

## **Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado**

## **Assessing the undergraduate dissertation teaching-learning process**

**M. Pilar Freire Esparís  
Rosario Díaz Vázquez  
Fidel Martínez Roget  
José Manuel Maside Sanfiz  
María Luisa del Rio Araujo  
Emilia Vázquez Rozas**

Universidad de Santiago de Compostela

**M. Pilar Freire Esparís  
Rosario Díaz Vázquez  
Fidel Martínez Roget  
José Manuel Maside Sanfiz  
María Luisa del Rio Araujo  
Emilia Vázquez Rozas**

Universidad de Santiago de Compostela

### **Resumen**

La Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la USC está entre las pioneras en la implantación del Trabajo Fin de Grado en la universidad española. En este artículo analizamos la valoración de los agentes implicados (alumnado y profesorado tutor). El trabajo se estructura en cinco ejes clave del proceso de enseñanza-aprendizaje: los elementos de apoyo (tutor, información y actividades formativas), el procedimiento

### **Abstract**

The Faculty of Economics and Business Administration at USC has been a pioneer in the implementation of the undergraduate dissertation in the Spanish university. In this paper we analyze the valuation of the stakeholders (students and supervisors). The study is structured around five key elements of the teaching-learning method: support (supervision, information, training activities); the procedure to assign both the issue and the supervisor; the competences

de asignación de temas y tutores, las competencias desarrolladas, la dedicación requerida y el procedimiento de evaluación. Utilizamos datos procedentes de una encuesta realizada a 115 alumnos/as y 56 tutores/as, durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013, en los Grados de Economía y ADE. Los resultados indican que el TFG se percibe como una materia con una metodología adecuada para lograr las competencias planteadas y en la que el 82,6% de los estudiantes no considera necesarias actividades formativas complementarias. Los criterios de evaluación utilizados son adecuados según la opinión aportada por el 78,6% del profesorado y el 44,3% del alumnado (el 55,7% restante introduciría variaciones muy poco significativas). Las valoraciones sobre el sistema de asignación de temas y tutores son menos robustas, presentando una fuerte dispersión. El tutor tiene un papel protagonista como transmisor de información. Es él quien demanda información por otras vías, que para el alumnado pueden considerarse subsidiarias. En conclusión, los resultados permiten describir al TFG como una materia con una metodología adecuada para adquirir las competencias planteadas, pero que exige un esfuerzo elevado -y escasamente reconocido- a todos los agentes que participan en ella.

**Palabras clave:** Trabajo Fin de Grado, Enseñanza-aprendizaje, Valoración de los estudiantes, Valoración del profesorado, Grado en Economía, Grado en ADE.

acquired; the dedication and the student assessment procedure. The analysis is supported by data coming from a survey of 115 students and 56 supervisors, in 2011-2012 and 2012-2013 in the degrees in Business Administration and Economics. The results show that the undergraduate dissertation is perceived as a subject with an appropriate methodology for achieving the suitable skills and competences. Besides, 82.6% of the students say that the complementary training activities were unnecessary. The assessment criteria are considered suitable (78.6% of teachers and 44.3% of students, although the remaining 55.7% propose changes which are not significant). By contrast, the opinions about the procedure to assign issues and supervisors are widely dispersed. Supervisor plays a crucial role in the transmission of information to the student. We conclude that the undergraduate dissertation is a subject with a suitable methodology to achieve the objectives and competences raised. However, the level of effort required is high, and is scarcely acknowledged.

**Key words:** Undergraduate Dissertation, Teaching-learning, Students assessment, Teachers assessment, Degree in Business Administration, Degree in Economics.

## Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior ha introducido en las enseñanzas universitarias españolas la obligatoriedad de realizar un Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG) dirigido a la evaluación de competencias asociadas al título<sup>1</sup>.

El TFG pasa así a ser una asignatura más del grado aunque tiene algunas características que la diferencian del resto como: el trabajo autónomo del alumnado (con apoyo de un tutor), su carácter transversal, la participación de un elevado número de profesores, la temática diferente para cada alumno y la mayor dificultad de su evaluación con criterios homogéneos. Además, en algunos casos, los estudiantes se inician en técnicas de investigación y/o tratamiento de datos (Vilardell, 2010).

En gran parte de los centros, el TFG como asignatura curricular comenzó a impartirse en el curso 2012-13 ya que, en general, la puesta en marcha de los estudios universitarios de grado se fue haciendo progresivamente (por cursos o por ciclos). Por el contrario, la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Santiago de Compostela (en adelante, USC) implantó el Grado en Economía en su totalidad en el curso 2009-10, impartándose paralelamente a la licenciatura en Economía, de la cual proceden una parte de los estudiantes que deciden adaptarse al Grado.

En el curso 2009-10 se disponía ya de un reglamento y se leyeron los primeros TFG en Economía en la Facultad. El reglamento se modificó en 2011 y 2013 para adaptarse a las normativas dictadas por el equipo de gobierno de la Universidad e introducir algunas mejoras. En 2013 se aprobó un reglamento similar para ADE. Recogemos en la tabla 1 los principales rasgos característicos del TFG en Economía y Administración y Dirección de Empresas (ADE) definidos en los reglamentos.

<b>Objetivo del TFG</b>	El TFG se define como un trabajo de síntesis en el que se integren y apliquen los conocimientos y destrezas obtenidas durante los estudios realizados en la Titulación del Grado.
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materia del segundo semestre</li> <li>• 6 créditos ECTS obligatorios</li> </ul>
<b>Extensión</b>	Entre 6000 y 10 000 palabras
<b>Quién puede ser tutor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PDI que imparta docencia en la titulación</li> </ul>
<b>EVALUACIÓN</b>	
<b>Actividades que se evalúan</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La memoria escrita depositada</li> <li>• Su defensa ante un Tribunal</li> </ul>
<b>Aspectos que se evalúan</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad del TFG ..... 65%.</li> <li>• Presentación escrita.....20%.</li> <li>• Defensa pública.....15%.</li> </ul>
<b>Composición del Tribunal</b>	Tres miembros que serán PDI de la titulación. Se procurará que al menos uno pertenezca al Departamento del tutor/a.

Fuente: Elaboración propia.

\* Los aspectos básicos son similares en ambos.

**Tabla n. 1** El TFG en la Facultad de CC. Económicas y Empresariales de la USC (Reglamentos mayo de 2011 y junio de 2013).\*

<sup>1</sup> Real Decreto 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

El modelo de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura, tal y como lo describe la guía docente, se asienta sobre el trabajo autónomo del estudiante, que debe aplicar e integrar en el TFG las competencias adquiridas durante la titulación. Para ayudarlo en esta tarea se le proporcionan diversos elementos de apoyo, entre los que sobresale la labor del tutor.

Además, como soporte a ese modelo de aprendizaje, ha sido necesario poner en marcha varios procedimientos que resultan novedosos en el Facultad entre los que destacan el de asignación de temas y tutores y el de evaluación. Todas las actuaciones desarrolladas han supuesto un incremento notable de las tareas administrativas, de gestión y de coordinación.

