

## **El Trabajo Fin de Máster (TFM) de Humanidades en el EEES: Análisis de las necesidades de los estudiantes**

**San-Mateo-Valdehíta, A.**  
**Escobar-Álvarez, M. A.**  
**Chacón-Beltrán, R.**

Universidad Nacional de Educación a Distancia  
 (España)

## **Facing Master's thesis in Humanities in EHEA: Analysis of student needs**

**San-Mateo-Valdehíta, A.**  
**Escobar-Álvarez, M. A.**  
**Chacón-Beltrán, R.**

Universidad Nacional de Educación a Distancia  
 (España)

### **Resumen**

La incorporación de los másteres oficiales en el EEES, ha requerido la elaboración de nuevos planes de estudios y sistemas de evaluación en la universidad española. El TFM resulta esencial para valorar la asimilación de conocimientos y la adquisición de nuevas competencias de los estudiantes. Es un instrumento clave para la iniciación en la investigación. Así, en los nuevos campos de estudio de las Humanidades, surge el interés por ofrecer orientaciones sobre la elaboración del TFM, ya que, en muchos casos, los estudiantes deben presentar la investigación de algún

### **Abstract**

The incorporation of official Master's degrees into the European Higher Education Area has required the preparation of new study plans, and the development of assessment procedures at Spanish universities. The Master's dissertation (TFM, in Spanish) has become an essential element when evaluating the assimilation of knowledge and the acquisition of new competences by postgraduate students. The Master's dissertation has become a key instrument in the initiation in different areas of research. In the new Humanities fields, there is a need to provide guidelines for

paradigma innovador con una triple dimensión lingüística, metodológica y tecnológica. Con el fin de contar con una base real sobre cuáles son las necesidades académicas de los estudiantes durante la redacción de estos trabajos, se lleva a cabo este estudio en la facultad de Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (en adelante UNED), en un contexto de metodología de enseñanza a distancia. Este programa de posgrado cuenta con una amplia variedad de másteres que abordan diferentes materias como la lingüística aplicada, las TIC en la enseñanza y tratamiento de lenguas, la elaboración de diccionarios y la disertación literaria. A través de cuestionarios, se ha recabado información de 434 estudiantes, bien matriculados en la asignatura de TFM o ya egresados. Teniendo en cuenta la información recopilada, presentamos los resultados obtenidos y ofrecemos un análisis de las necesidades reales de los estudiantes y de las dificultades que detectan a la hora de abordar estos trabajos académicos, atendiendo a todas sus fases: selección del tema, elaboración y redacción, tutorización y defensa pública.

**Palabras clave:** trabajo de investigación, trabajos fin de máster (TFM), cuestionarios, estudiantes de postgrado, necesidades de los estudiantes, tutoría, enseñanza a distancia.

the writing of a TFM, as students are required to present their research in line with an innovative paradigm having a triple linguistic, methodological and technological dimension. In order to find out what the academic needs of students are during the elaboration of their Master's dissertations, this study was carried out at the Faculty of Philology of the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). This postgraduate program deals with a variety of new fields of study such as: applied linguistics, ICT in language teaching and processing, development of dictionaries, and literary research, among others. Through a series of questionnaires, information was collected from 434 students, either currently enrolled in the writing of their TFM, or already graduated. In the light of these surveys, this article analyses the problems students face at different stages in the process of writing their TFM, such as the selection of the topic, the elaboration and writing of the thesis, the tutoring process, or the public defence, among other aspects.

**Key words:** research work, Masters Theses (TFM), questionnaires, postgraduates, student needs, tutoring, distance education.

## Introducción

Tras la implantación del Plan Bolonia y la reconversión de los estudios de la universidad europea al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) se han destacado algunas de las ventajas que permite este nuevo panorama, como son, por un lado, que los títulos sean válidos en otros países que han firmado este acuerdo, y, por otro, que los estudiantes puedan diseñar sus itinerarios sin la rigidez de los planes de estudios anteriores. Este nuevo sistema educativo requiere la adaptación de los procesos de tutorización así como nuevas metodologías. Encontramos diversos estudios de investigadores y docentes en el marco de la enseñanza presencial de las universidades

españolas (Battaner, González y Sánchez, 2016; Cabrera *et al.*, 2013; Cabrera, Roder y Sangrà, 2012; Cunha, 2016; Fernández *et al.*, 2015; González-Calero y Turégano, 2011; Miraflores *et al.*, 2016; Rodríguez *et al.*, 2013), y, de la misma manera, se necesita investigar en el contexto de la enseñanza a distancia.

En la facultad de Filología de la UNED, se imparten másteres oficiales de orientación lingüística y literaria. Como es esperable en esta institución de educación superior con un contexto de enseñanza/aprendizaje a distancia, todo el contacto entre profesores y estudiantes se realiza de forma telemática, a través del correo electrónico, el teléfono u otros medios digitales interactivos como son *Skype* o los cursos virtuales de la plataforma de la Universidad. Los estudiantes siguen las asignaturas en los cursos virtuales y para la evaluación de su rendimiento académico realizan trabajos o, mayoritariamente, exámenes presenciales en la red de centros asociados que tiene la UNED en España y en el extranjero. La elaboración y defensa de un trabajo final, de 10 créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), es decir, unas 250 horas de dedicación, es un requisito para la obtención del título (Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. BOE n.º 260, 30-10-2007). Este Trabajo Fin de Máster (TFM, en adelante) es tutorizado por uno de los profesores del máster, cuya labor es dirigir al estudiante y darle indicaciones acerca de diferentes aspectos como son la selección del tema, la búsqueda de la bibliografía, la metodología, la defensa pública ante una Comisión de Evaluación o incluso la difusión de los resultados del trabajo.

