

El trabajo de fin de grado, ¿factor de promoción para la inserción laboral?

Un análisis sobre la percepción de las personas graduadas en el ámbito educativo

Zoia Bozu
María José Rubio Hurtado
Isaac Calduch

Universitat de Barcelona. España.
zoiabozu@ub.edu
mjrubio@ub.edu
icalduch@ub.edu



© de los autores

Recibido: 4/3/2023
Aceptado: 26/9/2023
Publicado: 30/1/2024

Resumen

Este estudio explora la percepción de las personas graduadas en el campo de las ciencias de la educación de la Universidad de Barcelona acerca de la importancia del trabajo de fin de grado (TFG) para promover su inserción laboral. Mediante un cuestionario *ad hoc*, se ha recopilado información de una muestra de 88 graduados y graduadas de titulaciones de educación seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. Los resultados muestran que la temática de su TFG no es tan relevante para su desempeño profesional como las prácticas formativas y el conjunto de la titulación. Sin embargo, es importante destacar que las personas graduadas perciben que la realización del TFG les ha permitido adquirir y desarrollar un conjunto de competencias transversales altamente valoradas en la práctica profesional, lo que sin duda contribuye a aumentar sus posibilidades de inserirse en el mundo laboral. Finalmente, se sugiere el potencial de vincular el TFG con las prácticas externas.

Palabras clave: trabajo de fin de grado (TFG); educación superior; ciencias de la educación; competencias e inserción laboral

Resum. *El treball de fi de grau, factor de promoció per a la inserció laboral? Una anàlisi sobre la percepció de les persones graduades en l'àmbit educatiu*

Aquest estudi explora la percepció de les persones graduades en el camp de les ciències de l'educació de la Universitat de Barcelona sobre la importància del treball de fi de grau (TFG) per promoure'n la inserció laboral. Mitjançant un qüestionari ad hoc, s'ha recopilat informació d'una mostra de 88 graduats i graduades de titulacions d'educació seleccionades mitjançant un mostreig no probabilístic. Els resultats mostren que la temàtica del seu TFG no és tan rellevant per poder realitzar l'exercici professional com les pràctiques formatives i el conjunt de la titulació. Tot i això, cal destacar que les persones graduades perceben que la realització del TFG els ha permès adquirir i desenvolupar un conjunt de competències

transversals altament valorades en la pràctica professional, cosa que sens dubte contribueix a augmentar les possibilitats que tenen d'inserir-se en el món laboral. Finalment, se suggereix el potencial de vincular el TFG amb les pràctiques externes.

Paraules clau: treball de fi de grau; educació superior; ciències de l'educació; competències i inserció laboral

Abstract. *The final year project, a factor in securing a better job: The perception of graduates in educational degrees*

This study explores the views of graduates in Educational Sciences from the University of Barcelona regarding the importance of the final degree project in improving their ability to find a job. Using an *ad hoc* questionnaire, data were collected from a sample of 88 graduates with teaching degrees, selected through non-probabilistic sampling. The results show that the relevance of the subject of their final year project was less significant to their professional employment than practical internships and the overall degree. However, it is important to highlight that the graduates perceive that completing the project enabled them to develop a set of transferable skills that are highly valued in professional employment, which undoubtedly helps improve their employability. Finally, the potential of linking the final year project with practical internships is suggested.

Keywords: final degree project; higher education; educational science; competence and job placement

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Resultados |
| 2. Objetivos | 5. Discusión y conclusiones |
| 3. Método | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

El proceso de convergencia europea ha llevado a la universidad española a renovar la organización de sus titulaciones y a adaptar sus planes de estudio (Vilardell, 2010). Entre los cambios más relevantes en el diseño de estos nuevos planes de estudio destaca la obligatoriedad de elaborar y defender un trabajo de fin de grado (en adelante, TFG).

Si bien esta asignatura ya existía en el período pre-Bolonia en el ámbito internacional e incluso en algunas de nuestras antiguas licenciaturas, su generalización en los currículos de la mayoría de las titulaciones universitarias españolas se produjo a raíz del Espacio Europeo de Educación Superior y la entrada en vigor del Real Decreto 1393/2007.

Las nuevas titulaciones de grado se empezaron a impartir en el curso 2010-2011, pero no fue hasta el curso 2013-2014 cuando se presentaron los primeros TFG. Durante esta década se llevaron a cabo numerosas investigaciones en este campo que abarcaban una amplia variedad de temas,

como la concepción, el formato, la organización y la función del TFG (Healey et al., 2013; Martínez et al., 2017); las características de los TFG elaborados por el estudiantado (AQU, 2009; Battaner et al., 2016); el proceso de evaluación del TFG (Pathirage et al., 2007; Vera y Briones, 2016); la satisfacción del estudiantado con la tutorización recibida (Freire et al., 2015; Rebollo y Espiñeira, 2017; Redondo et al., 2012; Vera y Briones, 2016), y las dificultades que experimentan tanto el alumnado como los tutores durante la gestión y la realización del TFG (Arrabal et al., 2017), entre otros.