La implantación de todos los cursos del grado en Economía de forma simultánea en el curso 2009-2010 ha determinado que la Facultad figure entre las pioneras en la universidad española en la implementación del TFG, convirtiéndose en un laboratorio adelantado. Dada la novedad del procedimiento hemos considerado importante aportar un análisis global de la materia más que centrarnos en aspectos específicos. Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar la valoración de los principales agentes implicados - alumnado y profesorado tutor – sobre cinco aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje característico de la materia: elementos de apoyo (información, formación y tutorización), procedimiento de asignación de temas y tutores, contribución a la adquisición de competencias, percepción sobre la dedicación que requiere y proceso de evaluación. El interés del estudio reside en su novedad y utilidad como punto de referencia sobre el que realizar reflexiones y establecer comparaciones futuras.

## Revisión de la literatura e hipótesis

Como cabe esperar, dado el contexto de implantación descrito, todavía es escasa la literatura en la que se analiza la experiencia de los TFG en las universidades españolas. La mayoría se refiere al proceso de evaluación de las competencias (Rullán, Fernández, Estapé y Márquez, 2010; Valderrama *et al*, 2010; Vilardell, 2010; Rekalde, 2011; Álvarez y Pascual, 2012; Bonilla y Martín, 2012; Bonilla, Fuentes, Vacas y Vacas, 2012) y en proporcionar un conjunto de guías para orientar el proceso (Mateo, 2009; Valderrama, 2009).

Más amplia es la literatura en países con mayor tradición, como el Reino Unido o Irlanda, aunque se le presta menor atención que a las tesis doctorales o a las de fin de Máster (Calvert y Casey, 2004; Rowley y Slack, 2004). Ahora bien, una gran parte de la literatura se centra en los problemas derivados del proceso de evaluación (Saunders y Davis, 1998; Webster, Pepper y Jenkins, 2000 y Todd, Bannister y Clegg, 2004) o en la experiencia de los docentes (Todd, Smith y Bannister, 2006). Más escasa es la experiencia de los estudiantes en ciencias sociales, que es analizada en trabajos como los de Todd *et al.* (2004) o Heinze y Heinze (2009).

El trabajo que presentamos integra estas cuestiones en un marco más amplio, en el que el objetivo abarca la valoración de las competencias adquiridas y su evaluación, y se extiende al análisis de la opinión de alumnado y profesorado sobre los elementos de apoyo (información, formación y tutorización), a la percepción de ambos grupos sobre la dedicación que requiere y a la satisfacción con una controvertida cuestión organizativa de la que se puede esperar un efecto sobre los resultados: el procedimiento de asignación

de temas y tutores. Basándonos en la literatura sobre la cuestión y nuestra propia experiencia, formulamos a continuación las hipótesis que soportan nuestro estudio.

## Tutorización, información y formación

Como señalan Todd *et al.* (2004:336) uno de los principales desafíos de los trabajos de fin de titulación es “proporcionar el apoyo suficiente para cultivar la autonomía mientras se reconoce que muchos estudiantes pueden no sentirse completamente preparados para esta forma de estudio”.

Como se repite en la literatura, el carácter singular de este tipo de materias hace que el apoyo brindado por el tutor sea considerado por los alumnos como un soporte fundamental en las fases clave del trabajo (Todd *et al.*, 2004; Derounian, 2011) e incluso lo vinculan al éxito del resultado (Heinze y Heinze, 2009). Por ello, planteamos:

H1: El recurso de apoyo más valorado por el alumnado es el tutor.

Para complementarlo, en la Facultad se han puesto a disposición de los alumnos del TFG diversos recursos que podemos encuadrar en dos grupos: información y actividades formativas. Las acciones que incorporan se sintetizan en la tabla 2.

La información sobre la materia se transmitía originalmente a través de las normativas y de los tutores. Las demandas de los agentes implicados revelaron la necesidad de más asesoramiento ante la novedad del proceso. Sin embargo, sostenemos que el tutor se mantiene como vehículo de información más importante. Así:

H2: La información manejada por el alumnado proviene, fundamentalmente, del tutor.

Por otra parte, según Rowley y Slack (2004), los trabajos de fin de titulación deben basarse en habilidades (de escritura, relativas a las referencias bibliográficas y otras habilidades informacionales<sup>2</sup>) que el estudiante ha debido desarrollar anteriormente en sus estudios; sin embargo, una parte importante de los grados analizados por Greenbank, Penketh, Schofield y Turjansky (2008) complementan la formación de los estudiantes con módulos sobre habilidades de investigación, autogestión, cognitivas y comunicacionales (por este orden).

En cualquier caso, resulta de interés conocer los requerimientos de actividades formativas por parte del alumnado para el TFG, porque apuntan hacia posibles debilidades de la formación adquirida. En principio, cabe pensar que, dada la metodología diferente de esta materia, el alumnado las demanda y, por ello, planteamos:

H3: El alumnado demanda acciones formativas complementarias.

<sup>2</sup> Las habilidades informacionales son claves para aumentar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. En los últimos años se ha generado una amplia literatura acerca del concepto alfabetización informacional, centrada en el desarrollo de estas habilidades informacionales, y que Bruce (2003) describe como “la habilidad para acceder, evaluar, organizar y usar la información de forma eficaz con vistas a aprender, y saber actuar en la resolución de problemas y la toma de decisiones; en un contexto de aprendizaje tanto formal como informal bien en el trabajo, en el hogar y en el marco de la escuela”.

<b>Información</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía Docente</li> <li>• Sesión de presentación para alumnado y profesorado</li> <li>• Web del TFG de la Facultad</li> <li>• Aula virtual del TFG</li> </ul>
<b>Actividades formativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de “Redacción y defensa de TFG”</li> <li>• Guías formativas sobre competencias informacionales elaboradas por el Servicio de Biblioteca</li> </ul>

*Fuente: Elaboración propia.*

**Tabla n. 2** Recursos de apoyo para la elaboración y defensa de los TFG en Economía y ADE de la USC.

## Asignación de temas y tutores

Dada la importancia que tienen para el alumno el tutor y el tema objeto del trabajo, el proceso seguido para su asignación es un punto importante en el desarrollo de la asignatura TFG. Tras el análisis de varias alternativas, y teniendo en cuenta el alto número de alumnos matriculados, se optó por el siguiente procedimiento: (1) se realiza una estimación del número total de alumnos que podrían matricularse en el TFG; (2) cada departamento propone los temas correspondientes, con sus tutores, en función de su carga docente en la titulación; (3) una vez aprobados por la Comisión, el alumno solicita los temas por orden de preferencia y (4) finalmente la Comisión asigna los temas en función del expediente académico del solicitante. Este modelo es similar al que se utiliza en otras universidades (Bonilla *et al.*, 2012; Escobedo, Amat, Muñoz y Simón, 2012).

