

Proyectos de Innovación en Tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados*

Utorships Innovation Projects in the University of Granada: Analysis of the used instrumets

Lucía **Herrera Torres**
Carmen **Enrique Mirón**

Universidad de Granada. Campus de Melilla
E-mail: luciaht@ugr.es cenrique@ugr.es

Resumen:

En el Espacio Europeo de Educación Superior se están introduciendo múltiples cambios en la institución universitaria relativos al rol del profesorado, la participación del alumnado en su proyecto formativo y las metodologías de enseñanza. En este nuevo escenario, la tutoría universitaria cobra especial relevancia puesto que implica la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la orientación para el desarrollo personal, académico y profesional del alumno. En el presente trabajo se analizan los instrumentos utilizados en los diferentes Proyectos de Innovación en Tutorías desarrollados en la universidad de Granada desde el curso académico 2004/2005 hasta 2006/2007.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior; Proyectos de Innovación en Tutorías; proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad; rol del profesor universitario.

Abstract:

In the European Higher Education Area multiple changes are getting in the university institution relative to the role of the professorship, the participation of the university students body in their formative project and the methodologies of teaching. In this new scene, the university tutorship receive special relevancy because it implies the personalization of the teaching-learning process and the orientation for the personal, academic and professional development of the university students. In the present study there are analyzed the instruments used in the different Tutorships Innovation Projects developed in the university of Granada from the academic course 2004/2005 up to 2006/2007.

* Este trabajo ha sido realizado gracias a la colaboración y apoyo del Secretariado de Formación del Profesorado del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.

Key words: European Higher Education Area; Tutorships Innovation Projects; teaching and learning process at university level; the role of the university professor.

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Superior Europea está sumida en un proceso de armonización y convergencia que afecta a todos sus niveles y que supone un gran desafío para los países implicados. Tras las declaraciones y conferencias de La Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007), se ha realizado un gran esfuerzo por establecer criterios convergentes en lo referente al modo de aprender por parte del alumno universitario, la práctica docente del profesor de universidad así como la homologación y equiparación de los títulos superiores en todo el espacio europeo (González y Wagenaar, 2003; Herrera, 2007; Rodríguez, 2007).

Dentro de este complejo proceso de reforma al que se están adaptando las universidades como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la tutoría universitaria adquiere un papel esencial pues implica la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la orientación para el desarrollo personal, académico y profesional del alumno (Enrique, 2006; Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; González, 2006).

Desde este nuevo escenario, se determina que no sólo la docencia y la investigación contribuyen a la calidad del servicio educativo que ofrece la institución universitaria a la sociedad, sino también las actividades relativas a la orientación y tutoría. Las relaciones personales que se establecen, especialmente entre los profesores y los estudiantes, y de todos ellos con la institución, son un elemento crucial para la mejora de la calidad que ofrece el sistema (Guardia, 2000; Rico, Defior, Sánchez y Coriat, 2001; Rué, 2004).

Por tanto, la tutoría universitaria ha de conceptualizarse como un factor de calidad de la formación universitaria, constituyendo un componente intrínseco a la enseñanza (Herrera, Lorenzo y Rodríguez, 2008). Implica, necesariamente, una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional, un cambio en su tradicional rol de transmisor de conocimientos al nuevo rol de profesional que crea y organiza ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a través de estrategias y actividades adecuadas (Moreno, Bajo, Moya, Maldonado y Tudela, 2007; Sander, 2005). En la medida en que el profesor conozca las necesidades de sus estudiantes y de la institución, dispondrá de mejores recursos para mejorar el aprendizaje de los alumnos (de la Torre y Tejada, 2006; Lizzio, Wilson y Simons, 2000; Mayor, 2005; Santos, 2005; Zabalza, 2003).

Para conseguir esta nueva redefinición de la tutoría universitaria centrada en el aprendizaje, la cual debe convertirse en un elemento indisoluble

de la labor docente del profesorado, la Universidad de Granada, a través del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, puso en marcha en el año 2003 un Programa de Formación de Tutores concebido como instrumento para conseguir un desempeño de calidad en tareas de tutoría y que representa un plan de acción intencional para introducir la tutoría como una actividad dotada de contenido educativo en la acción docente del profesorado (Coriat y Sanz, 2005). Asimismo, y dentro de este Programa de Formación, se incentiva el desarrollo de Proyectos de Innovación en Tutorías (PITs) como vía institucional para poner en práctica planes de acción tutorial en sus diferentes centros universitarios.

En este artículo se describe un estudio de análisis de los diferentes Proyectos de Innovación en Tutorías implementados en la Universidad de Granada desde el curso académico 2004/2005 hasta 2006/2007, el cual fue realizado a propuesta del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada. El objetivo general es analizar los principales instrumentos usados para recopilar información o para transmitirla entre profesores y/o alumnos. Es decir, determinar aquellos medios de los que se han servido los coordinadores e integrantes de los PITs para tutorizar a los alumnos y, de ese modo, facilitar la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con dicho análisis se pretende reflexionar sobre la utilidad y posible mejora de los materiales desarrollados en los PITs, además de posibilitar su difusión entre la comunidad universitaria con la finalidad de facilitar su uso en futuros proyectos. En función de ello, los objetivos específicos planteados son los siguientes:

- Establecer una relación de los instrumentos usados para recopilar información o para transmitirla entre los profesores y/o a los alumnos.
- Organizar y estructurar los instrumentos usados en los diferentes PITs.
- Estudiar la coherencia de los instrumentos con los objetivos planteados.
- Analizar las vías de difusión de dichos instrumentos entre el profesorado de la universidad de Granada.

