

Percepciones del alumnado universitario sobre los trabajos de fin de grado (trabajos de fin de carrera)

María J. Colmenero¹, María D. Molina² y Javier Rodríguez^{1*}

(1) Facultad de Humanidades y CCEE, Dpto. de Pedagogía, Univ. de Jaén, Campus Las Lagunillas, s/n, 23071 Jaén, España (correo-e: mjruiz@ujaen.es; jrmoreno@ujaen.es)

(2) Dpto. de Psicopedagogía, Centro Universitario Sagrada Familia, Av. Cristo Rey, 17, 23400 Úbeda, Jaén, España (correo-e: mdmolina@fundacionsafa.es)

*Autor a quién debe dirigirse la correspondencia.

Recibido Abr. 17, 2020; Aceptado Jun. 12, 2020; Versión final Ago. 22, 2020, Publicado Dic. 2020

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar las percepciones del alumnado acerca del trabajo fin de grado (TFG). El Espacio Europeo de Educación Superior ha generado una serie de modificaciones en el sistema universitario, siendo una la elaboración y defensa del TFG. La metodología es descriptiva y utiliza como instrumento de recogida de datos en cuestionario *ad hoc*. Para la selección de los 397 estudiantes de los grados de educación infantil y de educación primaria, se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico de tipo incidental. Los resultados obtenidos demuestran una percepción positiva, en general, del alumnado universitario, siendo necesario mejorar factores que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se encontraron diferencias significativas en función del tipo de centro y en la dimensión aplicabilidad del TFG según la edad. Se concluye que la tutorización es el factor mejor valorado, siendo el más bajo todo lo que concierne al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: trabajo fin de grado; educación infantil primaria; universidad; alumnado

University students' perceptions on the undergraduate dissertation (undergraduate thesis)

Abstract

This research study aims to analyze student perceptions about the final degree project (FDP). The European Higher Education Area has generated a series of modifications in the university system, one being FDP's preparation and defense. The methodology is descriptive and uses an *ad hoc* questionnaire for data collection. An incidental non-probabilistic sampling type method was applied to select 397 students from the early childhood and primary education degrees. The results obtained demonstrate that the selected university students generally have a positive perception, but it is necessary to improve factors that affect the teaching-learning process. There were significant differences in the type of center and in the FDP's applicability dimension according to age. It is concluded that tutoring is the most valued factor and that the worst valued factor is the teaching-and-learning process.

Keywords: final degree project; early childhood; primary education; university; alumni

INTRODUCCIÓN

La implantación de las nuevas titulaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha propiciado un conjunto de cambios sustanciales en el ámbito universitario español. En este contexto, no se puede dejar de obviar que uno de los requisitos para que el alumnado consiga el título universitario es la elaboración y defensa de un TFG, el cual supone la culminación de un programa de grado en el que el alumno ha de demostrar que ha adquirido las competencias, conocimientos y aptitudes conseguidas durante el periodo de formación (Vicario et al., 2020). El Trabajo Fin de Grado (TFG) ha supuesto un hito importante en la universidad española ya que ha permitido acercarse aún más al resto de sistemas universitarios de nuestro entorno europeo, en los que la exigencia de la realización de una *undergraduate thesis* o *undergraduate dissertation* -el equivalente al TFG- era una práctica extendida, aunque no generalizada, habiendo sido objeto de estudio en numerosas investigaciones (Calvert y Casey, 2004; Rowley y Slack, 2004; Derounian, 2011; Reynolds y Thompson, 2011; Rubio et al., 2018).

En el caso del TFG, se encuentra regulado en el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. La singularidad de esta materia tiene su origen en la propia legislación que le atribuye la posibilidad de que cada universidad pueda asignarle una carga de créditos comprendida entre 6 y 30 -entre 150 y 900 horas de trabajo del estudiante-; así como que son numerosas las facultades las que han aprobado su propia normativa lo que les permite adaptarla a su propio centro.

De esta manera, el TFG en la Universidad de Jaén, y más concretamente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, supone la realización por parte del alumnado, de forma individual, de un proyecto, memoria o estudio en el que se integran y desarrollan los contenidos formativos recibidos y debe estar orientado a la aplicación de competencias asociadas al título en el que se inserta. La labor de tutoría del TFG corresponderá preferentemente al profesorado que imparta docencia en la titulación y ha de orientar al alumnado en el planteamiento y realización del trabajo, en la elaboración de la memoria correspondiente y en la preparación de su defensa. Los TFG podrán ser experimentales, de revisión e investigación bibliográfica, redacción de un proyecto de investigación o de carácter profesional, emprendimiento, programación didáctica, diseño de programas de intervención u otras modalidades ofertadas desde departamentos y docentes siempre de acuerdo con las competencias y características propias del Grado (Universidad de Jaén, 2017).