El procedimiento diseñado cumple tres condiciones que se consideraron convenientes: la asignación se apoya en un criterio académico (la calificación del alumnado); se garantiza al alumno que el tutor tiene un conocimiento amplio sobre el tema propuesto y se da flexibilidad a los departamentos para distribuir internamente la docencia de la materia entre su profesorado. Como inconveniente cabe mencionar que no siempre permite al estudiante trabajar en el tema y con el tutor que desea. Aunque los otros sistemas analizados tampoco lo garanticen, suponemos que el descontento de parte del alumnado con el tema (y tutor) asignado provocará cierta heterogeneidad en la valoración del sistema. Así que planteamos:

H4: La valoración del alumnado sobre el procedimiento de asignación de temas y tutores presenta una fuerte dispersión.

En cuanto al profesorado, planteamos una hipótesis similar con un argumento diferente. La carga de trabajo que implica la tutorización de TFGs y el atractivo que para el alumnado presentan algunas áreas de estudio conlleva una percepción de desequilibrio en la asignación de trabajos por parte de aquellos que están más sobrecargados. Por tanto, proponemos que:

H5: La valoración del profesorado sobre el proceso de asignación de temas y tutores presenta una fuerte dispersión.

## Adquisición de competencias

El objetivo de carácter general que figura en el Tabla 2 fue desagregado en el reglamento en las siguientes competencias que se espera desarrollen los alumnos de Economía y de ADE durante la elaboración del TFG:

- Definir objetivos del trabajo, identificando el problema a resolver o el objetivo de conocimiento a alcanzar.
- Diseñar las tareas, organizar los pasos a seguir y desarrollar el trabajo de acuerdo con el plan definido.
- Saber buscar y seleccionar información relevante al caso, (libros de texto avanzados y textos científicos especializados).
- Hacer uso de los conocimientos adquiridos a lo largo de los estudios e integrar con ellos la nueva información conseguida.
- Organizar la información y presentarla de forma clara, sistemática y precisa.
- Identificar las limitaciones y/o carencias del trabajo realizado y proponer sugerencias.

Aunque en el TFG se integren muchas competencias transversales, las seleccionadas coinciden, en general, con las que obtuvieron otros autores como Rullán *et al.* (2010) y se corresponden con las competencias de carácter instrumental del Proyecto Tuning, incorporando alguna de carácter interpersonal como la identificación de limitaciones y carencias del trabajo. No obstante, algunas de las denominadas competencias sistémicas/integradoras como, por ejemplo, la capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica o la habilidad de trabajar de forma autónoma se tienen en consideración a la hora de su evaluación. No se han detallado competencias específicas dado que, por el momento, se admiten trabajos con orientaciones muy diversas, desde las profesionales hasta las investigadoras, con requerimientos diferenciados.

Dado el procedimiento de aprendizaje propio de la materia -que se asienta sobre el trabajo autónomo del alumnado- prevemos una percepción positiva en cuanto a su contribución a la adquisición de competencias instrumentales. Suponemos que es una valoración compartida por profesorado y alumnado, es decir, que:

H6: La contribución del TFG a la adquisición de competencias presentará una alta valoración por parte de los agentes.

## Dedicación

Como se ha comentado, el TFG es una materia singular, con unas características específicas y distintas a las del resto de las materias del grado y ello queda reflejado en el esfuerzo que exige a los agentes implicados. Para contextualizar las respuestas, en la tabla III se recoge la dedicación prevista para alumnado y profesorado en el caso que nos ocupa.



<b>Tutor</b>	Reconocimiento docente para un TFG de 6 créditos ECTS en la planificación académica de la USC (2011-12 y 2012-13) : <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1,5 horas de trabajo presencial por alumno que se computan al tutor en el Plan de Organización Docente (POD)</li> <li>• 5 horas de tutorías que no se computan en el POD</li> </ul>
<b>Alumno</b>	Dedicación prevista correspondiente a 6 créditos ECTS: 150 horas. En la guía docente se desagrega este tiempo del siguiente modo: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Sesión de presentación (2 horas)</li> <li>b) Sesiones de trabajo (1,5 horas en total)</li> <li>c) Tutorías (hasta 5 horas)</li> <li>d) Trabajo autónomo del alumno (140,5 horas)</li> <li>e) Evaluación (1 hora)</li> </ol>

*Fuente: Elaboración propia.*

**Tabla n. 3** Dedicación prevista para la elaboración de un TFG en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la USC.

Lo que nos dice la experiencia es que la dedicación prevista para los tutores está muy por debajo del esfuerzo de trabajo real. Sobre la dedicación del alumnado tenemos muchos menos elementos de juicio, pero suponemos que el cambio en la metodología de estudio que introduce el TFG podría exigirle un esfuerzo adicional o, al menos, la percepción del mismo (tomando como referencia otras materias con los mismos créditos). Por ello planteamos nuestra hipótesis en el mismo sentido. Así:

H7: La dedicación a la materia está por encima del esfuerzo previsto en la normativa:

H7a: Los agentes consideran mayoritariamente que la tutorización de un TFG requiere más tiempo de trabajo que el previsto.

H7b: Los agentes consideran mayoritariamente que la elaboración de un TFG requiere más tiempo de trabajo que el previsto.

## Procedimiento de evaluación

El procedimiento de evaluación de las competencias es clave en la materia TFG, como evidencia la literatura dedicada a ello. La experiencia acumulada en la Facultad ha permitido constatar su complejidad no sólo para los agentes directamente implicados en la evaluación sino también desde la perspectiva de la gestión y la coordinación (al menos en centros con mucho alumnado). Como ya se ha indicado (tabla I), la evaluación de esta materia recae en un tribunal formado por tres miembros, entre los que no puede figurar el tutor ateniéndose a la normativa de la USC.

Dadas las restricciones establecidas por esta normativa en relación a los agentes evaluadores de los TFG, en la Facultad se ha tenido que establecer un único momento o



hito de evaluación en el que sólo participa el tribunal<sup>3</sup>, pero disponiendo previamente de un informe orientativo emitido por el tutor. Los miembros del tribunal son designados por el decano o decana, a propuesta de la comisión de TFG que los selecciona a sorteo. Con el fin de facilitar el trabajo, se ha optado por nombrar varios tribunales<sup>4</sup> de forma que el número máximo de trabajos evaluados por cada uno ha sido de cinco.

La experiencia de los miembros del grupo de trabajo como organizadores de TFG lleva a pensar en un cierto descontento de los agentes con el sistema de evaluación. Por parte del profesorado, creemos que es de nuevo la carga de trabajo derivada de la participación en los tribunales de evaluación lo que lo provoca, mientras que la opinión del alumnado puede tener su origen de la percepción de falta de equidad que proviene de la actuación de varios tribunales y no uno solo. Por tanto, planteamos que:

H8: Los agentes valoran negativamente el sistema de evaluación de los TFG.

En la necesidad de que los criterios sobre los que se apoye la calificación final sean lo más homogéneos posible, la comisión del TFG ha elaborado dos formularios: el informe del tribunal y el informe del tutor<sup>5</sup>. En ellos se detallan los indicadores específicos que se han considerado relevantes en la evaluación de las competencias del TFG y que son similares a los desarrollados en experiencias previas por Valderrama *et al* (2009) y Rullán *et al.* (2010) o en trabajos posteriores como los de Bonilla y Martín (2012) y Bonilla *et al.* (2012). Finalmente, los indicadores han sido clasificados en función de las tres categorías que se establecieron en el reglamento: calidad del trabajo, presentación escrita y presentación oral, cada uno con su ponderación detallada.