2. METODOLOGÍA

En este apartado se describirán las principales características definitorias de los Proyectos de Innovación en Tutorías de la Universidad de Granada analizados así como el procedimiento seguido para la recogida y análisis de datos relativos a los principales instrumentos utilizados.

2.1. Muestra

Los PITs puestos en marcha dentro de la Universidad de Granada y financiados por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente desde el curso académico 2004/2005 hasta el curso académico 2006/2007 han sido 34. De todos ellos, se ha analizado la información relativa a 25 PITs, es decir se ha examinado el 72% de la población total, no pudiéndose analizar la información relativa a los 9 PITs restantes puesto que en el Vicerrectorado de

Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada no se disponía de ella.

Hasta el mes de abril de 2007, el número de PITs desarrollados en el curso 2004/2005 fueron 10 (40%), también 10 (40%) en el curso 2005/2006, y 5 (20%) en el curso 2006/2007. En este punto hay que señalar que en el curso académico 2006/2007, si bien aparecen 5 PITs, en realidad el número real de PITs puestos es marcha era superior, aunque no se disponía en ese momento de dichos datos.

Otro aspecto de interés es la continuidad en el tiempo de estos proyectos. El 60% de los PITs (n=15) no son continuación de otro, mientras que el 40% restante sí (n=10).

El objetivo general de los PITs es orientar al alumno tanto en el área académica, como en su desarrollo personal, social y profesional, teniendo en cuenta su integración dentro de la institución universitaria. Por ello, los PITs se pueden definir en función del colectivo de alumnos a los cuales se dirigen, atendiendo al curso al que va dirigido (ver tabla 1). Así, el 36% de los PITs, los más numerosos, se dirigen a primer curso, por lo que la mayoría del profesorado encuentra en sus alumnos de primer curso una necesidad patente de orientación dentro del ámbito universitario. A continuación se encuentran, con un 24%, los PITs que se dirigen a una titulación completa, donde el seguimiento del alumnado desde el primer curso, favoreciendo su integración dentro de la universidad, hasta su orientación profesional para acceder al mercado laboral, componen algunos de los motivos para el desarrollo mayoritario de estos tipos de PITs. En tercer lugar, se sitúan los PITs dirigidos al alumnado de segundo curso, (16%), siguiéndole los dirigidos a tercer curso (8%) y último curso (8%), situándose en último lugar los PITs enfocados a los dos primeros cursos de forma conjunta (4%), o a tres cursos consecutivos (4%).

Tabla 1: Cursos a los que se dirigen los PITs		
	Frecuencia	Porcentaje
Primero	9	36.0
Segundo	4	16.0
Tercero	2	8.0
Titulación completa	6	24.0
Último curso	2	8.0
Primero y segundo	1	4.0
Primero, segundo y tercero	1	4.0
Total	25	100.0

Así, el tipo de tutorías que ofrecen los PITs se pueden clasificar en: Tutorías de Centro, Tutorías de Titulación, Tutorías de Ciclo, Tutorías de Cursos Completos Consecutivos y Tutorías de Curso Completo. Los Tipos de PITs más frecuentes son los de Tutoría de curso completo (40%), siguiéndole las Tutorías

de Centros y las Tutorías de Titulación, ambos con un 20%, siendo los PITs menos frecuentes las Tutorías de Ciclo, con un 4% (ver tabla 2).

	Frecuencia	Porcentaje
Tutoría de centro	5	20.0
Tutoría de titulación	5	20.0
Tutoría de ciclo	1	4.0
Tutoría de cursos completos consecutivos	4	16.0
Tutoría de curso completo	10	40.0
Total	25	100.0

Para la descripción de los PITs, se ha tenido en cuenta, además, la titulación en las que se ha desarrollado cada PIT. Como puede observarse en la tabla 3, el 36% de los PITs se dirige a titulaciones relacionadas con la educación (Maestro y Psicopedagogía), siendo los PITs dirigidos a las siete especialidades del Título de Maestro los más frecuentes (20%); de igual modo, el 36% se dirige a titulaciones relacionadas con el ámbito empresarial, económico y del derecho (ciencias empresariales, LADE, derecho, ciencias políticas, economía, investigación y técnicas de mercado, relaciones laborales y gestión y administración pública), en este caso la mayor parte de este grupo de PITs se dirige a la titulación de LADE (20%); el 20% a titulaciones relacionadas con el ámbito sanitario (enfermería, fisioterapia, terapia ocupacional, farmacia, ciencias y tecnología de los alimentos, nutrición humana y dietética y odontología); el 4% a Historia del Arte; y, por último, el 4% restante a la Licenciatura de Traducción e Interpretación.

