



Vol. 17(2), julio-diciembre 2019, 143-157
ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 19/12/2018
Fecha de aceptación: 16/04/2019

**Precursores de la
satisfacción con el Trabajo
de Fin de Grado (TFG) en
estudiantes de Psicología de
la Universidad de Sevilla**

**Precursors of satisfaction
with Bachelor Dissertation
among psychology
undergraduated students
from University of Sevilla
(Spain)**

Valdés Díaz, M.  Valdés Díaz, M.
mvaldes@us.es mvaldes@us.es

López-Cepero Borrego, J.  López-Cepero Borrego, J.
jalocebo@us.es jalocebo@us.es

Universidad de Sevilla (España) Universidad de Sevilla (España)

Resumen

En la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla (US), el Trabajo Fin de Grado (TFG) constituye una asignatura obligatoria de seis créditos (150 horas) que se realiza en el último curso desde la implantación de los nuevos planes de estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EES). El objetivo del presente trabajo es conocer la experiencia personal que ha supuesto para el alumnado de la Facultad de Psicología de la Universidad

Abstract

Since Spanish study plans were adapted to European Higher Education Area (EHEA), Bachelor Dissertations became mandatory in order to obtain a Degree in Psychology. Thereby, the Faculty of Psychology at University of Seville (Spain) devotes six credits (150 hours) to develop this dissertation along the fourth course. Present work focusses in personal experiences related to making up the Bachelor Dissertation, assessing the role that different variables play on satisfaction

To cite this article: Valdés Díaz, M., López-Cepero Borrego, J. (2019). Precursors of satisfaction with Bachelor Dissertation among psychology undergraduated students from University of Sevilla (Spain). *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 143-157. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11153>

de Sevilla la realización del TFG y analizar las variables que inciden en el grado de satisfacción. Participaron 207 estudiantes que completaron la asignatura en el curso 2014-15, de un total de 270 matriculados (76,7%). Se administró un cuestionario de lápiz y papel que recabó información sobre la asignación de tutores, necesidad de apoyo, dificultades en torno al TFG y la satisfacción con el proceso. En torno a un tercio del alumnado completó el TFG con tutores de su elección. Más de un 50% de participantes señalaron tener dificultades con el diseño del trabajo y el análisis de resultados. Sin embargo, el 83% valoró su TFG como un reto interesante. Una regresión lineal mostró que el tiempo dedicado, la utilidad percibida y la posibilidad de transferir los resultados al terreno laboral fueron precursores de la valoración positiva del proceso. Se discute la conveniencia de diseñar acciones formativas específicas y reforzar la transferencia de conocimientos como vía para mejorar la experiencia del alumnado en TFG.

Palabras clave: Trabajo Fin de Grado, estudiantes, satisfacción, transferencia de conocimiento, Espacio Europeo de Educación Superior.

among Sevillian psychology undergraduate students. Participants were 207 students who completed the course in the 2014-15 academic year, out of a total of 270 students enrolled (76.7%). A pencil-and-paper questionnaire was administered, gathering information about the assignment of tutors, need for support, difficulties found and satisfaction with the process. Around one third of the students completed their Bachelor Dissertation with advisors (tutors) of their choice. 50% of the participants made at least 5 consultations (telematic or in person) to their tutors throughout the course, and 9% indicated that they made at least 8 queries in both ways. More than 50% of participants reported having difficulties designing the work and/or analyzing results. However, 83% of students considered the dissertation an interesting challenge. A linear regression showed that the amount of time dedicated, its perceived utility and the possibility of transferring the results to the labor field were precursors of the positive evaluation of the process. The desirability of designing specific training actions and reinforcing the transfer of knowledge as a way to improve the student experience in Bachelor dissertation is discussed.

Key words: Bachelor Dissertation, students, satisfaction, technological transference, European Space for Higher Education.

Introducción

La transformación de los planes de estudio derivada de la declaración de Bolonia, ha obligado a que cada estudiante elabore y defienda el Trabajo Fin de Grado (TFG) al finalizar sus estudios (Boletín Oficial del Estado, 2017). Dichos trabajos constituyen la mayor innovación normativa en los planes de estudios universitarios como consecuencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sin embargo, estos TFG (también denominados como Trabajos de Fin de Estudios, Tesis de Licenciatura, *Bachelor Dissertations*, *Final Degree Projects* o *Capstone Projects* en distintos sistemas educativos) llevan décadas implantados en otros países, donde poseen una extensa tradición (Lekwa y Ysseldyke, 2009; Richards, Dykeman y Bender, 2016).

El TFG es una asignatura incluida dentro del módulo denominado “*Iniciación a la actividad profesional*” en la Memoria de Verificación del Grado de Psicología en la Universidad de Sevilla, de 2008. Es definido como “*un proyecto de final de grado en el que el estudiante demuestre el grado de madurez alcanzado durante sus estudios de psicología*” (p. 67). A través de la realización del TFG el estudiante debe demostrar un dominio integrado de las competencias adquiridas en el grado (Rekalde, 2011; Valderrama, Rullán, Sánchez, Pons et al. 2010).

