	5.185**	.027	1-5
Q2	3.39(1.27)	2.90(1.33)	3.01(1.40)	2.61(1.25)	2.71(1.20)	2.71(1.20)	3(1.25)	3.219**	.017	1-4, 1-5, 1-6
Q3	3.23(1.30)	2.72(1.21)	3(1.33)	2.90(1.22)	2.87(1.26)	2.63(1.26)	2.90(1.31)	9.906**	.050	1-6
Q4	3.96(1.01)	3.12(1.09)	3.45(1.18)	3.20(1.13)	3.25(1.12)	2.91(1.24)	3.44(1.18)	3.912**	.020	1-2, 1-4, 1-5, 1-6, 1-7, 3-6, 5-6, 6-7
Q5	3.80(.99)	3.36(1.07)	3.27(1.28)	3.17(1.22)	3.17(1.22)	3.31(1.19)	3.41(1.13)	4.711**	.024	1-4, 1-5, 7-4
Q6	4.20(1.20)	3.46(1.46)	4.02(1.28)	3.48(1.41)	3.73(1.39)	3.74(1.28)	4(1.31)	7.425**	.038	1-2, 1-4, 7-2, 7-4
Q6	4.14(1.23)	3.25(1.51)	3.85(1.30)	3.21(1.44)	3.64(1.37)	3.38(1.38)	3.91(1.36)	7.347**	.038	1-2, 1-7, 3-4, 7-6
Q8	4.09(.87)	3.48(1.14)	3.31(1.38)	3.17(1.26)	3.19(1.33)	3.52(1.23)	3.46(1.28)	4.301**	.022	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6, 1-7, 6-5
Q9	3.92(1)	3.64(1)	3.37(1.34)	3.37(1.19)	3.54(1.89)	3.34(1.16)	3.77(1.11)	7.860**	.040	1-3, 1-4, 1-6, 7-6
Q10	3.92(1.02)	3(1.30)	3.13(1.43)	3(1.30)	3.20(1.34)	3.58(1.14)	3.42(1.32)	6.204**	.032	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 6-2, 6-4, 6-5
Q11	4.14(1.17)	3.35(1.50)	3.89(1.30)	3.20(1.47)	3.62(1.39)	3.52(1.33)	3.90(1.33)	2.077*	.011	1-2, 1-4, 1-5, 1-6, 3-4, 7-4
Q12	3.91(1.05)	3.83(1.10)	3.80(1.23)	3.57(1.24)	3.80(1.02)	3.63(1.17)	3.90(1.02)	5.185**	.027	1-4

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ 

Nota. En este análisis se eliminó un centro ya tenía una tasa de respuesta inferior al 20% (n = 9 respuestas). Q1. Previo al inicio del trabajo fin de Grado (TFG) / Máster (TFM) conocía con claridad los objetivos a alcanzar; Q2. El contenido del TFG / TFM estaba bien definido desde el inicio; Q3. La planificación y temporalidad del trabajo ha sido adecuada; Q4. Los recursos utilizados han sido suficientes para cubrir los objetivos marcados; Q5. A lo largo del desarrollo del proyecto ha sido posible desarrollar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la titulación; Q6. La accesibilidad del tutor académico ha sido suficiente; Q7. El tutor académico ha apoyado y dirigido eficazmente la realización del trabajo y de la memoria; Q8. Grado de motivación inicial sobre el TFG / TFM; Q9. Adecuación del TFG / TFM con los estudios cursados; Q10. La realización del TFG / TFM ha supuesto una aportación importante para mejorar mi formación; Q11. En general, estoy satisfecho con la labor del/de la tutor/a académico; Q12. En general, estoy satisfecho con el trabajo fin de Grado / Máster realizado.

Finalmente, para estudiar las áreas de mejora propuestas por los estudiantes en la respuesta abierta (“¿qué cambiarías para mejorar la calidad en el desarrollo de los TFG / TFM?”), se realizó un análisis cualitativo que se concretó primeramente en un análisis de frecuencias de las palabras más utilizadas, el resultado, se presenta en la Figura 2.



asignatura es diferente a las otras cursadas en la titulación, ya que implica la puesta en marcha de todas las competencias adquiridas. Por ello, este resultado, será objeto de estudio en posteriores trabajos, ya que indica por un lado que la realización de los TFT se asocia a una alta carga de trabajo con relación al número de créditos asignados en el plan de estudios y, por otro que este no es un aspecto relevante sobre la satisfacción general en la realización de dichos trabajos.

No obstante, sí lo son otros aspectos relativos a los tres factores hallados en la ESTFT como son el Factor 1: planificación y orientaciones para realizar el TFT, el Factor 2: tutorización por parte del tutor responsable y, el Factor 3: adecuación del TFT al Plan de estudios de la titulación. Estos últimos resultados son acordes con lo señalado por Vera y Briones (2015).