	Frecuencia	Porcentaje
Educación	9	36.0
Empresariales-economía-derecho	9	36.0
Sanidad	5	20.0
Historia del arte	1	4.0
Traducción e Interpretación	1	4.0
Total	25	100.0

Por último, otro de los elementos definitorios de los PITs es la figura de los coordinadores. La labor realizada como nexo de unión entre los profesores tutores y los alumnos, así como en el diseño y supervisión del proyecto, plantea la necesidad de definir el perfil de los mismos. Prácticamente, la mitad de los profesores coordinadores no son funcionarios y la otra mitad sí. Además, en

cuanto a los años de experiencia en la titulación en la que se desarrolla el PIT, el mínimo es de 5 y el máximo de 28, siendo la media de 12.61 años (desviación típica de 7.29), por lo que el sector del profesorado implicado en la coordinación de labor tutorial es muy heterogéneo y por tanto no existe un perfil definido.

2.2. Procedimiento

El proceso llevado a cabo para el análisis y clasificación de los instrumentos consistió, en primer lugar, en la recopilación de la información disponible. El material recopilado constaba principalmente de las solicitudes presentadas al Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente así como de las copias de las memorias finales de los PITs que se habían realizado hasta la fecha. La documentación encontrada se trató de completar solicitando a los coordinadores de los PITs sus respectivas memorias de la experiencia, en el caso de que no se encontrasen depositadas en el Vicerrectorado. Ahora bien, hay que señalar que a pesar de todos los esfuerzos realizados, no fue posible el análisis de todos los PITs puestos en marcha dentro de la Universidad de Granada ya que, como se ha comentado anteriormente, sólo se ha podido analizar el 72% del total.

Después de la fase de recogida de información, se realizó un estudio exhaustivo de la documentación, mediante una clasificación de los instrumentos en función del momento de utilización en el desarrollo del PIT, de su organización y de su estructura. Posteriormente, se diseñó una base de datos en el programa estadístico SPSS para su respectivo análisis estadístico. Los datos obtenidos dieron lugar a un trabajo bastante extenso que sirvió para responder a los objetivos planteados respecto al análisis de los instrumentos.

3. RESULTADOS

Los resultados derivados del análisis de los instrumentos utilizados en los diferentes PITs se exponen, a continuación, siguiendo los objetivos planteados.

3.1. Relación de instrumentos usados para recopilar información o para transmitirla entre profesores y/o alumnos

Si se realiza una clasificación temporal de los instrumentos empleados en los PITs en función de su momento de utilización, se puede observar que hay instrumentos que se utilizan en la *fase inicial*, es decir en la puesta en marcha del PIT. Estos instrumentos cumplen una doble función, por un lado sirven para la difusión del Proyecto entre la comunidad universitaria y, por otro, para recabar información del perfil del alumnado participante. Dentro de estos instrumentos destacan el díptico informativo, el boletín de inscripción y los cuestionarios (ver tabla 4). En segundo lugar, se encuentran los instrumentos de los que se valen los tutores durante la *fase de desarrollo del PIT*, éstos tienen como finalidad el facilitar la labor de seguimiento del alumno durante la implementación del PIT. Dentro de este grupo destacan las entrevistas y las fichas de seguimiento de las reuniones, fichas que son utilizadas tanto por el tutor como por el alumno. Al primero le sirven para llevar un control del alumno

y, al segundo, para recoger toda la información referente a su tutor así como a las cuestiones o necesidades que le surjan durante su vida académica y las actividades a desarrollar en el PIT. Y por último, en la *fase final* se suelen emplear instrumentos dirigidos a la evaluación o valoración del PIT. En este caso se incluyen los instrumentos para la evaluación por parte del tutor, para la evaluación por parte del alumno, cuestionarios e informes a realizar por ambos, además de grupos de discusión, la evaluación externa de expertos independientes al PIT, o la memoria final del Proyecto donde se realiza una reflexión sobre las actividades efectuadas y los resultados obtenidos.

A los instrumentos mencionados anteriormente, se ha de añadir otro más, la página web. La página web cumple una triple función, ya que podrá ser utilizada durante las tres fases de desarrollo de los PITs. Es decir, sirve como vehículo de difusión y contacto del Proyecto entre profesores tutores, alumnos y comunidad universitaria, como instrumento para el seguimiento del alumno, así como para la evaluación final del proyecto mediante el empleo de cuestionarios que pueden ser cumplimentados *on line*, por ejemplo.

Tabla 4: Instrumentos utilizados en los diferentes PITs

	Frecuencia	Porcentaje
Díptico informativo	11	44.0
Boletín de inscripción	15	60.0
Ficha de seguimiento para el tutor	19	76.0
Ficha de seguimiento para el alumno	18	72.0
Cuestionarios	22	88.0
Entrevistas	22	88.0
Grupos de discusión	1	4.0
Ficha para las reuniones individuales	13	52.0
Ficha para las reuniones de gran grupo	3	12.0
Ficha para las reuniones de pequeño grupo	10	40.0
Evaluación del PIT por el alumno	22	88.0
Evaluación del PIT por el profesorado	20	80.0
Evaluación Externa	6	24.0
Memoria final	14	56.0
Página web	9	36.0

Como puede observarse en la tabla 4, los cuestionarios y las entrevistas han sido los instrumentos más empleados (con un 88% en ambos casos), al igual que la evaluación del PIT por parte del alumno (88%) y por parte del profesorado (80%). Le siguen las fichas de seguimiento, ya sean para los tutores (76%) o para los alumnos (72%), el boletín de inscripción (60%), la memoria final (56%), la ficha para las reuniones individuales (52%), el díptico informativo (44%) y las fichas para las reuniones de pequeño grupo (40%). Tan sólo el 36% de los PITs dispone de página web. En general, se utilizan poco la evaluación externa (24%), las fichas para las reuniones de gran grupo (12%) y los grupos de discusión (4%).