Diversos trabajos han valorado la experiencia de implantación del TFG en la universidad española (Estapé-Dubreuil, 2018). Algunas de estas valoraciones utilizan medidas referentes a la utilidad de esta asignatura para mejorar la adquisición de competencias profesionales (De Pro, Sánchez y Valcárcel, 2013; Expósito, Freire, Martínez y del Río 2018; Rekalde, 2011), mientras que otras han puesto mayor atención en la experiencia del alumnado que desarrolla el trabajo (Font y Caballol, 2018). Así, diversos estudios han encontrado tasas de satisfacción con el TFG cercanas o superiores al 50% de los participantes (Briones y Vera, 2013; Briones, Vera y Sotos, 2014; Rekalde-Rodríguez, Ruiz de Gauna y Bilbao, 2018; Vera y Briones, 2013).

Precursores de la satisfacción relativos al centro

En la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, el Trabajo Fin de Grado (TFG) es una asignatura obligatoria con duración anual que se desarrolla durante 4º curso con una carga lectiva de 6 créditos ECTS. Está regulado por el plan de estudios, por la normativa interna de la US (Universidad de Sevilla, 2017) y por el Reglamento sobre TFG desarrollado por la facultad en la que está matriculado el estudiante (Cantero, Díaz, Gutiérrez, Hidalgo et al., 2016), implicando la armonización de distintos marcos normativos que son revisados periódicamente. El TFG en esta facultad supone realizar un proyecto, memoria, estudio empírico o estudio de revisión sobre un tema de trabajo propio de la Psicología, contando con la tutela de dos docentes: un especialista del área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento (tutoría metodológica) y un especialista en el objeto de estudio seleccionado (tutoría sustantiva).

Disponer de una correcta información sobre el proceso ha sido descrito como un precursor de la satisfacción del alumnado (Briones y Vera, 2013; Expósito, Freire, Martínez y del Río 2018; Rekalde-Rodríguez, Ruiz de Gauna y Bilbao, 2018; Vera y Briones 2013). A este respecto, el centro organiza anualmente sesiones informativas de carácter grupal para poner al día al alumnado sobre el funcionamiento de la asignatura, el procedimiento de asignación, la búsqueda bibliográfica, etc.

Precursores de la satisfacción relacionados con el profesorado

La puesta en marcha del TFG se traduce, a su vez, en cambios para el profesorado, que afronta nuevas funciones docentes (tutorización, coordinación y participación en tribunales de evaluación, entre otras). Los centros de estudio han afrontado la preparación de marcos normativos y la creación de nuevos flujos de trabajo que coordinaran aspectos docentes y administrativos. Como telón de fondo, la coyuntura económica y política se tradujo en una disminución de los recursos disponibles durante el periodo de implantación del sistema de grados –con reducción del presupuesto destinado a educación, limitaciones en la tasa de reposición del profesorado...- haciendo

que este reto fuera asumido “a coste cero”, añadiendo nuevas cargas a los profesionales implicados. En la actualidad, el presupuesto temporal para cada tutor implicado en el TFG de la facultad de Psicología es de 2,5 horas (0,25 créditos ECTS) por cada alumno, que deben repartirse entre la supervisión, la corrección y la evaluación del proceso y el producto final.

La disponibilidad y dedicación del tutor ha sido señalado como un precursor importante para mejorar la experiencia del alumnado (Burkard, Knox, DeWalt, Fuller et al., 2014). Una buena disponibilidad ha mostrado ser un elemento clave para conseguir una comunicación fluida y coordinada, donde se propicia la relación interpersonal docente-estudiante, y ha sido asociada a valoraciones más positivas entre el alumnado (Briones y Vera, 2013; Gastón y Rekalde, 2016; Knox et al., 2011). Rekalde-Rodriguez, Ruiz de Gauna y Bilbao, (2018) han resaltado la relevancia de la tutoría grupal como un espacio que contribuye al desarrollo de las competencias (Rekalde, 2011) constituyendo una herramienta esencial en el modelo educativo de la Convergencia Europea. Según datos aportados por el Vicerrectorado de Profesorado, el equipo docente de la facultad de Psicología obtuvo con una valoración promedio de 4,1 puntos sobre 5, superior a la media de la Universidad de Sevilla, para el curso evaluado (2014-2015).

En esta misma línea, otras experiencias de investigación señalan que una mayoría de estudiantes consideran la elección de los tutores y su implicación como precursores de la satisfacción en la realización del TFG (86% según Vera y Briones, 2013). En esta misma línea encontramos el reciente estudio de Expósito, Freire, Martínez y del Río (2018) de donde se extraen correlaciones significativas entre el apoyo tutorial del profesorado con las competencias que el alumnado percibe haber alcanzado durante todo el proceso, sobre todo las que tienen que ver con la capacidad crítica y con el análisis de datos.

La utilidad percibida en torno a la línea de trabajo del TFG ha sido atendida como una variable relevante en algunos estudios previos. Específicamente, la posibilidad de transferencia del conocimiento hacia la labor profesional o el emprendimiento han sido destacados como elementos precursores de la satisfacción con el proceso (Font y Caballol, 2018; Soria, Carmona y Ferrer, 2013; Triguero, Córcoles, Ramírez y Tejada, 2015).