En cuanto a su evaluación, hasta la fecha ha sido mediante la defensa del trabajo realizado por el alumno expuesto ante un tribunal, como ha venido siendo habitual en la mayoría de las universidades (Battaner et al., 2016) de forma que la evaluación de dichas competencias, puedan ser evaluadas con unos índices de calidad; sin embargo, en la actualidad, la defensa del TFG en la Universidad de Jaén, se realiza mediante exposición del trabajo ante el tutor. Así, destacamos algunos factores que inciden, de manera relevante, en la realización de los estudios por parte del alumnado como la edad (Mas y Medinas, 2007), género, tipo de centro; y más concretamente en el desarrollo y defensa del TFG, tales como la tutorización (Salma et al., 2010; Fernández et al., 2015; Serrano et al., 2018), la tipología de trabajo, la evaluación, la satisfacción (Vicario-Molina et al., 2020), la experiencia docente de los tutores (Todd et al., 2006).

En lo que respecta a la tutorización, en la mayoría de las universidades, el TFG puede ser dirigido por un director/tutor, excepcionalmente dos. El tutor es responsable de exponer al estudiante las características del trabajo, de orientarlo en su desarrollo y de velar por el cumplimiento de los objetivos fijados, así como de realizar el seguimiento y, en su caso, autorizar su presentación y defensa. Es importante que fomenten en sus estudiantes prácticas de enseñanza (Vereijken et al., 2018) y una retroalimentación efectiva, con el objeto de que el alumnado vaya incorporando en el TFG las competencias adquiridas en el Grado y les ayude a transferir lo aprendido a otros entornos académicos (Roberts y Seaman, 2018) y profesionales (Valdés y López, 2019).

Existen estudios (Río et al., 2017) que demuestran que la tutorización es el elemento con mayor importancia para un alumno, hasta tal punto que, a mayor grado de relación entre alumno y tutor, las calificaciones suelen ser más altas (De Kleijn et al., 2014) y la satisfacción aumenta (Martínez et al., 2020) por lo que es importante crear un clima de respeto y acercamiento. El alumnado, en general, se muestra bastante satisfecho con la tutorización recibida por su director (Freire, et al., 2015; Rebollo y Espiñeira, 2017), si bien encuentran dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez y Martínez, 2017; Roberts y Seaman, 2018). No obstante, la evaluación es uno de los elementos que más preocupa al alumnado. Así, se considera indispensable que se introduzcan cambios para garantizar una mejora en la evaluación de los estudiantes en relación con el TFG.

Destacamos como prioritarios los desafíos a los que nos hemos de enfrentar para acometer este tipo de trabajos, tales como el manejo del tiempo, la idoneidad de los plazos, medios y recursos para la elaboración

del TFG; la preparación de los tutores; los criterios de evaluación (Sharef et al., 2010); la constitución y actuación de los tribunales (Wisker, 2012; Vera y Briones, 2015). No obstante, se puede plantear la importancia que tiene para el alumnado que se enfrenta a la elaboración de este tipo de trabajo, recibir formación complementaria, por ejemplo, en habilidades de investigación, autogestión, cognitivas y comunicacionales (Greenbank et al., 2008), herramientas tecnológicas para poder afrontar el desarrollo de la asignatura. En el estudio realizado se plantea como objetivo general detectar y analizar la satisfacción y las percepciones del alumnado universitario de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén, y del centro privado universitario Sagrada Familia, acerca de la elaboración y defensa del Trabajo Fin de Grado. Como objetivos específicos nos proponemos comprobar si existen diferencias significativas a nivel estadístico en los resultados obtenidos en función de variables como el género, la edad y el tipo de centro.

MÉTODO

Para la consecución de los logros trazados, se llevó a cabo una metodología descriptiva e inferencial que utiliza como instrumento de recogida de datos un cuestionario realizado *ad hoc* con técnicas de recolección y análisis de la información de corte cuantitativo.

Participantes

La población objeto de estudio está compuesta por 643 estudiantes. Para el cálculo de la muestra participante se utilizó la fórmula para poblaciones con menos de 100000 sujetos con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo de un 4%. Para la selección del alumnado se llevó a cabo un muestreo no probabilístico de tipo incidental; adscribiéndose finalmente 397 alumnos que contestaron voluntariamente al cuestionario, de los cuales 160 están matriculados en el Grado de Educación Infantil y 237 en el Grado de Educación Primaria tanto en la Universidad de Jaén, como en el Centro Universitario Sagrada Familia.

Del total de estudiantes del Grado en Educación Infantil, el 93.8% son mujeres y el resto, 6.2%, varones. En cambio, del total de estudiantes del Grado en Educación Primaria, el 65.8% son mujeres y un 34.2% son hombres. En cuanto a la edad media de los estudiantes de Infantil es 23.7 años mientras que en Primaria 24 años, siendo el rango de edad de los encuestados de Infantil desde los 21 años a los 42 años y en Primaria, hasta los 42 años; siendo el valor que más se repite en ambos grupos, los encuestados de 22 años.