3.2. Organización y estructura de los instrumentos utilizados en los PITs

En este apartado, se describen los datos relativos a algunas de las características más relevantes de los principales instrumentos señalados anteriormente (cuestionarios, entrevistas, fichas de seguimiento de las reuniones e instrumentos para la valoración de los PITs).

A) Cuestionarios

En relación a los cuestionarios, se ha analizado su grado de utilización así como del número de cuestionarios utilizados en los diferentes PITs, el tipo de cuestionario, los destinatarios de los mismos, los contenidos tratados y el momento de su utilización durante la implementación del PIT.

Respecto al grado de utilización, se ha de mencionar que ha sido mayoritario en casi todos los PITs puesto que, de los 25 PITs analizados, 22 (88%) los han utilizado tanto para recabar información como para evaluar el proyecto. El número de cuestionarios utilizados por PIT es variable, correspondiendo la media a 2.30. Así, el 28% utiliza dos cuestionarios, el 24% tres cuestionarios, el 20% un cuestionario y, por último, el 16% emplea cuatro cuestionarios, no utilizando ninguno en un 4% de los casos y no especificándose en el 8% restante.

El tipo de cuestionario empleado, por otra parte, suele ser no estandarizado (80%), lo que indica que ha sido diseñado por los miembros de los PITs (coordinadores y/o profesores tutores). En el 17.15% de los casos se emplean cuestionarios estandarizados, no especificándose en el 4.68% de los casos.

En cuanto a los destinatarios de los cuestionarios, mayoritariamente son los alumnos. Así el 89.32% de los cuestionarios son utilizados para recabar información sobre el alumnado mientras que sólo el 5.97% está dirigido a recoger información y opiniones de los tutores. No se especifican los destinatarios en un 4.71%.

Los cuestionarios mayoritariamente se cumplimentan al inicio y al final del proyecto (35.30%), así como al final (34.22%), siguiéndoles aquéllos que se aplican al inicio (19%) y durante el proceso proceso (6.82%), no determinándose en un 4.66% de los PITs.

Finalmente, el contenido de los mismos ha sido muy variado, pudiendo agruparse los cuestionarios como se indica en la tabla 5. Se han identificado cuestionarios para recabar información sobre el conocimiento de la estructura y funcionamiento de la universidad y/o de los centros (ver ejemplo en Anexo I), sobre la información que han recibido los estudiantes sobre la titulación que están cursando (ver ejemplo en Anexo II), para recopilar información sobre los alumnos de nuevo ingreso, sobre la integración de los mismos, sus preferencias,

aptitudes, conocimientos, técnicas y hábitos de estudio, necesidades y requerimientos de los alumnos al egresar, sobre la eficacia del PIT, etc.

Tabla 5: *Tipo de cuestionarios, respecto a su contenido*

	Frecuencia	Porcentaje
Cuestionarios generales sobre el PIT, dirigidos a los alumnos	3	5.55
Cuestionarios de conocimiento de la estructura y funcionamiento de la Universidad o sobre la Facultad y titulación	5	9.25
Cuestionarios iniciales de evaluación o integración de los alumnos	9	16.66
Cuestionarios de evaluación/valoración del PIT (alumnos y/o profesores)	18	33.33
Cuestionario de personalidad	1	1.85
Cuestionario sobre preferencias, conocimientos y aptitudes	1	1.85
Cuestionarios de conocimiento y uso de informática	4	7.40
Cuestionarios sobre valores (por ejemplo, los cuestionarios de Valores Personales e Interpersonales de L.V. Gordon)	3	5.55
Cuestionarios de Técnicas de Estudio (por ejemplo, Diagnóstico integral del estudio, DIE-3, de Pérez et al., 1999 o Inventario de Hábitos de Estudio de F.F. Pózar)	8	14.81
Cuestionarios de evaluación sobre información proporcionada a los alumnos al egresar	2	3.70
Total	54	100.0

En función de los datos encontrados, los cuestionarios cuyo contenido tienen relación con la evaluación o valoración del PIT son los más empleados (33.33%), seguidos de los que cuestionarios de evaluación de los alumnos de nuevo ingreso (16.66%) y los cuestionarios sobre técnicas de estudio (14.81%).

B) Entrevistas

En el 88% de los PITs analizados, el seguimiento académico y personal del alumno por parte del tutor se ha realizado mediante entrevistas personales. El número de entrevistas realizadas en cada PIT ha sido variable, situándose la media en 5 entrevistas. De modo que en el 25% de los casos se han llevado a cabo cuatro entrevistas, en el 20% seis entrevistas, en el 15% dos entrevistas, también en el 15% de los casos cinco entrevistas, en el 10% diez entrevistas y, con un 5% en cada caso, una, tres o doce entrevistas.

