

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO: ESTUDIOS EMPÍRICOS, EXPERIENCIAS Y ANÁLISIS TEÓRICO

M^a SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA
PAULA GONZÁLEZ GARCÍA
LEYRE ALEJALDRE BIEL
ANTONIO MARTÍNEZ-ARBOLEDA



EDITORIAL
DYKINSON

Construcción del conocimiento educativo: estudios empíricos, experiencias y análisis teórico

María Soledad Villarrubia Zúñiga, Paula González García,
Leyre Alejaldre Biel y Antonio Martínez-Arboleda

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-691-8
DOI: <https://doi.org/10.14679/4407>

Preimpresión:
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

Índice

Presentación.....	9
Competencias de directivas y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria	11
<i>Jesús Enrique Albertos San José y Miguel Ángel Comas</i>	
Educación, género y memoria: mujeres en la narrativa escolar de la historia chilena del siglo XIX.....	23
<i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i>	
La mentoría entre iguales como una estrategia para mejorar la motivación de estudiantes universitarios nuevos	35
<i>Paola Salomé Andrade Abarca y Bryan Israel Gómez Flores</i>	
Percepción, conocimientos y prácticas del profesorado universitario español con respecto al trabajo en equipo.....	44
<i>Yordan Todorov Apostolov</i>	
Negociación y consenso estratégico como habilidades determinantes en la construcción de discursos efectivos	53
<i>Claudine Benoit Ríos</i>	
Uso de TIC y plataformas digitales en la educación universitaria y certificación ambiental: una revisión sistemática	65
<i>Augusto Cahuapaza Morales</i>	
Learning environments and inclusion: a case study of transposition of the Reggio Emilia approach in Swedish schools.....	74
<i>Capelli Letizia, Drure Eloise y Muzzi Chiara</i>	
Hacer papel, hacer comunidad: un taller de papel artesanal como acto pedagógico y relacional.....	85
<i>Isabel Carralero Díaz y Antonio Navarro Fernández</i>	
Evaluación crítica de propuestas didácticas generadas por inteligencia artificial sobre patrimonio bibliográfico y documental	96
<i>Verónica Mateo-Ripoll y Antonio Carrasco-Rodríguez</i>	
La IA en el aula de ILE a un nivel A1 en Bangladesh: percepción y resultados	109
<i>Stefania Chiapello</i>	

Competència (socio)lingüística al grau de Llengua i Literatura Catalanes: una experiència d'innovació docent	119
<i>Elga Cremades</i>	
Desarrollo de la competencia investigadora en educación superior: una experiencia de investigación participativa.....	129
<i>Lucrezia Crescenzi-Lanna y Belén Gutiérrez-de-Rozas</i>	
Minicongreso de las Ciencias en línea con estudiantes del grado de Educación Infantil	141
<i>María José Cuetos Revuelta y Natalia Serrano Amarilla</i>	
Impacto de la musicoterapia en el desarrollo integral de la persona	150
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
El aprendizaje cooperativo como herramienta fundamental para el aprendizaje de la Educación Musical.....	161
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
Activando la motivación del alumnado universitario a través del “efecto espejo”: del “yo estudiante” al “yo profesional”	171
<i>Fernando de Llano Paz y Alejandro Manuel Fernández Castro</i>	
University Go, diseño de una propuesta de Red Social para el aprendizaje colaborativo y la comunicación en la Universidad de Málaga.....	181
<i>Salvador Doblas Arrebola y Gonzalo Pascual Ramos Jiménez</i>	
Fans as translators: para-institutional training and translational capital in manga and anime translation	191
<i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i>	
Impacto de una formación en primeros auxilios en mujeres migrantes cuidadoras informales	202
<i>Felipe Santiago Fernández Méndez, Alejandro Afonso Izquierdo, Iván Pérez Heras, José Manuel Díaz González y Maryurena Lorenzo Alegría</i>	
Transferencia de conocimiento y educación musical por medio del proyecto expositivo <i>Cantantes líricas gallegas de los siglos XIX y XX</i> : génesis y desarrollo	213
<i>María del Carmen Fernández-Morante, Francisco Javier Garbayo Montabes y María del Carmen Lorenzo Vizcaíno</i>	
Educación, fronteras y narrativas: por una pedagogía contra la exclusión.....	224
<i>Massimiliano Fiorucci y Giorgio Crescenza</i>	

When the home learns to breathe again: a qualitative case study on family adjustment and school inclusion in neurodevelopmental disorders	234
<i>Antonios Fodelianakis</i>	
Innovación docente en contratación de proyectos mediante simulación profesional con Scrum Learning.....	244
<i>José Luis Fuentes-Bargues, Alberto Sánchez-Lite, Fernando Grande-González y M.^a Carmen Gonzalez-Cruz</i>	
Nuevos formatos de aprendizaje de la teoría de conceptos umbral	252
<i>Andrés García Ramos, Miguel Howe León y Celeste Armas Bacci</i>	
<i>Learning Paths</i> : aprendizaje y bienestar estudiantil en lugares más allá del aula	261
<i>Isabela García Senent y Carmen Sánchez-Ovcharov</i>	
Percepción del uso de ChatGPT en Educación superior y retos para el alumnado	270
<i>María Yolanda González Alonso</i>	
Conocimiento, esfuerzo y capacidad de no rendirse como herramientas en nuevas experiencias de innovación docente implementadas en grado universitario	279
<i>Rosalía González Brito</i>	
Addressing bullying perpetration among Serbian adolescents: the role of school safety dimensions.....	289
<i>Adrijana Grmuša</i>	
Concepciones del patrimonio etnológico en el profesorado en formación inicial de Educación Primaria.....	300
<i>Aitana Guardiola Moreno, Ariadna Garrigós Aunión y Santiago Ponsoda López de Atalaya</i>	
Repensar la enseñanza: del enfoque tradicional al protagonismo del alumnado en el aprendizaje	310
<i>Jorge Heliz Llopis y Carmen Mañas Viejo</i>	
Educación a distancia en responsabilidad social y sostenibilidad: percepción de estudiantes universitarios	323
<i>Diana Hernández Cruz</i>	
Los conceptos umbral en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior y su implicación en el diseño de las asignaturas	333
<i>Miguel Howe León, Juan Fraile RuizMartina, María Loitegui y Noemy Martín-Sanz</i>	

