

LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

Màrius Martínez Muñoz
Universitat Autònoma de Barcelona

In re-designing more student-centred curricula, institutions must foresee that students will need more guidance and counselling to find their individual academic pathways in a more flexible learning environment.
EUA: Trends IV

RESUMEN

El artículo plantea los desafíos que debe afrontar la acción tutorial y los procesos de orientación en la universidad a partir de los cambios que la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior supone. Las experiencias piloto de transformación de titulaciones convencionales a grados en base a créditos europeos, perfiles de competencias y trabajo del estudiante han supuesto una importante revisión de las funciones del profesorado universitario entre las que destacan la tutoría y la orientación a partir de formas adaptadas a las exigencias del nuevo marco, a la centralidad del trabajo del estudiante y su diversificación, a la exigencia de coordinación y al soporte en el desarrollo de las competencias académicas y profesionales.

Palabras clave: Universidad, orientación, acompañamiento, tutoría, competencias, trabajo del estudiante, EEES

ABSTRACT

The article reviews the challenges that university professors as coaches and counselors must face according to the new European Higher Education Area rules. The pilot experiences of transforming ordinary degrees into the new degrees according to competence based profiles and student workload implied a deep reformulation of university professors roles, among them, tutorship, coaching and guidance must be specially underlined. These activities have been adapted according to the increasing importance and diversification of the student's work load, the increasing demand of coordination and the support to the development of academic and professional competencies.

Key words: University, guidance, coaching, tutorship, competencies, student's working load, EHEA

1. INTRODUCCIÓN: UN NUEVO CONTEXTO PARA EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

La tutoría y la orientación en la universidad han suscitado un interés creciente en la literatura especializada de nuestro país en las dos últimas décadas. El desarrollo de la Sociedad de la Información y la Comunicación, la emergencia y el desarrollo de la economía del conocimiento así como un amplio conjunto de tensiones en la enseñanza superior han cuestionado las formas habituales de abordar la docencia y el aprendizaje en la enseñanza superior en general y la tutoría y la orientación en la universidad en particular. En estos momentos, en pleno proceso de convergencia europea en el marco del denominado Plan de Bolonia y el desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) las cuestiones metodológicas vuelven a revisarse con una exigencia de renovación y desarrollo aún mayor. En este sentido, se pueden destacar los siguientes elementos como potentes condicionantes de la acción tutorial en la universidad.

En un marco contextual amplio, la consolidación de la Sociedad de la Información y la Comunicación (SIC) y la importancia del conocimiento como factor clave de desarrollo ha configurado una nueva realidad socioeconómica en la que destacan los siguientes rasgos:

El cambio, que pasa a ser un fenómeno estructural que define las relaciones, las ofertas y demandas, las características de los puestos de trabajo y de los modos de dicho trabajo. Frente al cambio aparece la incertidumbre y la necesidad de prepararse, anticiparse y afrontar las situaciones cambiantes que, si bien no se sabe cuáles van a ser, si se sabe que ocurrirán. Lo que algunos llaman la adaptación al cambio que quizás podría definirse como afrontamiento del cambio (puesto que no todos los cambios son positivos como para aceptarlos acríticamente y adaptarse) pasa a ser una competencia clave.

La SIC facilita la creación de redes. Estas estructuras que ponen en contacto nodos que se intercomunican (entiéndase por nodos: empresas, organismos, instituciones, personas, grupos, colectivos organizados). La interconexión, la capacidad para buscar enlaces y transformar la información en conocimiento útil, productivo determina el estatus de una persona: conectado o excluido.

Un tercer elemento, relacionado con el anterior tiene que ver con la gestión de la información para transformarla en conocimiento, dos son los elementos claves; la competencia comunicativa y la de procesamiento y gestión de la información. La galaxia informativa que nos envuelve supone oportunidades de desarrollo pero también la amenaza de pérdida o naufragio.

El mercado laboral no es en absoluto ajeno a los cambios, las redes, y la comunicación. La globalización económica y la desregulación de la economía y el trabajo a escala global han provocado una crisis estructural de la ocupación en la que se producen, especialmente en nuestro país, fenómenos de infracualificación y sobreeducación o subocupación. La población activa ocupada no se distribuye a menudo de acuerdo a su nivel formativo y de calificación. Estos fenómenos se relacionan a su vez con el índice de la calidad de la ocupación que tiene que ver con el tipo y duración del contrato, la retribución, el encaje entre la formación recibida y el trabajo desempeñado, la satisfacción con el trabajo, y la posibilidad de desarrollo profesional que éste posibilita o limita. En este escenario el denominado trabajador autoprogramable, capaz de afrontar desafíos y transformar su contexto es el que más posibilidades tiene de progresar y no quedar excluido.

En el contexto de la universidad se ha producido en nuestro país un incremento del número de estudiantes que acceden a estos estudios superiores. Actualmente se puede considerar que la universidad se ha masificado con lo que la complejidad tipológica del estudiantado ha aumentado considerablemente y con ella las necesidades formativas y de desarrollo profesional.

La emergencia de las políticas de mejora de la calidad, de la rendición de cuentas en escenarios cada vez más internacionales son también elementos que deben considerarse puesto que han forzado a las instituciones universitarias a revisar sus políticas y planes, encauzándolos hacia el establecimiento de objetivos estratégicos e indicadores que también inciden en la docencia, la formación y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En referencia al proceso de Bolonia, son muchos los elementos que van a cambiar los parámetros de la formación en la enseñanza superior. Por su importancia y su incidencia en la tutoría y orientación, se analizan de manera pormenorizada los más relevantes:

El proceso de Bolonia pretende armonizar los sistemas de educación superior en Europa en el ya cercano horizonte de 2010. Para ello se proponen medidas que afectan a la arquitectura de los títulos universitarios y al desarrollo de sus currículos. Uno de los elementos centrales en este cambio curricular tiene que ver con la definición del Crédito Europeo (basado en el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos o ECTS). En este marco se proponen cursos de 60 créditos anuales o 1500 horas de trabajo del estudiante a tiempo completo.

De este patrón se concreta el concepto de crédito como unidad de cómputo y acumulación de la tarea del estudiante que se estima entre 25 y 30 horas por unidad. De estas, aproximadamente 8 horas corresponden al trabajo presencial en el aula, 8 horas de trabajo dirigido y las 8 horas restantes de trabajo autónomo. Esta configuración visibiliza tiempos hasta ahora ampliamente ignorados (en España se computaban sólo las horas presenciales en el aula).

El trabajo del estudiante tiene como objetivo el logro de competencias académicas y profesionales que configuran su perfil de egreso al término de un determinado grado universitario: ello permite señalar el perfil y contemplar los itinerarios de formación y desarrollo así como sus conexiones con la oferta de postgrado en vistas a su eventual especialización.

Los créditos se distribuyen de acuerdo a una nueva arquitectura de los títulos que pasan de las actuales diplomaturas de 3 años o licenciaturas de 4 o 5 años a grados de 240 créditos y 4 años (si se cursan a tiempo completo). Esta estructura única (con las excepciones de algunos títulos con directrices específicas o directrices europeas) se organiza en una propuesta, deseablemente modularizada para permitir el estudio a tiempo completo o el estudio a tiempo parcial así como para facilitar el tránsito entre títulos afines en itinerarios que pueden diversificarse.