Precursores de la satisfacción relativos al alumnado

Desde el punto de vista del alumnado de Psicología de la Universidad de Sevilla, el TFG del grado en Psicología implica una serie de pasos administrativos –solicitud de adscripción a un departamento o área de conocimiento, selección de docentes, etc.- y de retos académicos. En un primer momento, el alumnado selecciona el departamento o área de conocimiento de su interés, siendo asignado en función del orden marcado por la nota media de su expediente. Una vez asignado al departamento o área, la asignación de tutores se realiza al azar, excepto que exista un acuerdo de colaboración previo entre alumno y tutores. Este procedimiento permite dar continuidad a las colaboraciones preexistentes, a la vez que respeta el mérito demostrado en la trayectoria académica. Una vez asignados un tutor sustantivo y otro metodológico, el estudiante debe consensuar el objeto de estudio, método y calendario de ejecución y desarrollar el trabajo de un modo mayormente autónomo.

En conjunto, el TFG representa para el alumno un reto novedoso que aúna una amplia lista de requisitos normativos con el trabajo autónomo de planificación, redacción y exposición de sus trabajos. El compromiso con la tarea ha sido señalado por su impacto en la experiencia de los estudiantes (Dupont, Galand y Nils, 2014; Knox, Burkard, Janecek, Pruitt et al., 2011; Vera y Briones, 2013). En el lado contrario, la falta de satisfacción o una baja preparación percibida (autoeficacia) han sido señaladas como precursores del abandono o retraso en la entrega del TFG (Dupont, Galand y Nils, 2014; Mohsen, Jalil y Mahmood, 2013).

Por todo lo expuesto, la implantación del TFG representa una oportunidad para integrar competencias adquiridas a lo largo del grado (Valderrama et al., 2010), si bien su implantación se ha realizado en un escenario difícil y, posiblemente, con recursos insuficientes (Freire, Díaz, Martínez, Maside et al., 2015; Vera y Briones, 2013). En el momento actual, la literatura previa recopila diversos estudios que estiman los niveles de satisfacción del alumnado en centros nacionales, pero existe poca información sobre el papel que diversos precursores pueden desempeñar en la experiencia del alumnado, ya que la mayor parte de los análisis son de tipo correlacional. Además, una parte relevante de los datos revisados sólo están disponibles a través de la denominada “literatura gris”, como la presentada a través de foros o congresos específicos.

Objetivo del estudio

Por ello, el presente estudio se marca como objetivo conocer la experiencia personal (interés percibido) del alumnado de la facultad de Psicología en la US la realización del TFG, atendiendo al proceso de asignación de los tutores, el consumo de recursos, la capacidad percibida para completar el reto y la satisfacción con el proceso.

Método

Participantes

La muestra incluyó 207 estudiantes de un total de 270 matriculados (76,7% de respuestas). Por área de conocimiento, estos porcentajes representaron entre el 55-90% del total (Tabla 1). Un 32,3% de los participantes realizaron el TFG bajo la tutela de profesores de su elección, mientras que dos tercios fueron asignados a profesores aleatorios. Dado el número discreto de participantes en cada área, se optó por no recabar información sociodemográfica que pudiera romper el anonimato.

Tabla 1. Número de estudiantes convocados y participantes por área de conocimiento.

Comisiones evaluadoras	Convocados	N válido	%
Psicología Evolutiva y de la Educación	55	43	78,2%
Psicología Social /Psicobiología	45/40	47	55,3%
Psicología Básica	62	56	90,3%
Personalidad, Evaluación y TTº Psicológicos	68	38	55,9%
Desconocido	-	23	-
TOTAL	270	207	76,7%

Instrumentos

Se administró un cuestionario de lápiz y papel (anexo I) creado *ad hoc* con 4 variables de interés: asignación de tutores, demanda de apoyo en tutorías, dificultad percibida en distintos apartados del TFG y satisfacción con el proceso.

Asignación y coordinación de tutores. Cinco ítems solicitaron información sobre la existencia de acuerdos con el profesorado antes de la asignación, si la asignación de tutores se realizó al azar, la preferencia en trabajar con algún tutor sustantivo o metodológico específico y la existencia de tutorías combinadas entre tutor sustantivo y metodológico. Las respuestas se recabaron en formato dicotómico Sí/No.

Demanda de apoyo. En primer lugar, los estudiantes informaron del número de consultas realizadas por distintos medios (en persona y telemáticamente) a cada uno de los tutores asignados. Las respuestas se recogieron usando tres intervalos: baja demanda (<5 ocasiones), demanda media (5-8 ocasiones) y alta demanda (>8 ocasiones). En un segundo apartado, los estudiantes informaron la necesidad de apoyo percibida en tres periodos distintos (principio, fase intermedia y finalización del trabajo) a través de una escala ordinal de 4 niveles de respuesta (entre 1-ninguno y 4-mucho).

Dificultad percibida del TFG. Los participantes valoraron el nivel de dificultad de 10 aspectos del trabajo, referidos a la búsqueda de información, diseño, formato y elaboración del documento final (anexo 1), usando una escala ordinal de 4 niveles (1-ninguna, 4-mucha). La versión final del instrumento, compuesto por 9 ítems, mostró una adecuada consistencia interna (α EAP = 0,780; Ω = 0,755). Las cualidades psicométricas de este instrumento son ampliadas en el apartado de resultados.