Investigación relacionada con la aplicación de la metáfora biológica del árbol del conocimiento en la cooperativa COOPSERSAN, Colombia.....	342
<i>Karen Melissa Hurtado Arciniegas y Doris Rosero-García</i>	
Innovación educativa con tecnologías emergentes en la universidad: el proyecto EmTech4HE como experiencia transformadora	351
<i>Nahia Idoiaga Mondragon y Idoia Legorburu Fernandez</i>	
La Semana de la Innovación en el Aprendizaje como una buena práctica que fomenta el cambio en profesores universitarios	361
<i>Martina María Loitegui, Belén Obispo-Díaz y Andrés García Ramos</i>	
La temática ético-social en la formación continua del profesorado universitario	371
<i>Francisco Javier Malagón Terrón</i>	
La actitud proactiva docente frente a la investigación educativa: desafíos y oportunidades para su aplicación en el aula	383
<i>Mireya Mallén Berdejo y Cristina Borau Viu</i>	
Del aula al laboratorio: competencias críticas y profesionales a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en Periodismo	393
<i>Luz Martínez Martínez, María Arteaga Ros y Luis Felipe Solano Santos</i>	
Prácticas de liderazgo medio: contribuciones al Desarrollo Profesional Docente en centros de formación técnico profesional en Chile.....	406
<i>Óscar Maureira Cabrera y Manuel Pineda Torres</i>	
Las TIC en la enseñanza de la geometría: análisis temático y de frecuencia de descriptores.....	419
<i>Alexander Maz-Machado y María Josefa Rodríguez-Baiget</i>	
La formación política en las infancias: un análisis de la afiliación y el control sobre el entorno como capacidades humanas	431
<i>Leidy Ximena Mesa y Guillermo Meza Salcedo</i>	
La representació de les violències masclistes en les novel·les d'Irene Solà i d'Andrea Abreu: anàlisi de cas per a una proposta didàctica.....	442
<i>Carla Mira Anton</i>	
Estilos de vida pospandemia de estudiantes universitarios. Una mirada transatlántica.....	452
<i>Luis Moral Moreno</i>	

Rethinking architectural education: uncertainty, error and laziness as (unexpected) learning assets for creativity	465
<i>Sandra Neto</i>	
College UFV: una experiencia formativa en el aula universitaria, con personas extranjeras	477
<i>Belén Obispo-Díaz, Natalia Sarrión Rubio de la Torre y Noemy Martín-Sanz</i>	
Decálogo para la introducción del consentimiento en la Educación Infantil.....	489
<i>María Isabel Olmedo Corral, Carmen Mañas Viejo y Jorge Heliz Llopis</i>	
Posturas paradigmáticas en la formación en fisioterapia: una revisión de alcance.....	499
<i>Karen Pascal Mamani</i>	
MOSL4L: towards a framework for learner-based and context-sensitive technology enhanced language learning	512
<i>Timothy Read, Juan-José Magaña y Elena Barcena</i>	
Futuros docentes ante la autoevaluación con grados de certeza	522
<i>Ana Remesal y Horacio F. Vidosa</i>	
Desafíos éticos de la inteligencia artificial generativa en la educación: un análisis de la literatura académica.....	533
<i>Sebastián Reyes Alvarado y Laura Hernández Dager</i>	
El enfoque <i>student voice</i> y el <i>cuaderno de bitácora</i> como dispositivo de formación innovador para el desarrollo profesional del profesorado universitario y una educación democrática. Una reflexión teórica.....	544
<i>Roberta Rosa</i>	
John D. Caputo: las buenas razones de la religión sin religión y el Dionisos rabino que nadie vio venir	554
<i>Encarnación Ruiz Callejón</i>	
Aprendizaje de la música tradicional a través de un proyecto que combina el análisis, la creación y la práctica musical.....	564
<i>Facundo San Blas y Ángela Buforn</i>	
Detectar els senyals de les violències masclistes: una experiència a l'aula universitària a través de la literatura	575
<i>Raül Sánchez-Ballester</i>	

Metodologías activas y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo del perfil profesional del diseñador gráfico del Centro universitario de arte, arquitectura y diseño.....	585
<i>Aurea Santoyo Mercado, Eva Guadalupe Osuna Ruiz y José Antonio Luna Abundis</i>	
Proyecto PROMESA-EF: codiseño con maestros para desarrollar programas de promoción de la actividad física en la escuela.....	597
<i>Romina Gisele Saucedo-Araujo, Francisco Javier Huertas-Delgado, Emilio Villa-González y Manuel Ávila-García</i>	
La educación ambiental y fiscal como estrategia para fomentar la concienciación ciudadana en la tributación ecológica.....	607
<i>Arantxa Serrano Cañadas</i>	
La guía didáctica como reflejo del pasado y del presente histórico y como medio para una educación musical transformadora: “Cantantes líricas galegas dos séculos XIX e XX”	619
<i>Laura Touriñán-Morandeira, Ilduara Vicente Franqueira y M^a del Carmen Fernández-Morante</i>	
Lengua, historia e hibridismo cultural: tres aplicaciones prácticas de la literatura neomahyarí en la universidad española	632
<i>Rocío Velasco de Castro</i>	
La presencia del franquismo en los proyectos educativos de Canarias: una revisión historiográfica y curricular.....	641
<i>Yago Viso Armada</i>	
Inteligencia Artificial Generativa en la universidad bajo sospecha: percepciones del profesorado y el alumnado sobre sus riesgos.....	563
<i>Montserrat Yepes-Baldó y Marina Romeo</i>	

Desarrollo de la competencia investigadora en educación superior: una experiencia de investigación participativa

Lucrezia Crescenzi-Lanna

Universitat Oberta de Catalunya (España)

Belén Gutiérrez-de-Rozas

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

DOI: <https://doi.org/10.14679/4419>

Resumen: Este trabajo presenta una experiencia de formación en investigación mediante un proceso de investigación participativa que persigue evaluar las necesidades y viabilidad de una propuesta de innovación para el desarrollo del Trabajo Fin de Grado (TFG). Para ello, tres jóvenes investigadores, junto con una profesora de metodología, diseñan y llevan a cabo el estudio y analizan parte de los datos, participando, además, en la diseminación de los resultados: aplican un cuestionario a sus compañeros, realizan entrevistas en profundidad al profesorado y llevan a cabo observaciones participantes en el aula. Los resultados sugieren una necesidad de cambio en el proceso de desarrollo del TFG y confirman la viabilidad de implementar el proyecto de innovación ideado por los jóvenes. El éxito de la investigación evidencia la necesidad de empoderar a los estudiantes en la construcción de su propio contexto de aprendizaje, proporcionándoles mayores oportunidades de participación en proyectos de investigación durante su formación.