Se ha procurado que ambos informes coincidan en todo lo posible aunque hay aspectos que sólo pueden ser valorados por el tutor (la fase de planificación, el grado de autonomía que ha demostrado el alumno en el desarrollo del trabajo y si ha atendido a sus recomendaciones) y otros que sólo puede valorar el tribunal (los relativos a la presentación oral).

Además de homogenizar la evaluación, estos informes tienen, al menos, otras dos funciones. En primer lugar, la de facilitar el procedimiento de revisión de la calificación, siempre complejo en este tipo de pruebas, dado que aportan información detallada sobre los motivos en los que se sustentó la valoración. En segundo lugar, los informes sirven para reforzar la coordinación en el proceso de formación en competencias del grado ya que los formularios con los indicadores detallados están disponibles en la web de la Facultad para que puedan ser utilizados como referencia en la evaluación de los trabajos escritos y presentaciones orales que realicen los alumnos durante la titulación.

Suponemos que el esfuerzo por unificar criterios que redunden en una evaluación más homogénea será valorado por los agentes. El profesorado -tutores y tribunales-

<sup>3</sup> Este proceso de evaluación es similar al establecido en la Facultad de Ciencias del Turismo de la Universidad Rey Juan Carlos, con la diferencia de que en este caso se prevé que el tutor del TFG emita una autorización para la lectura (Bonilla *et. al.*, 2012, p. 10).

<sup>4</sup> En el curso académico 2012-13 ha sido necesario nombrar 27 tribunales que evaluaron un total de 119 trabajos.

<sup>5</sup> En la página web de los TFG de la Facultad de CC. Económicas y Empresariales de la USC están disponibles los criterios de evaluación de los miembros del tribunal y de los tutores. Pueden verse en: [http://www.usc.es/gl/centros/ecocode/tfg/TFG\\_xeral.html](http://www.usc.es/gl/centros/ecocode/tfg/TFG_xeral.html).

podría valorar, además de este esfuerzo de homogeneización, la seguridad de que está evaluando las competencias que se han previsto como objetivo de la materia. Por ello proponemos:

H9: Los agentes valoran positivamente los criterios de evaluación.

## **Análisis y resultados**

Para contrastar estas hipótesis fueron consultados los alumnos de las dos titulaciones de Grado que presentaron su TFG en los cursos 2011-12 y 2012-13. También fue consultado el profesorado que los tutorizó.

Se utilizaron dos cuestionarios diferentes dirigidos al profesorado tutor y al alumnado. Para medir las variables de actitud, fundamentalmente relacionadas con percepciones, se utilizaron escalas Likert de 5 puntos. El resto de las variables contenían información nominal, ordinal o de ratio.

Los dos cuestionarios fueron auto-administrados por los encuestados, si bien en el caso del profesorado el método de recogida de la información fue el correo electrónico (email), mientras que el alumnado entregó el cuestionario personalmente en el momento del depósito del TFG. Respondieron el 75,7% de los alumnos y el 54,4% de los tutores, obteniéndose 115 cuestionarios válidos del alumnado y 56 de los docentes. Esta diferencia en la tasa de respuesta puede estar motivada por los distintos métodos de recogida de información utilizados.

Los datos fueron tratados con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 21.

Los resultados están estructurados en torno a los cinco ejes clave en la materia: los elementos de apoyo; el procedimiento de asignación de temas y tutores; las competencias desarrolladas; la dedicación requerida y el procedimiento de evaluación previsto.

### **Tutor, información y actividades formativas**

Como se proponía en la H1 es muy alta la puntuación otorgada por los estudiantes a sus tutores. En una escala de 1 a 5, valoran con un 4,1 la relación establecida con el tutor, con un 4,4 su accesibilidad y con un 4,3 la calidad del apoyo recibido. De un modo más general, puntúan con un 4,1 su satisfacción global con el tutor.

En el ámbito de la información podemos señalar que más del 52% de los tutores está bastante o muy satisfecho con la información recibida sobre el funcionamiento de la materia. Se obtuvo un resultado medio de 3,5, otorgando una puntuación de 3 o superior el 85% de los encuestados.

En cuanto a los estudiantes, su puntuación media fue de 3,2. El 42,6% se mostró bastante o muy satisfecho con la información recibida.

De un modo más específico, también se les preguntó sobre aspectos relacionados con la información proporcionada por el centro. Utilizando la misma escala, los

estudiantes valoraron en un 3,4 de media la utilidad de la información administrativa recogida en la web, relacionada con la normativa, la relación de temas y tutores, las fechas clave o los formularios. Además, un 50,4% se mostró bastante o muy satisfecho con esta cuestión. Del mismo modo, puntuaron con un 3,4 de media la utilidad de los documentos disponibles en la página web del centro para ayudar en la elaboración y exposición pública del trabajo. Los estudiantes se mostraron menos satisfechos con las jornadas explicativas sobre el funcionamiento del TFG, aspecto que obtuvo una puntuación media de 2,9.

Cabe comentar que únicamente el 33,9% de los estudiantes consideró que la información proporcionada por el centro no era de utilidad, o que tenía una utilidad reducida. Incluso este porcentaje debe ser matizado, entre los que opinaron de este modo, la razón no era la falta de utilidad de la información proporcionada, sino que el 30,7% contestaron que esta información se la proporcionaba directamente el tutor y el 20,5% que podían obtenerla por otras vías o que no tenían un fácil acceso a internet.

Estos resultados, en su conjunto, avalan la H2: los tutores están más satisfechos con la información que reciben y sirven de cauce informativo al alumnado.

