

Análisis cualitativo del proceso de tutorización de los Trabajos Fin de Grado. El caso de la Facultad de Educación de Albacete

María Sotos Serrano¹

Recibido: Octubre 2018 / Evaluado: Septiembre 2019 / Aceptado: Septiembre 2019

Resumen. La elaboración de Trabajos Fin de Grado (TFG) forma parte de la enseñanza universitaria en España desde hace una década y ya existen investigaciones relacionadas con este asunto. En muchas de ellas se intenta medir el nivel de satisfacción del alumnado con la intención de determinar qué factores afectan más o menos a ese nivel de satisfacción. Mediante escalas de opinión se ha constatado que el proceso de tutorización es uno de los factores que más influye, confirmando investigaciones anteriores que señalan la importancia de las relaciones tutor-alumno en la enseñanza universitaria. Pero es necesario investigar las percepciones que tienen lugar en dicho proceso de tutorización para poder diseñar estrategias de mejora. Utilizando 20 casos de la Facultad de Educación de Albacete, se ha realizado una investigación cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas que ha permitido establecer una relación entre las percepciones analizadas y el ámbito emocional del alumnado, que es el factor más determinante en la valoración global sobre el TFG. **Palabras clave:** tutoría; relación profesor-alumno; enseñanza superior; satisfacción; Trabajo fin de Grado; tutorización Trabajo fin de Grado

[en] Qualitative analysis of the tutoring process of the Final Grade Work. The case of the Faculty of Education of Albacete

Abstract. The development of the Final Project (FP) has been a part of university education in Spain for a decade, and there exist research related to this subject. Most of the research tries to measure the level of satisfaction of the students in order to determine which factors affect that level of satisfaction. It has been validated, using opinion scales, that the tutoring process is one of the most influential factors, confirming previous research that point to the tutor-student relationship importance in the university education. It is, however, necessary to study the perceptions taking place in the tutoring process to be able to design improvement strategies. Qualitative research has been conducted through semi-structured interviews, using 20 cases from Faculty of Education of Albacete, and has allowed us to establish a relationship between analyzed perceptions and the students emotional level, which is the most relevant factor in the overall rating of the FP.

Keywords: tutorial; teacher-pupil relation; higher education; satisfaction; Final Project; Supervision Degree Final Project.

Sumario. 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Método. 4. Resultados. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Sotos Serrano, M. (2020). Análisis cualitativo del proceso de tutorización de los Trabajos Fin de Grado. El caso de la Facultad de Educación de Albacete. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 35-44.

1. Introducción

Ya ha pasado una década desde la implantación de la elaboración de los Trabajos Fin de Grado (TFG) como requisito obligatorio para concluir los estudios de Grado en la universidad española. Esto supuso una importante novedad para la comunidad universitaria, especialmente para el alumnado y el profesorado, ya que numerosas titulaciones no acumulaban experiencias previas que tuvieran un parecido razonable con dicho requisito. Entre otras cuestiones, ha hecho que casi la totalidad del profesorado (incluyendo las figuras de profesorado asociado) tenga que tutorizar y evaluar estos TFGs.

Esto ha ocasionado que se genere cierto interés por analizar y revisar las prácticas acumuladas en es-

tos años. Sirvan como ejemplo diferentes congresos celebrados en España en los que se ha dedicado un apartado específico a este tema (IX FECIES, 2012; X FECIES, 2013; XI FECIES 2014; XII FECIES, 2015), incluso se han organizado otros dos congresos específicos sobre los TFGs, uno en Bilbao (Pérez, Bilbao, Fernández de Larrea, Molero y Ruiz de Gana, 2014) y otro en Valladolid, en septiembre de 2017. De manera que ya se cuenta con cierta investigación ad hoc, desde estudios iniciales que reflejaban la heterogeneidad existente entre las distintas universidades, con la intención de indicar unos mínimos que garantizaran cierta calidad, tanto en el proceso como en el producto del TFG (Rekalde, 2011), hasta estudios cualitativos sobre diferentes aspectos del TFG (Gómez, 2015), pasando por estudios cuantitativos que

¹ Universidad de Castilla-La Mancha (España)
E-mail: maria.sotos@uclm.es

permiten analizar diferencias, tanto entre universidades como entre diferentes promociones. El ejemplo más ambicioso de este último tipo de estudios es la escala de opiniones cuyo objetivo es la “evaluación de los procesos implicados en la tutorización y evaluación del TFG adaptado a nuestro contexto universitario que satisfaga los requisitos exigibles a una técnica de esta naturaleza” (Vera y Briones, 2016, 285), ya que ha sido elaborada con la participación de más de 100 docentes universitarios y entre los años 2012 a 2014 se aplicó a 1422 estudiantes. Dicha escala mide 5 factores diferentes, entre los que figuran la calidad de la tutorización y la satisfacción con el TFG desde el punto de vista del alumnado.

Investigaciones anteriores ya señalaron la importancia que en la educación superior tienen las relaciones entre tutoras/es y estudiantes (Hammick & Acker, 1998; Derounian, 2011), así como la necesidad de conocer el punto de vista del alumnado sobre el desempeño profesional del profesorado en las labores de tutorización, ya que la capacidad para adaptarse a las características del alumnado es una de las habilidades más importantes del profesorado que dirige y supervisa trabajos de investigación (de Kleijn, Meijer, Brekelmans & Pilot, 2015), como es el caso de los TFGs. Incluso en los modelos de gestión de calidad de la tutoría universitaria, el desarrollo integral del estudiante es el fin principal de dicha actividad (Martínez, Pérez y Martínez, 2018).