Palabras clave: investigación participativa, innovaciones pedagógicas, metodología de investigación, métodos de enseñanza, métodos de aprendizaje, universidades

Abstract: This study presents a research training experience through a participatory research process aimed at the assessment of the needs and feasibility of an innovation proposal for the development of Bachelor's thesis (TFG). To this end, three young researchers, together with a methodology professor, designed and carried out the study and analyzed part of the data. They also participated in the dissemination of the results. They administered a questionnaire to their peers, conducted in-depth interviews with faculty members, and were also engaged in carrying out participant observations in the classroom. The results suggest a need for change in the TFG development process and, in addition, confirm the feasibility of implementing the innovation project originally designed by the students. The success of the research highlights the need to empower students in the construction of their own learning contexts by providing them with greater opportunities to participate in research projects throughout their academic training.

Keywords: participatory research, pedagogical innovations, research methodology, teaching methods, learning methods, universities

1. INTRODUCCIÓN

Si bien proporcionar una definición unívoca de investigación participativa resulta una tarea compleja, esta puede entenderse como un enfoque metodológico que persigue

generar conocimiento práctico, efectivo y orientado a la acción (Cornwall y Jewkes, 1995) por medio de la eliminación de las barreras jerárquicas existentes entre investigadores y participantes (Brown, 2021). Según la citada autora, esto se alcanza mediante el reconocimiento de su experiencia, su involucramiento en la investigación y la asignación de responsabilidades durante el proceso.

No obstante, los límites en los que se enmarca la participación en este tipo de investigación son difusos, no existiendo un total acuerdo sobre el modo en que esta debe llevarse a cabo (Hampshire et al., 2005) y evidenciándose diferencias en los resultados de las investigaciones y en su impacto social en función del nivel de participación (Wadoux y McBratney, 2023). En este contexto, Brown (2021) sostiene la importancia de alejarse de concepciones rígidas de participación, considerando que esta debe entenderse como un continuo que abarca desde una participación mínima hasta una investigación totalmente igualitaria. Más concretamente, Brown afirma que la mayoría de los diseños de investigación se sitúan, en realidad, en algún punto intermedio entre ambos extremos. En línea con ello, Hampshire et al. (2005) evidencian que los niveles de participación y de control de los implicados también suelen variar en función del momento temporal y de los componentes abordados durante el desarrollo de los proyectos de investigación.

En el contexto universitario, si bien el debate sobre la participación estudiantil en investigaciones es escaso (Neary y Winn, 2009), son varios los autores que han destacado los beneficios de su participación activa para la comunidad universitaria (Matthews y Dollinger, 2023; Healey y Jenkins, 2009). La literatura científica demuestra que, además, la colaboración entre profesorado y estudiantes es fundamental para el aprendizaje y satisfacción del alumnado (Bovill y Cook-Sather, 2014; Matthews y Dollinger, 2023). Por tanto, la investigación participativa permite que los estudiantes no solo actúen como agentes transformadores, sino que, además, desarrollen sus competencias investigadoras.

La habilidad de investigación es una competencia transversal fundamental para la práctica profesional de graduados universitarios que, sin embargo, puede suponer un reto (Salmento et al., 2021). Con la implementación del Plan Bolonia, la enseñanza orientada a la investigación ha aumentado en la educación superior europea (Hauser et al., 2018). El modo de llevar la práctica educativa enfocada hacia la investigación difiere entre una enseñanza basada en resultados, donde los hallazgos empíricos son transmitidos a estudiantes, y aquella que promueve el aprendizaje mediante su participación en investigaciones en curso (Wildt, 2006, citado por Hauser et al., 2018). A modo de ejemplo, instituciones como la Universidad de Stanford, el Massachusetts Institute of Technology, la Universidad de Warwick, el Imperial College London, la Higher Education Academy o el Scottish Executive Enhancement Committee han sido pioneras en desarrollar programas de investigación colaborativa entre estudiantes y profesorado donde el alumnado participa en proyectos reales, colaborando en la difusión de hallazgos y conferencias científicas (Neary y Winn, 2009).

Las características de la investigación participativa universitaria la convierten en una metodología de aprendizaje activa, experiencial y colaborativa para desarrollar competencias investigadoras, posicionándola como metodología de aprendizaje colaborativo en la que los estudiantes están involucrados de manera práctica durante la construcción del conocimiento (Prince, 2004). Este tipo de investigación permite al alumnado desarrollar habilidades mediante su experiencia directa y contribuye a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kolb, 2014).

2. OBJETIVOS

Por todo lo mencionado, se presenta una experiencia de investigación participativa con alumnado universitario como metodología de enseñanza-aprendizaje. El objetivo general de dicha investigación es determinar la necesidad y viabilidad de un proceso transversal de desarrollo del trabajo fin de grado (TFG) en las asignaturas de tercer y cuarto curso del grado de Comunicación Audiovisual (CAV) de la Universidad de Vic. Este objetivo surge de las necesidades detectadas por el alumnado participante, quien considera fundamental vincular el TFG con el resto de asignaturas. Esto coincide con las necesidades y desafíos educativos identificados en el sistema universitario español por autores de ámbitos como la Educación, el Derecho o el Trabajo Social, quienes han analizado la vinculación entre los TFG y la asignatura de Prácticum (Aneas Álvarez et al., 2015; Burguera Condon et al., 2016; Cano Vela y Ortiz Ballesteros, 2013; Garrote de Marcos, 2015; Ortega Sánchez et al., 2018; Ovejas Lara et al., 2012).