En las titulaciones de másteres oficiales de la UNED la elaboración de trabajos académicos correspondientes a los TFM son el resultado de la tutorización de los profesores de la investigación personal de cada estudiante sobre un tema acordado entre ellos, en los que se debe demostrar capacidad para reflexionar sobre cuestiones de estudio así como para investigar en ciertas materias. Para elaborar estos trabajos académicos, los estudiantes deben contar con orientaciones claras sobre cómo llevar a cabo esa tarea. Los distintos equipos docentes a menudo dan pautas sobre las referencias bibliográficas que son relevantes para cada una de sus asignaturas y se deben consultar para el estudio de los contenidos de las mismas; sin embargo, los estudiantes deberían tener además indicaciones comunes sobre la elaboración del TFM sobre todo cuando el objetivo es mostrar su capacidad de elaboración y redacción de trabajos de investigación.

Con el fin de apoyar el proceso de tutorización de los TFM, el trabajo que se presenta en este artículo es el resultado de un estudio sobre las necesidades que se han identificado en los estudiantes tras la recopilación de una serie de datos con cuestionarios elaborados por el Grupo de Innovación Docente para la Enseñanza, Aprendizaje y Adquisición de Lenguas (GID2016-14) (reconocido en Consejo de Gobierno del 28 de junio de 2016), integrado por profesores de cuatro de los cinco departamentos de la facultad de Filología de la UNED con docencia en másteres del ámbito de las Humanidades. El presente artículo se centra en el análisis de las necesidades y experiencias del alumnado mientras otro equipo de investigadores del mismo grupo de investigación se ha dedicado al análisis desde la perspectiva del profesorado (véase Polo, Senra y Gómez, 2018).

## Objetivos

Entre los objetivos de nuestro estudio, está, en primer lugar, identificar las principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes mediante el análisis de los resultados

de los cuestionarios distribuidos tanto a alumnos matriculados en los másteres de la facultad de Filología como a los ya egresados del título. En segundo lugar, queremos ahondar en las necesidades que se puedan detectar a partir del análisis de los datos en las diferentes fases del proceso de tutorización que van desde la atención y asesoramiento recibidos durante la tutorización, a la evaluación y defensa pública junto con la difusión y publicación del TFM. En tercer lugar, a partir de la detección de las necesidades de los estudiantes y de las dificultades que encuentran, nos proponemos fijar medidas oportunas para reforzar los aspectos más vulnerables en este tipo de trabajo académico marcando algunas orientaciones y mejoras durante la elaboración, evaluación y defensa.

## Metodología

### Participantes

La muestra de este estudio está constituida por 434 estudiantes, que entre mayo y septiembre de 2017 han completado la encuesta: 105 matriculados en algún máster de la facultad de Filología (grupo 1) y 329 egresados (grupo 2). En el grupo 1, el 67,6% de los informantes son mujeres y el 32,4%, hombres; y en el grupo 2 la proporción es equivalente: el 68,6% son mujeres y el 31,1%, hombres (véase Tabla 1).

**Tabla 1.** Distribución de la muestra por sexo.

	Grupo 1	Grupo 2
Hombre	34 (32,4 %)	102 (31,1 %)
Mujer	71 (67,6 %)	226 (68,6 %)

El grupo etario mayor es el de los sujetos que tienen entre 31 y 40 años: entre los estudiantes matriculados, un 34,3%, y entre los egresados, un 42,4%; seguido en ambos casos por el grupo de entre 41 y 50 años (29,5% y 28%, respectivamente) (véase Tabla 2). Estamos ante dos grupos con características muy similares en lo que al sexo y la edad se refiere, a pesar de que el segundo es tres veces mayor que el primero.

**Tabla 2.** Distribución de la muestra por grupos etarios.

	Grupo 1	Grupo 2
Entre 20 y 30	25 (23,8 %)	47 (14 %)
Entre 31 y 40	36 (34,3 %)	139 (42,4 %)
Entre 41 y 50	31 (29,5 %)	92 (28 %)
Entre 51 y 60	13 (12,4 %)	47 (14,3 %)
Más de 61		4 (1 %)

Según el máster de procedencia, el 19,6% de los matriculados y el 23,7% de los egresados cursa o ha cursado el *Máster en Formación e Investigación Literaria y Teatral en el contexto europeo*; el segundo grupo más numeroso está formado por estudiantes del *Máster en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas* (15,7% y 14,7%); y el tercero, por los procedentes del *Máster en Ciencia del Lenguaje y Lingüística Hispánica* (13,7% y 12,3%). Del *Master en Formación de profesores de español como segunda lengua*, han respondido más estudiantes matriculados (un 13%) que egresados (4,9%). Coincide aproximadamente el porcentaje de respuestas de matriculados y egresados de los másteres en *El Mundo Clásico y su*

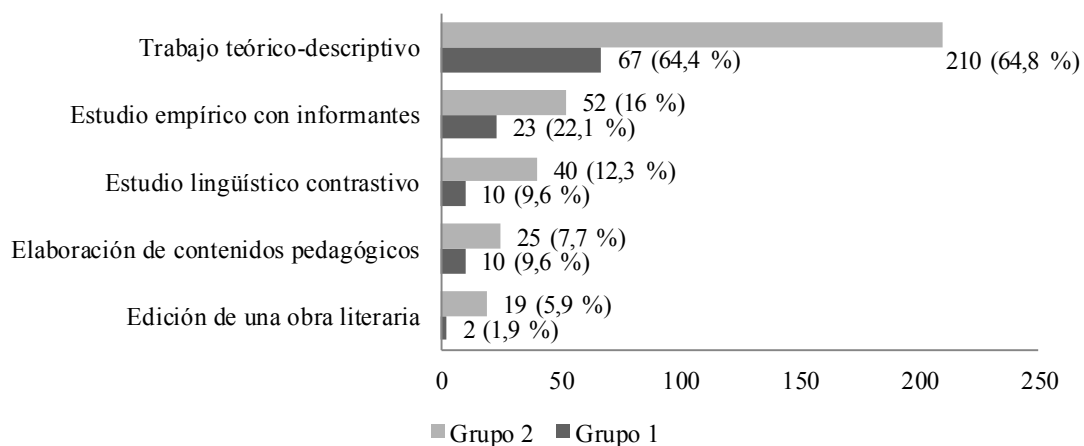
*Proyección en la Cultura Occidental* (9,8% y 11,3%) y en *Lingüística Inglesa Aplicada* (9,8% y 10,1%). En cambio, las diferencias son mayores en el número de contestaciones del *Master en Estudios Literarios y Culturales ingleses y su proyección social* (6,9% y 0,3%), donde solo ha respondido un estudiante egresado; y en el resto de los másteres el porcentaje de respuestas de los matriculados es menor: *Análisis Gramatical y Estilístico del Español* (2% y 7,7%), *Elaboración de Diccionarios y Control de Calidad del Léxico por la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Nacional de Educación a Distancia* (4,9% y 7,1%), *Estudios Franceses y Francófonos* (2,9% y 4%), *Literaturas Hispánicas (Catalana, Gallega y Vasca) en el Contexto Europeo* (1% y 4%). En definitiva, en el estudio han participado sujetos procedentes de los once másteres que ofrece la facultad de Filología, con lo cual deducimos que los resultados son susceptibles de ser generalizados, al menos, a otros del área de las Humanidades.