Instrumento y procedimiento

Para llevar a cabo la recogida de la información y validar el análisis de los datos, se diseña una escala tipo Likert de 4 puntos donde las opciones de respuesta oscilan entre 1 y 4 (siendo 1, nada; 2, poco; 3, bastante; y 4, totalmente), que ha permitido conocer las percepciones del alumnado universitario acerca del TFG. El instrumento de recogida de información se estructura en dos grandes bloques; por un lado, se pretende caracterizar los participantes en esta investigación (8 ítems); y en el segundo, constituido por 39 ítems, donde se recoge información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del TFG, tutorización, evaluación y aplicabilidad del TFG. En cuanto a la validez del contenido, se realiza mediante un juicio de expertos. Se solicitó a 5 docentes de distintas universidades del área de Didáctica y Organización Escolar que llevaran a cabo una valoración del instrumento, estableciendo las consideraciones oportunas para mejorarlo. A continuación, se procedió a la aplicación de una prueba piloto a 10 alumnos de la Universidad de Jaén. Contrastamos la variabilidad (mediante la varianza σ^2) entre los ítems y la fiabilidad del instrumento analizado por medio del coeficiente Alpha de Cronbach que es excelente, al ser el coeficiente .903, lo que indica una adecuada consistencia interna de la escala.

La adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (.920) y la prueba de esfericidad de Barlett ($\chi^2 = 3237,406$; $gl=496$ $p < .05$ ($p = .000$)) indican que se cumplen las condiciones para la realización del análisis factorial. Aplicando el método de extracción de componentes principales y el método de rotación de varimax con normalización Kaiser, los resultados del análisis apuntan la existencia de cuatro factores que explican el 64.49% de la varianza total. El instrumento y las aclaraciones procedimentales fueron facilitadas al alumnado a través del e-mail corporativo. En él, se adjuntaba el enlace al formulario en línea (<https://bit.ly/2QjvhvMu>) que tuvieron que rellenar al finalizar la asignatura Trabajo Fin de Grado -TFG- en el curso académico 2018-19.

Análisis de los datos

Se ha realizado un análisis descriptivo de las variables independientes, en concreto, de los estadísticos básicos mediana, media, desviación típica, error típico de la media, así como el valor mínimo y máximo de las puntuaciones obtenidas por los participantes de ambos grupos. Asumiendo la normalidad de las distribuciones, mediante el test de Kolmogorov-Smirnov y asumiendo homocedasticidad (Test de Levene) e independencia, se aplicó la prueba T de Student para muestras independientes. Con ello, se analizó si existen diferencias significativas entre las respuestas del alumnado en función del género, edad, y tipo de centro,

llevándose así un análisis inferencial. Completando la información para conocer el tamaño del efecto de las diferencias encontradas, se calculó el estadístico *d* de Cohen (1988). Se hizo uso del programa SPSS.22 para el análisis descriptivo y el contraste de variables.

RESULTADOS

Para el caso de los alumnos del Grado en Educación Infantil ($n=160$), entre los posibles valores que el alumnado puede puntuar en el total del cuestionario, podemos observar que la media de la dimensión *Proceso de enseñanza-aprendizaje del TFG* se encuentra en 11.34 ($d.t.=2.77$), siendo 11 el valor más elegido, encontrándose entre 0 y 165 las puntuaciones escogidas por el alumnado. En cuanto a la media de la dimensión *Tutorización* se encuentra en 30.49 ($d.t.=8.68$), en tanto que la dimensión *Evaluación* tiene como media 26.64 ($d.t.=4.83$). Por último, la dimensión *Aplicabilidad TFG* tiene como valor medio 26.04 ($d.t.=7.11$). De la misma manera, también se puede decir que el nivel que presenta el alumnado en las diversas dimensiones que contiene el cuestionario es medio-bajo (tabla 1).

Para el caso de los alumnos del Grado en Educación Primaria ($n=237$), la media de la dimensión *Proceso de enseñanza-aprendizaje del TFG* se encuentra en 11.30 ($d.t.=3.13$), siendo 12 el valor más elegido, encontrándose entre 0 y 165 las puntuaciones escogidas por el alumnado. En cuanto a la media de la dimensión *Tutorización* se encuentra en 32.10 ($d.t.=7.17$). Para finalizar, la dimensión *Evaluación* tiene como media 26.45 ($d.t.=4.53$), y la dimensión *Aplicabilidad TFG* 26.26 ($d.t.=6.96$). De la misma manera, también se puede decir que el nivel que presenta el alumnado en las diversas dimensiones que contiene el cuestionario es medio-bajo (tabla 1).