Satisfacción con el proceso. En último lugar, 8 ítems recabaron información sobre la satisfacción, preguntando sobre la percepción de utilidad, tiempo invertido, consolidación de competencias, impacto en la empleabilidad, etc. Las respuestas fueron consignadas en una escala ordinal de 4 niveles de acuerdo (desde 1-muy en desacuerdo hasta 4-muy de acuerdo). El instrumento alcanzó un nivel de consistencia interna adecuado (α EAP = 0,844; Ω = 0,775).

Procedimiento

El estudio utilizó un diseño *ex post facto* de una sola medida, con muestreo no probabilístico por conveniencia.

La evaluación fue realizada al término del acto de defensa del TFG en las convocatorias de junio y septiembre de 2015. Los 270 estudiantes fueron convocados a la defensa en cuatro días diferenciados, agrupados por áreas de conocimiento (Psicología Social y Psicobiología compartieron convocatoria). En el curso 2014-15, este acto se realizó en el patio central de la facultad de Psicología, posibilitando el acceso simultáneo a los estudiantes evaluados cada jornada. Dado que el alumnado de Psicología estuvo conformado por una mayoría de mujeres con edades comprendidas entre 21 y 23 años, y que las listas de estudiantes convocados a cada tribunal fueron publicadas, identificar a los varones y a las personas con edades fuera del rango habría sido posible en varios casos. Consecuentemente, el equipo investigador decidió no incluir ítems referidos a la información sociodemográfica del cuestionario.

Un total de 211 participantes (78% del total) participaron voluntariamente en la evaluación, que fue puesta a su disposición en un stand al cual pudieron acercarse durante la deliberación del tribunal evaluador (finalizada la defensa, pero antes de recibir la valoración). Cuatro participantes fueron eliminados por presentar un elevado número de datos perdidos. En las 207 respuestas restantes, los datos perdidos fueron imputados a través del procesador de FACTOR, usando la media como referencia (Ferrando, Lorenzo-Seva y Masip-Cabrera, 2017).

Procedimientos estadísticos

El análisis de datos incluyó procedimientos descriptivos (medidas de tendencia central, dispersión y distribución), análisis de frecuencia (observada y relativa) y de regresión lineal ($*p < 0,05$), realizados a través del software SPSS, versión 24 (IBM, 2016). También se desarrolló análisis factorial exploratorio (AFE) y estimación de consistencia interna (α EAP $> 0,700$; Omega de McDonald $> 0,700$; según propuesta de Ferrando y Lorenzo-Seva, 2016) a partir de matrices policóricas, hallados mediante FACTOR versión 10.2 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2015).

Resultados

En un primer bloque de resultados, se realizó un análisis de frecuencias para conocer el consumo de recursos por parte del alumnado. Un 65,2% de los estudiantes acudieron en 5 o más ocasiones a alguno de sus dos tutores, y un 71,5% realizó al menos 5 consultas online a al menos uno de ellos. Un 8% de los participantes indicaron haber asistido a tutorías conjuntas entre el representante sustantivo y el metodológico. La combinación más frecuente fue la de uso de ambas modalidades con frecuencia media (25,1% de casos). El perfil de mayor demanda (cinco o más consultas a ambos tutores) se presentó en el 21,7% (presencial) y 26,1% (online) de participantes, de los que un 9,2% reportó haber realizado un alto número de consultas por ambas vías. Estos resultados se incluyen en la tabla 2.

Tabla 2. Recuento cruzado de consultas presenciales frente a online.

Consulta presencial	Consultas online			Total
	Bajo (<5)	Medio (5-8)	Alto (>8)	
Bajo (<5)	27 (13,0%)	28 (13,5%)	17 (8,2%)	72 (34,8%)
Medio (5-8)	20 (9,7%)	52 (25,1%)	18 (8,7%)	90 (43,5%)
Alto (>8)	12 (5,8%)	14 (6,8%)	19 (9,2%)	45 (21,7%)
Total	59 (28,5%)	94 (45,4%)	54 (26,1%)	207 (100%)

Estas consultas se distribuyeron de manera similar a lo largo del curso, con diferencias inferiores a una décima para los tres periodos contemplados (fase inicial, intermedia y final) (tabla 3). Un 84% de los estudiantes hizo uso de los materiales preparados por los servicios de la Biblioteca de la US como apoyo al TFG.

Tabla 2, continúa en la página siguiente

Tabla 3. Estadísticos descriptivos para la necesidad de apoyo a lo largo del proceso.

	ninguno	algo	bastante	mucho	X	DT
Principio (temática, método...)	8,7%	34,8%	36,7%	19,8%	2,67	0,890
Intermedio (análisis, evaluación...)	2,9%	41,3%	40,3%	15,5%	2,68	0,767
Final (preparar informe)	3,4%	48,1%	32,5%	16,0%	2,61	0,793

En un segundo bloque de resultados, se atendió a las dificultades encontradas por el alumnado durante la elaboración del TFG. De los diez aspectos evaluados, la elaboración del apartado de método y el análisis de resultados fueron señalados como bastante o muy difícil por más de la mitad de los participantes. La adaptación a la normativa APA 6ª edición, requisito transversal a todas las áreas de conocimiento, representó un problema para más del 49% de los participantes (tabla 4). A fin de corroborar la posible existencia de agrupaciones o tipos de dificultad, se desarrolló un AFE usando matrices policóricas. Los análisis previos mostraron valores adecuados para los estadísticos KMO = 0,701 y Bartlett = 386,1 (***) $p < 0,001$) y la recomendación de retener un único factor para el total de 10 ítems, por lo que se procedió a realizar el análisis exploratorio de acuerdo a la propuesta de Lorenzo-Seva y Ferrando (2014), contemplando la recomendación de solicitar un solo factor aportada por el análisis previo del software FACTOR.