#### *Diferencias en la satisfacción de los estudiantes grado vs. máster*

La diferencia hallada en la satisfacción de los estudiantes dependiendo de si estos cursan titulaciones de grado vs. máster puede estar relacionada con las competencias previas de dichos alumnos al inicio de la realización de los TFT. Estas competencias se relacionan con aspectos relativos a la planificación de los TFT, y a la percepción de la efectividad de la tutorización que tienen unos estudiantes respecto de la de otros. Estos resultados ya fueron señalados en el trabajo de Feather et al. (2014). Asimismo, estas diferencias pueden venir explicadas por el hecho de que los estudiantes de máster tienen un Nivel 3 del MECES y cursan titulaciones de especialización. Lo que puede estar asociado a un mayor grado de motivación hacia el objeto de aprendizaje. De igual modo, este hecho podría estar relacionado con una oferta más especializada de las líneas de elección de los TFT frente a la oferta de los de grado puede ser más generalista.

#### *Diferencias en la satisfacción de los estudiantes dependiendo de la titulación que cursan*

En la línea de las conclusiones halladas en el punto anterior, se estudió si la variable “tipo de titulación” influía en los resultados de satisfacción de los estudiantes. Se hallaron diferencias significativas en el grado de satisfacción de los estudiantes dependiendo de la titulación cursada y, por lo tanto, diferencias de satisfacción relacionadas con la rama de conocimiento. Los estudiantes con mayor grado de satisfacción fueron aquellos que realizaban titulaciones de la rama de Ciencias. Este hecho puede estar relacionado con la mayor posibilidad que estos estudiantes tienen de aplicación práctica de las competencias adquiridas a lo largo de la titulación. Los estudiantes de esta rama de conocimiento realizan los TFT dentro de los

laboratorios con una supervisión directa y presencial del tutor del TFT, lo que implica una mayor interacción y un seguimiento más sistemático. Los estudiantes de otras ramas de conocimiento tienen más dificultad para desarrollar el TFT en entornos prácticos con una supervisión continua por parte del tutor del TFT.

### *Consideraciones finales y toma de decisiones*

En síntesis, los aspectos que los estudiantes han considerado como puntos de análisis para incrementar la calidad en la realización de los TFT están relacionados con una mejora en la planificación de desarrollo de los TFT, con un incremento del tiempo de tutorización, con un aumento de los créditos asociados al desarrollo del TFT y con una mayor formación de los tutores. Además, de aumentar la relación entre las competencias desarrolladas a lo largo de la titulación y la elaboración del TFT, lo que corroborará lo indicado en los estudios de Retna et al. (2009) y de Feather et al. (2014).

Las acciones que se van a implementar para lograr este objetivo de mejora se concretan en aumentar la posibilidad de elegir las líneas del TFT y al tutor. Además de homogenizar los criterios de evaluación y velar por su aplicación acorde con lo ya señalado por Feather et al. (2014).

Por todo ello, se proponen como futuras líneas de intervención acciones de mejora institucional que se concretaran en un plan de formación específico. Dicho plan, tendrá tres niveles de actuación: nivel 1, dirigido a los responsables de los centros (directores y decanos); nivel 2, orientado a los coordinadores de titulación y, nivel 3, dirigido a los tutores de los TFT. Este plan estará estructurado en torno a tres centros de interés 1) relación de las competencias del TFT con las competencias de la titulación [competencias del TFT (generales y específicas) y 2) relación de las competencias del TFT con las competencias que los futuros egresados deberán desarrollar en los entornos laborales asociados a la titulación cursada]. En los tres niveles se trabajarán aspectos relativos a la puesta en marcha de estrategias para mejorar la planificación y las orientaciones al estudiante en la realización el TFT, estrategias docentes para mejorar la tutorización por parte del tutor responsable y la adecuación del TFT al Plan de estudios de la titulación. Si bien, el grado de ejecución será diferente atendiendo al rol institucional que estén desarrollando. No obstante, dichas estrategias en los distintos roles estarán interconectadas en una estructura de toma de decisiones que será interactiva y vinculante, de la tal forma que todos los responsables de la planificación de los TFT tengan que trabajar de forma coordinada hacia un objetivo común que es la mejora de la planifi-

cación. Estas acciones se reflejarán en el Plan de Mejora incluido en los informes de seguimiento de las titulaciones y serán chequeadas de forma anual de forma interna desde el Área de Evaluación de la Calidad de la Universidad y de forma externa por la Agencia de Calidad Autonómica.

Finalmente, los resultados hallados en este estudio se tienen que tomar con prudencia, las limitaciones para la generalización de los resultados se relacionan con las características de la muestra, estudiantes de una única universidad, que han respondido de forma voluntaria a la ESETFT. Además, existen otras variables [elección de tutor, de temática, estilo de aprendizaje de los estudiantes, resultados de aprendizaje] que no se han podido estudiar, ya que las respuestas eran anónimas, y que sin embargo pueden estar influyendo en la satisfacción de los estudiantes.