No obstante, gran parte de la investigación realizada se centra en analizar las competencias que los futuros graduados y graduadas universitarios desarrollan a lo largo del proceso formativo de su TFG, generalmente abordando dos dimensiones o cuestiones de análisis: la evaluación de las competencias (Félix et al., 2016; Martínez et al., 2017; Rullán et al., 2010; Valderrama, 2009; Zamora y Sánchez, 2015), y la identificación y revisión de las competencias a desarrollar o poner en práctica (AQU, 2009; Canet et al., 2016; Garrote, 2015; Manzanares y Sánchez-Santamaría, 2016).

En un esfuerzo de síntesis, se pueden identificar dos perspectivas en el momento de seleccionar las competencias a evaluar en el TFG:

- Perspectiva normativa o generalista, donde diferentes estudios o instancias normativas identifican competencias genéricas, en sintonía con el Proyecto Tunning y los descriptores de Dublín (AQU, 2009; Rullán et al., 2010; Zamora y Sánchez, 2015; Félix et al., 2016).
- Perspectiva focalizada, donde se identifican competencias directamente vinculadas con el TFG como asignatura (Freire et al., 2015; Manzanares y Sánchez-Santamaría, 2016; Rubio et al., 2018).

Después de revisar la literatura existente sobre la temática, se hace evidente la necesidad de investigar cómo el estudiantado elabora el TFG y de determinar si existe alguna relación entre la temática abordada y su futura ocupación profesional. Asimismo, dado que la normativa reguladora establece la promoción de la empleabilidad y la inserción laboral de los futuros graduados y graduadas universitarios como función principal de los TFG, consideramos que nuestro estudio debía explorar la experiencia propia de las personas graduadas una vez incorporadas en el mercado laboral, con el fin de conocer en qué medida el TFG ha contribuido a mejorar sus competencias profesionales y el propio proceso de inserción laboral.

En esta línea, si bien se ha investigado la relación entre las prácticas externas y la inserción laboral de las personas graduadas (Di Meglio et al., 2019; Rodríguez et al., 2017), hasta donde conocemos no se ha explorado el impacto del TFG en la posterior entrada en el mercado de trabajo, a pesar de la pertinencia y la necesidad de su estudio. Así, la investigación que aquí presentamos busca abrir un nuevo escenario para la mejora de la formación de las personas graduadas en el campo de las ciencias de la educación, al considerar la relevancia del tema de análisis.

2. Objetivos

Este estudio tiene como finalidad general explorar la percepción de las personas graduadas de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (UB) acerca de la importancia del trabajo de fin de grado para promocionar su empleabilidad e inserción laboral.

En concreto, se persiguen los siguientes objetivos específicos:

- Determinar el grado de importancia que las personas graduadas conceden al TFG en cuanto a su contribución en la inserción laboral.
- Conocer la percepción de las personas graduadas sobre el desarrollo de competencias transversales útiles para el mundo laboral mediante la realización del TFG.
- Conocer la percepción de las personas graduadas sobre las fortalezas que representa la realización del TFG para la inserción laboral.
- Evaluar si existen diferencias de percepción entre las personas graduadas de las distintas titulaciones estudiadas.

3. Método

El método seguido ha sido la encuesta centrada en el caso del estudiantado de los grados de la Facultad de Educación (UB).

3.1. Población y muestra

La población corresponde al estudiantado de los distintos grados de la Facultad de Educación (UB): Pedagogía, Educación Social, Profesorado en Educación Infantil, Profesorado en Educación Primaria y Trabajo Social. La muestra del estudio es de 88 graduados y graduadas de la Facultad de Educación (UB). El 47,7% corresponde a Pedagogía; el 30,7%, a Educación Social, y el 21,6%, a Trabajo Social. El porcentaje de respuesta del resto de grados fue insignificante, por lo que se desestimaron sus respuestas.

El estudiantado participante había finalizado sus estudios en el curso académico 2018-2019, y la aplicación del cuestionario se realizó en septiembre de 2020. El acceso a la muestra se realizó mediante una lista de distribución *ad hoc* con los correos electrónicos de la cohorte, previa autorización de la Secretaría General y del Departamento de Protección de datos de la UB. Cada participante ha dado su consentimiento al cumplimentar el cuestionario, a la vez que se ha garantizado su anonimato.

El 86,4% de las personas participantes se encuentra trabajando un año después de finalizar el grado. De ellos, el 46,6% se desempeña en el ámbito escolar; el 18,2%, en el ámbito social, y el 13,5%, en el ámbito empresarial. Solo un 5,8% no está trabajando en el ámbito socioeducativo, que es el área en la que cursaron sus estudios de grado. El 15,9% restante no ha indicado el ámbito específico. Además, las personas graduadas perciben que tienen un bajo

dominio del inglés, con una puntuación media de 2,81 (sobre 5), y un dominio moderado en temas informáticos, con una media de 3,53 (sobre 5).