Por lo que se refiere al tipo de entrevista, pueden clasificarse en entrevistas individuales, entrevistas de pequeño grupo y entrevistas de gran grupo. La mayor parte de los PITs utilizaron las entrevistas individuales así como las de pequeño grupo (33.3%), seguidos de aquellos PITs que combinaron el

uso de entrevistas de gran grupo, de pequeño grupo e individuales (23.8%). Otros han empleado sólo entrevistas individuales (14.3%), entrevistas de gran grupo e individuales (14.3%), entrevistas de gran y pequeño grupo (9.5%) o, con un bajo porcentaje, entrevistas únicamente de gran grupo (4.8%).

El contenido de las entrevistas ha sido muy variado y en él se puede identificar, por ejemplo, una entrevista inicial para establecer un primer contacto entre el tutor y el alumno, en la cual principalmente se recogía información personal del alumno y se facilitaba información al alumno sobre el procedimiento a seguir, además de poder tratar temas como los intereses y motivaciones para la carrera del alumno; entrevistas específicas, individuales o grupales, en las que se trabajasen temas específicos como el uso de las tecnologías y la información por parte del alumno, sus demandas formativas o las estrategias y técnicas de estudio empleadas, entre otros; así como entrevistas de seguimiento académico y personal del alumno, suponiendo éstas una oportunidad para que el alumno manifestase las dificultades académicas encontradas; además de entrevistas de evaluación de la incidencia que ha tenido para el alumno su participación en el PIT.

C) Fichas de seguimiento para las reuniones

En todos los PITs se han utilizado fichas para el seguimiento de las reuniones y/o entrevistas. Éstas sirven como medio para recoger toda la información posible referente al alumno y en ellas el tutor tiene una guía de las preguntas a realizar o de los temas a tratar en las reuniones. La clasificación de las fichas se ha realizado siguiendo el esquema de las entrevistas, por lo que se diferencia entre fichas de reuniones individuales, fichas de reuniones de pequeño grupo y fichas de reuniones de gran grupo.

▪ *Fichas para las reuniones individuales*

El 52% de los PITs cuenta con una ficha que guíe las reuniones individuales mantenidas con los alumnos, frente a un 48% en el que no se dispone de ellas o no se especifica. El tipo de fichas usadas en las reuniones individuales son en su mayoría semiestructuradas, con un 92.9%, mientras que en un 7.1% han utilizado fichas abiertas, por lo que la mayoría de los PITs han establecido en sus fichas una serie de cuestiones a tratar durante las reuniones, lo cual mejora la labor a desarrollar por los tutores y la orientación del alumno en esos encuentros.

En cuanto al momento de utilización de las fichas durante la realización del PIT, el 57% las utiliza en el inicio, en el desarrollo y al final del PIT; el 21.4% al inicio y al final; el 14.3% durante el desarrollo del PIT; y el 7.1% sólo las utilizan al inicio del proyecto.

El contenido de las fichas de reunión individual es muy variado, apreciándose cómo la mayoría tiene como finalidad, además de recoger los datos personales tanto del alumno como del tutor, recabar información sobre temas relacionados con el seguimiento académico y personal del alumno

(motivos de la elección de la carrera, titulación y/o especialidad en curso, nivel de integración en la universidad, áreas con mayor y menor dificultad, necesidades académicas...); determinar el tiempo, estrategias y técnicas de estudio empleadas por los alumnos; así como conocer la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) por parte del alumnado y sus demandas formativas en esta área.

▪ ***Fichas para las reuniones de pequeño grupo***

Como ya se ha señalado anteriormente, las reuniones de pequeño grupo no han sido tan utilizadas como las reuniones individuales y, por tanto, sólo el 40% de los PITs dispone de fichas de reunión de pequeño grupo.

La totalidad de las fichas realizadas para las reuniones de pequeño grupo son semiestructuradas y el contenido de las mismas viene a ser similar al de las fichas destinadas a las reuniones individuales: seguimiento académico y personal del alumno así como técnicas y estrategias de estudio. Algunas de ellas también se destinan a la evaluación del PIT.

Por lo que se refiere al momento de uso de las fichas de pequeño grupo, el 44.4% de los PITs las utiliza al inicio del Proyecto; en un 33.3% de los casos al inicio, durante el proceso y al final de la experiencia; y, por último, el 22.2% las emplea sólo al inicio y al final.

▪ ***Fichas para las reuniones de gran grupo***

Este tipo de fichas han sido las menos utilizadas por los PITs, de modo que únicamente el 12% de los Proyectos analizados las han empleado, lo que pone de manifiesto que las reuniones de gran grupo han sido las menos empleados en los PITs. En los PITs en los que se han desarrollado reuniones de gran grupo, el 57.10% no ha diseñado fichas para dichas reuniones. Sin embargo, aquellos que las han utilizado han optado por un tipo de ficha abierta (28.60%), en la que no se establecen a priori las cuestiones a tratar, sino que se da libertad a los tutores o a los alumnos para determinar los temas que más les interesan, frente al 14.3% que usaron fichas estructuradas y cuyo contenido era similar a las fichas para las reuniones de pequeño grupo.