En cuanto a las razones para matricularse, un 66,7% indica que lo ha hecho por interés personal; un 33,3%, para acceder al doctorado y un 60,4% ha señalado motivos laborales, ya sea para incorporarse al mercado laboral (18,1%) o para promocionar (42,3%). En esta cuestión, era posible señalar más de una opción.

De los egresados, el 21,4% realizó el máster entre 2008 y 2012, y el 78,7%, entre 2013 y 2017. De los tres primeros años, procede un porcentaje bajo de respuestas (1,5%). A partir de 2012 la participación aumenta (13,4%) y 2016 es el año con mayor número de respuestas (28%).

Respecto a los estudiantes matriculados, un 16,3% se encuentra en su primer año de estudios; en el segundo, un 36,5%; en el tercero, un 24%; en el cuarto año, un 10,6%, y, en la convocatoria de gracia, un 12,5%. Los estudiantes disponen de un máximo de cuatro cursos académicos para completar los 60 créditos del máster.

Por último, el tipo de trabajo final preferido coincide en los dos grupos: en su mayoría es teórico descriptivo (64,4% y 64,8%); en segundo lugar, empírico con informantes (22,1% y 16%) y, a continuación, se decantan por estudios lingüísticos contrastivos (9,6% y 12,3%) y la elaboración de contenidos pedagógicos (9,6% y 7,7%) (véase Figura 1).



**Figura 1.** Distribución de la muestra por tipo de trabajo seleccionado.

Por lo tanto, el tipo de estudiante y sus preferencias de la clase de trabajo se han mantenido desde 2008 hasta 2017.

## Materiales y procedimiento

La herramienta utilizada para recopilar la información han sido dos cuestionarios: uno, de 41 preguntas, para los estudiantes matriculados en alguno de los másteres y otro, de 37, para los egresados. En primer lugar, se informa a los participantes del objetivo del estudio y de la relevancia e interés del mismo para estudiantes y docentes. Es de carácter anónimo y tiene una duración de unos 10 minutos. En ambos cuestionarios deben indicar, al inicio, datos demográficos como la edad, el sexo, el máster en el que se está matriculado y el año de finalización (en el caso de los egresados). El resto del cuestionario consta de cinco secciones sobre las fases más relevantes en la elaboración del TFM, que son las siguientes:

- (1) Selección del tema
- (2) Tutorización y elaboración
- (3) Evaluación
- (4) Defensa pública
- (5) Valoración general y autoevaluación

A la hora de plantear las cuestiones se ha mantenido el orden cronológico de realización del TFM y se han tenido en cuenta todos los agentes que directa o indirectamente intervienen en él (tutores, personal de administración y servicios, página web, recursos disponibles, etc.). Se han incluido preguntas en las que hay que elegir una respuesta cerrada entre varias opciones (véase Ejemplo 1); mientras que en otras se presenta una escala Likert de valoración (Ejemplo 2) o se trata de una respuesta abierta (Ejemplo 3) con el fin de que el sujeto pueda expresar su opinión y experiencia, lo cual nos permite obtener una combinación de datos cuantitativos y cualitativos.

Ejemplos:

### (1) Edad

- Entre 20 y 30
- Entre 31 y 40
- Entre 41 y 50
- Entre 51 y 60
- Más de 61

### (2) El/La tutor/a me ha orientado a la hora de seleccionar el tema y formular los objetivos.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	○	○	○	○	○	Muy de acuerdo

### (3) A continuación, indique dónde ha encontrado dificultades, si las hubiera, para la realización del TFM y explíquelas.

- a) Matriculación y gestión:
- b) Disponibilidad de recursos:
- c) Tutorización:



Los dos cuestionarios se han creado mediante formularios en línea y se han distribuido entre mayo y septiembre de 2017. La implementación del cuestionario la ha realizado una tutora del Centro Asociado de Valencia y la difusión, la Tutora de Apoyo en Red. Cabe mencionar que, por tratarse de informantes que estudian o han estudiado en una universidad con metodología de la enseñanza a distancia están familiarizados con el uso de medios y cuestionarios digitales como el aquí descrito. Aun así, previamente a la distribución del cuestionario se ha realizado un estudio piloto con cuatro informantes para comprobar la eficacia de los cuestionarios y asegurar la correcta comprensión de todas las preguntas.

## Resultados

A continuación presentamos los resultados obtenidos sobre las necesidades y dificultades que los estudiantes han detectado en cada una de las fases de la elaboración y presentación del TFM, así como en la evaluación y, además, su grado de satisfacción.