3.2. Instrumento

Debido a la falta de una tradición de investigación sobre el objeto de estudio, se optó por construir un cuestionario *ad hoc*, combinando algunas dimensiones de cuestionarios ya validados (Instituto Nacional de Estadística, 2016; Rodríguez, 2016; Pérez et al., 2020) y otras dimensiones nuevas obtenidas a partir de la revisión de la literatura. Una vez elaborada la versión preliminar, el cuestionario se sometió a validación mediante un juicio de cinco expertos en la temática y en metodología de investigación educativa. Durante este proceso, se tuvieron en cuenta diversos rasgos, como la validez del ítem en términos de la exactitud y la congruencia de su contenido, su relevancia dentro del sistema categórico, su validez operacional en cuanto a la claridad y facilidad de respuesta por parte del destinatario, así como su validez contextual en términos de especificidad de la población final, es decir, el estudiantado universitario recién graduado. La tabla 1 recoge la estructura del cuestionario, el cual se compone de quince ítems cerrados, tres escalas (1-5) y dos ítems abiertos. La distribución del cuestionario se realizó en línea.

Tabla 1. Dimensiones del cuestionario

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Tipología
Datos de identificación	Académicos	Titulación universitaria	Elección única
	Personales	Situación laboral	Dicotómica
		Temática	Abierta
		Modalidad	Elección única
Datos contextuales (relación del TFG con otras variables académicas y personales)	Datos del TFG	Calificación	Elección única
		Satisfacción	Elección única
	Inserción laboral	Fuentes de búsqueda de empleo	Elección única
		Ámbitos de búsqueda de empleo	Elección única
		Relación empleo y TFG	Dicotómica
		Relación empleo y prácticas formativas	Dicotómica
		Relación empleo y estudios de grado	Dicotómica

(Continúa en la página siguiente.)

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Tipología
Competencias	Contribución del TFG al desarrollo competencial y grado de utilidad	Compromiso ético y pensamiento crítico	Escalar
		Comunicación oral	Escalar
		Comunicación escrita	Escalar
		Comunicación digital	Escalar
		Autoconocimiento y autoaprendizaje	Escalar
		Capacidad de adaptación y aplicación	Escalar
		Capacidad de solución de problemas	Escalar
		Interdisciplinariedad	Escalar
		Creatividad e innovación	Escalar
		Emprendimiento	Escalar
		Sostenibilidad	Escalar
		Trabajo en equipo	Escalar
		Utilidad del TFG	Fortalezas para la inserción laboral
Poner en práctica diversas competencias investigadoras	Escalar		
Conocerme mejor profesionalmente	Escalar		
Enfrentarme mejor a retos difíciles, similares a los que puedo encontrar en la vida profesional	Escalar		
Conocer un ámbito laboral de forma profunda	Escalar		
Darme a conocer en centros de mi interés	Escalar		
Consolidar mis conocimientos pedagógicos	Escalar		
Adquirir nuevos conocimientos pedagógicos	Escalar		
Adquirir conocimientos de otras disciplinas afines a la pedagogía	Escalar		
Darme seguridad en mis capacidades pedagógicas	Escalar		
	Debilidades para la inserción laboral	Abierta	

Fuente: elaboración propia.

3.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para realizar el análisis de datos se ha utilizado el paquete estadístico SSPS Statistics 18. En el análisis descriptivo se presentan índices de tendencia central y proporciones. Para indagar las relaciones entre la situación laboral y ciertas variables asociadas al TFG, así como detectar posibles diferencias entre titulaciones, se han aplicado pruebas no paramétricas: Spearman para el cálculo de correlaciones, Chi cuadrado para establecer relaciones entre variables categóricas y U de Mann-Whitney para estimar el contraste de medias entre los grupos de titulaciones. Para equilibrar los grupos, condición necesaria para realizar algunas pruebas, también se ha procedido a unir titulaciones. Finalmente, para analizar las dos preguntas abiertas del cuestionario, se ha aplicado un análisis temático del contenido mediante la identificación de unidades de significado y su posterior categorización inductiva, siguiendo un proceso de comparaciones constantes.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis de las distintas dimensiones estudiadas.

4.1. Aspectos relacionados con el TFG: modalidad, temática, calificación y satisfacción

Respecto a la modalidad de TFG, los resultados muestran que el 54,5% de los TFG presentados son de tipo investigativo, mientras que el 45,5% restante son de tipo aplicado (intervención educativa; creación de materiales y recursos, y emprendimiento).

En cuanto a la temática de los TFG, se agrupan en las siguientes áreas de conocimiento: didáctica y formación (un 27,3%); educación social y/o justicia social (un 33%); inclusión, diversidad y/u orientación (un 26,1%), y pensamiento pedagógico (un 13,6%).

El 73% de las personas participantes considera que el acertar en la elección de la temática de su TFG atiende principalmente a los siguientes motivos: por responder a un interés personal, por tratarse de un ámbito novedoso de la disciplina o por estar vinculado con el ámbito de profesionalización del empleo actual o del empleo al que aspira a tener en un futuro. En sus propias palabras, apuntan lo siguiente: «Con esta temática de estudio [...] tengo perspectivas de futuro en el ámbito laboral» o «No la cambiaría. Me gusta mucho lo que he hecho y me encantaría aplicarlo algún día. Creo que, si tienes claro el ámbito en el que quieres trabajar y puedes, es más fácil vincular el TFG a tu actividad laboral».