El movimiento de mejora de la calidad, de evaluación y rendición de cuentas se asocia también al plan de Bolonia y reclama un mayor énfasis en los *outputs* (en términos de procesos y resultados) y no en *inputs* (en términos de plan de estudios y programas). Para lograr una mejor comunicabilidad de los perfiles de egreso, del valor de un determinado grado se deben concretar muy bien los resultados esperados y obtenidos y los mecanismos que van a

permitir asegurar la calidad en todo el recorrido. Debe recordarse que, en este nuevo marco, se desarrollan dos procesos de aseguramiento de la calidad: uno *ex ante* cuando cada universidad presenta su propuesta de títulos y uno *ex post* cuando al cabo de 6 años se verifica si se han alcanzado los objetivos planteados.

Finalmente, el estímulo que Bolonia quiere dar a la movilidad pasa por mejorar, a través de la arquitectura y los diseños antes mencionados, la compatibilidad, comparabilidad y transferencia entre los sistemas universitarios de la UE en primer término en un marco aún más amplio del resto del mundo.

Todas estas cuestiones apenas enumeradas de manera esquemática configuran el nuevo marco en el que se deben concretar las propuestas de formación del estudiantado universitario. Es fácil concluir que la docencia y la tutoría entendidas de manera tradicional no pueden dar cumplida respuesta a este conjunto de circunstancias y procesos. El artículo retomará estos elementos desde las exigencias de orientación y tutoría.

2. EXIGENCIAS, NECESIDADES, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN EL NUEVO MARCO

Como se ha repasado brevemente en la introducción, la universidad en España afronta un complejo proceso de cambio e innovación. Frente a él, se deben clarificar las necesidades de orientación y tutoría del estudiantado que va a desarrollar su formación universitaria en el nuevo marco.

¿Cuáles son las necesidades de orientación del nuevo estudiantado?

1. Comprender la oferta formativa (perfiles e itinerarios) y madurar la opción o elección vocacional.
2. Insertarse eficazmente en la vida universitaria.
3. Participar en la universidad.
4. Comprender el perfil y su relación con la oferta del grado que se cursa.
5. Desarrollar las competencias académicas y profesionales.
6. Familiarizarse con el entorno formativo y laboral relacionado con el perfil formativo y profesional.
7. Clarificar el itinerario de post graduación.
8. Preparar y ejecutar la transición desde la formación inicial.

Estas 8 grandes necesidades que son también procesos de desarrollo, permiten establecer cuatro momentos de orientación:

1. Antes del ingreso en la universidad (1)
2. La inserción en la vida universitaria (2, 3)
3. El desarrollo del perfil (durante la vida universitaria) (4, 5, 6)
4. La transición al término del grado (7, 8)

Todas las etapas o momentos son importantes si bien el grueso del proceso se sitúa en el tercer periodo. Cada etapa se amplía a continuación en un apartado específico.

2.1. PREPARAR LA ENTRADA A LA UNIVERSIDAD, UNA RESPONSABILIDAD QUE LA UNIVERSIDAD DEBE COMPARTIR

En la actualidad pocos niegan el papel que la universidad tiene en la preparación de la inserción de los estudiantes de bachillerato o de ciclos formativos de grado superior en sus aulas (además de las personas mayores de 25 años, si bien este último colectivo es más reducido). Más allá de las campañas de *marketing* o de promoción de los estudios, la colaboración y el trabajo articulado – en red – con los centros de educación secundaria es una realidad cada día más demandada y extendida.

En coherencia con un enfoque de orientación centrado en la participación y activación del alumno, parece imprescindible disponer de fuentes de información clara y concisa sobre las distintas titulaciones, agrupadas por familias o áreas de conocimiento o por ámbitos científicos. Esta información, de carácter general, debe clarificar de manera sintética y sencilla (debe comunicar) el perfil académico y profesional de cada título así como sus conexiones previas (con los itinerarios formativos preuniversitarios) y posteriores (las salidas laborales y los ámbitos o itinerarios formativos de especialización). Debe identificar en segundo lugar un interlocutor o interlocutores a los que dirigir consultas o preguntas presenciales y/o virtuales.

Las jornadas de puertas abiertas, las visitas guiadas, las charlas en los IES o en equipamientos municipales deberán permitir una aproximación más específica pero es importante que el estudiante preuniversitario pueda ir conociendo las conexiones de sus intereses con una oferta amplia de formación universitaria. Para ello, como ya se ha mencionado, el trabajo en red de los centros de secundaria y las universidades, especialmente, de los tutores y tutoras de los IES con interlocutores de la universidad debe permitir a los estudiantes acceder a la información y clarificar sus intereses.

Esta familiarización debería iniciarse al término de la educación obligatoria y no únicamente al finalizar la postobligatoria. Se trata de un proceso mediante el cual el alumno va contrastando – de manera gradual, continuada y con el adecuado soporte - sus intereses, cualidades y competencias con las posibilidades de desarrollo formativo que son muy amplias. Es importante que el profesorado conozca la variedad de la oferta formativa relacionada con su ámbito de conocimiento, más allá de la relación de lo que enseña con los estudios que cursó.

Un primer nivel de conocimiento que se desarrolla durante la educación secundaria debería conectar cada área del currículo con titulaciones universitarias afines y ámbitos laborales relacionados, de manera infusiva: esto es, en el desarrollo del currículo, a través de los ejercicios, problemas, casos o ejemplos que se ponen en clase y también a través de los comentarios informales que el profesorado va haciendo.

La universidad debe asumir su rol en la divulgación de su oferta y la colaboración para que el alumnado se familiarice con ella de manera activa (no como información académica sino como conocimiento del entorno formativo). Ello implica considerar como agente activo al alumnado en diálogo con su entorno, a partir de sus intereses, expectativas y logros. Si el proceso es colaborativo el alumnado que llega a la universidad lo hace con menos sorpresas y con más garantías de una transición fluida.

Las cuestiones clave que debe afrontar la universidad para esta etapa o pre-etapa se sintetizan como sigue:

1. La universidad dispone de un plan de orientación del futuro estudiantado, más allá del plan de promoción de los estudios en su área geográfica de influencia, formalizado, articulado y revisado.
2. Cada titulación dispone de un documento donde se explica sintéticamente el perfil académico y profesional de los egresados. En él, se explica también de manera breve y clara, su conexión con los estudios preuniversitarios y con las salidas laborales.
3. La información está disponible en formato electrónico, deseablemente en un espacio o portal para futuros estudiantes que enlace con el portal general de la universidad.
4. Existen interlocutores claros, visibles e identificados para orientar y resolver consultas de futuros estudiantes.
5. Existen contactos y una interlocución fluida entre los interlocutores de los centros educativos y los interlocutores de la universidad en materia de información y orientación, de carácter general y, deseablemente, por ámbitos o especialidades.
6. Las titulaciones o grados de la universidad mantienen contacto e informan a los departamentos afines de los IES sobre su oferta,...
7. El profesorado de los grados o títulos mantienen algún tipo de contacto e interlocución con sus colegas de la ESO y el Bachillerato.
8. Existen programas singulares de divulgación, participación o motivación hacia las áreas de conocimiento, grados o estudios (campus de verano, sábados de la física, concursos de robótica, proyectos de final de bachillerato en la universidad, u otros...).
9. Se complementan las acciones anteriores con el trabajo puntual de divulgación de los estudios, en colaboración con la administración local de la zona de influencia.
10. Se evalúa la disponibilidad y eficacia de los anteriores puntos a través de una consulta al estudiantado de primer curso en la universidad para retroalimentar los puntos anteriores o para modificar, suprimir o incorporar nuevas acciones.