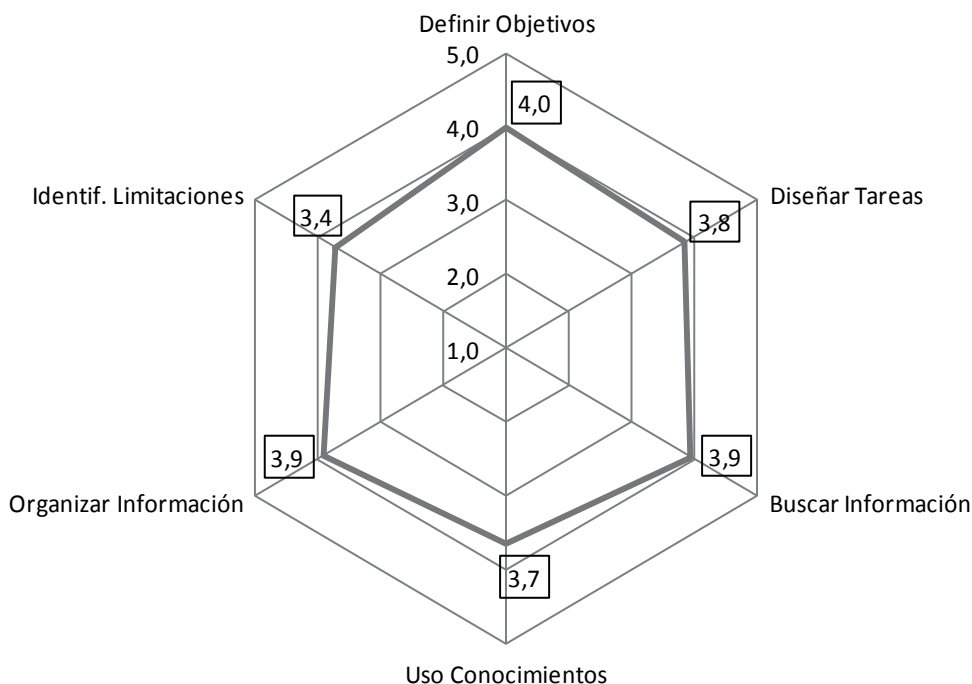
Contra lo que se proponía en la H3, sólo un 17,4% de los estudiantes ha respondido a la cuestión sobre necesidades formativas. Según ellos sería preciso dedicar una media de 14 horas a actividades formativas presenciales. Las más demandadas son las relacionadas con las técnicas de exposición oral, seguidas de las relativas a la gestión de las citas, la redacción y el manejo de software específico. Cabe esperar que soliciten aún menos actividades formativas a medida que se vayan asentando los grados y la formación en competencias (debe recordarse que muchos de los alumnos del TFG durante los cursos considerados proceden de la licenciatura).

### **Elección de temas y tutores**

Se preguntó a tutores y alumnos su valoración del proceso diseñado. El grado de satisfacción expresado por ambos grupos es similar, alcanzando el 3,0. Como se proponía en H4 y H5, en esta valoración está presente una gran dispersión, pues el 62,5% de los tutores y el 34,8 % de los estudiantes están algo o bastante de acuerdo con el sistema, mientras que el 29% de los tutores y el 33,1 % de los estudiantes están poco o nada de acuerdo.

### **Competencias**

Se ha preguntado a los alumnos y tutores en qué medida el TFG había permitido desarrollar las competencias enunciadas. En general los docentes indican un alto nivel de satisfacción con el grado de consecución de las competencias, alcanzando para todos los ítems valores por encima de 3,4 sobre 5, como se puede ver en la figura siguiente donde se presentan los valores para la media de la muestra.



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta. \*\*\*1: nada de acuerdo; 5: muy de acuerdo

**Gráfico n. 1** Consecución de las competencias recogidas en la guía docente de la materia (perspectiva tutor).

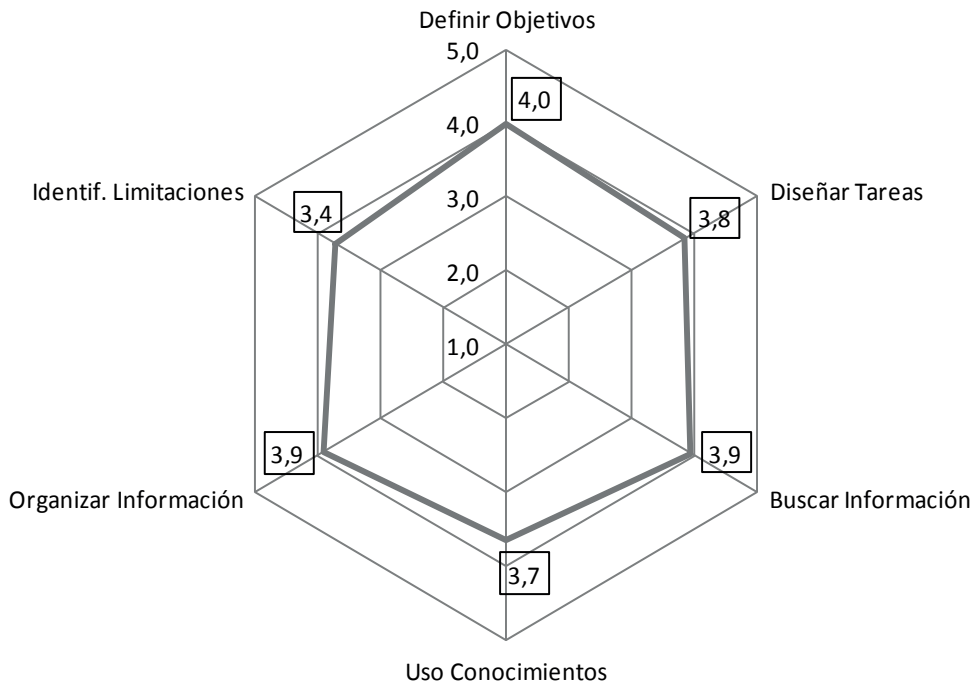
En todos los casos más del 54% de los tutores está bastante o muy satisfecho con el nivel alcanzado en los distintos objetivos. El 72,7% señala que los estudiantes han logrado definir los objetivos del trabajo. Además el 69% percibe como alcanzada la capacidad de organización y presentación de la información por parte del alumnado. Por otro lado, el 54% opina que los estudiantes son capaces de identificar las limitaciones de sus TFG.

Los estudiantes también fueron consultados en relación a la consecución de las competencias recogidas en la guía docente. En general y como refleja el gráfico 2, los diferentes ítems han obtenido puntuaciones medias por encima de los 3,5 puntos, en muchos casos próximas a 4, en una escala de Likert de 5 puntos.

Las competencias a las que parece haber contribuido en mayor medida el TFG están relacionadas con la información necesaria para su elaboración: la “capacidad del alumno para organizar la información y presentarla de forma clara, sistemática y precisa, para que sea comprendida por otras personas”, y la “capacidad para saber buscar y seleccionar información relevante”. Ambos ítems han obtenido una puntuación media de 3,9 puntos, y más del 70% de los estudiantes está “bastante” o “muy” de acuerdo con que el TFG ha permitido alcanzar dichas competencias.

Otro de los ítems que ha alcanzado la mayor puntuación media es el relacionado con la capacidad para identificar limitaciones en el propio trabajo. El ítem obtuvo una puntuación media de 3,8 puntos, manifestando más del 65% de los entrevistados estar “bastante” o “muy” de acuerdo con que el TFG ha permitido desarrollar esta capacidad. Esta opinión contrasta con la proporcionada por los tutores que, como se ha visto, consideran que esta competencia es la que se alcanza en menor medida.

Dentro de la buena puntuación general, la competencia que parece que el TFG ha contribuido a alcanzar en menor medida es el relacionado con hacer uso de los conocimientos adquiridos a lo largo de los estudios, pertinentes para el objeto del trabajo, e integrar con ellos la nueva información conseguida. Este aspecto ha obtenido una puntuación media de 3,6 puntos y el 57% de los alumnos manifestaron estar “bastante” o “muy” de acuerdo con que el TFG había permitido cumplir esta competencia. Estos resultados, en su conjunto, avalan la H6.