### Selección del tema

En lo que respecta a la selección del tema por parte de los estudiantes, cabe destacar que entre los matriculados un 61,5% estaba trabajando sobre una propuesta que eligió él mismo, un 26,9% sobre un tema consensuado que surgió de la interacción con su tutor, y un 9,6% sobre un tema proporcionado por el tutor. En el caso de los egresados, un 52,9% había propuesto el tema al tutor; un 32,5% lo había consensuado y en un 12,5% de las ocasiones el tutor proporcionó el tema. Aunque el hecho de que el estudiante trabaje en un tema propuesto por el tutor no tiene por qué ser motivo de insatisfacción, cabe subrayar el hecho de que los estudiantes en estos másteres se encuentran muy involucrados en la selección del tema del TFM, pues un 88,4% de los matriculados, y un 85,4% de los egresados, propuso el tema o lo negoció con el tutor. Otro factor que hay que tener en cuenta, y que ha podido ser determinante en estos porcentajes tan altos, es que el perfil típico del estudiante es el de aquel que tiene una dilatada trayectoria profesional, con frecuencia en el ámbito docente, y su grado de madurez le permite identificar por sí mismo un tema de trabajo. Se puede apreciar además consistencia en el grado de satisfacción de ambos grupos, dado que un 89,5% de los matriculados y un 93,3% de los egresados estaban satisfechos con el modo en que se había elegido el tema.

Consideramos importante saber cuánto se había dilatado la selección del tema, pues una extensión excesiva en esta etapa probablemente tendría efectos perjudiciales dado que, por ejemplo, implicaría menor tiempo disponible para la redacción del trabajo. Entre los matriculados, un 35,2% seleccionó el tema en menos de dos semanas y un 28,6%, en entre dos y cuatro semanas. En total, el 63,8% de los estudiantes lo seleccionó en menos de un mes. De los egresados, un 43,4% lo hizo en menos de dos semanas y un 32,7%, en un periodo de entre dos y cuatro semanas; esto es, un 76,1% eligió el tema en menos de cuatro semanas. Aunque estos resultados son bastante satisfactorios, también indican que un 36,2% de los matriculados y un 23,9% de los egresados tardó más de cuatro semanas en definir el tema del TFM, un periodo que probablemente podría reducirse. Los comentarios de tipo cualitativo muestran una satisfacción generalizada, bien por la rapidez con la que se seleccionó el tema o bien porque lo tenían elegido con antelación y solo tuvieron que concretarlo con el tutor. Algunos indican dificultades para

trabajar con el tutor que les interesaba, y esto viene ocasionado porque, dada la carga docente del profesorado, no siempre es posible que el estudiante trabaje con quien elige como primera opción.

## Tutorización y elaboración

El trabajo académico con el que culminan los másteres oficiales acogidos al EEES requiere la colaboración estrecha entre el estudiante y el tutor y, en la mayoría de los casos, es el primer estudio original de investigación, o de tipo profesionalizante, con una extensión considerable, que elabora el estudiante. La tutorización es fundamental, pues la realización previa de ensayos más o menos estructurados da paso a un trabajo de envergadura. Por ello, la supervisión del tutor y la continua comunicación es imprescindible.

En primer lugar, en cuanto a la información disponible sobre la fase de “Tutorización del TFM”, un 68,3% (n= 69) de los matriculados y un 74,8% (n= 244) de los egresados consideran que es suficiente la que se ofrece en la página web de la facultad y el curso virtual. A pesar de tratarse de porcentajes razonablemente altos, dejan margen para la mejora. Algunas propuestas son definir con más detalle las funciones del tutor y disponer de más información sobre el acceso a recursos bibliográficos en línea.

Se preguntó a los estudiantes sobre la orientación recibida por parte del tutor en varios aspectos: (a) la selección del tema y la formulación de los objetivos; (b) la búsqueda y recopilación bibliográfica; (c) el análisis estadístico y otros tipos de análisis; (d) la metodología de investigación y procedimientos que se deben seguir; (e) la redacción y formato del trabajo; y (f) la defensa pública del trabajo. Se proporcionó una escala Likert de cinco niveles en el que uno (1) indicaba “nada de acuerdo” y cinco (5) “muy de acuerdo”. Con el fin de que el análisis de los resultados resulte más ilustrativo y relevante, de las cinco opciones que componen la escala Likert seleccionada hemos unido los resultados de las opciones 4 y 5, las más cercanas a “muy de acuerdo”, por entender que la opción 3 muestra una respuesta neutra; y las opciones 1 y 2, más próximas a “nada de acuerdo”.

Así pues, sobre el grado de satisfacción con respecto a la ayuda recibida del tutor para (a) la selección del tema y la formulación de los objetivos, un 67,4% (n= 68) de los matriculados y un 65,3% (n= 213) de los egresados se mostraba satisfecho con la ayuda recibida.

En cuanto al grado de satisfacción en relación con la ayuda recibida del tutor para (b) la búsqueda y selección bibliográfica del TFM, el resultado fue que un 60,8% (n= 62) de los estudiantes matriculados y un 60,1% (n= 196) de los egresados contestó alguna de las dos opciones más favorables, frente al 22,5% (n= 23) de los matriculados y al 20,2% (n= 66) de los egresados que optaron por las opciones más disconformes. La consistencia en los resultados obtenidos en ambos grupos deja ver que se trata de fortalezas y debilidades constantes, por lo que se creyó conveniente analizar las valoraciones proporcionadas por los estudiantes. A continuación reproducimos algunas de las respuestas relacionadas con necesidades, dado que nuestro objetivo es identificar aspectos de mejora. Como puede verse, en ocasiones, el problema tiene que ver con la disponibilidad y accesibilidad de los recursos, no en la labor del tutor.



“Es muy complicado usar las bibliotecas de la UNED cuando la mayoría de los recursos están en Madrid. Apostaría por una digitalización y préstamo de libro digital.”

“El país donde vivo (Letonia) no cuenta con bibliotecas hispánicas y la información de Internet no es suficiente.”

“No sabes por dónde buscar, aunque también hay que decir que, a este nivel, es lógico que no te den toda la orientación, pero se agradecería algo más de “presencia” del tutor para orientar.”

“Mi tutor no me ha dado ninguna referencia bibliográfica. He solicitado orientación a otros profesores del Máster y me la han dado.”