2.2. LA INSERCIÓN EN LA VIDA UNIVERSITARIA

La masificación de la universidad y el incremento de la oferta y su diversidad, unidos a la exigencia de participación del nuevo estudiantado así como la prevención del riesgo de abandono, hacen necesario considerar la inserción en la vida universitaria – de la matriculación hasta el final del primer curso – como una etapa específica que merece una atención particular.

Lejos de pretender hacer un tratamiento paternalista o maternalista de este proceso, se plantea la necesidad de procurar una transición a la vida universitaria que potencie el protagonismo del o de la estudiante y el desarrollo de una cultura de participación a todos los niveles en el nuevo marco.

En este momento se plantean diversas acciones esencialmente informativas y de carácter general:

- Información previa a la matriculación.

- Información y asesoramiento en la matriculación.
- Acogida en la titulación que cursa.
- Familiarización con el programa de estudios global y de primer curso en particular.
- Oportunidades de tutoría y asesoramiento de cada asignatura o módulo y de la titulación en general.
- Servicios y recursos de soporte y para el estudio en la Facultad y en la universidad.

Además de las anteriores cuestiones, el inicio de la vida universitaria permite plantear la importancia de la participación. Debe constatarse en este punto que se plantea la participación del estudiantado como un escenario deseable y como un objetivo para la institución universitaria y por lo tanto como algo que dicha institución debe potenciar de manera explícita. Tres son las dimensiones de la participación: participación académica, participación sociocultural y participación política o institucional.

La participación académica implica iniciar la construcción de una cultura en la que el uso regular de las tutorías, la participación en el aula y la vinculación con las actividades académicas complementarias son el elemento clave para un desarrollo académico satisfactorio. Esta activación en los distintos contextos de desarrollo académico son, de hecho, el valor añadido que se une a una docencia diversificada y a una concepción del trabajo del estudiante distinto a la tradicional, como se va a plantear más adelante. La falta de utilización de todos los mecanismos que la universidad pone al alcance del estudiante desembocan en una formación con déficits. En el marco del EEES, no tiene sentido plantearse el itinerario académico sin contar con esta participación como algo sustantivo y nuclear.

La participación sociocultural permite al estudiantado desarrollar competencias complementarias y potenciarlas en contextos de alta productividad personal y social. La universidad debe potenciar este marco puesto que favorece la creación y desarrollo de redes de relación que generan vinculación, implicación y compromiso, a la vez, potencian una vida universitaria mucho más rica.

En tercer lugar, debe mencionarse la *participación política o institucional*. Todas las universidades contemplan la participación del estudiantado en los órganos de gobierno y, de manera complementaria, en la universidad se desarrollan asociaciones y agrupaciones de distintos signos políticos. La implicación del estudiantado en el gobierno de la universidad es una exigencia de una institución democrática y plural y debe favorecerse desde las instancias más cercanas a los y las estudiantes (delegados de curso, de titulación, consejo de estudiantes, asamblea de estudiantes, asociaciones de titulación, facultad, vinculación con colegios profesionales que permiten a los estudiantes su asociación) hasta las instancias de gobierno de carácter general (juntas de facultad, consejo de gobierno, comisiones delegadas, y otras). El conocimiento de dichos órganos y el fomento de la participación desde el primer momento permiten generar vínculos que a *posteriori* son difíciles de crear.

Es evidente que en estos procesos de animación y promoción de la participación son los propios estudiantes de cursos avanzados los que adquieren un protagonismo especial, además de los miembros de los demás colectivos (PAS y PDI) que también deben ejercer sus respectivos roles.

El proceso de integración puede considerarse exitoso cuando el o la estudiante ha identificado las diferentes vías de participación sociocultural e institucional y valora positivamente la participación académica como factor clave para su desarrollo en la etapa que está iniciando. En relación a la participación académica, debe hacerse notar que se trata de incorporar en los programas de primer curso actividades que hagan necesaria dicha participación. Las experiencias concretas de participación y un tratamiento valorativo explícito de las mismas en el seno de cada asignatura o módulo son las que permiten un tránsito del directivismo en el fomento de la participación a su progresiva autogestión y autoregulación. Si bien el horizonte es el de la autonomía personal en la gestión de esta actividad, debe tenerse presente que como en cualquier proceso de dinámica grupal, se debe partir de la estructuración y un cierto directivismo con vocación de progresiva desvinculación.

La orientación de la integración en la vida universitaria puede revisarse a partir de los siguientes elementos de verificación:

1. Existe un plan de acogida en cada Facultad, en general y en cada titulación, en particular.
2. El estudiantado posee información previa a la matriculación y se contemplan tutorías para facilitar dicho proceso.
3. Durante el primer mes de curso se contemplan actividades específicas de familiarización con el perfil académico y profesional específico del grado a cursar así como con el plan de estudios general y el de primer curso en particular.
4. En las distintas asignaturas o módulos se contemplan actividades coordinadas para que el estudiantado haga uso de los recursos para el estudio en la Facultad y en la Universidad.
5. Las tutorías se plantean, especialmente en el primer semestre, como parte obligatoria del programa.
6. Durante el curso, los estudiantes identifican las posibilidades de participación en la vida institucional y sociocultural de la universidad.
7. El grado o titulación tiene un coordinador o coordinadora de estudios que atiende las cuestiones de orientación global y los problemas o circunstancias específicas.
8. Se prevén reuniones periódicas específicas con el estudiantado de primer curso para proporcionar información y seguir el proceso de adaptación a la dinámica universitaria.
9. Existen mecanismos de interlocución y comunicación de estudiantes de cursos superiores, vinculados a los distintos ámbitos de participación, con el estudiantado de primer curso.
10. Antes de finalizar el primer curso se realiza una evaluación sobre el plan de acogida para retroalimentarlo.

2.3. EL DESARROLLO DEL PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL

Esta fase constituye el núcleo del proceso formativo del estudiante en la universidad y por ello el núcleo de las acciones de orientación. Es por ello que se parte del análisis de los rasgos que deberán caracterizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nuevo marco universitario. A partir de este análisis se pueden explicar y justificar aquellas acciones de orientación y tutoría que se articulan junto a la actividad estrictamente didáctica.