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta. \*\*\*1: nada de acuerdo; 5: muy de acuerdo

**Gráfico n. 2** Consecución de las competencias recogidas en la guía docente de la materia (perspectiva alumno)

## Dedicación

### Dedicación del tutor

El 82% de los tutores considera que el tiempo de dedicación presencial reconocido en su programa docente (1,5 horas) es insuficiente. Lo mismo afirma el 50,4% de los alumnos.

Aquellos tutores que consideran insuficiente el número de horas necesarias indican, por término medio, que deberían dedicarse casi 6 horas de trabajo presencial, más de 8 de tutorías y otras 5 horas a diferentes tareas como la planificación, correcciones y revisiones, realización de los informes de los TFG o sesiones conjuntas. La variación de propuestas horarias es elevada, pero en todo caso siempre es superior a la establecida por la normativa vigente.

En la tabla 4 se recogen tanto las opiniones de los tutores como de los estudiantes en relación con el número de horas que serían necesarias para que las tareas del tutor pudiesen llevarse a cabo de un modo eficiente.

	MÍNIMO		MÁXIMO		MEDIA	
	Tutor	Estudiante	Tutor	Estudiante	Tutor	Estudiante
Sesiones Trabajo	2	1,5	15	20	6	5
Tutoría	4	1	15	15	8,5	7,5
Otros	1	6	10	7	5	6,5

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta

Tabla n. 4 Horas de dedicación necesarias para el tutor del TFG

Además de estas opiniones, existen dos elementos que nos indican que el tiempo de dedicación propuesto para el tutor es insuficiente: el número de contactos por email y el número de reuniones mantenidas entre alumno y tutor. En el primer caso, cada alumno contactó, de media, 12 veces por correo electrónico con su tutor (el 56,5% más de 10 veces). En cuanto al número de reuniones con el tutor, más del 85% de los estudiantes tuvo más de cuatro. A la vista de estos resultados se pone en tela de juicio el reconocimiento que la USC realiza del trabajo docente asociado a la materia TFG y se verifica la H7a.

Los resultados van en línea con los obtenidos por Bonilla *et al.* (2012), que realizaron una encuesta a los tutores de los TFG de la Facultad de Turismo en la Universidad Rey Juan Carlos, en la que señalan que el tiempo dedicado por los tutores varía entre las 20-30 horas en más del 40% de los casos y las más de 32 horas por trabajo en casi un 30% de los casos.

### Dedicación de los estudiantes

En estudios anteriores, son mayoría los alumnos que consideran haber dedicado un esfuerzo considerablemente mayor a su proyecto de fin de grado que a otras materias con los mismos créditos; además, esto les habría restado tiempo para preparar las otras asignaturas del curso (Todd *et al.*, 2004).

La percepción de que el esfuerzo exigido es superior se mantiene en el caso que nos ocupa. En una escala de 1 a 5 (donde 1 indicaría “mucho menos esfuerzo” y 5 “mucho más esfuerzo”), los estudiantes valoran, de media, en un 4,1 el esfuerzo que requiere la preparación de la materia en comparación con el resto de las asignaturas del último curso del grado. En concreto, más de un 72% considera que el esfuerzo que requiere es mayor, o mucho mayor, lo que verifica la H7b.

Donde no hay consenso es en su influencia sobre el resto de las materias del último curso. Utilizando la misma escala, el 26% de los entrevistados respondió que su influencia había sido negativa o muy negativa (por ejemplo restando tiempo disponible para dedicarles). Sin embargo, el 24,5% opinó que había sido positiva o muy positiva (por ejemplo, porque su preparación les había ayudado a mejorar su presentación escrita, o en la búsqueda de información).

### Evaluación

Teniendo en cuenta lo expuesto, se ha preguntado a los alumnos y tutores sobre, por un lado, los agentes que deben llevar a cabo la evaluación y el papel del tutor en la

misma y, por otro, sobre lo adecuado de los criterios de evaluación y las ponderaciones establecidas en los informes.

### Valoración sobre los agentes evaluadores

Como ya se ha indicado, la normativa de la USC no permite que el tutor evalúe aunque debe elaborar un informe que se pondrá a disposición del tribunal.

Se ha preguntado a los tutores si piensan que deberían formar parte del tribunal de sus estudiantes. Opinan mayoritariamente que no (el 76,4%). También se les ha preguntado qué influencia debería tener el tutor en la calificación del tribunal. Las respuestas figuran en la tabla 5.

	Si (%)	No (%)
Debería ser vinculante para el tribunal la puntuación otorgada por el tutor en los aspectos relativos a la calidad del trabajo y presentación escrita	38,3	61,7
Debería ser preceptivo el visto bueno del tutor para poder realizar la defensa pública del TFG pero no vinculante la puntuación otorgada por él o ella para el tribunal	81,2	18,8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

**Tabla n. 5** Opinión del profesorado tutor sobre su participación en el proceso evaluador de los TFG.

A la vista de los resultados podemos decir que los tutores encuestados piensan en su mayoría que es el tribunal, del que no forman ni deberían formar parte, el que debe evaluar el trabajo y que el informe del tutor no debe ser vinculante. Un resultado que contrasta con el obtenido para la titulación de Ciencias del Turismo de la Universidad Rey Juan Carlos donde en el 68% de los casos los profesores opinan que tanto el tutor como la comisión evaluadora deben participar en el proceso de evaluación (Bonilla *et al.*, 2012, p. 9).

Ahora bien, del cuadro 5 se deduce que los tutores consideran que deberían dar su consentimiento para que el trabajo sea defendido, lo que supone adoptar un papel muy relevante en la evaluación.

Por su parte, a diferencia de los tutores, los alumnos no están muy conformes con la fórmula de evaluación actual, en la que el peso de la calificación recae en exclusiva en el tribunal evaluador. En concreto, la mayoría, el 53%, preferiría que la materia fuera evaluada conjuntamente por el tutor y el tribunal. Para el 37,4% del alumnado el TFG debería ser evaluado únicamente por el tutor, mientras que tan sólo el 9,6% de los estudiantes optaría por la fórmula actual.

Por tanto, la H8 se verifica sólo parcialmente. Contra lo que cabía esperar, el profesorado valora positivamente los distintos elementos del sistema de evaluación, mientras que el alumnado hace explícita la valoración negativa que se esperaba.



### Valoración sobre los criterios de evaluación

Al profesorado tutor se le preguntó su opinión sobre la ponderación que en el informe de evaluación de los TFG se da a los tres grandes bloques: calidad del trabajo, 65%; presentación escrita, 20% y presentación oral, 15%. El 78,6% expresa su conformidad, mientras que el 21,4% restante propone reducir al 60% el apartado de calidad del trabajo en favor de incrementar al 20% el peso de la presentación oral, sin variar el apartado de la presentación escrita.

Entrando más en detalle, a los tutores se les preguntó sobre el peso de cada ítem evaluado dentro de los apartados de calidad del trabajo y presentación escrita. En cuanto al apartado de calidad del trabajo, el 70% está de acuerdo con los pesos otorgados, este porcentaje se eleva por encima del 75% para los ítems relativos a la presentación escrita<sup>6</sup>.