Tabla 1: Descriptivos correspondientes a las dimensiones del cuestionario

Factor	Grado	Me	Media	d.t	E.T.M	Mín - Máx
Proceso de enseñanza-aprendizaje del TFG	G. en Educación Infantil	11	11.34	2.77	.27	5-16
	G. en Educación Primaria	12	11.30	3.14	.35	4-16
Tutorización	G. en Educación Infantil	32	30.49	8.68	.27	11-43
	G. en Educación Primaria	33	32.10	7.17	.81	12-42
Evaluación	G. en Educación Infantil	26	26.64	4.83	.27	15-36
	G. en Educación Primaria	27	26.45	4.54	.51	13-35
Aplicabilidad TFG	G. en Educación Infantil	27	26.04	7.11	.27	9-36
	G. en Educación Primaria	25	25.26	6.97	.78	9-36

Diferencias entre el alumnado según el género

No son comparables los datos entre hombres y mujeres, ya que en el Grado de Infantil, 150 son mujeres y solo 10 hombres, del total de encuestados (160). Además, en el Grado de Primaria, es importante destacar la disparidad numérica, 156 mujeres y 81 hombres, del total de encuestados (237). En cuanto a los alumnos del Grado en Educación Infantil, no existen diferencias entre las dimensiones y el género en nuestro estudio. Podemos observar que los alumnos presentan mayor puntuación que las alumnas, tanto en la dimensión *Proceso de enseñanza y de aprendizaje* ($M=11.40$; $d.t.=2.70$) ($M=11.33$; $d.t.=2.79$), como en la de *tutorización* ($M=30.60$; $d.t.=11.61$) ($M=30.48$; $d.t.=8.55$), aunque no existen diferencias significativas ($p > 0.05$; $g.l.=78$). En cambio, las alumnas presentan mayor puntuación ($M=26.67$; $d.t.=4.81$) que los alumnos ($M=26.20$; $d.t.=5.76$) en la dimensión *Evaluación*, aunque no presentan diferencias estadísticamente significativas ($p=.26 > 0.05$; $g.l.=78$). De la misma forma, podemos observar que las alumnas presentan mayor puntuación ($M=26.07$; $d.t.=7.13$) que los alumnos ($M=25.60$; $d.t.=7.73$) en la dimensión *Aplicabilidad TFG*.

Por otro lado, en cuanto a los alumnos del Grado en Educación Primaria, no existen diferencias entre las dimensiones y el género en nuestro estudio. Podemos observar que las alumnas presentan mayor puntuación en la dimensión *Proceso de enseñanza y de aprendizaje* ($M=11.35$; $d.t.=3.08$) que los alumnos ($M=11.22$; $d.t.=3.30$), lo mismo que en la dimensión *Tutorización* ($M=32.77$; $d.t.=7.13$) ($M=30.81$; $d.t.=7.22$), respectivamente, aunque no existen diferencias significativas ($p > .05$; $g.l.=77$). De la misma manera, las alumnas presentan mayor puntuación ($M=27.06$; $d.t.=4.24$) que los alumnos ($M=25.30$; $d.t.=4.95$) en la dimensión *Evaluación*, aunque no presentan diferencias estadísticamente significativas ($p=.26 > .05$; $g.l.=77$). Los alumnos solo presentan mayor puntuación ($M=25.37$; $d.t.=6.49$) que las mujeres ($M=25.21$; $d.t.=7.26$) en la dimensión *Aplicabilidad TFG*.

Diferencias entre el alumnado según la edad

En cuanto a los alumnos del Grado en Educación Infantil, los encuestados de menos de 30 años presentan mayor puntuación en la dimensión *Proceso de enseñanza y de aprendizaje* ($M=11.35$; $d.t.=2.80$) que los de 30 y más años ($M=11.00$; $d.t.=1.41$) aunque no existe diferencia significativa ($p > .05$; $g.l.=78$). Los alumnos de 30 o más años presentan mayor puntuación ($M=32.00$; $d.t.=2.83$) que los de menos de 30 años ($M=30.45$; $d.t.=8.78$) en *tutorización*, aunque no existe diferencia significativamente ($p > .05$; $g.l.=78$). De la misma manera, los encuestados de 30 o más años presentan mayor puntuación ($M=27.00$; $d.t.=0.00$) que los de menos de 30 años ($M=26.63$; $d.t.=4.90$) en la dimensión *Evaluación*, aunque no presentan diferencias estadísticamente significativas ($p=.11 > 0.05$; $g.l.=78$). En cambio, los encuestados de menos de 30 años ($M=26.10$; $d.t.=7.19$) presentan mayor puntuación que los de 30 o más años ($M=23.50$; $d.t.=.71$) en la dimensión *Aplicabilidad TFG*, aunque no existen diferencias significativas ($p>.05$; $g.l.=78$).