La primera cuestión a considerar es el nuevo marco de relación entre el conocimiento o saber, el o la estudiante y el o la docente. Las relaciones tradicionales sitúan el o la docente como transmisor de conocimientos y regulador del proceso de aprendizaje, tal y como se muestra en la Figura 1:

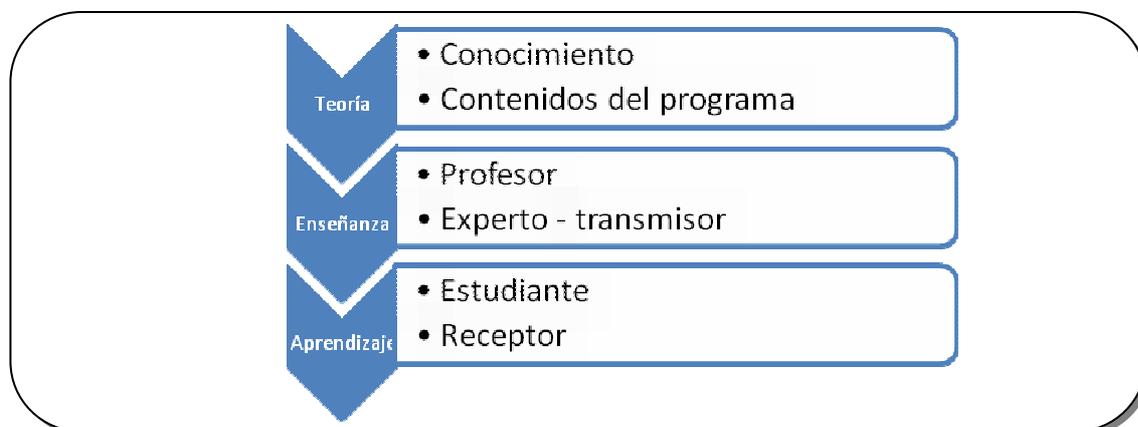


Figura 1: Secuencia tradicional del proceso de transmisión de contenidos

La secuencia anterior, si bien excesivamente simplificada y a riesgo de convertir en un cliché una realidad mucho más compleja, muestra el carácter esencialmente transmisor de la enseñanza y sitúa al estudiante como receptor, fundamentalmente pasivo y terminal de cuanto imparte el docente. El esquema permite también ilustrar un corpus de conocimiento no accesible al estudiante como no fuera a través de la enseñanza del profesor. El carácter prescriptivo de los contenidos, la relación esencialmente unidireccional, y la homogeneización que todo ello comporta, sitúan la orientación en un plano residual.

Considerar el estudiante como el centro de un determinado proyecto de estudios supone resituar todos los elementos presentes en la relación de enseñanza y aprendizaje, incorporar nuevos roles y posiciones respecto a los factores que entran en juego. La figura siguiente pretende ilustrar dicha idea:

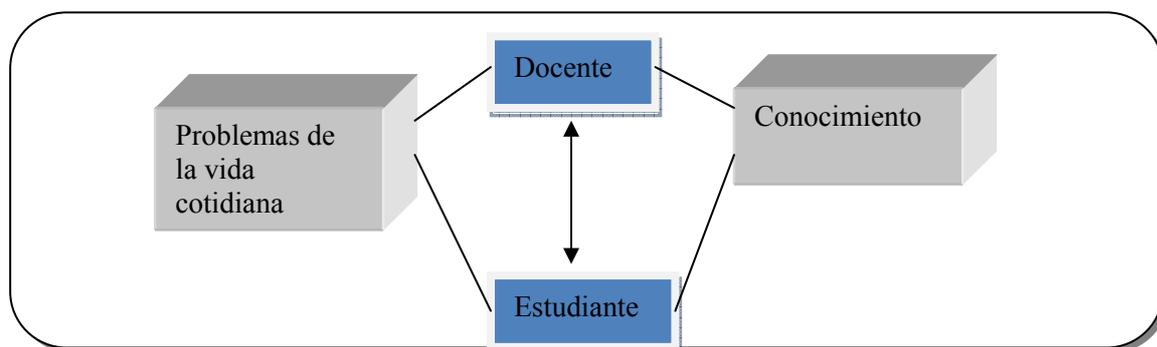


Figura 2: una nueva relación del profesorado con los estudiantes y los contenidos

Las distancias relativas de los agentes con los otros elementos son intencionales. Permiten visualizar al profesorado más cerca del conocimiento pero incorporando dos nuevos vectores: el que relaciona el estudiante con el conocimiento sin mediación y el que relaciona docente y estudiantes con los problemas de la vida cotidiana, vinculados con cada ámbito del saber y del conocimiento.

En este nuevo escenario, las relaciones entre el docente y el estudiante tienen un carácter más dinámico y dialéctico y deben permitir construir el conocimiento a partir del contraste entre los contenidos de la asignatura y los problemas o desafíos de la vida cotidiana (social, cultural, económica, laboral, tecnológica, sanitaria,...).

El esquema anterior no es completo. Se debe añadir una nueva circunstancia que lo convierte en una auténtica estructura reticular. La siguiente figura pretende ilustrar dicha idea:

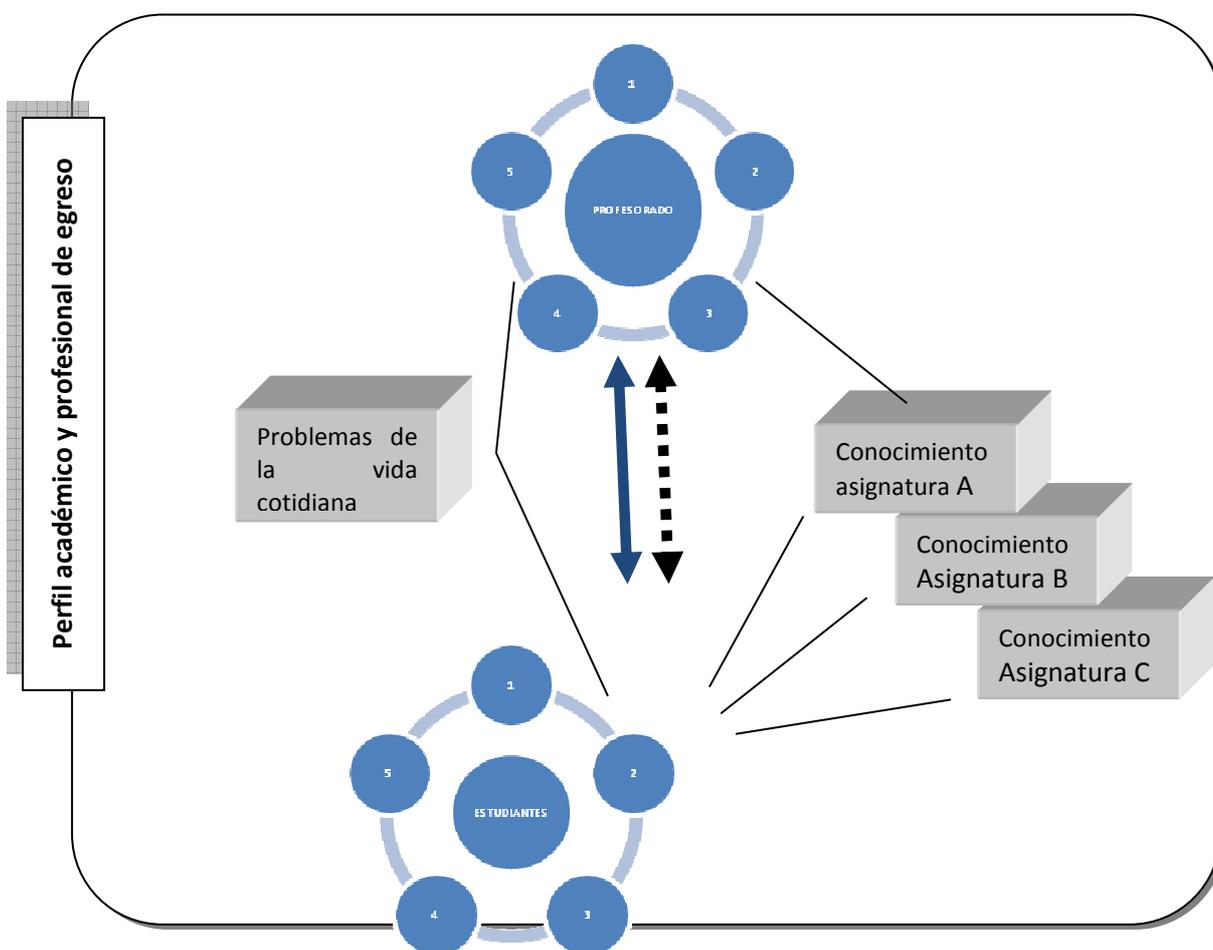


Figura 3: La construcción del conocimiento en el nuevo marco

La figura anterior incorpora la idea del trabajo en equipo, colaborativo tanto entre el profesorado como entre el estudiantado. El marco derivado del proceso de Bolonia exige una configuración similar a la que pretende ilustrar dicha figura.

Por un lado, el profesorado debe coordinar y articular sus propuestas en el marco del equipo docente que ha de garantizar la cobertura del perfil académico y profesional del estudiante. Ello exige coordinar programas y los distintos elementos que contienen, tal y como se desarrollará a continuación. La referencia a un equipo docente permite identificar como mínimo cuatro diferentes roles: profesor, coordinador/a de estudios o grado, coordinador/a de *practicum*, coordinador/a de intercambios y movilidad. Los roles pueden ser desempeñados por distintas personas o no en función de la disponibilidad de recursos. Cada rol tiene asignadas tareas de orientación complementarias.

Por otro lado, los estudiantes construyen el conocimiento de manera dinámica en su interacción con los docentes – como ya se ilustraba en la Figura 2 – pero también construyen conocimiento a través de un trabajo con sus pares. En este contexto aparece la orientación grupal y la orientación entre iguales como fórmula que permite trabajar en el seno de una asignatura pero también permite incorporar la figura del estudiante asesor que trabaja y se relaciona con estudiantes de cursos inferiores.

En ambos casos aparece la referencia al perfil académico y profesional de egreso como referente común para docentes y estudiantes y como criterio para organizar y articular las diferentes propuestas de enseñanza y aprendizaje.

Así, la orientación se convierte en un nuevo vector que se añade a la interacción didáctica puesto que aparecen también nuevas formas de trabajo del estudiante anteriormente no contempladas de forma explícita y asociada a la tarea orientadora del profesorado: el trabajo dirigido y el trabajo autónomo, ambos de tipo colaborativo en algunas ocasiones.

En la Figura 3, el rol del profesorado varía sustantivamente puesto que redefine su actividad en un contexto sistémico, en el que sus propuestas deben ser coherentes con las del resto de docentes en sus distintas concreciones. El cuadro siguiente recoge los elementos más significativos del programa de una asignatura que exigen la coordinación antes mencionada.

ELEMENTO DEL PROGRAMA	OBSERVACIONES	ELEMENTOS DE ORIENTACIÓN
Vinculación / contribución de la asignatura al perfil	Cada programa debe explicar con claridad cuál es la vinculación de la asignatura con el perfil académico y profesional del grado en el que se ubica. Ello exige clarificar como contribuye la asignatura a la construcción o desarrollo del perfil.	La visión del perfil académico y profesional de conjunto y su concreción en propuestas formativas (asignaturas o módulos) debe ser un objetivo de orientación en el marco del grado y de cada asignatura. El estudiante debe identificar y comprender los elementos del perfil que trabaja y desarrolla.
Objetivos y competencias	Los objetivos se plantean en términos de desarrollo de competencias. Si bien se cuestiona la adquisición de competencias en contextos académicos, si debe identificarse que competencias son las que se empiezan a desarrollar	El balance de competencias, en situación inicial y final, así como la reflexión procesual sobre la sintonía de las competencias desarrolladas con los intereses, expectativas y motivaciones son elementos de orientación que establecen el punto de partida para el

	en cada asignatura o módulo. Deben ser pocas y claras.	desarrollo del proyecto profesional.
Contenidos	Constituye un epígrafe clásico de referencia en los programas.	Los contenidos de carácter axiológico permiten conectar la asignatura con las actitudes académicas y profesionales y con la ética profesional convirtiéndose por ello en una oportunidad de orientación.
Plan de trabajo	Es un elemento clave del programa. En el plan de trabajo se consignan las actividades presenciales, las dirigidas y las autónomas con una estimación de tiempo para cada una de ellas. También se consignan las actividades del profesorado: presenciales en el aula y de tutoría y evaluación.	La orientación adquiere en el plan de trabajo su máxima intensidad por cuanto contempla, de manera explícita en el programa: <ul style="list-style-type: none"> - Orientación integrada o infundada en la actividad presencial en el aula - Acompañamiento del proceso de trabajo dirigido - Tutoría entre iguales - Tutorización y supervisión del trabajo autónomo
Sistema de evaluación y acreditación de las competencias	La evaluación del desarrollo de competencias exige ampliar los mecanismos de evaluación que deben contemplar la acumulación progresiva de evidencias, además de los controles o registros tradicionales.	El balance de competencias y la toma de decisiones son elementos facilitados por los procesos de evaluación. La orientación contemplará la evaluación de la asignatura, la autoevaluación, la evaluación de iguales, maximizar la consciencia del propio aprendizaje y, consecuentemente, el citado balance y las decisiones que de los anteriores se deriven.
Referencias documentales, fuentes y otros recursos	Buena parte del conocimiento disponible a diversificado sus soportes. Además de la bibliografía especializada, aparecen enlaces electrónicos y digitales, recursos en la red, campus virtuales, etc.	Los campus virtuales constituyen un nuevo marco para el seguimiento y la tutorización. Además, los formatos tradicionales se enriquecen con elementos que permiten la reflexión del estudiante sobre el propio proceso seguido: <ul style="list-style-type: none"> • estimación del tiempo empleado, • autopercepción de la dificultad, • percepción de utilidad, • dudas o dificultades no superadas. Todo ello se convierte en argumentos para la orientación en sus distintos formatos.
Materiales	Formados por las guías, protocolos, casos, problemas, ejercicios, y otros recursos de soporte del proceso de aprendizaje.	

Tabla 1: Elementos del programa de una asignatura y su relación con la orientación.

El perfil académico y profesional de egreso merece un comentario. En primer lugar, constituye un referente fundamental para la organización de la oferta formativa, la coordinación y articulación de recursos y acciones y también para las acciones de orientación. En su vertiente profesional, se trata de un perfil de egreso y no el ideal del ejercicio en el trabajo. El perfil profesional completo se adquiere tras años de trabajo y de reflexión y perfeccionamiento de la propia práctica o desempeño profesional.

El perfil expresado, en su parte nuclear, en términos de competencias supone el punto de partida para la orientación del proceso académico. Es el referente a partir del cual se realiza el balance de competencias y los proyectos de desarrollo académicos y profesionales.