Al igual que con las fichas para las reuniones de pequeño grupo, el momento de empleo de las fichas para las reuniones de gran grupo se ha realizado, en el 57.1% de los casos, al inicio del PIT; en un 28.6%, al final; y, en la mitad del proceso de desarrollo de la experiencia, en un 14.3%.

D) Instrumentos utilizados en la valoración de los PITs

Para finalizar con el análisis de los instrumentos, hay que hacer referencia a los destinados a la valoración de los PITs. Estos instrumentos se han utilizado, en general, tanto para medir la opinión de los alumnos como la de los tutores. Entre ellos se encuentran los cuestionarios pasados al final del PIT destinados a los alumnos participantes, encontrados en un 88% de los PITs, y

los destinados a los tutores (80%). También se han identificado informes realizados por los tutores para valorar la labor realizada. En cuanto a la evaluación del PIT por expertos independientes, señalar que no ha sido un medio muy utilizado ya que tan sólo el 24% de los PITs emplea este tipo de evaluación. Por último, a pesar de de que el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la universidad de Granada establece como requisito imprescindible la elaboración de una memoria final del PIT, tan sólo el 56% de los PITs analizados cuentan con dicha memoria.

3.3. Coherencia de los Instrumentos

En cuanto al grado de coherencia entre los instrumentos y los objetivos de los PITs objeto de estudio, se valoró en una escala tipo likert de cuatro puntos, donde 1 significaba nada relacionados, 2 poco relacionados, 3 bastante relacionados y 4 totalmente relacionados. Los resultados mostraron que el 64% de los instrumentos estaban totalmente relacionados con los objetivos de cada PIT y el 20% bastante relacionados, por lo que existe una alta coherencia entre los objetivos planteados y los instrumentos utilizados. En el caso de los PITs que eran continuación de otro, se observa una maduración en los instrumentos debido a la experiencia acumulada por los participantes.

3.4. Difusión de los Instrumentos

Respecto a la difusión de los instrumentos diseñados, se han hallado dos vías principales de difusión: la existencia de una página web del proyecto y la presentación o defensa pública del PIT. En este sentido, un 64% de los PITs analizados no dispone de página web, aunque en la memoria final sí expresan su intención de crearla. Ahora bien, en aquéllos que poseen página web el acceso es restringido y sólo sus participantes pueden acceder a la información recogida en ella, lo cual no permite el acceso a aquellas personas interesadas en la temática.

En lo relativo a las presentaciones públicas de las memorias de los PITs, una vez finalizada la experiencia, poseen el inconveniente de que, pese al esfuerzo realizado tanto por los coordinadores como por los tutores, hay una escasa participación por parte del resto del profesorado en estos actos.

4. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados anteriormente expuestos y teniendo en cuenta los objetivos planteados, se puede concluir que el número de instrumentos diseñados y utilizados por los componentes de los diferentes PITs desarrollados en la universidad de Granada durante el periodo de tiempo analizado ha sido relativamente amplio y variado, si bien se pueden agrupar en función del momento de su utilización, hecho este que guarda una estrecha relación con la finalidad de los mismos, existiendo en este aspecto cierto grado de acuerdo. Dicha clasificación (instrumentos de recogida de información y difusión para la fase inicial, para el seguimiento de la acción tutorial durante el desarrollo y para la valoración en la fase final) facilitará el uso y disponibilidad

de los instrumentos a aquellos profesores que se inicien en las tareas de orientación y tutoría, tareas que sin duda repercuten positivamente en la mejora de la calidad universitaria (Rico et al., 2001; Rué, 2004).

El instrumento más utilizado en todos los casos ha sido el cuestionario, tal y como se pone de manifiesto en otros trabajos sobre tutorías universitarias como el de Herrera y Gallardo (2006). El uso mayoritario de los cuestionarios como herramienta de trabajo se debe a que es un instrumento que permite recabar información de los alumnos facilitando, por consiguiente, un mayor conocimiento de los mismos tanto a nivel personal como académico así como de sus carencias y necesidades, lo cual permite diseñar las estrategias y actividades más adecuadas en la dirección que indican Moreno et al. (2007) o Sander (2005). Pero también sirve para evaluar el grado de satisfacción e implicación de alumnos y tutores, la eficacia del proyecto en relación a los objetivos planteados, etc. Es de destacar que se ha realizado un gran esfuerzo, por parte de los diferentes grupos de profesores que han puesto en marcha PITs, en cuanto al diseño y elaboración de cuestionarios lo que ha desencadenado un variado y nutrido grupo de cuestionarios de nueva creación que pueden servir de guía o modelo para posibles adaptaciones.

Sin duda, el instrumento que más facilita el seguimiento personal del alumno es la entrevista, ya sea individual o de pequeño grupo. Este es un aspecto en el que están de acuerdo todos los participantes como lo demuestra el hecho de que ha sido mayoritariamente utilizada (en casi el 90% de los PITs) así como el número de entrevistas realizadas. Las entrevistas personales constituyen el punto de encuentro en donde llevar a cabo la atención personalizada que reclama una Enseñanza Superior de calidad (de la Torre y Tejada, 2006; Guardia, 2000; Santos, 2005).

La utilización de fichas de seguimiento para las reuniones o entrevistas también se ha manifestado como algo positivo ya que permite homogenizar la información obtenida por los diferentes tutores así como dotar de contenido a la tutoría. Son especialmente útiles para aquellos profesores que por su formación inicial no están relacionados con los ámbitos vinculados a la orientación y tutoría.