Por otro lado, otras personas participantes consideran que lo más significativo de la realización del TFG es la satisfacción del gusto por el aprendizaje y no tanto la elección de la temática del proyecto o la especialización en un ámbito concreto. A continuación reproducimos un fragmento que

refuerza dicha afirmación: «No tiene que haber una relación *sine qua non* entre la temática del TFG y tus pretensiones profesionales [...] esto iría en contra de mi talante de estudiar y desarrollarme por el gusto de aprender, más allá de si se pudiera sacar algún provecho profesional o un futuro rendimiento económico de este esfuerzo».

En cuanto al grado de satisfacción general con el TFG, el 62% se encuentra entre satisfecho y muy satisfecho. La mayoría obtuvo una buena nota, con un 56% que consiguió un notable y un 21,6% un excelente. Existe una relación positiva entre la calificación obtenida y la satisfacción (Prueba K. Wallis, Chi cuadrado = 19,056, $gl = 3$, $p = 0,000$).

4.2. Relación entre el empleo actual de las personas graduadas con el TFG, las prácticas externas y el grado

La tabla 2 muestra que el empleo actual de las personas graduadas se encuentra principalmente relacionado con los estudios de grado, seguido de las prácticas formativas externas y, en menor medida, con la temática del TFG.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las relaciones del empleo actual indicados por las personas graduadas

	N	Media	DT
Relación del empleo con los estudios de grado	88	3,88	1,3
Relación del empleo con las prácticas formativas	88	3,18	1,2
Relación del empleo con la temática del TFG	88	2,59	1,4

Fuente: elaboración propia.

4.3. Factores que influyen a la hora de conseguir un empleo

La tabla 3 muestra que, según la opinión de las personas participantes, los factores clave para conseguir empleo están relacionados principalmente con la actitud personal ($X = 4,37$) y el desarrollo de competencias transversales ($X = 4,08$). En segundo lugar, se encuentran los conocimientos prácticos derivados de las actividades de aprendizaje adquiridos en las asignaturas del grado ($X = 3,36$) y las prácticas formativas ($X = 3,07$). Por último, destacan como factores menos influyentes los conocimientos informáticos ($X = 2,55$), la realización del TFG ($X = 2,03$) y los conocimientos de idiomas ($X = 1,89$).

Las personas participantes que consideran que el TFG ha influido en su empleo actual indican que este está relacionado con la temática de su TFG. Ambas variables presentan una correlación positiva significativa, según la prueba Rho de Spearman ($Z = 0,744$, $p = 0,000$). De forma similar, cuando la temática de las prácticas está relacionada con el TFG, las personas graduadas tienden a considerar que estas prácticas han influido más en la obtención de su empleo actual, según la prueba Rho de Spearman ($Z = 0,759$, $p = 0,000$).

Tabla 3. Factores con influencia en la obtención de empleo, según las personas graduadas

Factores con influencia en la obtención del empleo	N	Media	DT
Actitud personal	88	4,37	0,96
Competencias transversales	88	4,08	1,06
Conocimientos prácticos	88	3,36	1,38
Prácticas formativas	88	3,07	1,56
Conocimientos teóricos	88	2,84	1,20
Conocimientos informáticos	88	2,55	1,25
Trabajo final de grado (TFG)	88	2,03	1,23
Conocimientos de idiomas	88	1,89	1,09

Fuente: elaboración propia.

4.4. Competencias desarrolladas en el TFG, utilidad y fortalezas del TFG para la inserción laboral

El análisis revela que, aunque la realización del TFG no es percibida como un factor importante para encontrar empleo, sí contribuye a desarrollar diversas competencias transversales útiles para la práctica profesional. Tal y como recoge la tabla 4, las personas graduadas perciben que el TFG ha contribuido en gran medida al desarrollo de más de la mitad de las competencias transversales, con puntuaciones superiores al 4 de media, y de forma moderada en el resto de las competencias. A su vez, tienen la percepción que dichas competencias ofrecen una elevada utilidad para el mundo laboral.

Tabla 4. Competencias desarrolladas mediante el TFG y grado de utilidad para el mundo laboral, según las personas graduadas

Competencia	N	Desarrollo media / DT	Utilidad media / DT
Capacidad comunicativa escrita	88	4,27/0,78	4,16/0,77
Capacidad comunicativa oral	88	4,25/0,84	4,22/0,85
Capacidad de adaptación y aplicación	88	4,18/0,85	4,31/0,84
Capacidad de resolución de problemas	88	4,16/0,93	4,33/0,76
Autoconocimiento y autoaprendizaje	88	4,16/0,93	4,31/0,70
Creatividad e innovación	88	4,11/0,94	3,98/0,84
Compromiso ético y pensamiento crítico	88	4,10/0,95	4,08/0,90
Sostenibilidad	88	3,95/1,03	3,91/0,97
Interdisciplinariedad	88	3,92/0,98	4,14/0,91
Capacidad comunicativa digital	88	3,72/1,02	3,68/0,91
Trabajo en equipo	88	3,70/1,35	3,90/1,37
Emprendimiento	88	3,62/1,13	3,57/0,92
Total	88	4,01/0,69	4,04/0,64

Fuente: elaboración propia.