No es extraño que otros autores coincidan en señalar que las actitudes del profesorado en sus relaciones con las/os estudiantes son una de las dificultades manifestadas por el alumnado a lo largo de su proceso de aprendizaje (Hong & Shull, 2010; Alkandari, 2014). Desde una perspectiva de género se distingue entre relaciones de cuidado y de provisión. El cuidado se centra en satisfacer las necesidades de la persona y la provisión en el predominio de las cosas. “Fruto de la división sexual del trabajo, las mujeres han realizado habitualmente las actividades de cuidado y los hombres las de provisión” (Mora y Pujal, 2016, 144), y en la formación universitaria la dimensión del cuidado suele considerarse secundaria.

Este conocimiento acumulado vuelve a aparecer en las investigaciones sobre la tutorización de los TFGs. Por un lado se comprueba que la satisfacción del alumnado en relación con el proceso de tutorización es el factor que más influye en la satisfacción global del alumnado con todo el proceso del TFG (Vera y Briones, 2016). En otros estudios se observa que ese proceso de tutorización es el factor que presenta menores niveles de satisfacción, a veces sin llegar al 50% (San Mateo, Escobar y Chacón, 2017), y en ocasiones con una elevada desviación típica, producto de niveles de satisfacción muy extremos (Sotos, 2015).

El proceso de tutorización de los TFGs puede presentar importantes carencias que afectan directamente a la satisfacción del alumnado, y los datos cuantitativos acumulados en diferentes investigaciones apuntan a que existen casos de malas prácticas que deberían ser corregidos. En este sentido, resulta pertinente in-

dar en dicho proceso de tutorización, para poder determinar qué factor o factores afectan más al nivel de satisfacción del alumnado. En otras universidades se han investigado buenas prácticas en el proceso del TFG (Hernández, et al., 2013), aunque la mayoría de las buenas prácticas investigadas tienen que ver con el proceso de evaluación del TFG, y sólo abordan el proceso de tutorización en lo que denominan *tutorización con hitos preestablecidos*, que no es otra cosa que el establecimiento de un determinado calendario de entrega de tareas por parte del alumnado y de seguimiento por parte del docente.

2. Objetivos

La investigación pretende profundizar en los discursos del alumnado sobre sus experiencias en el TFG, dentro de la Facultad de Educación de Albacete (en donde se imparten las titulaciones de Grado de Maestro de Educación Infantil y Grado de Maestro de Educación Primaria). El objetivo principal es el de analizar qué tipo de percepciones se desarrollan en el alumnado durante el proceso de tutorización y qué nivel de satisfacción les produce.

Asimismo, la investigación persigue los siguientes objetivos específicos:

- Establecer una relación de buenas y malas prácticas que se están desarrollando en los actuales procesos de tutorización de la Facultad de Educación de Albacete.
- Descubrir qué elementos del TFG producen problemas específicos para el alumnado.

3. Método

La investigación se desarrolla desde una perspectiva cualitativa. Para profundizar en los discursos del alumnado sobre sus experiencias en el TFG es necesario utilizar mecanismos poco directivos, como las entrevistas semiabiertas o los grupos de discusión, pero la propia dinámica del TFG presenta algunos inconvenientes que limitan el diseño de la investigación, ya que cuando el alumnado realiza el TFG también finaliza sus estudios de Grado, por lo que ya está desvinculado de la universidad.

Esto hace que dichos sujetos no puedan ser contactados directamente en la Facultad de Educación, por lo que hay que utilizar los ficheros disponibles, tanto en el centro como entre los docentes, dependiendo siempre de la buena voluntad de cada una de las partes. Además, este antiguo alumnado se suele dispersar geográficamente, por lo que resulta difícil poder reunirlos en un mismo lugar.

Estos elementos determinaron dos cosas. Por un lado el uso de las entrevistas semiabiertas frente a los grupos de discusión, ya que era mucho más viable la movilidad de la entrevistadora que la reunión de un grupo de ex-alumnas/os que residían en diferentes

municipios. Y por otro hizo que se dispusiera de una población total de 75 personas de las que se contaba con información de contacto (teléfono y/o correo electrónico) y de la que había que recabar, inicialmente, consentimiento informado para participar en la investigación y datos adicionales sobre su nivel de satisfacción global con el TFG, la calificación obtenida y la persona encargada de tutorizarla.

Finalmente, de esas 75 personas se seleccionó un grupo de 17 alumnas y 3 alumnos que hubiesen finalizado el TFG (tanto del Grado de Ed. Infantil como del Grado de Ed. Primaria, ambos grupos muy feminizados), asegurando suficiente heterogeneidad sobre su satisfacción general, la calificación obtenida y el profesorado encargado de tutorizarlas. Estos 20 perfiles ofrecen información sobre 9 profesoras y 8 profesores diferentes, y con el mayor intervalo de calificaciones posible (5-10). Además, 10 alumnas/os manifestaban inicialmente un buen nivel de satisfacción, y 10 un nivel muy bajo.

El plan de análisis ha sido uno de los más habituales en el caso de las entrevistas en profundidad (Valles, 1997) y que consta de 4 fases (codificación abierta, agrupación, integración local y codificación selectiva). En líneas generales se parte de una primera codificación de aquellos fragmentos que se consideran significativos en función del tema, hasta llegar a una última codificación en la que se construyen las categorías centrales que dan sentido a las relaciones existentes entre todos los códigos anteriores.

4. Resultados

El tema central de las entrevistas era el proceso de tutorización del TFG, pero planteado en un contexto general respecto al nivel de satisfacción que cada alumna/o manifestaba sobre su experiencia. Esto hizo que, pese a no formar parte del guión de las entrevistas, los sujetos plantearan otros aspectos del TFG que podrían estar relacionados con dicho nivel de satisfacción y que son relevantes desde el punto de vista del alumnado. Así, en la primera codificación abierta se establecieron 6 aspectos relacionados con el TFG: formación previa del alumnado, oferta de temas de TFG, evaluación del TFG, organización del trabajo por parte del docente, dedicación del docente al TFG y empatía del docente con el/la estudiante.