El modelo de un solo factor presentó un excelente nivel de ajuste (GFI = 0,95) y unos índices de consistencia interna adecuados (alpha EAP = 0,784; Omega = 0,750). Sin embargo, el segundo ítem (sin aplicación en los trabajos no empíricos) presentó una comunalidad (0,186) notablemente inferior al resto de ítems (0,280 - 0,945), por lo que se optó por su eliminación. En este tercer análisis, los 9 ítems explicaron un 40,9% de la varianza real, con un índice de ajuste excelente (GFI = 0,94) y con mejoras en los indicadores de confiabilidad (alpha EAP = 0,780; Omega = 0,755). Los pesos factoriales se reflejan en la tabla 4. A la luz de estos resultados, se obtuvo una puntuación de dificultad total del TFG sumando los resultados obtenidos en cada uno de los 9 ítems (valores comprendidos entre 9 y 36 puntos). La media obtenida por los participantes fue de 20,4 puntos (DT = 4,03), con cuartiles separados por los valores 18, 21 y 23 puntos.

Tabla 4. Descriptivos para los ítems de dificultad del TFG y solución rotada del AFE.

DIFICULTADES	N	Media	DT	% bastante o mucha	Saturación (rotación promín)
1.Búsqueda de información	206	2,25	0,810	34,5%	0,360
2.Administrar pruebas (si procede)	172	1,90	0,883	23,8%	-
3.Planteamiento de objetivos	207	1,96	0,674	18,8%	0,655
4.Planteamiento de hipótesis	204	1,88	0,695	16,7%	0,592
5.Elaborar marco teórico	206	2,34	0,745	39,3%	0,523
6.Elaborar apartado metodológico	206	2,60	0,887	50,5%	0,428
7.Elaborar apartado resultados	206	2,77	0,815	59,7%	0,578
8.Elaborar discusión	206	2,34	0,790	37,9%	0,614
9.Adaptar a normas APA	207	2,54	0,944	49,3%	0,466
10.Entender qué es considerado plagio	206	1,67	0,800	13,1%	0,325

En un tercer bloque de resultados, se analizó la respuesta ofrecida por los participantes a los ocho ítems dedicados a valorar la satisfacción con el TFG. En torno al 83% de los participantes indicaron que este trabajo supuso un reto interesante, si bien el 82% coincidió en señalar que el consumo de tiempo fue excesivo. El menor nivel de acuerdo se encontró en el ítem referido al papel que el TFG puede tener para la inserción laboral, con un 31% de participantes mostrando su acuerdo. Estos resultados se detallan en la tabla 5.

Tabla 5. Frecuencia y puntuaciones medias para los ítems de valoración del TFG.

	N	Algo	Bastante	X	DT
Coincide competencias grado	207	47,3%	15,9%	2,70	0,853
Sentirse preparado/a	207	53,1%	28,5%	3,07	0,744
Información disponible	207	46,9%	25,6%	2,90	0,878
Excesivo tiempo consumido	206	36,9%	45,6%	3,25	0,811
TFG útil y necesario	207	41,5%	26,6%	2,87	0,896
Ayuda a consolidar competencias	207	48,3%	16,4%	2,69	0,894
Ayuda a inserción laboral	207	24,6%	6,8%	2,05	0,920
Reto interesante	207	46,9%	36,2%	3,16	0,781

En último lugar, se realizó un análisis de regresión lineal para comprobar el peso relativo de diversas VVII sobre la valoración del TFG como reto interesante para el alumnado (VD). Se corroboró que el total de tutorías consumidas, la dificultad percibida del TFG o la asignación de los tutores (por acuerdo o por azar) no mostraron una influencia significativa sobre la VD. Igualmente, que el TFG encajara con las competencias instruidas, que ayudara a consolidar los aprendizajes del grado, tener suficiente información y sentirse preparado/a no tuvieron influencia sobre la valoración del TFG como reto de interés. Sin embargo, tener una dedicación temporal excesiva, la percepción del TFG como parte útil y necesaria del grado y percibirlo como puente hacia la inserción laboral sí fueron precursores de la VD (ver tabla 6).

Tabla 6. Regresión lineal sobre la VD "TFG como reto interesante".