En general, los resultados de la encuesta indican un alto grado de satisfacción de los tutores con la utilidad del informe de evaluación de los TFG que deben cumplimentar, pues más del 90% otorgan una puntuación superior a 3 a este ítem. Los resultados indican que el 65,7% de los tutores están bastante o muy de acuerdo con la utilidad del informe.

Los alumnos también fueron preguntados sobre la ponderación establecida para los tres grandes bloques. El 44,3% de los alumnos está conforme, en tanto que el 55,7% restante introduciría variaciones aunque muy poco significativas.

Estos resultados corroboran la H9.

## Conclusiones

El Trabajo Fin de Grado es una materia singular que está presentando en muchas facultades numerosos retos en cuanto a su gestión y, sobre todo, en lo relacionado con el proceso de evaluación de las competencias adquiridas.

La implantación del TFG en la Facultad de Económicas y Empresariales de la USC ha implicado la puesta en marcha de varios procedimientos necesarios para el funcionamiento de la materia. Estos procesos han supuesto un gran esfuerzo administrativo y de gestión, y su complejidad ha ido aumentando con el número de alumnos. Se puede afirmar que los agentes encuestados valoran este esfuerzo. Expresan satisfacción con la información y materiales de apoyo recibidos, así como con el procedimiento de elección y asignación de temas y tutores, si bien en este último aspecto se obtiene una gran dispersión de las respuestas.

El TFG ha supuesto para alumnos y tutores un esfuerzo superior al previsto en las planificaciones académicas. Este hecho se refleja en las opiniones de los estudiantes acerca de la mayor dedicación que requiere su preparación si se compara con otras asignaturas y, más aún, en la influencia negativa que consideran que ejerce sobre las demás materias que cursan. En cuanto a los tutores, los datos confirman que su

<sup>6</sup> Ítems de presentación escrita: redacción (7%), vocabulario (7%), edición (2%), documentación fuentes (2%) y figuras y tablas (2%). Ítems de calidad del trabajo: objetivos (7%), planificación y organización (8%) y desarrollo (50%). Estos ítems aparecen más desagregados en los informes: [http://www.usc.es/gl/centros/ecode/tfg/TFG\\_xeral.html](http://www.usc.es/gl/centros/ecode/tfg/TFG_xeral.html).

dedicación real supera con creces la prevista en la planificación de la USC. Estos resultados constatan la necesidad de ajustar las planificaciones a la realidad, lo cual parece difícil en época de recortes.

En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la opinión de tutores y estudiantes refleja una gran satisfacción con el grado de consecución de las competencias, de lo que puede derivarse que la metodología empleada contribuye adecuadamente al logro de las capacidades. Las competencias a las que contribuye en mayor medida están relacionadas con la gestión de la información: búsqueda, organización, utilización y presentación. En cuanto a competencias a mejorar, los tutores señalan la identificación de limitaciones; mientras que el alumnado ve en el uso de los conocimientos adquiridos a lo largo de los estudios la competencia menos desarrollada.

Cabe destacar la buena valoración que el estudiantado hace de sus tutores. El dato puede indicar que han sido un elemento de apoyo clave en el proceso de aprendizaje y adquisición de competencias.

En el controvertido apartado de la evaluación, la USC establece que el tribunal ha de ser el único agente evaluador, sin que los tutores puedan formar parte del mismo. Las opiniones de los encuestados son dispares: más de dos tercios de los tutores están de acuerdo con este sistema, aunque más de la mitad de los alumnos considera que deberían ser tutor y tribunal los dos agentes evaluadores de cada trabajo.

Con la finalidad de tener en cuenta la valoración del tutor y, a la vez, favorecer la uniformidad en el proceso de evaluación se han diseñado dos informes: uno a utilizar por el tutor y otro dirigido a los miembros del tribunal. Con esta fórmula, la opinión del tutor puede ser tomada en consideración por tribunal, lo cual entendemos que enriquece el proceso de evaluación.

Los criterios y ponderaciones establecidos en los informes se agrupan en tres grandes bloques: calidad del trabajo (65%), presentación escrita (20%) y presentación oral (15%). Tanto criterios como ponderaciones han sido considerados adecuados por los agentes encuestados.

En resumen, los resultados permiten describir al TFG como una materia con una metodología adecuada para adquirir las competencias planteadas, pero que exige un esfuerzo elevado -y escasamente reconocido- a todos los agentes que participan en ella. Esta mayor exigencia tiene lugar en un contexto en el que los recursos disponibles -antes y después de la puesta en marcha de los TFG- no han variado sustancialmente.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. y Pascual M. M. (2012). Propuesta de evaluación del trabajo de fin de grado en Derecho. *Aula Abierta*, 40 (1), 85-102.
- Bonilla Delgado, M. I. y Martín López, C. (2012). Evaluación de competencias en el Trabajo Fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas: una propuesta de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. UCLM. *Revista de Formación e Innovación educativa Universitaria*, 5(4), 241-253.

- Bonilla Priego, M. J., Fuentes Moraleda, I., Vacas Guerrero, C. y Vacas Guerrero, T. (2012). Análisis del proceso de evaluación del Trabajo Fin de Grado en las nuevas titulaciones. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 3, 5-21.
- Bruce, C. S. (2003). Seven Faces of Information Literacy: Towards inviting students into new experiences. Recuperado de <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/2003/speakers/bruce.pdf>
- Calvert, B. y Casey, B. (2004). Supporting and assessing dissertation and practical projects in media studies degrees: towards collaborative learning. *Art, Design and Communication in Higher Education*, 3 (1), 47-60.
- Derounian, J. (2011). Shall we dance? The importance of staff-student relationships to the pursuit of undergraduate dissertations. *Active Learning in Higher Education*, 12(2), 91-100
- Escobedo, E., Amat, C., Muñoz, M. y Simón, J. (2012). Diseño e implementación del Trabajo Fin de Grado en la titulación de Farmacia. *VII CIDUI: La Universidad, una institución de la sociedad*. Barcelona.
- 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. Recuperado de <http://www.bsieducation.org/Education/downloads/ijqs/paper22.pdf>
- Heinze, A. y Heinze, B. (2009): Blended e-learning skeleton of conversation: Improving formative assessment in undergraduate dissertation supervision, *British Journal of Educational Technology*, 40 (2), 294–305.
- Mateo, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Rekalde Rodríguez, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias, *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 179-193
- Rowley, J. y Slack, F. (2004): What is the future for undergraduate dissertations? *Education + Training*, 46 (4), 176-181.
- Rullán Ayza, M., Fernández Rodríguez, M., Estapé Dubreuil, G. y Márquez Cebrián, M. D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos de fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 74-100.
- Saunders, M. y Davis, S. (1998). The use of assessment criteria to ensure consistency of marking: some implications for good practice. *Quality Assurance in Education*, 6 (3), 162–171.
- Todd, M., Bannister, P. y Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (3), 335-355.