4.1. Formación previa

Una de las carencias manifestadas por las/os estudiantes se refiere a la formación previa, ya que piensan que carecen de algunas de las habilidades requeridas para afrontar el TFG.

Al realizar el trabajo te das cuenta, en mi caso, que te faltan muchos conocimientos y destrezas, como por ejemplo cómo elaborar un trabajo serio de manera adecuada, que te den pautas y bibliografía, es decir, orientación sobre la lectura y consultas de libros para

realizar el trabajo de manera adecuada. (Alumno 9, -, 7, tutor)²

Creo que sería necesario haber cursado alguna asignatura o contenido en 4º relacionada con el TFG donde te enseñen a cómo afrontarlo, qué guión seguir, qué herramientas utilizar, entre otras cosas. (Alumna 12, +, 8.5, tutor)

Se trata de demandas relacionadas con la mecánica habitual a la hora de elaborar un trabajo académico básico, por lo que parece que el alumnado no esté habituado a manejar materiales de ese tipo.

Ningún profesor, aunque parezca grave, me ha dicho jamás que tengo que poner las mismas referencias en el texto hasta que llegué al TFG, en cuatro años de carrera. (Alumna 1, -, 6, tutora)

Pero, además de esas demandas inespecíficas, reconocen carencias formativas en aquellos casos en los que la modalidad elegida para el TFG es la de *iniciación a la investigación*. Así, manifiestan falta de competencia para tareas de investigación (desconocimiento del esquema básico, búsqueda de información, técnicas de investigación, procedimientos de análisis de datos, referencias...).

Durante el proceso de elaboración del trabajo eché de menos conocimientos de estadística, porcentajes, ... para poder representar con mayor facilidad los resultados de las encuestas. Y eso que me apunté a un curso que realizó la universidad de investigación educativa [...]. Como no había recibido formación en este ámbito, tuve que pedir ayuda externa para que me explicaran cómo plasmar los datos, qué programas se debían utilizar, ... cosa que si durante el grado me hubiesen explicado me hubiese ahorrado tiempo, esfuerzo y muchos dolores de cabeza. (Alumna 11, +, 5, tutor)

Para afrontar un TFG faltan medios de búsqueda de información, métodos de observación, de cómo hacer entrevistas, de cómo pasar cuestionarios, de cómo analizar los datos. No sé, hay cosas que en la carrera no las trabajas. [...] El TFG suponía miedo. Vamos, es lo que más nos estresa de toda la carrera, porque no nos sentimos con la capacidad necesaria. (Alumna 2, -, 9, tutora)

Tuve una asignatura que veíamos cosas de metodología y tal, pero era tan reducido que a mí se me quedó en poco... Tal vez si en esa asignatura hubiéramos profundizado más... igual se me había dado mejor (el TFG). En lo que es el estudio (investigación) lo tuve que hacer yo todo, sin saber casi nada. Entonces lo pasé bastante mal. (Alumna 4, -, 8.5, tutora)

² Las citas textuales de las entrevistas se presentan en este formato. Al final de cada una aparece el número de alumno, su nivel de satisfacción global respecto al TFG (+ para satisfacción positiva y - para negativa), la calificación final otorgada por el tribunal y el género del tutor/a.

Pero en los casos en los que esas carencias se han minimizado durante el proceso de tutorización, pues el/la docente ha trabajado específicamente dicha cuestión, el nivel de satisfacción global es positivo, mientras que en los casos valorados negativamente las críticas se centran en la tutorización y se manifiestan estados de ansiedad que, en ocasiones, se viven con auténtica angustia (en algunas entrevistas se ha manifestado esa angustia después de un año de haberla sufrido). Por eso califican el TFG como algo angustioso, estresante o desagradable, coincidiendo con una muy baja calificación de la persona encargada de tutorizarlo, pues percibían desinterés e incompetencia. Algunos tienen la sensación de que el TFG es algo que *molesta* al profesorado.

Al principio no sabía muy bien cómo hacerlo (el TFG), porque es que yo nunca había investigado ni nada de eso. Pero tuve suerte porque el tutor me ayudó. Me explicó cómo hacer las entrevistas y todo eso. Fue muy importante para realizar el TFG, creo que sin eso no hubiese sido capaz de elaborarlo (Alumna 12, +, 8.5, tutor)

En todo el proceso tuve una única tutoría con él, y fue después de mucha insistencia y empeño por mi parte y no me resolvió ninguna duda, ni me orientó. Por lo que el trabajo lo realicé yo sola, sin ninguna orientación, y mi sensación durante todo el proceso era de inseguridad e incertidumbre por no saber cómo llevar a cabo de manera satisfactoria el trabajo (Alumno 9, -, 7, tutor)

4.2. Oferta de temas

También se ha detectado una queja generalizada sobre los temas ofertados en el TFG. Por un lado por el propio catálogo, ya que hay casos en los que dichos temas no tienen relación directa con el trabajo de maestra/o, y las personas entrevistadas tienen la sensación de que no son temas educativos, sino que son temas que interesan exclusivamente al docente que los propone.

En general la experiencia de mi TFG fue desfavorable, tuve que hacer un tema que no tenía nada que ver con la educación porque a mi tutor le interesaba ese tema en concreto. No he podido aprender nada acerca de la educación. (Alumna 10, -, 8, tutor)

Además, el mecanismo de elección también recibe críticas. Se trata de un sistema competitivo basado en las calificaciones obtenidas por cada alumna/o, y en el que el alumnado prima la figura del docente frente al tema ofertado. Esto hace que quienes mejores calificaciones tienen, que serían las/os alumnas/os más competentes, puedan elegir a aquellos docentes que tienen más reconocimiento entre el alumnado (por acumular mayor número de *buenas prácticas*), mientras que quienes tienen peores calificaciones eligen

en último lugar, correspondiéndoles como tutores/as aquellos docentes que acumulan mayor número de *malas prácticas*.