	Rango	B	ES	Beta	t	p
(Constante)	-	1,064	0,465			
Total tutorías	2-6	-0,013	0,040	-0,019	-0,327	0,744
Dificultades TFG	9-36	-0,011	0,012	-0,056	-0,922	0,358
Tutores asignados azar	1-2	0,092	0,098	0,056	0,936	0,351
Coincide competencias grado	1-4	0,111	0,063	0,121	1,756	0,081
Sentirse preparado/a	1-4	0,066	0,074	0,063	0,897	0,371
Información disponible	1-4	-0,030	0,055	-0,033	-0,534	0,594
Excesivo tiempo consumido	1-4	0,115	0,057	0,118	1,999	0,047*
TFG útil y necesario	1-4	0,279	0,067	0,314	4,150	0,000***
Ayuda a consolidar competencias	1-4	0,102	0,072	0,116	1,409	0,160
Ayuda a inserción laboral	1-4	0,194	0,059	0,228	3,276	0,001**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Discusión y conclusiones

El presente trabajo busca analizar la experiencia personal que ha supuesto para el alumnado de la facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla la realización del TFG en su cuarto año de estudio, y estudiar el grado de satisfacción y su opinión en relación a distintos indicadores con el proceso de desarrollo de dicho trabajo.

Los factores referidos a las acciones desarrolladas por el centro de estudios (elección de tutores e información sobre el TFG) no han mostrado tener efecto sobre la valoración final del interés del TFG. Estos resultados resultan incompatibles con los aportados por otros autores españoles tales como Vera y Briones (2013), Díaz, de la Calle, Muniesa y Molina, (2015) o Rekalde-Rodríguez, Ruiz de Gauna y Bilbao, (2018) sobre la importancia percibida por el alumnado. Sin embargo, estas experiencias midieron la opinión de los estudiantes de manera aislada, sin realizar análisis que permitieran estimar la influencia real de estas variables sobre la satisfacción en torno al TFG. De cualquier modo, es posible que la falta de relación encontrada en el presente estudio se haya visto influida por las características de funcionamiento del centro, donde el profesorado cuenta con una valoración notablemente positiva y donde el alumnado puede disfrutar de diversas acciones destinadas a mejorar su orientación. Este extremo puede ser comprobado realizando nuevos estudios que evalúen facultades con diversos recursos.

En cuanto a la atención solicitada a los tutores, los resultados apuntan a una demanda continuada a lo largo de todo el curso académico, traducida en visitas en persona y requerimientos por vías telemáticas. Más del 40% de los participantes indicaron haber hecho uso al menos 5 veces de consulta presencial y al menos 5 dudas online, mientras que más de un 20% indicó haber consultado 8 o más veces. La combinación de ambas vías de consulta permitió localizar un 9% de los participantes que indicaron solicitar más de 8 sesiones de ambas modalidades, delimitando un perfil de alta demanda a ambos tutores. Estas cifras se aproximan a las apuntadas por Freire et al. (2015), quienes hallaron que una gran parte del alumnado demanda atención personalizada y concede mucha importancia al apoyo de sus tutores.

Estas cifras apuntan a un alto coste temporal para los docentes –pese a lo cual, cada TFG es reconocido con 2,5 horas en los planes de organización docente-. Sobre el ejemplo concreto de la facultad de Psicología de la US, el encargo docente para los cursos 2014-15 y 2015-16 incluyó un promedio de 3 TFG para cada tutor sustantivo y de 12 para los metodológicos, a los que se añaden los TFG provenientes de otros centros y los Trabajos de Fin de Máster, de mayor duración y exigencia. Parece pertinente, por lo tanto, desarrollar estudios específicos que puedan cuantificar la dedicación real que el profesorado destina como promedio a tutelar un TFG, valorando necesidades no atendidas y su eventual impacto sobre la sobrecarga laboral, la satisfacción del alumnado y la calidad del trabajo desarrollado, o desarrollar formatos de trabajo que potencien la autonomía del alumnado, conforme a la propuesta de Expósito, Freire, Martínez y del Río (2018).

Aunque el análisis factorial exploratorio apuntó la existencia de un único factor de dificultades asociadas al TFG, resulta de interés analizar la presencia relativa de diversas demandas. Las principales dificultades (presentes en un 50% o más de los participantes) estuvieron relacionadas con el procedimiento (método, análisis de datos) y el formato (ajuste a normativa APA) y en menor medida, con los contenidos sustantivos. Que al menos uno de cada seis estudiantes presente problemas para establecer objetivos e hipótesis o que más de un tercio coincida en señalar dificultades para realizar la búsqueda bibliográfica o elaborar el marco teórico puede ser considerado un indicador de dificultad para poner en relación las competencias trabajadas a lo largo del grado y el reto de completar un TFG. Además, más del 80% de los participantes coincidieron en señalar que la dedicación temporal fue excesiva. La alta frecuencia de estas necesidades puede servir para explorar soluciones en al menos dos direcciones: el fortalecimiento de las competencias asociadas a lo largo del grado, y la puesta en marcha de acciones formativas (quizás a través de plataforma de teleformación) que dé respuestas específicas a estos retos.

En general, estos datos parecen compatibles con la valoración de que el TFG es una asignatura que destaca por dificultad y tiempo exigido (Díaz, et al. 2013; Díaz, de la Calle, Muniesa y Molina, 2015). Sin embargo, el TFG resultó de interés para al menos el 83% de los participantes, y variables como la dificultad percibida, el tiempo invertido o la cantidad de apoyo necesario no parecieron penalizar la valoración general de la experiencia, al contrario de lo encontrado por Briones y Vera (2013). A la vez, el presente estudio halló una influencia significativa de la utilidad percibida del TFG, así como la creencia en que este trabajo ayudará a insertarse en el mundo laboral sí mostraron guardar una relación directa con dicha valoración. Estos datos apuntan a que el alumnado del centro valora especialmente la facilidad para transferir el conocimiento desarrollado a su futuro laboral, elemento que debe ser tenido en cuenta para futuras promociones.