En cuanto a los alumnos del Grado en Educación Primaria, los encuestados de menos de 30 años presentan mayor puntuación en la dimensión *Proceso de enseñanza y de aprendizaje* ($M=11.39$; $d.t.=3.08$) que los de 30 y más años ($M=10.70$; $d.t.=3.59$) aunque no existen diferencias significativas ($p>.05$; $g.l.=77$). Los encuestados de 30 o más años presentan mayor puntuación ($M=34.80$; $d.t.=7.38$) que los de menos de 30 años ($M=31.71$; $d.t.=7.11$) en *tutorización*, aunque no existen diferencias estadísticamente significativas ($p >.05$; $g.l.=77$). De la misma manera, los encuestados de 30 o más años presentan mayor puntuación ($M=28.60$; $d.t.=3.03$) que los de menos de 30 años ($M=26.14$; $d.t.=4.65$) en la dimensión *Evaluación*, aunque no presentan diferencias estadísticamente significativas ($p =.11 > 0.05$; $g.l.=77$). En cambio, los encuestados de menos de 30 años ($M=25.87$; $d.t. = 6.48$) presentan mayor puntuación que los de 30 o más años ($M=21.10$; $d.t.=9.02$) en la dimensión *Aplicabilidad TFG*, y además existen diferencias significativas con respecto a esta dimensión según la edad, ya que el p-valor es $.04 (< .05$; $g.l.=77$). Por tanto, como existen diferencias significativas entre la dimensión *Aplicabilidad TFG* con la edad calculamos el tamaño del efecto (d de Cohen), siendo $.61$, considerándose un tamaño de efecto mediano.

Diferencias entre el alumnado según el tipo de centro

En cuanto al Grado en Educación Infantil, en la tabla 2 podemos observar que existen diferencias significativas en todas las dimensiones según el tipo de centro donde han cursado el TFG. La mayor diferencia de medias se produce en la dimensión *tutorización*, ya que en los centros públicos obtuvieron una puntuación media de 10.89 ($d.t.=2.52$) mientras que en el privado, 12.79 ($d.t.=3.10$). Por tanto, como existen diferencias significativas entre las dimensiones y el tipo de centro calculamos el tamaño del efecto (d de Cohen), siendo para la dimensión *Proceso de enseñanza – aprendizaje del TFG* de $-.67$ (tamaño de efecto mediano), para la dimensión *tutorización* $-.65$ (tamaño de efecto mediano), para la dimensión *evaluación* -1.10 (tamaño de efecto débil) -y para la dimensión *Aplicabilidad TFG* $-.67$ (tamaño de efecto mediano).

Tabla 2: Diferencias entre el alumnado según el tipo de centro (Grado en Educación Infantil)

Dimensiones	Centro	N	Media	d.t.	p	Tamaño del efecto
Proceso de enseñanza - aprendizaje del TFG	Público	122	10.89	2.52	.01	-.67
	Privado	38	12.79	3.10		
Tutorización	Público	122	29.25	8.74	.02	-.65
	Privado	38	34.47	7.34		
Evaluación	Público	122	25.49	4.42	.00	1.10
	Privado	38	30.32	4.32		
Aplicabilidad TFG	Público	122	24.90	6.63	.01	-.67
	Privado	38	29.68	7.56		

En cuanto a los alumnos del Grado en Educación Primaria, podemos observar que existen diferencias significativas en todas las dimensiones según el tipo de centro donde han cursado el TFG, siendo la mayor diferencia de medias en la dimensión *tutorización*, ya que en los centros públicos obtuvieron una puntuación media de 30.88 ($d.t. = 7.25$) mientras que en el privado 35.48 ($d.t. = 5.90$). Por tanto, como existen diferencias significativas entre las dimensiones y el tipo de centro calculamos el tamaño del efecto (d de Cohen), siendo para la dimensión *Proceso de enseñanza – aprendizaje del TFG* de $-.83$ (tamaño de efecto alto), para la dimensión *tutorización* $-.69$ (tamaño de efecto mediano), para la dimensión *evaluación* $-.62$ (tamaño de efecto mediano) -y para la dimensión *Aplicabilidad TFG* $-.63$ (tamaño de efecto mediano) (consultar tabla 3).