- Todd, M.J., Smith, K. y Bannister, P. (2006). Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education*, 11 (2), 161-173.
- USC (2013). *Reglamento do Traballo de Fin de Grao en Economía*. Recuperado de [http://www.usc.es/export/sites/default/gl/centros/ecoade/descargas/Decanato/Reglamento\\_TFG\\_ECO\\_def.pdf](http://www.usc.es/export/sites/default/gl/centros/ecoade/descargas/Decanato/Reglamento_TFG_ECO_def.pdf)
- USC (2013). *Reglamento do Traballo de Fin de Grao en Administración e Dirección de Empresas*. Recuperado de [http://www.usc.es/export/sites/default/gl/centros/ecoade/descargas/Decanato/Reglamento\\_TFG\\_ADE\\_def.pdf](http://www.usc.es/export/sites/default/gl/centros/ecoade/descargas/Decanato/Reglamento_TFG_ADE_def.pdf)
- Valderrama, E. (coord.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en los trabajos de fin de grado y de máster en las ingenierías*. Barcelona: AQU Catalunya. Recuperado de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_19718727\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_19718727_1.pdf)
- Vallderrama, E., Rullán, M., Sánchez, F., Pons, J., Mans, C., Giné, F. et al. (2010). La evaluación de competencias en los trabajos fin de estudios. *IEEE-RITA*, 5 (3), 107-114
- Vilardell Riera, I. (2010). Experiencia sobre el trabajo de fin de grado en Administración y Dirección de Empresas. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 1 (1), 101-122.
- Webster, F., Pepper, D. y Jenkins, A. (2000). Assessing the undergraduate dissertation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (1), 71-80.

Artículo concluído el 23 de Noviembre de 2014

Freire Esparís, M. P., Díaz Vázquez, R., Martínez Roget, F., Maside Sanfiz, J.M., del Río Araujo, M.L. y Vázquez Rozas, E. (2015). Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (2), pp. 323-344

publicado en <http://www.red-u.net>

---

**M. Pilar Freire Esparís**

**Universidad de Santiago de Compostela**  
*Departamento de Historia e Instituciones Económicas*

*Mail: mdelpilar.freire@usc.es*



M. Pilar Freire Esparís es doctora en Economía. Profesora del Departamento de Historia e Instituciones Económicas, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Santiago de Compostela. También desempeña el cargo de coordinadora del Grado en Economía de la misma Universidad desde la implantación completa de la titulación en el curso académico 2009-2010. Al mismo tiempo es una de las integrantes del Grupo de Innovación Docente para la planificación y gestión de los Trabajos Fin de Grado de la USC. Sus principales líneas de investigación son: demografía histórica, historia de la familia, historia agraria, empleos del tiempo, historia de las mujeres y los Trabajos Fin de Grado.

**Rosario Díaz Vázquez**

**Universidad de Santiago de Compostela**  
*Departamento de Economía Aplicada*

*Mail: rosario.diaz@usc.es*



M. Rosario Díaz Vázquez es Doctora en Economía y Profesora del Departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Santiago de Compostela. Es coordinadora de cuarto curso del Grado y de los Trabajos de Fin de Grado en Economía de la misma Universidad. Forma parte del Grupo de Innovación Docente para la planificación y gestión de los Trabajos Fin de Grado de la USC. Miembro del equipo de investigación de Econometría de la USC. Sus principales líneas de investigación se centran en la relación entre economía y medio ambiente, en cuestiones de Economía Internacional y, recientemente, en los trabajos de fin de grado.

## **Fidel Martínez Roget**

**Universidad de Santiago de Compostela**  
*Departamento de Economía Aplicada*

*Mail: fidel.martinez@usc.es*



Fidel Martínez Roget, es Doctor en Economía y profesor del Departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Es Vicedecano de Asuntos Académicos y presidente de la Comisión Académica del Grado en Economía en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la propia USC. Sus principales líneas de investigación están relacionadas con el análisis del turismo rural, los impactos económicos del turismo y el bienestar económico. Ha sido investigador principal de los proyectos de investigación “Software para el cálculo del impacto económico del turismo a nivel comarcal y local” (2005-CE120) y “Un indicador de lealtad del turismo con destino Galicia” (2009-PG305). Ha publicado en revistas internacionales como *Tourism Magement*, *Tourism Economics*, *Regional Studies*, *Social Indicators Research* o *The Empirical Economic Letters*.

## **José Manuel Maside Sanfiz**

**Universidad de Santiago de Compostela**  
*Departamento de Economía Financiera y Contabilidad*

*Mail: josemanuel.maside@usc.es*



José Manuel Maside Sanfiz, es doctor en Economía Financiera y Contabilidad y profesor titular del Departamento de Economía Financiera y Contabilidad en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Santiago de Compostela. También desempeña el cargo de coordinador del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la misma Universidad y es uno de las integrantes del Grupo de Innovación Docente para la planificación y gestión de los Trabajos Fin de Grado de la USC. Sus principales líneas de investigación tienen como base los mercados financieros (centrándose en el análisis de riesgos de las entidades participantes, financiación inmobiliaria y en la titulización), la información medioambiental y la responsabilidad social corporativa, la evaluación del rendimiento de los alumnos en la docencia universitaria y los trabajos de fin de grado.



## **María Luisa del Río Araujo**

**Universidad de Santiago de Compostela**  
 Departamento de Organización de Empresas y Comercialización  
 Mail: [marisa.delrio@usc.es](mailto:marisa.delrio@usc.es)



María Luisa del Río Araujo es Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales y Profesora Titular del Departamento de Organización de Empresas y Comercialización de la Universidad de Santiago de Compostela. Desempeña, además, el cargo de Coordinadora de TFG en Administración y Dirección de Empresas de la misma Universidad y es una de las integrantes del Grupo de Innovación Docente para la planificación y gestión de los Trabajos Fin de Grado de la USC. Sus principales líneas de investigación tienen como base la orientación al mercado de las organizaciones, el desarrollo de productos, la internacionalización de las empresas, y la gestión de la fuerza de ventas. Más recientemente, ha incorporado a estas líneas la evaluación del rendimiento de los alumnos en la docencia universitaria y en los trabajos de fin de grado.

## **Emilia Vázquez Rozas**

**Universidad de Santiago de Compostela**  
 Departamento de Economía Cuantitativa  
 Mail: [emilia.vazquez@usc.es](mailto:emilia.vazquez@usc.es)



Emilia Vázquez Rozas, es Doctora en Economía y profesora del Departamento de Economía Cuantitativa de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Es decana de la Facultad de CC. Económicas e Empresariales da USC. Coordinadora del Grupo de Innovación Docente para la planificación y gestión de los Trabajos Fin de Grado de la USC. Miembro del equipo de investigación de Econometría de la USC. Sus principales líneas de investigación están relacionadas con el análisis del crecimiento económico, la economía regional y el emprendimiento, y la evaluación del proceso de implantación del TFG. Ha publicado en revistas internacionales como *Regional Studies*, *Social Indicators Research*, *Regional and Sectoral Economic Studies*. Es cofundadora de la revista *Investigaciones Regionales* y responsable de la *Revista Galega de Economía*.