Sobre la satisfacción de los estudiantes con respecto a la ayuda recibida del tutor con (c) el análisis estadístico y otros tipos de análisis para la realización de su trabajo, un 53% (n= 53) de los matriculados y un 55,1% (n= 177) de los egresados se mostraba satisfecho; un 29% (n= 29) de los matriculados y un 27,1% (n= 88) de los egresados no lo estaba, mientras que un 18% (n= 18) y un 17,8% (n= 57) se mostraba indiferente.

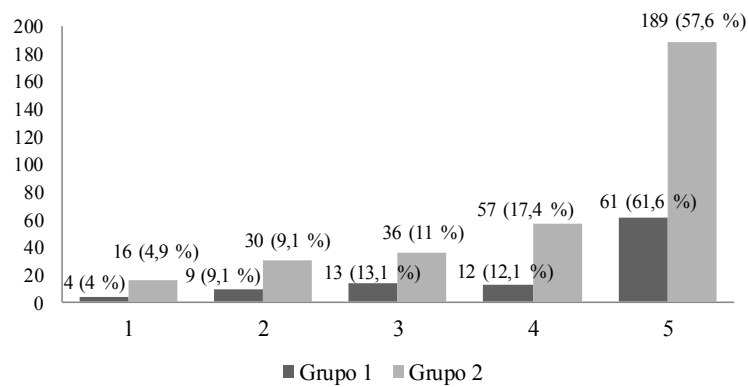
La siguiente pregunta se dedicó a conocer el grado de satisfacción de los estudiantes en cuanto a la ayuda recibida del tutor para (d) la metodología de investigación y procedimientos que se deben seguir en la realización del TFM. Un 61% (n= 61) de los matriculados y un 62,7% (n= 204) de los egresados se mostraba satisfecho; un 21% (n= 21) de los matriculados y un 23,3% (n= 76) de los egresados no lo estaba, mientras que un 18% (n= 18) y un 13,8% (n= 45) se mostraba indiferente.

Ante la consulta sobre el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a la ayuda recibida del tutor para (e) la redacción y formato del trabajo, un 62,9% (n= 61) de los matriculados y un 67,1% (n= 220) de los egresados se mostraba satisfecho; un 24,7% (n= 24) de los matriculados y un 19,5% (n= 64) de los egresados no lo estaba, mientras que un 12,4% (n= 12) y un 13,4% (n= 44) se mostraba indiferente.

Sobre la satisfacción en relación con la ayuda recibida del tutor para (f) la defensa pública del TFM, un 47,2% (n= 42) de los matriculados y un 59,5% (n= 194) de los egresados se mostraba satisfecho; un 21,5% (n= 28) de los matriculados y un 26,6% (n= 87) de los egresados no lo estaba, mientras que un 21,3% (n= 19) y un 13,8% (n= 45) se mostraba indiferente.

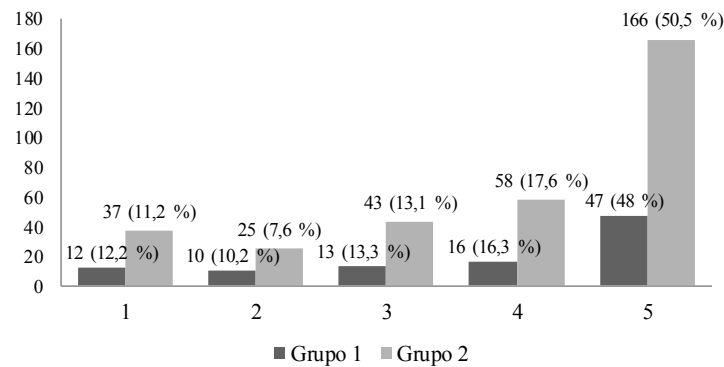
Estos datos indican que son los aspectos relacionados con el análisis estadístico, o de otro tipo, de los datos recopilados en la investigación, y las cuestiones relacionadas con la defensa pública del TFM las que requieren mayor atención. Esta última es fácilmente subsanable elaborando un documento con indicaciones concretas sobre cómo se lleva a cabo el acto de presentación y defensa, que esté disponible en los cursos virtuales.

Finalmente, se abordaron aspectos más valorativos de la figura del tutor, en concreto, cuestiones como su disponibilidad, la percepción de sentirse respaldado y guiado y el nivel de exigencia académica.



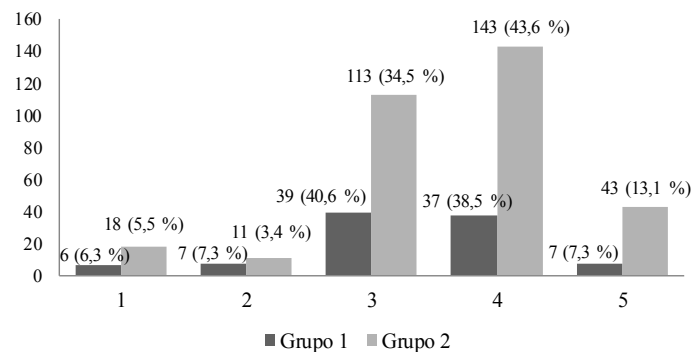
**Figura 2.** Opinión de los estudiantes con respecto a la disponibilidad del profesorado.

La Figura 2 muestra unos niveles de satisfacción, en general, muy altos, de la disponibilidad del tutor: del 73,7% (n= 73) entre los matriculados (grupo 1) y del 75% (n= 246) entre los egresados (grupo 2). Igualmente la sensación de sentirse respaldados y guiados, especialmente importante en un contexto de enseñanza/aprendizaje a distancia, ha sido valorada mayoritariamente de forma favorable como se puede ver en la Figura 3.



**Figura 3.** Opinión de los estudiantes con respecto a la sensación de sentirse respaldados y guiados.

Los resultados de las valoraciones de los estudiantes sobre el grado de exigencia académica del tutor muestran que la mayoría (40,6% de los matriculados y 34,5% de los egresados) lo sitúa en un nivel medio de la escala, más hacia riguroso (38,5% y 43,6%, respectivamente), pero evitando los extremos (véase Figura 4).