El plan de trabajo debe ser comentado también con algo más de detalle: este plan, que constituye otro aspecto novedoso respecto a los programas tradicionales, distingue entre tres tipos de trabajo del estudiante que por primera vez se explicitan:

- Trabajo presencial en el aula
- Trabajo dirigido
- Trabajo autónomo

En los tres casos se realiza una estimación de tiempos de dedicación o de carga de trabajo asignada. Se trata de promedios a partir de los cuales determinados estudiantes con facilidad para dicho trabajo pueden desarrollarlo exitosamente en menos tiempo del mismo modo que otros con mayores dificultades deberán emplear más tiempo. En cualquier caso, se trata de una referencia explícita para todas las personas involucradas en el proceso.

En el trabajo presencial, como se ha dicho en numerosas ocasiones a propósito de Bolonia, la actividad magistral del docente debe verse ampliada y enriquecida con otras estrategias metodológicas que permitan una mayor activación del estudiantado y una mayor y mejor ejercitación de competencias. El docente deja de ser transmisor en muchas ocasiones y pasa a ser facilitador, mediador o dinamizador de procesos más participativos. En cierto modo deja de ser enseñante para pasar a orientar el proceso de ejercitación y aprendizaje.

El trabajo dirigido proporciona más protagonismo al estudiante o grupo de estudiantes y exige una explicitación de los mecanismos de soporte y acompañamiento que desplegará el profesorado más allá de los horarios de tutoría. Tanto en el trabajo presencial como en el aprendizaje dirigido se pueden potenciar los procesos de tutoría y orientación entre iguales. En primer lugar porque supone una estrategia efectiva para gestionar una parte de la orientación en grupos muy numerosos, en segundo lugar – y no menos importante – permite optimizar los aprendizajes y su calidad, ayuda a trabajar en contextos de diversidad y diferencias de modo colaborativo.

La actividad autónoma por su propio carácter necesita de un servicio más abierto y parecido a la tutoría tradicional, si bien debe recalarse que la autonomía en el estudio y la gestión del proceso de aprendizaje debe acompañarse a partir del ejercicio de un liderazgo colaborativo, por parte del docente / orientador, que permita transitar, de manera contextualizada e individualizada, de un soporte más dirigido y supervisado a otro que se active sólo cuando el o la estudiante lo demande.

La orientación adquiere en esta fase un valor fundamental puesto que se constituye en una parte nuclear en el proceso mediante el cual el estudiante construye el conocimiento. Nótese que la tutoría y la orientación son el complemento de las clases y no su suplemento, cualesquiera que sean las estrategias metodológicas empleadas. Además se desarrolla de manera individualizada y grupal, y afecta a la relación entre docentes y estudiantes como a la relación entre docentes y la que se establece entre estudiantes.

La coordinación del equipo docente (y orientador): además de distribuir una selección de las competencias en cada programa, el equipo deberá coordinarse para distribuir las prácticas, ejercicios y propuestas para que el estudiantado incorpore las estrategias de trabajo universitario, tales como los procesos de documentación y teledocumentación, el análisis de

textos especializados y científicos, el trabajo en equipo para la resolución de casos, el desarrollo de las estrategias discursivas entre otras. El nuevo marco vuelve a proporcionar una oportunidad para incorporar de manera infusiva y progresiva en las actividades cotidianas los contenidos de orientación académica así como una distribución racional de las cargas de trabajo que se ajusten a la carga en créditos de cada asignatura o módulo. En relación a esta coordinación, se puede citar explícitamente el papel del tutor de prácticas y la necesidad de coordinar su tarea (que es esencialmente orientadora) con la de los docentes. En este marco estas cuestiones no las puede decidir un docente de manera aislada. Este trabajo reclama la figura del o la coordinador/ a de titulación o grado.

El trabajo de los docentes con el estudiantado, desde la óptica de la orientación académica y profesional, se concreta en cuatro escenarios:

- En los espacios docentes: aulas, laboratorios y otros espacios docentes (en las sesiones de clase, prácticas, seminarios)
- En el despacho (en las tutorías individuales y grupales)
- En los campus virtuales (mediante las distintas funciones o aplicativos de comunicación)
- En empresas o instituciones donde se realizan las prácticas

Los tres primeros escenarios permiten transitar entre los siguientes extremos de un continuo que se desarrolla entre ellos:

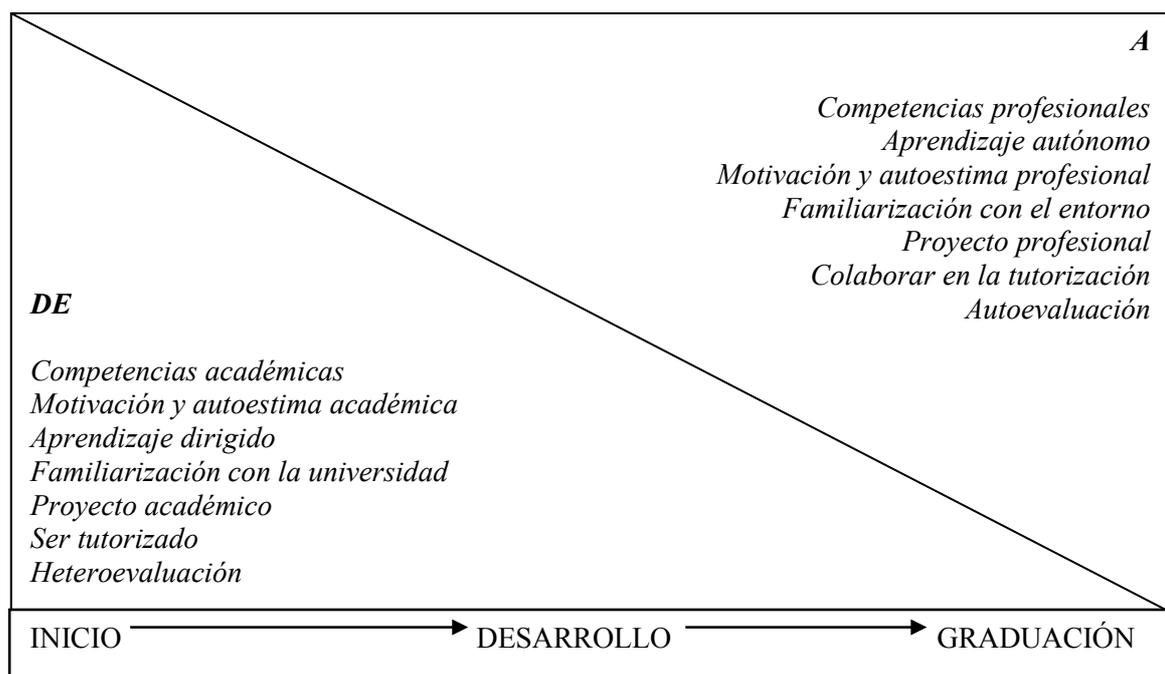


Figura 4: Contenidos de la orientación académica y profesional en la universidad.