Respecto al uso de página web como instrumento para la difusión y recogida de información entre tutores y/o alumnos, este es un instrumento que, dada la situación actual en relación a las tecnologías de la información y la comunicación (Ruiz, Mas y Tejada, 2008; Tejada, 2000), puede representar una gran utilidad y así es considerado dado el interés manifestado en la mayor parte de los PITs por disponer de una página web pero, en ningún caso, debe sustituir o suplir el trato personal entre tutor y alumno en la acción tutorial.

La memoria final que todo PIT debe presentar y que ha de recoger el desarrollo o implementación de un Plan de Acción Tutorial en un contexto concreto definido por los participantes (tutores y destinatarios) y el centro, se presenta como un documento de especial interés para el análisis no sólo de instrumentos sino de todas aquellas variables implicadas en el proceso de

orientación y tutoría por la información contenida en ella, información relativa a objetivos, actuaciones concretas, recursos, instrumentos, valoraciones, reflexiones, etc. Ahora bien, a pesar de ser su entrega un requisito impuesto por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la universidad de Granada, sólo el 56% de los PITs la han presentado como se ha comentado anteriormente, hecho este que ha limitado en cierta medida el estudio realizado. En otro orden de cosas, se ha de señalar también la gran disparidad encontrada en la presentación de aquellas memorias que han sido analizadas, lo cual ha dificultado el poder realizar un estudio comparativo más exhaustivo. Sería conveniente el diseño de una guía orientativa para la elaboración de estas memorias en donde, sin dejar de ser flexibles, figurasen aquellos aspectos y elementos de especial interés y obligada cumplimentación para poder facilitar su difusión entre todos los miembros de la comunidad universitaria.

El alto grado de coherencia encontrado entre los instrumentos y los objetivos no cabe duda de que es consecuencia de la construcción de instrumentos acordes con los objetivos marcados que, en la mayor parte de los casos, están claramente definidos en función de los destinatarios de la acción tutorial.

En relación a las vías de difusión analizadas, estas se consideran insuficientes. Es necesario facilitar e incrementar la difusión de los instrumentos entre toda la comunidad universitaria. Puede resultar útil como vía de difusión la edición de los materiales utilizados así como su publicación a través de la página web del Vicerrectorado para, de este modo, servir de referencia a los PITs que se pongan en marcha con posterioridad.

Aunque no se encuentra dentro de los objetivos del presente trabajo analizar la funcionalidad de los instrumentos desarrollados en los PITs, de los resultados derivados se desprenden varias cuestiones. En primer lugar, la mayor parte de los instrumentos han sido, como ha sido descrito previamente, elaborados por los coordinadores de los PITs, en colaboración con algunos profesores tutores, en función de los objetivos que cada uno perseguía. Esto hace que, desde el punto de vista metodológico, cuestiones como la fiabilidad y la validez de dichos instrumentos no quede clara.

En segundo lugar, se corre el riesgo de que las tutorías se limiten únicamente al uso y/o cumplimentación, por parte de los tutores o de los alumnos, de los diferentes instrumentos (cuestionarios, fichas para las diferentes reuniones, etc.), de modo que no se produzca realmente una interacción abierta y flexible tutor-alumno. A este hecho se suma, tal y como ponen de manifiesto diferentes autores (Palomero, 2003; Zabalza, 2003), la necesidad de que el profesor sea competente en la comunicación y relación con los alumnos, entre otras competencias docentes, siendo un modo de enmascarar la falta de dominio de dicha competencia el ceñirse únicamente a los instrumentos de recogida de información en las diferentes reuniones. Relacionada con esta última cuestión, surge el papel relevante y protagonista de la formación, inicial y permanente, del profesorado universitario para la

adquisición y desarrollo de las diferentes competencias que el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior demanda al profesorado y no seguir considerando, como se venía haciendo hasta ahora, que un buen profesor universitario es únicamente aquel que es experto en su disciplina (Madrid, 2005; Margalef y Álvarez, 2005).

Los distintos instrumentos desarrollados en los PITs son útiles si se emplean los datos obtenidos mediante ellos para, por ejemplo, planificar las siguientes sesiones de tutorías en función de las demandas planteadas por el alumnado; si los resultados obtenidos se comunican también a los alumnos (pensemos por ejemplo en un cuestionario destinado a conocer las técnicas y estrategias de estudio del estudiante) para, de forma conjunta adoptar decisiones; o como un mecanismo de seguimiento y evaluación de la propia experiencia, pero no si los datos recabados son empleados únicamente para la elaboración de la memoria final del PIT.