3. MÉTODO

3.1. Contexto

Durante un cuatrimestre, los estudiantes del tercer año del grado de CAV de la Universidad de Vic asisten a la asignatura de metodología de investigación aplicada. En ella se forman grupos, compuestos por entre cuatro y seis alumnos, que deben plantear un estudio, establecer un objetivo de investigación y seleccionar la metodología más adecuada para alcanzarlo. A continuación, los estudiantes llevan a cabo el proceso de investigación que atiende a los siguientes aspectos: diseño, validación y pilotaje de los instrumentos, selección de los participantes, recogida y análisis de los datos, consideración de aspectos éticos y presentación de los resultados mediante la elaboración de un breve informe de investigación y una exposición a sus compañeros. La asignatura está diseñada para que los estudiantes reciban la formación en investigación necesaria para desarrollar su TFG.

Sin embargo, para muchos estudiantes esta asignatura representa una inmersión en la investigación sin continuidad; una experiencia aislada de cuatro meses, ya que muchos realizan el TFG en una modalidad distinta a la investigación y no pueden aplicar lo aprendido. A pesar de la aplicabilidad de las competencias adquiridas, los estudiantes no tienen otras materias para seguir desarrollándolas. Un estudiante comentó: "me parece que deberíamos volver a empezar ahora que hemos acabado, porque solo ahora sabría diseñar una investigación". Por esto, se propuso a los estudiantes interesados diseñar y dirigir una investigación en sus propios estudios, colaborando conjuntamente. La investigación fue supervisada por la profesora, pero ellos fueron los coordinadores científicos, convirtiéndose en lo que Brown (2021) define "co-investigadores". La participación fue voluntaria, no remunerada y requirió un compromiso continuado de al menos un curso académico, siendo compatible con sus obligaciones académicas.

Como resultado, tres alumnos de 20 años (a partir de ahora, jóvenes investigadores o participantes en la actividad de formación) decidieron participar en la experiencia. Ellos dirigieron la investigación, recibiendo asesoramiento de la profesora de metodología y apoyo del profesorado del grado y equipo directivo. La dinámica consistió en reuniones mensuales entre la profesora y los participantes para tomar decisiones sobre el diseño del estudio. Los jóvenes investigadores establecieron planes de trabajo y se auto-asignaron responsabilidades. La profesora participó principalmente en la organización y evaluación debido a la inexperiencia de los participantes. Al ser un proyecto voluntario, los estudiantes mostraron colaboración e iniciativa, evidenciando su motivación.

3.2. Determinación del problema de investigación y los objetivos del estudio

El primer paso fue identificar el tema de estudio. Se invitó a los jóvenes investigadores a identificar un problema que les concerniese como estudiantes del grado de CAV. Según su percepción, uno de los mayores problemas del alumnado de cuarto curso era el desarrollo del TFG. Consideraban que el tiempo dedicado era insuficiente y que estaba desvinculado de las asignaturas cursadas en los últimos años. Su propuesta consistía en comenzar el TFG en las asignaturas de tercero y cuarto de manera transversal para definir el objetivo y planificar su desarrollo antes del último curso. Así, los estudiantes podrían disponer de más tiempo para realizar un TFG de calidad, recibir ayuda de los profesores de tercero y cuarto año y mejorar la eficiencia del trabajo de los tutores, que podrían centrarse más en el proceso y menos en los contenidos, ya que estos se elaborarían en las asignaturas. No obstante, implementar esta propuesta implicaría cambios significativos en la coordinación, planificación y evaluación del TFG del grado de CAV. Por ello, era necesario realizar un estudio previo sobre la necesidad y viabilidad de esta propuesta de innovación educativa.

Así, el objetivo general acordado fue determinar la necesidad y viabilidad de un proceso transversal de desarrollo del TFG en las asignaturas de tercer y cuarto curso del grado de CAV de la Universidad de Vic. Este objetivo se concretó en dos objetivos específicos: (1) Identificar las necesidades del proceso de desarrollo del TFG de estudiantes y profesores-tutores de tercero y cuarto de CAV. (2) Conocer la opinión del alumnado y profesorado-tutor de tercero y cuarto sobre la propuesta de innovación educativa del TFG.

3.3. Recogida de información

Durante los primeros meses del desarrollo de la investigación participativa, los jóvenes investigadores se centraron en la revisión de publicaciones previas en el ámbito de evaluación de programas en contextos educativos. La definición del marco metodológico de la evaluación, así como la búsqueda de bibliografía actualizada sobre el tema, fue realizada en colaboración con la profesora, dado que los participantes contaban con conocimientos iniciales de investigación.

Tras ello, se llevaron a cabo dos reuniones en las que, mediante un proceso de *brainstorming* mediado por la profesora, los tres participantes comenzaron a delinear un diseño mixto secuencial enmarcado en un paradigma pragmático (Harnisch et al., 2017). Este diseño se concretó en la elaboración y aplicación de un cuestionario dirigido a los compañeros de tercero y cuarto curso, en la realización de entrevistas en profundidad a profesorado tutor de TFG y en la observación participante en el aula. Asimismo, los jóvenes investigadores analizaron parte de los datos en coordinación con la profesora.

De manera más concreta, en lo que respecta a la recogida de información cuantitativa, se elaboraron dos cuestionarios dirigidos a los compañeros de tercero y cuarto curso del grado en CAV. Ambos instrumentos pretendían registrar las opiniones respecto a la necesidad y viabilidad de la propuesta de innovación educativa. Sin embargo, dado que los estudiantes del cuarto estaban realizando el TFG en el momento de aplicación del cuestionario, y los estudiantes de tercero todavía no lo habían comenzado, el cuestionario para el grupo de cuarto se centró en su experiencia y el de tercero en las expectativas del alumnado ([Anexo I](#) y [Anexo II](#)).