Tal como pretende ilustrar el esquema anterior, el proceso de orientación permite transitar – a lo largo de toda la carrera – de las competencias académicas a las profesionales, iniciándose con más intensidad en las primeras y desarrollándose después las segundas (sobre todo a partir de la intensificación de las prácticas externas); del aprendizaje dirigido, la

heteroevaluación y la tutorización al aprendizaje autónomo, la autoevaluación y la colaboración (como par) en la tutorización de los estudiantes que empiezan; de la familiarización con el proyecto académico a la familiarización con el entorno profesional (el mercado laboral relacionado con los estudios) y el entorno académico (relacionado con la oferta de postgrado y especialización).

El entorno académico (postgrado) y laboral puede contemplarse como un territorio estructurado en áreas geográficas:

- Entorno cercano: la propia universidad en lo académico y el mercado laboral de la ciudad, comarca o área geográfica habitual
- Entorno intermedio: otras universidades (considerando también las posibilidades de movilidad que ofrece el programa Sócrates, por ejemplo) y una área geográfica laboral más amplia.
- Entorno ampliado: considerar otros países, especialmente en la movilidad académica pero también profesional.

Los distintos entornos no se configuran de manera rígida para todo el estudiantado puesto que están altamente condicionados por las circunstancias de cada estudiante: posibilidades económicas, cargas familiares, dominio de idiomas, entre otras.

Este conocimiento del entorno se adquiere de manera progresiva y es un factor clave para la toma de decisiones sobre el itinerario y sobre la transición al término del grado.

En último término, el esquema 1 hace referencia a la motivación y autoestima académicas y su relación hacia la autoestima y motivación profesionales. Debe tenerse en cuenta que las primeras correlacionan positivamente con las segundas, de modo que un nivel positivo y ajustado de motivación y autoestima en lo académico prepara para un buen nivel ajustado y positivo de motivación y autoestima profesionales.

Finalmente, debe considerarse que el nuevo marco se organiza y programa tomando como referente el estudiante a tiempo completo. En la actualidad existe un porcentaje muy elevado de estudiantes que deben compaginar su trabajo con los estudios universitarios planteando un nuevo desafío a la organización y programación del currículo formativo pero también a las acciones de orientación. Para ello se deben considerar tres tipologías de estudiante:

- Estudiante a tiempo completo
- Estudiante trabajador
- Trabajador estudiante

El primero es el estudiante prototípico del Espacio Europeo de Educación Superior. Dedicar el equivalente a una jornada laboral completa a los estudios. Su dedicación le permite seguir cursos completos cada curso académico.

El segundo dedica el grueso del tiempo al estudio si bien lo acompaña con actividades laborales secundarias. En este caso debe plantearse un sobre esfuerzo y una tutorización específica si el estudiante trabajador pretende cursar cursos completos.

El tercero es el estudiante a tiempo parcial que debe optar necesariamente por una vía lenta (*part time*).

Tanto en el segundo como en el tercer caso, la universidad debe proporcionar los apoyos necesarios para hacer posibles dichas vías como algo normal. Ello conllevará a medio plazo reconsiderar algunos parámetros de la evaluación de la calidad de los nuevos títulos, especialmente aquellos referidos al tiempo promedio empleado para terminar los estudios de grado, pero esto son cuestiones que van más allá del objeto de este artículo. Las medidas son, como ya se ha mencionado, de carácter organizativo (el calendario y horario de cada curso debe posibilitar la vía lenta) y también orientador: estos estudiantes necesitan (sobretudo en los primeros años) una tutorización que permita escoger adecuadamente la secuencia de las asignaturas o módulos a cursar, y determinar el momento y las condiciones de las prácticas externas. Este proceso de orientación convierte las denominadas vías lentas en itinerarios racionales en un contexto de alta demanda de estas modalidades y en un proceso de plena normalización de las mismas.

En síntesis, de nuevo se pueden plantear diez cuestiones para verificar el buen funcionamiento del proceso de desarrollo de competencias académicas y profesionales a lo largo de los estudios:

1. Existe un organigrama de coordinación docente para la orientación que se evalúa al término de cada curso.
2. Los programas dan adecuada cobertura a todas las competencias académicas y profesionales de egreso contempladas en el perfil de la titulación o grado.
3. Las asignaturas o módulos relacionan sus contenidos con los títulos de postgrado y con el mercado laboral.
4. La tutorización del prácticum o prácticas externas se coordina y triangula entre el tutor del centro externo, el o la estudiante y el profesorado.
5. Se incorporan estrategias y procesos reflexivos encaminados a incidir positivamente en la motivación y la autoestima académica.
6. Se potencia la tutoría entre iguales.
7. Los programas, considerados en su conjunto, evidencian que se promueve la autoevaluación y la autogestión del proceso de aprendizaje de manera gradual.
8. Los programas explicitan, además de las horas y espacios de tutoría, horarios, espacios y recursos para monitorear, acompañar y supervisar el aprendizaje dirigido y el aprendizaje autónomo.
9. Se utiliza el campus virtual (*campus on line*) para promover acciones de seguimiento y tutorización.
10. El plan de estudios contempla las vías lentas tanto en su organización curricular como en los mecanismos de orientación y tutoría de esta modalidad.

2.4. LA TRANSICIÓN AL TÉRMINO DEL GRADO

Al término del grado se han de tomar decisiones que concreten y operativicen la transición, de la formación inicial a la de especialización o de la formación inicial al trabajo, fundamentalmente. En cualquiera de los dos casos, las decisiones se materializan al final de la carrera pero las bases de dicha decisión deben ser fruto de un proceso madurativo previo que no siempre se produce. Este es el último desafío para la orientación en la universidad.

En el caso de la inserción laboral, se debe tener en cuenta la oportunidad de solapar las experiencias formativas y laborales para intentar evitar las discontinuidades que generan inseguridad y tensión. Para ello, las prácticas externas son una excelente oportunidad de

exploración del campo profesional y sus posibilidades así como para buscar campos afines y nuevas oportunidades.

También se deben considerar las oportunidades que otras actividades – de carácter voluntario, asociativo o de trabajo a tiempo parcial – proporcionan al estudiante. Existen muchas actividades de este tipo, que realizan los y las estudiantes, que permiten desarrollar competencias complementarias a las que se adquieren en la universidad además de configurar espacios para el desarrollo vocacional. Estos espacios son, a menudo, puertas de acceso al mundo del trabajo que deben considerarse seriamente.

Las oportunidades de transición tienen que ver con la percepción de autoeficacia y la motivación profesional, factores que deben desarrollarse durante la carrera. Además se deben considerar la amplitud, la empleabilidad y la disponibilidad del estudiante como principales actitudes de inserción profesional (entendiendo que la inserción profesional es la deseable por cuanto vincula la formación con el trabajo, la inserción laboral implica encontrar trabajo sea o no vinculado a la formación).

De nuevo se plantean algunas cuestiones que permiten verificar los mecanismos de transición.

1. Las prácticas externas contemplan, en su plan de trabajo, no sólo el desarrollo de las competencias sino también la maduración del plan de carrera.
2. La universidad dispone de servicios de asesoramiento para la transición (bolsa de trabajo, observatorio de graduados, servicio de asesoramiento).
3. La universidad mantiene relaciones con los servicios de ayuda a los emprendedores y de creación de empresas de las administraciones más cercanas.
4. Los tutores de las prácticas externas poseen un amplio conocimiento de las posibilidades de inserción en los ámbitos en que se desarrollan.
5. La Facultad o la titulación dispone de un plan de información y asesoría sobre la oferta de postgrado, que se desarrolla y evalúa anualmente.
6. El proceso orientador de la transición contempla las actividades complementarias que ha desarrollado el o la estudiante a lo largo de su carrera.