En relación con las fortalezas del TFG, aunque las puntuaciones son moderadas, en torno a 3 de media, la tabla 5 muestra que hay ciertos aspectos que destacan, como la capacidad de afrontar retos difíciles ($X = 3,76$), la adquisición de nuevos conocimientos pedagógicos ($X = 3,73$) y el desarrollo de competencias para la investigación ($X = 3,66$).

Tabla 5. Fortalezas del TFG para la inserción laboral, según las personas graduadas

¿En qué medida el TFG ha contribuido a...?	N	Media	DT
Poner en práctica diversas competencias profesionales	88	3,27	1,12
Poner en práctica diversas competencias investigadoras	88	3,66	1,10
Conocerme mejor profesionalmente	88	3,60	1,22
Enfrentarme mejor a retos difíciles, similares a los que puedo encontrar en la vida profesional	88	3,76	1,10
Conocer un ámbito profesional en profundidad	88	3,50	1,28
Darme a conocer en centros de mi interés	88	2,76	1,29
Consolidar mis conocimientos pedagógicos	88	3,49	1,09
Obtener nuevos conocimientos pedagógicos	88	3,73	0,99
Adquirir conocimientos de otras disciplinas afines	88	3,52	1,10
Adquirir seguridad en mis capacidades pedagógicas	88	3,49	1,10

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, se observa que las personas graduadas que actualmente están empleadas perciben que el TFG ha tenido una mayor contribución en el desarrollo de sus competencias de comunicación oral y escrita, en comparación con las personas graduadas que están desempleadas. En cuanto a la comunicación oral, existe una relación significativa entre el empleo y el nivel de desarrollo de esta competencia, según la prueba de Chi cuadrado ($Z = 9,390$, $gl = 3$, $p = 0,025$). El 85,7% de las personas graduadas que trabajan valoraron la contribución del TFG en el desarrollo de dicha competencia con una puntuación elevada, mientras que en el caso de las personas desempleadas solo lo considera así el 14,3%. Asimismo, también existe una relación significativa entre el empleo y el desarrollo de la comunicación escrita, según la prueba de Chi cuadrado ($Z = 8,503$, $gl = 3$, $p = 0,037$). El 77,5% de las personas graduadas que trabajan consideran que el TFG contribuyó significativamente al desarrollo de esta competencia, mientras que en el caso de las personas desempleadas solo lo considera así el 22,5%. En conjunto, estos resultados sugieren que el TFG podría ser un factor de promoción para la empleabilidad y la inserción laboral de las personas graduadas, en clave de desarrollo de competencias transversales útiles para la práctica profesional.

4.5. Sugerencias para que el TFG pueda colaborar a la inserción laboral

La pregunta sobre propuestas de mejora y debilidades del TFG obtuvo 30 respuestas. Las personas tituladas consideran tres vías posibles para mejorar la inserción laboral a través del TFG:

1. Vincular el TFG con una entidad o empresa que esté interesada en llevar a cabo estudios en su propio centro.
2. Vincular el TFG con las prácticas externas.
3. Dar difusión a los mejores TFG a través de publicaciones o de presentaciones de los trabajos en las entidades potencialmente interesadas en la temática.

4.6. Aspectos diferenciales por titulación

La tabla 6 presenta las principales diferencias entre las titulaciones analizadas. Las personas graduadas en Pedagogía consideran haber desarrollado competencias en mayor medida gracias a la realización del TFG ($X = 4,31$), aunque creen que su utilidad para la práctica profesional es moderada ($X = 3,72$). En contraste, las personas graduadas en Educación Social y Trabajo Social consideran que la contribución del TFG al desarrollo competencial es menor ($X = 3,73$), pero valoran su utilidad para el mundo laboral de forma más positiva ($X = 4,33$). Estas diferencias son estadísticamente significativas, según la prueba U de Mann-Whitney ($Z = -4,035$ para competencias y $Z = -4,262$ para utilidad, ambas con $p = 0,000$).

Asimismo, también se observan diferencias significativas entre las distintas titulaciones en cuanto a la relación entre el trabajo y los estudios cursados, según la prueba U de Mann-Whitney ($Z = -2,730$, $p = 0,006$). En el caso de Pedagogía, la relación es menor ($X = 3,50$) en comparación con las otras dos titulaciones ($X = 4,15$).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la comparación entre titulaciones

		N	Media	DT
Pedagogía	Grado de desarrollo de las competencias debido al TFG	42	4,31	0,60
	Grado de utilidad de las competencias desarrolladas en el TFG para el mundo laboral	42	3,72	0,67
	¿En qué medida se relaciona tu trabajo con tus estudios de grado?	42	3,50	1,23
Educación Social y Trabajo Social	Grado de desarrollo de las competencias debido al TFG	46	3,73	0,66
	Grado de utilidad de las competencias desarrolladas en el TFG para el mundo laboral	46	4,33	0,45
	¿En qué medida se relaciona tu trabajo con tus estudios de grado?	46	4,15	1,29

Fuente: elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

El estudio ha dado respuesta a los objetivos planteados. Los resultados muestran la percepción de las personas graduadas en el campo de las ciencias de la educación en la Universidad de Barcelona acerca de la importancia del TFG para la promoción de su empleabilidad e inserción laboral. Ha permitido describir las características generales de los proyectos elaborados por las personas graduadas, junto a su relación con el empleo y el desarrollo competencial. Adicionalmente, se han detectado diferencias en función de las titulaciones.