Tabla 3: Diferencias entre el alumnado según el tipo de centro (Grado en Educación Primaria)

Dimensiones	Centro	N	Media	d.t.	p	Tamaño del efecto
Proceso de enseñanza - aprendizaje del TFG	Público	58	10,67	3,10	0,00	-.83
	Privado	21	13,05	2,58		
Tutorización	Público	58	30,88	7,25	0,01	-.69
	Privado	21	35,48	5,90		
Evaluación	Público	58	25,74	4,50	0,02	-.62
	Privado	21	28,43	4,14		
Aplicabilidad TFG	Público	58	24,14	6,74	0,02	-.63
	Privado	21	28,38	6,79		

Diferencias entre el alumnado del Grado de Infantil y Primaria

La hipótesis de trabajo desde la cual se desenvuelve la investigación, plantea si existen diferencias significativas en el alumnado del Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria en función de las dimensiones del estudio (proceso de enseñanza y aprendizaje del TFG, tutorización, evaluación y aplicabilidad del TFG). Para ello, realizamos la prueba U de Mann-Whitney, prueba no paramétrica, de comparación de dos muestras independientes (en este caso, alumnos del Grado en Educación Infantil y Educación Primaria). En nuestro estudio, como el nivel de significación es mayor a .05, las dimensiones: proceso de enseñanza y aprendizaje del TFG, tutorización, evaluación y aplicabilidad TFG son iguales en ambas titulaciones; es decir, no existen diferencias en ambos grupos en las dimensiones citadas anteriormente, tal como se constata en la tabla 4.

Tabla 4: Pruebas de Mann Whitney y Wilcoxon

	Proceso de enseñanza - aprendizaje del TFG	Tutorización	Evaluación	Aplicabilidad TFG
U de Mann-Whitney	3100.000	2888.000	3155.000	2967.000
W de Wilcoxon	6340.000	6128.000	6315.000	6127.000
Z	-.208	-.938	-.017	-.666
Sig. asintót. (bilateral)	.835	.348	.986	.506

DISCUSIÓN

En esta investigación, se ha pretendido conocer el nivel de satisfacción del alumnado universitario de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria acerca de la elaboración y defensa del Trabajo Fin de Grado. Tal y como hemos visto a lo largo del trabajo, tanto el alumnado del Grado de Educación Infantil como de Educación Primaria, manifiesta que la tutorización es el factor mejor valorado, siendo el más bajo todo lo que concierne al proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos datos corroboran los arrojados por Fernández et al. (2015), Freire et al. (2015) y Rebollo y Espiñeira (2017) quienes valoraron la actuación del tutor de una forma muy positiva en todos los aspectos.

Por otro lado, el proceso de enseñanza-aprendizaje es el factor peor valorado por parte del alumnado. Estos datos concuerdan con los aportados por Pérez y Martínez (2017) y Roberts y Seaman (2018) quienes encontraron como la tutorización era un factor muy bien valorado por el alumnado que acometía la elaboración de un TFG, mientras que existían factores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje a los que les costaba dar respuesta, tales como la elaboración de textos académicos, síntesis de la información, búsqueda bibliográfica; es decir, todos aquellos elementos que son necesarios que el estudiante desarrolle y ponga en marcha en la elaboración de su TFG. Los resultados, en cuanto a la aplicabilidad del TFG, se corroboran con los obtenidos por Roberts y Seaman (2018), quienes consideraban que el tutor debe proporcionarle al alumno un apoyo y un empoderamiento a lo largo del proceso del TFG. Estos autores encontraron que los estudiantes tienen una percepción positiva sobre la supervisión del tutor si bien encuentran dificultades a la hora de acometer el proceso de enseñanza-aprendizaje, encontrando desafiante que el tutor les ayude a transferir lo aprendido a otros entornos académicos (Roberts y Seaman, 2018; Valdés y López, 2019).

Sin duda, si hay un factor que sea relevante para el alumnado es la evaluación del TFG. Sus percepciones no son muy bajas, por lo que se puede considerar que tienen unas percepciones positivas hacia el TFG, si bien habría aspectos que mejorar. A la luz de los datos obtenidos, estamos en concordancia con Serrano et al. (2018), quienes demostraron como la evaluación es un elemento que preocupa de forma notable al alumnado y está muy ligado a la tutorización, algo que también se constata en este estudio ya que tanto la tutoría como la evaluación son los dos factores mejor valorados, tanto por parte del alumnado de Educación Infantil como de Primaria.

En relación al género, aunque no existen diferencias significativas, los alumnos del Grado en Educación Infantil tienen una percepción más positiva hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y tutoría, mientras que las alumnas otorgan una mayor puntuación a la evaluación y la aplicabilidad del TFG. Estos resultados difieren de los obtenidos en el Grado en Educación Primaria ya que los alumnos presentan una satisfacción mayor hacia la aplicabilidad del TFG y las alumnas hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, la tutorización y la evaluación. En cambio, tanto en el Grado en Educación Infantil como en Educación Primaria, si se han encontrado ciertas similitudes ya que los alumnos mayores de 30 años tienen una percepción más positiva hacia la tutorización y la evaluación, que los de menos de 30 años; datos que concuerdan con los obtenidos por Mas y Medinas (2007) quienes argumentaron que son los alumnos de más edad quienes presentan una motivación mayor hacia los estudios. Con respecto al tipo de centro, encontramos que son los alumnos de los centros privados quienes están más satisfechos en el desarrollo del TFG que los de los centros públicos.