No pude elegir porque estaba de las últimas en la lista. No conocía al tutor y del tema no tenía ni idea, porque el fracking... (Alumna 3, -, 7.5, tutor)

Elegí el TFG por el tema, porque era ese el que quería. Pero el tutor que tenía me preocupaba, porque ya me había dado clase antes. [...] Ahora no cometería el mismo error. Iba a guiarme por algo que me gustara, aunque me gustara menos que otras cosas, pero que con el tutor me encontrara a gusto. (Alumna 4, -, 8.5, tutora)

Ante el dilema de priorizar la elección del TFG por el tema o por la persona encargada de tutorizarlo, la experiencia aconseja al alumnado guiarse por el/la tutor/a, pues consideran más importante *encontrarse a gusto* con ella.

4.3. Evaluación

El diseño curricular también incluye la evaluación del TFG. En el caso de la Facultad de Educación de Albacete es una tarea que corresponde a un tribunal formado por tres docentes, del que no forma parte el/la tutor/a correspondiente. Esto es algo que la inmensa mayoría del alumnado lo percibe como un problema, una desventaja a la hora de establecer las calificaciones, pues piensan que el/la tutor/a es quien mejor conoce el esfuerzo realizado y las dificultades que se han podido presentar a lo largo de todo el TFG. Además, la misma Facultad, en cursos anteriores, utilizaba otro sistema en el que la calificación se obtenía a partir de la que otorgaba el tribunal y otra más que realizaba el/la tutor/a, por lo que el alumnado insiste en que el sistema anterior era preferible. Tal y como se refleja en otra investigación, la Facultad de Educación ha optado por una evaluación exclusiva del producto, sin tener en cuenta el proceso (Gómez, 2015), y eso es algo que el alumnado percibe cuando la calificación del tribunal es más baja que las expectativas formadas durante el proceso de tutorización.

Él fue quien me orientó, revisó y dio el visto bueno a mi trabajo, calificándolo de excelente y siendo finalmente calificado por el tribunal con un 5. Por ello no entiendo cómo puede ser tan diversa la opinión entre unos y otros. Y cómo se puede valorar un trabajo, corrijo, tirar por tierra un trabajo de 6 meses en 10 minutos, que según las normas eran 15 minutos pero la señora presidenta del tribunal de muy malas maneras me obligo a acortar mi exposición, no me dejó contestar abiertamente a lo que me preguntaba el tribunal y me acuso de plagio sin pruebas. Por ello, considero que la opinión del tutor debería valer por lo menos el 50% de la nota y que los tribunales deberían tener supervisores neutrales. (Alumna 11, +, 5, tutor)

Lo que es más grave es cuando las quejas del alumnado se refieren a las relaciones entre el/a tutor/a y el tribunal. En algunos casos se ha confirmado (recurriendo para ello a terceras personas) que determinados conflictos entre ambas partes repercuten negativamente en el acto de la defensa del TFG ante el tribunal y en la posterior calificación. Esto plantea el problema más general de la heterogeneidad de los diferentes tribunales, que puede generar situaciones de desigualdad manifiesta. Es cierto que el empleo de rúbricas trata de minimizar esta situación, tal y como se hace en la Facultad de Educación de Albacete, pero eso no afecta a la posterior interpretación de dichas rúbricas por parte de cada tribunal calificador.

Aunque mi trabajo fuera de un 5 o un 6, me iban a suspender o poner bastante menos simplemente por ser alumna de ella. Eso me lo ha llegado a decir [su tutora]. (Alumna 1, -, 6, tutora)

El departamento ya tenía la fama de que según el profesor que tuvieras te ponían mejor o peor nota que con otro. (Alumna 16, -, 5, tutora)

Lo bueno es que cuando vi la nota (8,5) me sentí orgullosa de mí. De nadie más. (Alumna 4, -, 8,5, tutora)

No sé si está bien o no, pero pienso que dice "como mi prestigio es que mis alumnos saquen ochos y nueves, y el tribunal me tiene manía, sólo voy a hacer que se presente la gente que sé que va a sacar ochos y nueves, y a los demás pues paso mientras tanto". Esa es mi sensación. (Alumna 17, -, 6,5, tutor)

En otros casos, la experiencia ante el tribunal del TFG es muy positiva, lo que pone de manifiesto que, más allá de las rúbricas, los componentes del tribunal determinan que dicha experiencia sea percibida por el alumnado de una manera u otra. Pero también hay que señalar que las valoraciones positivas sobre los tribunales del TFG no son el elemento que más afecta a la valoración global del alumnado, ya que existen casos con una muy buena valoración del tribunal pero con una valoración global negativa.

La experiencia del tribunal muy bien. Al principio estaba nerviosa, pero se me fue pasando. Además había una muchacha que yo no había visto nunca que me dio tanta confianza y me hizo sentirme tan bien, porque era la única que me miraba a la cara, que me asentía, me sonreía, y eso te da confianza. (Alumna 4, -, 8,5, tutora)

4.4. Organización

Uno de los aspectos sobre el que más habla el alumnado entrevistado es el relacionado con la organización de todo el proceso de elaboración del TFG, tal y como se planifica desde la tutoría. Las experiencias acumuladas muestran dos situaciones muy diferentes: una adecuada planificación propuesta desde la tutoría, y que en ocasiones se puede reajustar en función de la situación de cada alumna/o, y otras situa-

ciones en las que la planificación era bastante caótica o, directamente, no existía.