Respecto a la primera dimensión de análisis del estudio (variables contextuales relacionadas con el TFG), los resultados alcanzados nos permiten establecer varias conclusiones. En primer lugar, es destacable el elevado porcentaje de personas graduadas que han logrado insertarse en el mundo laboral, ejerciendo principalmente profesiones relacionadas con el campo socioeducativo. Este dato sugiere una buena adecuación de las titulaciones a las necesidades y demandas del mercado laboral (Michavila et al., 2016).

Con relación a las características del TFG, los resultados evidencian que tanto las temáticas como las modalidades elegidas por el estudiantado para realizar sus proyectos son consistentes con las especificidades de cada titulación, en línea con lo establecido por la normativa reguladora del TFG de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Al mismo tiempo, esta evidencia coincide con la concepción epistemológica de la AQU (2009, p. 31), al considerar que «[...] el TFG tiene que ser un proyecto orientado al desarrollo de una investigación, una intervención o una innovación en el campo profesional [...]», o la de Battaner et al. (2016, p. 48), al afirmar que «[...] el TFG puede ser entendido como un trabajo científico, técnico, teórico o experimental sobre los fundamentos teóricos y prácticos de una o varias disciplinas del plan de estudios del Grado [...]».

El nivel de satisfacción de las personas graduadas con su TFG es alto, lo cual coincide con otros estudios relevantes (Rebollo y Espiñeira, 2017; Redondo et al., 2012; Todd et al., 2004). Estos estudios han identificado diferentes factores o causas que contribuyen al alto nivel de satisfacción con el TFG, tales como:

- a) Adquisición de conocimientos y habilidades durante el desarrollo del trabajo y la ejecución del proyecto.
- b) La autenticidad del TFG como herramienta para fomentar el aprendizaje autónomo del estudiante.
- c) El extenso proceso de aprendizaje que culmina con un logro concreto y la obtención de un producto «tangibile».
- d) El sentido de propiedad y motivación que conlleva.

En nuestro estudio también se observa un nexo entre la satisfacción y la nota obtenida, coincidiendo con otras investigaciones más tradicionales (Tejedor, 2001). Además de la satisfacción con el TFG en sí, es destacable que

la mayoría de las personas graduadas también están contentas con la temática que eligieron y no la cambiarían, incluso si no trabajan en un campo relacionado con ella.

Por otra parte, los resultados revelan que la temática abordada en el TFG por las personas graduadas no suele guardar una estrecha relación con su ámbito profesional actual, al contrario de lo que ocurre con las prácticas formativas externas o el conjunto del grado, un hecho que coincide con la investigación de López et al. (2018). En consecuencia, los resultados sugieren que existen otros factores que tienen un mayor impacto en la inserción laboral que la elaboración del TFG. Concretamente, las personas graduadas perciben que las prácticas formativas externas son más relevantes para su empleabilidad que el TFG. No obstante, según Camacho y Fàbregas (2012), el TFG podría contribuir a facilitar la inserción profesional del estudiantado si se le otorgara una mayor orientación profesionalizadora. En esta línea, existen modalidades de TFG que pueden reforzar esta perspectiva, como la elaboración de proyectos, intervenciones o innovaciones en contextos específicos (Estapé-Dubreuil et al., 2016). En las titulaciones estudiadas, pareciera que no se enfatiza suficientemente la dimensión profesionalizadora del TFG.

En cuanto a la segunda dimensión de análisis de la investigación (relación del TFG con el empleo actual), se refuerza el escaso valor que las personas graduadas atribuyen al TFG como factor relevante en la adquisición de su trabajo. En cambio, atribuyen una mayor importancia a factores como su propia actitud personal o las competencias transversales desarrolladas. Estos hallazgos coinciden con los de Martínez (2003), quien destacó la importancia que las personas graduadas dan a la iniciativa personal y a la carrera cursada como factores principales para acceder al mercado laboral.

En relación con la tercera dimensión de análisis (utilidad y fortalezas del TFG), aunque los resultados muestran una cierta desvinculación entre el TFG y la inserción laboral, las personas graduadas perciben que la realización de los proyectos finales contribuye al desarrollo de un conjunto de competencias transversales, las cuales valoran como útiles para el mundo laboral. De esta manera, el TFG se convierte en una de las oportunidades clave para demostrar que se han adquirido las competencias específicas de la titulación (Martínez et al., 2017).