Como paso previo a la aplicación del cuestionario, los jóvenes investigadores participaron en la validación por juicio de tres expertos, todos ellos doctores en comunicación audiovisual. Como resultado, se realizaron cambios de formulación. Tras ello, llevaron a cabo un pilotaje de cada uno de los instrumentos, en el cual participaron dos estudiantes por cada cuestionario, quienes no compusieron la muestra final. A partir de su *feedback*,

se modificaron aspectos de formato de los cuestionarios para facilitar su comprensión y se añadió una nueva pregunta. El cuestionario fue aplicado durante las horas lectivas, previa autorización del profesorado a cargo de las correspondientes asignaturas. Para ello, antes de dicha aplicación, uno de los jóvenes investigadores informó de los objetivos del estudio a sus compañeros y solicitó su consentimiento informado. Los cuestionarios fueron respondidos en formato escrito y auto-administrado, de manera anónima, de modo que no se recogió ni el nombre del alumnado ni otros datos sensibles. Únicamente se registraron las variables demográficas sexo y edad. La muestra total estuvo compuesta por 42 estudiantes que participaron voluntariamente. De ellos, 22 cursaban cuarto de CAV (el 96% de todos los matriculados), 13 chicas y 9 chicos entre 21 y 25 años (\bar{x} = 22 años), y 21 estaban matriculados en tercero (87% de los matriculados), 16 chicas y 5 chicos entre 20 y 24 años (\bar{x} = 20 años).

A partir de los resultados del cuestionario, se construyó el guion de una entrevista en profundidad dirigida al profesorado tutor de TFG, la cual perseguía identificar las necesidades asociadas a la tutorización del TFG y entender su percepción, dudas y expectativas sobre la posible implementación de la nueva propuesta de innovación educativa ([Anexo III](#)). El grupo de informantes estuvo compuesto por cuatro docentes tutores (dos hombres y dos mujeres) seleccionados por accesibilidad por parte de los jóvenes investigadores, considerando su capacidad para proporcionar información relevante y pertinente sobre el tema. Todos los profesores participaron voluntariamente y proporcionaron su consentimiento informado para ser entrevistados y grabados. Los jóvenes investigadores realizaron las entrevistas en pareja y, posteriormente, las transcribieron antes de codificar y analizar su contenido.

También a partir de los resultados del cuestionario, se diseñó una pauta de observación participante dirigida a recoger las impresiones, necesidades, dudas y opiniones del alumnado y del profesorado en un contexto natural, en base a las categorías que después serían empleadas en el análisis de la información ([Anexo IV](#)). Una joven investigadora observó las interacciones espontáneas en el aula tanto entre los estudiantes como entre estos y el profesorado (quienes no habían participado en las entrevistas), durante 16 clases de una hora de tres asignaturas distintas de cuarto curso, previo consentimiento informado de sus compañeros y compañeras y de los docentes presentes en el aula. El anonimato de los implicados se aseguró gracias a una asignación aleatoria de códigos identificativos a cada sujeto y a la repartición de tareas entre los tres participantes (quien analizaba las notas de campo no estaba presente en el aula durante su recogida).

3.4. Análisis de datos

Los jóvenes investigadores analizaron los datos cuantitativos mediante el software SPSS en colaboración con la profesora, quien proporcionó sesiones de formación.

Por su parte, para la codificación de los datos cualitativos, el sistema de categorías de análisis ([Anexo IV](#)) se generó mediante un proceso deductivo, en base a los resultados obtenidos de la encuesta, y reiterativo de observaciones en el aula y reuniones entre los participantes y la profesora. Uno de los jóvenes investigadores codificó la información con el software NVivo, empleando el sistema de categorías desarrollado de manera conjunta con la profesora. Un segundo joven investigador realizó, también por medio este mismo software, la codificación de las 16 fichas de observación. El aprendizaje necesario para poder emplear este software fue autónomo por parte de este participante, a través de manuales y tutoriales. Por otra parte, la triangulación de los resultados implicó una serie de sesiones de formación adicionales para los estudiantes, impartidas por la profesora.

3.5. Difusión de resultados

Los jóvenes investigadores presentaron el proyecto de evaluación de necesidades y los resultados preliminares de la investigación en el marco de dos congresos internacionales (un fórum internacional de educación en Barcelona y un congreso iberoamericano de comunicación en Madrid). Con la supervisión de la profesora, los tres estudiantes prepararon las propuestas de comunicación, que superaron el proceso de revisión ciega por pares de los congresos y que ellos mismos presentaron. Con esta acción de diseminación de los resultados se completó la última fase de la investigación participativa. Los gastos de inscripción y de desplazamiento de los alumnos fueron cubiertos por el departamento de Comunicación de la Universidad de Vic.

4. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Los resultados de los cuestionarios revelaron un interés compartido por parte de los estudiantes de tercero y cuarto para empezar a desarrollar el TFG durante el tercer año de carrera e implementar el proyecto de innovación educativa. Además, la información cualitativa derivada de las entrevistas a docentes y de la observación participante en el aula apoya esta percepción, aunque también refleja algunos obstáculos que deberían tenerse en cuenta la hora de ponerlo en marcha.

4.1. Tiempo

Atendiendo a la necesidad de adelantar el momento de inicio del TFG, el 88% del total de los estudiantes que contestaron el cuestionario confirman esta percepción. La opinión más común de los estudiantes de tercero (76%) y de último año (68%) es que el TFG se tendría que empezar a realizar específicamente durante el tercer año del grado y entre sus razones alegan “tener más tiempo”, “mejorar el aprendizaje de los conceptos”, “aumentar la calidad final del TFG”, “permitir la cohesión entre el trabajo y la formación del estudiante” y “mejorar la eficacia de las asignaturas”. Una alumna de cuarto señala que "actualmente, una vez se está cursando cuarto, te matriculas del TFG, puedes desarrollarlo y hacer tutorías durante todo el curso. Aun así, las asignaturas que se hacen en cuarto no facilitan la realización del TFG, más bien suponen el atraso, ya que no están vinculadas a este en ningún sentido". No obstante, el 32% del alumnado considera que siete meses son suficientes para realizar el TFG (puntuaciones 5-7 de la escala), el 45% lo considera insuficiente (puntuaciones 1-3 de la escala) y el 23% se sitúa en el valor central.