Lógicamente, el presente estudio presenta limitaciones que deben ser atendidas. Por un lado, la brevedad del instrumento ha podido impedir atender a más cuestiones relevantes, como la percepción del estudiante sobre la gestión y organización de la materia desde el centro o una valoración más detallada del tutor. Adicionalmente, resulta necesario recabar información de la experiencia de los docentes para ganar una visión más completa del desarrollo del TFG en el centro. No obstante, y pese a estos problemas, el presente trabajo aporta información relevante acerca de la perspectiva que tiene actualmente el estudiante una vez realizado su TFG. Y dado que un porcentaje relevante de la información disponible en España ha sido transmitida a través de la denominada como “literatura gris”, el presente estudio hace accesible información novedosa, a la vez que apunta algunas ideas que pueden mejorar la satisfacción del alumnado con el TFG.

Referencias bibliográficas

- Boletín Oficial del Estado (2017). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, (30 de octubre).
- Briones, E. y Vera, J. (2013). Satisfacción de los estudiantes con la realización y defensa de su Trabajo Fin de Grado. Libro de resúmenes del *X Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*. p. 247. Granada: AEPC.

- Briones, E., Vera, J. y Soto, M.A. (2014). Evaluación del TFG: percepción de los estudiantes y futuros cambios en su gestión. Libro de resúmenes del *XI Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*, p. 398. Bilbao: AEPC.
- Burkard, A.W., Knox, S., DeWalt, T., Fuller, S., Hill, C. y Schlosser, L.Z. (2014). Dissertation experiences of doctoral graduates from professional psychology programs. *Counselling Psychology Quarterly*, 27, 19-54. <https://doi.org/10.1080/09515070.2013.821596>
- Cantero, F.J., Díaz, E., Gutiérrez, M.T., Hidalgo, M.V., López-Cepero, J., Martín, I.M y Troyano, Y. (2016). Guía de la asignatura trabajo fin de grado. Sevilla, España: Facultad de Psicología. Disponible en: <https://psicologia.us.es/>
- De Pro, V. Sánchez, G. y Valcárcel, M.V. (2013). ¿En qué medida están contribuyendo los TFM a los resultados de aprendizaje planificados? *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 10, 728-748. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2013.v10.iextra.16
- Díaz, R., Freire, M^a P., Martínez, F., Maside, J.M. y Vázquez E. (2013) Experiencia de implantación de la asignatura Trabajo de Fin de Grado en Economía de la Universidad de Santiago de Compostela. *Libro de resúmenes del X Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*. p. 410. Granada.
- Dupont, S., Galand, B. y Nils, F. (2014). Factors predicting postponement of a final dissertation: replication and extension. *Psychologica Belgica*, 54, 33-54. <https://doi.org/10.5334/pb.ac>
- Etapé-Dubreuil, G. (2018): Editorial: El papel de los TFG en la formación universitaria. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 16, 9-13. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.11175>
- Expósito, P., Freire, M.P., Martínez, F. y del Río M.L. (2018). El Trabajo de Fin de Grado: resultados desde una perspectiva de pares estudiantes/tutores. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16, 105-122. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10190>
- Ferrando, P. J. y Lorenzo-Seva U. (2016). A note on improving EAP trait estimation in oblique factor-analytic and item response theory models. *Psicologica*, 37, 235-247.
- Freire, M.P., Díaz, R., Martínez, F., Maside, J.M., del Río, M.L. y Vázquez, E. (2015). Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13, 323-344. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5451>
- Font, A. y Caballol, L. (2018). Simulación de un juicio como TFG. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 16, 87-103. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10166>
- Gastón, L. y Rekalde, I. (2016). La tutoría universitaria. El caso del Grado de Pedagogía de la UPV/EHU. *Revista d'innovació docent universitària*, 8, 121-141.
- IBM (2016). *Statistical Package for Social Sciences*, version 24. Nueva York, EEUU: IBM Corp.