En el primer caso siempre coincide con una valoración global positiva del alumnado.

Mi experiencia con el TFG fue muy satisfactoria porque con mi tutora pude ir a mi ritmo pero al mismo tiempo me marcaba pautas y fechas para ir entregando partes del TFG. (Alumna 13, +, 8,5, tutora)

El proceso de tutorización fue personalizado, ya que yo realizaba mi TFG desde mi localidad (Alicante) y me suponía un gran esfuerzo tanto económico como de tiempo el desplazarme a la universidad. Mi tutor seguía mi TFG por correo electrónico y teléfono, dándome muchas facilidades y solo pidiéndome que fuera a reuniones en momentos puntuales y adaptándose a mis horarios. (Alumna 11, +, 5, tutor)

Ya con mi tutora todo fue genial pues me iba viendo periódicamente mi trabajo, se molestaba mucho en leerlo detenidamente buscando detalles a comentarme y con una demora muy pequeña me contestaba. Yo sabía que podía contar con ella en cualquier momento y desde cualquier medio, ya sea por teléfono, presencial, vía mail, etc. (Alumna 6, +, 9,5, tutora)

Pero en los casos de tutorización con escasa o nula planificación, o cuando se incumplen los compromisos adquiridos, la valoración global del alumnado es muy negativa.

Todas las ideas, elaboración, correcciones del TFG las realizaba sin ayuda, dando palos de ciego y sin saber si los pasos que daba eran en la dirección correcta. Iba todas las semanas a sus tutorías (aun no viviendo en Albacete), con la intención de saber su opinión y revisar el trabajo, y no recibía ninguna ayuda, echaba el viaje sin conseguir ningún beneficio. (Alumna 14, -, 7, tutor)

En todo el proceso tuve una única tutoría con él, y fue después de mucha insistencia y empeño por mi parte y no me resolvió ninguna duda, ni me orientó. Por lo que, el trabajo lo realicé yo sola, sin ninguna orientación, y mi sensación durante todo el proceso era de inseguridad e incertidumbre por no saber cómo llevar a cabo de manera satisfactoria el trabajo. (Alumno 9, -, 7, tutor)

No tuve planificación ninguna. Hasta en la última semana que le envié el TFG, que me dijo que supuestamente ya estaba. Y me dice que no, que eso no me vale así, tienes que cambiar esto y esto. Y me lo dices ahora, que te lo he enviado mil veces, que te pregunto mil veces.... Mi experiencia fue horrible. Me dan ganas de llorar solo de recordarlo. (Alumna 4, -, 8,5, tutora)

A lo largo de todo el transcurso, en ningún momento nos reunió, ni se puso en contacto con nosotros para realizar ninguna reunión. Es más, le enviabas un email y, o tardaba muchísimo en contestar o simplemente ni se molestaba en hacerlo. Tuve una única tutoría a lo largo de todo el proceso, y porque fui adrede a Albacete y me planté en el despacho hasta que me atendió. Le

llevé un índice, y sus palabras fueron: “sí, está bien, sí, el trabajo no da para mucho más”. Y no me dijo absolutamente nada más, por lo que no me sirvió de nada. Cuando le envié el trabajo acabado, no me puso muchas pegas (yo creo que ni se lo leyó). Pero claro luego cuando lo expuse me pusieron muchas quejas como: en la bibliografía que no estaba bien puesta, que no había nombrado autores específicos que eran importantes. Quejas que yo creo que si mi tutor me hubiera orientado y ayudado no habría. (Alumno 9, -, 7, tutor)

Se perciben claramente dos estilos muy diferentes de planificación del TFG por parte de las/os docentes: una organizada e individualizada y otra caótica y desentendida. Y estos estilos de planificación afectan al trabajo del alumnado de manera diferente: en el primer caso el alumnado se siente acompañado por su tutor/a y eso genera cierta tranquilidad, mientras que en el segundo caso la elaboración del TFG se desarrolla en una situación de soledad que, casi siempre, produce inseguridad y ansiedad en el alumnado.

En general, mi experiencia en el TFG fue mala, pues la ayuda que recibí por parte de mi tutor fue nula. Me sentí sola y presionada para realizar el trabajo de fin de grado lo mejor posible. Mi tutor no mostraba interés por ayudarme y decía que su única función era supervisar que trabajáramos y lleváramos el trabajo al día [...]. Todas las ideas, elaboración, correcciones del TFG las realizaba sin ayuda, dando palos de ciego y sin saber si los pasos que daba eran en la dirección correcta. Iba todas las semanas a sus tutorías (aun no viviendo en Albacete), con la intención de saber su opinión y revisar el trabajo, y no recibía ninguna ayuda, echaba el viaje sin conseguir ningún beneficio... Puedo decir que lo que menos me gustó, respecto el TFG, fue el trato recibido por el tutor. Algo que me gustó fue el trato entre los demás compañeros que teníamos el mismo tutor, pues al estar todos en la misma situación de incertidumbre, nos ayudábamos unos a los otros. (Alumna 14, -, 7, tutor)

4.5. Dedicación

En relación directa con la forma de organización del proceso de tutorización, el alumnado también se refiere a la sensación que tenían sobre la mayor o menor dedicación de su tutor/a con el desarrollo de los TFGs. Así, hay tutoras/es que dedican el tiempo necesario según sus alumnas/os, y que cumplen con los compromisos adquiridos entre las partes.