El análisis de los datos procedentes de las entrevistas evidencia que adelantar el comienzo del TFG simplificaría el proceso de tutorización y, en opinión de los cuatro docentes, “probablemente mejoraría la calidad de los trabajos finales”. Las notas de campo derivadas de las observaciones en el aula también reflejan la necesidad de disponer de más tiempo para poder realizar el TFG: “solo dos estudiantes (E10 y E5) han empezado a desarrollar su TFG, que hacen juntos” (nota del mes de marzo, con entrega final del TFG en junio). En abril, durante el rodaje del TFG, un grupo de alumnos de cuarto afirma “haber tenido muy poco tiempo para preparar el rodaje”. La frustración de los docentes expresada en las entrevistas confirma esta tendencia. D4 afirma que, en la primera tutoría, los TFG parten de cero. Por su parte, D2 indica que ha “[...] detectado que hasta diciembre prácticamente, el trabajo es mínimo. Quizás debería ya haber hecho un 40 o 50 por ciento del trabajo y apenas se hace un 5 o un 10 y esto condiciona todo el resto del proceso. Un proceso que creo que no se debería comenzar el primer semestre del cuarto año, sino antes”.

4.2. Definición y planteamiento del TFG

Los resultados muestran que el 62% del alumnado del tercer año tiene clara la idea para su TFG (puntuaciones 5-7 de la escala), un 29% baraja opciones (puntuación 4 de la

escala) y un 9% no ha escogido tema (puntuaciones 1-3 de la escala). La motivación es elevada, con un 81% situándose en el extremo superior de la escala, 5% en puntuaciones bajas y 14% en el centro. En cuarto año, el 45% escoge producción audiovisual, 23% investigación y 32% un proyecto conjunto. El 46% lo realiza individualmente, mientras el 54% trabaja en grupos de dos o más personas.

En línea con ello, los docentes entrevistados plantean claramente la necesidad de que los estudiantes comiencen, al menos desde el tercer año, a definir el objetivo y a planificar el TFG: “lo que sí que te diría es que a mediados de la carrera como mínimo deberían empezar a pensar ideas y tener una solidez investigadora más grande de la que se tiene en cuarto” (D2). De la misma opinión es D4: “Si alguien ahora me lo planteara, el director del departamento, lo primero que diría es <<Miramos muy bien cuáles son las asignaturas, cuáles son los profesores, cuál es la propuesta del estudiante, con lo cual ya en septiembre deberíamos tener la propuesta firme del estudiante, y a partir de ello, ir tejiendo>>”.

Durante la observación participante, los estudiantes muestran una actitud proactiva para iniciar su TFG en tercer año. El estudiante E3 consulta sobre ejemplos prácticos relacionados con la asignatura, otros alumnos han comenzado la búsqueda bibliográfica, y E10 ha contactado con un productor externo para verificar la viabilidad de su proyecto.

4.3. Viabilidad de un proyecto transversal

El 93% considera que aspectos del TFG podrían desarrollarse en la parte práctica de las asignaturas, aunque el porcentaje desciende al 84% cuando se plantea su aplicación en todas ellas. Según los estudiantes, las asignaturas más adecuadas para desarrollar el TFG son "Métodos de Investigación" (77%), "Post-Producción" (64%) y "Taller de Guión" (59%), cursadas en los dos últimos años. El 41% del alumnado ha enfrentado situaciones donde carecía de conocimientos adecuados para su TFG, y el 95% considera positivo poder desarrollarlo en diferentes asignaturas. El 77% está de acuerdo con enmarcar su trabajo en proyectos del profesorado.

En línea con ello, los docentes creen que el proyecto sería beneficioso para ellos y también para los estudiantes: “Yo creo que hay que seguir adelante y que además es positivo para vosotros y para nosotros” (D4). Además, D1 considera que “un TFG bien desarrollado te da unas herramientas y unas sensaciones que te permiten sentirte capacitada para hacer un proyecto y para sacar adelante no sólo este proyecto, sino el siguiente”. Cuando los docentes fueron preguntados sobre si consideraban que alguna asignatura sería susceptible de desarrollo transversal del TFG, las respuestas fueron favorables en términos generales. El docente identificado como D1 afirma: "Yo creo que todo es transversal y que además cualquier proyecto puede ser complementario. Yo creo que todas las asignaturas las puedes utilizar en un proyecto final dependiendo del tipo de proyecto que quieras hacer [...]". Otro docente (D3) matiza: "Totalmente, pero entonces, se debe dejar totalmente claro [...] hasta qué punto el tutor final es el que validará el proyecto". A este propósito, el entrevistado D1 recuerda con entusiasmo un proyecto de transversalidad desarrollado años antes en esta misma línea: “tú trabajabas cuatro asignaturas completas. [...] Por ejemplo, yo hago un corto y entonces lo que quiero es un seguimiento en las redes sociales, página web. [...] Entonces estos elementos, esta vinculación de trabajos en asignaturas vinculadas a un proyecto final es fantástico, porque además funciona, porque además atraes, porque fijas a la gente en un ámbito.... pero también el alumnado debe tener esta predisposición”. Más de un tutor destaca el papel de las decisiones de los estudiantes en la implementación de la propuesta de transversalidad porque “no todas las asignaturas pueden apoyar un TFG, no tiene sentido que una asignatura de post producción o dirección esté de alguna manera dirigiendo un TFG más de investigación. Entonces claro, la importancia del alumno... y que tenga muy claro qué

hacer a mediados de carrera para saber qué asignaturas le ayudarán más para realizar su TFG” (D3).