**Figura 4.** Opinión de los estudiantes con respecto al nivel de exigencia del tutor en términos académicos.

Por último, se pidió también una valoración global del tutor y los datos indican que un 69,3% (n= 68) de los matriculados y un 66% (n= 212) de los egresados da una puntuación superior a 8, y un 74,4% (n= 73) de los matriculados y un 72,7% (n= 234) de los egresados, una puntuación superior a 7.

## **Evaluación**

El proceso complejo de la evaluación implica factores que dependen tanto de la propia actividad del docente como de ciertos requerimientos de tipo institucional o curricular. La comisión evaluadora del TFM debe recibir un informe de evaluación del tutor en el que se refleja el trabajo realizado y las observaciones pertinentes, siguiendo las pautas y los criterios fijados por cada máster.

En las indicaciones que están a disposición de los estudiantes a través del curso virtual se explica cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación y, de acuerdo con las respuestas obtenidas a través del presente estudio, se ha podido apreciar que hay una gran mayoría de estudiantes que habitualmente usan este canal para informarse al respecto (matriculados: 66,30%; egresados: 71,40%). Sin embargo, los resultados también muestran un desconocimiento generalizado por parte de los estudiantes sobre la forma o los criterios específicos en los que el tutor se apoya para evaluar el TFM (matriculados: 50%; egresados: 39%). En concreto, en el apartado de observaciones, algunos participantes indican que no se detallan suficientemente los criterios de evaluación del trabajo escrito y de la defensa; y otros indican que se debería informar sobre el valor que tiene la calidad del texto escrito así como la edición del manuscrito.

Por lo tanto, es necesario que, en los cursos virtuales, aparezca información detallada de los criterios de evaluación. En concreto, parece oportuno resaltar las pautas que sigue cada máster a la hora de valorar los distintos aspectos del TFM con el fin de otorgar una calificación determinada: se deberían explicar los criterios marcados, por ejemplo, el interés o la relevancia del tema tratado, las aportaciones del trabajo, la calidad de la investigación a través del rigor de los datos obtenidos, la metodología empleada, la validez de los argumentos y conclusiones, y la incorporación de suficiente bibliografía; y el peso que tiene cada uno de ellos.

## **Defensa pública**

De acuerdo con los resultados recabados en el cuestionario, encontramos un alto desconocimiento sobre cómo debe llevarse a cabo la fase de la defensa del TFM (matriculados: 49,5%; egresados: 38%). Según los comentarios aportados, algunos estudiantes desconocían que una vez concluida la redacción y presentación por escrito del TFM debían “defenderlo” ante una comisión evaluadora. Otros indican que no han encontrado información suficiente ni detallada sobre cómo, cuándo y dónde se desarrolla esa exposición oral, por ejemplo, sobre la fecha y hora de la defensa o la posibilidad de cambiarla en caso de necesidad, o de realizarla desde otro lugar; la disponibilidad de medios digitales en la sala, así como la temporización. Señalan no tener claro de qué forma se puede resumir y presentar el contenido, las ideas directrices o los resultados, utilizando medios informáticos y/o audiovisuales oportunos.

Teniendo en cuenta estos resultados, pensamos que es necesario ofrecer a los estudiantes información más amplia sobre la defensa y difusión de los resultados y que se elaboren unas pautas comunes y claras sobre la evaluación, para lo cual debemos contar con una rúbrica detallada con los criterios de evaluación de los TFM (Miraflores Gómez *et al.*, 2016; Valero *et al.*, 2015; para trabajos fin de grado, véanse: Estapé-Dubreuil *et al.*, 2012; Bonilla y Martín, 2012) tanto para el ámbito de la enseñanza a distancia como de la presencial.

Asimismo, teniendo en cuenta la peculiaridad de la enseñanza a distancia, algún estudiante indica que se debería informar sobre los centros asociados que permiten llevar a cabo la defensa a través de la conferencia telemática. Por último, parece que echan en falta una guía específica del TFM, para contar con un acceso más directo a la información de cada una de las fases de la elaboración de este tipo de trabajos, incluida la defensa pública.

### Valoración general y autoevaluación

En el cuestionario también se incluyó un doble apartado referente a la evaluación de los estudiantes sobre su esfuerzo teniendo en cuenta, por un lado, la atención recibida y, por otro lado, los recursos disponibles y el tiempo invertido.

En primer lugar, los matriculados muestran estar satisfechos con la atención del personal de administración (91%); la atención del profesorado (82%); aunque su grado de satisfacción desciende en relación con el uso que han hecho de los recursos de la biblioteca (58,8%), del curso virtual (58,8%) o de la página web de la facultad (64,9%). Para ver a qué se debe este descenso, analizamos las opiniones aportadas, y observamos que algunos comentaban que simplemente, al no haber concluido el TFM, no podían proporcionar datos definitivos.

En segundo lugar, los egresados muestran también sentirse muy satisfechos con la atención del personal de administración (94,5%) y la atención del profesorado (79,8%); pero contrastan con los matriculados al dar una respuesta más positiva sobre los recursos bibliográficos de la biblioteca (67,6%), el curso virtual (73,1%) y la página web de la facultad (76,9%). Esta diferencia entre grupos se puede deber a que los egresados tienen una perspectiva diferente sobre el esfuerzo realizado al tener ya el trabajo finalizado y evaluado. Probablemente se trata de una sensación de haber superado los obstáculos sin importar cuáles hayan sido. En efecto, cuando opinan sobre cómo valoran su trabajo, vuelven a arrojar una respuesta positiva y esta vez coinciden con los matriculados, ya que en su mayoría (83%) muestran estar satisfechos con el trabajo realizado.