La tutora estaba siempre dispuesta a ayudarme cuando tenía dudas, que fue en muchas ocasiones. Siempre sacaba tiempo para atenderme, me supo guiar para realizar el marco teórico que tanto me costó y me orientó en el momento que tuve que elegir el tema concreto de mi TFG. (Alumna 18, +, 8,5, tutora)
Mi tutor siempre estaba accesible en el horario de tutorías o cuando yo quisiera, tanto por correo como

personalmente. Yo con mi tutor estuve muy contenta porque era muy accesible. Y todo lo que hacía me lo revisaba. (Alumna 5, +, 6, tutor)

A la larga yo lo agradecí mucho que fuera tan exigente (la tutora), porque luego el tribunal no me sacó ninguna pega. Me corrigió un montón de cosas, pero a la larga se agradece porque el trabajo salió mejor, aunque entonces me agobiaba un montón. Pero luego, viendo el resultado, lo veo como positivo también. (Alumno 7, +, 9,6, tutora)

Me contestaba los correos en el mismo día. Que yo he tenido compañeras que les contestaban a la semana, que eso yo no lo veo bien. O de no ir a las tutorías (el tutor). Yo no he tenido ese problema porque le escribía y me contestaba muy rápido, me lo corregía y lo modificaba. (Alumna 6, +, 9,5, tutora)

Pero también aquí se encuentran casos de malas prácticas, ya que el alumnado cree que el docente no dedica suficientes esfuerzos a su tutorización y, además, no cumple con las tareas planificadas. En estos casos vuelven a manifestar sensaciones de abandono que les genera inseguridad, y que a veces supone retrasar la presentación del TFG en los plazos que se preveían.

Mi tutor dejó claro en varias ocasiones que su función era supervisar que lleváramos el trabajo al día, decía que él solo corregía el TFG una vez cuando lo entregara definitivamente, ya que no podía estar leyendo todo el trabajo todos los días. (Alumna 14, -, 7, tutor)

El trato recibido fue pésimo. Había tutorías semanales, dos horas a la semana. Aunque a veces te presentabas y había un cartel como que se suspendía (sin aviso previo) o de un momento a otro estabas esperando en el pasillo para entrar y el tutor se iba y cancelaba la tutoría a mitad de su horario. Con suerte te podía contestar algún correo. (Alumna 10, -, 8, tutor)

Mi TFG ha sido un poco caótico, la verdad, porque desde el primer momento no se hicieron muchas reuniones. Tuve que ir a la tutora, a llamarla, porque no se ponía en contacto conmigo. Y de primeras, la primera cita que tuve, ella no acudió. Esa fue la primera toma de contacto. Mi compañera, que la conocía, me dijo tú no te preocupes que ella es así, va como a su bola, pero cuando viene te ayuda. Luego nos citó para otro día y al final vino media hora después. (Alumna 2, -, 9, tutora)

El tema que escogí me gustaba bastante. Pero tuve que hacerlo solo, porque ayuda..., tarde, mal y nunca. Y esa es la experiencia mala que he tenido. Tuve muchas frustraciones, de llegar a llorar, porque yo es que decía que no puedo, no tengo la ayuda necesaria. A lo mejor fui a hablar con él tres veces y con cinco minutos me despachaba. Siempre tenía prisa. (Alumno 15, -, 7, tutor)

En conversaciones informales con algunos docentes, reconocen que la labor de tutorización no está valorada por la propia universidad, ya que no supone una carga docente significativa. Eso hace

que el trabajo de tutorización se acumule al mismo volumen de docencia que desempeñaban anteriormente, lo que supone que los finales de curso, con la confluencia de exámenes, memorias de prácticas y TFGs, supongan el momento de mayor estrés de todo el año. En este sentido, algunos docentes llegan a justificar el minimizar la dedicación a la tutorización, aduciendo que se trata de un trabajo que el alumnado ha de desarrollar de manera completamente autónoma. Y esta actitud se transmite al alumnado que la sufre.

Yo al tutor le pediría que tuviera más interés. Aunque no seamos nada para él, pero un trato como personas, no haciéndonos sentir mal ni pasando de nosotros. Encima se quejaba de su trabajo, y yo no tengo la culpa. Por lo menos tratar bien a la gente. He echado de menos un trato cordial, una ayuda. Para eso está, para que me guíe. (Alumna 3, -, 7.5, tutor)

4.6. Empatía

Ya se ha visto que la organización del proceso de tutorización y la dedicación del docente percibida por el alumnado son los dos factores que más determinan la valoración de todo el TFG. Se trata de aspectos que podemos considerar *prácticos*, en la medida en que comportan una serie de actividades que, en el mejor de los casos, pueden llegar a protocolizarse o a incluirse en una determinada rúbrica. No obstante, este tipo de prácticas también producen emociones que pueden ser positivas o negativas.

Este tipo de sentimientos pueden agruparse en lo que se denomina *empatía*, como la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos. Mientras que en unos casos el alumnado percibe que el docente se preocupa por esas emociones, en otros tienen la sensación de todo lo contrario.

Yo nunca he tenido ningún problema, siempre me ha ayudado mucho. Hubo un tiempo que estuve enferma y se preocupó mucho por mí y me ayudó. Mi experiencia con ella fue muy buena, y yo no la conocía de nada. (Alumna 8, +, 10, tutora)

Me resultaba una profesora simpática entonces..., quieras que no eso también te facilita... y había una conversación agradable. [...] Tenía interés en ayudarme, no "búscate la vida tú sola". (Alumno 7, +, 9,6, tutora)

Yo no la conocía antes, para nada (a la tutora). Pero sí que tuve una buena relación de confianza con ella. (Alumna 19, +, 7, tutora)