Por último, se evidencian diferencias significativas entre los grados de Pedagogía y los grados de ámbito más social (Trabajo Social y Educación Social) con relación a la percepción de las competencias desarrolladas. Las personas graduadas en Pedagogía consideran haber desarrollado más competencias a través de la elaboración del TFG, aunque a su vez les atribuyen un menor grado de utilidad para su futura práctica profesional. Este hecho puede ser interpretable a la luz de la naturaleza polivalente del grado de Pedagogía frente al resto. En Pedagogía entran en juego un elevado número de competencias debido al alto grado de variabilidad en los ámbitos de actuación profesional. En cambio, en Educación Social y Trabajo Social se enfatiza en un número menor de competencias, pero más específicas y

ajustadas a los campos laborales correspondientes, lo que resulta en una mayor percepción de utilidad.

A modo de conclusión general, las personas graduadas perciben que el TFG contribuye a desarrollar competencias transversales útiles para el mundo laboral, coincidiendo con la literatura existente. Sin embargo, no perciben su utilidad para la inserción laboral, y lo consideran menos profesionalizante que las prácticas externas o el conjunto del grado. Si bien las prácticas externas siempre se llevan a cabo en un entorno laboral con funciones ligadas a un puesto de trabajo, el TFG se realiza principalmente en un entorno académico y a menudo se desvincula del ámbito profesional. Una forma de superar esta situación sería conectar el TFG de manera más estrecha con el mundo laboral, por ejemplo, vinculándolo a las prácticas externas y al contexto de su centro de prácticas. Además, sería útil establecer convenios con empresas o centros que muestren interés en realizar investigaciones de forma colaborativa.

A modo de cierre, cabe considerar que este estudio, de carácter exploratorio, presenta algunas limitaciones. Por un lado, la muestra es pequeña y pertenece solo a tres titulaciones de una única universidad. Futuros estudios deben validar estos hallazgos en diferentes áreas y con muestras más amplias. Por otro lado, la ausencia de investigaciones previas en este campo dificulta la comparación de resultados. Sin embargo, en su conjunto, el estudio muestra tendencias y posee una gran pertinencia al enfatizar un tema de interés empírico no explorado, hasta el momento, en la investigación educativa.

Referencias bibliográficas

- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA - AQU (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el Trabajo de Fin de Grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. <<https://bit.ly/2IzWKLK>>
- ARRABAL, P., BASTERRA, M., CASTRO, D., FUENTES-LOUREIRO, M. A., GIMENO, J., GIMENO, V., GUTIÉRREZ, E., MARTÍNEZ, M., RABASA, I. y RODRÍGUEZ-LÓPEZ, S. (2017). El Trabajo de Fin de Grado en los estudios de Derecho: Análisis de la situación actual y propuestas de mejora. En R. ROIG-VILA (Coord.), *Investigación en docencia universitaria: Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 767-773). Octaedro. <<https://bit.ly/2JXYejx>>
- BATTANER, E., GONZÁLEZ, C. y SÁNCHEZ, J. L. (2016). El trabajo de fin de grado (TFG) en las universidades españolas: Análisis y discusión desde las defensorías universitarias. *RUEDA@: Revista Universidad, Ética y Derechos*, 1, 43-79. <<https://doi.org/10.25267/Rueda.2016.i1.08>>
- CAMACHO, M. T. y FÀBREGAS, M. C. (2012). El TFG como elemento de mejora de la calidad en la evaluación del módulo prácticum: Propuesta de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 329-343. <<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6111>>
- CANET, O., ROCA, J. y GROS, S. (2016). Las competencias: Un desafío educativo del Trabajo Final de Grado en enfermería. *Opción*, 32(7), 313-332. <<https://bit.ly/3pvEvrZ>>