En las notas de campo de la joven investigadora emergen diversas opiniones entre el profesorado en este sentido. Frente a una pregunta de los alumnos, el profesor F opina que “solo si un TFG se acerca a la materia o actividades planteadas en su asignatura se podría desarrollar en clase”. Sin embargo, otros docentes muestran una actitud más posibilista: en más de una ocasión, el profesor C pone ejemplos de temas a trabajar en el TFG relacionados con su asignatura y se ofrece a “comentar en clase las dudas que se planteen, así como otro material”. El profesor H, que imparte una asignatura de tercero, hace referencia directa al TFG en su asignatura, pidiendo a los estudiantes que libremente proporcionen ideas para trabajar en clase. Tras una semana, vuelve a insistir en esta idea. En respuesta a esta propuesta, los estudiantes afirman no estar suficientemente informados del TFG, no habiendo recibido indicaciones previas al respecto. Este aspecto debe tenerse en cuenta, ya que, cuando los profesores hablan sobre el TFG en clase (a principios de febrero), dan por hecho que los estudiantes ya disponen de información acerca de este. Sin embargo, la presentación de este trabajo a los estudiantes no se realiza hasta finales de abril. En este sentido, D2 destaca en la entrevista “la necesidad de algunas sesiones previas para explicar a los alumnos qué tipo de TFG pueden hacer, [...] qué conocimiento o habilidades necesitas para realizar este tipo de TFG que te interesa. Y las optativas quizás se pueden escoger en función de qué TFG quieres hacer”.

4.4. Colaboración del profesorado para el aprendizaje

Los estudiantes valoran positivamente contar con ayuda de profesores y profesionales durante su TFG. El 100% considera que el proyecto puede beneficiarlos y mejorar el aprendizaje en las asignaturas (puntuaciones 5-7), mientras que un 80% cree que beneficia al profesor-tutor. Los estudiantes de tercero opinan que desarrollar el TFG en las asignaturas favorece sus competencias teóricas (81%) y prácticas (90%; puntuaciones 5-7). El 95% cree que esto mejoraría los recursos para realizar el TFG y ayudaría en la toma de decisiones tanto teórica (86%) como práctica (90%; puntuaciones 5-7). El 95% considera que integrar el TFG en las asignaturas les proporcionaría más recursos (puntuaciones 5-7).

Los cuatro docentes ven la oportunidad de colaborar con otros profesores como un aspecto enriquecedor de la propuesta y del TFG: “no veo que el hecho de que haya la inclusión de más profesores sea peor, sino todo lo contrario, porque no hay nadie que tenga toda la sabiduría. El enriquecimiento precisamente es en eso: hacer propuestas conjuntas y trabajar de manera conjunta” (D4).

Pese a ello, se detectó una preocupación generalizada por la escasa comunicación y coordinación existente entre los docentes de las diferentes asignaturas y las limitadas oportunidades de trabajo conjunto de que disponen, siendo estos aspectos imprescindibles para la implementación de la propuesta de innovación educativa. Las principales dificultades asociadas a la colaboración están relacionadas con la dinámica de trabajo y gestión de responsabilidades. Esta preocupación se explicita en la respuesta de D4: “si alguien está tutorizando este TFG y tu como profesor puedes dar indicaciones [...] no sé hasta qué punto nos pisaríamos unos y otros, ya que tienen componentes subjetivos. Y a mí eso como profesor y tutor me da un poco de miedo. Si se hiciera así, deberían dejar claras las limitaciones de cada uno”. D3 se pronuncia en la misma línea: “si la gente implicada es capaz de coordinarse, ha de sumar más que ha de restar, pero [...] no todos los profesores tienen la misma visión o el mismo punto de vista, y tampoco es malo esto”. Igualmente, la duda va tomando forma en el discurso de D1: “Depende del profesor. En condiciones normales no [generaría problemas, n.d.a.], al contrario. [...] Entonces el

planteamiento no debe ser de "mi proyecto", sino que es un proyecto, y yo puedo ayudar en un tema, en una parte. Es ir colaborando. Todo esto tiene que ver también con ¿qué dedicación debo tener yo? ¿por qué? ¿para cuando? [...] Sí, puede generar problemas, depende del profesorado. No me lo había planteado, pero sí.”. Por otra parte, D4 propone una organización concreta de trabajo conjunto: “Obligaría, y vuelvo a insistir, obligaría a tener un espacio horario donde, independientemente de que el estudiante esté o no físicamente en aquellas reuniones, estuvieran los profesores [...]”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo presenta una investigación participativa con alumnado universitario para desarrollar la competencia investigadora, determinando la necesidad y viabilidad de un proceso transversal del TFG en tercer y cuarto curso del grado de CAV en la Universidad de Vic. Los resultados muestran una opinión favorable sobre el proyecto tanto del alumnado como del profesorado. Los docentes descartan una transversalidad total, aunque consideran que puede ser enriquecedora según el caso, expresando preocupación por aspectos organizativos y la necesidad de coordinación. No obstante, una solución sería implicar a los docentes en la gestión e implementación de esta innovación, siguiendo perspectivas que proponen involucrar a todos los agentes universitarios (Planas et al., 2011).

Pero, más allá de los resultados obtenidos, dada su naturaleza participativa, esta investigación ha contribuido no solo a la generación de conocimiento científico sino, también, al planteamiento de soluciones prácticas basadas en el análisis de los problemas reales de los implicados (Cornwall y Jewkes, 1995). Los estudiantes han participado en decisiones universitarias como actores del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que se traduce en beneficios tanto para la universidad como para el propio alumnado (Matthews y Dollinger, 2023; Planas et al., 2011). Dentro del continuo de los niveles de participación en investigación participativa (Brown, 2021), los estudiantes han sido co-investigadores en todas las fases del proyecto, aunque no han participado en este capítulo al desvincularse por falta de recursos tras finalizar sus estudios.

El empleo que en este trabajo se hace de la investigación participativa supera su uso como metodología de investigación, convirtiéndola en metodología de enseñanza-aprendizaje y evidenciando las potencialidades del aprendizaje activo que considera las necesidades del alumnado: la percepción de utilidad de los contenidos se vincula con mayor motivación (Cook y Artino, 2016). Por tanto, este potencial de la investigación participativa debería tenerse especialmente en cuenta en los estudios de grado, en los que el desarrollo de competencias investigadoras debe constituir un elemento fundamental (Salmento et al., 2021).

En conclusión, este estudio demuestra la importancia de la formación en investigación aplicada y la participación en proyectos de investigación por parte del alumnado (Arbulú Ballesteros et al., 2024), en línea de las iniciativas que se han venido realizando en otras instituciones educativas a nivel internacional (Neary y Winn, 2009). Por todo ello, el presente trabajo ha contribuido a arrojar luz sobre la necesidad y viabilidad de realizar proyectos de innovación que permitan la mejora de las experiencias y aprendizajes del alumnado y, también, sobre la importancia de la participación de este como agente activo dentro del ámbito universitario.