Hubo momentos en los que me sentí mal tratada. El peor fue cuando me dijo, ya te he ayudado suficiente, ya no te voy a ayudar más. ¿Y con eso qué hago, a quién me quejo? [...] A mí me daba miedo, porque yo veía que aquí tenía bastante mando en la facultad. Yo no sabía qué hacer. Yo a esa tutora le diría que piense menos en ella misma y piense más en la

labor que está haciendo. Que piense más en cómo se sienten sus alumnos. Y que tanta psicología y tanta historia, que la aplique. No hace falta hacérselo pasar tan mal a las personas. (Alumna 4, -, 8,5, tutora)
Desde el primer momento mi tutor desde mi punto de vista no me atendió ni ayudó como es debido. Mejor dicho me desatendió por completo. Desde mi entender, un tutor tiene que ser una persona que te guíe un poco en el proceso y te ayude, y yo no recibí nada de eso en ningún momento. (Alumno 9, -, 7, tutor)

Y este tipo de percepciones circulan por los canales de comunicación del alumnado. De manera que, conociendo las buenas y malas prácticas de tutorización que se desarrollan en su Facultad, terminan por establecer una especie de ranking del profesorado en función de cómo organizan la tutorización, la dedicación que manifiestan y hasta la mayor o menor educación con que tratan al alumnado.

Esos (tutores) son los que quedan para el final siempre. Porque no los coge nadie [...]. Ese departamento no está muy recomendado. Las compañeras que los han tenido no han tenido organización. Iban y no estaban. Luego, cuando estaba casi totalmente hecho (el TFG) le daba esperanzas y luego le decía que no, de hecho lo ha presentado en diciembre después de estar todo el año anterior, la chica esta lo ha pasado fatal. También hay otros departamentos que dicen "cógetelo que en ese lo haces con la gorra". Es que influye mucho el tutor que te toque. (Alumna 6, +, 9,5, tutora)

Estos 6 aspectos son el resultado de la agrupación de la codificación abierta inicial y se pueden integrar en dos grupos diferentes. Los 3 primeros se refieren a aspectos del diseño curricular del TFG (formación previa, oferta de temas y evaluación, y no afectan al proceso de tutorización), mientras que los 3 últimos son específicos del proceso de tutorización (organización, dedicación y empatía).

En la última fase de codificación selectiva aparecen otras categorías nuevas que sirven para estructurar todos los resultados anteriores. Así, en cada uno de los 6 aspectos tratados aparecen una serie de valoraciones personales del alumnado que siempre se verbalizan apelando al ámbito sentimental. Y en este ámbito también aparecen diferencias entre los 3 aspectos del diseño curricular y los 3 del proceso de tutorización.

Asociados a los primeros el alumnado refiere situaciones de tranquilidad o de ansiedad, dependiendo siempre de la experiencia individual de cada caso, mientras que los aspectos específicos del proceso de tutorización se relacionan con sentimientos de soledad o de acompañamiento en su relación con el docente que tutorizaba el TFG correspondiente. Esto permite establecer un espacio bidimensional, utilizando el diseño curricular y el proceso de tutorización como ejes de dicho espacio. El eje del diseño curricular sirve para situar cada caso

analizado en función de las situaciones de ansiedad o de tranquilidad que relataban, mientras que el eje del pro-

ceso de tutorización se define a partir de los sentimientos de soledad y de acompañamiento (figura 1).

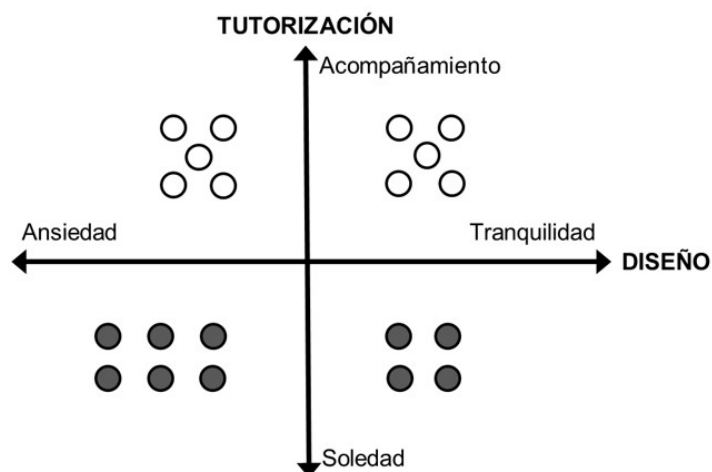


Figura 1. Espacio de sentimientos del alumnado durante el TFG

En este espacio se distribuyen los 20 casos atendiendo a la valoración global del TFG (positiva o negativa) realizada por los propios sujetos (los casos con una valoración global positiva del TFG aparecen en blanco y los casos con una valoración negativa en gris). Así, se observa que los aspectos de diseño curricular no son decisivos a la hora de separar las valoraciones positivas y las negativas. Hay 11 sujetos que vivieron situaciones de ansiedad pero cuya valoración global es muy diferente y, del mismo modo, otros 9 sujetos manifiestan tranquilidad en lo que se refiere al diseño curricular del TFG, aunque sólo 5 de ellos manifiestan una valoración positiva.

Sin embargo, la imagen que muestra el eje de la tutorización sí que distingue claramente entre los casos de valoraciones positivas y los de negativas. Los 10 sujetos con valoración positiva hablan del proceso de tutorización como un proceso en el que siempre se han sentido acompañados por su tutor/a, mientras que los que mantienen una valoración negativa se refieren al proceso de tutorización como una fase de sus estudios universitarios en los que predomina la sensación de soledad.

5. Conclusiones

El objetivo de esta investigación se centraba en el tipo de prácticas que se desarrollan durante el proceso de tutorización de los TFGs y la relación que pueden tener con el nivel de satisfacción global del alumnado, pero al tratar ese nivel de satisfacción

global del alumnado con todo el proceso del TFG, también se han puesto de manifiesto otros aspectos relacionados con el diseño curricular del mismo.