Finalmente, incidir en la valoración de los esfuerzos realizados por todos los participantes en los PITs. En este sentido, son de destacar:

- La creatividad y flexibilidad a la hora de elaborar los instrumentos. Como se ha descrito anteriormente, la mayor parte de los cuestionarios utilizados han sido no estandarizados, es decir, ha primado la elaboración propia, todo ello unido al número de cuestionarios utilizados, cuya media ha sido de más de dos por PIT. Asimismo, las fichas de seguimiento tanto para el tutor como para el alumno han sido confeccionadas específicamente sin seguir un modelo preestablecido.
- Las adaptaciones de los instrumentos utilizados en PITs desarrollados en años anteriores. Estas adaptaciones se han realizado sobre todo en aquellos PITs que eran continuación de uno anterior, en los cuales se han realizado mejoras de los instrumentos ya existentes.
- Las discusiones internas, es decir, las reuniones de tutores. Estas reuniones, presentes en todos los PITs, han permitido el seguimiento de la actuación orientadora por parte de los profesores implicados, han servido de punto de encuentro y reflexión sobre aspectos a mejorar así como de valoración del trabajo realizado.
- El tiempo de dedicación. Factor este de gran importancia dado el alto número de obligaciones y deberes que debe atender el profesorado universitario.

Referencias bibliográficas

- Coriat, M. y Sanz, R. (Eds.) (2005). *Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- De la Torre, S. y Tejada, J. (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (2). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART3.pdf>
- Enrique, C. (2006). Acción Tutorial en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla: Una experiencia con alumnos de primer y segundo curso de la Titulación de Magisterio. Comunicación presentada al V Congreso Internacional "Educación y

- Sociedad". La Educación: Retos del siglo XXI* (pp.1-10). Granada: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27418105.pdf>
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (3), 445-468. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/10/espanol/Art_10_134.pdf
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- Guardia, J. (2000). La gestión de las acciones de orientación universitaria: Una cuestión de estructura. En H. Salmerón y V. L. López (Coord.), *Orientación educativa en las Universidades* (99-106). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Herrera, L. (2007). Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En R. Roig (Dir.), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (159-178). Alicante: Marfil.
- Herrera, L. y Gallardo, (2006). Diseño de cuestionarios de evaluación para el alumnado participante en Proyectos de Innovación Tutorial. Comunicación publicada en M.A. Gallardo et al. (Coords.), *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo* (1-18). Granada: Proyecto de Innovación Docente "Plan de Mejora y Evaluación del Prácticum de Psicopedagogía en Melilla".
- Herrera, L., Lorenzo, O. y Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (1), 65-85.
- Lizzio, A., Wilson, K. y Simons, R. (2000). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27 (1), 27-52. Disponible en: http://www.itl.usyd.edu.au/programs/3day/lizzio_wilson_simons.pdf
- Madrid, J.M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio*, 23. Disponible en: <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/117/101>
- Margalef, L. y Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70
- Mayor, C. (2005). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Moreno, S., Bajo, M.T., Moya, M., Maldonado, A. y Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.
- Palomero, J.E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 21-41.
- Rico, L., Defior, S., Sánchez, A. y Coriat, M. (2001). Calidad de la enseñanza en la universidad de Granada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART1.pdf>
- Rodríguez, C. (Coord.) (2007). *La reforma de las enseñanzas universitarias en España. De la Institución Libre de Enseñanza al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Método Ediciones.
- Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 39-59. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27418104.pdf>

- Ruiz, C., Mas, O. y Tejada, J. (2008). El uso de un entorno virtual en la enseñanza superior: una experiencia en los estudios de pedagogía de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y la Universitat Rovira i Virgili (URV). *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (3). Disponible en: <http://www.rieoei.org/expe/2193RuizBuenov2.pdf>
- Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (1), 113-130. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/espagnol/Art_5_36.pdf
- Santos, M.A. (2005). *La universidad y el Espacio Europeo de la Educación Superior*. Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas.
- Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado. Revista de de Currículum y Formación del Profesorado*, 4 (1). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56740102.pdf>
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Anexo I

Ejemplo de preguntas sobre el conocimiento de la estructura y funcionamiento de la universidad y/o de los centros (extraídas del Cuestionario de conocimiento de la estructura y funcionamiento de la universidad de Herrera y Gallardo, 2006)

1. ¿Cómo se llama el Rector de la Universidad de Granada?

2. Conozco los Órganos de Gobierno de la Universidad de Granada

Nada Poco Bastante Mucho

3. Conozco quiénes son nuestros representantes en la Universidad

Nada Poco Bastante Mucho

4. He participado en las elecciones para Claustro y Consejos de Departamento

Si No

¿Por qué?

5. ¿Cómo se llama el Decano de la Facultad?

6. ¿Podrías indicar el nombre de algún miembro del Equipo Directivo del Centro?

7. Conozco los Órganos de Gobierno de la Facultad

Nada Poco Bastante Mucho

8. Conozco quiénes son nuestros representantes en la Facultad

Nada Poco Bastante Mucho

Anexo II

Ejemplo de pregunta planteada en un cuestionario para determinar la información que han recibido los estudiantes sobre la titulación que están cursando (extraída de los cuestionarios de Herrera y Gallardo, 2006)

Indica en qué grado has obtenido información sobre las siguientes cuestiones relacionadas con la titulación que cursas en la actualidad:

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
Plan de estudios de la titulación				
Tipo de asignaturas				
Número de créditos para finalizar la titulación				
Número de créditos por curso				
Programas de las asignaturas				
Horarios de las asignaturas				
Fechas de exámenes				
Normativa de revisión de exámenes				
Convalidaciones, adaptaciones y reconocimiento de créditos de libre configuración				
Becas y otras ayudas al estudio				
El profesorado que imparte las asignaturas				