Por ello, futuras líneas de investigación irán dirigidas a aplicar la ESETFT en estudiantes de otras universidades. Asimismo, se considera que la evaluación a través de técnicas de metaanálisis por parte de las instituciones es esencial para el proceso de mejora continua de la calidad de la docencia y para el compromiso de transparencia y de rendición de cuentas de las instituciones, en este caso de Educación Superior (Gaspard et al., 2018).

#### *Normas éticas*

El diseño de la investigación se desarrolló de acuerdo con la Declaración de Helsinki y la Ley española de Protección de Datos Personales (15/1999). Se solicitó el permiso del Comité de Ética de la Universidad de Burgos y el consentimiento informado de todos los participantes previo a la realización del estudio.

#### *Conflicto de intereses*

Los autores declaran que la investigación se realizó en ausencia de cualquier relación comercial o financiera que pudiera interpretarse como un posible conflicto de intereses.

#### *Agradecimientos*

Este estudio se ha realizado con las ayudas a la traducción y difusión del Vicerrectorado de Personal Docente e investigador de la Universidad de Burgos 2018. Asimismo, agradecemos las sugerencias de los revisores que se han sumado a la calidad del manuscrito.

## Referencias

- ACSUCYL. Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León. Recuperado de <http://www.acsucyl.es/acsucyl/opencms>
- ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. <http://www.aneca.es>
- AMOS (2016). Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (Version 24). Madrid: IBM.
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2001). Item parceling issues in structural equation modeling. En G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Eds.), *New development and techniques in structural equation modeling* (pp. 269-296). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Editorial Narcea.
- Bol, A., Sáiz, M.C., & Pérez, M. (2013). Validación de una encuesta sobre la actividad docente en Educación Superior. *Aula Abierta*, 41(2), 45-54. Recuperado de <http://riubu.ubu.es/handle/10259.4/2524>
- Campbell, D., & Stanley, J. (1966). *Experimental Design for Research*. Chicago, Illinois: Rand McNally.
- Cardoso, S., Santiago, R., & Sarrico, C. (2012). The impact of quality assessment in universities. Portuguese students' perceptions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(2), 125-138. doi: 10.1080/1360080X.2018.1428932
- Feather, D., Anchor, J. R., & Cowton, C. J. (2014). Supervisors' perceptions of the value of the undergraduate dissertation. *International Journal of Management Education*, 12, 14-21. doi: 10.1016/j.ijme.2013.06.002
- ENQA. European Association for Quality Assurance in Higher Education. <https://enqa.eu>
- Gaspard, H., Wigfield, A., Jiang, Y., Nagengast, B., Trautwein, U., & Marsh, H. W. (2018). Dimensional comparisons: How academic track students' achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 1-14. doi: 10.1016/j.cedpsych.2017.10.003
- Gimeno-Sacristan, J. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Oxford, UK: Routledge.
- Hattie, J. (2017). Educators are not uncritical believers of a cult figure. *School Leadership & Management*, 37(4), 427-430. doi: 10.1080/13632434.2017.1343655

- Kivistö, J. (2008). An assessment of agency theory as a framework for the government-university relationship. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(4), 339-250. doi: 10.1080/13600800802383018
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (2002). The relationship between research productivity and teaching effectiveness: commentary, antagonistic or independent constructs. *Journal of Higher Education*, 73, 603-643. doi: 10.1353/jhe.2002.0047
- Marsh, H. W. (2008). The elusive importance effect: More failure for the Jamesian perspective on the importance of importance in shaping self-esteem. *Journal of Personality*, 76, 1081-1122. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00514.x
- Pozo, J. I., & Del Puy, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Texto consolidado. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/05/pdfs/BOE-A-2014-2359.pdf>
- REDU. (2016). *Actas de las jornadas TGM/TFM. ¿Cómo convertirlos en experiencias educativas de alto valor?* Madrid: UNED. Recuperado de [https://redu.org/archivos/actas\\_jornadas\\_redu\\_2016.pdf](https://redu.org/archivos/actas_jornadas_redu_2016.pdf)
- Retna, K. S., Chong, E., & Cavana, R. Y. (2009). Tutors and tutorials: students' perceptions in a New Zealand university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(3), 251-260. doi: 10.1080/13600800902974336
- Sáiz, M. C., Bol, A., & Payo, R. J. (2014). Validation of an Evaluation Tutoring Task Scale at the University. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 835-852. doi: 10.14204/ejrep.34.14027
- Sáiz, M. C., & Payo, R. J. (2012). Autopercepción del conocimiento en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 159-174.

Sáiz, M. C., Montero, E., Bol, A., & Carbonero, M. A. (2012). An Analysis of Learning to Learning Competences at the University. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 253-270.

SPSS (2016). Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (Version 24). Madrid: IBM.

Vera, J., & Briones, E. (2015). Students' perspectives on the processes of supervision and assessment of undergraduate dissertations / Perspectiva del alumnado de los procesos de tutorización y evaluación de los trabajos de fin de grado. *Cultura y Educación*, 27(4), 726-765. doi: 10.1080/11356405.2015.1089391

---

**Recibido:** 27-04-2018

**Aceptado:** 30-11-2018