- DI MEGLIO, G., BARGE-GIL, A., CAMIÑA, E. y MORENO, L. (2019). El impacto de las prácticas en empresas en la inserción laboral: Un análisis aplicado a los grados de economía y administración y dirección de empresas. *Educación XX1*, 22(2), 235-266.
<<https://doi.org/10.5944/educXX1.22579>>
- ESTAPÉ-DUBREUIL, G., AROZTÉGUI, J. P., TOMÁS, M. J. E., AYUSO, M. J. M. y CEBRIÁN, M. D. (2016). *Impulsando TFG de orientación profesional: Del análisis de experiencias concretas* [Documento de sesión]. Jornadas RED-U 2016. Madrid, 10 y 11 de noviembre.
- FÉLIX, M., ROMERO, A. y GUERRERO, A. (2016). Competencias en Trabajos Fin de Grado: Desarrollo y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(1), 29-44.
<<https://doi.org/10.35362/rie71146>>
- FREIRE, M. P., DÍAZ, R., MARTÍNEZ, F., MASIDE, J. M., RIO, M. L. del y VÁZQUEZ, E. (2015). Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 323-344.
<<https://doi.org/10.4995/redu.2015.5451>>
- GARROTE, M. (2015). El TFG: Sus modalidades, objetivos y competencias a validar. Reflexiones a partir de la experiencia en la Facultad de Derecho de la UCM. *Docencia y Derecho: Revista para la docencia jurídica universitaria*, 9, 1-14. <<https://bit.ly/3pwoYI6>>
- HEALEY, M., LANNIN, L., STIBBE, A. y DEROUNIAN, J. (2013). *Developing and enhancing undergraduate final – year projects and dissertation*. The Higher Education Academy.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2016). *Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios. EILU: Año 2014*. Instituto Nacional de Estadística. <<https://bit.ly/2IrJBEZ>>
- LÓPEZ, A., MUSEROS, L., ARAMBURU, M. J. y GARCÍA, P. (2018). Integración de las Prácticas Externas y el Trabajo Fin de Grado en Ingeniería Informática. *ReVisión*, 11(1), 73-83. <<https://bit.ly/3lycjlA>>
- MANZANARES, A. y SÁNCHEZ-SANTAMARÍA, J. (2016). Aplicaciones de la tutoría y la evaluación para activar competencia en los trabajos fin de grado y de máster. En A. MATEO y A. MANZANARES (Coords.), *Mejores maestros, mejores educadores* (pp. 195-216). Aljibe.
- MARTÍNEZ, R. (2003). La inserción laboral de los universitarios a través de las prácticas en empresas. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 101(3), 229-254.
<<https://doi.org/10.2307/40184457>>
- MARTÍNEZ, O., MIRANDA, J., SARRIONANDIA, F., SIMÓN, E., TXURRUKA, I., SARACIBAR, A., ETAIO, I., LASA, A., RADA, D. y LABAYEN, I. (2017). *Guía para el desarrollo y evaluación continua de las competencias transversales en el Trabajo de Fin de Grado mediante dinámicas colaborativas*. Universidad del País Vasco. <<https://bit.ly/32FjOQv>>
- MICHAVILA, F., MARTÍNEZ, J. M., MARTÍN-GONZÁLEZ, M., GARCÍA-PEÑALVO, F. J. y CRUZ-BENITO, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015*. Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios. <<https://bit.ly/36ztjlj>>
- PATHIRAGE, C., HAIGH, R., AMARATUNGA, D. y BALDRY, D. (2007). Enhancing the quality and consistency of undergraduate dissertation assessment: A case study. *Quality Assurance Education*, 15(3), 271-286.
<<https://doi.org/10.1108/09684880710773165>>

- PÉREZ, J. T., PÉREZ-LLANTADA, M. C. y SANZ, G. (2020). *Procedimiento de seguimiento de la inserción laboral de los egresados y de satisfacción con el título*. Universidad de Zaragoza. <<https://bit.ly/3d6evgO>>
- REBOLLO, N. y ESPÍÑEIRA, E. M. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: Análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 161-180. <<https://doi.org/10.6018/j/298561>>
- REDONDO, S., RODRÍGUEZ, M., FERNÁNDEZ, M. A., FERNÁNDEZ, P., SERRANO, P. A., GONZÁLEZ, P., BLAS, I. y SAIS, E. M. (2012). Análisis de la satisfacción del estudiante en el Grado para diplomados en Enfermería: Un caso de éxito. En R. ROIG-VILA (Coord.), *Actas de IX Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante. <<http://hdl.handle.net/11268/609>>
- RODRÍGUEZ, I. (2016). *Primer informe de Egresados de Máster de la Universidad Complutense de Madrid (Promoción 2013-2014): Datos de la Encuesta de Inserción Laboral (octubre 2016)*. Universidad Complutense de Madrid. <<https://bit.ly/2SCHFuM>>
- RODRÍGUEZ, D., ARMENGOL, C. y MENESES, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. <<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>>
- RUBIO, M. J., TORRADO, M., QUIRÓS, C. y VALLS, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335-354. <<https://doi.org/10.5209/RCED.52443>>
- RULLÁN, M., FERNÁNDEZ, M., ESTAPÉ, G. y MÁRQUEZ, M. D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado: Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 74-100. <<https://doi.org/10.4995/redu.2010.6218>>
- TEJEDOR, F. J. (2001). La Complejidad Universitaria del Rendimiento y la Satisfacción. En L. M. VILLAR (Dir.), *La Universidad: Evaluación Educativa e Innovación Curricular* (pp. 3-40). Universidad de Sevilla.
- TODD, M., BANNISTER, P. y CLEGG, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: Perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 335-355. <<https://doi.org/10.1080/0260293042000188285>>
- VALDERRAMA, E. (Ed.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en los trabajos de fin de grado y de máster en las ingenierías*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. <<https://bit.ly/3eXysHE>>
- 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. <<https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.014>>

- VILARDELL, I. (2010). Experiencia sobre el trabajo de fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas. *Educade: Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 1(1), 101-122.
<<https://doi.org/10.12795/EDUCADE.2010.i01.07>>
- ZAMORA, F. y SÁNCHEZ, J. (2015). Los Trabajos Fin de Grado: Una herramienta para el desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 197-211.
<<https://doi.org/10.4995/redu.2015.5426>>