Así, una primera conclusión es que la formación del alumnado durante los estudios de Grado (en especial en lo referido al proceso de investigación científica), la relación de temas ofertados y el procedimiento evaluador del TFG centrado exclusivamente en el producto, son aspectos ante los que el alumnado plantea numerosas quejas. Además, estos aspectos del diseño del TFG suelen estar asociados a los sentimientos de ansiedad o de tranquilidad que se reflejan en los casos analizados, dependiendo siempre de la experiencia individual de cada caso.

En segundo lugar, el alumnado distingue en el proceso de tutorización tres aspectos fundamentales: la organización del trabajo, la dedicación del docente y la mayor o menor empatía entre alumna/o y tutor/a. Y en función de la experiencia de cada caso, nuevamente aparece una asociación entre estos aspectos y los sentimientos que se relatan en las entrevistas. El alumnado se refiere a la sensación de acompañamiento o de soledad durante todo el proceso de tutorización, que no están directamente relacionadas con el sexo de quien tutoriza pero sí con las relaciones de cuidado o de provisión que se establecen (Mora y Pujal, 2016).

Como tercera conclusión se ofrece un catálogo de las prácticas detectadas durante la tutorización, que pueden servir para diseñar procesos de mejora en los TFG de la universidad española (tabla 1).

Tabla 1. Prácticas detectadas durante el proceso de tutorización

Buenas prácticas	Malas prácticas
Organización de un calendario de entregas parciales y revisiones	Proceso de tutorización sin un calendario asociado al cumplimiento de plazos del TFG
Adaptación del calendario a la situación individual de cada alumna/o	Calendario de trabajo fijo, sin individualizar
Cumplimiento de los compromisos adquiridos en las comunicaciones entre el alumnado y el profesorado	Falta de comunicación por incumplimiento de compromisos (entregas, reuniones, tutorías)
Grado de dedicación del docente ajustado a las necesidades de cada caso	Escasa o nula dedicación del docente en el proceso de tutorización
Empatía del docente ante las situaciones emocionales del alumnado	Indiferencia o insensibilidad del docente ante las demandas del alumnado

Finalmente, como cuarta conclusión se puede afirmar que es el proceso de tutorización el que discrimina perfectamente la satisfacción o insatisfacción del alumnado. Conociendo cómo está organizado el

trabajo durante la tutorización del TFG, el nivel de dedicación del docente y el grado de empatía entre alumnado y tutoras/es, se puede predecir con mucha fiabilidad el nivel de satisfacción final del alumnado.

6. Referencias bibliográficas

- Alkandari, N.Y. (2014). Engineering Education and Students' Challenges: Strategies toward Enhancing the Educational Environment in Engineering Colleges. *College Student Journal*, 48 (2), 221-230.
- de Kleijn, R. A., Meijer, P. C., Brekelmans, M. & Pilot, A. (2015). Adaptive research supervision: exploring expert thesis supervisors' practical knowledge. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 117-130
- Derounian, J. (2011). Shall we dance? The importance of staff-student relationships to undergraduate dissertation preparation. *Active Learning in Higher Education*, 12(2), 91-100.
- Gómez, I. M. (2015). La evaluación del trabajo final de grado en las titulaciones de maestro en Educación Infantil y Primaria de la facultad de Educación de Albacete en la Universidad de Castilla la Mancha. *Opción*, 3, 541-563. Recuperado de: <https://goo.gl/ajgpNg>
- Hammick, M. & Acker, S. (1998). Undergraduate research supervision: a gender analysis. *Studies in Higher Education*, 23(3), 335-347.
- Hernández, D., Moreno, V., Camps, I., Clarisó, R., Martínez, A., Marco, M. J. y Melero, J. (2013). Implementación de Buenas prácticas en los Trabajos Fin de Grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (Número especial), 269-278. Recuperado de: <https://goo.gl/fdmDo7>
- Hong, B.S. & Shull, P.J. (2010). A retrospective study of the impact of faculty disposition have on undergraduate engineer students. *College Student Journal*, 42 (2), 266-278.
- IX FECIES (2012). *IX foro internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES). Libro de capítulos*. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual. Recuperado de <https://goo.gl/B9eYmK>
- Martínez, P., Pérez, F. J. y Martínez, M. (2018). Aplicación de los Modelos de Gestión de Calidad a la Tutoría Universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 33-50.
- Mora, E. y Pujal, M. (2016). Los fines de la formación universitaria desde una perspectiva de género. *Convergencia*, 70, 143-176.
- Pérez, K., Bilbao, B., Fernández de Larrea, E., Molero, B. y Ruiz de Gauna, P. (2014). *Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo de Fin de Grado. Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento – Gradu amaierako lanaren erronkak eta aukerak ezagutzaren gizarterako*. Bilbao, Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://goo.gl/9vQnmv>
- 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.
- San Mateo, A., Escobar, M. A. y Chacón, R. (2017). Evaluación del proceso de realización del TFM de la Facultad de Filología con metodología de educación a distancia. *Actas del II Congreso Interuniversitario del Trabajo Fin de Grado (TFG)*. En prensa. Recuperado de <https://goo.gl/xwDdKU>

- Sotos, M. (2015). Trabajo Fin de Grado ¿oportunidad o trámite? XVII Jornadas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas. Cartagena. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8956>
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.
- Vera, J. y Briones, E. (2016). Un nuevo reto para las universidades: la evaluación de la calidad de la gestión de los Trabajos de Fin de Grado. *Foro de Educación*, 14(21), 281-310.
- X FECIES (2013). *Foro internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES). Libro de capítulos*. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual. Recuperado de <https://goo.gl/Caxp4A>
- XI FECIES (2014) *XI Foro internacional sobre evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior*. Recuperado de <https://goo.gl/DFbMRN>
- XII FECIES (2015) *XII Foro internacional sobre evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior*. Recuperado de <https://goo.gl/g2Qcsj>