El TFG constituye una asignatura relevante en el currículo del alumnado y de gran importancia para su formación. Tomando como referente este estudio podemos concluir, que el TFG en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén y el Centro Universitario Sagrada Familia es una asignatura que tiene gran acogida por parte del alumnado. No obstante, sería conveniente analizar determinados factores para intentar dar respuesta a las necesidades que plantea el alumnado en el proceso de elaboración del TFG, especialmente todo lo que concierne al proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicabilidad y evaluación, aspectos que preocupan al alumnado de forma notable.

En este caso, como propuesta de mejora que ya hemos incorporado en la Facultad de Humanidades y CCEE de la Universidad de Jaén, para evitar la existencia de tribunales es que sea el tutor del TFG el que evalúe al alumno. Evidentemente el alumnado del TFG como una asignatura más del plan de estudios ha de tener, por parte del profesorado universitario, una adecuada tutorización ya que esta influye de manera decisiva en la satisfacción y en el desarrollo de competencias profesionales del alumnado (Gallardo et al, 2020), siendo importante que el profesorado indague en perspectivas beneficiosas para potenciar el aprendizaje profundo en los estudiantes universitarios (Pezoa y Mercado, 2020) y así lograr que estos tengan una mayor satisfacción hacia el TFG.

CONCLUSIONES

Como conclusiones de este estudio podemos destacar las siguientes: 1) la tutorización es el factor mejor valorado, siendo el más bajo todo lo que concierne al proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) no existen diferencias significativas entre las dimensiones planteadas en este estudio (Proceso de E-A, tutorización, evaluación y aplicabilidad) y el género, si bien las percepciones de los alumnos del Grado en Educación Infantil son más positivas que las de las alumnas en las dimensiones de Proceso de enseñanza y de aprendizaje y tutorización. En cambio, en el Grado en Educación Primaria, las alumnas presentan mayor puntuación en la dimensión Proceso de enseñanza y aprendizaje que los alumnos, lo mismo que en la dimensión Tutorización y Evaluación; 3) no existen diferencias significativas si tenemos en cuenta la edad, salvo los alumnos del Grado en Educación Primaria, en la dimensión de Aplicabilidad del TFG, ya que los de menores de 30 años tienen percepciones más positivas que los mayores de 30 años; 4) el alumnado presenta diferencias significativas en cuanto al tipo de centro, a favor de los privados frente a los públicos; y 5) no existen diferencias significativas en cuanto a las titulaciones de Educación Infantil y Primaria, atendiendo a las dimensiones planteadas.

REFERENCIAS

- Battaner, E., González, C., y Sánchez, J. L., *El trabajo Fin de Grado (TFG) en las Universidades Españolas. Análisis y discusión desde las Defensorías Universitarias*, <http://dx.doi.org/10.25267/Rueda.2016.i1.08>, Revista Universidad, Ética y Derechos (RUED@), 1, 43-79 (2016)
- Calvert, B., y Casey, B., *Supporting and Assessing Dissertation and Practical Projects in Media Studies Degrees: Towards Collaborative Learning*, <https://doi.org/10.1386/adch.3.1.47/0>, Art, Design and Communication in Higher Education, 3(1), 47-60 (2004)
- Cohen, J., *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2ª Ed., Lawrence Earlbaum Associates, Hillsdale, New York, EEUU (1988)
- Derounian, J., *Shall We Dance? The Importance of Staff-Student Relationships to Undergraduate Dissertation Preparation*, <https://doi.org/10.1177%2F1469787411402437>, Active Learning in Higher Education, 12(2), 91-100 (2011)
- De Kleijn, R.A., Meijer, P.C., Pilot, A., y Brekelmans, M., *The Relation between Feedback Perceptions and the Supervisor-Student relationship in Master's Thesis Projects*, <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860109>, Teaching in Higher Education, 19(4), 336-349 (2014)
- Fernández, J.A., Tarí, J.J., y otros seis autores, *Análisis del Proceso de Elaboración y Autorización de los TFG y TFM*, XIII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria, 2818-2829, Alicante, España (2015)