### Conclusiones

Los autores del presente trabajo no tienen constancia de investigaciones que analicen la experiencia y necesidades de un número tan elevado de estudiantes de máster. Así mismo tampoco conocen estudios que abarquen todo un programa de posgrado compuesto por once másteres de distintas áreas de conocimiento, impartidos con una metodología de la enseñanza a distancia. De ahí que los resultados de este trabajo de investigación y las conclusiones alcanzadas —a partir de la información obtenida de 434 encuestas— pueden revelar datos interesantes para otros programas de posgrado. En

lo que respecta al efecto sobre el programa de posgrado de la facultad de Filología de la UNED, no se hizo esperar, pues las sugerencias de mejora fueron adoptadas tan pronto como se concluyó el estudio.

Nuestro trabajo ha perseguido a grandes rasgos tres objetivos: (a) identificar y estructurar las principales dificultades a las que los estudiantes (matriculados y egresados) se enfrentan en la elaboración de sus trabajos académicos de final de máster; (b) profundizar en las necesidades detectadas a partir del análisis de las respuestas obtenidas sobre las diferentes fases del proceso de tutorización del TFM; y (c) plantear medidas que den respuesta a las necesidades detectadas y que mejoren el proceso de elaboración del trabajo.

Este estudio, a pesar de su envergadura con hasta 41 ítems analizados, representa solo una parte de los datos recopilados dado que se trata del análisis de los estudiantes, mientras que el Grupo de Innovación Docente puso en marcha un estudio mucho más ambicioso que estudia también la perspectiva del profesor (Polo, Senra y Gómez, 2018).

Además de analizar los datos de los dos grupos de estudiantes con respecto a las diferentes fases de la preparación y elaboración de los TFM, se desarrolló una sección sobre el grado de satisfacción del trabajo académico realizado. En general, podemos concluir que, de acuerdo con los datos aportados, ambos grupos coinciden en su grado de satisfacción en las fases iniciales de selección del tema, y en la fase intermedia de tutorización y elaboración del TFM. Sin embargo, se diferencian en el grado de satisfacción de la fase final de evaluación, defensa y valoración personal sobre el trabajo realizado.

En términos globales, la satisfacción de los estudiantes, tanto matriculados como egresados, es alta y el hecho de que el TFM se esté realizando con metodología de la enseñanza a distancia, en vez de tener un seguimiento cara a cara, no es óbice para que muestren un alto grado de satisfacción con los procedimientos y la formación recibida.

### **Implicaciones del estudio**

El programa de posgrado analizado en este estudio abarca once másteres del área de las Humanidades impartidos con una metodología de la enseñanza a distancia, pero entendemos que las características propias de la realización de un TFM son prácticamente similares en los contextos de enseñanza/aprendizaje presencial y a distancia, es decir, que la elaboración de un TFM supone un trabajo continuo y progresivo entre el tutor y el estudiante que no difiere sustancialmente si se hace en contextos presenciales o a distancia. La metodología de trabajo es, en la práctica, la misma independientemente de si la tutorización se hace cara a cara o por medios telemáticos, o si los comentarios se plasman sobre el papel o haciendo uso de editores de texto en documentos digitales.

Como resultado de este análisis de las necesidades de los estudiantes que realizan un TFM en el ámbito de la Filología, el equipo de profesores integrantes del Grupo de Innovación Docente que ha realizado esta investigación ha establecido una serie de líneas de actuación que, a partir del análisis de los datos recopilados, servirán para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los másteres de la facultad de Filología de la UNED. A continuación, se indican las principales líneas de actuación (que era el tercer objetivo de la investigación), que se aplicarán en el programa de posgrado

de la Facultad de Filología de la UNED, y que además pueden servir como experiencia a otros programas de posgrado en otras universidades españolas.

1. Se tratará de agilizar el proceso de asignación de tutores, dado que en algunos casos se ha detectado una demora excesiva y esto supone un inconveniente para los estudiantes y profesores. Reducir los tiempos en gestiones de tipo administrativo supone, en general, un adelanto para los estudiantes que dispondrán de más tiempo para la realización de su investigación y la redacción de la misma en el TFM.
2. El proceso de selección del tema para el TFM se puede mejorar ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de realizar trabajos enmarcados en proyectos de investigación vigentes, de modo que el TFM tenga además un impacto social directo e inmediato. Muchos estudiantes se han mostrado satisfechos con la elección de un tema propio que ellos habían identificado a través de su vida profesional o intereses personales, pero, sin duda, disponer de temas que apoyen investigaciones en curso ciertamente amplía el abanico de posibilidades de trabajo de los estudiantes.
3. En lo que respecta a la disponibilidad de referencias bibliográficas, se continuará potenciando la existencia de recursos electrónicos a través de la Biblioteca Central de la UNED. En un mundo digitalizado, pero especialmente en una institución de educación superior que basa sus procesos en una metodología en línea, es un requisito que todos los recursos bibliográficos se encuentren en formato digital. Esto es lógicamente deseable también en contextos de enseñanza presencial, aunque quizá en estos últimos no sea imprescindible.
4. Para fortalecer la formación de los estudiantes en el uso de herramientas de tipo informático y estadístico como recursos para el análisis de datos, se potenciará la disponibilidad de cursos relacionados con estas materias a través de los cursos virtuales. De forma generalizada los estudiantes de las distintas áreas del ámbito de la Filología ven necesaria la formación en el uso de herramientas para realizar análisis estadísticos en sus investigaciones, así como conocimientos generales de esta materia para poder interpretar los análisis presentados en otros estudios.
5. Se elaborará un documento detallado con indicaciones y consejos sobre la redacción del trabajo así como el formato y las normas de estilo que es preciso seguir. Los estudiantes manifiestan su deseo de contar con más indicaciones relativas a cuestiones formales en general. Esto es fácilmente subsanable con un documento escrito que ahorrará tiempo y esfuerzo a estudiantes y profesores.
6. En cuanto a la preparación de los estudiantes para la defensa pública del TFM, se elaborará un documento que desglose con detalle los procedimientos de esta fase final del trabajo. La defensa pública del TFM representa una situación que típicamente produce ansiedad por el hecho de que se tiene que hacer en público y de forma oral y que, en general, supone el culmen de un trabajo, a menudo, de varios años. Es, por lo tanto, una fase en la que los estudiantes quieren conocer todos los detalles con antelación y no encontrar sorpresas de última hora.