Sin embargo, puesto que el estudio se realizó para el caso concreto del grado en CAV de la Universidad de Vic, constituye un primer acercamiento al tema. Además, dado el elevado nivel de participación y la escasa experiencia investigadora del alumnado, los instrumentos y análisis empleados son sencillos en su nivel de complejidad. Sin embargo,

se alcanzaron los objetivos propuestos y esta posible carencia se ha suplido con el enriquecimiento que ha aportado la visión directa de los jóvenes investigadores sobre sus propias necesidades.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la valiosa colaboración de los estudiantes Oleguer Erra, Anna Bujons y Laura Casaramona, así como la de todo el alumnado y docentes participantes y de todo el equipo directivo de la UVIC-UCC para la realización del proyecto.

El proyecto de innovación docente “INNUVIC – Avaluació de la transversalitat dels processos d’aprenentatge a la Facultat d’Empresa i Comunicació” (IP: Lucrezia Crescenzi-Lanna) en el que se enmarca la investigación ha sido financiado por el AQUID de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Este trabajo también ha sido parcialmente realizado por medio de la ayuda RYC2021-031152-I, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea "NextGenerationEU"/PRTR.

REFERENCIAS

- Aneas, A. Vilà, R. y Alós, M. (julio de 2015). La vinculació de les pràctiques externes i el treball final de grau, percepcions de l’alumnat sobre el seu desenvolupament competencial [Ponencia de congreso]. V Congrés Internacional UNIVEST’15: els reptes de millorar l’avaluació, Gerona.
- Arbulú Ballesteros, M. A., Montes Ninaquispe, J. C., Mogollón García, F. S., Acosta Enriquez, B. G., Ramos Farroñan, E. V., Arbulú Castillo, J. C., Guzmán Valle, M. A. y Jordan, O. H. (2024). Determinants of research engagement: A sociodemographic analysis of first-year university students in Peru's northern macroregion. *Journal of Educational and Social Research*, 14. <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0010>
- Brown, N. (2021). Scope and continuum of participatory research. *International Journal of Research and Method in Education*, 45(2), 200-211. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1902980>
- Cano Vela, Á. G. y Ortiz Ballesteros, A. M. (2013). Practicum y TFG: su imbricación en la formación de maestros. En P. C. Muñoz Carril, M. Raposo Rivas, M. González Sanmamed, M. E. Martínez Figueira, M. A. Zabalza Cerdeiriña, y A. Pérez Abellás (Eds.), *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes: Actas, Poio, 26-27-28 junio 2013* (pp. 559-570). Andavira.
- Condon, J. L. B., Blanco, J. M. A., Aguado, M. L., Herrero, M. D. H. P. y Castaño, M. F. R. (2016). Competencias y vinculación entre Practicum y Trabajo Fin de Grado en Ciencias de la Educación. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (3).
- Cook, D. A. y Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Cornwall, A. y Jewkes, R. (1995). What is Participatory Research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667–1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S)

- Felten, P. y Cook-Sather, A. (2014). Engaging students as partners in learning and teaching (1): benefits and challenges—what do we know [Ponencia de congreso]. International Consortium on Educational Development Conference, Nairobi.
- Garrote de Marcos, M. (2015). El TFG: sus modalidades, objetivos y competencias a validar. Reflexiones a partir de la experiencia en la Facultad de Derecho de la UCM. *Docencia y Derecho*, (9). <https://doi.org/10.21071/redd.vi9.16476>
- Hampshire, K., Hills, E. y Iqbal, N. (2005). Power relations in participatory research and community development: a case study from northern England. *Human Organization*, 64(4), 340-349. <https://doi.org/10.17730/humo.64.4.bd9ktqj7194tyu6m>
- Harnisch, D. L., Creswell, J. W. y Guetterman, T. C. (2017). Linking mixed methods research to learning and classroom assessment. En C. Secolsky, y D. B. Denison (Eds.), *Handbook on measurement, assessment, and evaluation in higher education*, (pp. 128-144). Routledge.
- Hauser, F., Reuter, R., Gruber, H. y Mottok, J. (abril de 2018). Research competence: modification of a questionnaire to measure research competence at universities of applied sciences [Ponencia de congreso]. 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2018.8363216>
- Healey, M. y Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.
- Hecht, C. A., Grande, M. R. y Harackiewicz, J. M. (2021). The role of utility value in promoting interest development. *Motivation Science*, 7(1), 1. <https://doi.org/10.1037/mot0000182>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Matthews, K. E. y Dollinger, M. (2023). Student voice in higher education: the importance of distinguishing student representation and student partnership. *Higher Education*, 85, 555–570 . <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00851-7>
- Neary, M. y Winn, J. (2009). The student as producer: reinventing the student experience in higher education. En L. Bell, H. Stevenson, y M. Neary (Eds.), *The future of higher education: policy, pedagogy and the student experience* (pp. 192-210). Continuum.
- Ortega Sánchez, D., Carcedo de Andrés, B. P. y Blanco Lozano, P. (2018). El Trabajo Fin de Grado en Didáctica de las Ciencias Sociales: líneas, materias y temáticas. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 35-51.
- Ovejas Lara, C., Fernández i Barrera, J., de la Rosa Gimeno, P., Facal Fondo, T., Raya Díez, E. y de Sobremonte de Mendicute, E. (2012). Encuesta sobre prácticas externas y trabajo fin de grado en trabajo social-2012. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (19), 95-113. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2012.19.06>
- Planas, A., Soler, P., Fullana, J., Pallisera, M. y Vilà, M. (2011). Student participation in university governance: the opinions of professors and students. *Studies in Higher Education*, 38(4), 571-583. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586996>
- Salmento, H., Murtonen, M. y Kiley, M. (2021). Understanding teacher education students' research competence through their conceptions of theory. *Frontiers in Education*. Artículo 6:763803. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.763803>

Wadoux, A. M. C. y McBratney, A. B. (2023). Participatory approaches for soil research and management: A literature-based synthesis. *Soil Security*, 10, Artículo 100085. <https://doi.org/10.1016/j.soisec.2023.100085>