2.5. NOTAS SOBRE UN CAMINO INCIERTO: LIMITACIONES, IMPLICACIONES Y PERSPECTIVAS

El recorrido del artículo se ha centrado en los aspectos académicos y profesionales y no ha considerado los aspectos de desarrollo personal (y consecuentemente de orientación personal) que también son importantes en esta etapa formativa. Tampoco se ha centrado en los aspectos organizativos de la tutoría y la orientación ni en su evaluación, si bien en esta última cuestión se han apuntado preguntas o aspectos clave que ayudan a revisarla. En tercer lugar, no se ha abordado la cuestión de la diversidad en la universidad (tanto en lo referente a dificultades de aprendizaje o discapacidad como en lo referente a diversidad cultural), ello exige de nuevo un artículo específico considerado el creciente interés y necesidad que la diversidad y la inclusión en la universidad ya plantean.

Con todo, el artículo presenta un recorrido diacrónico por la nueva propuesta de formación universitaria, a la luz del EEES. En todo el recorrido se pone de manifiesto que, si bien los docentes van desarrollando las estrategias para dar una atención de calidad a los y las estudiantes, la formación del profesorado universitario para el nuevo marco emerge como una

necesidad de primer orden. Por ello los centros de formación y perfeccionamiento de docentes universitarios han de ser realidades en un plazo muy corto de tiempo.

Suele pasar que la literatura especializada destaca la importancia de un aspecto – como puede ser la profesionalización de la función docente y orientadora en la universidad – y debe pasar tiempo hasta que dicha importancia se materializa en forma de políticas y prácticas en las instituciones de educación superior y en las universidades en particular.

Casi finalizado el primer tramo del denominado plan de Bolonia, muchas son las voces que destacan la importancia de la orientación y el consejo en la universidad (tal como apunta la cita que figura al principio del artículo) ahora se debe pasar de los textos a las acciones en los contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. ET. ALT. (2005). *Manual de tutoria univesitària*. Barcelona: Octaedro – ICE – UB.
- ÁLVAREZ ROJO, V. Y LÁZARO MARTÍNEZ, A. (COORDS.) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Algibe.
- APODACA, P. Y LOBATO, C. (EDS.) (1997). *Calidad en la universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- BERGAN, S. (2006). *Promoting New approaches to Learning*. EUA Bologna Handbook. Berlin: EUA.
- BIGGS, J. (2004). *Teaching for quality learning at university*. Londres: Open University Press - The society for research into Higher Education.
- BOUD, D., COHEN, R. Y SAMPSON, J. (2001). *Peer learning in higher education*. Londres: Kogan Page.
- COWAN, J. (2000). *On becoming an innovative university teacher. Reflection in action*. Londres: Open University Press - The society for research into Higher Education.
- FIGUERA, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- FRAU, M. J. Y SAULEDA, N. (EDS.) (2007). *Modelos de organización de profesores en la educación universitaria*. Alcoy: Marfil.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- GROS, B. Y ROMANÍA, T. (2005). *Ser professor. Paraules sobre la docència univesitària*. Barcelona: Octaedro – ICE UB.
- LABORDA, C. (2005). *Docència Univesitària y necessitats educatives especials*. Bellaterra: Fundació Autònoma Solidària. PIUNE: Programa per a la Integració dels Univesitaris amb Necessitats Especials. UAB – Campus.
- LABORDA, C. Y MARTÍNEZ, M. (2006). El seguimiento de la carga de trabajo del estudiantado. La experiencia del tiempo para el trabajo dirigido y autónomo en la

- experimentación del plan piloto (ECTS) en Pedagogía. En *IV Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. CD-Rom.
- LABORDA, C. Y MARTÍNEZ, M. (2007). Mecanismos de seguimiento, coordinación y aseguramiento de la calidad en la transformación de una titulación en base a los criterios del EEES. *Educación*, Bellaterra: 40,131-159.
- LABORDA, C.; MARTÍNEZ, M.; ARMENGOL, C.; MORENO, V; PUERTAS, A. Y COLORADO, S. (2006). *Cinco referentes en el proceso de experimentación de la titulación de Pedagogía de acuerdo con los criterios de convergencia europea*. En *Aplicaciones Prácticas de la Convergencia Europea*. Servicio de Publicaciones de la Oficina de Convergencia Europea y la Universidad de Extremadura.
- MARTÍNEZ, M. (2008). *Diseño de sistemas de monitoreo y evaluación periódica de competencias, aprendizajes y de eficiencia en la gestión docente*. Universidad de Tarapacá. Concurso proyectos fondo competitivo. MECESUP Informe final policopiado. Arica, septiembre de 2008.
- MARTÍNEZ, M. (2008). *Diseño de un currículum basado en competencias para la carrera de pedagogía en inglés de la Universidad de Tarapacá*. Informe final policopiado. Arica, octubre de 2008.
- MARTÍNEZ, M. (2008). *Renovación en la formación de profesores /as de EGB con mención: un desafío interinstitucional para responder a las demandas del país*. Concurso proyectos fondo competitivo. MECESUP. Universidad Católica de Santiago – Universidad Católica de Temuco – Universidad Católica de Concepción. Informe final de la asesoría. Santiago de Chile, enero de 2008.
- MARTÍNEZ, M. Y LABORDA, C. (2004). Adecuar asignaturas al sistema europeo de créditos. *III Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. CD-Rom.
- MARTÍNEZ, M. Y LABORDA, C. (2008). *Nivelación de competencias cognitivas e interpersonales básicas del alumnado de primer curso de la Universidad de Magallanes*. Concurso proyectos fondo competitivo. MECESUP. Informe final de la asesoría policopiado. Punta Arenas, mayo de 2008.
- MARTÍNEZ, M. Y LABORDA, C. (Coords.) (2007). La construcció de l’Espai Europeu d’Educació Superior *Educación*, 40.
- OCDE (2008). *Panorama de la educación 2008. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society: Thematic review of Tertiary Education*. Paris: OECD.
- PROSSER, M. Y TRIGWELL, K. (2001). *Understanding Learning and teaching. The Experience in Higher Education*. London: Open University Press - The society for research into Higher Education.
- REINALDA, B. Y KULESZA, E. (2006). *The bologna process: Harmonizing Europe’s Higher education*. Opladen: Barbara Budrich Publishers.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. LL. (COORD.) (2008). *Dels estudis universitaris al món del treball. La construcció del projecte professional*. Barcelona: UBe.

SERRA RAMONEDA, A. (ED.) (2007). *Educació superior i treball a Catalunya: Anàlisi dels factors d'inserció laboral*. Barcelona: Agència per a la qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.

VILLA, A. Y POBLETE, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

WALKER, M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. Londres: Open University Press - The society for research into Higher Education.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

EUA (2005). Trends IV. European universities implementing Bologna.

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf [consultado en febrero de 2009]

EUA (2008). Trends V. Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area.

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report_May_10.pdf [consultado en febrero de 2009]

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2009
Fecha de aceptación: 29 de mayo de 2009