7. Todos los procedimientos administrativos deben agilizarse y probablemente sería útil contar con una lista de preguntas frecuentes sobre aspectos administrativos que con frecuencia preocupan a los estudiantes. La parte administrativa en todo lo relativo a la gestión del TFM suele consumir mucho tiempo, y es algo que, por su sistematicidad, se puede recoger en un documento que acompañe al estudiante a lo largo del proceso.
8. Finalmente, tanto la comisión evaluadora como los estudiantes deben disponer de una rúbrica pormenorizada que proporcione información sobre los criterios de evaluación del TFM, así como de la defensa pública. Conocer con detalle qué se espera del trabajo y de la exposición pública sin duda proporcionará al estudiante control de la situación y seguridad, factores esenciales para finalizar satisfactoriamente sus estudios de posgrado.

## Referencias bibliográficas

- Battaner, E., González, C., Sánchez, J. L. (2016). El TFG en las universidades españolas. Análisis y discusión desde las Defensorías Universitarias. *Revista Universidad, ética y derechos*, 1, 43-79.
- Bonilla, M.<sup>a</sup> I., Martín, C. (2012). Evaluación de competencias en el TFG en Administración y Dirección de Empresas: una propuesta de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. *Revista de Formación e Innovación educativa Universitaria*, 5(4), 241-253.
- Cabrera, N. (Coord.), Pérez, A., Guitert, M., Sangrà, A., Conesa, J., Guàrdia, L., Burguet, M., Roder, A. M. (2013). *Guía para diseñar un TFM*. UOC. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10609/21781> [Último acceso: junio de 2018].
- Cabrera, N., Sangrà, A., Roder, A. (2012). Desarrollar y evaluar competencias a través del TFM. Marco conceptual y guías didácticas. *Revista del CIDUI*, 1. Recuperado de <http://cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/viewFile/400/394> [Último acceso: junio de 2018].
- Cunha, I. da (2016). *El trabajo de fin de grado y de máster: Redacción, defensa y publicación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Etapé-Dubreuil, G., Rullán, M., López, C., Pons, J., Tena, D. (2012). Rúbricas y evaluación de competencias en los TFG. Un paso atrás para saltar. *Revista del CIDUI*, 1. Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/401> [Último acceso: junio de 2018].
- Fernández, J. A., Tarí, J. J., Juana, S. de, Valdés, J., Andreu, R., Manresa, E. *et al.* (2015). Análisis del proceso de elaboración y tutorización de los TFG y TFM. *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, 2818-2829. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/49874> [Último acceso: junio de 2018].
- González-Calero, J. A., Turégano, P. (2011). Reflexiones sobre el desarrollo y la evaluación de TFM en el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la especialidad de Matemáticas por la UCLM. *Libro de actas VII Intercampus*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4108819> [Último acceso: junio de 2018].

- Miraflores, E., Fernández, E., Cremades, R., Ramírez, E., Ruiz, G., Avilés, C. A. *et al.* (2016). *La rúbrica como herramienta de evaluación del TFM de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de idiomas (especialidad de Educación Física)*. Proyecto de Innovación Docente. UCM. Recuperado de <http://eprints.sim.ucm.es/35930/> [Último acceso: junio de 2018].
- Polo, N., Senra, I., Gómez A. (2018). Evaluación del proceso de tutorización del TFM de la facultad de Filología de la UNED con metodología de educación a distancia. *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 185-199.
- Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. *BOE*, n.º 260, 30-10-2007.
- Rodríguez, M.ª L., Llanes, J. (Coords.), Burguet, M., Buxarrais, M. R., Esteban, F., Jarauta, B. *et al.* (2013). Cómo elaborar, tutorizar y evaluar un TFM. *AQU*. Recuperado de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_18533565\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_18533565_1.pdf) [Último acceso: junio de 2018].
- Valero, D. E., Escribano, J., Esparcia, J., Bernat, J. S. y Goicoechea, L. (2015). Rúbricas para la tutorización y (auto)evaluación de TFM en el ámbito del desarrollo local y territorial. *Congreso In-Red*. UPV. Recuperado de <https://doi.org/10.4995/INRED2015.2015.1566>

Artículo concluido el 8 de mayo de 2018

San-Mateo-Valdehíta, A., Escobar-Álvarez, M. A., Chacón-Beltrán, R. (2018). El Trabajo Fin de Máster (TFM) de Humanidades en el EEES: Análisis de las necesidades de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 303-319.

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.9873>

---

### **Alicia San-Mateo-Valdehíta**

**Universidad Nacional de Educación a Distancia**  
*asanmateo@flog.uned.es*

Doctora por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Alcalá. Actualmente es profesora contratada en la Facultad de Filología de la UNED. Las principales líneas de investigación son la lingüística aplicada, la enseñanza de español como L2, el aprendizaje de vocabulario en L2 y la lingüística de corpus.

### **M.ª Ángeles Escobar-Álvarez**

**Universidad Nacional de Educación a Distancia**  
*maescobar@flog.uned.es*

Profesora Titular de Universidad (UNED). Doctora por la Universidad de Utrecht (Países Bajos) y licenciada en Filología Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid.

Actualmente es la directora del Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas de la UNED. Principales líneas de investigación: lingüística aplicada, enseñanza de inglés como L2 y lingüística teórica.

### ***Rubén Chacón-Beltrán***

***Universidad Nacional de Educación a Distancia***

*rchacon@flog.uned.es*

Profesor titular de la UNED donde enseña cursos de grado en inglés como lengua extranjera, sociolingüística, y seminarios de máster en bilingüismo y política lingüística. Está doctorado por la Universidad de Sevilla y es editor de la revista ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada, director del grupo de investigación TISAAL y coordinador del Máster en Lingüística Inglesa Aplicada.