- Knox, S., Burkard, A.W., Janecek, J., Pruitt, N.T., Fuller, S.L. y Hill, C.E. (2011). Positive and problematic dissertation experiences: the faculty perspective. *Counselling Psychology Quarterly*, 24, 55-69. <https://doi.org/10.1080/09515070.2011.559796>
- Lekwa, A. y Ysseldyke, J. (2009). Dissertation research in school psychology: changes in topics and methodology over the past 25 years. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 17-37. <https://doi.org/10.1080/15377900903386047>
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P.J. (2015). *FACTOR*, versión 10.3. Barcelona, España: Universidad Rovira i Virgili. Disponible en: <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/>
- Mohsen, S., Jalil, F. y Mahmood, H. (2013). The relations of anxiety, self-efficacy and perfectionism to dissertation procrastination. *Developmental Psychology: Journal of Iranian Psychologists*, 9, 283-295.
- Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193.
- Rekalde-Rodriguez, I., Ruiz de Gauna, M. P. y Bilbao, B. (2018). Acción tutorial y evaluación formativa en los Trabajos de Fin de Grados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 16 (2), 123-141. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10185>
- Richards, J., Dykeman, C. y Bender, S. (2016). Historical trends in counsellor education dissertations. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44, 550-561. <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1213373>
- Soria, V., Carmona, M. y Ferrer, V. (2013) Evaluando la implementación del Trabajo de Fin de Grado en el Grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona. Libro de resúmenes del X Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES). p. 375. Granada.
- Triguero, A., Córcoles, C., Ramírez, Y. y Tejada, A. (2015). Adquisición de competencias transversales en el Trabajo Fin de Grado: de la teoría a la práctica. Libro de resúmenes del XII Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES), p. 673. Sevilla: AEPC.
- Universidad de Sevilla (2008). Memoria para la Verificación del Título de Grado en Psicología de la Universidad de Sevilla. Disponible en: http://webapps.us.es/fichape/Doc/MV/176_memverif.pdf
- Universidad de Sevilla (2017). *Normativa reguladora de los trabajos fin de estudios*. Acuerdo 4.1/CG 20-07-17. Boletín Oficial de la Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://bous.us.es/2017/BOUS-05-2017/html/01Acuerdo4.1>
- Valderrama, E., Rullán, M., Sánchez, F., Pons, J., Mans, C., Giné, F., Seco, G., Jiménez, L., Peig, E., Carrera, J., Moreno, A., García, J., Pérez, J., Vilanova, R., Cores, F., Renau, M., Tejero, J., y Bisbal, J. (2010). La evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Estudios. *IEEE-RITA*, 5, 107-114.
- Vera, J. y Briones, E. (2013) Valoración de los estudiantes del proceso de gestión y realización de su trabajo de fin de grado. Libro de resúmenes del X Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES), p. 246. Granada: AEPC.

Anexo I

EXPERIENCIA PERSONAL EN EL TRABAJO DE FIN DE GRADO

Con la intención de recabar información sobre **la tarea de tutela** en el TFG y con el ánimo **de mejorar la atención prestada** al alumnado en próximos cursos, te pedimos que cumplimentes de forma sincera y anónima estas cuestiones que se presentan. Si tienes dudas pregunta a la persona que te dio esta encuesta.

	Sí	No
¿Tenías un acuerdo previo con tu tutor/a?		
¿Fuiste asignado/a al azar a un/a tutor/a?		
¿Tenías una preferencia previa por elegir tutor sustantivo?		
¿Tenías una preferencia previa por elegir tutor metodológico?		

Nos gustaría conocer el número de tutorías que has tenido con cada una de tus tutelas. Además, te pedimos que nos digas cuantas de estas tutorías han sido presenciales y cuantas han sido on line (correo-e, plataforma, mensajería de teléfono...). Marca el círculo que corresponda con esta información:

	Tutela sustantiva		Tutela metodológica	
	Tutoría presencial	Tutoría on line	Tutoría presencial	Tutoría on line
Menos de 5 ocasiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre 5-8 ocasiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Más de 8 ocasiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Has tenido alguna tutoría conjunta con los dos tutores (sustantivo y metodológico)

Si No

7. Qué grado de concordancia/acuerdo/ coordinación has apreciado entre el tutor metodológica y sustantivo

	Ninguno	Algo	Bastante	Mucho

8. Has hecho uso de la Guía que tiene elaborada la Biblioteca de la US con material de apoyo para TFG?

SI NO

9. El nivel de apoyo que has necesitado para realizar el TFG ha sido...

	Ninguno	Algo	Bastante	Mucho
Al principio (elegir temática y método)				
En la fase intermedia (recabar datos, análisis, etc.)				
En la fase final (preparar texto, resolver imprevistos...)				

10. En la realización del trabajo, ¿qué nivel de dificultad has encontrado al realizar...?

	Ninguna	Alguna	Bastante	Mucha
Búsqueda de información				
Administración de pruebas (si procede)				
Planteamiento de objetivos				
Planteamiento de hipótesis				
Elaboración del marco teórico				
Elaboración del apartado metodológico				
Elaboración del apartado de resultados				
Elaboración de la discusión				
Adaptarte a las normas APA				
Entender qué es considerado plagio				

11. Indica tu nivel de acuerdo con las siguientes frases:

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
Las exigencias de TFG coinciden con las competencias entrenadas durante el grado				
Me he sentido preparado/a para enfrentarme a las exigencias del TFG				
Existe suficiente información disponible sobre cómo realizar el TFG				
Creo que el TFG ha consumido demasiado tiempo este curso				
Percibo el TFG como un trabajo útil y necesario en mi formación como psicólogo/a				
El TFG me ha ayudado a consolidar las competencias adquiridas durante el grado				
Creo que mi TFG me ayudará a insertarme en el mundo laboral				
El TFG ha supuesto un reto interesante				

12. Por último, reservamos un espacio para que nos indiques si quieres compartir alguna idea más. ¿Qué mantendrías del actual TFG? ¿Qué cambiarías? ¿Qué consejo puedes dar al alumnado del curso próximo? O cualquier otra cuestión que estimes necesaria:

Muchas gracias por participar. Esta información nos ayuda a mejorar.