- Freire, M.P., Díaz, R. y otros cinco autores, *Valoración del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado*, <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5451>, REDU. Revista de Docencia Universitaria 13(2), 323-344 (2015)
- Gallardo, M., Guillén, F.D., Mayorga, M.J., y Sepúlveda, M.P., *Identificación de Factores que afectan la Satisfacción del Alumnado de Educación sobre la Tutorización en su Formación Práctica. Un estudio con Anova*, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300147>, Formación Universitaria, 13(3), 147-156 (2020)
- Greenbank, P., Penketh, C., Schofield, M. y Turjansky, T., *The Undergraduate Dissertation: "Most Likely you go your way and I'll go mine"*, *The International Journal for Quality and Standards*, 3(22), 1-24 (2008)
- Martínez, F., Freire, P., y Vázquez, E., *University Student Satisfaction and Skill Acquisition: Evidence from the Undergraduate Dissertation*, <https://doi.org/10.3390/educsci10020029>, Education Sciences, 10(29), 1-15 (2020)
- Mas, C., y Medina, M., *Motivaciones para el estudio en universitarios*, *Anales de Psicología*, 23(1), 17-24 (2007)
- Pérez, J.M., y Martínez, S., *Ideas Alternativas sobre el Trabajo Fin de Grado en Estudiantes de Magisterio*, *ReiDoCrea*, 6, 246-259 (2017)
- Pezoa, C.A., y Mercado, J.L., *Innovación Metodológica y Enfoques de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios: el caso de la Carrera de Ingeniería Comercial en la Universidad Católica del Norte, Chile*, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300111>, Formación Universitaria 13(3), 111-122 (2020)
- Rebollo, N., y Espiñeira, E.M., *La Tutoría durante el Proceso de Desarrollo del TFG y TFM: Análisis del Grado de Utilidad y Satisfacción del Alumnado*, <https://doi.org/10.6018/j/298561>, *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 161-180 (2017)
- Reynolds, J.A., y Thompson, R.J., *Want to Improve Undergraduate Thesis writing? Engage Students and their Faculty readers in Scientific Peer Review*, <https://doi.org/10.1187/cbe.10-10-0127>, *Cell Biology Education*, 10, 209-215 (2011)
- Río, M.L. del, Díaz, R., y Maside, J.M., *Satisfaction with Supervisión of Undergraduate Dissertations*, <https://doi.org/10.1177%2F1469787417721365>, *Active Learning in Higher Education*, 19, 159-172 (2017)
- Roberts, L.D., y Seaman, K., *Students' Experiences of Undergraduate Dissertation Supervision*, <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00109>, *Frontiers in Education*, 3(109), 1-6 (2018)
- Rowley, J., y Slack, F., *What is the Future for Undergraduate Dissertations?*, <https://doi.org/10.1108/00400910410543964>, *Education + Training*, 46, 176-181 (2004)
- Rubio, M.J., Torrado, M., Quirós, C., y Valls, R., *Autopercepción de las Competencias Investigativas en Estudiantes del Último Curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para Desarrollar su Trabajo de Fin de Grado*, <https://doi.org/10.5209/RCED.52443>, *Revista Complutense de Educación*, 29(29), 335-354 (2018)
- Salma, U.K., Ahmad, F., y otros seis autores, *Student's Perceptions on the Implementation of the Final Year Research Project: A Case Study*, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.060>, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 439-445 (2010)
- Serrano, P., Martínez, M.L., y Martínez, M., *Factores que determinan la Evaluación del Trabajo Fin de Grado. Un análisis multinivel*, <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.05.001>, *Educación Médica*, 16(6), 399-347 (2018)
- Sharef, N.M., Hamdan, H., y otros cinco autores, *Rubrics-based Evaluation for Final Year Project in Computer Science*, *International Conference on Engineering Education*, 231-238, Madinah, Kingdom of Saudi Arabia (2013)
- Todd, M.J., Smith, K. y Bannister, P., *Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions*, <https://doi.org/10.1080/13562510500527693>, *Teaching in Higher Education*, 11(2), 161-173 (2006)
- Universidad de Jaén, *Reglamento de los Trabajos de Fin de Grado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén*, Jaén, España (2017)
- Valdés, M., y López-Cepero, J., *Precursores de la Satisfacción con el Trabajo de Fin de Grado (TFG) en Estudiantes de Psicología de la Universidad de Sevilla*, <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11153>, REDU. Revista de Docencia Universitaria, 17(2), 143-157 (2019)
- Vera, J., y Briones, E., *Perspectiva del Alumnado de los Procesos de Tutorización y Evaluación de los Trabajos de Fin de Grado*, <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089391>, *Cultura y Educación*, 27(4), 726-765 (2015)
- Vereijken, M.W.C., Van der Rijst, R.M., Van Driel, J.H., y Dekker, F.W., *Novice Supervisors' Practices and Dilemmatic Space in Supervision of Student Research Projects*, <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414791>, *Teaching in Higher Education*, 23(4), 522-542 (2018)
- Vicario, I., Martín, E., Gómez, A., y González, L., *Nuevos Desafíos en la Educación Superior: Análisis de Resultados Obtenidos y Dificultades Experimentadas en la Realización del Trabajo Fin de Grado de Estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca*, <https://doi.org/10.5209/rced.62003>, *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 185-194 (2020)
- Walker, M., y Thomson, P., *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion: Supporting Effective Research in Education and the Social Sciences*, Routledge, London, Inglaterra (2010)
- Wisker, G., *The good Supervisor: Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations*, 2ª Ed, Palgrave Macmillan, New York, EEUU (2012)